



ARTE, EDUCACIÓN Y PATRIMONIO DEL SIGLO XXI

TOMO 2

Zacarías Calzado Almodóvar
Guadalupe Durán Domínguez
Rodrigo Espada Belmonte

ARTE, EDUCACIÓN Y PATRIMONIO DEL SIGLO XXI

TOMO 2

Zacarías Calzado Almodóvar

Guadalupe Durán Domínguez

Rodrigo Espada Belmonte

Facultad de Educación Universidad de Extremadura
Fundación CB

© 2019

Zacarías Calzado Almodóvar
Guadalupe Durán Domínguez
Rodrigo Espada Belmonte

ISBN: 978-84-09-16330-4

Depósito Legal: BA-000720-2019

Diseño de cubiertas:
Zacarías Calzado Domínguez

Editores:
Facultad de Educación Universidad de Extremadura
Fundación CB

Impresión:
Indugrafic Digital

**CREACIÓN DEL GABINETE DIDÁCTICO
DEL MUSEO BALTASAR LOBO DE ZAMORA:
PROYECTO BOLONIA
“MURO/MUSEO OKUPADO”.**

Miguel Elías Sánchez

miguelelias@usal.es

Galo Sánchez

galo@usal.es

Antonio Sánchez

antoniosanchez@usal.es

Universidad de Salamanca



Grupo de Estudiantes de 2º Grado de Educación Primaria de la E.U de Magisterio de Zamora donde se ubica el Proyecto Muro/Museo Okupado.

INTRODUCCIÓN

Este texto que tienen entre sus manos no presenta una investigación teórica, sino que argumenta una situación de enseñanza-aprendizaje donde el museo de Arte contemporáneo y la escuela son los protagonistas. Con estas páginas queremos describir más una serie de presupuestos encadenados que un resultado/meta final. Unas propuestas encadenadas que se sumergen en lo más profundo de la investigación educativa práctica, y que a día de hoy sigue viva y creciendo, dando resultados inesperados y planteando interrogantes continuos para aquellos que la habitamos.

Esta experiencia surge y se alimenta de las bases que sustentan los proyectos Bolonia en la realidad Académica que nosotros como profesores-tutores y nuestros estudiantes viven en su grado de educación infantil y primaria, en concreto en el 2º de grado en el área de Didáctica de la Educación Plástica y Visual en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (Campus Viriato) de la Universidad de Salamanca.

Esta experiencia se inscribe dentro de una dinámica muy particular donde los estudiantes ya tienen asimilada la idea de “Aula Laboratorio Experimental” en la asignatura de Didáctica de la Educación Plástica y Visual de su grado.

En nuestro espacio de experimentación educativa, aprender y enseñar se dan la mano minuto a minuto, lo contradictorio y lo imprevisto habita de manera continua entre nosotros.

Nuestro hacer no se puede explicar sin el contexto social que nos rodea, y nuestro discurso siempre se mantiene en horizontal entre quienes enseñan y los que estudian. Hemos de confesar que nos gusta releernos continuamente desde otros lugares y contextos, y que lo inesperado, la ambigüedad, lo creativo y lo impensable siempre son bienvenidos entre nosotros.

Desde todo esto y más se comenzó a construir el Gabinete Didáctico del Museo Baltasar Lobo de Zamora. Sí, nació en un aula universitaria horizontal, de un proyecto Bolonia. En nuestras mentes un objetivo claro: Transformar nuestras realidades más inmediatas a través de la Educación y el Arte Contemporáneo.

Así nació y aún palpita “Muro/Museo Okupado”.



Realizando actividades educativas con estudiantes de Primaria entorno a la escultura de Baltasar Lobo .Zamora.

CÓMO INFLUYE UN MURO EN EL MODELO EDUCATIVO Y EN EL MODELO MUSEOLÓGICO.

Nuestra experiencia comenzó en el curso 2016-2017 con estudiantes de 2º de grado de educación primaria. Una mañana recibimos una llamada de S.O.S de la Concejalía de Educación y Cultura del Ayuntamiento de la ciudad y del AMPA del C.E.I.P Arias Gonzalo de Zamora. Sabían, por los hechos que nos preceden en acciones educativas en prensa y medios de comunicación, que éramos un colectivo de “Activistas de la Educación” (GEE, Grupo de Educación Expandida Campus Viriato. Zamora), que entre nuestras prioridades, por los últimos proyectos trabajados, estaba el “Habitar los Aprendizajes”. Este tipo de acciones era como una regla para nuestro colectivo.

Ellos tenían un problema, pero sobre todo tenían una gran inquietud y no sabían cómo afrontarlo. Confiaban en nosotros sin conocernos para solucionar su problema y para comenzar a despertar su inquietud en su comunidad educativa.

Tuvimos una primera reunión en la cafetería del Campus y literalmente nos arrastraron hasta su centro educativo para que viésemos su patio donde se ubicaba un inmenso muro lleno de humedades que nos gritaba: “salvadme, me muero”.

Sobraron las palabras después de lo contemplado. Nosotros que día a día pregonábamos desde nuestro espacio universitario que había que habitar los aprendizajes, no podíamos dejar pasar esta oportunidad para reafirmarnos en nuestras creencias. Ellos nos miraban con cara de preocupación y nosotros sonreíamos felices como si nos hubiera tocado el gordo de Navidad. Sus caras iban cambiando por momentos al ver las nuestras, hasta que uno de los estudiantes que formaba parte de la comitiva de visita les dio un abrazo y les dijo: “Gracias por darnos esta oportunidad, os aseguro que no os vamos a defraudar. Vamos a intentar que en este espacio la educación suceda”. Os podemos asegurar que ni el mejor Salvador Dalí en sus tiempos más surrealistas superaba la escena vivida. Como educadores universitarios, estas palabras pronunciadas por uno de nuestros estudiantes, reafirmaba que el trabajo de fondo durante épocas pasadas en el Área había merecido la pena. Nuestros estudiantes creían y vivían de verdad la educación del siglo XXI, su posicionamiento estaba edificado sobre roca.

Esto que os hemos relatado ocurrió a las 9:30h, y a las 12:30h en el Taller/laboratorio de Educación artística de la Escuela Universitaria se oía un murmullo y discusiones acaloradas de carácter educativo. Acostumbrados a trabajar en asambleas, habían convocado una para diseñar estrategias de intervención educativa en el muro ofrecido.

Aquí se comenzó a gestar la creación del Gabinete Didáctico del Museo Baltasar Lobo de Zamora, el Proyecto Bolonia “Muro/Museo Okupado” comenzaba a andar.



Creando sobre el Muro del CEIP Arias Gonzalo de Zamora.

HACER DEL COLEGIO UN MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO Y DEL MUSEO UN CENTRO EDUCATIVO, DONDE SUCEDA EL APRENDIZAJE.

Cómo trabajamos

Creemos conveniente antes de seguir avanzando relatar nuestra metodología de trabajo.

Reunidos en asamblea educativa, nos gusta en un primer momento recopilar en una lluvia de opiniones las diferentes visiones que tenemos de lo observado, objeto de nuestro proyecto a afrontar. Dialogamos e intercambiamos visiones en gran grupo, para pasar a una discusión de ideas que dan respuesta a la pregunta “¿Y tú qué harías?”. De ahí pasamos a formar un comité

de elaboración de guía del proyecto, donde en dinámica horizontal los profesores tutores y un grupo de estudiantes elegidos por ellos en la asamblea de inicio, se encargan de elaborar un documento, “Guía del estudiante para el desarrollo del proyecto”, que el gran grupo estudia y debe aprobar, firmándolo personalmente cada uno como compromiso personal de trabajo.

En este documento se aúnan desde el contenido o temática del proyecto, las finalidades, las competencias a adquirir en él y las fases a desarrollar (fechas/tiempos, escenarios, condiciones, tareas, planes de búsqueda y análisis de la información necesaria y un diseño de evaluación a corto, medio y largo plazo). Por parte de los profesores-tutores el diseño de las tutorías obligatorias, al menos tres, y un plan de seguimiento de grupos de trabajo.

En el proyecto “Muro/Museo Okupado”, planteamos 10 grupos de trabajo de 5 estudiantes, más dos grupos de trabajo al servicio común del proyecto que denominamos como grupo de imagen y grupo de Redes. Pensamos que en la educación del siglo XXI no sólo se tiene que hacer educación innovadora acorde a los tiempos, sino que para que así lo sea, tiene que tener presencia y visibilidad en los medios de comunicación y sobre todo en las redes sociales. No hay que olvidar que somos y nos sentimos “Activistas educativos”. Nuestro compromiso es construir y hacer que surjan comunidades apasionadas por el conocimiento.

Nuestra dinámica, y así lo reflejamos siempre en el bloque de competencias a adquirir de nuestro proyecto, es desarrollar y crecer en el trabajo en equipo. No somos sólo una individualidad, somos un equipo. Todos somos uno para lo bueno y para lo malo, para la gloria y el triunfo y también para los fracasos.

A una competencia que damos mucha importancia es el “desarrollo de habilidades y rastreo de información y documentación”, esto fundamenta nuestra reflexión y acción posterior. Somos unos apasionados del conocimiento y para crear conocimiento primero hay que sembrarlo en nosotros, cuidarlo y abonarlo desde lo personal a lo grupal. Creemos en un conocimiento democrático, donde éste debe ser difundido y compartido no sólo entre nosotros, sino con todos los agentes sociales de nuestro contexto más inmediato al más universal y lejano que los canales de las redes sociales nos ofrecen. Es la reflexión de lo teórico lo que nos lleva a la acción educativa.

En este camino que partió de habitar la educación de un grupo de escolares de nuestro contexto cercano, haciendo de un muro un libro donde rastrear el conocimiento, fuimos saltando al diseño de un proyecto más ambicioso de intervención en un museo creado recientemente, un espacio contemporáneo que carecía de gabinete didáctico. Nuestro proyecto inicial se ampliaba, necesitábamos realizar ahora una intervención de carácter plástico-visual en un contexto museístico contemporáneo.



Realizando actividades con estudiantes de 2º Grado de Primaria en el Museo Baltasar Lobo y en el Taller del Área de Didáctica de la Expresión Plástica-Visual. Campus Viriato. Zamora

MURO/MUSEO OKUPADO

Llevábamos unos años deseosos de realizar proyectos que implicaran y unieran al museo y la educación. Por fin teníamos la oportunidad frente a nosotros.

Comenzamos a realizar gestiones y conversaciones con las instituciones responsables del Museo Baltasar Lobo y todo fue llevando al feliz término de la idea que habíamos priorizado en nuestro diseño del proyecto: hacer del Museo un lugar donde despertar la pasión por el conocimiento y de la escuela un museo contemporáneo donde el arte sea el libro de texto a contemplar. En el fondo eran un mismo lugar, un espacio donde el aprendizaje y el conocimiento suceden.

La reflexión y recopilación de datos fue de una riqueza enorme y tremendamente viva y apasionada. Leyes, museología, museografía y pedagogía se movían entre nosotros. Exponíamos nuestras ideas y conversábamos con los lenguajes propios de estas disciplinas, amasándolas y modelándolas en clave educativa para nuestro proyecto. Discutíamos no sólo sobre construir educación en espacios formales educativos, si no también cómo construir educación en un museo contemporáneo.

Comenzó un apasionante camino, analizamos y discutimos las ventajas y desventajas de tomar un rumbo u otro. Pusimos sobre la mesa los diferentes tipos de museos que habíamos vivido y conocíamos, junto con nuestro ideario pedagógico, y valoramos desde la idea de construir un museo instructor, al activo, pasando por un museo constructivista y crítico. Descubrimos que muchas veces el museo nos invitaba a la pasividad y pasábamos dentro de él como entes invisibles, silenciosos y permisivos, y esa idea no nos gustaba y no entraba dentro del puzle de nuestro proyecto. Queríamos un museo activo, donde los niños y los ciudadanos de nuestro contexto lo habitaran, y allí se aprendiera a partir de preguntas silenciosas, descubriendo paso a paso que el arte contemporáneo te invita en su contemplación activa a descubrir por sí solo todo lo que te rodea en tu vida.

De los modelos más constructivistas del museo recogimos para nuestro proyecto lo enriquecedor de poner sobre la mesa distintas perspectivas que se podían dar en su espacio y de las visiones críticas, su afán por ser generadores de conocimiento dirigido a la interpretación y la representación.

Dentro de nuestro ideario debíamos de dar poder productor y verdadero protagonismo a los visitantes, integrando las distintas voces sociales de nuestro contexto e invitando a otras voces, ausentes siempre en estos espacios museográficos, para que tuvieran voz y planteasen interrogantes.

El taller/laboratorio se comenzó a llenar de mapas visuales, piezas imprescindibles dentro de nuestro proceso propio de reflexión teórico/práctico. La pizarra que contenía un gigantesco mapa visual del proyecto comenzó a llenarse con etiquetas post it de colores que aclaraban, preguntaban, proponían, cuestionaban y sobre todo iban construyendo de manera viva nuestro proyecto.

SILENCIO... NOS ESTAMOS PREGUNTANDO

Desde la perspectiva museológica, creamos espacios de reflexión que nos llevaran de lo global a lo particular del contexto del Museo Baltasar Lobo. Reflexiones donde se aunaba lo social, lo ciudadano, lo administrativo, etc. Y desde el espacio museográfico, abordábamos lo expositivo, su diseño y ejecución, así como el diseño de las intervenciones dentro de sus espacios, pensando en cómo despertar la necesidad de aprender más y mejor en contacto directo con lo que allí se mostraba. Queríamos que la educación, la teoría referida a lo artístico y lo ideológico se dieran la mano en pro de la búsqueda del conocimiento.

Nuestro activismo educativo concebía el museo no sólo como una experiencia estática, lo concebía como un complejo artefacto tecnológico relacional donde incidían diferentes aportaciones y saberes entorno a la creación contemporánea de manera interdisciplinar. Esta idea nos apasionaba porque pensábamos, como así fue, que nos daba la oportunidad para construir conocimiento desde lo multidisciplinar.

Adquirimos el compromiso, y así se lo manifestamos a la concejalía de educación y cultura del ayuntamiento de Zamora, de crear esa plataforma experimental que funcionase durante dos cursos como laboratorio experimental, bajo la denominación de "Gabinete Didáctico Museo Baltasar Lobo". La responsabilidad de cara a la institución la asumiría nuestro grupo de profesores-tutores de proyectos de innovación e investigación de Educación Artística, (GEE), grupo de Educación Expandida del Campus Viriato de la Universidad de Salamanca en Zamora.



Realizando actividades educativas con estudiantes de Primaria entorno a la escultura de Baltasar Lobo, Zamora.

MULTIPLICANDO INTERROGANTES

La propia dinámica del proyecto nos llevó a crear dentro del mismo proyecto grupos que reflexionasen a la vez en clave museo-escuela, teniendo como eje común la obra del escultor Contemporáneo zamorano Baltasar Lobo. Estos grupos fueron de manera progresiva introduciendo en nuestras dinámicas de reflexión-acción estos componentes. Sus intervenciones en las asambleas y sus *post it* de un color prefijado y diferenciado que todos sabíamos, nos llevaban a nuevas posibilidades. Poco a poco la macro pizarra con el mapa visual base del proyecto quedó invadida de un color de *post it* predominante. ¿Por qué enseñar y aprender en un espacio museo?, ¿qué te puede enseñar una pieza contemporánea encerrada en un museo?, ¿cómo puedes enseñar y aprender disfrutando en el espacio que te ofrece el museo?, ¿Quién debe enseñar y quién debe aprender en el museo?, ¿dónde enseñar en el museo?, ¿cómo aprender enseñando en el museo?, y muchas, muchas más.

Con todo esto se abría un debate de dimensiones enormes, pero todos pensábamos que era tremendamente enriquecedor. Esto nos llevó a reflexionar juntos al amparo de mapas visuales

que trazábamos y corregíamos sobre la marcha y la discusión, diferentes visiones de cómo crear dispositivos pedagógicos en el Museo Baltasar Lobo que enlazaban y aunaban nuestras ideas de hacer del museo un lugar educativo y del colegio un museo iban cobrando forma. Se comenzaba a fraguar la idea de un Gabinete Didáctico híbrido y transdisciplinar, creador de espacios abiertos para el aprendizaje y a la vez para el desaprendizaje que también creíamos necesario. Todo ello sin olvidar la función social, sus efectos de acción educativa en el contexto de ubicación del museo, y potenciando la estructura creada como motor de acción-relación con los diferentes ámbitos de la educación formal e informal de la ciudad.

Queríamos un Gabinete Didáctico que empujara al propio Museo Baltasar Lobo a definirse como museo socializador, comunicador y sobre todo educador.



Realizando actividades educativas con estudiantes de Primaria en el Museo Baltasar Lobo de Zamora.

Estas ideas nos apasionaban, llevábamos tiempo creando comunidades de aprendizaje exteriores en relación con nuestro entorno inmediato. Nos habíamos implicado con estudiantes de la UNEX y su asociación, así como asociaciones de vecinos y diferentes colectivos ciudadanos con inquietudes en la ciudad. No podíamos en nuestro Proyecto dejarlos de lado, era un importante potencial que necesitábamos. Sus aportaciones y mano de obra eran necesarias y la propia ciudad lo demandaba a la hora de crear el Gabinete Didáctico del Museo Baltasar Lobo, era su museo y su ciudad. Sus necesidades y sus inquietudes junto con las nuestras serían capaces de construirlo. Ellos nos situaban en la realidad de la vida diaria, en las demandas y necesidades ciudadanas. Así sería algo útil y tendría redundancia en la vida ciudadana, queríamos crear una plataforma educativa en un museo vivo.

Dimos un paso junto a ellos, a través de una encuesta de hábitos culturales, que elaboramos para nuestro contexto. Recopilamos información sobre el pulso cultural de los ciudadanos de Zamora. Pasamos 280 encuestas sobre hábitos culturales que procesamos y reflexionamos.

Esto nos daba datos de nuestra realidad contextual. Pisábamos tierra. Sobre la realidad comenzábamos a levantar nuestro proyecto. Ahora sabíamos qué querían los ciudadanos, dónde se situaban sus necesidades y demandas entorno al Museo Baltasar Lobo y su Gabinete Didáctico. Este trabajo de la recopilación y análisis de datos, de reflexión de ellos y posterior acción, nos llevó a crear un grupo base que reuniese un representante de cada colectivo y cada institución participante en el proyecto. Su misión era ser transmisor de la marcha del proyecto a los diferentes colectivos y supervisor-evaluador del mismo en un corto y medio plazo. Así colegio, padres, ayuntamiento, ciudadanos, instituciones educativas locales y universidad se unían con un único fin, la Educación y el Arte.

TRABAJAMOS JUNTOS

Los grupos de estudiantes del proyecto Bolonia de 2º de Grado de la universidad comenzaron a diseñar acciones pedagógicas que se formalizaban en producciones artísticas para el Museo y el Colegio. Pedagogía y arte estaban equilibradas en términos de conocimiento y creatividad. Todo comenzaba a rodar y a fluir. Estas propuestas desde su planteamiento eran acciones a dos bandas, por una parte con el colegio donde se ubicaba el proyecto Muro/museo Okupado, y por otra la ciudadanía de Zamora para la cual el Museo debía de cumplir la función social a través de su Gabinete didáctico, ambos componentes vivos, no pasivos, y agentes productores también de ese conocimiento que todos perseguíamos.

Deseábamos saltar propuestas ya definidas con anterioridad y proponer iniciativas que nacieran de las necesidades del contexto donde nos ubicábamos.

Creíamos por nuestra experiencia que el arte y la educación tienen en nuestra sociedad un importante papel transformador.

Para llevar todo esto a cabo creamos micro intervenciones performativas educativas de carácter artístico en el museo, éstas se realizarían en cuatro espacios estudiados y bien definidos como focos de interés en nuestro proyecto: el Museo, las calles de la ciudad, el colegio y las redes sociales.

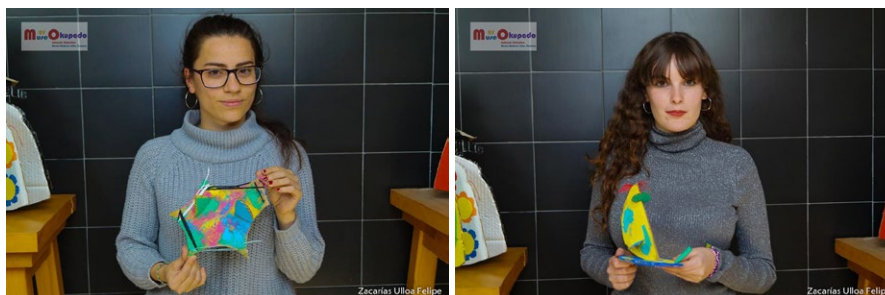
Después de esta acción se diseñaron otras como “Adopta una pieza del Museo”, “Walkscapes museo” (el caminar por la ciudad de Zamora como práctica estética junto a Baltasar Lobo), “Grafiti museo” (Andar, pensar y contemplar junto a Baltasar lobo).



Todas estas acciones performativas de carácter educativo se ubican en el Museo Baltasar Lobo y van construyendo nuestra idea de Gabinete Didáctico de un Museo de arte Contemporáneo.

MURO/MUSEO

Los grupos de estudiantes de la universidad, a la vez que iniciaban los primeros pasos del Gabinete Didáctico en el Museo, estaban interviniendo con los niños y la comunidad educativa en el colegio. Desarrollaban actividades en el colegio Arias Gonzalo los miércoles y los viernes.



Comenzamos a habitar las aulas con Arte Contemporáneo de Baltasar Lobo y sus contemporáneos. Se sustituyó el cuaderno de clase por un “Cuaderno de Creación”, un diario visual que cada niño tenía con su nombre e iba llenando con sus ideas tanto escritas como plásticas. Todo esto fue provocando que se abriera un largo y maravilloso pasillo entre el aula y el muro ubicado en el colegio donde pensábamos intervenir. Al ir llevando las ideas de los Cuadernos de Creación al Muro del colegio, ese espacio se convirtió en un lugar de reunión informal don-

de la educación intergeneracional se daba. Todos aprendíamos de todos, padres, profesores, niños, estudiantes y profesores de la universidad. El aprendizaje se producía entre iguales, en horizontal. Lo habíamos conseguido, aprendíamos en horizontal y la clase era un patio común de reunión.

Sobre el Muro se fueron poco a poco materializando las ideas que íbamos acumulando en los diferentes Cuadernos de Creación. Pasamos de la creación personal a la creación comunitaria. La visión de mayores y niños sobre la escultura de Baltasar Lobo, y la creación artística contemporánea contemplada y vivida emocionalmente en las visitas en el Museo se iban quedando en el Muro del colegio. Todo iba tomando forma. El muro se había convertido en un lugar de aprendizaje común. Fueron surgiendo más necesidades al enfrentar el trabajo sobre el muro, necesitábamos ver más y de otra manera la obra ya vista en el Museo.

Dada la experiencia anterior y vistas las necesidades, decidimos diseñar un “Espacio camino de aprendizajes al Museo”, una ruta que llevara del Colegio al museo cruzando por el centro de la ciudad donde aprovecharíamos el enclave de esculturas de Baltasar Lobo. Planteamos desde los grupos del Gabinete Didáctico del Museo una acción-performativa, donde sobre el suelo esgrafiamos con plantillas pensamientos de artistas contemporáneos de Baltasar Lobo referidos el acto de Crear y de Educar. Serían enclaves donde pararnos a ver, a pensar y a crear y a la vez donde invitábamos al paseante casual por ellos a pararse, leer y pensar. Nos fascinaba hacer de las calles un aula sin muros y sin puertas, lugares donde el conocimiento se daba de manera tan normal como respirar o mirar.



La Educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar.
El aprendizaje no tiene muros, ni obstáculos cuando se expande con libertad.

Estos recorridos comenzaron a dar su fruto y a funcionar en el Museo. El Gabinete didáctico del mismo cada vez era más demandado y sus funciones se multiplicaban. Con los niños, padres y educadores se estaba pasando del plano formal al plano emocional en el espacio museo. En un primer momento habían venido queriendo ver y acumular datos y ahora demandaban sentir junto a cada pieza. Cada uno de ellos, que vinieron como contempladores pasivos, se

estaba comportando como productores activos de actividad en el Museo a través del Gabinete Didáctico.

A día de hoy nos situamos en este punto. El proyecto sigue en la actualidad y trabajamos juntos en una comunidad ciudadana de aprendizaje en una exposición con dos localizaciones, el Museo y el Colegio Arias Gonzalo. Esperamos ver materializada la idea horizontal de comisariado, que nos planteamos como Gabinete didáctico del Museo. A finales de mayo, una muestra convertirá al Museo en un lugar de aprendizaje y al centro escolar en un museo de Arte contemporáneo, donde todos los ciudadanos de Zamora y aquellos que nos visiten, puedan contemplarla y seguir aprendiendo junto a nosotros.

Por el camino recorrido podemos afirmar que OTRA EDUCACIÓN, OTRO MUSEO ES POSIBLE para el S. XXI.



Grupo de Estudiantes de 2º Grado de Educación Primaria de la E.U de Magisterio de Zamora en las instalaciones del Museo Baltasar Lobo.Zamora

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2013). rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación. Madrid. Paidós Espasa Libros.

Acaso, M. (2019). La educación Artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid. La catarata (asociación los libros de la catarata)

- Acaso, M; Hernández Belver, M. () Didáctica de las artes y la cultura visual. Madrid. Akal Ediciones.
- Acaso, M. (2012). Pedagogías invisibles. Madrid. La catarata (asociación los libros de la catarata).
- Acaso, M.; Ellsworth, E. .Madrid. La catarata (asociación los libros de la catarata).
- Calaf Masachs, R.; Fontal Merillas, O.; Valle Floréz, R. (coord.). (2007). Gijon (Asturias). Ediciones Treo.
- Huerta, R.; De la Calle, R. (2007). Espacios estimulantes. Museos y educación artística. Valencia. Ediciones UPV.
- Huerta, R.; De la Calle, R. (2008) Mentes sensibles. Investigar en educación y Museos. Valencia. Ediciones UPV.
- Lidón Beltrán Mir, C. (2005). Educación como mediación en Centros de Arte Contemporáneo. Edic. Salamanca (s.n.).
- Llonch, N.; Santacana, J. (2010). Claves de la museografía didáctica. Lleida. Editorial Milenio.

LA SERIE FOTOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Jesús Montoya Herrera
Universidad de Jaén
jmontoya@ujaen.es

Manuel Bru Serrano
Universidad de Granada
bru@ugr.es

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

Desde que Luis Daguerre, en el año 1839, divulgó mundialmente el daguerrotipo, el primer procedimiento considerado propiamente fotográfico, el lenguaje de la fotografía rápidamente fue conquistando terreno y condicionando el modo de ver el mundo del ser humano, convirtiéndose de facto no sólo en un elemento de expresión, sino también de conocimiento, y con un alto poder de seducción, pues como opina Marc Sheps, la fotografía convertía en realidad un antiguo sueño del hombre: la capacidad de crear un mundo ilusorio tan convincente como el mismo mundo real (Sheps, 2005). Nacía pues la era de la imagen, era en la que actualmente no sólo nos encontramos sino que parece que estamos tensando sus límites, dadas las nuevas formas de consumo (publicidad, compras por internet, etc.) y de relación entre los humanos (proliferación del uso de las redes sociales basadas fundamentalmente en la imagen, fotográfica o en movimiento).

Desde el punto de vista de la docencia en España, la fotografía sí ha tenido presencia desde hace mucho tiempo en numerosas materias, siendo utilizada por los intelectuales, tanto los clásicos como Santiago Ramón y Cajal (Ciencias), Ramón Menéndez Pidal (Historia), Enrique Lafuente Ferrari o Diego Angulo Íñiguez (Arte), hasta los contemporáneos (Sánchez et al., 2014). En la actualidad es habitual en la docencia universitaria el uso de recursos fotográficos procedentes de internet y redes sociales, así como materiales propios según las áreas. En la Universidad el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se ha centrado fundamentalmente en los procesos administrativo-académicos, no incidiendo tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aún en desarrollo (Portero, 2008). De este modo, la enseñanza de la fotografía, de su técnica y de los recursos que es capaz de proporcionarnos, pese a ser un instrumento extraordinario muy útil en las más diversas áreas (geología, antropología, medicina, arquitectura, ingenierías, educación, biblioteconomía, etc.), tiene escasa presencia en la docencia reglada oficial (salvo en los Grados de Bellas Artes, en los cuales sí se imparte, desde un punto de vista técnico y artístico), quedando relegada a cursos de experto, títulos propios o diversos talleres y cursos de verano. Además, el trabajo de Rodríguez-Hoyos (2015) revela que la mayor parte de las publicaciones científicas que tratan el medio fotográfico, lo hacen desde una óptica muy “tradicional”, es decir, abordándolo como un mero recurso didáctico y apenas se han localizado experiencias en las que se trabaje sobre las características básicas de este medio o sobre sus potencialidades para generar formas de pensamiento, de actuación, de consumo, etc. Todo ello pese a las recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior de incorporar a la actividad docente los recursos que nos brindan las TIC, siendo la imagen fotográfica el sustento de muchas de ellas.

OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Este trabajo refleja la experiencia llevada a cabo en la asignatura reglada “Las Artes Plásticas y Cultura Audiovisual en Educación Primaria”, de 3º del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén, realizada en el primer cuatrimestre del curso académico 2016-17, con el objetivo fundamental de dotar al alumnado de recursos y experiencia en la práctica del ejer-

cicio fotográfico, a través del trabajo mediante series. Los alumnos de esta asignatura serán futuros maestros de Educación Infantil. A nadie asombra ya cómo los niños de hoy en día utilizan las nuevas tecnologías como si las llevaran añadidas de serie, como si nacieran con esa “actualización” automática e incorporada. Este hecho hace necesaria la preparación del docente en esta materia, no sólo en cuanto al conocimiento de la técnica sino también a saber comprender (para en un futuro poder transmitir), por un lado, las enormes posibilidades de expresión, conocimiento y capacidades que puede brindar la fotografía y la cultura de la imagen, por otro, educar en la prevención de los riesgos que de ellas pueden derivarse. El docente debe ser capaz de enseñar al alumno un uso responsable y ético de los medios fotográficos y análogos. Como decía Moholy-Nagy (1932): “el conocimiento de la fotografía debe ser tan importante como el conocimiento del alfabeto”, debiendo al tiempo darle un uso adecuado que contribuya a mejorar la sociedad. Conscientes de que el aprendizaje artístico se produce principalmente en los campos o dominios de las imágenes, de los lenguajes visuales, del conjunto material de cualquier civilización y muy especialmente en la relación a las obras de arte, y ante la naturaleza (Marín, 2000), la enseñanza de la fotografía se convierte en algo no sólo recomendable sino necesario.

Así también, otro de los objetivos fundamentales de la experiencia ha sido fomentar en los futuros maestros el pensamiento creativo y el conocimiento estético y artístico a través del ejercicio fotográfico, ya que la extendida presencia de los medios fotográficos (prácticamente todo el mundo tiene una cámara fotográfica en su teléfono móvil, y las cámaras compactas son un objeto cotidiano fácil de encontrar en cada casa) lo convierten en un instrumento muy interesante para tratar temas imprescindibles del lenguaje visual (color, forma, composición, encuadre, etc.) con el que todo maestro debería estar familiarizado, dado que nuestra sociedad está plenamente inmersa en la cultura de lo visual. En este sentido, enseñar fotografía es algo más que adiestrar y ejercitar en técnicas y recursos concretos capaces de lograr que el alumno utilice correctamente los materiales propios, llegando incluso a extremos tan arriesgados como el conocimiento estético de los valores plásticos dominantes en los estilos, modas y corrientes contemporáneos (Sánchez, 2008).

En otro sentido, el conocimiento del medio fotográfico puede servir al futuro docente de primaria o infantil para innumerables actividades tangenciales: realización de material propio para el trabajo con el alumnado (carteles, tarjetas, material para intervenir plásticamente, etc.), así como toma de documentación de actividades, talleres o experiencias realizadas con cierto criterio.

En esta experiencia han participado un total de 57 alumnos.

MÉTODO

En esta asignatura se le planteó a los alumnos, tras unas clases introductorias al ejercicio fotográfico (tanto técnico como artístico), la elaboración de un trabajo consistente en la realización de una serie de fotografías (de entre 3 a 5 imágenes). El término serie hace referencia o sugiere

la existencia de una sucesión, de una cadena o progresión de imágenes que, en su conjunto, desarrollan una idea. En fotografía los términos serie o secuencia se usan para describir conjuntos de dos o más imágenes que poseen unidad temática o técnica, y que están unidas de manera indisoluble, es decir, que al retirar uno de los elementos se destruiría la relación de conjunto (Peralbo et al., 2016). El hecho de trabajar mediante serie conlleva un conjunto de características asociadas que lo convierten en una experiencia muy recomendable para la docencia de la fotografía, entre las que destacan:

- La focalización de la búsqueda del motivo, evitando los aciertos conseguidos de pura suerte. Todo el mundo puede conseguir una gran fotografía por casualidad. Realizar una buena serie ya implica un mayor nivel de concentración, elección y reflexión anterior y posterior a la toma de las imágenes.
- La exploración a fondo de una idea, permitiendo experimentarla y enfocarla desde sus múltiples puntos de vista.
- La evolución del tema, asentando los aciertos conseguidos y modificando los errores posibles.
- La labor creativa se convierte en un ir (progresión) pero también en un venir (conocimiento de hallazgos y errores) (Bru, 2016).
- La construcción de narraciones gráficas en las cuales se presenta el desarrollo de un acontecimiento, mediante la construcción de un inicio, un desarrollo y un desenlace o conclusión (Peralbo et al., 2016).
- La obtención de una visión de conjunto que facilite la reflexión.

Para la realización de las series fotográficas se han utilizado 2 cámaras digitales réflex Canon EOS 1300D pertenecientes al Área de Didáctica de la Expresión Plástica-UJA. A su vez, hubo algunos alumnos que aportaron sus propias cámaras, tanto réflex como compactas.

Así también, previamente se realizaron ejercicios con cualquier cámara o móvil capaz de capturar una imagen, con la intención de asimilar la idea de que la capacidad fotográfica está en la mirada del fotógrafo y no sólo en la mayor o menor calidad tecnológica de los medios que utilice. Como excusa para iniciarse en la práctica no sólo fotográfica sino también en la experiencia estética, se decidió que el tema a tratar fuera el del color, sirviendo de punto de partida para aquellos alumnos más dubitativos o menos imaginativos, y lo suficientemente abierto como para poder ser tratado con absoluta libertad por parte de aquellos alumnos más intrépidos.

Tras la toma de fotografías por parte del alumnado durante varias semanas de clases prácticas, se procedió a la selección de las mejores fotografías y a la composición final de las series. Este punto es fundamental para evaluar la madurez general que ha alcanzado el alumno, no sólo en cuestiones técnicas (niveles y contrastes adecuados, mayor o menor saturación, composición, encuadres, etc.) sino también artísticas (discurso, propuesta, concepto, narrativa visual, etc).

Concluida la asignatura y tras las calificaciones, se les realizó una sencilla encuesta de satisfacción de la actividad con las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que las actividades propuestas por el profesor le han ayudado en su aprendizaje?
2. ¿Cree que la incorporación de actividades fotográficas ha fomentado su participación en clase?
3. ¿Las actividades desarrolladas en torno a la fotografía han contribuido a alcanzar los objetivos previstos para la asignatura?
4. ¿Cree que la práctica fotográfica planteada ha fomentado el trabajo en equipo?
5. ¿Considera que los recursos utilizados han captado su atención?
6. ¿Le parece coherente la metodología utilizada en torno a la fotografía con los contenidos de la asignatura?
7. En relación a otros métodos docentes, ¿considera acertada la propuesta fotográfica para la explicación de contenidos en esta asignatura?
8. En general, ¿está satisfecho con el uso de la fotografía como metodología docente empleada en clase?
9. **¿Ha disfrutado a nivel personal con la práctica del ejercicio fotográfico?**

Estas preguntas debían ser contestadas en términos de Si/No. En caso negativo se rogaba una explicación.

RESULTADOS

A través del trabajo en serie se ha pretendido cubrir de alguna manera lo que Zunzunaga (1996) describe como las 3 etapas formativas en el proceso de creación fotográfica:

1. Aproximación a la fotografía. Primera toma de contacto del alumno con el medio y la realidad fotográfica
2. Dominio técnico. A través del conocimiento técnico el alumno empieza a valorar aciertos y errores.
3. Etapa de creación. El alumno adquiere cierta madurez creativa.

En este caso debemos reconocer que para alcanzar plenamente la tercera etapa hubiera sido necesario mayor tiempo de dedicación, si bien consideramos que el nivel general de los resultados obtenidos ha sido bueno, con algunos altibajos previsibles, pero con gran cantidad de trabajos muy interesantes, consistentes, y de una madurez y un atrevimiento asombroso dado el hecho de que éste era para muchos alumnos el primer contacto con la práctica artística. En este sentido, los resultados estéticos han sido muy variados, abarcando desde la casi abstracción (figura 1), la figuración narrativa (Figura 2) o la edición digital con el objetivo de potenciar la expresividad gráfica (figura 3).



Figura 1. Series realizadas por las alumnas Nuria Montoro Molina (izquierda) y Raquel Aranda Aranda (derecha).



Figura 2. Serie realizada por la alumna Andrea Rodríguez Solana.



Figura 3. Serie realizada por el alumno Juan Ramón Martínez Fernández.

Por otra parte, los resultados de la encuesta, contestada por 48 de 57 alumnos, han sido altamente satisfactorios. La acogida por parte del alumnado ha sido inmejorable, con un pleno en casi todas las preguntas (Tabla 1).

Tabla 1. Resultados a las preguntas de la encuesta de satisfacción del trabajo propuesto.

PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
SÍ	48	48	48	48	48	40	48	48	48
NO						8			

A su vez, en las 8 respuestas negativas de la pregunta 6, referente a los recursos utilizados, se especificaba por parte del alumnado que les hubiera gustado disponer de más cámaras por parte de la Universidad y que se les hubieran dejado por más tiempo. Esto es algo que puede tratar de ir subsanándose si los presupuestos para la asignatura acompañan.

CONCLUSIONES

Dada la experiencia desarrollada, el hecho de acometer contenidos y enseñanzas estéticas y visuales mediante el trabajo fotográfico a partir de series es altamente recomendable. Los alumnos han agradecido la metodología y los resultados (tanto en términos de calidad de los trabajos como en términos de disfrute por parte del alumnado) han sido muy satisfactorios. Ha resultado un aprendizaje dinámico, combinando clases fuera del aula fundamentadas en la práctica del ejercicio fotográfico junto otras de selección y reflexión sobre los contenidos

estéticos y el lenguaje visual. El hecho de trabajar mediante serie ha sido muy positivo pues los alumnos se han acercado a un modo de creación muy extendido entre los artistas contemporáneos, y les ha permitido realizar avances importantes en el conocimiento de la fotografía en un breve espacio de tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bru Serrano, M. (2016): *Dibujar por dibujar. Una investigación sobre la finalización del proceso creativo* (Tesis Doctoral dirigida por Jódar Miñarro, A.), Universidad de Granada, España, Granada.
- Marín Viadel, R. (2000): "Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística", en Rico Romero, L. y Madrid Fernández, D. (Eds.): *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Editorial Síntesis, España, Madrid.
- Moholy-Nagy, L. (1932): "A New Instrument of Vision", en Kostelanetz, R. (Ed.), *Moholy-Nagy, Documentary Monographs in Modern Art* (54). Praeger Publisher, EEUU, New York.
- Peralbo Cano, R.; Sánchez Montalbán, F.J.; Montoya Herrera, J.; Portero de la Torre, A. y Durán Suárez, J.A. (2016): *Manual del estudiante de fotografía. Técnicas y procedimientos de estudio*, Ed. Universidad de Granada, España, Granada.
- Portero de la Torre, A. (2008): "Hacia una docencia de las Bellas Artes en la Sociedad de la Información", en Maeso Rubio, F. (Coord.), *El arte de enseñar arte* (179-190). Diferencia, España, Sevilla
- Rodríguez-Hoyos, C. (2015): "La fotografía en Educación: una revisión de la literatura en cuatro revistas científicas españolas", en *Fotocinema, Revista Científica de cine y fotografía*, 10 (407-431).
- Sánchez Montalbán, F.J. (2008): *Bajo el instinto de Narciso. El arte de la fotografía: concepto, lenguajes estéticos y metodologías*. Editorial Universidad de Granada, España, Granada.
- Sánchez Vigil, J.M.; Olivera Zaldúa, M. y Marcos Recio, J.C. (2014): "Modelos para el uso de la fotografía en la docencia: el proyecto Imaginando", en *Ibersid*, 8 (33-41).
- Scheps, M. (2005): "El arte de la fotografía", en *La fotografía del siglo XX* (4-15). Ed. Taschen, Alemania, Colonia.
- Zunzunaga, M. (1999): *El territorio fotográfico. La fotografía revisada*. Ed. Actar, España, Barcelona.

**PASTOR, UM AUTO-POPULAR NATALINO DO
MARANHÃO/BRASIL:**

**UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA-CULTURAL
APLICADA NA DISCIPLINA OFICINA INTEGRADA
DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
ARTÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO.**

**Isabel Mota Costa
isabelmotac@gmail.com**

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi resultado de uma proposta desenvolvido em sala de aula com os alunos da disciplina Oficina Integrada do Curso de Licenciatura em Educação Artística (UFMA), disciplina que integra diversas linguagens artísticas - Teatro, Música, Artes Visuais e Dança. A oficina visou trabalhar o “Pastor”, uma manifestação popular dramática natalina presente no estado do Maranhão, Brasil, da qual há vários grupos em São Luís, a Capital. O objetivo foi oportunizar aos alunos uma experiência com uma manifestação popular, esperando-se que possam desenvolvê-la no futuro, em sala de aula. Foi elaborada, também, uma cartilha sobre o Pastor, para crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, 1ª etapa do ensino básico brasileiro, visando contribuir para a difusão de tal manifestação nas escolas.

A escolha de trabalhar com esta manifestação deveu-se, primeiro, ao fato de que o Pastor muito se presta para ser didaticamente trabalhado na escola e nas aulas de arte, assunto que já abordei em outra ocasião (Costa, 2004). Como o curso de Educação Artística da UFMA, está voltado para a formação de professores, os alunos realizariam um experimento que lhes permitiria utilizar o pastor (além de outras manifestações congêneres, como o Bumba-meu-boi, ou mesmo o tambor de crioula, ou a festa do Divino Espírito santo etc.), como recurso didático para aulas de arte.

Um segundo motivo é o fato de se valorizar a cultura local de referência para muitos alunos de bairro da cidade de São Luís, o que significa valorizar também seus portadores (não raro parentes dos integrantes dos grupos). Terceiro motivo, pela disciplina ter vários alunos das várias linguagens artísticas mencionadas acima. Então para contemplar o geral da turma e de fato uma experiência integrada, optou-se pela montagem/apresentação do Pastor. Assim, seria uma boa oportunidade para levar esse conhecimento e vivência para dentro da escola, já que muitos nesta etapa desta disciplina já estão iniciando sua prática docente. E finalmente, porque vários dos alunos tinham total desconhecimento quanto ao auto natalino. Entendo que a Universidade, enquanto espaço de formação de professores e difusão do saber, deve também direcionar seus alunos para o conhecimento e reflexão sobre as práticas da cultura popular local, a cultura de referência dos alunos das primeiras séries da escola.

A metodologia a ser utilizada para este trabalho foi a investigação qualitativa, como é mais conhecida e muito usada para esse tipo de pesquisa. Segundo Teis & Teis (2016:3):

Essa abordagem de pesquisa tem suas raízes teóricas na fenomenologia. Essa corrente de pensamento contemporâneo vê-se envolvida com a utilização e com o desenvolvimento de metodologias que permitem ao pesquisador descrever a visão de mundo dos sujeitos pesquisados.

Como se observa, este tipo de investigação pode se agregar outras estratégias metodológicas. Para se ter um entendimento mais apurado sobre fenomenologia, utilizei o pensamento de André (1995:18):

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentidos eles dão aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária.

Em relação à questão “qualitativa” da investigação, ela diz respeito ao universo da compreensão das concepções dos significados, dos valores, das crenças, motivos, aspirações, atitudes e aspectos da realidade que não podem ser explicados pela quantificação (André & Dalmazo, 1995) e (Tertaro, 2016). Como técnicas para coletar os dados in loco do Pastor foram usadas a observação participante e a entrevista. Podemos dizer que estes dois instrumentos de coleta de dados fazem parte das ações da investigação qualitativa, entendendo por observação participante o envolvimento do pesquisador com seu objeto de pesquisa. Os alunos foram ao encontro dos fazedores do Pastor em seu próprio habitat, para observarem de perto as experiências dessas pessoas para conhecê-las e ganhar sua confiança a fim de obterem bons resultados para a pesquisa (Bogdan & Bilken, 2013). Quanto ao quesito entrevistas, busquei antes informações no Museu de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, onde esses grupos populares normalmente são registrados, para obter suas possíveis localizações, objetivando futuras visitas. Em seguida selecionei cinco grupos, por serem mais representativos, na cidade de São Luís, a saber: Pastor Estrela Guia; Pastor Estrela do Oriente; Pastor do Menino Deus; Pastoral Filhas de Belém e Pastoral Y Bacanga. Segundo Bogdan & Bilken, (2013:134: “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Conjuntamente com os alunos foi discutida a questão das entrevistas, no caso semi estruturadas, por serem mais abertas, com possibilidade para um conhecimento maior do objeto de pesquisa. Outros instrumentos ainda foram utilizados, como o gravador de voz, caderneta de campo e máquina fotográfica.

Após todos esses passos e do retorno à sala de aula foram levantadas algumas conclusões e resultados sobre esta vivência e aprendizagem para suas formações enquanto alunos do curso de Arte. Foram discutidos formatos de aulas, como sair de um recinto fechado, da sala de aula tradicional, o que possibilitou a visualização de oportunidades e rumos para novas aprendizagens e procedimentos para aulas de arte. O contato com os grupos, o saber das histórias de vida dessas pessoas que fazem a manifestação acontecer, a tentativa de olhar de dentro do grupo, acompanhando as personagens nos seus ensaios, trocando ideias com seus participantes foram vistas como muito importantes e enriquecedoras, pelos alunos. Um dos grupos de alunos concluiu seu trabalho dizendo:

“Realizar este trabalho foi de fundamental importância, uma vez que nos deu a oportunidade de tomar posse de um conhecimento anteriormente ignorado por nós. De fato o Pastor é uma manifestação da qual não tínhamos nenhum conhecimento, tanto em relação ao seu

significado, como também da importância de apoiarmos e ajudarmos a difundir-lo, como mais um elemento importante de nossa cultura popular”.

Outro grupo de alunos, fez alusão à dona do grupo que eles pesquisaram:

“É preciso que cuidemos não apenas no sentido financeiro, mas com o trabalho de conscientização, preservação e manutenção, junto aos grupos, para que essas manifestações não se percam. Ou, como disse dona Dorinha, líder de um desses grupos, que estes conhecimentos não vão com ela para o túmulo, como é seu desejo, pois tudo isso é muito rico, além de ser parte de nossa vida, de nossa história”.

Como foi possível observar, o trabalho desenvolvido dos alunos junto aos grupos aguçou suas possibilidades de pensar, ampliar horizontes didáticos, proporcionou-lhes o surgimento de um outro olhar reflexivo e mais apurado e de dentro, da cultura popular. Essa proximidade, sem dúvidas, levou os alunos repensar seus conceitos em relação à cultura local, assim como buscar outros desenhos, outras situações e formas de aprendizagens para ensino de arte. E isso conseguiram demonstrar quando partiram para a realização da montagem do Pastor, sendo agora eles próprios os protagonistas dessa manifestação na universidade. Realizaram um planejamento bastante completo e detalhado, nos quesitos de distribuição dos espaços, configuração dos ambientes, para circulação dos personagens do Pastor. Do mesmo modo ocorreu nas questões dos figurinos, utilizando seus conhecimentos artísticos, no caso do desenho. O trabalho foi realizado, também, em um formato adaptável para qualquer circunstância e local.

A apresentação do grupo dos alunos, realizou-se no saguão do Centro de Ciências Humanas da UFMA, onde o curso de Arte está alocado. E contou com a presença muitas pessoas da comunidade universitária local.

A proposta dos alunos procurou mostrar a manifestação em um outro aspecto que não o tradicional, voltado simplesmente para a natividade do menino Jesus. Procurou-se preservar visualmente todos os postos ou pastores, no entanto foram colocados atores masculinos, inexistentes em grupos tradicionais (os homens são sempre representados por mulheres). Na parte musical também houve inovação ao trazer cantigas populares de pastores de outros locais do país. Por exemplo, a pastora Sertaneja veio a caráter, mas sua música foi do Reisado alagoano (outro estado do Nordeste brasileiro) e assim sucessivamente para os outros pastores.

Uma das intenções do trabalho foi, também, mostrar a riqueza musical e cultural existente em vários lugares do Brasil, onde as manifestações mantêm outras conotações, umas mais religiosas outras mais profanas, ou outras onde estas concepções se entrelaçam num mesmo espaço e que recebe também o nome de pastoril, boi de reis, reisado, terno de reis e outros. Como se pode observar, a ênfase maior neste pastor foi dada à música popular brasileira. Nessa perspectiva, poderia se propor uma ênfase maior no figurino, na dança, na teatralização dos personagens, na regionalização, na natureza etc., atendendo a várias áreas de ensino.

O Pastor, numa representação escolar, pode ganhar outros contornos até muito distantes do tradicional, já que apresenta uma gama de possibilidades para tal.

BIBLIOGRAFIA

- André, A., & Dalmazo, M. E. (1995). *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Barbosa, A. M. (2009). *A imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Prespectiva.
- Bogdan, R. C., & Bilken, S. K. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trads.) Porto: Porto Editora.
- Brasil. (1996). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto no Brasil - Secretaria do Ensino Fundamental.
- Cascudo, L. d. (1962). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- Costa, I. M. (2004). *O ensino da arte e a cultura popular*. São Luís: Arte & Cultura.
- Nunes, I. M. (1997). *Os visitantes da hora do galo: um estudo sobre o pastor em São Luís*. São Luís: FUNC.
- Teis, D. T., & Teis, M. A. (03 de 04 de 2016). *A abordagem qualitativa: a leitura no campo da pesquisa*. Obtido de Bocc: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>
- Tertaro, T. F. (05 de 04 de 2016). *Pensamento docente sobre os ciclos de educação básica (Dissertação de Mestrado)*. Obtido de Uniube: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000095157B.pdf>

**EL GIRO EDUCATIVO EN EL ARTE:
DEL ÁMBITO ACADÉMICO A LA ESFERA DEL
APRENDIZAJE NO FORMAL Y VICEVERSA**

Ricardo González García
Universidad de Cantabria, Departamento de Educación
gonzalezgr@unican.es

INTRODUCCIÓN

Manteniendo la premisa de que la educación puede ser la vía idónea para la transmisión de contenidos de tipo cultural, aparte de otros, y de que el arte puede abordar cuestiones de disciplinas transversales que han de ser explicadas, surge una necesaria hibridación entre ambas materias. Un encuentro que no tiene por qué responder a algo concreto, ni que una de las partes trabaje supeditada a la otra, sino que se abre a una multitud de concepciones que se pueden abordar desde diversas ópticas, al igual que en diferentes contextos, lo que dará lugar a la generación de nuevas e inesperadas formas de concepción tanto del arte, y sus estadios creativos, como de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Digamos que en esta intersección, en la que arte y educación se encuentran, puede fácilmente originar una zona fructífera donde sendos campos cuestionen sus propios alcances a la vez que se retan para llegar más allá del alcance habitual que había dibujado la tradición de la compartimentación disciplinar. En ese sentido, la educación sondea al arte para transitar por la comprensión interdisciplinar que propone en todo momento, abriendo el campo a la suma de la subjetividad compartida, en una actitud eminentemente relacional (Bourriaud 2006, 2009), que nos puede llevar a abordar temas de carácter social y político, dentro de una atmosfera dialogante que, a través de la comprensión del arte colaborativo, nos puede encaminar a la transformación social. En sentido inverso, desde la praxis artística, el hecho de que el artista, tanto así como el productor cultural, entienda la producción artística desde ese anexo que siempre lleva implícita, como es la transmisión de conocimiento, puede empujarlo a indagar sobre los métodos de comunicación sincrónicos. Recursos con los que cuenta para que el mensaje, inserto en la obra de arte, sea más fácilmente comprendido por un número mayor de personas.

Para conseguir tales objetivos, se comienza a hablar de giro educativo en el arte como forma de conseguir una conciliación entre ambas materias, a la vez que ciertos constructos conceptuales que impliquen acción, es decir, que se puedan poner en práctica. De ahí la retroalimentación de ida y vuelta que mantiene la propuesta que ahora exponemos: la retroalimentación que puede existir entre la creación de esos constructos conceptuales a los que nos referimos, que definan qué es el giro educativo en el arte, sus objetivos y formas de llevarlo a cabo, y el mismo campo de la acción, los contextos en los que se pone en práctica este giro educativo en el arte y que nos pueden servir para recabar datos, a fin de evaluar sus grados de eficiencia para seguir trabajando en función de la mejora o de la apertura de su aplicación a otros contextos.

Por tanto, a partir de estas palabras, ya advertimos la complejidad, y la multitud de niveles interrelacionados a los que nos lleva tratar de analizar este giro educativo en el arte, pues, en definitiva, es hablar de todos aquellos agentes e instituciones que pueden llegar a participar en su puesta en práctica. Por eso, desde aquí, creemos en la necesidad de creación de nuevas concepciones de la tradicional educación artística y zonas discursivas que nos permitan abordar las necesidades y demandas de la sociedad del siglo XXI, caracterizada, más que nunca, por un determinismo tecnológico que ha hecho cambiar las formas de comunicación y producción.

Ante este drástico cambio, quizá ahora más que nunca sea necesario recurrir a esta comunión entre el arte y la educación, para provocar espacios de transformación que lleven a la comprensión de nuevos fenómenos que se están produciendo en la sociedad.

Cuestiones cuyo objetivo, en definitiva, se encamine hacia la formación de personas autónomas, independientes y con espíritu crítico.

ANTECEDENTES

Al hablar de este espacio híbrido entre el arte y la educación que ha creado el giro educativo en el arte, hemos de pensar que su origen se encuentra en la actitud explicativa que han mantenido la acción curatorial de algunos comisarios, al organizar los contenidos a tratar en determinadas exposiciones, haciéndolos accesibles para el gran público. Es por ello que la concepción de este giro dé lugar a diferentes concepciones entre los autores que lo han tratado, siendo, por ello, una necesidad seguir tratándolo desde el ámbito académico, para continuar dándole forma. Una configuración conceptual que, en definitiva, siempre pivotará entre la fe ciega que mantienen aquellos que creen en las infinitas posibilidades que posee y los juicios detractores de los que, aferrados al sistema tradicional, desconfían de su alcance. Posiblemente, ante esta esfera conceptual, solo la puesta en práctica del giro educativo en el arte, sea la única forma capaz de resolver la incógnita de su real eficiencia. Por este mismo motivo, aquí se plantea este necesario viaje de ida y vuelta, no exento de análisis y evaluación.

Por otro lado, referirnos y tratar de comprender lo que conlleva el giro educativo del arte, lleva implícito incidir, igualmente, en lo que ha sido el giro visual, desde el que, como uno de sus principales exponentes, encontramos a Thomas W. Mitchell (1995, 2005), en la educación, como si los dos giros correspondieran a ambas caras de la misma moneda. Un giro, este último, que no sólo versa del aumento de la presencia icónica en la educación, sino de cómo la imagen, y el medio en la que ésta aparece, puede establecerse como un potente recurso educativo, abriendo el campo a la diferenciación subjetiva que, sobre ella, añade cada individuo. Pues, indudablemente, la imagen siempre llega más allá de lo meramente visible, construyendo, en muchas ocasiones, intrincadas edificaciones simbólicas. Según este antecedente, el giro educativo en el arte trabaja a favor del sobredimensionado del valor social del arte, cuya raíz podemos establecer en Pierre-Joseph Proudhon, y su ensayo *Sobre el principio del arte y sobre su destinación social* (1865), y la estimación de la parte estética de la educación. De esto, puede resultar un ámbito híbrido que da cabida al total de la sociedad, transformando la visión que ésta mantiene hacia el arte, como algo hermético e incomprensible, y abrir así su experiencia a una participación activa, donde cada persona reconozca su capacidad de autoaprendizaje.

EL GIRO EDUCATIVO EN EL ARTE

En alusión concreta al giro educativo o pedagógico del arte, podemos decir que éste surge de un modo paradójico, al tratar de dar autonomía al arte a raíz de la desubicación de aquello que el propio sistema artístico ha imprimido tradicionalmente. En ese sentido, también podemos

entender este giro como una salida más allá de lo puramente estético del arte. Una apertura hacia la sociedad que a Claire Bishop (2006, 2012) le hace referirse a una especie de “arte participativo”. Pero no solo podemos concebir este giro como un evento social en el que todo el mundo está invitado a participar, para crear lo que, para muchos de los defensores del arte participativo o colaborativo es una obra de arte con sentido útil, sino que, desde una concepción más individualista, también podemos tratarlo desde el filtro de aquellos artistas que han decidido tratar el tema de la educación elevándolo a la categoría de arte.

En el sentido de aquellos artistas que han potenciado la educación, encontramos un destacado antecedente en la figura de Joseph Beuys, para quien la enseñanza cumplía un importante papel, ante su pensamiento acerca de la función que debía desempeñar el artista dentro de la sociedad. Por ello, en una entrevista que concede a Artforum en 1977, considera la educación como una extensión de su propia práctica artística, al decir: “Ser docente es mi más importante obra de arte”, estimando que: “Lo demás es un desecho, una demostración”. Desde el puesto de profesor al que se dedicó de 1961 al 1972 en la Academia de Dusseldorf, Beuys pudo expresar sus controvertidas ideas acerca del “concepto ampliado del arte” y la “plástica social”, de forma que se pudiera provocar un acercamiento más democrático al arte, de manera que los individuos, que a éste se acercaran, pudieran participar originando nuevos modelos de práctica artística. Por tanto, Joseph Beuys fue uno de los primeros en romper las convenciones a las que, en ocasiones, se aferra el sistema académico

Para Pablo Helguera, desde la Escuela Panamericana del Desasosiego en América, en cambio, la acción de enseñar puede ser vista como algo creativo, dado que el hecho de edificar una atmósfera de ideas artísticas también constituye una forma de elaborar conocimiento, no siendo el entendimiento del arte la misión primordial sino la penetración en la concepción del mundo; de todo ese entramado de relaciones transversales que vibran tras la obra de arte (Helguera y Hoff, 2011). Desde esa forma de tomar el arte como herramienta o medio para conseguir este acceso a todos esos conocimientos a los que, a través de éste, se puede llegar, es el evento artístico el punto de encuentro idóneo para provocar toda una serie de experiencias catalizadoras de procesos de enseñanza-aprendizaje útiles para el desarrollo vital del individuo.

Además de los dos casos comentados, podemos añadir a otros muchos autores o artistas que reflexionan o llevan a la práctica este giro. Por ejemplo, Tania Bruguera despliega su acercamiento al tema en cuestión en la Escuela Arte Cátedra de Conducta, en Cuba, o Irit Rogoff desde su asignatura de Cultura Visual en la Universidad

Goldsmiths, en Londres. También, en el sentido indicado, podemos nombrar a artistas como John Baldessari, Liam Gillik, Thomas Hirschhorn o Tim Rollins, entre otros.

A partir de este empuje concreto que ejercen investigadores y artistas, el giro educativo en el arte es impulsado por autores como Claire Bishop (2012) o Luis Camnitzer (2009), quienes lo relacionan con diversas prácticas como puede ser la música, las artes plásticas y visuales, o el teatro. En definitiva, parte de los objetivos que persiguen las acciones conllevadas bajo la bandera de este giro educativo del arte, siguen la estela de ese *Maestro Ignorante*, de Rancière

(2007), cuya idea se asienta sobre la base de la consecución de un espectador emancipado, con espíritu crítico, como ya decíamos anteriormente, que se puede ir formando mediante la participación que proponen estas diferentes propuestas que sitúan en ámbito común a la educación y al arte. Es por esta razón, que también el giro educativo en el arte contenga acciones que pueden verse desde un filtro político.

ALGUNAS EXPERIENCIAS CONCRETAS QUE INTEGRAN EL BINOMIO ARTE-EDUCACIÓN

El giro educativo en el arte ha comenzado a calar hondo en la práctica curatorial, tanto de los museos como de los centros culturales o incluso las galerías, lo que supone también un giro en las políticas culturales conllevadas por las distintas instituciones implicadas. Por eso, nuevos proyectos pedagógicos que integran arte y participación social comienzan a proliferar para atender situaciones determinadas en contextos específicos, respondiendo a demandas del momento. Así, estas propuestas acaban configurándose como incursiones que debaten cuestiones relativas a lo que es ideal y lo que acaba reflejándose en la esfera de lo real, en cuanto a educación se refiere, lo que da lugar a la confrontación entre conceptos como la autonomía o la heteronimia, que nos conducen a la esbozar una especie de mapa de las subjetividades híbridas que pueden llegar a instituirse entre artistas, profesores o investigadores (Bishop, 2012).

Gran impulsora, también, de este giro educativo en el arte, es Irit Rogoff que, por ejemplo, en su artículo titulado "Turning", reflexiona sobre los modelos auto-organizados de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento expandido y el campo de investigación que todo ello puede originar. Nos invita, en consecuencia, a descubrir el potencial que contiene la educación desde la perspectiva artística, al decir que tal vez tendríamos una educación mejor si ésta es capaz de liberar nuestras energías, posicionados desde aquello a lo que hay que oponerse y tendiendo a aquello que se puede imaginar, o realizando, al menos, algún tipo de negociación entre estos supuestos (Rogoff, 2010). Y qué mejor, para posibilitar esa imaginación que invoca Rogoff, a fin de obtener una pedagogía mejorada, que expandir los límites de actuación de la educación artística hacia todas aquellas instituciones socioculturales que pueden hacerse partícipes de ésta, sabiéndonos del potencial de transformación social que puede poseer. En definitiva, es claro que afrontar estas aplicaciones, es enfocar la situación desde una pedagogía crítica, en la que encontramos a Paulo Freire o Henry Giroux, desde la que, por ejemplo, podemos hacer referencia a: *El maestro ignorante* de Jacques Rancière. Por ello que Rogoff, entienda la educación básicamente como un acto comunicativo, y en ocasiones crítico, desplazándonos hacia escenarios que escapan de los tradicionales.

Desde esa presencia, cada vez mayor, que posee la educación en conjunción con el arte, podemos citar tanto experiencias conllevadas en distintas instituciones, como exposiciones que ponen en valor el citado binomio, en donde la educación se convierte en eje vertebrador del discurso que quiere transmitir el comisario de cada exposición. Según diferentes autores, el hecho de que este giro educativo en el arte posea mayor presencia, es debido a una respuesta crítica hacia la creciente mercantilización que sufre la educación, la necesidad de una formación, para toda la sociedad, en los conocimientos transversales y los valores que puede

aportar el arte. Lo cual puede traer síntomas de bienestar que trata la Inteligencia Emocional, y, consecuentemente, la producción institucionalizada de conocimientos relacionados a todo esto, dentro del marco de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales y de sus instituciones educativas.

Por todo ello, la repercusión que está teniendo el giro educativo en el campo del arte es algo constatable, por eso hay que seguir investigando para afianzar los lazos que anudan a la Academia con aquellas instituciones que aceptan esa transformación social a la que hacemos alusión. Un entrecruzamiento de discursos, no falta de controversias, dados los intereses políticos subyacentes, que pueden llegar a defender cada una de las partes. Es decir, dado su potencial crítico, unas veces este giro educativo del arte es utilizado para criticar la educación formal de la Academia, otras para hacerlo sobre los criterios sobre los que se rige la educación no formal que desarrollan las instituciones y, en otras ocasiones, sobre las mismas decisiones políticas.

En el debate de esas cuestiones, podemos citar, dentro del contexto español, tanto plataformas, como proyectos, grupos activos, experiencias concretas o exposiciones, que tratan de ahondar en el tema:

- La exposición, y proyecto conjunto, de Txomin Badiola, Jon Mikel Euba y Sergio Prego, titulado *Primer Proforma*, en colaboración con el departamento educativo del MUSAC, perseguía el objetivo de la transformación del público implicado, así como de la propia exposición. *Proforma*, de esta manera, se planteaba como examen de los límites del trabajo artístico, a modo de ejercicio pedagógico dentro de una exposición en continua transformación. *Proforma*, distanciándose de la poética relacional, se muestra como resultado de un proceso de ensayo y error, que no se puede separar de la heredada educación artística que depositan determinadas instituciones sobre la sociedad.
- *Las Lindes* es un curso abierto propuesto por el Centro de Arte 2 de Mayo, que propone mesas redondas periódicas a profesionales implicados en el tema, para investigar nuevos espacios de pensamiento crítico en torno a la educación y al arte. Este proyecto nace de una inquietud compartida de generar un relato diferente al dominante en las prácticas educativas, y la necesidad de construir una comunidad educativa que reflexione sobre la esencia de la educación y la visión de futuro.
- *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*, era un proyecto cultural que incluía la puesta en marcha de seminarios y talleres de formación, construcción y exposición de un archivo relacional, así como el trabajo con agentes locales, organizado y producido por el Centro José Guerrero de Granada. Así, este proyecto pretendía investigar y activar iniciativas en las que se articularan, de manera flexible, prácticas artísticas, intervención política y educación, a partir de la acción de colectivos interdisciplinares.
- La exposición *Un saber realmente útil*, celebrada en el MNCARS, en 2014, reflexionaba acerca de cómo en el siglo XIX surge, por parte de los colectivos obreros del Reino

Unido, la necesidad de una autoeducación, alternativa útil ante los mandatos de sus patronos, es decir: sobre la noción de una pedagogía crítica como elemento crucial para la colectividad, que investigue la tensión entre la emancipación individual y la emancipación social mediante la educación.

- El ciclo expositivo *Lesson 0*, de la Fundació Miró en la temporada 2014-15, proponía la revisión de modelos pedagógicos que se alejan de las corrientes habituales, para indagar en otras posibles formas de transmisión del conocimiento.
- La exposición *Ni arte ni educación*, en Matadero Madrid, en 2015-16, exploraba las zonas de contacto entre el arte y la educación, así como la articulación de ambas en la sociedad contemporánea.

Además de los contextos museísticos, también existen contextos donde se está aplicando el giro educativo en el arte, como son los entornos de salud. Citemos algunos:

- El *Proyecto CuidArt*, es un programa de intervención artística que se desarrolla en los espacios del Hospital de Dénia Marina y Salud, desde 2009. El arte se pone al servicio de las personas, haciendo más amables los espacios sanitarios y mejorando la experiencia de profesionales y pacientes. Aparte de incluir la presencia de una colección de arte contemporáneo en espacios comunes del centro, el proyecto promueve iniciativas de investigación en torno a cuestiones de arte y salud. Además, este proyecto, contiene un programa continuado de actividades para pacientes, lo cual complementa su tratamiento médico, mejorando su estancia y contribuyendo a su mejor proceso de recuperación.
- El proyecto *Algo más de color*, desarrollado por la Asociación Cultural [sen marco], posee el objetivo de eliminar, a través del arte, el síndrome hospitalario o deterioro progresivo que aparece en los niños hospitalizados, a causa del sentimiento de reclusión en el centro hospitalario. Un proyecto artístico, de educación e investigación, que se desarrolla en el área de pediatría del Complejo Hospitalario Universitario de Santiago de Compostela.
- También, en este sentido, existe un interés creciente por parte de la comunidad académica. Desde el año 2003, el *Proyecto CurArte* agrupa a la UCM y la USAL (desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la UCM, el Museo Pedagógico de Arte Infantil y Departamento de Psicología Social de la USAL) para desarrollar una serie de investigaciones en torno a las posibilidades de mejora de los niños y adolescentes hospitalizados, a través del juego, la creatividad y el arte.
- En relación a éste, también podemos citar el *Proyecto Ar.S Arte y Salud*, proyecto de Investigación donde colaboran el Departamento de Psicología Social y Antropología (USAL) y Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica (UCM), poniendo en funcionamiento programas de talleres de Arte para personas afectadas de demencia temprana y enfermedad de Alzheimer, abierto también a cuidadores y familiares.

Desde sus inicios el proyecto se inspiró en antecedentes tan importantes como el *Proyecto Alzheimer MuBAM*, a nivel nacional, o el *MoMA Alzheimer's Project*, a nivel internacional.

Aquí se citan estos ejemplos, pero seguro que podemos encontrar muchos más, de entre todas las iniciativas que está generando el giro educativo en el arte comentado.

PARTICIPANTES

Para poder conllevar un estudio óptimo de la situación desde el ámbito académico en el que nos encontramos, se hace totalmente necesaria la implicación y participación de los diferentes agentes que entran en juego. Esto supone la colaboración de todas aquellas personas que ponen en práctica el giro educativo en el arte, de manera más o menos consciente. En ese sentido, se trata de recabar, a través de ellas, la información necesaria para nuestro estudio, a través de todos aquellos testimonios que nos ayuden a configurar una óptima valoración general de la cuestión, así como para poder configurar una especie de catálogo que pueda recoger esas experiencias de forma significativa, a fin de poder evaluar esa efectividad real que perseguimos.

Como decíamos anteriormente, dadas la multitud de capas que se superponen al abordar el tema tratado, se torna complejo llegar a lograr un análisis determinante de la situación. Por un lado, es la Educación en Cultura Plástica y Visual el lugar de referencia del que partimos y que se sobredimensiona al extrapolarla a otros contextos, más allá del ámbito puramente académico. Esto da lugar a que, en esa complicada situación que se plantea, este giro educativo en el arte lo podamos considerar político, dada la preocupación que existe por ir más allá de lo visible hacia terrenos que implican a la transformación social, donde lo estético acaba por abordar situaciones éticas, que de modo implícito nos construyen culturalmente a través de conocimientos transversales.

Tenemos que tener en cuenta que la generación de estos eventos artísticos que ponen en común arte y educación, parten del diseño de lo que se podría denominar como interfaces pedagógicas cuyo objetivo es convocar una ruptura en la manera en que lo sensible es distribuido (Rancière, 2009), a diferencia de la forma tradicional que hemos asimilado. Hecho que igualmente podemos aplicar a las distintas asignaciones sociales y culturales, o papeles que desempeñan los diferentes agentes, como los espectadores, los artistas los estudiantes o los profesores. En ese sentido, se trata de abrir los roles cerrados que nos lega la tradición para, más allá de distribuciones jerárquicas y provocando cierta inversión o intercambio de papeles, abrir el camino hacia el debate, el planteamiento de situaciones novedosas que podamos considerar como arte y, en definitiva, la transformación social. De esta forma, todas aquellas personas que quieran llevar a la práctica este binomio arte-educación, han de saber que al mismo tiempo que construyen una sociedad que camina hacia la emancipación, están luchando contra esa idea de la educación vista como proceso colonizador que conlleva control social. En ese sentido, por tanto, el giro educativo en el arte posee la función fundamental de investigar sobre el mundo como si fuera una Academia, tal y como insinuara Beuys (1995). Formas, en

definitiva, de profundizar en cómo el ser y el estar del ser humano se representa a través de la imagen y las obras de arte.

Como ahora aclararemos, al hablar del método útil que encontramos para llevar a cabo estas intersecciones entre los participantes, dentro de ese viaje de ida y vuelta de la Academia a los contextos de educación no-formal, son los “a/r/tógrafos” los investigadores que deben dar respuesta a lo que significan estos espacios de intersección donde encontramos tanto al giro visual en la educación como al giro educativo en el arte, intensificando estos encuentros intersticiales de subjetivación.

MÉTODO

En la propuesta que ahora se aborda, se trata de dar claves para poner en común estos dos contextos en los que el giro educativo en el arte es analizado y puesto en práctica. Desde el ámbito académico del cual partimos y los diferentes contextos de aplicación, a partir de una conectividad que posibilite el doble sentido: de lo académico para encontrar su aplicación y comprobar la efectividad de la aplicación, para seguir reformulando el giro educativo en el arte desde lo académico. Para ello, se ha de acudir a aquellos autores que, tras observar e identificar el surgimiento de este giro, extienden discursos que lo van estructurando, así como recabar información sobre las experiencias reales en la que esa tectónica conceptual anterior se ha llevado a la práctica.

Derivada de las obra de Gilles Deleuze y Felix Guattari (1980), en la que dan forma al concepto de rizoma, existe una tendencia denominada A/r/tografía (A/r/tography) (Berridge, 2007; Irwing, 2004 y 2006), que, en aplicación metodológica a las investigaciones en el arte, supone un enfoque a tener muy en cuenta. En relación a ellos, Rita Irwin y Stephanie Springgay (2008) plantean, partiendo de la A/r/tografía, una investigación relacional en la que los papeles asignados al investigador, el artista y el docente se entrecruzan, sin una jerarquía establecida, solapándose. En este sentido, Irwin asegura que aquellos actores que entran en juego en este tipo de investigaciones, que trazan un límite difuso entre la vida personal del individuo y su profesión, originan que novedosos intersticios de alta carga energética comiencen a manifestarse. Por esta razón, tanto el artista, como el educador o el investigador, es capaz de posicionarse en estos intervalos o entresijos, como espacios híbridos desde los cuales se puede producir una investigación personal que acerque y conecte tanto contextos físicos, como sociales, políticos, pedagógicos, psicológicos e incluso espirituales mediante una constante comunicación. Conversación, donde varios planos de realidad (la del artista, la del docente y la del investigador) convergen, poniendo cuestiones subjetivas en común, gestando experiencias estéticas que se componen de conocimiento transversal, acciones reflexivas y creación (Irwin, 2000, p. 30, Abad, 2009, p. 49).

Este método de investigación que se describe, ya no es exclusivo de contextos como el propio ámbito académico o las escuelas, sino que tanto el pensamiento reflexivo como la acción se integran, como si de una creación se tratara, comunicando los papeles anteriormente citados;

los del artista-educador-investigador en la producción de nuevos significados. En este sentido, como explica Irwin, esta teoría del a/r/tography puede ser un buen método para reinterpretar creativamente la construcción de nuestras propias identidades dentro del contexto social. Por eso, según sus palabras: "A/r/tography es una forma de representación que privilegia y da la misma importancia tanto al texto como a la imagen y cómo se encuentran unos momentos antes de esta unión o "mestizaje". Pero sobre todo, habla de nosotros y del significado profundo de nuestras vidas como una práctica de percepción que revela lo que una vez fue ocultado, lo que creíamos no saber e imaginar lo que pretendemos alcanzar" (2000, p. 10).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Ante nuestra propuesta comparativa, entre la teoría académica y su puesta en práctica en contextos diversos, hemos de advertir la descompensación existente. Mientras que el ideal teórico parece querer abarcar una totalidad, la realidad parece frenar sus ansias con una incorrecta comprensión de lo que supone el giro educativo del arte, o con inconvenientes de diversa índole que, en general, responden a desencuentros entre las partes implicadas, dando lugar a programaciones que no cumplen los primeros objetivos propuestos y la consecuente descoordinación.

Ante un escenario como el actual, donde tanto educación como práctica artística se ven afectadas por los cambios que ha traído un acuciante determinismo tecnológico, han de ser los responsables implicados en los dos campos, aquellos que ofrezcan soluciones que atiendan las nuevas necesidades sociales. Reformulando los esquemas tradicionales, para que el individuo adopte conciencia de la capacidad que posee para su propia autoeducación, ante el enfrentamiento de saberes inestables o transversales que dan lugar a esa lectura interdisciplinar que podemos hacer del arte, en un mundo eminentemente conectado y abierto a la colaboración social.

Estas conclusiones, por tanto, no se proponen cerrar el debate sino todo lo contrario, abrirlo a la suma de los diferentes puntos de vista que se pueden aportar al tema tratado. Toda esta reflexión, se plantea, finalmente, como una invitación a la continuidad de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD MOLINA, Javier (2009): *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*, Tesis dirigida por M^a Ángeles López Fernández-Cao. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf>.
- BERRIDGE, R. (2007): *A/r/tography as auto/biography as palinode*. *Proceedings of ABER 2007*. Arts Based Educational. Research Conference, Bristol. U.K. July 5-7. Disponible en: <http://www.canberra.edu.au/ucresearch/publication/2007-publications/ce>
- BEUYS, J. y BODENMANN-RITTER, C. (1995): *Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5*. Madrid: Visor

- BISHOP, C. (Org.). (2006) *Participation*. Cambridge: MIT Press, Whitechapel Ventures.
- BISHOP, C. (2012). *Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship*. Londres: Verso.
- BOURRIAUD, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
– (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Madrid: Pre-Textos.
- HELGUERA, P.; HOFF, M. (2011). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- IRWIN, R. L. (2000): *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press, Vancouver. Leggo, and Peter Gouzouasis, XIII–XVII. Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- (2004): *A/r/tography as metonymic, metonymic, metissage*. En Rita. L. Irwin and Alex de Cosson (ed.) *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- (2008): *A/r/tography as practice based research*. In, Stephanie Springgay, R. L. Irwin, Carl Leggo, Gouzouasis (eds.) *Being with a/r/ tography* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers. Disponible en: <http://www.sensepublishers.com/catalog/files/9789087902629.pdf>
- IRWIN, R. L.; BEER, R., SPRINGGAY S.; GRAUER. K.; XIONG, G.; BICKEL, B. (2006): *The Rhizomatic Relations of A/r/ tography*. *Studies in Art Education*. Vancouver, BC: Faculty of Education, The University of British Columbia. 1-33. Disponible en: <http://www.ecuad.ca/~rbeer/text/pdf/STUDIES%20-%20RICHGATE.pdf>
- MITCHELL, W. J. T. (2005). *What do pictures want?* Londres: The University of Chicago Press.
- MITCHELL, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre la representación verbal y visual*. Madrid: Akal.
- RANCIÈRE, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- RANCIÈRE, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago: LOM Ediciones.

**ESTUDIO COMPARATIVO
DEL DIBUJO INFANTIL
EN DISTINTAS GENERACIONES**

**Laura Ortiz Amezcua
Universidad de Granada,
Facultad de Ciencias de la Educación (España)
ortizamezcua@gmail.com**

1. ANTECEDENTES

Existen numerosos autores que han investigado sobre el dibujo infantil a lo largo de la historia. Los primeros escritos sobre el tema datan de finales del siglo XIX con los artículos aportados por Cooke (1885), mencionado en "Educción por el Arte", de Herbert Read (1947).

Según Hernández y Sánchez (2008), fue más adelante en Italia con la publicación de "L'arte dei Bambini" (Ricci, 1887) como arrancó la polémica sobre si estas creaciones (dibujos infantiles) se consideraban arte o no.

Como indican Viadel et al. (2011) a partir de ahí comenzaron a surgir otras publicaciones de numerosos autores de Europa y América, con hitos en los textos de Sully (1885), Kerschensteiner (1905), Rouma (1913), Burt (1921), Luquet (1927), Lowenfeld (1947),

Kellogg (1979), Gardner (1984) o Wolf (1991). En España, el estudio del dibujo infantil comienza en la primera mitad del siglo XX con las obras de Masriera (1917) y López Vera (1917).

Todos los autores coinciden en que existen etapas en el desarrollo gráfico pero, por la influencia que mantienen sus teorías en la actualidad, los más importantes que se pueden considerar son Víctor Lowenfeld y Rhoda Kellogg.

2. OBJETIVOS

Siempre he sentido inquietud por los dibujos infantiles. Al tener hijos y observar sus dibujos, me percaté de las similitudes que había entre ellos y con los míos propios a la misma edad. A partir de ahí empecé a preguntarme si este hecho podría tener relación con la genética, con la educación familiar o si se generalizaba en todos los niños.

De esta manera surgió esta investigación, queriendo dar respuesta mediante una constatación esencialmente visual a algunos interrogantes como ¿dibujan los niños de la misma forma que antes? ¿Dibujan los mismos objetos? ¿Utilizan de igual forma el color?

¿Son constantes las etapas de evolución gráfica?

3. PARTICIPANTES

Para la primera parte de la investigación, se seleccionaron un total de 23 dibujos con temática libre de entre dos y seis años de edad de la madre y el Hijo1 y de dos y tres años del Hijo2. Tales dibujos fueron obtenidos de una colección personal.

Para la segunda parte, se seleccionaron un total de 104 dibujos de niños de entre cuatro y seis años, y alguno de tres años, obtenidos de conocidos, familiares, bancos de imágenes (Rhoda Kellogg Child Art Collection) y bibliotecas virtuales ("Museo virtual de arte

infantil", "Biblioteca Digital Hispánica" y "Milner Library"). Después de considerar más de mil dibujos, se seleccionaron entre quince y diecinueve de cada década desde los años 60 hasta

la actualidad para que la comparativa fuese significativa; añadiendo también algunos dibujos representativos de entre 1935 y 1938 correspondientes a la Guerra Civil Española obtenidos de la “Biblioteca Digital Hispánica”.

Durante la recopilación del material de estudio, se procuró que los dibujos fuesen espontáneos para reducir la intervención indirecta del adulto. Además, se tuvo en cuenta la edad de los sujetos, sin importar su procedencia ni su género. Por motivos de extensión, se muestran en los anexos sólo algunos de los dibujos seleccionados.

4. MÉTODO

Domínguez Toscano (2006), afirmó que el dibujo infantil se ha estudiado principalmente desde dos perspectivas principales: psicológica y estética.

La primera comparativa se realizó atendiendo a tres variables pero la segunda, además, tuvo en cuenta el agrupamiento de los dibujos por décadas. Las variables establecidas fueron las siguientes:

¿Cómo dibujan los niños?

Se analizó la presencia o ausencia de los rasgos definitorios del dibujo infantil. Existen diez Principios fundamentales, detallados en Viadel et al. , 2011 (pp. 60-65):

- Principio de aplicación múltiple.
- Principio de la línea base.
- Principio de perpendicularidad.
- Principio de la importancia del tamaño.
- Principio de aislamiento.
- Principio del imperativo territorial.
- Principio de la forma ejemplar.
- Principio de abatimiento.
- Principio de simultaneidad.
- Principio de “visión de rayos X”.

4.2 ¿Qué dibujan los niños?

Atendiendo a dos aspectos:

La presencia y uso de los “garabatos básicos” que estableció Rhoda Kellogg (1979); son estructuras lineales sencillas que constituyen los cimientos de los dibujos infantiles (Fig. 1).

LOS GARABATOS BÁSICOS

Garabato 1		punto
Garabato 2		línea vertical sencilla
Garabato 3		línea horizontal sencilla
Garabato 4		línea diagonal sencilla
Garabato 5		línea curva sencilla
Garabato 6		línea vertical múltiple
Garabato 7		línea horizontal múltiple
Garabato 8		línea diagonal múltiple
Garabato 9		línea curva múltiple
Garabato 10		línea errante abierta
Garabato 11		línea errante envolvente
Garabato 12		línea en zigzag u ondulada
Garabato 13		línea con una sola presilla
Garabato 14		línea con varias presillas
Garabato 15		línea espiral
Garabato 16		círculo superpuesto de líneas múltiples
Garabato 17		círculo con una circunferencia de línea múltiple
Garabato 18		línea circular extendida
Garabato 19		círculo cortado
Garabato 20		círculo imperfecto

Fig.1. *Garabatos Básicos*. Fuente: KELLOGG, R. (1979). Madrid: Cincel-Kapelusz.

El porcentaje de aparición de determinados elementos en los dibujos según el estudio realizado por Estrada (1987) sobre las figuras que más dibujan los niños de dos a seis años (Tablas 1 y 2).

Tabla 1. *Figuras habituales de 2 a 3 años*. Estrada (1987), citado por Viadel et al. (2011, p. 67).

Variable	% de niños
Figura humana	23
Sol	17
Coches y casas	8
Arboles	6
Lluvia y nubes	2
Flores y patos	1
Pájaros, aviones, césped, trenes, camiones, frutas, pelotas	0,3

Tabla 2. *Figuras habituales de 4 a 6 años*. Estrada (1987), citado por Viadel et al. (2011, p. 67).

Variable	% de niños
Figura humana	70
Sol	66
Casas	56
Nubes	44
Árboles	41
Pájaros	30
Flores	24
Coche, avión	10
Césped, estrella, bandera	8
Lluvia, castillo, barco	7
Nieve	6
Mariposas, fruta	5
Montañas	4

4.3 Evolución gráfica del dibujo infantil.

Se analizó en los dibujos la concordancia en la evolución gráfica establecida por Lowenfeld (1947), apoyadas en la actualidad por autores como Pérez et al. (2010), o Hernández Berver y Sánchez Méndez (2008) (Tablas 3 y 4).

Tabla 3. *Etapa del Garabateo (2-4 años)*. Lowenfeld (1947), citado por Viadel et al. (2011, p.72).

Característica	Figura humana	Espacio	Color
<ul style="list-style-type: none">- Desordenado- Longitudinal: movimientos repetidos.- Circular- Poniendo nombres: cambio del pensamiento "kinestésico" a "imaginativo".	<ul style="list-style-type: none">- No existe.- Sólo imaginativamente.	<ul style="list-style-type: none">- No existe.- Kinestésico.- Imaginativo.	<ul style="list-style-type: none">- No hay una intención cromática consciente.- Se puede utilizar para distinguir significados distintos entre garabatos.

Tabla 4. *Etapa Pre-esquemática (4-7 años)*. Lowenfeld (1947), citado por Viadel et al. (2011, p.72).

Característica	Figura humana	Espacio	Color
<ul style="list-style-type: none">- Descubrimiento de la relación de representación.- Los elementos que se representan son fácilmente reconocibles.	<ul style="list-style-type: none">- Búsqueda de un concepto.- Constante cambio de los símbolos.- Zona circular de la que brotan varios trazos longitudinales.	<ul style="list-style-type: none">- Las relaciones se establecen según su significado emocional.	<ul style="list-style-type: none">- Uso emocional.- Sin relación con la realidad.

5. RESULTADOS

Comparativa madre-hijos

5.1.1 Cómo dibujan.

Para comprobar la presencia de los rasgos definitorios en los dibujos se analizaron los correspondientes a los de cuatro a seis años, edades en las que pueden apreciarse.

En general, se observó que la mayoría de los principios se siguen respetando aunque hayan transcurrido veinticinco años entre unos dibujos y otros, pero con algunas diferencias o modificaciones como por ejemplo:

- Principio de la línea base: se observa que en ambos casos, a partir de los cinco años existe con claridad este elemento. (Fig. 5, 6, 7, 12, 13). Aparece representada con hierba en el suelo, franja azul del cielo, las nubes en línea y los pájaros en el cielo. Este principio se adelanta en el Hijo1 a los cuatro años, (Fig. 3) con la aparición de nubes y del suelo bajo la figura humana.
- Principio de importancia del tamaño: se aprecia a qué elemento le da más importancia cada uno (Fig. 5, 7, 13).
- Principio de la forma ejemplar: se observa mucho más claro en los dibujos del Hijo1 por la forma de representar la tomatera, los caracoles o los erizos (Fig. 5, 7). Pero llama especialmente la atención la representación de los pájaros. La madre (Fig. 12, 13) emplea la forma más común de mostrarlos pero el Hijo1 (Fig. 7) realiza una interpretación de este animal mucho más descriptiva y realista, poniendo más interés en destacar todos los detalles posibles.

5.1.2. Qué dibujan.

En cuanto a los garabatos básicos que propone Kellogg, se observa que en las primeras expresiones gráficas, aparecen esos mismos garabatos tanto en la madre como en los hijos. Por ejemplo, antes de cumplir los dos años, se aprecia un garabateo desordenado destacando los garabatos 17 y 18. Entre los dos y tres años aparece el garabato 1, los puntos. El garabato 17, círculo con circunferencia de línea múltiple, se aprecia más controlado hacia los dos años y medio. Hacia los tres años el garabato 19, el círculo cortado hace su entrada. En las Fig. 2, 10, 11 vemos cómo se utilizan los garabatos 2, 3, 4, 5, 20 para comenzar a representar la figura humana; y más adelante en ambos casos utilizarán esos garabatos para representar otros elementos como el sol, las casas, la lluvia, etc.

Respecto a las figuras más habituales que define Estrada (1987), a los cuatro años, destaca que el interés principal en los tres casos es la figura humana. (Fig. 2, 4, 10, 11). Pero a partir de los 5 años, además de las figuras más habituales que puntúa este autor, se observa que el Hijo1 añade otros elementos como peces, erizos, bichos, caracoles y plantas atípicas en los dibujos infantiles como la tomatera (Fig. 5, 6, 7, 8).

5.1.3. Evolución gráfica del dibujo.

Las etapas que Lowenfeld propone se repiten tanto en la madre como en los hijos. Sólo algunas puntualizaciones como:

- A la edad de tres años de ambos hijos, (Fig. 2, 10) se aprecia la transición del garabateo a la etapa pre-esquemática con el esbozo de la figura humana, algo más elaborada en el hijo mayor.
- Hacia los cuatro años ya se define tanto en el hijo como en la madre esa entrada en la etapa pre-esquemática con la representación de la figura humana. (Fig. 4, 10).

- En los dibujos del Hijo1 existe una intención prematura de querer saltar a la etapa esquemática, buscando la perfección del dibujo.
- En cuanto al color, a pesar de la diferencia evidente en los materiales empleados debido a la época, se observa que el Hijo1 utiliza una mayor variedad de colores en sus dibujos notándose éstos más exuberantes que los de la madre, más insustanciales, como por ejemplo la forma de colorear la casa, bastante más colorida en el Hijo1 (Fig. 6, 9).

Con este análisis se observó que los dibujos de la madre son más comunes y, veinticinco años después su hijo deja de plasmar esos dibujos costumbristas y los hace más personales, ricos y sustanciales, mostrándose más la personalidad y un mayor conocimiento de los elementos que simboliza.

5.2. Comparativa generacional

Esta parte de la investigación se centró en la etapa pre-esquemática de cuatro a seis años, ya que es donde se produce una mayor explosión de creatividad apareciendo claramente identificadas las características comunes de los dibujos infantiles.

5.2.1. Cómo dibujan.

Es asombroso poder corroborar cómo transcurriendo tantos años, los niños siguen dibujando de esa forma tan particular:

El Principio de aplicación múltiple no ha sufrido ningún cambio a lo largo del tiempo.

En cuanto al Principio de la línea base se observa que hasta los años 90 este elemento del dibujo es característico a partir de los cinco años, sólo en algún caso aislado aparece a los cuatro años. Pero es a partir del año 2000 que por lo general los niños a partir de 4 años ya cuentan con este componente.

Según el Principio de perpendicularidad, la chimenea inclinada no ha desaparecido, pero hay muchos niños que no la dibujan inclinada y perpendicular al tejado a dos aguas, sino vertical y perpendicular a la línea base. (Fig. 33, 41, 22, 32).

De acuerdo al Principio de la importancia del tamaño, la figura humana es el elemento más importante en los dibujos de los niños, percibiéndose ésta de gran tamaño con respecto al resto de elementos. En cambio, en las muestras procedentes de los años treinta, el elemento de los dibujos que se representa de mayor tamaño es la casa.

Teniendo en cuenta el Principio de aislamiento, los rayos del sol no pasan desapercibidos para ningún niño. Los dedos de las manos y los pétalos de las flores suelen también dibujarse uno a uno.

El Principio del imperativo territorial tampoco ha sufrido ningún cambio a lo largo del tiempo.

En el Principio de la forma ejemplar, lo más curioso es que todos los niños eligen la misma forma de representar el sol, las casas siempre frontales, los aviones con las dos alas, los vehículos exponiendo todas sus ruedas, los animales de perfil con todas sus patas y los pájaros.

El Principio de abatimiento se percibe de forma muy característica en los árboles, dibujados frontalmente y las casas con doble fachada, intentando con esto una simulación del efecto de volumen y tridimensionalidad. Este principio tampoco ha sufrido cambios a lo largo de los años.

Atendiendo al Principio de simultaneidad, se apreció que sigue siendo muy típica la representación de la figura humana con los pies de perfil y las manos extendidas aunque la figura se encuentre de frente.

El Principio de "visión de rayos X", aunque no es de los más habituales en estas edades, si se sigue apreciando. Y aunque según el manual de "*Didáctica de la Educación Artística*" suele aparecer entre los seis y los ocho años, se encontraron varios dibujos de cuatro años en los que ya se manifiesta. (Fig. 35, 44, 47, 25, 42,31).

5.2.2. Qué dibujan.

Respecto a los garabatos básicos que propone Kellogg, no se realizó una comparativa por décadas de los dibujos de menos de cuatro años, pero en los dibujos de cuatro a seis años, es curioso observar que, aun con el paso del tiempo, hay muchas similitudes en cuanto a la utilización de garabatos en otras creaciones.

Lo más destacado que no se ha modificado es la utilización del garabato 20 (diagrama circular) con los garabatos 2 y 4 para el sol, los garabatos 1, 2, 5 principalmente para la cara de la figura humana (Fig.19) y el garabato 14 para confeccionar las nubes y el humo que sale de las chimeneas (Fig. 1).

Respecto a las figuras más habituales que propone Estrada, hay que destacar algunos cambios:

En las muestras analizadas de los años 30, el elemento más representado es la casa, el 75%, seguida de la figura humana, un 62,6% y los árboles, un 37,5%. La aparición de nubes y flores es nula pero lo que resultó más sorprendente es el porcentaje del sol, tan sólo un 25%.

En los años 60, los resultados son muy parecidos a los que propone Estrada, con dos diferencias; el porcentaje de los niños que dibujan la casa 50% es mayor que los que dibujan el sol, un 37.5% y las nubes no se dibujan.

En los años 70, los elementos favoritos con porcentajes muy igualados son la figura humana, el sol, la casa y las nubes.

En los años 80 también se respetan los porcentajes según Estrada, pero las nubes sólo un 12.5%.

En los años 90 y primera década del 2000 no se observaron cambios. Pero donde hay diferencias significativas es en los últimos años. El porcentaje de representación de la figura humana

sigue siendo el más alto, pero ha bajado considerablemente, sólo la dibujan un 57.8% de los niños. El sol sólo un 31% de los niños lo dibujan. La casa, los árboles, las flores y las nubes bajan a un 21% y los pájaros apenas aparecen, un 5.2%. Estos porcentajes se comprenden porque se han añadido otros elementos en el dibujo que corresponden a la vida cotidiana y la influencia de la televisión. Un 36.8% de los niños dibujan figuras como autobuses, "Spiderman", otros personajes, extraterrestres y otras criaturas (Fig. 27, 28, 29, 30, 31).

5.2.3. Evolución gráfica del dibujo.

Los obtenidos de los años 30 son muy significativos, pero no pueden generalizarse a la década entera, ya que pertenecen a un período de la historia muy particular como fue la Guerra Civil Española. En ellos podemos apreciar la tristeza y la desolación del momento. La figura humana se presenta muy poco elaborada mediante una zona circular y trazos longitudinales para las extremidades, no aparecen elementos en el rostro, algo que no es propio de niños de cinco y seis años. Sin embargo la línea base aparece bien definida. El color es muy pobre, en algunos casos inexistente, quizá por la escasez de materiales de la época.

Desde los años 60 hasta la actualidad, la evolución gráfica es semejante y manteniendo lo establecido por Lowenfeld (1947), con algún avance en la actualidad:

A los cuatro años, los elementos dibujados son claramente reconocibles y aparece el suelo como esquema definido. Los demás elementos son pre-esquemas. La figura humana se representa con la combinación de líneas geométricas, preferiblemente el círculo y longitudinales, también aparecen los elementos básicos en la cara ojos, nariz, boca y pelo (Fig. 34, 40, 23). Se percibe un inicio de representación de la línea base pero se constató que, a partir del inicio del Siglo XXI hasta la actualidad, la línea base aparece definida a partir de los cuatro años (Fig. 24, 46). Los elementos que suelen distribuir el espacio a esta edad son la figura humana o la casa. El color es simbólico, existiendo a esta edad un esquema definido del mismo para el sol con el color amarillo (Fig. 35, 41, 14, 18).

En las edades de cinco y seis años aparecen esquemas definidos también del árbol, la casa y las nubes. La figura humana aún no es un esquema pero ya se representa mediante líneas geométricas y más elaborada, apareciendo complementos como sombreros o coronas. (Fig. 36, 15, 26). Existe distinción de sexo por el pelo, dibujándose más largo cuando se trata de una figura femenina (Fig. 39, 43, 45, 21). También hacen esta distinción con la vestimenta, usando la falda para la figura femenina. Respecto a este aspecto hay que resaltar algo que llama especialmente la atención en la Fig. 50, donde aparece la figura femenina con pantalón, detalle más actual. El tema de la diferenciación de sexos es un aspecto que según Lowenfeld, no aparece hasta edades más avanzadas. La línea base no falta en los dibujos de esta edad, presentándose además en muchos casos por partida doble, arriba y abajo (Fig. 37, 38, 16, 48). Se distingue esquema en el color para el sol, en amarillo; las nubes, en azul; la hierba, en verde y los árboles, con el tronco marrón y la copa en verde (Fig. 37, 42, 17, 20, 49, 23).

Respecto al uso de materiales de dibujo, se observó que en los dibujos actuales, el elemento preferido para dibujar es el rotulador.

6. CONCLUSIONES

En la primera comparativa, las principales diferencias que se observaron fueron que en los dibujos del Hijo1, aparece mayor capacidad resolutive, mayor riqueza en elementos y color y mayor realismo.

Con la segunda comparativa, más general, se afirmó que algo ha cambiado, pero no es el cómo dibujan, pues siguen manteniéndose prácticamente intactos los rasgos que definen los dibujos. Tampoco se percibieron cambios muy notorios en la evolución gráfica, aunque han perfeccionado algunos rasgos. Lo que ha cambiado es el “qué dibujan”, algo obvio. Los estímulos a los que los niños están sometidos actualmente los niños y la sociedad y entorno que les rodea no es el mismo, y esto lo reflejan en sus creaciones artísticas. Gozan de multitud de estímulos visuales cotidianos, la ropa con la que visten a sus personajes en los dibujos también es distinta. Pero lo que más les influencia es la televisión, y los personajes de sus programas y películas favoritos. Una de las figuras más habituales en los dibujos de los niños según Estrada (1987), es la figura humana, con un 70% de los niños que la dibujan. Sin embargo, según el análisis del presente trabajo, entre los años 2010 y 2016 son un 57,8% los niños que la dibujan. Cabe aclarar que Estrada analizó 1000 dibujos y en este estudio se han analizado 19 correspondientes a esos años.

Como última conclusión, añadir que hay algo que siguen dibujando de la misma forma: la casa. ¿Cuántos niños actualmente viven en una casita con chimenea y tejado a dos aguas?

7. REFERENCIAS

BIBLIOTECA DIGITAL HISPÁNICA. Recuperado de <http://bdh.bne.es/bnearch/Search.do?> (20/03/2016).

BURT, C.L. (1921). *Mental and scholastic tests*. Londres: P. S. King.

COOKE, E. (1885). *Art teaching and child nature. part one*. Journal of Education. Diciembre.

COOKE, E. (1886). *Art teaching and child nature. part two*. Journal of Education. Enero.

DOMÍNGUEZ TOSCANO, M.P. (2006): *Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica*. Grupo Editorial Universitario.

ESTRADA DÍEZ, E. (1987). *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo*. Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid.

GARDNER, H. (1980) *Artfull scribes: the significance of children's drawings*.

HERNÁNDEZ BELVER, M. y SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (2008): *Qué pintan los niños*. Madrid: Eneida.

ILLINOIS STATE UNIVERSITY. *International Collection of Child Art*. Milner Library. Recuperado de: <http://digital.library.illinoisstate.edu/cdm/search/collection/icca/searchterm/5/field/creata/mode/all/conn/and/order/title/page/12> (20/04/2016).

KELLOGG, R. (1979): *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel-Kapelusz. (Ed. Original Analyzing children's art, 1969).

KERSCHENSTEINER, G. (1905). *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. Munich, Carl Gerber.

LÓPEZ VERA, E. (1917). *La práctica del dibujo en la escuela primaria*.

LOWENFELD, V. (1947). *Creative and mental growth*.

LOWENFELD, V. y LAMBREY-BRITAIN, W. (1984): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz. (Ed. Original: Creative and mental growth, 1947, 1952, 1957, 1964, 1970, 1975).

LUQUET, G.H. (1927). *Le dessin enfantil*.

MARÍN VIADEL, R. Coautores: Álvarez Rodríguez, D. , Escaño González, C. , Maeso Rubio, F. y Roldán Ramírez, J. (2011): *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

MASRIERA, V. (1917). *Manual de Pedagogía del dibujo*. Madrid, Hernando.

MUSEO VIRTUAL DE ARTE INFANTIL. Recuperado de: <http://arteinfantil.tripod.com/> (02/03/2016).

PÉREZ, G; SHELLY, M.C.; ESCUDÉ, N; BLANCO, P. y SÁNCHEZ, E. (2010): *Expresión y Comunicación*. Barcelona: Altamar.

READ, H. (1991): *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós Educador. (Ed. Original: Education Through art, 1947).

RHODA KELLOGG CHILD ART COLLECTION. Recuperado de: <http://www.early-pictures.ch/de/> (27/04/2016).

RICCI, C. (1887). *L'Arte dei Bambini*. Bolonia: Zanichelli.

ROUMA, G. (1913). *Le langage graphique de l'enfant*. Bruselas: Misch y Thron.

SULLY, J. (1885). *Outlines of Psychology*.

WOLF, D. P. (1991). *El aprendizaje artístico como conversación*. En D. J. Hargreaves: Infancia y educación artística. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Morata.

EL DISEÑO DE AUDIOVISUALES DIDÁCTICOS A PARTIR DE UNA PROPUESTA DE TEATRO DE TÍTERES

Pedro V. Salido López
Universidad de Castilla-La Mancha
pedrovictorio.salido@uclm.es

1. INTRODUCCIÓN

El títere se ha presentado desde varias décadas atrás como un recurso con enorme potencial desde el punto de vista pedagógico y didáctico. Es por ello que hemos de tener en cuenta la necesidad de formar docentes capaces de crear y dar vida a diferentes tipos de marionetas, aspecto este que exige fusionar habilidades propias del ámbito de las artes visuales y plásticas con aquellas relacionadas con las artes escénicas, la literatura y la música. Si bien es cierto, y de la misma manera que ha ocurrido con otros materiales didácticos, su uso en el aula en la segunda década del siglo XXI requiere una importante renovación. Aunque el diseño y puesta en escena del títere debe partir de las propuestas más clásicas, hemos de ser conscientes de la obligación de generar recursos de aula más atractivos y adaptados a la realidad social, cultural y educativa del siglo XXI. En nuestro caso, este cambio pasa por evolucionar del tradicional teatrillo de cortinillas hacia propuestas escenográficas cercanas al clásico concepto de animación.

Con este objetivo en el horizonte, el informe que se recoge en las páginas que siguen a esta introducción hace referencia a una experiencia de aula que parte del uso de *Celtx*, software para diseñar la fase de preproducción de la obra a representar, como paso previo para generar audiovisuales con programas como *Sony Vegas*, *VideoPad* o *Windows Movie Maker*, entre otros.

2. DEL TRADICIONAL TEATRO DE TÍTERES A SU PUESTA EN ESCENA EN UN CONTEXTO AUDIOVISUAL

El teatro de títeres ha sido uno de los recursos que aparece vinculado desde siglos atrás, además de a una utilidad lúdica, a una finalidad didáctica en los ámbitos de la educación formal, no formal o informal. Si bien es cierto, y tal y como se desprende de la literatura que encontramos sobre el tema, para aprovechar con éxito su finalidad educativa no hemos de olvidar la necesidad de una formación correcta y completa entre los futuros profesionales de la educación. Este proceso formativo debe fusionar ciertas competencias artísticas, relacionadas con la creación artístico-plástica del objeto teatral, con aquellas propias de las de las artes escénicas, la literatura o la música.

Ya en 1962, Mané Bernardo expuso en su obra *Títeres y niños* el hecho de que los diseños educativos con marionetas se centraban únicamente en los aspectos constructivos del objeto teatral. Esta situación llevó a la titiritera argentina a plantear un trabajo con títeres que incluyera, además de esos aspectos creativos, los propios del sistema representación y del ámbito de la dramaturgia (Bernardo, 1962).

En la década de los noventa del siglo XX, Carlos Angoloti consideró en su obra *Tres formas plásticas de contar historias: cómics, títeres y teatro de sombras* la necesidad de hacer un uso coherente y respetuoso de este tipo de recurso lúdico y didáctico. Su propuesta, muy válida y reflexiva sobre el papel que puede llegar a ocupar el títere en el aula, aborda desde la creación plástica hasta la selección de textos o el aspecto escénico (Angoloti, 1990). Aunque las aportaciones de

Angoloti quedan ancladas a los recursos para la creación propios de las últimas décadas del siglo XX, su criterio es una muestra de la necesidad de llevar a cabo entre los profesionales de la educación una formación sustancial sobre el imaginario, la poética y el método del titiritero.

El mismo fin educativo referido por Angoloti se retoma en *El títere en el aula. Guía para padres educadores y niños* de Beatriz Pérez, Gustavo Martínez Barbosa y Raquel Ditchekenian (2008). Para estos autores, la faceta comunicativa del títere potencia su valor didáctico y, además, su diseño “facilita el aprendizaje de innumerable cantidad de disciplinas, ya que implica cortar, pegar, coser, modelar, pintar, dibujar, escribir cuentos o interpretarlos” (Pérez, Martínez y Ditchekenian, 2008, 18). En este sentido, la propuesta de estos autores sobre el diseño de teatros de títeres gira en torno a un concepto interdisciplinar, pues a las competencias para la creación artístico-plástica del títere se vinculan aquellas necesarias para la elaboración de una historia y su posterior puesta en escena.

Basta con estos tres aportes de la literatura sobre el tema, separados por casi medio siglo, para destacar que la necesidad de una formación integral entre los profesionales de la educación para la creación y puesta en escena de títeres es una reivindicación que viene de lejos y que incluye diferentes lenguajes artísticos. Es por ello que el desarrollo de habilidades creativas propias de diferentes lenguajes artísticos debe tener un marcado protagonismo en los planes de estudios que dan cuerpo a la formación pedagógica y didáctica que reciben los futuros profesionales de la educación.

Conscientes de esta situación, y atendiendo a las propuestas de creación de títeres de algunos autores como Carlos Angoloti (1990) o Beatriz Pérez, Gustavo Martínez Barbosa y Raquel Ditchekenian (2008), este proyecto pretende desarrollar en el alumnado del Grado en Maestro en Educación Primaria las competencias necesarias para crear y utilizar este recurso en el aula, pues ellos son los verdaderos protagonistas del éxito didáctico del títere o la marioneta. Además, en la segunda década del siglo XXI es prácticamente una obligación que las nuevas tecnologías se presenten como recurso para aunar tradición y vanguardia en este proceso de creación. En este sentido, el resultado del trabajo a llevar a cabo suma al potencial didáctico del títere el atractivo que el audiovisual ha ofrecido desde siempre al colectivo infantil, cuyo uso con fines didácticos se ha generalizado en las últimas décadas. En el caso del diseño de metodologías de enseñanza-aprendizaje para el aula, este tipo de narrativas que aúnan imagen y sonido se puede “utilizar como transmisor de información, como medio para aprender, como herramienta de evaluación de aprendizajes y habilidades o como instrumento de investigación” (Fuente; Hernández y Pra, 2013).

Por último, y como no podía ser de otra manera, hemos de tener en cuenta el potencial que ofrece Internet para compartir los materiales generados en entornos virtuales y colaborativos de cara a darles difusión en cualquier parte del mundo. Estamos, pues, ante el primer paso para generar una red de comunicación entre profesionales de la educación que vaya más allá del contexto en el que se ha llevado a cabo esta experiencia de aula.

3. EL PROYECTO DE AULA: DISEÑANDO AUDIOVISUALES DIDÁCTICOS

3.1. OBJETIVOS

- Reflexionar sobre las posibilidades didácticas del títere con futuros profesionales de la educación.
- Llevar a cabo una formación competencial para el diseño y la puesta en escena de títeres y marionetas: artes visuales, artes escénicas, literatura y música.
- Colocar el teatro de títeres con fines didácticos en el contexto de las nuevas tecnologías: del guion a la edición de video.
- Investigar líneas de alfabetización entre los futuros profesionales de la educación para el diseño de audiovisuales didácticos protagonizados por títeres.

3.2. A PROPÓSITO DEL DISEÑO DE AUDIOVISUALES PROTAGONIZADOS POR TÍTERES: LA EXPERIENCIA DE AULA

Partiendo de las características propias de la investigación-acción en educación (Lomax, 1995), la experiencia de aula para conseguir los objetivos propuestos se ha organizado en las siguientes fases:

- Fase 1. *El aspecto literario: el guion con Celtx*

En un primer momento, es necesario trabajar ciertas competencias literarias para escribir el guion de la obra a representar. En esta fase de preproducción se debe caracterizar a los personajes, tanto física como psicológicamente, definir los diálogos y concretar los escenarios a generar para la posterior puesta en escena.

Atendiendo a propuestas como las de Trueba y Rodríguez de la Flor (2011), se establecieron tres vías para diseñar el guion, siempre teniendo en cuenta la necesidad de atender a un planteamiento didáctico interdisciplinar para la etapa de Educación Primaria:

1. La creación de guiones inventados por los integrantes del grupo de investigación.
2. La adaptación de cuentos tradicionales, romances u obras destacadas de la literatura infantil.
3. Obras originales creadas expresamente para el teatro de títeres.

Como no podía ser de otra manera, el desarrollo del guion se debe estructurar atendiendo a las características de cualquier texto narrativo:

1. Planteamiento: por lo general, esta parte se atribuye a un narrador que puede o no aparecer en escena.
2. Nudo: parte del texto que se debe dividir en actos, compuesto estos a su vez por diferentes en escenas.

3. Desenlace: es el momento en el que se da por terminada la obra, presentando a los actores para que reciban el agradecimiento del público.

La propuesta de trabajo en esta primera fase aparece vinculada al uso de las nuevas tecnologías, pues el diseño del guion se ajustó a la estructura y recursos que ofrece *Celtx*. Este software presenta una interfaz muy sencilla e intuitiva y permite organizar la fase de preproducción de un audiovisual, de una película cinematográfica, de una obra de teatro, de un film de animación o de un cómic.

De las plantillas de trabajo que presenta *Celtx* en su pantalla inicial, para nuestro proyecto nos hemos servido de la que dedica al “Audiovisual” (Fig. 1), modelo que incluye las siguientes opciones:

1. Biblioteca de proyecto: es el espacio en el que vamos a generar y guardar los distintos módulos de trabajo de nuestro proyecto de guion audiovisual. Incluye los siguientes apartados:

- *Catálogo Maestro del Proyecto*

Esta pantalla de trabajo en *Celtx* permite recoger todo lo que atañe a las características físicas y psicológicas de los personajes, tanto primarios como secundarios, así como la descripción de escenarios a generar para la representación de la obra.

- *Guion A/V*

En este apartado, *Celtx* permite escribir guion de la obra atendiendo a los estándares internacionales. En el patrón de trabajo para la fase de preproducción de un audiovisual que ofrece su interfaz destacan los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- a) Escena: da a conocer cada una de las partes en que se divide el desarrollo de una obra y en las que están presentes los mismos personajes. Para el caso del guion audiovisual, en este punto debemos dar a conocer si el escenario de cada escena es interior (INT.) o exterior (EXT.), así como aspectos relacionados con la creación del ambiente que determinan el resultado final del audiovisual.
 - b) Plano: el tipo de plano limita el espacio real en el que se desarrolla la acción, y su elección varía según lo que se está contando.
 - c) Personaje: permite dar a conocer a los actores el nombre del personaje que habla.
 - d) Diálogo: presenta el texto que debe decir el personaje.
 - e) Paréntesis: esta opción permite aportar información adicional sobre la forma en que es necesario que se desarrolle parte de una escena o que sea dicho un diálogo -tono de voz y actitud del personaje, entre otros-. Además, es la opción para recoger datos relativos a la transición entre imágenes propias de la escenografía de la obra.
- Bosquejo: permite presentar una primera traza no definitiva del desarrollo escénico de la obra.

2. Parte central: muestra los controles para el módulo de trabajo seleccionado en cada momento, con una barra de tareas propia de cualquier editor de texto.
3. Escenas: permite movernos por las diferentes escenas creadas para el desarrollo del audiovisual.
4. Otras utilidades: *Celtx* permite añadir imágenes, notas, storyboard, entre otras opciones de gran utilidad para el desarrollo escénico de la obra y la posterior edición del producto audiovisual final.

Además, el software ofrece la posibilidad de crear fichas de apoyo (Fichas), añadir una portada de presentación con datos relativos al título del trabajo, a los autores o, en su caso, a la fuente de la que procede la historia elegida para llevarla al teatro de títeres (Portada), así como presentar el reparto de personajes (Elenco).

Por último, cabe señalar que el resultado final se puede guardar con una extensión .pdf (Ajuste de tipo/PDF), lo que facilitará que el archivo se pueda leer e imprimir en cualquier ordenador, o en un archivo *Celtx* (.celtx), formato que exige tener instalado el software para modificar, leer o imprimir el guion.

Fase 2. *El aspecto artístico-plástico: propuestas para el diseño de títeres*

Una vez definido el guion y los personajes que van a intervenir en la obra, la experiencia de aula se centró en el ámbito artístico-plástico. Junto a diferentes propuestas puestas encima de la mesa por los integrantes del grupo de investigación, se seleccionaron algunos de los tipos de títeres presentados por Carlos Angoloti (1990), Beatriz Trueba y José Luis Rodríguez de la Flor (2011) o Beatriz Pérez, Gustavo Martínez Barbosa y Raquel Ditchekenián (2008), destacando los siguientes:

1. Títeres de varilla plano
2. Títeres de media
3. Títeres de mano
4. Títeres de guante
5. Títeres con objetos

En esta fase del proyecto de aula se planteó también la realización del escenario y los ambientes. Atendiendo a las características y la finalidad del proyecto, el planteamiento giró en torno a la idea de alejarnos de las modalidades más clásicas de teatrillos para generar escenografías en las que las nuevas tecnologías juegan un papel muy relevante. Entre estas, podemos destacar las siguientes:

- *Escenarios digitales*: supone trabajar con diferentes herramientas TIC para crear un escenario que permita proyectar una presentación con los diferentes espacios que exige el guion de la obra a representar, incorporando, a su vez, los efectos musicales que enriquecen la narrativa de la misma.

- *Escenarios reales*: permitirán ubicar la escenografía de la obra en espacios de la vida real con los que interactuarán las marionetas y títeres.
- *Escenarios de diseño*: suponen el trabajo con *chroma key* para realizar una fase de grabado que se completa con la posterior edición del video.
- *Teatrillos mixtos*: esta tipología facilita la grabación en diferentes escenarios, ya sean digitales o reales, y el posterior montaje del trabajo final con el software requerido.

- Fase 3. *La puesta en escena*

En el teatro de títeres resulta fundamental cuidar el mínimo detalle para la puesta en escena, pues la interacción entre el titiritero, el títere y el público es un factor fundamental para garantizar su éxito didáctico (Ackerman, 2005). Dar vida al títere para que la faceta oral y la expresión corporal sea el medio para conectar con el espectador exige al titiritero dominar diferentes lenguajes expresivos y de comunicación. El desarrollo de competencias para dar voz y movimiento a la marioneta y la capacidad del titiritero para asumir su papel e interpretarlo permitirá, pues, aprovechar todo el potencial didáctico de este tipo de creaciones artísticas.

En este sentido, Trueba y Rodríguez de la Flor establecieron diferentes ítems a tener en cuenta de cara al desarrollo de las competencias propias de este proceso de dramatización (2011). Estas normas, que han servido de guía a los integrantes del grupo de trabajo para la puesta en escena, fijan cuáles son los movimientos a realizar con los dedos, la muñeca o el brazo para provocar ciertos estados de ánimo -alegría, tristeza, sorpresa, miedo, terror, pánico...-, o cómo realizar ciertas acciones con la marioneta -afirmar o negar, tomar objetos, caminar, dar órdenes, señalar...-. Así mismo, se aporta información de interés sobre la manera de trabajar la voz para ponerla en relación con la expresión corporal.

- Fase 4. *Grabación y edición de video*

En esta fase del proyecto se planteó hacer uso de las posibilidades que ofrecen los smartphoné's para generar clips de video, así como los sistemas de grabación con webcam o cámaras digitales. Ante la necesidad de editar el video generado de cara al montaje final del trabajo y la mejora de la calidad del mismo, se introdujo en el aula *VideoPad* (Fig. 2), software que permite generar y editar videos en cualquier formato (NCHSoftware, 2015a y 2015b), *Windows Movie Maker* (Microsoft, 2017) y *Sony Vegas*.

- Fase 5. *Compartiendo experiencias didácticas en las redes sociales: YouTube, Facebook o Flickr*

Judith O'Hare (2005), en su aportación sobre el uso de la marioneta en Educación, destacó las posibilidades que a día de hoy ofrecen las nuevas tecnologías para compartir experiencias e información sobre todo lo que rodea al títere y el arte del titiritero, atendiendo a un planteamiento educativo basado en la interculturalidad y la reflexión sobre los valores de la diversidad.

Compartiendo esta reflexión de O'Hare, la última fase de este proyecto consistió en compartir en las redes sociales los materiales generados con el grupo de investigación. En este sentido,

programas de edición de video como *VideoPad* permiten exportar los clips generados a *YouTube*, *Facebook* o *Flickr* de una manera sencilla (NCHSoftware, 2015c). Esta opción facilita la labor de compartir los resultados de esta experiencia de aula con cualquier interesado sobre el uso de la marioneta y el teatro de títeres en educación.

- Fase 6. *Reflexión final entre los integrantes del grupo de investigación.*

Conscientes de que la investigación-acción en educación es participativa y debe contar con los aportes y reflexiones de todos los integrantes del grupo de trabajo, la última fase del proyecto de aula consistió en recoger la información sobre las competencias socio-profesionales y líneas de alfabetización que permitan llevar a buen puerto el uso de este tipo de materiales en el aula.

3.3. REFLEXIONANDO SOBRE EL PROCESO: LÍNEAS DE ALFABETIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

A propósito de los diseños generados para un público infantil, señaló Bruno Munari que es necesario tener en cuenta, entre otros muchos aspectos, las características del tipo de receptor: “se ha de ser muy sencillo y a la vez muy claro [...], ya que en otro caso no van a entender nada” (Munari, 1993, 74). Esta reflexión en torno a la claridad y sencillez de los materiales destinados a niños ha de tenerse en cuenta también en un contexto audiovisual, pues solo así estaremos ante una manera de contar historias que sirva para formar, entretener o acercar al aula de las primeras etapas educativas contenidos propios de cualquier área de conocimiento.

El atractivo formato audiovisual dado a la representación teatral en este proyecto, muy cercano a la estética más clásica de la animación, se presenta como un medio que facilita el desarrollo de la atención, la percepción, la imaginación o la creatividad. Si bien, su aprovechamiento didáctico requiere del desarrollo de competencias profesionales entre los docentes que van desde el ámbito de las artes plásticas y visuales, al dominio de las nuevas tecnologías o de habilidades para la representación teatral. Como es evidente, esta formación exige diseñar líneas de actuación que supongan un continuo reciclaje de los derroteros formativos de décadas anteriores. Solo así, el colectivo docente se familiarizará con la incorporación de medios audiovisuales adaptados a las necesidades del grupo aula y a su práctica pedagógica y didáctica.

Esta tendencia de cambio no es una novedad propia del contexto tecnológico en el que nos movemos, pues en la década de los noventa del siglo XX la progresiva introducción de los medios audiovisuales al aula llevó a plantear varias estrategias con diferentes perspectivas que se sintetizaron en dos direcciones: formación para los medios y formación con los medios. El primer caso buscaba el desarrollo de “destrezas para la interpretación y decodificación de los sistemas simbólicos movilizados por los diferentes medios y de esta manera ser capaces para capturar mejor la información, e interpretar de forma más coherente los mensajes por ellos transmitidos” (Cabero, Duarte y Barroso, 1997, 4). Mientras, el segundo caso buscaba “la formación para su utilización [de los audiovisuales] como instrumentos didácticos, es decir, como instrumentos que por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización propician el

desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información y la creación de entornos diferenciados para el aprendizaje” (Cabero, Duarte y Barroso, 1997, 4). Es por ello que, actualmente, se hace prioritaria la necesidad de formar al colectivo de profesionales de la educación, por una parte, para seleccionar con criterio materiales didácticos con carácter audiovisual y, por otra, para el manejo instrumental de todos los recursos que las nuevas tecnologías han puesto a disposición de los docentes en este contexto audiovisual.

Atendiendo a estos planteamientos, la alfabetización de los futuros profesionales de la educación para dar un uso didáctico a este tipo de herramientas audiovisuales gira en torno a las siguientes líneas de actuación:

1. Alfabetización en lenguajes artísticos

Tal y como quedaba puesto de manifiesto ya desde la introducción, el teatro de títeres abarca lenguajes artísticos que van desde lo meramente creativo, vinculado al diseño de muñecos y escenarios, a lo literario, lo musical o lo escénico. En este contexto, resulta fundamental colocar el diseño teatro de títeres en un contexto interdisciplinar con la finalidad de fomentar entre los futuros docentes el desarrollo de las competencias necesarias para que el uso del títere en el aula sea provechoso.

2. Alfabetización técnica y en lenguaje audiovisual

A día de hoy, la formación y el perfeccionamiento en nuevas tecnologías que tienen los profesores son, en la mayoría de los casos, bastante aceptables. No obstante, la capacitación del colectivo docente para la selección o la producción de materiales audiovisuales adaptados a las necesidades del grupo aula requiere de un proceso de alfabetización en el ámbito técnico -uso de software específico- y en el contexto del lenguaje audiovisual -desde el conocimiento de los estándares internacionales para la creación de guiones al dominio de diferentes técnicas audiovisuales y digitales-.

3. Alfabetización didáctico-disciplinar

La alfabetización didáctico-disciplinar debe partir de un análisis exhaustivo de las diferentes áreas de conocimiento de la etapa de Educación Primaria y de su organización curricular. Este proceso de alfabetización implica, además, el establecimiento de pautas de trabajo para valorar cómo repercute el trabajo con audiovisuales en el aprendizaje.

4. Alfabetización investigadora

Buscar, seleccionar o diseñar con un criterio pedagógico y didáctico la información audiovisual de la que hacemos uso en el aula para que contribuya al desarrollo de las bases de un aprendizaje constructivo, a la formación cívica y a la riqueza cultural forma parte de un proceso de carácter investigador para mejorar la adaptación de los recursos y materiales didácticos a las necesidades del grupo aula.

REFERENCIAS

- Ackerman, T. (2005). The puppet as a metaphor (6-11). En Bernier, M.; O'Hare, J. (coords.). *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse.
- Angoloti, C. (1990). *Cómics, títeres y teatro de sombras: tres formas plásticas de contar historias*. Madrid: La Torre.
- Bernardo, M. (1962). *Títeres y niños*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cabero, J.; Duarte, A; Barroso, J. (1997). La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 8. Noviembre, 1-13.
- Fuente Sánchez, D. de la.; Hernández Solís, M. y Pra Martos, I. (2013). El mini video como recurso didáctico en el aprendizaje de materias cuantitativas. *RIED*, 16: 1, 177-192. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/1434969091/fulltextPDF/537115C430824A1EP-Q/1?accountid=14513> (Consulta: 01-02-2017).
- Lomax, P. (1995). Action research for professional practice. *British Journal of In-Service Education*, 21 (19): 49-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0305763950210105V>
- Microsoft (2017). *Tu propio estudio cinematográfico*. Recuperado de <http://windows.microsoft.com/es-es/windows-live/movie-maker> (Consulta: 03-03-2017).
- Munari, B. (1993). *Diseño y comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- NCHSoftware (2015a). *VideoPad, editor de video. El programa para la edición de video que todos pueden usar*. Recuperado de <http://www.nchsoftware.com/videopad/es/> (Consulta: 27-02-2017).
- (2015b). *Para comenzar. VideoPad, editor de video*. Recuperado de <http://help.nchsoftware.com/help/es/videopad/win/gettingstarted.html> (Consulta: 27-02-2017).
- (2015c). *Opciones de salida de video NCH - Cargar video*. Recuperado de <http://www.nch.com.au/kb/es/10242.html> (Consulta: 27-02-2017).
- O'Hare, J. (2005). Introduction to puppetry in education (1-3). En Bernier, M.; O'Hare, J. (coords.). *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse.
- Pérez, B; Martínez Barbosa, G. y Ditchekenián, R. (2008). *El títere en el aula. Guía para padres educadores y niños*. Instituto Nacional de Artes Escénicas de Cultura MEC: Montevideo (Uruguay). Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/proarte/phocadownload/publicaciones/el_ttere_en_el_aula%202.pdf (Consulta: 20-02-2017).
- Trueba Marcano, B.; Rodríguez de la Flor Adanes, J. L. (2011). *Títeres en el taller: el día a día de un taller de títeres con niños y niñas de 4 a 12 años*. Barcelona: Octaedro, 2011.

ANEXO

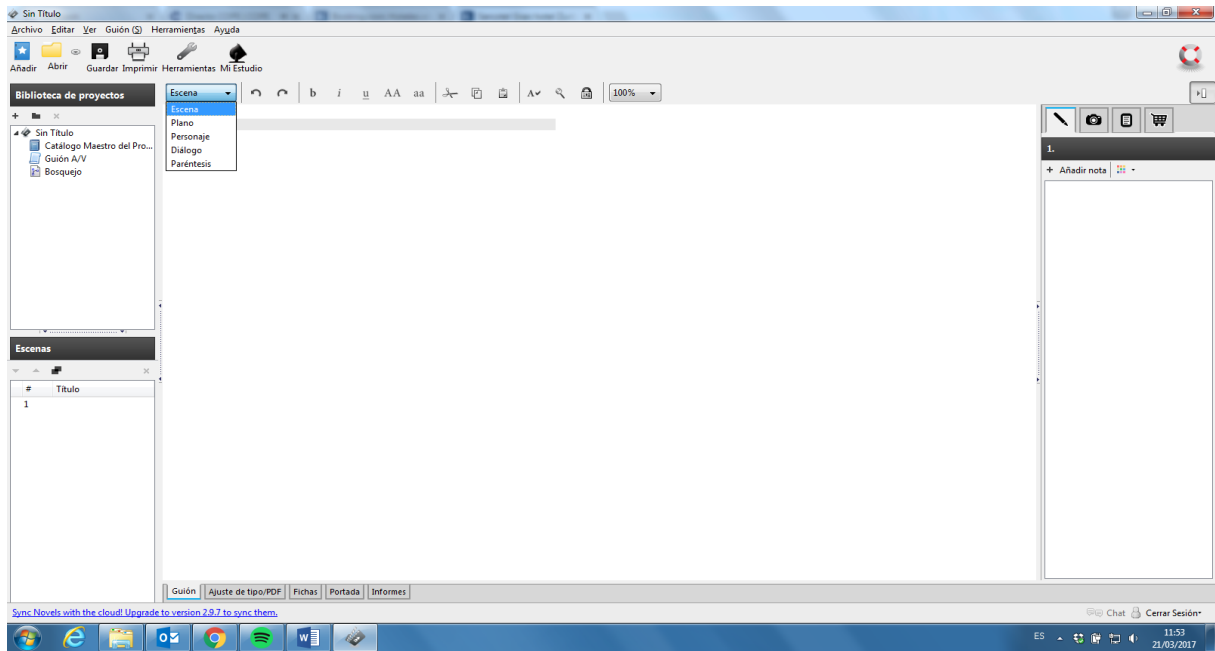


Fig. 1: Imagen de autor, Pantalla de trabajo *Celtx "Audiovisual"*, 2017

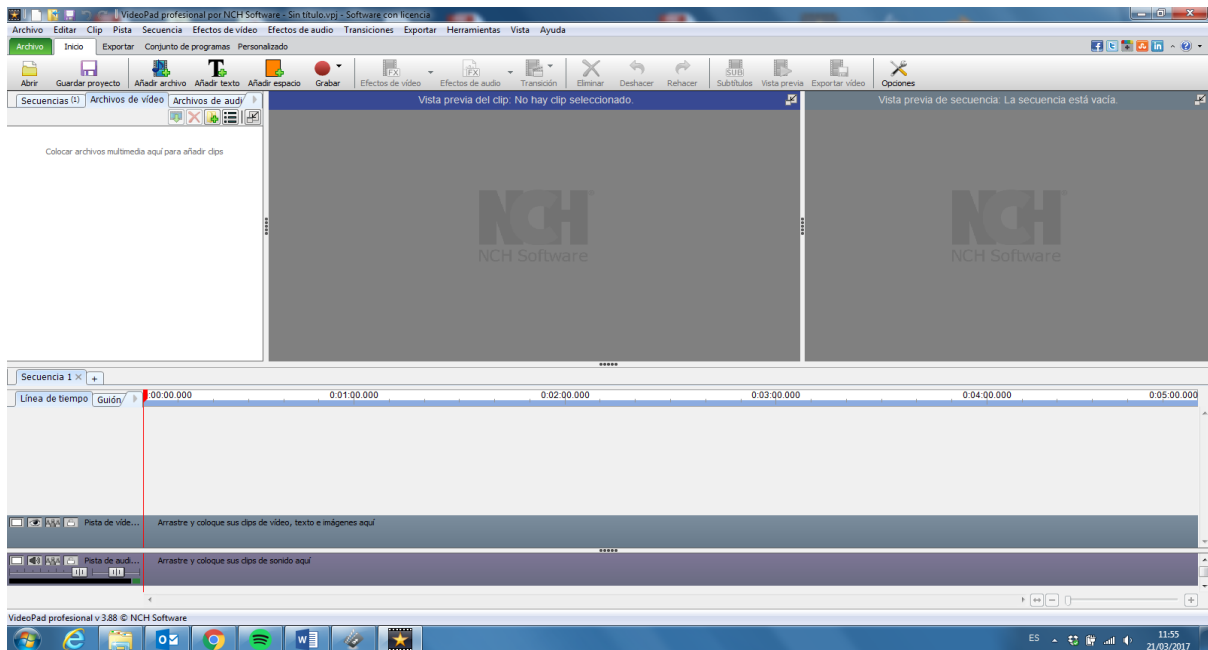


Fig. 2: Imagen de autor, Pantalla de trabajo *VideoPad*, 2017

**EL TATUAJE COMO CATARSIS.
AFRONTANDO EL ACOSO DESDE
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Carmen Vaquero Cañestro
Didáctica de la Expresión Plástica Universidad de Málaga
cvaquero@uma.es

CUESTIÓN DE EXPECTATIVAS (ANTECEDENTES)

Es habitual que desde contextos jerarquizados, tradicionales o aislados de la realidad social a los que en ocasiones se reduce el aula universitaria, se reclame al alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria la necesidad de generar espacios de innovación, cooperación, de interacción, apelando a su responsabilidad directa sobre el cambio que necesita la educación.

Del mismo modo, resulta muy paradójico que, desde espacios enajenados, desde habitaciones propias des-conectadas, abogemos por la coordinación como estrategia para iniciar el mecanismo que posibilite frenar la inercia de la lección magistral, del aprendizaje descontextualizado, de la desmotivación, mientras perpetuamos el individualismo, mientras cerramos la puerta del aula, olvidando que es también un *dispositivo de narración* (Acaso, 2012) capaz de generar significados.

Este proyecto trata de ser coherente con ambas realidades, la del aula actual y la del aula futura, proponiendo el desarrollo de un proyecto motivador y motivante, que propicie la coordinación y coordinado, que responda a la realidad social utilizando el arte como lenguaje, como recurso performativo y transformador, dotando al proceso de aprendizaje de la *dimensión de acontecimiento* único del que no debe desvincularse (Acaso, 2011).

Por otra parte, plantea abordar una cuestión principal que articula nuestra acción en el aula: re-dimensionar la educación artística como marco referencial, como alternativa real, como intersección entre el contexto educativo y la intervención social ya que, tal como afirma Bamford (2009), “las artes potencian la implicación y fomentan los vínculos comunitarios a través de un espíritu compartido, así como la motivación de los estudiantes para aprender” (p. 22).

Iniciar un proceso así requiere modificar la idea preconcebida con la que el alumnado afronta la docencia de la educación plástica y visual ya que, tal como establece Bain (2007) “traen paradigmas al aula que dan forma a su construcción de significados. Incluso si no saben nada de la asignatura, aún así utilizan un modelo mental existente de algo para construir...” (p. 38). Más aún en un área de conocimiento que se sigue vinculando con lo manual, con lo lúdico o lo innecesario, con el tiempo de esparcimiento, en una sociedad que “no concede valor cognitivo al saber artístico, que por ello queda fuera de un sistema social competitivo, productivo y eficaz que busca modos útiles de desarrollo de la racionalidad” (Agirre, 2005, p. 53). Bamford (2009) resulta determinante cuando evidencia que, mientras los espacios curriculares aluden a la importancia de la creatividad, la imaginación o la cultura, “en demasiadas ocasiones el papel de las artes se reduce a una presencia puntual en el concierto escolar anual o en un recurso sólo válido para la última media hora del viernes por la tarde (p. 174)

Pero, ¿cómo cambiar los modelos mentales? Bain (2007) expone la necesidad de evidenciar el *fracaso de la expectativa* a través de un proceso duro pero necesario que se estructura en tres cuestiones y/o fases diferenciadas: la primera de ellas alude a la necesidad de que el alumnado vivencie una situación en la que ese modelo mental resultará inservible; la segunda apuesta

por garantizar y visibilizar la falta de adecuación de los mismos, de los moldes mentales con los que acuden a las clases, destacando, en relación a la educación artística, la obsolescencia de los mismos y la limitación de su imaginario; por último apunta a la necesidad de “ser capaces de manejar el trauma emocional que en ocasiones acompaña al desafío de creencias mantenidas tanto tiempo” (Bain, 2007, p. 39) y, por lo tanto, de ofrecer una alternativa.

Pero, para invertir la expectativa inicial, es también fundamental cuestionar el autoconcepto que los y las estudiantes han ido creando a lo largo de su recorrido por el sistema educativo en relación con su propia capacidad de afrontar el proceso artístico:

Los niños y las niñas pocas veces tienen la oportunidad de desarrollar las competencias y los conocimientos necesarios para dominar bien una o varias de las disciplinas que conforman un programa de educación artística completo. Este tipo de enfoques enquistan la opinión que tienen muchos alumnos de que “no se le dan bien las artes”, puesto que están constantemente probando cosas nuevas, pero sin llegar nunca a desarrollar una competencia (Bamford, p. 56)

Por todo lo expuesto, se hace evidente la necesidad de visibilizar la importancia de la educación artística, de incorporar procesos de análisis, de deconstrucción y de cuestionamiento y de generar espacios que posibiliten la experimentación, de forma que las clases vayan más allá del consumo cultural que educa día a día a nuestro alumnado para convertirse en espacios de producción cultural (Acaso, 2011).

Puesto que “vivimos en un mundo saturado por la estética, pero un mundo en el que no hay objetos de arte, en el que no hay obras de arte” (Bauman, p. 47), es fundamental contrarrestar el sometimiento a lo efímero, al consumismo inconsciente y compulsivo, desde la acción, desde la creación de micronarrativas, desde la habitación propia de la educación artística. Más aún cuando ese consumo y los comportamientos asociados al mismo como el *síndrome de la impaciencia* (Bauman, 2007) se materializan en clase de forma cada vez más consistente, de forma cada vez más rotunda. El mismo autor sostiene que “el secreto del actual consumismo está en la rapidez, en la disponibilidad a prescindir de las cosas y no en la acumulación: no en la adquisición sino en el cambio. Deshacerse de lo que había para sustituirlo con otras cosas, con cosas nuevas” (Bauman, 2007 p. 44), es decir, ha mutado desde el concepto de la posesión al del placer efímero, de forma que se transmuta, cediendo el protagonismo del objeto ante el proceso, ante la vivencia puntual, ante la sensación momentánea.

Esa realidad del aula es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que ya que condiciona cualquier acción. Por ello, en lugar de sacarla fuera, podemos optar por considerarla parte del grupo y por lo tanto una oportunidad, incorporando el gusto por lo rápido, por lo momentáneo, pero también por lo experimental, por lo vivencial y sobretodo, el placer de la producción cultural a través de los medios por los que habitualmente canalizan su consumo.

Por todo ello, en el marco de actuación del proyecto global *El arte como catarsis: Afrontando el ACOSO en la asignatura Educación en Artes Plásticas y Visuales del Grado en Maestro/a de Educación Primaria* pero en el microcontexto del grupo C (*El tatuaje como catarsis*) decidimos crear un campo de acción en el que era fundamental: conocer las expectativas iniciales y cuestionarlas para posibilitar el inicio de la creación de modelos mentales propios; trabajar desde la cultura visual, desde la realidad imperante ofreciendo una alternativa en forma de producción artística y hacerlo desde una problemática real, cercana y a veces íntima, desde el acoso escolar.

MÁS FÁCIL CUANDO COMPARTIMOS METAS (OBJETIVOS)

El proyecto de coordinación global propone unos objetivos generales compartidos por todos los grupos implicados en el macroproyecto:

- Iniciar procesos de aprendizaje vinculados a la propia coordinación del área de Didáctica de la Expresión Plástica.
- Vertebrar estrategias de coordinación extrapolables a otras propuestas, a otros cursos, contextos, etc.
- Sensibilizar al equipo docente y al alumnado sobre la necesidad de desarrollar una cultura de trabajo cooperativo.
- Activar la motivación, la emoción y la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar la empatía y el respeto como ejes de actuación en contextos educativos.
- Visibilizar las acciones y propuestas artísticas que se desarrollan en el área.
- Afrontar el acoso: sensibilización, detección y diseño de un plan de actuación.

Por otra parte, cada grupo, en la gestión de su propia autonomía, persigue objetivos específicos propios de intereses de la microsociedad que supone el aula y que, en este grupo concreto, afectan a diferentes dimensiones:

- Participar del proceso artístico a través de la autoría compartida como experiencia de reflexión, análisis o indagación personal y social, invirtiendo la dinámica de docentes reproductores a docentes creadores (Acaso, 2012).
- Vivenciar, participar de propuestas artísticas alejadas de la tradición, de forma que se posibilite la generación de nuevas concepciones en torno a la educación artística y, por lo tanto, de nuevas expectativas en las que el alumnado experimente su propia competencia.
- Proyectar la acción más allá del muro del aula, implicando a estudiantes de la facultad en la problemática tratada.

MACROGRUPO, MICROSOCIEDAD Y AUTORÍA COMPARTIDA (PARTICIPANTES)

El grupo clase lo componen 72 estudiantes de primer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria y la profesora. Puesto que manifiesta diferentes intereses para afrontar la intervención acordada por los grupos participantes para el día 21 de diciembre de 2016, denominado *Miércoles Negro*, decidimos dividirnos en tres subgrupos, cada uno de ellos coordinados por una estudiante que se organizan en relación a tres necesidades diferentes:

1. *Grupo de grabación.* Desde el momento en que comenzamos a trabajar en el acoso escolar, un número determinado de componentes del grupo necesita verificar a través de la grabación de cámara oculta la respuesta del público ante situaciones de acoso. A pesar del material que existe en esta línea, el contexto específico de la facultad de Ciencias de la Educación hacía especialmente significativo para parte del grupo la puesta en marcha de estas simulaciones que sería proyectadas en el Miércoles Negro.
2. *Grupo de tatuaje.* Un sector importante optó por sumergirse en el acoso a través del tatuaje como símbolo, como huella del dolor o de la esperanza, por lo que su acción para el día de nuestra primera intervención en el espacio de la facultad se materializó en un taller de tatuaje.
3. *Grupo de intervención en el espacio.* Este grupo se sentía atraído por la instalación, por la intervención en el espacio, por la modificación de la percepción que tenemos del mismo.

¿CÓMO LO HACEMOS? (MÉTODO)

La metodología comparte del trabajo por proyectos la estructura flexible y dinámica en la que el grupo asume el protagonismo para, a partir del trabajo cooperativo, generar conocimiento propio. Tal como sostiene Acaso (2005), para propiciar la creación de este tipo de conocimiento, es imprescindible que el grupo participe de dos procesos diferenciados e interdependientes que configuran lo que la autora denomina *DDS (Didáctica de la Sospecha)*: el primero, consiste en la deconstrucción de las imágenes que consumimos diariamente de forma compulsiva e inconsciente; el segundo se fundamenta en la acción, en la producción artística como forma de respuesta, de posicionamiento, como forma de neutralizar la metanarrativa.

Solo desde procesos o ciclos de aprendizaje que incorporan el análisis, el cuestionamiento de nuestra realidad, que incluyen la micronarrativa como manifestación artística genuina y de autoría compartida, y que proyectan el proceso en un contexto real, es posible redimensionar la educación artística.

Sólo a partir de la participación activa en proyectos reales, nuestro alumnado recibirá el impulso y la confianza necesaria para involucrarse en procesos formativos tan complejos, capaces de asumir el abordaje de realidades directamente vinculadas a su vivencia como estudiantes y capaces de generar un posicionamiento claro en su experiencia futura como docentes (acoso y/o acoso escolar) ya que, de acuerdo con Bain (2007), “el aprendizaje tiene poco sentido si

no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente” (p. 28)

RESULTADOS

En el desarrollo del proyecto se distinguen cuatro fases diferenciadas que transcurren de forma simultánea al tratamiento en clase de otros contenidos y de la deconstrucción de expectativas y de ideas preconcebidas en torno a la educación artística, al arte y a la propia producción artística. En este proceso se ponen en marcha estrategias que incitan a la gestación del grupo, a la confianza, desde dinámicas participativas como las *mini-clases de arte infantil* y actividades que propician la visión del estudiante como productor y productora de creaciones artísticas propias de autoría individual y colectiva tales como “mi dossier fotográfico” o “nuestra primera creación grupal” en torno a diferentes temáticas que el grupo propone.



Fig. 1: Fragmento de un dossier fotográfico personal realizado por una alumna en el marco de la actividad inicial *Dossier fotográfico* compartida a través de un foro en campus virtual en la asignatura *Educación en Artes Plásticas y Visuales*.

En primer lugar se inicia un proceso progresivo de acercamiento al tema. Esta fase se desencadena a partir de la asistencia del grupo a la representación teatral *Lluvia Fina*¹ y del posterior debate y tratamiento en clase. En este sentido emergen cuestiones estereotipadas que evidencian la necesidad de poner en marcha estrategias de investigación que nos ayuden a hacer un

1 *Lluvia Fina* es una representación teatral dirigida y producida por Nacho Albert cuya temática es el acoso escolar. La obra se representó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga el día 11 de noviembre de 2016.

tratamiento adecuado y riguroso de la cuestión, más aún desde el rol específico que ocupamos como futuros y futuras docentes.



Fig. 2: Imagen de Campus Virtual de la asignatura Educación en Artes Plásticas y Visuales. Fragmento de la caja Procesos Artísticos.

Para ello, para generar una conciencia crítica que nos permita actuar de forma coherente con nuestros propios principios y, por lo tanto, un conocimiento propio, se inicia una fase de investigación basada en un proceso individual y colectivo a partir de la búsqueda, lectura y análisis de artículos sobre el acoso escolar que permita al grupo tejer una red de conocimiento compartido a través de una *wiki* y, por lo tanto, tener una visión holística de dicha problemática. De forma paralela se inicia un proceso de indagación en torno a lenguajes artísticos ajenos al grupo como la performance, la instalación y la videocreación.

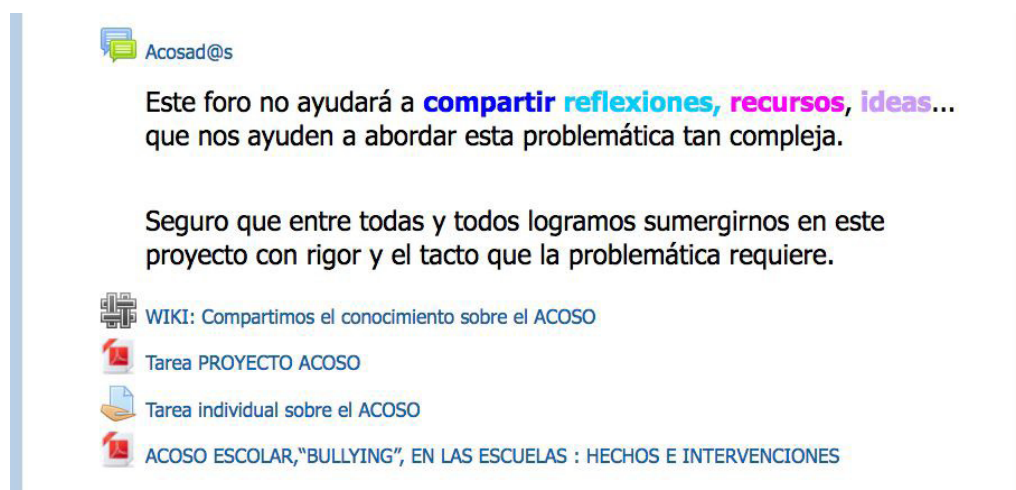


Fig. 3: Imagen de Campus Virtual. Fragmento de la caja Nuestro Proyecto: ACOSO.

A partir de este recorrido se inicia la planificación de nuestra intervención artística en el espacio de la facultad en una acción coordinada con el resto de los grupos implicados en el proyecto global en lo que llamamos *Miércoles Negro*.

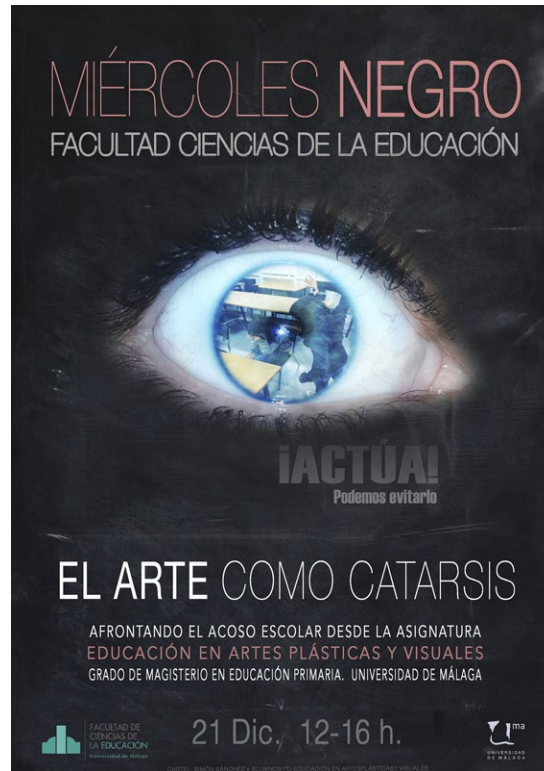


Fig. 4: Cartel para la difusión del Miércoles Negro, intervención artística en el espacio de la facultad de los grupos participantes en el proyecto.

En relación a la prospectiva del proyecto, este es uno de los resultados de mayor proyección del mismo en la medida en que se propone la instauración del *Día contra el acoso escolar* en el calendario lectivo de la Facultad de Ciencias de la Educación en los próximos cursos, propiciando así la concienciación sobre esta problemática social y garantizando el tratamiento interdisciplinar de esta cuestión tan grave.

El día acordado se inicia con un minuto de silencio en la entrada principal de la facultad como acto simbólico de respeto y en homenaje a todos y todas las víctimas del acoso escolar. A partir del mismo se ponen en marcha las actividades programadas para este día para el resto de la comunidad educativa: performance, instalación, intervención de baños, etc.. En el caso de este grupo, la acción se materializa en tres propuestas: taller de tatuaje, sala de proyección de las grabaciones e intervención en el espacio.



Fig. 5: Imagen del proceso de tatuaje del taller de tatuaje desarrollado el 21 de diciembre, Miércoles Negro.

El desarrollo del proyecto en el aula implica un trabajo simultáneo y coordinado del equipo docente en fases diferenciadas en las que se comparte el estado del proyecto en cada uno de los grupos. Para abordar la evaluación, el equipo docente propone la elaboración de un DAFO en cada grupo de forma que podamos hacer una evaluación tanto del proceso como del resultado final. En este sentido destaca el valor del proyecto como vivencia, como aprendizaje compartido y construido por el grupo y que se explicita en la evaluación de la asignatura que se propone al grupo.

1	En estos meses he podido ampliar mis conocimientos sobre temas relevantes de actualidad, como es el acoso, la imagen de la mujer hoy día, etc, a través de la realización de foros y de las aportaciones de mis compañeros. Gracias al manual utilizado en la asignatura y el libro asignado para leer he abierto mi mente a caminos que desconocía, enriqueciéndome culturalmente, recurso que considero fundamental para el grado que curso. Y por último, mediante la realización de trabajos, tanto individuales como colectivos, he reforzado mi forma de expresión, lo que me será de gran utilidad tanto en cursos posteriores como en el día a día.
1	La participación constante del alumnado.
1	El enfoque distinto y alternativo que se le ha dado a la asignatura. Planteando otros medios y oportunidades a la clásica metodología que se le da a la materia en los colegios y los institutos.
1	Una de las cosas que más me interesó fue la visita al Museo de Arte Contemporáneo porque ahí pudimos observar de cerca que el arte actual no tiene barreras.
1	Lo que más me ha gustado ha sido cuando hicimos el proyecto del acoso.

Fig. 6: Fragmento del cuestionario final de evaluación de la asignatura.

Desde el rol docente se asume una falta de profundización en los procesos artísticos fruto de la falta de tiempo y de la necesidad de indagar en torno al acoso escolar para garantizar un tratamiento riguroso y profesional del tema.

Aunque el diseño temporal del proyecto planteaba una duración paralela a la temporalidad de la asignatura y, por lo tanto, del cuatrimestre, el potencial del proyecto nos ha llevado a plantear la continuidad del mismo para el próximo curso, de forma que el tratamiento del acoso pase además a constituirse en tema transversal propio del área de Didáctica de la Expresión Plástica.

CONCLUSIONES

En una era en la que la atención se ha fragmentado fruto de una sociedad saturada de información y expuesta al consumo en términos absolutamente desconocidos en la que la imagen reina por su poder persuasivo y su carácter omnipresente (Hernández, 2007), tiene más sentido que nunca aprender haciendo y, en el aula de educación artística, aprender creando. “Todo está aquí, accesible ahora y al alcance de la mano y, sin embargo, insolente y enloquecedoramente distante, obstinadamente ajeno, más allá de toda esperanza de ser comprendido cabalmente alguna vez” (Bauman, 2007, p. 44).

Tal exposición continuada requiere del desarrollo de una conciencia crítica, de un pensamiento propio capaz de minimizar el impacto de la hiperrealidad. En este sentido, el ámbito educativo pero especialmente la educación artística “adquiere una responsabilidad cada vez más importante en cuanto que los límites entre educación, alta cultura y entretenimiento se difuminan, y los alumnos cada vez aprenden más a partir de las artes visuales” (Freedman, 2006, p. 41).

Teniendo en cuenta el limitado espacio curricular del área, la invalidación de las expectativas con la que el alumnado se acerca a nuestras asignaturas y que, tal como sabemos, “la única vida de la pedagogía performativa está en relación a su contexto, a su momento” (Ellsworth, 2005, p. 163), es fundamental generar nuevas narrativas que quiebren la *norma de la homogeneización* a la que alude Hernández (2007) desde la producción propia, desde proyectos reales que inviten a la colaboración y que opten por la intervención, por la acción en el seno de la realidad social.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2005). Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la educación artística a principios del siglo XXI. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 11-18). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Acaso, M. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado / María Acaso, Elizabeth Ellsworth*; edición y textos de Carla Padró. Madrid: Los libros de la catarata.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO/EUB-Universidad Pública de Navarra.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuuu! El papel de las Artes en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2015). *Arte, ¿líquido?* Madrid: Ediciones Sequitur.

Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Barcelona: Plaza&Janés.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*.

Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Zafra, R.

(2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber) espacio y (auto) gestión del yo*.

Madrid: Fórcola ediciones.

**ACCIÓN DOCENTE: PROFESIONALIZACIÓN
Y TRANSMISIÓN DE VALORES EN BBAA.
RECICLO Y PUNTO**

Rocío Garriga Inarejos,
Universidad de Zaragoza (España)
rogari@unizar.es

Silvia Martí Marí
Universidad de Zaragoza (España)
smartima@unizar.es

ANTECEDENTES: MOTIVACIÓN Y GÉNESIS DE LA PROPUESTA *RECICLO Y PUNTO*

No es sencillo en una sociedad como la actual, en la que el sentido práctico/instrumental parece —en ocasiones— superar ciertos valores éticos, presentar desde la educación artística universitaria acciones próximas a la profesionalización que promuevan relaciones de compromiso, de compañerismo y generosidad. La importancia de la relación en el arte, de la experiencia como aprendizaje (Dewey, 2008) son, desde nuestro punto de vista, dos de las premisas básicas que forman parte de la enseñanza universitaria en Bellas Artes.

Al comienzo del curso académico 2016-2017 recibí el encargo docente, entre otras materias, de las asignaturas *Diseño y Gestión del Espacio Expositivo* (tercer y cuarto cursos) y *Volumen I* (primer curso). En el momento de elaborar los programas y diseñar los ejercicios a llevar a cabo me encontré con dos cuestiones que podían relacionarse. Por una parte, en la asignatura de *Diseño y Gestión* deseaba plantear una dinámica de gestión que no quedara únicamente proyectada sino que se llevara a cabo realmente, con el fin de que los estudiantes tuvieran una experiencia real; por otra, en la asignatura de *Volumen I* también deseaba plantear una actividad que involucrara al público externo —ajeno a la comunidad universitaria— y que estuviera relacionada con los contenidos a impartir ya trazados en la guía docente de la asignatura.

La motivación y génesis de la propuesta *Reciclo y Punto* comenzó a surgir de modo lateral, gracias a una de las secciones de la asignatura *Volumen I*, que comprende la introducción de técnicas constructivas o de *assemblage*, un procedimiento que admite e invita al uso de material encontrado o de reciclaje. En la preparación de la clase teórica que daba paso a la práctica en los talleres de escultura incluí un repaso histórico sobre esta técnica, referentes históricos y también artistas contemporáneos que han hecho del procedimiento constructivo una constante en su obra (Seitz, 1965; Wescher, 1980; Krauss, 1996). Entre los numerosos artistas que hacen uso de esta técnica se encuentra Louise Nevelson, que emplea —a diferencia de otros— únicamente materiales sobrantes, encontrados y de reciclaje para la realización de sus piezas; obras que en numerosas ocasiones son modulares, y que terminan por constituir grandes instalaciones, tal y como puede observarse en el catálogo editado por Brook Kamin Rapaport (2009) con motivo de la exposición monográfica de la artista realizada en el Jewish Museum de Nueva York.

Me pareció interesante trasladar la manera de proceder de esta artista al aula y realizar un ejercicio inspirado en su trabajo. Busqué información al respecto, encontré que otros profesores también habían contemplado la obra de Nevelson en este sentido y que habían obtenido buenos resultados en los ejercicios que presentaban. Diseñé esta práctica basándome en propuestas realizadas por otros, planteadas con un espíritu similar: la empresa de materiales Dick Blick Art Materials (2009), la profesora Marie Max (2010), que tituló su ejercicio *Assemblage Art: Transforming Trash into Treasure*, la profesora Catherine Phelps, que publicó la dinámica y los resultados de su ejercicio en la revista *Schoolarts Magazine - Ecology* (2013).

El ejercicio que planteé constaba finalmente de dos partes, una individual y otra grupal. El trabajo individual consistía en la realización de, al menos, tres piezas (módulos) constructivas

inspiradas en la obra y procedimientos de la artista Louise Nevelson, empleando para ello únicamente materiales reciclados, a excepción de la pintura que se utilizaría para acabar la superficie de la composición ensamblada. La segunda parte del ejercicio se realizaba en grupo – muy numeroso, pues estaba configurado por todos los estudiantes matriculados en la asignatura. Todos juntos debían realizar, al menos, tres instalaciones distintas empleando todas las piezas creadas por ellos individualmente.

La realización de este ejercicio supuso otro aliciente más para diseñar la dinámica de *Reciclo y Punto*, ya que disponer de una gran cantidad de material reciclable era uno de los requisitos básicos para poder llevarlo a cabo. En este sentido, me pregunté cómo podría facilitar o simplificar esto de cara a los estudiantes y pensé que podría hacerse mediante la colaboración de otras personas... Y surgieron más preguntas: ¿Cómo gestionar tal colaboración? ¿De qué manera involucrar a otras personas ajenas a la Universidad? Y lo más importante ¿Cómo hacer de todo ello una experiencia real? ¿Cómo configurar una exposición colectiva de primer curso?

Tal y como indica Bourriaud (2008) “la práctica artística está siempre en relación con el otro, al mismo tiempo que constituye una relación con el mundo” (p. 106). La primera respuesta consistió en crear una dinámica de doble sentido, para estimular la participación: que quienes aportaran objetos o material reciclable pudieran recibir algo a cambio, algo que de algún modo les recordara ese gesto y que estimulara en ellos el hábito de reciclar o reutilizar lo que, en principio, ya no tiene utilidad.

Según lo planteado, dado que la recogida de material implicaba un proceso de gestión y coordinación, decidí trasladar esta cuestión a la asignatura de *Diseño y Gestión del Espacio Expositivo*, una materia que incluye entre sus contenidos, la preparación de los estudiantes para que sean capaces de llevar a cabo iniciativas propias de intervención artística, de coordinación, de creación de eventos, de talleres artísticos, diseño de recorridos expositivos, de gestión de proyectos artísticos personales.

OBJETIVOS

La actividad *RECICLO Y PUNTO* surgió entonces, con el objetivo general, de estimular el uso de material reciclado entre los estudiantes del Grado de Bellas Artes, y también con el fin de hacer extensible esta opción por el cuidado del medioambiente a los demás.

Los objetivos específicos se centraban en lo siguiente para los estudiantes de la asignatura

Diseño y Gestión del Espacio Expositivo:

1. Aprender a crear eventos artísticos efímeros que involucren a la sociedad de manera activa.
2. Investigar teóricamente y solucionar formalmente tales eventos con el fin de crear propuestas vinculadas al entorno y a la vida.

3. Diseñar la dinámica del evento teniendo en cuenta a todos los participantes: disponer un calendario de trabajo, proponer las acciones a llevar a cabo, gestionar los permisos necesarios, logística...
4. Diseñar la imagen del evento: cartel y trípticos informativos y llevar a cabo la difusión de los mismos.
5. Experimentar de primera mano, como creadores y responsables de la dinámica diseñada, la práctica real de la actividad.

En cuanto a los objetivos específicos para los estudiantes de *Volumen I*:

1. Aprender a realizar moldes básicos de objetos simétricos.
2. Conocer las técnicas escultóricas del positivado por presión y del positivado directo.
3. Adquirir destrezas en el tratamiento de superficie de formas volumétricas.
4. Asumir compromisos y realizar de las piezas respetando el calendario.
5. Experimentar de primera mano, como creadores, la exposición de sus resultados tratando directamente con los espectadores/participantes de su trabajo.

PARTICIPANTES Y PROPUESTA DEL EJERCICIO

En términos generales *RECICLO Y PUNTO* se lleva a cabo con la participación de las asignaturas de *Volumen I* (primer curso, dos grupos) y de *Diseño y Gestión del Espacio Expositivo* (tercer y cuarto cursos).

Las profesoras a cargo del desarrollo completo de la actividad son Silvia Martí Marí y Rocío Garriga. El seguimiento de la actividad se hace mediante clases lectivas y prácticas, también con el apoyo de tutorías personalizadas.

Los estudiantes de tercero y cuarto se encargan de diseñar, gestionar y coordinar la puesta en marcha del evento, también de presentar la propuesta a los estudiantes de primero. Por su parte, los estudiantes de *Volumen I*, deben realizar moldes de objetos reciclables (botellas, latas, bricks...) para obtener varias reproducciones. Una vez obtenidos los objetos, deben acabar la superficie de los mismos empleando una estética afín al Pop-Art incluyendo la frase *Reciclo y Punto*.

La actividad culmina con la exposición de estas piezas en el espacio público, donde finalmente tiene lugar el intercambio: las personas que se aproximen podrán llevarse una de las piezas artísticas elaboradas por ellos a cambio dos objetos reciclables.

MÉTODO Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Por una parte, se obtiene material reciclable para el próximo curso académico, material que se almacena en los talleres de escultura para la realización del ejercicio de introducción a las técnicas constructivas inspirado en la obra de Luise Nevelson que referíamos en primera instancia: así, este material de desecho vuelve a cobrar vida, de manera artística.

Por otra parte, se estimula el reciclaje en la ciudad de Teruel, cada participante cuenta la experiencia vivida en su momento, y también atesora un objeto artístico que se lo recuerda, pues todos ellos tienen forma de objeto reciclable e incluyen en su superficie la frase *Reciclo y Punto*.

El ejercicio que se propuso en la asignatura de tercer y cuarto curso consistía en la gestión y producción del evento *RECICLO Y PUNTO* en todas sus fases, siendo esta experiencia real. Para ello realicé cuatro equipos de trabajo en clase, con lo que se distribuían las tareas. El equipo de comisariado debía encargarse de buscar información sobre el reciclaje y su impacto en el medioambiente, sobre los puntos de reciclaje en la ciudad de Teruel y su localización, también velaban por la coherencia estética del proyecto y debían plantear distintas localizaciones en el espacio público para la realización del evento. El equipo de organización/producción se encargaba de la gestión interna de los equipos, esto es, de recoger y distribuir la información, así como de solucionar cualquier contingencia relacionada. También establecían fechas de entrega a las diferentes tareas, para cumplir poco a poco con los objetivos planteados de cara a la entrega/presentación final de la propuesta. Por otra parte, una vez seleccionado por todo el lugar más apropiado para llevar a cabo el evento (la Plaza del Torico en la ciudad de Teruel), se ocupan de gestionar y garantizar la disponibilidad del espacio solicitando los permisos necesarios en el área de cultura del Ayuntamiento.

El equipo de diseño gráfico se ocupó de crear la imagen del evento. La profesora Silvia Martí Marí sugirió que la estética general se centrara en el Pop-Art, algo que terminamos por decidir conjuntamente entre todos dado que reforzaba la coherencia de la dinámica planteada, por el empleo de objetos cotidianos y de consumo y también por la producción en serie. Las personas que formaban parte de este equipo idearon el cartel, realizaron simulaciones de los objetos finales para mostrarlas a los estudiantes de *Volumen I*, diseñaron un tríptico informativo para repartir entre la ciudadanía, y prepararon la documentación gráfica necesaria para el equipo de difusión: encargados, estos últimos, de la creación de una página web básica relacionada, de distribuir los carteles y los trípticos, así como de la creación de un evento en *Facebook*.

RESULTADOS

La actividad se encuentra en desarrollo todavía, no obstante ya pueden contemplarse algunos de los resultados. A continuación se muestran algunas de las imágenes creadas por los estudiantes de *Diseño y Gestión*:



Ilustración 1: Diseño del cartel para la difusión del evento (en proceso).



Ilustración 2: Diseño del exterior del tríptico para *Reciclo y Punto* (en proceso).



Ilustración 3: Diseño del interior del tríptico para *Reciclo y Punto* (en proceso).



Ilustración 4: Captura de pantalla del espacio web creado por los estudiantes de *Diseño y Gestión del Espacio Expositivo*.

Enlace a la web de la propuesta: <https://recicloypunto.wordpress.com/>

Para los estudiantes de *Diseño y Gestión* la evaluación de este ejercicio consistió en la presentación del proyecto a los estudiantes de la asignatura *Volumen I*, una acción que debía tener apoyo visual y durar entre 30 y 45 minutos.

3. Objetivos

1. Fomentar el reciclaje en la ciudad de Teruel
2. Fomentar la relación entre la propia ciudad y la titulación de Bellas Artes.
3. Adquirir competencias de comunicación y trabajo grupal.
4. Tomar contacto con las últimas fases del proceso creativo: desligarse de la obra.
5. Desarrollar la capacidad de dar un nuevo uso (artístico) a los materiales obtenidos.

4. Localización

ACTITUD

- ROLES (ACTIVIDADES)**
 - Transporte de la obra
 - Montaje en el espacio público
 - Realización del evento. Actividades a realizar
 - Cierre de la actividad. Recogida
 - Regreso al edificio de Bellas Artes
- CARA AL PÚBLICO**
 - Qué se debe hacer y que se debe evitar
 - Consejos básicos
- CÓMO RESPETAR EL ENTORNO**
 - Para no dañar la imagen del espacio público

ACTITUD

- ROLES (ACTIVIDADES)**
 - TRANSPORTE DE LA OBRA
 - MONTAJE EN EL ESPACIO PÚBLICO
 - REALIZACIÓN DEL EVENTO
 - CIERRE DE LA ACTIVIDAD RECOGIDA
 - REGRESO AL EDIFICIO BBAA

Ilustraciones 4 - 7: Diapositivas de la presentación realizada por los alumnos de *Diseño y Gestión* a los de *Volumen I*.

En esta presentación debían dar a conocer a los alumnos de primero su proceso de trabajo, los resultados obtenidos y también explicar cuál era su papel y qué trabajo debían desempeñar ellos para contribuir a *Reciclo y Punto*.



Ilustraciones 8 y 9: Recreaciones de los objetos finales realizadas por los estudiantes de *Diseño y Gestión* para mostrar acabados posibles a los alumnos de *Volumen I*.

Una vez hecha la presentación del evento, los estudiantes de *Volumen I* vieron definidas las pautas del ejercicio que debían llevar a cabo¹. Cada uno de ellos debe elaborar un molde en escayola de un objeto reciclable simétrico (botellas de plástico, latas de refresco, frascos de cristal...)². Después deberá positivar el molde como mínimo en tres ocasiones, lo hará con arcilla, por presión. Una vez obtenidas las reproducciones, más las que realicen mediante positivado directo de otros objetos (rellenando botellas de plástico u otros envases con escayola), se produce un intercambio entre todos los estudiantes con el fin de que se desprendan de sus creaciones, de que las compartan, y de que cada alumno obtenga distintos objetos sobre los que realizar el acabado de superficie final: como se indicaba, con referentes artísticos del Pop-Art e incluyendo la frase *Reciclo y Punto* en ellos.

La dinámica de trabajo en los talleres con los estudiantes de *Volumen I* también acabó por involucrar la creación de las mesas/expositores de sus piezas en el espacio público. Esta parte del proyecto se está realizando de modo voluntario, durante las clases o en horario de tutorías.

1 Estas pautas fueron creadas por las profesoras Silvia Martí Marí y Rocío Garriga.

2 Para la realización del molde se dieron a conocer a los estudiantes parte de los resultados del Proyecto de Innovación Docente titulado: *Elaboración de documentos multimedia básicos para el uso y la optimización de los contenidos docentes en los talleres del Grado de BB.AA. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - UNIZAR*. Se realizaron dos documentos audiovisuales de apoyo a la docencia. *Creación de moldes en escayola para objetos simétricos*: <https://www.youtube.com/watch?v=g1NKem0FkKU>

Cómo fabricar escayola y control de fraguado:

https://www.youtube.com/watch?v=dQIANt_U4Qw&t=27s

Convocatoria de Innovación Docente 2016-17. Vicerrectorado de Política Académica. Proyecto concedido por la Universidad de Zaragoza. Ref.: PIIDUZ_16_112. Investigadora Principal: Rocío Garriga (UZ). Miembros del equipo: Silvia Martí Marí (UZ), Carmen Marcos Martínez (Universitat Politècnica de València) y Carmen Martínez Samper (Artes Plásticas y Diseño. D.G.A.). Colaboradores: Álvaro Terrones (Universitat Politècnica de València).

A excepción de la pintura, todo el material empleado es también reciclado: restos de madera, paneles y listones en desuso que quedan almacenados en los talleres de escultura.



Ilustraciones 10 - 18: Proceso de realización de las mesas. Se han pintado de blanco los paneles, se ha realizado en todos ellos un fondo uniforme (lunares amarillos), posteriormente se han dibujado los motivos y se les ha aplicado color para repasar después los contornos. Las personas que aparecen en las imágenes (por orden): María del Carmen Jiménez, Alba Delpuy, Paula Mata, Alejandra Balaguer, Yasmina Oliveros, Fan Jiang, Olga Sánchez, Sandra Hernández, Raquel Artal, Greta Silingo y Rocío Garriga.

CONCLUSIONES

El aprendizaje experiencial da cabida al desarrollo de una serie de competencias que no podrían desarrollarse a menos que fuera de este modo. Además la experiencia fija los conocimientos, incrementa las transformaciones y se mantiene con mayor viveza en la memoria. Tal y como indica Ernesto Yturralde (2010), el aprendizaje experiencial es “el proceso mediante el cual se adquieren nuevas habilidades, conocimientos, conductas y eventualmente hasta valores, como resultado del estudio, de la observación y de la experiencia. Estos cambios pueden ser estables o no y se producen como resultado de estímulos y respuestas. Los aprendizajes del ser humano desde un punto de vista individual se pueden convertir en aprendizajes organizacionales, en la medida que se guíen y compartan al llevarlos hacia aprendizajes colectivos”.

El evento *RECICLO Y PUNTO* se llevará a cabo el día 18 de mayo de 2017 en la Plaza del Torico de la ciudad de Teruel, y aunque la actividad todavía no ha culminado, sí que es posible reflexionar sobre aquellas secciones del ejercicio que sí han concluido para valorar la naturaleza de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

La experiencia con los alumnos de *Diseño y Gestión del Espacio Expositivo* ha sido muy positiva. Al ser un ejercicio que supera los muros de las aulas y que se lleva a cabo realmente se ha podido comprobar cómo aumentan la motivación y la ilusión. En este sentido ha sido fundamental transmitir a los estudiantes que una parte muy importante del proyecto dependía completamente de ellos, que tenían la opción de opinar, elegir y dirigir los pasos que se daban. Por otra parte, se esperaba de los estudiantes que surgiera el compromiso respecto al ejercicio y esto ocurrió, además, de modo natural: algo que manifestaron ellos mismos, al final del trabajo en el momento de la evaluación, como responsables de la actividad *Reciclo y Punto* frente a los estudiantes de los dos grupos de *Volumen I*.

Respecto a los alumnos de primer curso la experiencia está siendo también muy positiva. Ha sido importante darles a conocer y hacerles sentir que se trata de un proyecto mutuo y en conjunto, que involucra a más personas y en el que participarán otras que no forman parte de la Universidad. Otro aspecto destacable es que los estudiantes han tenido la oportunidad de ver en su primer año, a través del trabajo de sus compañeros de últimos cursos de Grado, cómo se gesta un proyecto, cuáles son los pasos que se dan y de qué manera se muestra esto a los demás, algo que saben, aprenderán a realizar en cursos superiores. La producción de los moldes se está llevando a cabo ahora (marzo 2017), el interés y el deseo de obtener buenos resultados es más intenso, pues todos se sienten involucrados al saber que su trabajo será expuesto y quedará en otras personas³. En este sentido nos gustaría agradecer la colaboración del Ayuntamiento y también el apoyo del *Diario de Teruel*, con su apoyo han contribuido a fortalecer el compromiso y la ilusión de los 70 estudiantes que forman parte del proyecto. José Luis Torán, miembro del Ayuntamiento, ha visitado los talleres de escultura para conocer de

3 Esta última cuestión: la de intercambiar/regalar sus piezas también es un factor a tener en cuenta, y con este ejercicio se crea una dinámica que favorece el hecho de desprenderse de lo que uno ha creado o en lo que uno ha trabajado.

primera mano el proceso de trabajo que estamos llevando a cabo en ambos grupos de *Volumen I*. El *Diario de Teruel* cubrió esta reunión y con ocasión de la misma publicó una noticia entre sus páginas.

Estas impresiones sobre del impacto de la propuesta en el aprendizaje de los estudiantes se fundan sobre sus comentarios en ambas asignaturas, también en sus actos y en intercambios de impresiones comunes: si se tiene en cuenta que la asignatura de *Diseño y Gestión* es de carácter semestral, y que esto implica que la realización del evento *Reciclo y Punto* quede fuera de los márgenes de la evaluación (pues los estudiantes ya han sido calificados), es de señalar que por iniciativa propia continúen con el proyecto asumiendo otros compromisos, tales como realizar la difusión y coordinar toda la logística. En cuanto a los estudiantes de *Volumen I* indicar que también han sido ellos, voluntariamente, quienes se han sumado a la realización de las mesas: aportando su tiempo, sus materiales e incluso nuevas ideas que surgen de cara a la realización del evento.



Ilustración 19: Noticia publicada en el *Diario de Teruel*. Viernes, 17 de marzo de 2017.

Finalmente indicar que cuando los grupos son muy numerosos la toma de decisiones es más complicada y laboriosa, también evitar malentendidos y mantener una comunicación fluida. En este sentido el ejercicio de iniciación a las técnicas constructivas inspirado en la obra de

Louise Nevelson constituyó una aportación valiosa: fueron ellos mismos quienes experimentaron estas cuestiones cuando tuvieron que pactar y llevar a cabo entre 30 personas tres propuestas de instalación distintas (la segunda parte de aquella propuesta). Además de comprender lo complejos que son este tipo de trabajos y de generar en ellos una visión más comprensiva y resolutiva ante posibles conflictos, aquella actividad también sirvió para cohesionar el grupo de clase: y esto está repercutiendo positivamente en el día a día del aula y también en ejercicios que requieren de su disposición hacia los demás, como es el caso de *Reciclo y Punto*.

BIBLIOGRAFÍA & RECURSOS EN LÍNEA

Bourriaud, Nicolas. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Estética.

Dick Blick Art Materials. (2009). *Assemblage Art made from "throwaways"*. Recuperado de <http://cdn.dick-blick.com/lessonplans/assemblage-art/assemblage-art-assemblage-art.pdf>

Krauss, Rosalind. (1996). *La originalidad de la vanguardia y otros mitos Modernos*. Madrid: Alianza Forma.

Max, Marie. (2010). *Assemblage Art: Transforming Trash into Treasure*.

Recuperado de

<http://mlmax.pbworks.com/f/Assemblage+ArtPDF.pdf>

Phelps, Catherine. (2013). *The Louise Nevelson Sculpture Project*.

Recuperado de

<http://www.schoolartsdigital.com/i/141579-apr-2013/36?m4=>

Rapaport, B. K. (Ed.). (2009). *The Sculpture of Louise Nevelson: Constructing a Legend (Jewish Museum)*. Connecticut: Yale University Press.

Seitz, William C. (1965). *The Art Of Assemblage*. New York: *The Museum of Modern Art*.

Wescher, Hertha. (1980). *La historia del collage, del cubismo a la actualidad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Yturralde, Ernesto. (2010). *Aprendizaje Experiencial*.

Recuperado de

<http://www.aprendizajeexperiencial.com/>

DAS EXPERIMENT

**5 AÑOS DE ENSEÑANZAS
ARTÍSTICAS SUPERIORES DE DISEÑO
EN ANDALUCÍA**

Antonio Terrada Cordero

Virginia Rodríguez López



ANTECEDENTES

Debido al carácter experimental de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Diseño en Andalucía, a lo largo de estos cinco años se han realizado multitud de acciones reivindicativas por estos estudios en toda la comunidad. Existen grupos de alumnado y profesorado que apuestan por apoyar y desarrollar cualquier tipo de actividad relacionada con la difusión y promoción de estos estudios. Se han creado multitud de grupos y perfiles en las redes sociales más comunes con el fin de reclamar una situación oficial de estas enseñanzas, y el fin de la experimentalidad. Las acciones llevadas a cabo en las diez escuelas de arte de Andalucía en las que se ofertan estas enseñanzas, pasan desde manifestaciones, concentraciones, acciones artísticas, vídeos y exposiciones de carteles.

OBJETIVOS

- Reivindicar el fin del carácter experimental de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Diseño en Andalucía.
- Poner de manifiesto el valor del diseño gráfico en nuestra comunidad y particularmente a nivel provincial y local en Jaén.
- Analizar la situación actual del diseño gráfico en Jaén.
- Potenciar la visión de la Escuela de Arte José Nogué como propulsora de la cultura visual y del diseño gráfico en la localidad.
- Dar visibilidad a estas enseñanzas y valorar su potencial como ayuda a la sociedad y economía.

PARTICIPANTES

En el documental han participado tanto alumnos y alumnas de todos los cursos de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Diseño Gráfico, como alumnos de los ciclos formativos de las especialidades de fotografía, ilustración y asistente al producto gráfico impreso, y bachillerato artístico, además de profesorado de la especialidad de diseño gráfico. También han participado diversos profesionales locales del ámbito del diseño.

MÉTODO

En el vídeo se han realizado entrevistas a todos los participantes, indistintamente, en las que se les ha preguntado por la definición de diseño gráfico, la importancia de éste, la situación actual del diseño en Jaén y el carácter experimental de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Diseño. Finalmente en el documental se valora estas enseñanzas como motor cultural y económico de la ciudad.

RESULTADOS

Las respuestas a las entrevistas hablan de la importancia de estas enseñanzas en una ciudad como Jaén, en la que la economía y la situación laboral están en una situación bastante negativa. Los entrevistados hablan de la dificultad para trasladarse a otras ciudades para seguir estudiando. El panorama tanto social como laboral que describen los entrevistados es bastante negativo, todos ven los estudios superiores como una oportunidad para la ciudad y la provincia. Se deduce de todo esto la necesidad de que estas enseñanzas sigan impartándose en esta ciudad, considerando potenciar su economía y la cultura visual. Tanto alumnado, como profesorado y profesionales, coinciden en la necesidad de estos estudios para cualquier ciudad que se encuentre en vías de desarrollo.

CONCLUSIONES

La implantación de los estudios superiores en Jaén está suponiendo un impulso para la vida cultural de esta ciudad, acostumbrada a que los jóvenes que querían formarse en diseño tuvieran que emigrar a otras ciudades. Todos los implicados en estos estudios destacan la necesidad de continuar con los mismos en la ciudad, como primer paso para crear un tejido tanto social como económico, en torno al diseño. Un tejido que sirva como alternativa y complemento a los pocos que actualmente funcionan en la provincia, sobre todo el sector del aceite. En una zona tan castigada por el paro y donde las expectativas laborales de los jóvenes son bastantes son poco variadas y escasas el diseño puede ayudar a fomentar nuevos sectores y hacerlos competitivos a nivel nacional e internacional, como se está consiguiendo con el sector del aceite.

Las promociones de estudiantes de diseño pueden aportar mucho al tejido industrial de la provincia, que dispondría de una oferta de profesionales del diseño cualificados para sus negocios. Mejoraría sustancialmente la imagen en las empresas locales, ya que las empre-

sas que recurrirían a estos profesionales del diseño verían las ventajas frente a la competencia que estos les reportan. Recuperaría también la economía local a estas empresas que han tenido que recurrir a profesionales de otras provincias ante la falta de alternativas locales. Obligaría también a las instituciones locales a contar con estos profesionales para sus comunicaciones, hecho que desgraciadamente no se produce en la actualidad. Todo estos movimientos harían que la sociedad jienense valorara positivamente el uso adecuado de la comunicación gráfica, demandando un nivel mayor en este sector. Reforzaría el sector de las artes gráficas, bastante desarrollado en la provincia pero muy castigado por la reciente crisis y la transformación que está sufriendo este sector por los continuos cambios que el mundo digital le está imponiendo. Las distintas promociones que saldrán de los estudios superiores, preparados tanto en teoría como en la práctica pueden ayudar a este sector a afrontar estos cambios de una manera competitiva. La existencia de un volumen cada vez mayor de profesionales del diseño en la provincia redundaría en una mayor demanda de iniciativas culturales, ya que se trata de un público que tanto por su formación como por necesidades profesionales necesita unas actividades culturales más amplias y contemporáneas de las que la ciudad ofrece actualmente.

Los estudios superiores por si solos no pueden realizar todos estos cambios, pero son una pieza fundamental ya que son una apuesta de futuro que debe ser complementada para que todo lo anterior pueda materializarse. Su necesidad es indiscutible en este panorama, pero solo con el apoyo de las instituciones y el sector privado pueden llegar a desarrollar todo su potencial. Hace falta iniciativas como estas capaces de hacer ver a la sociedad la importancia de un sector como el diseño gráfico, y su valor como motor económico.

ENLACE AL VÍDEO

<https://vimeo.com/209044775> <https://documentaldasexperiment.wordpress.com/>

ENLACE A LA WEB

<https://documentaldasexperiment.wordpress.com/>

**LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA
DESDE LA PERSPECTIVA DEL AZAR
EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

**María de la Montaña Barroso Velasco
Universidad de Extremadura. Cáceres
mbarrosos@alumnos.unex.es**

**Guadalupe Durán Domínguez
Universidad de Extremadura. Mérida
gldd@unex.es**

**Sara Durán Domínguez
saraddomnguez@gmail.com**

El Gracioso: Muy bien, yo venero el arte y el genio:
pero dejad algo al Azar; que es el amor, la vida...

Goethe (1893)

INTRODUCCIÓN

Este estudio parte de dos importantes movimientos, los cuales alcanzaron gran influencia en diversas generaciones. Pusieron de manifiesto un aspecto hasta entonces no considerado y en el que depositaron toda su razón de ser: el azar.

El Dadaísmo surgió tras la interacción entre diversas corrientes y el trasvase de influencias. Quizás el año de inicio deba situarse en 1913, cuando tuvo lugar la exposición del Armony Show en Nueva York. Varios artistas europeos quisieron mostrar sus creaciones allí, donde surgió el grupo Pre-Dadá. La ciudad se convirtió en fuente inagotable de nuevas y extraordinarias experiencias. Y ello fue llevado a cabo con una serie de particularidades propias de lo que constituiría después el movimiento. El hecho de que el artista empleara para titular sus realizaciones unos nombres inventados, carentes de significado, permite plantear la cuestión relacionada con los célebres poemas fonéticos dadaístas (Cirlot, 1990). La irracionalidad fue exaltada hasta límites insospechados, por lo que se convierte en una auténtica vía de escape para muchos. En febrero de 1916, Hugo Ball fundó en Zurich el Cabaret Voltaire, sede del primer grupo dadaísta. Las actividades que desarrollaron rápidamente se divulgaron, debido a su profundo carácter de provocación. La negación de los valores preestablecidos se verificó en los primeros momentos del Cabaret de un modo aparentemente ingenuo, a través de ruido, algarabías y peleas. Pero el trasfondo en realidad era muy potente y sirvió para trastocar los cimientos de la cultura y el arte tradicionales hasta puntos insospechados (Cirlot, 1990).

Numerosos ejemplos pueden estudiarse para dar cuenta de estos fenómenos. En la obra del poeta, pintor y escultor Hans Arp, se manifiesta que el azar está presente, donde crea relieves biomórficos, con fragmentos de maderas de colores e interesantes collages de papeles coloreados, distribuidos siempre al azar. El propio artista contaba un día que, cansado de intentar crear un dibujo, tiró al suelo todos los papeles y contempló en esa desorganización que se había creado la obra que había estado buscando, y que desde aquel momento integraría firmemente el azar en todas sus composiciones (Wagensberg, 2004).

Por su parte, según Mataix (2010), el arte Fluxus pretende interpretar o reflejar como artístico lo banal, lo cotidiano, lo que fluye y se somete al paso del tiempo, como la vida misma. Es un arte que busca mostrar el transcurrir, el fluir, eliminando definitivamente la idealización que ha supuesto el arte.

Solemos guiarnos por un sinfín de ideas estables, constantes e inalterables que guían nuestra forma de representar la realidad o las creaciones que queremos mostrar. Pero en la vida no hay reglas; la vida es fluir, cambiar: azar.

El movimiento Fluxus pretendía además mostrar el arte del futuro. Una concatenación de hechos que al principio es orden y después desorden. Una acción acabada que refleja temporalidad, que descubre una situación cuya finalidad es un proceso espontáneo e irreplicable.

Pues bien, es en este momento cuando nos preguntamos si esa misma espontaneidad es la que impera en las actitudes y expresiones artísticas. ¿Siguen las reglas establecidas en una sociedad regida por las pautas? ¿Conceden al azar todo el derecho para originar sus manifestaciones?

1. ANTECEDENTES

En el ámbito educativo muchos son los autores que han trabajado el azar en la expresión artística vinculada a la enseñanza tanto reglada como no reglada, sometida tanto a las acciones, vinculadas así a los aspectos del movimiento Fluxus, anteriormente descritos; o vinculadas a la materia, al objeto o procedimiento gráfico-plástico como recurso productor de la expresión artística, marcando así el elemento en sí mismo, y así, más próximo al Dadaísmo.

En el primer espacio de actuación, más próximo a las acciones, hemos de destacar el trabajo de Portillo (2011, p. 255) en el ámbito de expresión artística en enseñanzas artísticas, quien marca el interés en el encuentro azaroso de elementos y las circunstancias que ello implica. Domínguez (2016, p. 284) asevera que ocasiona producciones novedosas e innovadoras fruto de este recurso intencionado. Dentro de esta misma tipología, y más próximo al azar objetivo de la experiencia surrealista, surgen los “poemas encontrados” del artista visual Antonio Gómez (Luna, 2011, p. 213).

En el segundo bloque descrito dentro de la clasificación anterior, encontramos acciones como las de Manzanares (2011, p. 437), con la unión azarosa de elementos que utiliza la autora como procedimientos artísticos; o en diferentes técnicas pictóricas como las empleadas en Bachillerato por Gallego (2011, p. 367), marcando la expresión artística propiamente dicha, en el ámbito de la educación reglada.

En la línea del azar enfocado a la creación han trabajado muchos autores de diversos movimientos artísticos como los expuestos en la introducción, pero su relación es demasiado extensa para incluirla aquí. No obstante, y como máximo exponente destacamos la figura de John Cage (Gianera, 2011), en el fomento de la creatividad no sólo en el enfoque de la expresión artística visual sino también en los autores más prolíficos, fomentando la serendipity, para la producción de estímulos y analogías (o también provocados en el proceso subyacente de sinéctica) en las nuevas obras y procesos.

2. OBJETIVOS

Este estudio parte de la idea del azar como elemento fundamental e influyente en las creaciones artísticas de los alumnos. Para ello, se procurará comprobar en qué modo los alumnos hacen uso del mismo en sus expresiones; qué cantidad de discentes se dejan llevar por las reglas establecidas tanto para sus creaciones como en las de sus alumnos/as, a favor de aquellas

formas que se generan con ciertas normas o que deben representar fielmente la realidad; frente a la posibilidad de la existencia de estudiantes que muestren unas concepciones más abiertas del arte y experimenten con los diferentes recursos para lograr una composición libre, sin condiciones, sujetas al azar y más próximas a un resultado imprevisto que pueda ser aprovechado como producción creativa.

3. PARTICIPANTES

La muestra con la que se cuenta para este muestreo consta de dos grupos de trabajo diferentes, constituidos por:

- Un grupo de 40 niños, entre 4 a 8 años de edad, siendo 24 alumnas y 16 alumnos. De estos alumnos, 12 niños realizaban actividades artísticas y 28 no realizaban actividades de formación complementaria relacionadas con este campo. Los discentes pertenecen a diversos cursos de infantil y primaria de instituciones públicas de la provincia de Cáceres.
- De forma paralela, se constituye 2 grupos de trabajo con 8 estudiantes cada uno en el ámbito universitario, con edades comprendidas entre los 18 y los 26 años en las actividades formativas no regladas impartidas dentro de las actividades culturales del Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Extremadura.

4. MÉTODO

La metodología a utilizar se ha definido como cualitativa, con una tipología específica basada en investigación-acción para ambos grupos. Esta investigación tiene un carácter no cuantitativo, dadas sus características y los objetivos planteados.

1. GRUPO INFANTIL

En primer lugar, para trabajar con los infantes, se pidió autorización a los directivos de las escuelas y colegios, explicando las características de la investigación. A continuación, se les envió a los padres, un documento explicativo con los objetivos del proyecto y el tipo de tareas que realizarían los escolares. Se puntualizó que la participación era voluntaria y anónima. Una vez obtenido el consentimiento y firmado por los padres, se procedió al desarrollo de la investigación, de manera colectiva y en horario escolar.

Para su ejecución, se solicitó al alumnado una serie de dibujos con formato y procedimientos gráfico-plásticos libres donde expresaran aquello que ellos considerasen o que a ellos resultara más atractivo. El resultado fue la recopilación e identificación de 40 dibujos para posteriormente analizar su contenido. Además, una vez finalizada esta sesión, se pidió a cada discente que explicase su dibujo y por qué lo había realizado de esa forma.

2. GRUPO UNIVERSITARIO

En el caso de los participantes universitarios, han procedido a realizar de manera colaborativa un total de 20 obras, mediante procedimientos digitales consistentes en la utilización del mismo hardware informático perteneciente a un ordenador al que se ha conectado en sendas ocasiones el mismo equipo de escaneo. El tiempo de actuación ha sido de 15 segundos en donde han empleado todos los elementos disponibles excluyendo aquellos que dañaran el material tecnológico. No se ha ofrecido información previa del compartimiento de este tipo de procedimientos, pero el aprendizaje ha sido rápido y ha implicado a todos los participantes activos en la actividad.

5. RESULTADOS

Existe una diferenciación clara entre las composiciones de ambos grupos de alumnos. También hay una expresión clara y diferente entre los alumnos de cursos superiores y las creaciones de los más pequeños del primer grupo establecido en la muestra, cuanto más si habían mostrado interés previo por las actividades relacionadas con el mundo artístico.

Del mismo modo, en ambos grupos surgen diferencias en el tiempo de respuesta cuando al azar se seleccionan elementos, procedimientos u otros vínculos determinantes para la expresión final de la creación propuesta, según pasamos a describir.

1. LIBERTAD

Ante la libertad de opciones, los alumnos han mostrado resultados vinculados a composiciones abstractas y sin significado aparente (Fig. 1), frente a la elección de otros por unos dibujos que ejemplifican una clara realidad: situaciones escolares, familiares, donde se reflejan valores como la amistad... (Fig. 2). Para ello, esbozaron una serie de figuras representativas de aquellas personas que consideran importantes o influyentes en su día a día, incluyéndose ellos mismos en su diseño.



Figura 1. Dibujo infantil abstracto



Figura 2. Dibujo infantil figurativa

En cuanto al tamaño y el tiempo empleado en las creaciones, también se encontraron variaciones. Hubo alumnos que dedicaron la mayor parte de la sesión a disfrutar dibujando, aunque otros procuraron emplear el menor tiempo posible y jugar libremente en el periodo que restaba.

A esas composiciones con ausencia de personajes o figuras concretas se les prestó especial atención, pues se consultó a los alumnos si su realización había sido deliberada o sujeta a las singularidades del azar. La mayoría de los escolares proporcionó la misma respuesta: "No lo sé, porque me gusta así". Estas representaciones gráficas se formaron con diferentes líneas y trazos, formas abstractas, colores estridentes. No existía orden aparente frente a los dibujos formales del resto de compañeros. Los colores empleados, tal y como hemos indicado, fueron colores estridentes y llamativos en algunas de las obras, sobre todo aquellas que se escapan de las leyes formales. Los dibujos que representaban situaciones familiares, tareas u otro tipo de interacción social fueron creados con mucha naturalidad, respetando con fidelidad los tonos que esos elementos tienen en la realidad.

2. EL AZAR DECIDE LAS FORMAS.

En el caso del segundo grupo, se establecen ciertas premisas fruto del azar y que van a ser determinantes a la hora de establecer cuál será el resultado final de la producción digital. Ahora, se establece como procedimiento la creación digital establecida mediante el uso de un escáner. Ninguno de los alumnos había utilizado dicho procedimiento, ni conocía el proceso necesario para la creación digital de este tipo, pero una vez mostrado el procedimiento, la experiencia marcaría las producciones posteriores. El azar también establecía los elementos próximos en dicho momento y cómo lo registraba el sistema digital, cuya interacción consideraba un resultado único en cada creación, dada la movilidad de los materiales, su color respecto de la acción de la luz o el registro concreto de cada línea de píxeles en el momento en que cada componente se comporta de uno u otro modo según las circunstancias.

Además, la expresión colaborativa producida en cada instante permite edición posterior, sobre todo la vinculada a los recortes digitales, para mostrar la intención clara de los autores al dotar de significado cada uno de las muestras relacionadas en cada proceso (Fig. 3 y Fig. 4).



Figura 3. Imagen digital



Figura 4. Imagen Digital

6. CONCLUSIONES

Existen claras evidencias de la presencia del azar en toda manifestación artística, mas cuando parece fruto de determinadas relaciones ocasionales y azarosas, producidas en instantes determinantes, pero no buscados, o incluso eludiendo la completa libertad de elección, propiciando comportamientos en nuevas experiencias desconocidas.

Las obras de algunos integrantes manifiestan su presencia y ellos mismos la corroboran con sus explicaciones posteriores, desconociendo el porqué de sus elecciones en el momento de la creación. Mientras que en la práctica formal, las normas deben seguirse a la hora de realizar un 'buen arte', en el ámbito no formal, el azar proporciona cambios, metamorfosis, libertad, y representa el fluir de la vida misma que nos caracteriza y está presente en nuestro día a día.

Podemos establecer dos interpretaciones, una en la que el azar escoge al individuo y éste desconoce la justificación de sus acciones, y otra en la que el individuo elige al azar como elemento fundamental para crear algo que se escape de lo establecido, para lograr un cambio, una distinción, algo nuevo.

REFERENCIAS

- Cirlot, L. (1990). *Las claves del dadaísmo. Cómo interpretarlo*. Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Domínguez, P. (2016): *El arte como constructor de paz social*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Gallego, B. (2011): El dibujo en Bachillerato. Técnica expresiva para los adolescentes en Calzado, A. et. al.(2011): *La educación artística como proyecto común europeo*. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura, 437-452.
- Gianera, P.(2011): *Formas Frágiles: Improvisación, Indeterminación y el azar en la música*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial Argentina.
- Goethe (1893): *Fausto y el segundo Fausto seguido de una colección de poesías alemanas*. París: Librería de Garnier y Hermanos.
- Manzanares, M.J. (2011): Arte Contemporáneo en Extremadura, en Calzado, A. et. al.(2011): *La educación artística como proyecto común europeo*. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura, 437-452.
- Mataix, C. (2010). *Fluxus: Un arte del desorden, un arte del futuro*. NORBA-ARTE, 30, 261-269. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3755820.pdf> (Consulta realizada el 02/02/2017)
- Portillo, A. (2011): Actividades para la comprensión del Arte Contemporáneo, en en Calzado, A. et. al.(2011): *La educación artística como proyecto común europeo*. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura, 255-265.
- Wagensberg, (2004): *La rebelión de las formas, o como perseverar cuando la incertidumbre aprieta*. Barcelona: Tusquets Editores.

**EL MUSEO IMAGINARIO DE LAS 5 PIELES.
PROYECTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA UN
MUNDO MEJOR**

Manuel Pérez Báñez
Instituto de Enseñanzas a Distancia de
Andalucía (IEDA), Camas(Sevilla)
manuel.profeieda@gmail.com

Magdalena Villalba Rodríguez
IES Félix Rodríguez de la Fuente
(SEVILLA)
magvil@gmail.com

Ana García -Contreras Martínez
IES Julio Verne (SEVILLA)
nanengc@gmail.com

Mayalen Piqueras Calero
IES Heliche (Olivares, SEVILLA)
mayalenpi@gmail.com

Angustias Chia Trigos
IES Ramón del Valle Inclán (SEVILLA)
machtrigos@gmail.com

Rosa de Trías Vargas
IES Ramón Carande (SEVILLA)
rosa_detrias@yahoo.es

M^a Dolores Ruíz Márquez
IES Heliche (Olivares, SEVILLA)
lolarmarquez@gmail.com

Rocío Salvador Pulido
IES Torre del Águila
(El Palmar de Troya, SEVILLA)
rociosalvadordibujo@gmail.com

María Jesús Hernández Bisquert
IES Luca de Tena (SEVILLA)
maritahdz@gmail.com

M^a Azucena Ruíz del Castillo
IES Pepe Ruíz Vela
(Villaverde del Río, SEVILLA)
azuddibujo@gmail.com



“Espacio Dispensador de Felicidad” IES Heliche (Olivares, SEVILLA) Instalación,
II Bienal de Arte y escuela de la Axarquía

1. ANTECEDENTES

La génesis del proyecto del **Museo Imaginario de las 5 pieles** se remonta a la formación de un grupo de trabajo a inicios del curso 2015/16 entre docentes de la especialidad de Dibujo de Secundaria de la provincia de Sevilla que quería dar un paso más allá de los típicos “proyectos de trabajo” de los centros de profesorado (CEPS) en nuestra especialidad cargados de memorias, informes y mucha burocracia educativa pero poca “producción” e interacción social. No sabíamos bien por dónde tirar pero sí sabíamos lo que no queríamos que era culminar con los típicos “trabajos de plástica” realizados en distintos centros y exponerlos internamente como “floritura decorativa” final de curso en el vestíbulo del centro educativo de turno, sin mayor trascendencia.



El grupo de trabajo “en modo “Hundertwasser”

Tras muchas deliberaciones y *brainstorming* de propuestas y sugerencias, llegamos a cierto consenso sobre cuestiones que nos apetecía empezar a investigar, como por ejemplo, **saber desarrollar las estrategias metodológicas curatoriales y expositivas para llevar a cabo un buen proyecto artístico en el ámbito educativo que resulte significativo en el ámbito docente y fuera de él.**

Pero no teníamos experiencia en proyectos de esta envergadura más allá de las exposiciones de trabajos fin de curso que solíamos hacer en nuestros centros.

¿Qué entendíamos por un proyecto artístico? ¿Cómo se dimensiona un proyecto? ¿Qué supone embarcarse en un proyecto artístico en el que involucran 10 docentes de 9 centros educativos?

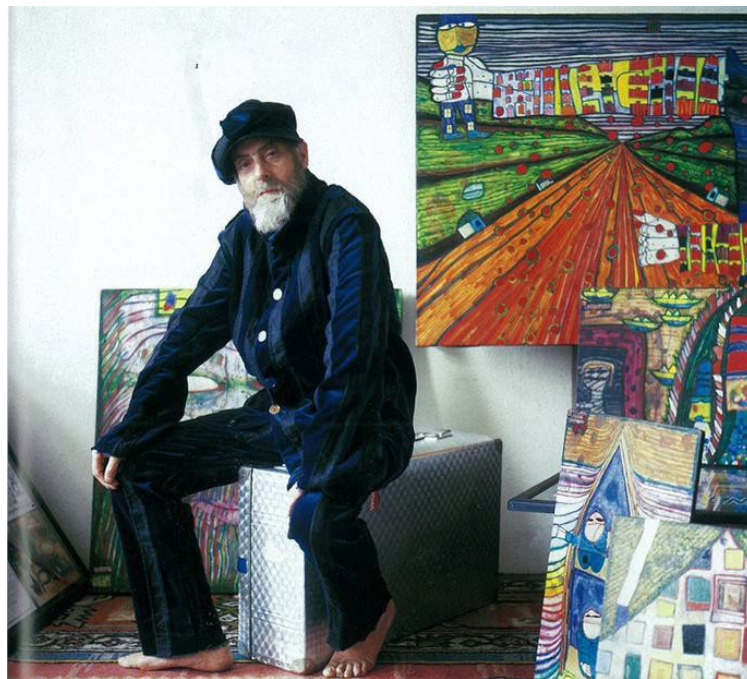
Éstas fueron algunas de las **ideas-fuerza** que salieron a la luz en las sesiones previas de trabajo:

1. Un proyecto artístico siempre supone un **proceso de reflexión** sobre la práctica en el aula, sobre que lo hemos hecho hasta ahora y sobre lo que podemos hacer, sobre lo que nos ha funcionado y sobre lo que no.
2. Un proyecto artístico siempre supone **la realización de una idea**. Un motor que engrase e **ilusione** a los participantes, tanto alumnado como profesorado.
3. Un proyecto artístico plantea **interrogantes** y cuestionamientos entre la teoría (OBJETIVOS FORMATIVOS) y la práctica (PRODUCCIÓN) en el aula para ir trazando no uno, sino múltiples caminos en el desarrollo del proyecto. En este sentido, buscábamos un **proyecto vivo y flexible** que se fuse adaptando a las circunstancias y al día a día.
4. Un proyecto artístico ha de consistir en una acción o **proceso social** en el que el alumnado ha de participar activamente como **agentes creadores**, con intervenciones en sus propios centros o en su entorno inmediato y que tuviesen **visibilidad**. Formar parte de la “vida social” y el **patrimonio** del centro.
5. Tiene que tener una dimensión temporal, una exigencia, una hoja de ruta **abierta a bifurcaciones o giros inesperados** propiciando conexiones y estímulos entre unos proyectos y otros que generan nuevos impulsos creativos y nuevos proyectos que beben de distintas fuentes; creando **rizomas** como le gusta decir a **María Acaso**¹ en sus ensayos e intervenciones sobre las *pedagogías disruptivas*.
6. Un proyecto artístico debe ser un instrumento para la **negociación, participación y la cogestión** cultural. Aprendemos a colaborar y usar las herramientas de la **web social** para interactuar como grupo: Comunidades de Google+, grupo de Whatsapp, etc. El reto debía estar en gestionar algunos grupos humanos (alumnos, grupos de clase)

1 María Acaso <http://www.mariaacaso.es/libros/reduvolution-hacer-la-revolucion-en-la-educacion/>

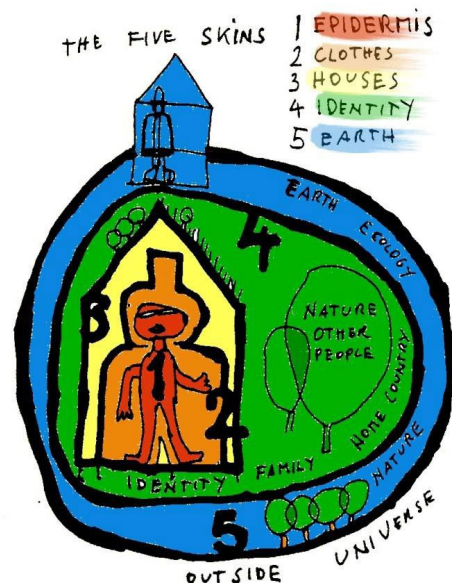
para un gran proyecto, desde la dinámica y trabajo en el aula hasta la difusión mediante fichas didácticas, espacios webs, realidad aumentada, etc. El reto, por tanto, era ser *docentes-curadores* de un proyecto expositivo.

“ El Museo Imaginario de las 5 Pielas”, por tanto, empezó a vislumbrarse como un **proyecto colaborativo de comisariado artístico en el aula** que presenta **propuestas concretas** de intervención en el centro y/o en el **patrimonio**, a la vez que se introduce **metodologías participativas** y aspectos innovadores y de mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado. Ésa era la idea pero nos faltaba el enfoque, algo que unificara y diera sentido a todo lo demás, algo lo suficientemente ilusionante...



Retrato de Hundertwasser, años 70-80

Respecto al nombre que finalmente dimos al proyecto: “ El Museo Imaginario de las 5 Pielas”, conviene aclarar su procedencia, porque tiene su importancia para entender el sentido, el marco conceptual y el **alcance social** de nuestro proyecto. **En realidad, es la feliz simbiosis de dos ideas:** la idea del Museo Imaginario de Malraux y la filosofía vital y estética del artista austriaco Hundertwasser resumida en sus cinco capas o “**pieles**” de significación en torno al ser humano, como ilustra este croquis coloreado inspirado en un dibujo original del mismo Hundertwasser.



La otra idea que nos “apropiamos” para la definición de nuestro proyecto, la del Museo Imaginario, se la debemos al escritor, político y aventurero francés **André Malraux** que en 1947 publicó una **importante reflexión**² sobre lo que él llamó **Museo Imaginario** a través del cual lanza la idea de crear un **museo** sin paredes, sin muros, permitiendo la posibilidad a cada persona de formar su propio museo.

En un supuesto museo imaginario global cualquier persona tiene la posibilidad de reunir todas las piezas del *puzzle* con las obras de arte repartidas por todo el mundo y que, para su gusto, forman su museo ideal o imaginario: un museo sin paredes y sin límites, imposible en la vida real.

Hoy, en la era de la red de redes que es **internet**, esta aspiración la tenemos al alcance de la mano. Millones de obras digitalizadas podemos llevarlas o tomarlas prestadas para nuestro gran museo imaginario.



André Malraux en 1947 ante su peculiar “Museo Imaginario”

Por tanto, tras esta feliz y casual confluencia encontramos el marco y el hilo conductor que necesitábamos para el rodaje de nuestro proyecto, donde cada centro participante iba a realizar su peculiar versión de algunas de las pieles que definiera Hundertwasser en su ideario artístico. Para no extendernos en exceso en esta comunicación, en nuestro espacio de **Colabora** colgamos **estas orientaciones didácticas**³ para entenderlas e interpretarlas de forma pormenorizada.

2 <http://www.actuallynotes.com/el-museo-imaginario-andre-malraux-html/>

3 Orientaciones didáctica en PDF: <http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/21645632/24446040/Orientaciones+Did%C3%A1cticas+sobre+las+5+Pielas>

2. OBJETIVOS

En unas de las sesiones presenciales mediante dinámicas de grupo propuestas por nuestra asesora del CEP concretamos en tres los distintos objetivos a alcanzar:

1. Conocer propuestas metodológicas concretas para trabajar el arte contemporáneo en el aula.
2. Alcanzar un nivel de conocimientos mínimo sobre la gestión de espacios expositivos (físicos y virtuales) que permitan implementar en las distintas aulas y/o centros un proyecto artístico en torno a una temática acordada por los miembros del grupo.
3. Reivindicar y **dignificar sociamente** las enseñanzas artísticas en el sentido de que vamos a **trabajar a pie de aula**, tomando referentes desde la práctica artística más contemporánea que van del dibujo o la escultura, al videoarte, la fotografía o la instalación, abordando y encajando en las distintas pieles, cuestiones que nos afectan a todos -alumando y profesorado- como son la identidad, la sexualidad, la relación con la naturaleza y el planeta tierra, la ciudad o el pueblo o el barrio como entidad vital y de convivencia, nuestro cuerpo y sus múltiples formas, la comunicación, la incomunicación...

Por otro lado y desde el punto de vista de la justificación del Proyecto en el marco de los objetivos establecidos para la Educación Secundaria, conforme a lo dispuesto en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, este proyecto del *Museo Imaginario de las 5 Piel* -en el marco de la **Educación Secundaria Obligatoria**- contribuía e forma notoria a desarrollar en los alumnos y en las alumnas de esta etapa las siguientes **capacidades** que les permitirán:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- g) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- h) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- i) Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- j) Apreiciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación

Así como de manera transversal nuestro proyecto, fiel a la filosofía humanista y ecologista del modelo de las cinco pieles de Hundertwasser, ha contribuido a:

La toma de conciencia sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones, así como los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural y las repercusiones que sobre el mismo tienen las actividades humanas, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación o el calentamiento de la Tierra, todo ello, con objeto de fomentar la contribución activa en la defensa, conservación y mejora de nuestro entorno como elemento determinante de la calidad de vida.

3. PARTICIPANTES



Alumnado del IES Pepe Ruíz Vela (Villaverde del Río, SEVILLA)
frente a algunas de sus producciones e intervenciones del Proyecto Avatar y Proyecto Columnas



Alumnado del IES Felix Rodríguez de la Fuente (SEVILLA)
junto al árbol de proyecto “la Ciudad Suspendida”

Centros participantes (9) Profesorado participante (10)	Cursos/niveles educativos im- plicados	Alumnado participante
IES PEPE RUIZ VELA (Villaverde del Río, SEVILLA)	2º ESO	120
IES HELICHE (Olivares, SEVILLA)	1º, 2º Y 4º ESO	290
IES TORRE DEL ÁGUILA (El Palmar de Troya, SEVILLA)	1º-4º ESO	120
IES LUCA DE TENA (SEVILLA)	2º Y 4º ESO	76
IES RAMÓN CARANDE (SEVILLA)	1º y 4º ESO/ Bach. Artes	75
IES FÉLIX RODRÍGUEZ DE LA FUENTE (SEVILLA)	1º, 2º y 4º ESO	155
IES JULIO VERNE (SEVILLA)	1º ESO	120
I.E.D.A	1º Y 2º Bach. Artes- Adultos	43
IES RAMÓN DEL VALLE INCLÁN (SEVILLA)	1º, 2º y 4º ESO	275
Total alumnado que ha participado		1.274

4. MÉTODO

Uno de los enfoques metodológicos que más nos interesaba era la Indagación basada en el arte, traducción aproximada del concepto anglosajón “*Art Based Inquiry*” que hace mención a la forma de **promover la investigación artística** profundizando en la comprensión de experiencias tanto propias, del alumnado y de otros/as docentes o artistas que nos iban a servir de referencia o marco contenedor, como en nuestro caso, Hundertwassert.

Pensábamos que esto podría ser un forma alternativa de trabajar las artes en el aula, coherente con la sociedad postmoderna, donde la flexibilidad de su planteamiento y la multidisciplinaridad ocupan un lugar destacado en la génesis creativa moderna, así como el sentido de la particularidad (lo que hacía distinto cada proyecto, su autenticidad en el contexto del aula) dentro de un contexto donde la mayoría de proyectos expositivos tienen un alto componente colaborativo y dónde había enfoques tan distintos como las mini-empresas educativas de producción artesanal, el drama de los refugiados y la inmigración, la cuestión de género, propuestas medioambientales o el rediseño o reutilización de espacios arquitectónicos. Propuestas todas ellas que trascienden el sentido estético para aventurarse en cuestionamientos sociales de envergadura.



Alumnado del IES Félix Rodríguez de la Fuente, SEVILLA)
trabajando en el Proyecto sobre los refugiados sirios “Gritos desde el naufragio”

Otro de los retos que queríamos era romper con las técnicas y formatos tradicionales a través de una propuesta lo suficientemente abierta y evocadora como para que tuviese la mayor libertad y riqueza de interpretaciones posibles.

Queríamos comprobar con nuestra propia experiencia que los nuevos modos de representación también amplían **nuestros modos de ver y abordar los problemas sociales** que desde la práctica artística nos proponía el “universo hundertwasser”. Problemas como las identidades personales o colectivas o la compleja relación con el entorno, la naturaleza y la sociedad que nos ha tocado vivir.



Instalación “El bosque Suspenso” IES Ramón del Valle Inclán (SEVILLA)



Pieza del proyecto “Mi derecho a la ventana” IES Heliche (Olivares, SEVILLA)

También en cuestiones metodológicas mención especial merece el **uso de las tecnologías de la información y la Comunicación** y los medios audiovisuales en nuestros proyectos. Nos encontramos en una sociedad dominada por la imagen donde se requieren decodificadores que ayuden a interpretar los códigos visuales que procesamos y vivimos en un contexto altamente tecnificado donde el uso de ordenadores, internet, móviles, etc., son una realidad palpable, dentro y fuera del aula. Por esta misma razón tanto la directiva europea como autonómica en materia de educación nos invita a **usar las nuevas tecnologías e internet** como elemento fundamental para el desarrollo de propuestas didácticas. En nuestro proyecto, por tanto, así lo hemos entendido. Las **herramientas digitales e internet** han jugado un papel clave y han sido un fiel aliado en muchos aspectos, especialmente organizativos, divulgativos y de gestión que, por su importancia, pasamos a enumerar:

- Un espacio colaborativo en **Pinterest** bajo el nombre de “**El Museo Imaginario de las 5 Pielés**”⁴ con **tableros contenedores de todos los proyectos puestos en marcha**. En otros tableros hemos ido aportando recursos y las fotografías testimoniales y vídeos de los procesos, sesiones de montaje , etc. **Era muy importante que todo el proceso quedase ampliamente documentado y referenciado mediante fotografías y vídeos.**

4 <https://es.pinterest.com/cincopielles/>

- Un **espacio de comunicación y de trabajo en común** para todos los integrantes del proyecto (los del grupo de trabajo y los demás) a través de una **Comunidad de Google+**⁵ para echar a rodar este proyecto y que sirviera de **principal herramienta de comunicación** entre el grupo , así como **escaparate** para la difusión de los proyectos que se estaban realizando y todos aquellos recursos, enlaces, debates, noticias y referentes que nos animaban aún más a seguir adelante con el proyecto de las pieles de Hundertwasser. Todo el grupo ha valorado muy positivamente la interacción a través de esta herramienta digital, por ser amigable, visual y asequible.
- Un espacio oficial en **Colabora**⁶ (que principalmente ha permitido el seguimiento y desarrollo por parte del CEP de Sevilla a quienes eran integrantes del grupo de trabajo)

5. RESULTADOS

Fruto del trabajo a lo largo del curso , se sacaron adelante cerca de **40 proyectos diferenciados** que abarcaban todas las modalidades artísticas : dibujo, pintura, escultura, fotografía, instalación, videobook, pintura mural, bio-arte, jardinería, land art, arquitectura, etc. El hecho de que dispusiéramos de un amplio espacio en el marco de **la II Bial de Arte y Escuela de la Axarquía**⁷ supuso una inyección de creatividad y entusiasmo colectivo tanto entre nosotros como entre el alumnado que empezaba verdaderamente a creer que su trabajo tenía un sentido, una visibilidad y una importancia.



Planta baja de nuestro Espacio en la II Bial de Arte y Escuela con algunas de las piezas expuestas

5 <https://plus.google.com/u/0/communities/110850914596047731519>

6 <http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/2015-16-se1-164127gt072-41019219-i.e.d.a.-instituto-de-ensenanza-a-d/inicio>

7 <https://es.pinterest.com/mayalenpi/bial-el-museo-imaginario-en-la-ii-bial-de-arte/>

A continuación se enumera una selección de los principales proyectos expositivos colectivos de aula generados y gestionados a través del proyecto curatorial del Grupo de trabajo "Museo imaginario de las 5 Pielés" durante el curso 2015/16 en los 10 centros docentes participantes de secundaria. No están todos pues muchos no tuvieron tiempo de acabarse durante el curso. Bajo cada epígrafe se vincula cada proyecto con alguna de las pieles, el centro participante y la figura del profesorado que los coordina.

Y se adjunta debajo un enlace al **portafolio de fotografías y vídeos con los trabajos y procesos** donde se hace una breve reseña del proyecto realizado.

1. *El bosque suspendido / Proyecto Columnas* DIBUJO/ INTERVENCIÓN ARQUITECTÓNICA/ INSTALACIÓN (Comisaria: Angustias Chía- IES Ramón del Valle Inclán- SEVILLA)
Tercera/ Quinta piel: **portafolio 1 / portafolio 2**
2. *Jardín Vertical Imaginario* INSTALACIÓN/MOBILE ART /RECICLAJE (Comisaria: Nanen García-Contreras -IES Julio Verne-SEVILLA)
Quinta Piel: **Portafolio**
3. *Yo me manifiesto (25N)* ESCULTURA/INSTALACIÓN (Comisaria: Lola Ruíz, IES Heliche , Olivares- SEVILLA).
Cuarta Piel: Yo social **Portafolio**
4. *Colorful Recycled Garden/ Colorful Village* DIBUJO/ RECICLAJE/JARDINERÍA (Comisaria: Rocío Ruíz , IES Torre del Águila- El Palmar de Troya, SEVILLA)
Quinta Piel: Planeta tierra **Portafolio**
5. *A Flor de Piel (autorretratos GIFS animados)* DIBUJO & ARTE DIGITAL (Comisaria: Angustias Chía - IES Ramón del Valle Inclán- SEVILLA)
Primera y Cuarta Piel: Epidermis/ Yo social **Portafolio**
6. *Gritos desde el naufragio* INSTALACIÓN sobre los refugiados sirios (Comisaria: Magdalena Villalba, IES Félix Rodríguez de la Fuente SEVILLA)
Cuarta piel **Portafolio**
7. *Planta Cara* RECICLAJE/JARDINERÍA (Comisaria: Azucena Ruíz -IES Pepe Ruiz Vela SEVILLA) Tercera Piel: **Portafolio**



Proyecto Jardinería Planta-Cara (detalle)

8. *Proyecto MUTAPIC (Pictografías Mutantes para las Músicas del Mundo)* ARTE DIGITAL Comisario: Manuel Pérez Báñez- Instituto de Enseñanza a Distancia de Andalucía)
Quinta Piel: **Porfolio**
9. *Espacio dispensador de felicidad* DIBUJO/PINTURA/INSTALACIÓN (Comisarias: Mayalen Piqueras y Lola Ruiz -IES Heliche Olivares, SEVILLA).
Tercera /cuarta Piel: **Porfolio**
10. *Los ismos como segunda piel* TEXTIL/DISEÑO ROPA (Comisariado: Rosa de Trías, IES Ramón Carande- SEVILLA)
Segunda Piel: La ropa **Porfolio**
11. *Postales de tributos imaginarios* ARTE DIGITAL (Comisario: Manuel Pérez Báñez- Instituto de Enseñanza a Distancia de Andalucía)
Quinta piel: **Porfolio**
12. *Refugiados sirios: La vergüenza de Europa.* INSTALACIÓN (Comisaria: Magdalena Villalba IES Félix Rodríguez de la Fuente SEVILLA)
Cuarta / Quinta piel: **Porfolio**
13. *Arte Escondido (Hidding ART)* INSTALACIÓN (Comisariado: Rosa de Trías & David Moreno IES Ramón Carande- SEVILLA)
Quinta Piel: **Porfolio**
14. *Pintamos con colores de primavera las hojas de otoño* DIBUJO/INSTALACIÓN (Comisaria: Mayalen Piqueras y Lola Ruiz -IES Heliche Olivares , Sevilla)
Tercera y Quinta Piel. **Porfolio**

15. *Proyecto Avatar (WassAvatar)* ARTE DIGITAL (Comisaria: Azucena Ruiz-IES Pepe Ruiz Vela- SEVILLA)
Primera/ Cuarta Piel: **Portfolio**
16. *Derecho a la ventana- Deber al árbol* INSTALACIÓN/DIBUJO
/PINTURA/COLLAGE/JARDINERÍA (Comisarias: Mayalen Piqueras y Lola Ruiz Márquez -IES Heliche OLIVARES)
17. *La ciudad suspendida* ESCULTURA/INSTALACIÓN (Comisaria: Magdalena Villalba-IES Félix Rodríguez de la Fuente SEVILLA)
Cuarta Piel: **Portfolio**
18. *Exponiendo en la Web* ARTE DIGITAL, NUEVAS TECNOLOGÍAS Comisario: Manuel Pérez Báñez- Instituto de Enseñanza a Distancia de Andalucía)
Todas la pieles: **Portfolio**
19. *Médico de la arquitectura* DIBUJO/ARQUITECTURA (Comisaria: Nanen García-Contreras - IES Julio Verne-SEVILLA)
Cuarta Piel: **Portfolio**
20. *Cooperativa de Diseño "VilaVela" : Colección Ceras Hundertwasser* MINI-EMPRESA EDUCATIVA / ARTESANÍA (Comisaria: Azucena Ruíz -IES Pepe Ruiz Vela SEVILLA)
Tercera/ Cuarta Piel: **Portfolio**
21. *Experiencias de vida desde una ventana* INSTALACIÓN/VIDEO (Comisariado: Rosa de Trías, IES Ramón Carande- SEVILLA)
Tercera/Cuarta piel : **Portfolio**
22. *Porque soy un hombre/ 5 frases sobre mi* VIDEOBOOK (Comisaria: Rocío Ruíz , IES Torre del Águila -El Palmar de Troya, SEVILLA)
Cuarta Piel: **Portfolio**
23. *Commemorando nuestros momentos / Nuestro Arte Crece* DIBUJO/RECICLAJE/ARTE ORGÁNICO (Comisaria: Marita Hernandez- IES Luca de Tena, SEVILLA)
Cuarta y Quinta Piel: **Portfolio 1 / Portfolio 2**
24. *Puzzles Hundertwasser* RECICLAJE/JUEGO/INTERACTIVO Comisaria: Angustias Chia - IES Ramón del Valle Inclán- SEVILLA)
Cuarta y Quinta Piel: **Portfolio**
25. *Yo soy Hundertwasser (punto photocall)* (Comisaria: Marita Hernandez- IES Luca de Tena, SEVILLA)
Cuarta Piel: **Portfolio**

Proyectos colectivos inter-centros:

26. La Maleta Ambulante (Instalación didáctica colectiva de todo el grupo de profesorado) INSTALACIÓN LIBRO OBJETO (Comisario: Manuel Pérez Báñez, coordinador del grupo de trabajo) Ver **Porfolio**



**27. Jardín Imaginario de las Esculturas Mutantes ESCULTURA /JUEGO GIGANTE/ INTERACTIVO. Proyecto original de Manuel Pérez Báñez. Realizado simultáneamente por alumnado de tres centros educativos con las colaboraciones de Magdalena Villalba, Nanen García y Angustias Chía .
Todas las pieles: **Porfolio****



6. CONCLUSIONES

Cuando iniciamos los primeros encuentros en el CEP de Sevilla, como coordinador de este grupo de docentes no tenía grandes esperanzas de que finalmente llegáramos hasta donde hemos llegado como grupo , ni por supuesto el broche de oro que ha supuesto dar visibilidad en toda una **Bienal de Arte y Escuela** a todo el trabajo realizado a través del mejor escaparate posible para un ambicioso proyecto como era el Museo Imaginario de las 5 Pielas, que ha trascendido -en lo personal y en lo profesional - mucho más allá de un mero grupo de trabajo, habiéndose creado una **sinergias** que pensamos seguir explotando o como colectivo docente con otros proyectos , mismamente con la sugerente obra y mundo de **El Bosco** para este curso 2016/17 en el que estamos actualmente “emboscados”.



Alumnas del IES Julio Verne junto a su “Jardín vertical Imaginario”
Piezas colgantes realizadas con materiales textiles (lanas, hilos, etc.) y CDs reciclados.

Valgan igualmente como conclusiones las siguientes pinceladas de compañeros/as partícipes de esta enriquecedora experiencia:

Este grupo ha renovado mis energías en la impartición de mi asignatura, estar en contacto con otros profesores cuyos intereses coinciden con los míos y conocer de primera mano su dinámica de trabajo ha sido para mí muy enriquecedor.

Compartir ideas, trabajar en equipo en distintos centros me parece que es una experiencia muy interesante y que volvería a repetir.

Marita Hernández, IES Luca de Tena (Sevilla)

Me ha parecido una idea fantástica el hecho de unirnos distintos profesores en Nuestra área y compartir todas nuestras experiencias a partir de un tema común.

Azucena Ruiz, IES Pepe Ruiz Vela (Villaverde del Río)

Considero que hemos conseguido los objetivos marcados con creatividad y eficacia . Los conocimientos adquiridos me han permitido la implementación de un proyecto artístico, tanto en espacio físico como virtual, de forma muy satisfactoria para el alumnado, obteniendo de forma general un alto rendimiento.

Quiero destacar en este punto lo gratificante que ha sido para mí el trabajo conseguido por el grupo, diferenciado del trabajo individual no menos importante, el llevado a cabo por cada uno de los integrantes con su alumnado. En este el aspecto, quiero citar la importancia que ha tenido nuestra participación en la II Bienal Arte y Escuela, gracias a la presentación del proyecto por parte de nuestro coordinador, lo cual ha supuesto un importante incentivo, una meta común, hacia la que con gran ilusión hemos dirigido la parte final de nuestro trabajo.

En cuanto al resultado, podemos afirmar que el todo ha sido mucho más que la suma de las partes.

Magdalena Villalba, IES Félix Rodríguez de la Fuente (Sevilla)

ARTÍCULOS EN PRENSA:

“Es algo que se añora cuando no está”⁸ y “Por amor al arte”⁹ (Blog Escuelas en Red de El País Digital)

8 http://elpais.com/elpais/2016/06/19/escuelas_en_red/1466321400_146632.html

9 http://elpais.com/elpais/2016/07/11/escuelas_en_red/1468222200_146822.html

- ⁱ María Acaso <http://www.mariaacaso.es/libros/reduvolution-hacer-la-revolucion-en-la-educacion/>
- ⁱⁱ <http://www.actuallynotes.com/el-museo-imaginario-andre-malraux-html/>
- ⁱⁱⁱ Orientaciones didáctica en PDF: <http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/21645632/24446040/Orientaciones+Did%C3%A1cticas+sobre+las+5+Pielas>
- ^{iv} <https://es.pinterest.com/cincopielas/>
- ^v <https://plus.google.com/u/0/communities/110850914596047731519>
- ^{vi} <http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/2015-16-se1-164127gt072-41019219-i.e.d.a.-instituto-de-ensenanza-a-d/inicio>
- ^{vii} <https://es.pinterest.com/mayalenpi/bienal-el-museo-imaginario-en-la-ii-bienal-de-arte/>
- ^{viii} http://elpais.com/elpais/2016/06/19/escuelas_en_red/1466321400_146632.html
- ^{ix} http://elpais.com/elpais/2016/07/11/escuelas_en_red/1468222200_146822.html

**O CORPO QUE *TRANSITO*: REFLEXÕES SOBRE
PERFORMATIVIDADE A PARTIR DE MEMÓRIAS
DE CORPOS *TRANS***

**Jerônimo Vieira de Lima Silva
Doutoramento FBAUP
Portugal**

**Sandro Luiz da Costa
Doutoramento UFMT
Brasil**

Na atualidade, apenas uma frase, uma notícia, uma geografia, uma pintura, uma memória, ou mesmo algum estímulo pode servir como elemento criativo e este transformado em objeto artístico. Nasce neste ato novas possibilidades de interagir com o mundo, construir novos caminhos. Uma dessas possibilidades impulsionaram os membros co-criadores a lançar mão de relatos e memórias de transexuais com o intuito de conceber a cena performativa *O Corpo que Transito*, a qual pretendemos aqui analisar.

O devir-*trans* parece centrar-se no desejo, pois todo desejo é produção de realidade. Ele anseia produzir em seu corpo desejante o gênero que o identifica. Nele consubstancia-se determinado conjunto de ações performáticas: o aparente conflito presente da incompatibilidade entre sexo e gênero, a partir do qual o sujeito transexual desencadeará um longo processo de transformação e intervenção em seu corpo a fim de adequá-lo ao desejo latente; a construção do gênero no que diz respeito às questões estéticas do corpo, suas alterações e ajustes por meios bio-tecnológicos (implantes, próteses e cirurgias plásticas); alterações fisiológicas; recursos de maquiagem, indumentária e acessórios; atos performativos de fala e de corpo paródicos, hiperbólicos, disruptivos e desnaturalizados, muitas vezes inseridos no contexto político e respaldado pela teotria *queer*.

Em termos proximais, observamos no ato metamórfico do ator/*performer*, um devir-*personae dramatis/performer*. Em seu processo artístico, deparamo-nos com outra perspectiva de transformação, a qual se opera nos planos da representação (no caso do ator) e presentificação (no caso do *performer*). Em outras palavras, o ator idealiza, planeja, constrói, concebe seu simulacro e lança-se ao outro. O *performer*, por sua vez, também elabora sua performance, porém, sem se utilizar de máscaras ou personagem, mas de sua *presentificação* enquanto artista. Neste movimento, embaralham-se o real (cada vez mais artificial, como diriam Deleuze e Guatarri) e a polissemia da cena (cada vez mais comprometida com o cotidiano). Diante da exposição de tais vertentes teatrais, busquemos o confronto entre elas, pois o que nos interessa aqui destacar são as potencialidades transgressoras percebidas tanto no ato performático transexual quanto nos procedimentos estético-artístico do ator e do *performer*.

A aproximação entre o devir-*trans* e os devires-*personae dramatis/performer* põe em relevo o aspecto múltiplo e híbrido pertencente às identidades de gênero e à linguagem teatral na contemporaneidade. O que podemos compreender nesta relação proximal entre os campos epistemológicos distintos é que todos são construídos sob a égide multifacetada das suas formas e dos seus conteúdos. Ressalta-se a existência incontestada de corpos e cenas híbridas, ou seja, que são construídas a partir de caminhos inter e transdisciplinares. Em outras palavras, se por um lado o sujeito *trans* ampara-se nos recursos bio-tecnológicos, estéticos e performáticos para configurar-se e reconhecer-se num gênero, por outro, o teatro dispõe de seu caráter multidisciplinar para conceber-se enquanto linguagem artístico-estética. Da mesma maneira, o corpo constitui-se no próprio objeto artístico e dele faz seu suporte; é no/do corpo que observamos processos de emolduração, produção e reprodução de máquinas de controle e subjetivações, mas também, é nele que refletimos os atos de transgressão e potencialidades estético-artísticas.

Portanto, a existência de teatralidade no devir-*trans* está intimamente ligada à sua concepção e concretização corpórea, uma vez que, *todo enunciado performativo é um modo de ação que, como gesto inaugural e fundador, abre uma nova perspectiva no mundo [...] por meio de uma práxis efetiva* (NASCIMENTO, p. 3, 2010). No caso da transexualidade, apresenta-se um dilema inaugural: o aparente desacordo entre sexo e gênero. Tal desacordo desencadeará toda a ação performativa que culminará na mudança para a verdadeira identidade de gênero de tais indivíduos.

Para que se possa elucidar mais amplamente as proposições aqui apresentadas, percebamos no conceito de subjetividade, apresentado por Félix Guatarri e Sueli Rolnik (1996), dados relevantes a esta pesquisa. Para eles, é no social que a subjetividade reside, na qual os indivíduos se constituem e vivem em suas particularidades existenciais. Esta subjetividade oscila entre a alienação e a opressão. Neste caso, os indivíduos se submetem a esta subjetividade como a recebe ou constroi uma relação criativa, o que ambos chamarão de *singularização*.

A submissão aos processos de subjetivação parece tratar-se de certa reprodutibilidade discursiva já preestabelecida, na qual vivemos num nível de alienação. As regras do comportamento dos indivíduos seguem determinados padrões hegemônicos a inserir os sujeitos em territórios definidos. Por outro lado, os indivíduos que procuram se contrapor a tais condicionamentos impostos, buscam romper, transgredir e subverter as normas preestabelecidas, a fim de propor outras subjetividades, em constante processo de singularização. Dentre essas outras possibilidades de construção de subjetividades, podemos pensar no ato performativo e teatralizado presente no corpo transexual como uma dessas possibilidades.

Portanto, à procura de desconstruir esta *máquina de produção de subjetividades* (Idem, 1996), o devir-*trans* acaba por viabilizar outra maneira de estabelecer relações mútuas, criar partilhas e afetos, conceber diferentes corporeidades e modos criativos de estar no mundo em busca da *pertença de si*. Neste sentido, é preciso trazer à cena contemporânea tais temáticas, no intuito de distendermos as suas percepções miméticas. Permitir à linguagem teatral criar deslocamentos, pôr em trânsito a produção de novas subjetividades, às quais permitam o *singular* e embaralhe ficção e realidade. E que possibilitem, afinal, sermos o que somos: *bricoleurs*¹. Em outras palavras, deixar que o teatro seja um espaço onde possam transitar os múltiplos corpos em seus *processos de singularização*, onde a cena possibilite a instauração de dispositivos de transgressão a refletir os tipos de sociedade que se deseja e que não se quer, bem como desconstruir valores que não pertencem a uma sociedade igualitária e diversa. Ao mesmo tempo, pensar o encontro entre a cena contemporânea e a inserção da temática transexual sem incorrerem no risco de um discurso determinista, *fóbico* ou moralista e sem que se tornem tais processos de singularização *guetos* ou territórios fechados.

1 Citação apresentada no livro **O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia**, de Gilles Deleuze e Felix Guatarri (1966). De acordo com os tradutores da edição portuguesa, a palavra é intraduzível para o português, a qual é derivada da palavra *bricolage* e que designa o aproveitamento de coisas usadas, partidas, ou cuja utilização se modifica adaptando-as a outras funções.

Quando nos referimos ao dispositivo do desejo, entendemo-lo enquanto imanência do indivíduo, devir que se abre para o improvável a sedimentar o caminho das possibilidades, a questionar os papéis sociais que nos é imposto ou de assumirmos os nossos *papéis sexuais* num sentido literal da palavra. Deste modo, o ato transgressor do devir-*trans* e dos devires-*personae-dramatis/performer* permitem deslocamentos de sentidos, bem como a instauração de outros devires, mas também a revelação das máscaras e dos simulacros referentes a todos nós. Não obstante, é neste contínuo jogo de aparências, ocultamentos, recalques e anulações que se extrapola o grito, a revolta, a transgressão do ato e passamos à convivência teatralizada na sociedade. Mas este mascaramento pode provocar reações distintas: o de sufocar o grito, a revolta a partir do *interdito* e, por fim, colar a máscara ao rosto; por outro lado, o ato transgressor a redimensionar, ressignificar nossas existências enquanto profanação dos ritos, dos mitos e dos discursos hegemônicos que nos impõem barreiras. Entre processos de singularização e produção de subjetividades o aspecto político ergue as suas bandeiras e deflagra o combate ou a perpetuação dos discursos normatizadores, cuja estrutura parece inabalável.

A hierarquia imposta aos corpos sexualizados faz irromper discursos hiperbólicos, estandarizados, propositalmente perverso e paródico, como apresentado na teoria *queer*². Os corpos que extrapolam o normativo passam a ser rotulados de desviantes, abjetos e pervertidos. Os territórios são demarcados, a fim de se proceder o controle destes na sociedade. Os corpos *desejantes* e politicamente *incorretos* capazes de desestabilizar o discurso naturalizante do sexo em seu aspecto biológico constroem-se plenos de performatividade e teatralidade, os quais encontram-se em devir, a ressignificarem-se, a reinventarem-se e, finalmente, tornarem-se possíveis em suas identidades de gênero. Por isso mesmo, corpos que se quer desnaturalizados.

O discurso hegemônico heteronormativo masculino parece impor tipos de conduta, de comportamentos e subjetividades que procuram enquadrar os indivíduos às normas preestabelecidas e aceitas como verdadeiras. Ao estabelecer tais normas de enquadramento para homens e mulheres, revelam-se as máscaras, o teatro. Os sexos homem/mulher e os gêneros masculino/feminino tendem em sua maioria reproduzir os determinismos miméticos existentes em tal discurso hegemônico. Por outro lado, todos os que estão em desacordo com tais normas, passam a ser considerados desviantes e abjetos.

Os discursos normativos procuram sua universalização, ao mesmo tempo em que pretendem o controle social, os quais se caracterizam enquanto ideologia dominante. Deste modo, o *assujeitamento* a tal controle vai de encontro à performatividade de gênero, a qual estabelece outras relações. Ora, se a performatividade refere-se ao ato de singularização e, portanto, a capacidade de nos confrontarmos e rompermos com o *establishment*, não é o assujeitamento a interdição de tais perspectivas? E não há neste impasse a revelação de determinados simulacros sociais

2 A teoria *queer* trata sobre o gênero e tem como argumento que a orientação sexual e a identidade sexual de gênero das pessoas resultam de discursos construídos socialmente, refutando a ideia de não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana. Na teoria *queer* entende-se que há a existência de formas e papéis sexuais variáveis que a sociedade desempenha. Essas questões serão aprofundadas no decorrer da investigação.

a revelar que atos performáticos existem inclusive na esfera normativa? Não vivemos de fato um grande teatro social? Onde encontra-se a realidade e a ficção nestas relações de confronto? E se pensarmos que estas relações ocorrem por meios intercambiáveis a promover atos de fala e que, por sua vez, produzem diferentes identidades, não seriam as categorias de gênero também processos de construção performativos?

Todos os elementos até aqui postos e expostos serviram para a concepção e realização da cena performática O Corpo que *Transito*. Inicialmente, procuramos reunir tais informações por meios diversos. Utilizamos informações colhidas em redes sociais, sites especializados, depoimentos de transexuais, imagens e reportagens. A partir destas informações, selecionamos falas, gestos, referências, memórias. E por fim, trouxemos as memórias, as inquietações e as dúvidas do performer, a fim de dialogar com o que já havíamos registrado durante a pesquisa.

Ao longo do processo de elaboração da performance, partimos para um treinamento físico, no qual privilegiamos algumas partituras corporais e gestuais. Pouco a pouco, somaram-se a estas, alguns elementos, como um espelho, um punhal (que, passou a desdobrar-se em pincel e bisturi), uma mala, alguns pedaços de tecidos e peças de roupas. Nosso intuito era de propor significações, possibilitar múltiplo olhares e sensações. À medida que esses elementos foram sendo incorporados à cena, passamos a perceber outros recursos, os quais poderiam integrar-se ao processo criativo, tais como os sonoros e a projeção de vídeo.

A performance foi apresentada na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, durante o encontro de estudantes de doutoramento. Procuramos a participação dos espectadores. Para isso, logo à entrada, foram oferecidas diversas caixas de produtos industrializados variados sobre uma bandeja. Cada um podia escolher a que queria. Ao abri-las, confrontavam-se com um espelho que havia no interior dessas caixas. Após a provocação, o performer iniciava, através do jogo cênico, a sua apresentação. No final, pedíamos para que os espectadores deixassem por escrito as suas observações, sugestões, críticas e comentários, depositadas dentro das caixas que, ao final, eram recolhidas. A intenção da performance era a de possibilitar reflexões e um momento de se pensar sobre as questões relacionadas à diversidade de gênero. A partir da recolha desses comentários fornecidos pelos espectadores, pudemos observar que, ainda há muita desinformação sobre o assunto e que tais sujeitos permanecem na invisibilidade.

Portanto, trazer à tona a discussão em torno do fenômeno transexual, veio confirmar a importância de tratarmos sobre o tema, uma vez que, esses sujeitos transitam pelos espaços sociais, convivem em ambientes comuns a todos, como escolas, universidades, instituições, lugares de entretenimentos, e ao mesmo tempo, são obrigados a permanecer ocultos e segregados em guetos. Muitas vezes discriminados, ridicularizados e rotulados como “viados”, não passam de uma variação gradativa da palheta de cores *gay*.

**COMPETENCIAS DESARROLLADAS
GRACIAS AL APRENDIZAJE ARTÍSTICO.
UNA SÍNTESIS GRÁFICA**

Xana Morales-Caruncho

Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada (University of Wales)

contacto@xanamorales.com

Pedro Chacón-Gordillo

Universidad de Granada

pchacon@ugr.es

INTRODUCCIÓN

La materia escolar que versa sobre las artes visuales, conocida como “educación artística”, se ha debatido, históricamente, entre dos enfoques metodológicos enfrentados:

- Uno entiende que la enseñanza de las artes es útil en tanto sirve a un objetivo práctico, como la fabricación de objetos o el aprendizaje de una determinada técnica u oficio.
- Otro que subraya que las artes visuales desarrollan también otro tipo de competencias como las expresivas, las críticas, las visuales o las reflexivas.

Esta bipolaridad guarda una estrecha relación con el hecho indiscutible de que las materias escolares relacionadas con el arte hayan tenido que lidiar, desde hace décadas, con numerosos prejuicios que las tildan de disciplinas poco importantes. Los estudiantes han sido tradicionalmente considerados más “productores de objetos que [...] constructores activos de conocimiento crítico transferible a otras situaciones y problemas” (Hernández, 1995). Esta situación se ha mantenido hasta el punto de que la enseñanza de las artes ha sido descuidada, en numerosas ocasiones, tanto por parte de los centros de enseñanza Infantil y Primaria como respecto a los institutos de Educación Secundaria o en lo que se refiere a la formación superior de los futuros docentes. Este último supone uno de los mayores problemas, pues resulta ser el germen para que los métodos de enseñanza de las artes basados en la elaboración de trabajos manuales se perpetúen, transmitiendo generación tras generación que la educación artística es una materia fácil, sin importancia, de la que no hay mucho que aprender y más relacionada con el ocio que con el trabajo.

Sin embargo, el número de voces que critican y combaten estas tendencias va en aumento tanto en desde el ámbito investigador como en el espacio docente. Desde hace siglos, existen nuevas propuestas para la enseñanza de las artes que se van tratando de implantar en las aulas de educación artística con el fin de fomentar la adquisición de capacidades de tipo creativo, expresivo, comprensivo, analítico, etc. – autoexpresión creativa, cultura visual, enseñanza del arte basada en disciplinas, etc. –. Partiendo de esta realidad, esta comunicación tratará de definir el significado de la materia de artes visuales desde un nuevo enfoque, acotando las capacidades que este tipo de enseñanzas desarrollan en una síntesis gráfica. Nuestra intención, con esta forma esquematizada y visual de plantear las competencias que desarrollan las artes, es rebatir los prejuicios que, tradicionalmente, han girado en torno a la enseñanza de esta materia. Trataremos, por lo tanto, de concienciar a la comunidad educativa y científica refutando la idea de que la educación artística es una materia meramente práctica. Para ello partimos del planteamiento de cuestiones como: ¿cuáles son las competencias que, realmente, aporta la educación artística?, ¿es su aprendizaje útil o no? y, sobre todo, ¿qué suponen este tipo de enseñanzas para el individuo que las recibe?

Uno de los primeros en dar respuesta a estas preguntas fue Eisner (2005), señalando que el aprendizaje artístico deriva en el desarrollo de tres competencias básicas para los seres humanos: la “productiva”, relacionada con la facultad para crear formas artísticas; la “crítica”,

referida al desarrollo de una sensibilidad para la percepción estética y la “cultural”, entendida como la cualidad de comprender el arte como un fenómeno que afecta al modo de vida de un determinado grupo social. Podría entenderse que estas tres capacidades están directamente relacionadas con los dos enfoques que, tradicionalmente, se les ha dado a la enseñanza de las artes. Mientras la vertiente productiva de imágenes y objetos se correspondería con la “capacidad productiva” —, la perspectiva analítica y comprensiva del conocimiento artístico podría vincularse con las dos capacidades restantes: la “crítica” y la “cultural”. Sin embargo, lo cierto es que en lo relativo al presente trabajo, no hemos querido relacionar la llamada “capacidad productiva” con la fabricación o creación de objetos en un mero sentido práctico. Por el contrario, la hemos entendido enlazada con lo que la Discipline Based Art Education definió como: el uso de la imaginación por parte del alumnado con el fin de lograr la ejecución de obras artísticas con un elevado nivel de calidad. Interpretada de esta forma, la “capacidad productiva” cobra sentido sólo cuando es puesta en relación con la “capacidad crítica”, pues es entonces cuando trasciende su significado como aptitud para la creación de objetos en serie y pasa a convertirse en la capacidad cognitiva de crear formas expresivas. Dando un paso más podría decirse también que la “capacidad crítica” constituye, así, un eje central para el aprendizaje artístico, pues sin ella las capacidades “productiva” y “cultural” no podrían desarrollarse.

Pero Eisner no fue el único en señalar el desarrollo de tres capacidades en torno al aprendizaje artístico. También Read (1996) subrayó la existencia de una serie de procesos cognitivos relacionados con la práctica de la actividad artística. Este último los definió como tres “actividades”:

- La de “autoexpresión”, que es “la necesidad innata del individuo de comunicar a otros individuos sus pensamientos, sentimientos y emociones” (Read, 1996: 209).
- La de “observación”, que se corresponde con “el deseo del individuo de registrar sus impresiones sensoriales, de clarificar su conocimiento conceptual, de construir su memoria, de elaborar cosas con las cuales ayudar a sus actividades prácticas” (Read, 1996: 209).
- La de “apreciación”, que se refiere a “la respuesta del individuo a los modos de expresión con que otras personas se dirigen o se han dirigido a él, y generalmente la respuesta del individuo a los valores del mundo de los hechos” (Read, 1996: 209).

A pesar del hecho de que, según Read, ni la actividad de “autoexpresión” ni la de “observación” podían ser enseñadas —pues las ideas de este autor se correspondían con la teoría de la autoexpresión creativa, según la cual el docente debía intervenir de forma muy limitada en las creaciones del alumnado—, parece innegable que el aprendizaje de las artes pone en juego tres tipos de aptitudes o habilidades en los alumnos/as, que a partir de ahora, y en el contexto del presente trabajo, denominaremos: competencia práctico-productiva, competencia crítico-expresiva y competencia reflexivo-cultural.



Figura 1. Comparativa entre las competencias o capacidades que desarrolla el aprendizaje de las artes visuales según diversos autores.

Estas tres competencias básicas serán, precisamente, nuestro punto de partida para realizar una definición visual del aprendizaje artístico y las capacidades que desarrolla. Un ejercicio analítico y de disquisición que se materializará en una infografía (Figura 2) que tratará de reflejar las principales competencias que desarrollan las artes visuales. Para ello nos hemos basado, principalmente, en la obra de Eisner (2004) *El arte y la creación de la mente*, reorganizando por completo las ideas de este autor y completándolas con las de otros expertos para enmarcarlas, finalmente, dentro de los bloques de competencias fundamentales definidos por nuestra parte.

COMPETENCIAS PRÁCTICO-PRODUCTIVA Y CRÍTICO-EXPRESIVA

En primer lugar hablaremos de los saberes y conocimientos que aportan el desarrollo conjunto de la “capacidad productiva” y la “capacidad crítica” —que en este caso denominaremos competencias práctico-productiva y crítico-expresiva—. Entendemos que estas dos han de ser analizadas de forma conjunta porque “de la misma manera que es muy difícil desvincular los procesos de lectura y escritura, [...] la comprensión y la creación de imágenes son dos caras de la misma moneda visual” (Marín, 2011, p. 6). Esto significa que, sin el desarrollo de la capacidad crítica, nunca podremos llegar a crear objetos que traspasen el umbral de lo técnico para convertirse en productos artísticos; al igual que si no aprendemos a crear objetos artísticos nunca desarrollaremos del todo nuestra sensibilidad para la percepción estética.

Dicho esto, el primer aprendizaje que las artes nos aportan es la “capacidad de mirar hacia el exterior” (véase Figura 2, sección A). Esto es lo que Lowenfeld y Lambert (2008) definen como el desarrollo de la sensibilidad perceptiva. Según estos autores nuestros sentidos nos ponen

en contacto con nuestro entorno, motivo por el cual es importante aprender a tener en cuenta la información sensorial que nos llega del exterior. La vista, el tacto, el oído, el olfato y el gusto hacen que entremos en contacto con el mundo que nos rodea, ofreciéndonos la oportunidad de aprender del mismo. Lo cierto es que, de todas las materias del currículum escolar, la educación artística es la única que se centra en el aprendizaje a través de los sentidos. Las texturas, las formas, el color o la disposición de los elementos en las obras de arte se convierten en herramientas excepcionales para despertar a una nueva forma de conocimiento.

Dentro de este desarrollo de la sensibilidad perceptiva el conocimiento artístico nos ofrece dos nuevas posibilidades:

- Por un lado, hace que desarrollemos los conocimientos necesarios para elaborar las formas dándoles un contenido expresivo (véase Figura 2, sección a.1).
- Por otro lado, pone a nuestra disposición un nuevo marco de referencia a través del cual podemos percibir el contenido expresivo existente en las obras de arte (véase Figura 2, sección a.2).

Respecto a la primera posibilidad señalada, pongamos, por ejemplo, el caso de la composición, un principio básico de la creación artística que alude directamente a la manera en que las formas están distribuidas dentro de un espacio, sea este bidimensional o tridimensional. Esta reflexión detallada del uso del espacio positivo y negativo tiene importancia en la medida en que influye de lleno en el significado que la obra transmite. “La forma y el contenido se interpretan mutuamente [porque] la manera de decir algo conforma su significado” (Eisner, 2004, p. 240). Podríamos afirmar que a través de la creación artística los alumnos/as aprenden a utilizar y a ordenar las formas para crear una composición que traslada al observador el significado que ellos pretenden transmitir. Se trata, en definitiva, de aportarles un conocimiento instrumental del lenguaje visual proporcionándoles el entendimiento de un código que a partir de ese momento podrán manejar de la misma manera que los lenguajes alfanuméricos. Gracias a este nuevo conocimiento, el lenguaje literal y la cuantificación dejan de ser los únicos medios para representar, transmitir o comprender algo, y el alumnado puede llegar a dominar los procesos de construcción y creación de imágenes y artefactos (Marín, 2011).

En línea con esta competencia, otro de los conocimientos que nos aporta la educación en las artes es la capacidad de utilizar las técnicas y los materiales de creación para alcanzar un determinado fin. Hablo de lo que Eisner (2004) denomina el “uso de los materiales como medios”, una habilidad que pone en práctica la utilización de la inteligencia y los conocimientos del alumnado a la hora de examinar cuáles son los límites o las posibilidades del material con el que están trabajando. Si antes explicábamos cómo mediante la creación artística los alumnos/as aprenden a transmitir un determinado significado gracias al buen uso de las reglas compositivas ahora vemos que también pueden hacerlo a través del control de la técnica y el uso de los materiales.

Parece claro, por lo tanto, que a través de la creación artística se nos ofrece la posibilidad de controlar las formas, las técnicas y los materiales para crear contenidos que comuniquen un mensaje determinado. Eso nos permite enseñar al alumnado que la formación de propósitos y el alcance de objetivos es clave a la hora de ejecutar una manifestación artística y, por ende, de poner en práctica un proceso del tipo que sea. De esta forma es posible extrapolar un aprendizaje que tiene lugar en el ámbito artístico a otros ámbitos de la vida, pues estamos enseñando a los estudiantes que, para solucionar un problema determinado, es necesario llegar a un conocimiento profundo de los diferentes aspectos que lo conforman, aspectos que, además, pueden ser manipulados en base al objetivo perseguido. Asimismo, esto desmonta la idea popularmente extendida de que “las cualidades artísticas son privativas de la naturaleza de algunos individuos” (Hernández, 1995, p. 22). En contra de las creencias acerca del genio o talento innato, las artes visuales ponen de manifiesto que el aprendizaje de las técnicas expresivas o artísticas es factible de ser asimilado por el conjunto del alumnado (Marín, 2011). “La opinión de que no se puede hacer nada para estimular o animar a los jóvenes en sus experiencias artísticas; es casi como si una chispa mágica procedente del cielo iluminase de alguna forma a unos pocos elegidos” (Lowenfeld y Lambert, 2008, p. 43).

Por otro lado, y como ya hemos dicho, la segunda posibilidad que nos ofrece el desarrollo de la sensibilidad perceptiva es la puesta a nuestra disposición de un nuevo marco de referencia a través del cual percibir el contenido expresivo existente en las obras artísticas. Esto significa que las artes visuales nos proporcionan una nueva óptica de la realidad, a través de la cual los aspectos cualitativos de los objetos y su contenido expresivo adquieren una importancia vital.

Utilizando de nuevo como ejemplo el aprendizaje de las normas compositivas, podríamos decir que estas aportan al estudiante un tipo de conocimiento directamente relacionado con su capacidad crítica. Al comprender las relaciones que se establecen entre los elementos formales, el estudiante accede a toda una nueva perspectiva de la realidad, que influye de forma determinante en cómo observa y se relaciona con el mundo que le rodea. Esto significa que al contemplar una obra de arte, desarrollamos nuestra percepción, focalizando la atención en los aspectos cualitativos de los objetos e identificándolos. La educación artística promueve, por extensión, el aprendizaje y el uso de la inteligencia cualitativa, desarrollando la capacidad humana de identificar el contenido expresivo en cualquier tipo de manifestación. En definitiva, gracias al aprendizaje artístico aprendemos a ver el mundo desde una perspectiva estética haciendo que la vista se ponga al servicio de la sensibilidad (Eisner, 2004).

En base a lo señalado hasta el momento es posible sostener que el desarrollo de la sensibilidad perceptiva o de la capacidad de mirar hacia el exterior nos ofrece un conocimiento del mundo que “hace una aportación única a la experiencia individual” (Eisner, 2005, p. 9). Esto entronca, directamente, con la segunda aportación que, a nuestro entender, nos ofrece el desarrollo conjunto de las competencias práctico-productiva y crítico-expresiva en el ámbito artístico. Esto es, “la capacidad de mirar hacia nuestro interior” (véase Figura 2, sección B). “Las artes son medios para explorar nuestro propio paisaje interior. Cuando [...] nos conmueven de una

manera genuina, descubrimos lo que somos capaces experimentar. En este sentido, [...] nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional” (Eisner, 2004, p. 28).

Esto es así porque los temas que tratan las obras artísticas atañen a las preocupaciones más profundas del ser humano, las que tienen que ver con sus temores, sus aspiraciones, su memoria y, en definitiva, su ser sensible. Quizás por este motivo la educación artística, cuando es efectiva, tiene repercusiones en la conducta de los estudiantes, activa su sensibilidad y estimula su apetito por ver más. Asimismo, hace que sientan que lo que hacen es importante y que esta actividad es relevante para sus necesidades (Lowenfeld y Lambert, 2008). Se trata de un aprendizaje que provoca recompensas intrínsecas, ajenas a los triunfos educativos o a las calificaciones, y cuyo objetivo es motivar en tal grado al alumnado que desee profundizar en la materia incluso cuando se encuentra fuera del entorno escolar. Esta es una idea sobre la enseñanza “según la cual puede que sus efectos no se manifiesten hasta mucho después de que los estudiantes hayan finalizado los estudios y de maneras que sus enseñantes ni siquiera llegaron a imaginar” (Eisner, 2004, p. 73)

Pero no todas las ventajas del aprendizaje artístico se limitan a las recompensas intrínsecas, pues esta capacidad de mirar hacia nuestro interior repercute, de igual manera, en que desarrollemos dos competencias cognitivas:

- En primer lugar, el estímulo del uso activo de la imaginación, una facultad que nos posibilita el hecho de utilizar nuestra mente como fuente de contenido y como generadora de experiencias indirectas (véase Figura 2, sección b.1).
- En segundo lugar, el empleo del recurso de improvisación como herramienta válida a la hora de redefinir objetivos en caso necesario (Figura 2, sección b.2).

Vemos entonces, en primer lugar, cómo a través de la creación artística podemos utilizar nuestra imaginación como fuente de contenidos ilusorios, que cobran vida sólo dentro de nuestra propia mente. Las artes constituyen, así, una plataforma desde la cual las cosas se presentan de manera diferente a cómo las vemos normalmente, abriéndonos todo un mundo de posibilidades que podemos utilizar de forma activa en lo que se refiere a la resolución de problemas. Esto, como no podía ser de otra forma, promueve la formación de individuos resolutivos y eficientes con capacidad de enfrentarse con solvencia a los problemas, tengan estos o no relación con el arte. “Esto es lo que hacen los científicos y los artistas; perciben lo que es, pero imaginan lo que podría ser y luego [...] su conocimiento, sus aptitudes técnicas y su sensibilidad para profundizar en lo que han imaginado” (Eisner, 2004, p. 243).

La carencia o existencia de la formación artística adecuada puede suponer, por lo tanto, la diferencia entre un ser humano flexible y creativo u otro falto de recursos internos e incapaz de aplicar su aprendizaje (Lowenfeld y Lambert, 2008).

Por otro lado, la imaginación también nos ofrece una segunda posibilidad: ver a través de los ojos de otros y experimentar sensaciones de manera indirecta. Con ello nos liberamos de lo literal y nos exponemos a experiencias mucho más complejas y sutiles (Eisner, 2004). Esto

sucede gracias al hecho de que el arte puede materializar los pensamientos y convertirlos en imágenes susceptibles de ser vistas por los demás. De esta forma, la educación en las artes contribuye al fomento de valores como la tolerancia y la capacidad de empatía, principios humanos habitualmente olvidados por la enseñanza, pero responsables del bienestar espiritual del individuo y su habilidad para vivir de forma cooperativa en una sociedad (Lowenfeld y Lambert, 2008).

Finalmente, la capacidad de mirar hacia nuestro interior también trae consigo el desarrollo de la facultad de improvisación o la denominada “flexibilidad de propósito” (Eisner, 2004). Esta facultad nos ofrece la posibilidad de cambiar de rumbo durante el desarrollo de un proceso determinado, si es que topamos con posibilidades mejores o nos encontramos con algún suceso imprevisto que nos impide continuar por el camino marcado. Este importante logro cognitivo “difiere fundamentalmente de la rigidez de unos pasos prescritos para la consecución de un objetivo predefinido” (Eisner, 2004, p. 251). A través de los procesos artísticos el alumnado descubre algo tan importante como el hecho de que un problema no tiene siempre una única solución, pues –a diferencia de otras materias que exigen al alumno/a respuestas unívocas– la educación artística ejercita el pensamiento divergente, promoviendo la búsqueda de respuestas autónomas para la resolución de cualquier problema o dificultad.

COMPETENCIA REFLEXIVO-CULTURAL

Una vez señalados los conocimientos que aportan el desarrollo paralelo de las competencias práctico-productiva y crítico-expresiva pasamos a analizar qué significa para el alumnado el ejercicio de la competencia reflexivo-cultural; o como la llamaba Eisner (2005) “capacidad cultural”.

Lo primero es hacer hincapié en el hecho de que el arte es un proceso humano fundamental, a través del cual se han expresado todos los grupos sociales a lo largo de la historia (Lowenfeld y Lambert, 2008). Lo mismo sigue ocurriendo hoy en día, inmersos como estamos en la sociedad de la imagen, dentro de la cual las manifestaciones visuales forman parte de nuestra cotidianidad, moldeando nuestros valores, actitudes, pensamientos, deseos, etc. hasta conformar nuestra identidad individual y colectiva (Marín, 2011). Parece imprescindible que los seres humanos seamos capaces de reconocer esas imágenes para interpretar su significado y, por extensión, comprendernos mejor a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos.

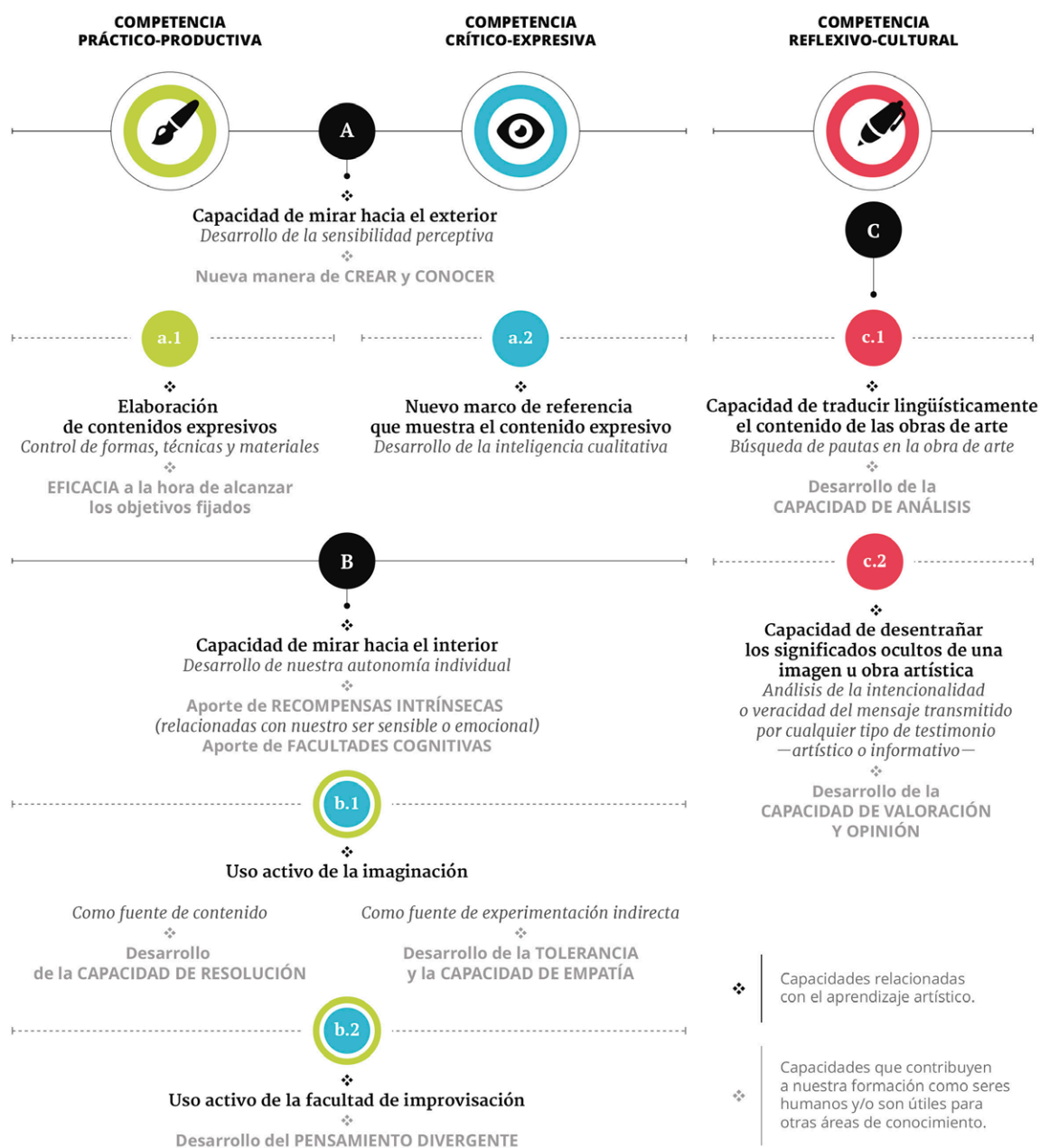


Figura 2. Síntesis gráfica que pretende plantear, de forma esquematizada y visual, las principales competencias que desarrolla la educación artística, conjugando las ideas planteadas por Eisner (2004) en su obra *El arte y la creación de la mente* con conceptos propuestos por otros autores.

Esta es otra de las labores que lleva a cabo la educación artística, y lo hace tratando de ejercitar en el alumnado la habilidad de traducir el contenido expresivo de las formas creadas por otros a una forma hablada o escrita (Eisner, 2004) (véase Figura 2, sección c.1). El objetivo es desarrollar la capacidad de comunicar en formato lingüístico lo que se experimenta a nivel sensorial y emocional al observar una representación visual. Este proceso genera la búsqueda de pautas en las obra de arte. Al verse obligados a buscar algo que decir, los estudiantes profundizan en

el análisis de la representación sobre la que están trabajando, obteniendo, por extensión, una serie de conocimientos que les ayudarán a comprender más en profundidad cualquier otra obra artística. Este conocimiento puede extrapolarse a cualquier ámbito educativo, pues la necesidad de elaborar un producto discursivo les obliga a desarrollar su capacidad de análisis, una aptitud de una importancia fundamental tanto para su experiencia vital como para el resto de las áreas de conocimiento.

Al mismo tiempo, esta capacidad de profundizar en los significados que transmite una imagen, desarrolla, a su vez, la habilidad para desentrañar los significados que pueden permanecer ocultos tras la misma (véase Figura 2, sección c.2). Es imprescindible que los seres humanos aprendamos a cuestionarnos las representaciones a las que estamos expuestos. Debemos ser capaces de emitir un juicio de valor sobre los mensajes que recibimos a través de los diferentes medios que conforman nuestra cultura – televisión, cine, radio, prensa, etc. –. Si ejercitamos nuestra competencia reflexivo-cultural en el análisis de las imágenes o de las obras artísticas estaremos también desarrollando nuestra capacidad de valoración u opinión de las obras artísticas y aprendiendo que es necesario profundizar en la intencionalidad o veracidad de cualquier tipo de testimonio – artístico o informativo – al que nos encontremos expuestos.

CONCLUSIONES

Para terminar, y una vez señaladas todas las capacidades que aporta la educación artística, una cosa parece clara: a pesar de los prejuicios que desde hace siglos han hostigado la enseñanza de esta materia, esta no es, en absoluto, más trivial ni menos útil que el resto de las disciplinas que conforman el currículum escolar. Nos encontramos en posición de afirmar, por lo tanto, que el simple hecho de que los aprendizajes adquiridos en torno a la enseñanza del arte no sean de tipo memorístico, no implica que estos hagan solo referencia a un conjunto de experiencias meramente agradables o divertidas. Más bien al contrario, la educación en las artes se constituye en un conocimiento tan útil como necesario (Hernández, 1995; Marín, 2011). Por este motivo, los prejuicios entorno a la enseñanza de esta materia, perpetuados por parte de padres, profesores y, en general, el conjunto de la sociedad (Downey, 1960; Goodman, 1964; Friedenberg, 1965; Newman y Oliver, 1967; Eisner, 2005), deben ser refutados por la escuela y los planes de estudio lo antes posible. De ocurrir lo contrario, los niños/as seguirán reproduciendo, sin excepción, la visión de las enseñanzas artísticas que tienen sus mayores (Marín, 2011), haciendo perdurar en el tiempo la idea de que la educación artística es prescindible y sustituible por otras materias supuestamente más “provechosas”.

Asimismo, estamos de acuerdo con Eisner en que para acabar con todos estos mitos cobra una importancia vital la figura del profesor. “Los niños aprenden [...] la importancia de ciertas asignaturas [...] por cómo los profesores hablan de ellas. Si el profesor comenta ‘cuando termines tu trabajo puedes hacer arte’, [...] aprenden que el arte es [...] menos importante que el ‘trabajo’” (Eisner, 2005, p. 18).

Las artes visuales, por lo tanto, deben formar parte del conocimiento general de todo el profesorado de Educación Primaria (Hernández, 1995), pues los futuros docentes deberían, no sólo ser expertos conocedores de las concepciones y creencias actuales en torno al aprendizaje y la enseñanza de las artes, sino también estar al corriente de cuáles son las enseñanzas y beneficios que la educación artística aporta al individuo que la recibe.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Rodríguez, D. (2011). De la copia de láminas al ciberespacio. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 183-227). Madrid: Pearson.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory miseducation*. Nueva York: Horizon Press.
- Downey, L. (1960). *The task of american education: the perception of people*. Midwest Administration Center: Universidad de Chicago.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- (2005). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Friedenberg, E. (1965). *Coming of age in America*. Nueva York: Random House.
- Hernández, F. (1995). El diseño curricular de educación visual y plástica: un análisis crítico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, pp. 21-37.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis
- Marín, R. (2011). Aprender a dibujar para aprender a vivir. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 3-51). Madrid: Pearson.
- Newman, F. y Oliver, D. (1967). Education and community. *Harvard Educational Review*, 37 (1), p. 83.
- Read, H. (1996). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

**EXPONER
PROYECTOS ARTÍSTICOS PERSONALES
COMO FORMACIÓN EN BELLAS ARTES.
ESPECIES DE ESPACIO**

Silvia Martí Marí
Universidad de Zaragoza (España)
smartima@unizar.es

Rocío Garriga Inarejos
Universidad de Zaragoza (España)
rogari@unizar.es

ANTECEDENTES: PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA *ESPECIES DE ESPACIOS*

El ciclo de exposiciones de estudiantes “Especies de Espacios”, efectuado dentro de la asignatura de 3º *Metodología de Proyectos Espacio*, comenzó a la par que el Grado de Bellas Artes, en el curso 2011-2012. Esta es, por tanto, su quinta edición (actualmente se está llevando a cabo la sexta edición). El título hace referencia al libro homónimo de Georges Pérec, *Especies de espacios* (*Espèces d'espaces*, París 1973 -1974). En este libro, Pérec invita a recorrer la vida de un espacio a otro, desde los más privados (la página, la cama, la habitación, el apartamento, el inmueble, la calle y el barrio) hasta los de la esfera pública (la ciudad, el campo, el país, Europa, el mundo y el espacio) siendo dicho enfoque muy pertinente para los contenidos de *Metodología de Proyectos Espacio* pues los proyectos artísticos personales de las/los estudiantes varían de una a otra esfera, según sus intereses particulares.

El ciclo de exposiciones se plantea como una propuesta que (1) prepara a los estudiantes de cara al mundo laboral, posibilitando una experiencia cercana al terreno profesional, (2) plantea un reto motivador tanto personal como académico, y (3) pone en práctica, también, objetivos transversales, tales como el trabajo en equipo, tener que dialogar y consensuar entre ellos/as, asumir responsabilidades, cumplir con las tareas, etc.

La sala de exposiciones de BBAA se reserva cada curso sobre el mes de Abril, de modo que -a finales de febrero/principios de marzo- se establece una fecha en la que TODOS las/los estudiantes exponen brevemente los proyectos en los que están trabajando a los demás. Los estudiantes atienden las explicaciones y características de los proyectos de todos los compañeros/as, actuando, cada uno ellos/as como *comisario*: distribuyendo los proyectos de los demás endiferentes exposiciones (dependiendo del alumnado de cada año) según la temática, el concepto, la forma, etc. Se va llegando a un consenso hasta que todos las/los estudiantes están conformes con el grupo en el que están. Así, el formar parte de un grupo determinado depende de criterios profesionales y a partir de que los grupos están conformados funcionan profesionalmente realizando todas las tareas para culminar en la exposición (diseño cartel, difusión, montaje, catálogo, etc.).

OBJETIVOS

El ciclo de exposiciones *Especies de Espacio* tiene como objetivos generales que los estudiantes de 3º de BAA, en la asignatura *Metodología de Proyectos. Espacio*:

1. Experimenten en un contexto real, más cercano a una futura profesionalización, el hecho de exponer sus proyectos artísticos.
2. Se planteen un reto motivador tanto personal como académico.

En cuanto a los objetivos específicos se trataba de poner en práctica, también, objetivos transversales tales como:

1. Estimular el trabajo en equipo: tener que dialogar y consensuar entre ellos/as, asumir responsabilidades, cumplir con las tareas...

2. Que los estudiantes escuchen, conozcan y respeten los proyectos de los/las compañeros. Que sepan así mismo expresar y comunicar el suyo propio.
3. Y que, a partir de ahí, puedan ejercer de comisarios/críticos de modo que las exposiciones tengan más consistencia y los proyectos se fortalezcan entre sí.
4. Llevar a cabo todas las tareas necesarias para llevar a cabo las exposiciones (elección del título, diseño del cartel, difusión, montaje, etc.).
5. Analizar el desarrollo en todas sus fases, así como el resultado final.
6. Mantener un seguimiento de todo el proceso: entrevistas con los participantes, se atiende a *feedback* del público, a la repercusión en los medios, así como las puestas en común, antes, durante y después de las exposiciones...

PARTICIPANTES Y PROPUESTA DEL EJERCICIO

Los participantes son estudiantes de la asignatura *Metodología de Proyectos Espacio* (tercer curso del Grado de Bellas Artes, dos grupos).

Las profesoras a cargo del desarrollo completo de la actividad son Silvia Martí Marí y Rocío Garriga. La acción docente se desarrolla a través de un seguimiento –clases teóricas, de talleres tutorías de grupo y personalizadas–.

La propuesta del Ciclo de exposiciones *Especies de Espacios* consiste en la puesta en común de los proyectos en los que cada estudiante está trabajando desde el principio de curso al resto de compañeros/as. A partir de ahí, se establecen grupos de exposición según la naturaleza, tema, enfoque, etc. de los proyectos artísticos personales de cada uno/a. Se elabora un calendario de exposiciones así como se diseña un cartel general y a partir de ahí cada grupo se encargará de todo lo concerniente a su exposición (determinar un título entre todos, elaborar el cartel, la difusión, etc.).

Se analiza el desarrollo de la actividad docente en todas sus fases, así como el resultado final. Se da, pues, una observación continua de todo el proceso.

MÉTODO Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La metodología para llevar a cabo esta propuesta comienza a principio del curso. Para encaminar los proyectos personales que cada estudiante desarrollará según sus propios intereses y dinámicas, lo primero es que tomen conciencia de su trayectoria artística previa; así, han de realizar un *dossier* de su obra previa y escribir un primer *artist statement*. A partir de ahí, con los contenidos que se desarrollan en clase (clases teóricas, proyectos en grupo, lecturas, etc. –ver guía docente–) y con el seguimiento de las tutorías personales, cada estudiante va desarrollando su investigación personal, además de otros contenidos del curso.

Como ya se ha mencionado, la sala de exposiciones de BBAA se reserva cada curso sobre el mes de Abril, y a finales de febrero/principios de marzo los estudiantes exponen brevemente los proyectos en los que están trabajando a los demás. Todos escuchan y toman nota de las características de los proyectos de todos los compañeros/as.

Como resultado: prestan atención, respetan el trabajo de los/las compañeros/as, han de entenderlo -sin juzgarlo-, comprender el tema que subyace, el planteamiento formal, el modo en que se montará en la sala, etc.

Los estudiantes han de ejercer de *comisarios* y críticos de arte: han de agrupar los proyectos de los demás compañeros/as en varias exposiciones (dependiendo del alumnado de cada año se pueden llevar a cabo entre tres y siete grupos de exposición, el curso 2015-2016 se llevaron a cabo cinco). Las decisiones han de argumentarse y llevarse a cabo según criterios profesionales, es decir, artísticos, según la temática, el concepto, la forma, etc. Se va llegando a un consenso hasta que todos los/las estudiantes están conformes con el grupo en el que están.

El objetivo de esta manera de reunirlos es que los estudiantes escuchen, conozcan y respeten los proyectos de los/las compañeros; que sepan así mismo expresar y comunicar el suyo propio a los demás; y que, a partir de ahí, puedan ejercer de comisarios/críticos de arte de modo que las exposiciones tengan más consistencia y los proyectos se fortalezcan entre sí.

A partir de que los grupos están conformados funcionan profesionalmente realizando todas las tareas para culminar en la exposición (elección del título, diseño del cartel, difusión de la exposición, montaje/desmontaje, elaboración del catálogo, etc.).

Los rasgos innovadores del proyecto consisten en que:

1. No hay una selección por parte del profesorado (aunque obviamente sí hay una guía constante de las profesoras) -salvo el criterio de que los estudiantes hayan ido trabajando y haya habido un seguimiento-, de modo que, en principio, todo el alumnado participa.
2. Los temas de las exposiciones no son impuestos, sino que crecen orgánicamente, a partir de los proyectos personales de las/los estudiantes, que a su vez tampoco son impuestos sino que parten de sus propios intereses.
3. Los propios estudiantes comisarían las exposiciones, teniendo que contemplar las obras de los demás con respeto e interés.
4. Lo importante es pasar por la experiencia de exponer, de modo lo más parecido a realizar una exposición individual; así, aunque en un mes haya entre tres y siete exposiciones, que duran a veces tan solo tres días. Esto permite que, a diferencia de otras exposiciones colectivas de estudiantes, donde estos ponen alguna obra -que ya tienen hecha- (en ese sentido, no es lo mismo "dejar" una obra para que otros la monten), aquí se dispone del suficiente espacio por persona de modo que permite instalar y montar la obra de modo más profesional y son las/los estudiantes los que han de llevarlo a cabo en conjunto.
5. Los/las estudiantes se ayudan unos a otros y, además, aprenden que lo importante es el resultado global de la exposición (el recorrido, la iluminación, etc.), más allá de tan solo resaltar la obra particular de cada uno/a.
6. En la inauguración de la muestra, se establece un recorrido en el que cada estudiante/artista presenta su obra al público asistente, que puede preguntar a los propios artistas. Esto produce una doble comunicación y enriquecimiento: las/los estudiantes intentan explicar y sintetizar el trabajo que están haciendo, hacerlo asequible al espectador y el público puede tener un acercamiento más comprensivo del arte "contemporáneo" de modo que se produce un aprendizaje en los dos sentidos, en una acción cultural-formativa.

7. Es de agradecer la labor del Diario de Teruel, que desde un comienzo ha llevado un seguimiento de las exposiciones, permitiendo que la ciudadanía de Teruel se acerque a las investigaciones realizadas en el Grado de Bellas Artes, y que motiva enormemente a las/los estudiantes, al comprobar la incidencia social de sus realizaciones y esfuerzos.

RESULTADOS

Al mostrar sus obras al público (en exposiciones que ellos mismos diseñan, organizan, montan y difunden) el compromiso adquirido aumenta, y se facilita una visión realista de la profesión, tanto con los efectos positivos (como recibir atención mediática o de compañeros/as y público), como negativos (el estrés de los montajes, la gestión del ego/autoestima, las relaciones con los demás compañeros/as, etc.). Así, la repercusión entre los demás estudiantes, en prensa, etc., les motiva y les enfrenta a situaciones más reales como los nervios del montaje, la situación de estar “expuestos” que conlleva el hacer obra y exponerla, comprender la repercusión de lo que uno hace; comprender la diferencia entre lo que creen que “dice” su obra, y lo que a otras personas (público, compañeros/as, prensa, etc.) parece producirle.

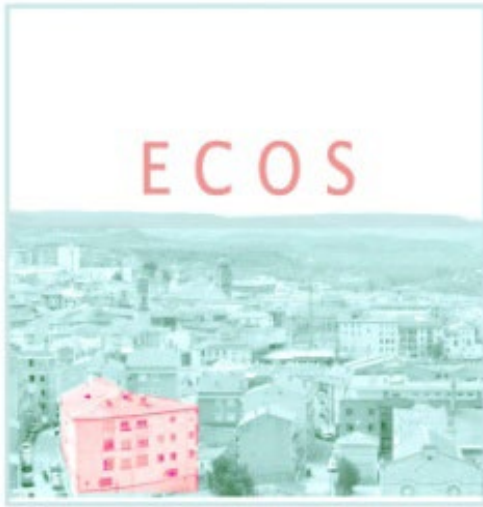
La experiencia les introduce en la actividad profesional: la elección del título, hacer el cartel, escribir la hoja de sala, colocar las cartelas, la iluminación, el tipo de medición en el montaje, la difusión, el desmontaje, la realización de los catálogos (escribir y reflexionar sobre la exposición, sobre el montaje, realizar los CV, etc.).



Ilustraciones 1 y 2: Carteles de las diferentes exposiciones de *Especies de Espacios* 2015-2016.

ESPECIES DE ESPACIOS 2016.

Metodología de Proyectos Espacio 2015/2016.
Inauguración 15 de Abril a las 13:00h.
Edificio de Bellas Artes, Teruel.



Alberto María - María José Martín - Manuel Fernández
Daniel Vera - Pedro Zarzosa - Anagiller Orca
Exposición colectiva coordinada por Silvia Martí y Rocío Garriga.



ESPECIES DE ESPACIOS 2016

Metodología de Proyectos. Espacio 2016
Inauguración 17 de abril a las 13.00 h.
Edificio de Bellas Artes, Teruel.

3 MIRADAS



David Gil - Sergio Álvarez - Víctor Comellas
Exposición colectiva

COORDINARI:
Silvia Martí y Rocío Garriga



Ilustraciones 3, 4 y 5: Carteles de las diferentes exposiciones de *Especies de Espacios 2015-2016*.



Ilustración 6: Imagen de la presentación de cada artista durante la inauguración de la exposición “Espacios Acotados”. *Especies de Espacios 2015-2016*. Sala de exposiciones del Edificio de Bellas Artes. Campus de Teruel. Lunes 11 abril de 2016.



Ilustración 7: Imagen de la inauguración de la exposición “ECOS”. *Especies de Espacios 2015-2016*. Sala de exposiciones del Edificio de Bellas Artes. Campus de Teruel. 15 abril de 2016.

CONCLUSIONES

Comprobamos cómo se incrementa la motivación y la exigencia. A través de la experiencia se ponen en práctica una serie de recursos que no sería posible ejercitar de otro modo. Incluso las situaciones de estrés que la experiencia puede sacar a la luz se convierten en motivo de autoconocimiento y maduración.

A través del seguimiento personalizado, y del análisis conjunto de la experiencia “post-exposición” en el aula, las/los estudiantes muestran un grado grande de satisfacción, e incluso en los casos en los que haya podido haber resultados frustrantes en diversos sentidos, la experiencia les hace madurar, tanto en sus proyectos artísticos, como en la gestión de sus procesos emocionales, sociales, etc. dado que una experiencia **real** siempre enseña de forma insustituible.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Fernández, Luis; García Fernández, Isabel. (1999). *Diseño de exposiciones: concepto, instalación y montaje*. Madrid: Alianza, D.L.
- Ander-Egg, Ezequiel. (2000). *Como elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas. Editorial Humanitas.
- Bourriaud, Nicolas. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Cossío, Silvia. (2009). *La exposición de obras de arte : reflexiones de una historiadora, un artista y un arquitecto*. Madrid: Sílex.
- Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Estética.
- Esteve, Alberto. (2001). *Creación y proyecto: el método en diseño y otras artes*. Valencia : Institució Alfons El Magnanim,
- Guasch, Ana María. (1997). *El arte del siglo XX en sus exposiciones: 1945-1995* . Barcelona : Ediciones del Serbal.
- Krauss, Rosalind. (1996). *La originalidad de la vanguardia y otros mitos Modernos*. Madrid: Alianza Forma.
- Larrauri, Maite. (2000). *El deseo según Gilles Deleuze*. Valencia: Tandem Edicions, D.L.
- Obrist, Hans Ulrich. (2010). *Breve historia del comisariado*. Madrid: Exit Publicaciones, D.L.

EXPLORANDO LA TRANSVERSALIDAD POR MEDIO DEL JUEGO A TRES BANDAS

José Alberto Ruffoni Castellano
Departamento de la educación física, plástica y musical
Universidad de Cádiz
alberto.ruffoni@uca.es

INTRODUCCIÓN

En la práctica educativa de nuestra área, particularmente dentro del ámbito universitario, se adoptan diferentes metodologías que van a determinar el tipo de aprendizaje que se derivan de la aplicación de cada una de ellas. Es por eso que una de las funciones ineludibles del docente consiste en repensar la forma de abordar determinados contenidos de las asignaturas para abrir nuevos espacios de reflexión en su práctica y en las posibilidades de expandir el conocimiento de sus educandos. Este artículo se centra concretamente en aquellos que tienen que ver con la apreciación de las imágenes como objetos portadores de un significado simbólico y cultural.

Uno de los objetivos esenciales para replantearse periódicamente las actividades formativas consiste en actualizar los contenidos de la materia, confiriéndoles una mayor capacidad para la motivación y el dinamismo de la comunicación en las clases. Para ello, parto de la idea de que los contenidos preceptivos del programa de una asignatura, es decir, aquellos que prescriben los contenidos elementales, no deben entenderse como un bloque rígido y limitador, sino más bien, como un material de base al que hay que darle una nueva forma cada año académico. Este objetivo se llega a conseguir en la interacción comunicativa que se establece entre los discentes y el profesor, de manera que son los propios estudiantes los que contribuyen a complementarlos, interpretando el verdadero sentido de estos, por medio de su participación en las actividades propuestas y en función del producto de sus indagaciones efectuadas para su resolución.

Desde este enfoque relacionado con la investigación-acción, el hecho de llevar a cabo una actividad educativa planificada es una parte esencial del currículo escolar, asimismo como de la formación del profesorado, ya que a pesar de la posible diversidad de estas, su mismo planteamiento persigue dar lugar a algún tipo de aprendizaje incipiente, aún por germinar, cuyo resultado final puede depender de su continuidad y conexión con las subsiguientes actividades.

De todos modos, este dinamismo al que me refiero se va fraguando poco a poco y en un primer momento la actividad se puede presentar como un microproyecto, en el que el colectivo grupo-clase, es decir, ese eje dinámico sobre el que pivota la comunicación entre los estudiantes y el docente, se ve implicado en un proceso de descubrimiento y de investigación, que es susceptible de extenderse, dependiendo de las decisiones que se tomen durante su desarrollo. Por consiguiente, estas actividades pueden tener una duración variable, ya se presenten como un ejercicio delimitado, o bien, estas formen parte de una secuencia dentro de un proyecto más extenso. (Berrocal, 2005)

Por lo tanto, como toda propuesta planificada en una facultad de educación, esta cumple un doble objetivo: en primer lugar, trata de implicar a un conjunto de estudiantes en una experiencia de aprendizaje que les permita ampliar su campo de visión en su relación cotidiana con las artes visuales contemporáneas. Simultáneamente, esta pretendía cuestionarles y movilizar su capacidad de re-acción, transmitiendo una actitud de resistencia activa ante un estímulo concreto. En segundo lugar, sería deseable que a largo plazo esa experiencia pudiera revertir

y ser transferidas por ellos a otros contextos educativos, adaptándola de tal manera que no tenga por qué tocar necesariamente esos mismos contenidos. Es decir, se trata de una estrategia transversal, que busca la conexión entre los conocimientos disciplinares con determinados temas, acontecimientos sociales, culturales y éticos que están presentes en nuestro entorno y que revisten un interés especial para ser abordados educativamente.

ORIGEN Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA TRASVERSAL

El conocimiento de la historia del arte moderno y contemporáneo no solo se basa en familiarizarse con sus grandes creadores, los movimientos y las tendencias de las que formaron parte o con los que tuvieron una mayor afinidad. También es conveniente conocer su relación con sus respectivos contextos históricos en las que se desarrollaron. En este sentido, un hecho crucial lo constituye cómo esas obras fueron recibidas, consideradas y valoradas a lo largo del tiempo. Si en general todo el arte de vanguardia tuvo inicialmente una recepción pública reactiva¹, durante el siglo XX se produjeron algunos modelos de institucionalización en el que estas creaciones fueron vetadas por regímenes totalitarios, que chocaban de lleno con esa continua búsqueda de la libertad ideológica y expresiva de esa necesidad anímica interior, como la designaba Vasili Kandinsky.

Aún hoy en día, en lo que respecta al tema de la libertad de expresión, esta sigue siendo a menudo origen de polémica. El atentado de Charlie Hebdo o la amenaza que planeó durante años sobre Salman Rushdie por las corrientes integristas más radicales nos evocan acontecimientos culturales que, aunque no son tan recientes, conviene no olvidar del todo. Estos hechos que evocamos suelen ser desconocidos por la gran mayoría de los estudiantes y vistos desde el momento actual podrían parecer ficticios. El hito histórico más flagrante a este respecto lo encontramos en la Entartete Kunst (Arte degenerado), que fue el explícito título de una exhibición montada por los nazis en Múnich con un fin propagandístico, y que a partir de 1937 fue mostrada en otras ciudades alemanas, alcanzando un gran número de visitantes. En la numerosa nómina de artistas que fueron tildados como degenerados, aparecen George Grosz, Ernst Kirchner, Max Pechstein, Schmidt-Rottluff o Emil Nolde², por tan solo citar a algunos de los más significativos representantes de la corriente expresionista, además de Gustave Courbet, lo cual sin duda es quizás más sorprendente.

Para los organizadores de esta exposición, el término degenerado era sinónimo de decadente, contaminado, un producto nocivo frente a una ideología que abogaba por un arte regido por

1 De hecho, el apelativo por el que han tomado nombre algunos de los movimientos artísticos de la vanguardia provienen de los comentarios de críticos del arte cuya pretensión consistía en ridiculizar y a difamar ese tipo de realizaciones.

2 Es notable como cualquier tipo de prohibición actúa contradictoriamente como un acicate para provocar un tipo de expresión más espontánea y genuina. Al menos, en el caso de Emil Nolde, una amplia serie de acuarelas a las que denominó Unpainted paintings tuvieron como origen la prohibición de los nazis a que siguiera pintando.

los cánones de la belleza clásica con el fin de preconizar valores tales como los de heroísmo, patria y obediencia. La deformación y el uso libre del color de las obras del arte moderno fueron mostrados como síntomas de una supuesta falta de talento, así como de la locura y la degradación de sus autores.

En una de mis clases del Grado de Educación Primaria me pareció muy interesante proponerles que emprendieran una indagación sobre a qué valores nos remitían el concepto *Entartete Kunst* (sin desvelarle en un primer momento que designaba ese concepto) y si podrían establecer alguna relación entre este y algunos de los sucesos o hechos más recientes.

A la semana siguiente, por medio de nuestra puesta en común surgieron algunos de los aspectos más llamativos de la famosa exposición, tales como el peculiar montaje con el que se quería adoctrinar a los visitantes, con letreros llenos de mensajes ofensivos e ideas estereotipadas acerca del ideal de belleza clásico; además, toda la muestra estaba impregnada de un racismo inherente y todo ello dando lugar a un espectáculo orquestado más bien propio de un pabellón de exposición universal de tres al cuarto.

Por lo tanto, todos estos aspectos nos remitían a una actitud de intolerancia y de represión, tanto en la esfera de la expresión personal como en el plano social, en el que mediante el adoctrinamiento y la demagogia se intentaba transmitir unos valores que intentaban destruir la cultura comunitaria.

Trazando un paralelismo desde un plano más actual, convenimos que este hecho histórico se podría poner en relación con el enfrentamiento acaecido ante la publicación de ciertas imágenes supuestamente sacrílegas y el atentado subsiguiente de Charlie Hebdo. A partir de este punto, me interesaba aprovechar toda esa información recogida para invertir el proceso de la actividad, dando la vuelta al cuestionamiento inicial: ¿A qué podríamos contraponer esa interpretación denigrante del arte moderno, sacando a la luz precisamente la actitud singular de muchos artistas actuales, interpretando lo que sucede a diario, en todas aquellas circunstancias, contextos y acontecimientos que nos atañen como ciudadanos de esta aldea global?

En esta fase de la actividad, mi propuesta fue orientar al grupo de alumnas/os hacia la investigación de la noción de artista comprometido, para que eligieran organizados en parejas un determinado artista y alguna de las obras o acciones que encontraran más significativa, sobre la que argumentarían su significado simbólico. Estas debían ser subidas a un foro habilitado para tal fin en el campus virtual, compartiéndolas entre todos. Previamente traté de darles una orientación, sintetizando algunos de los posibles rasgos comunes entre estos artistas, dentro de la amplia variedad de presupuestos estéticos existentes:

- su trabajo suele ser de tipo experimental, tratando sobre temas candentes de la actualidad internacional.
- ejercen un tipo de crítica que incide a la vez en el plano político y social.
- quieren provocar la reflexión, desvelando situaciones de injusticia y desigualdad.

- a veces, también hacen propuestas para la mejora o se involucran directamente en esos mismos contextos en proyectos de difusión y colaboración.
- con todo ello, plantean nuevos retos a la sociedad ante esas situaciones conflictivas.

Todo esto supone, en primer lugar, hacerles reflexionar para establecer nexos de unión entre diversos acontecimientos y situaciones de conflicto de la actualidad, en los que les propuse que indagaran por medio de la búsqueda de imágenes con las que estos se pudieran asociar.

ESTRATEGIAS PARA LA EXPLORACIÓN

Actualmente tiene lugar en el Grand Palais de París una exposición denominada Carambolages. En ella se incluyen 185 piezas que proceden de estilos, países y temas diferentes y contrastante entre sí. De esta manera, se anima a los visitantes a que hagan sus propias carambolas icónicas, recorriendo este itinerario insospechado en donde dialogan entre sí las creaciones de Rembrandt, de Giacometti o de Annette Messenger con una serie de objetos anónimos, a veces procedentes de culturas lejanas. Aparte de este planteamiento lúdico que cuestiona el enfoque tradicional de exposición, estas piezas se presentan en un recorrido concebido como si se tratara de un juego de dominós, donde cada obra induce a la siguiente, mediante la asociación de formas o de ideas. Por lo tanto, este montaje en el cual se vislumbra una intención didáctica y dialéctica, pretende asignar a los visitantes un papel eminentemente activo. Siempre me he sentido seducido por esta yuxtaposición de imágenes que nos obligan a mirarlas desde diferentes ángulos y puntos de vista para escudriñar sus diferentes significados. Pero esta vez me interesaba utilizar el concepto de la intertextualidad como enlace entre las diferentes referencias para la exploración de la temática anteriormente expuesta.

De hecho, deliberando sobre la comparación metafórica presente en el título de la exposición Carambolages, también nosotros podemos establecer un paralelismo entre el billar francés, precisamente país donde tiene lugar la exposición, y cualquier tipo de acción educativa. La particularidad de este juego consiste en que se emplean tres bolas, y una de sus reglas es que en cada tiro, tres de las bandas u orillas del tablero hayan sido contactadas antes de culminar la carambola.

¿Cuáles son las razones que me llevan a establecer este símil? Para empezar, la forma de las aulas plantea una cierta parecido con la mesa de un billar, y con esto no me estoy refiriendo tan solo al espacio rectangular y cerrado del tablero y de las aulas. También estos espacios de formación se persigue que las bolas sean impulsadas para que estas choquen entre sí, con la salvedad de que en vez de bolas, más bien se trata de desplazar a las ideas que ordenan el pensamiento, creando una nueva disposición entre ellas que dejen espacios para ajustar nuestra mirada y nos hagan valorar la siguiente jugada desde diversos ángulos y puntos de vista.

Mediante este procedimiento, quizás nos resulte más fácil pasar de una postura acomodaticia, en la que se asumen estos hechos y circunstancias lamentables como lejanas e irremediables para plantearnos nuestro poder real de actuar, al menos mediante nuestros instrumentos inmediatos como son la educación y los valores éticos asociados a la creación artística.

En cuanto a las bandas en las que las bolas de este billar educativo rebotan, estas corresponden a las fases o pasos en los que viene jalonada una cierta actividad. En nuestro caso, la primera fase consistió en indagar en el antecedente de la exposición Entartete Kunst, para abordar el tema de la interpretación de las imágenes artísticas y también su poder subversivo frente los modos de pensamiento más reaccionarios.

A continuación, en una segunda fase, seguimos observando imágenes impactantes. Por ejemplo, una fotografía que Nilufer Demir hizo de Aylan, uno más entre los muchos niños sirios náufragos en las costas turcas, en la cual se visibiliza la situación actual en la que viven los refugiados sirios, implicando la referencia indirecta a las medidas que la Comunidad Europea está adoptando ante esta catástrofe humanitaria. Esa misma mirada crítica se aprecia también en algunos de los homenajes dedicados a Aylan por un grupo de creadores gráficos, imágenes que fueron publicadas y circularon por las redes sociales. Las intervenciones efectuadas por Banksy en el muro en los territorios de Palestina, en Belén o su contribución y apoyo a la campaña withSyria apuntan en la misma dirección. Todo ello nos llevó lógicamente a plantearnos las diferentes formas en que se manifestaba el compromiso social mostrado por los artistas y creadores gráficos en sus obras.

Finalmente, el contacto con la tercera banda se produce a partir de la contribución de los estudiantes por medio de las imágenes reunidas, desplegando con ellas una red de puntos negros sobre el mapa mundial y con sus interpretaciones de las posibles causas y efectos. En resumen, no se puede conseguir una carambola educativa sin esta mezcla de hallazgo intuitivo que enciende una chispa de conocimiento que nos permita acceder a la posibilidad de establecer colectivamente un diálogo abierto a toda la comunidad. (David Bohm, 1997)

IMÁGENES DEL ARTE COMPROMETIDO: COSECHA DEL 2015

Analizando el conjunto de las propuestas realizadas por los diversos grupos de trabajo, podríamos llegar a cuestionarnos hasta qué punto cualquier producto de la creación artística contemporánea, cuando es innovador y proviene de una auténtica energía creativa, no deja de tener un talante comprometido con toda la humanidad ¿Acaso es menos comprometida una de las grandes esculturas de Chillida expuestas en los espacios públicos que el Guernika de Picasso? En todo caso, no se trataba de medir el grado de compromiso de las imágenes recopiladas, sino de valorar el impacto emocional y el efecto cognitivo con las que estas afectan a nuestra sensibilidad.

Entre las obras más destacables que fueron presentadas comentaré algunos ejemplos entre los que haya una obra pictórica, tres extraídas del mundo de la ilustración gráfica, y algunas otras relacionadas con la fotografía y el cartelismo.

Resulta palpable como algunas de estas imágenes han podido ser rescatadas de sus carpetas de entrada a las redes sociales, medio principal de comunicación por el que les llegan las noticias. Es de esta manera como las obras del artista cubano Eric Ravelo han adquirido una gran difusión, sobre todo a partir de una campaña de la marca Benneton, en la que autoridades

políticas y religiosas aparecían besándose. Sin embargo, la imagen presentada era una serie de siete fotografías titulada *Los Intocables*, en las cuales Ravelo se posiciona contra el maltrato infantil en diferentes países del mundo. En realidad, esos niños crucificados que aparecen sobre las siluetas de hombres adultos *culpables*, a excepción de un payaso, no son sino un símbolo del sufrimiento fruto de males que se extienden a todas las capas de la sociedad. Este es el caso de la tercera fotografía, relacionada con el tráfico de órganos en el mercado negro; también, el de las dos en las que aparecen armas de fuego (que señalan la venta libre de armas en Estados Unidos y de nuevo al desgarrar de la huida masiva de los refugiados provocada por la guerra en Siria), o de la última, que hace alusión al accidente nuclear de Fukushima, y por extensión a Chernóbil, y a otros menos conocidos, como el de Tokaimura (1997) o la fuga de uranio de una central nuclear secreta ubicada en Tennessee (1979).

En el mundo de la fotografía hay algunas que pasarán a la historia como verdaderos hitos en su género. En la esfera del fotoperiodismo, el vietnamita Huynh Cong Út, también conocido como Nick Ut, reflejó hace ya más de cuarenta años hasta qué punto puede llegar a ser absurda e inhumana una contienda que extiende el sufrimiento a toda la población civil por medio de napalm. Si como él argumentaba la Guerra de Vietnam terminó gracias a esa fotografía, podemos considerar que la expresión artística también puede erigirse como un arma poderosa en contra de la barbarie.

En cuanto a los creadores gráficos, el ilustrador polaco Pawel Kuczynski muestra con precisión y en un estilo característico por su gran simplicidad, censura las calamidades del mundo político, social, económico y medioambiental que nos rodea. Suyas son declaraciones como “Yo trato de convertir en dibujos mis observaciones sobre la condición humana” o “Me considero un observador de todo lo que pasa a mí alrededor”. Pero parece que tampoco la creación contemporánea se escapa de este reproche irónico: “El arte moderno no interesa a la gente normal”. Precisamente, uno de los más conocidos artistas contemporáneos como es el caso de Andy Warhol nos hace penetrar en uno de esos dispensarios de la muerte propios de algunas prisiones de Estados Unidos. Esta obra seriada es una de sus obras más significativas entre aquellas incluidas dentro del conjunto en las que plasma rudamente situaciones reales, como accidentes, luchas callejeras, funerales o suicidios.

Otro ejemplo de la sátira es el estilo áspero de los dibujos del El Roto, uno de los pseudónimos de Andrés Rábago García, historietista español nacido en Madrid en 1947. Precisamente, la historieta escogida plantea una burla a un tipo de enseñanza sectaria, que puede englobar a todos los regímenes totalitarios, situándose claramente en la impuesta por el régimen franquista. Su estilo gráfico no se puede desligar del marco de las indagaciones plásticas posteriores al surrealismo, por lo que su humor está emparentado con el de Roland Topor, quien en 1978 se manifestó del siguiente modo:

“Esta manera de dibujar y pensar es fruto del tiempo. Vivimos rodeados de esa particular imagen de la felicidad: encendemos el televisor, vamos al cine, salimos, y ahí está, todo felicidad. No hay vísceras ni humores. Los héroes de la publicidad no manchan la ropa de sudor, no van

al WC, no tienen sangre. Esta civilización sin humores es muy agresiva para la gente. Porque la gente sí mancha su ropa y sí tiene vísceras. Negarlas es someterse a violencia”³.

Por último resulta significativa la inclusión en esta lista sintética del compromiso mostrado por el arte con diversas causas la mención a Josep Renau (1907-1982), al que podemos considerar una figura insuficientemente valorada dentro del panorama artístico español del siglo XX. Renau, sobre todo conocido por su faceta de cartelista durante el periodo de la guerra civil, renovó este medio mediante la introducción del fotomontaje, el aerógrafo y la influencia de rasgos estilísticos ligados a la vanguardia europea. “El cartel [...] puede y debe ser la potente palanca del nuevo realismo en su misión de transformar las condiciones, en el orden histórico y social” afirmó en su libro *Función Social del Cartel*. (1976)

Como conclusión, luchar por una educación transformadora mediante la cultura visual conlleva la implicarse en la construcción de una sociedad más justa, a partir de una orientación particular que sea transversal, abierta y dialogante. De esta manera, he tratado de mostrar como compartiendo en comunidad el producto del análisis de un conjunto de imágenes es posible difundir diversas actitudes y valores éticos, tales como la tolerancia, la solidaridad, la divulgación de los derechos humanos, el no conformismo, la igualdad de género o la educación ambiental, en definitiva, la asunción de nuestra responsabilidad tanto individual como colectiva en cada uno de estos ámbitos para establecer un mejor marco de convivencia en lo colectivo.

BIBLIOGRAFÍA:

Acaso, M. y Ellsworth, E. (2011): *El aprendizaje de lo inesperado*. Museo Thyssen Bornemisza, Madrid.

Berrocal, M. (2005): *Menús de educación visual y plástica*. Grao, Barcelona.

Bohm, D. (1997): *Sobre el diálogo*. Kairós, Barcelona.

Renau, J. (1976): *Función Social del Cartel*. Fernando Torres- Editor

3 Roland Topor: “El dibujo es una playa de libertad”, artículo de Rosa María Pereda publicado el 2 de marzo de 1978 en el periódico El País.

**FUNCIONALIDAD DE LA MÚSICA
Y MODELOS DE MANIPULACIÓN SONORA
EN LA ADOLESCENCIA**

Salvador Oriola Requena
Universidad de Barcelona
salvaoriola@ub.edu

Adrien Faure Carvalho
Universidad de Barcelona
adrienfaure@ub.edu

Josep Gustems Carnicer
Universidad de Barcelona
jgustems@ub.edu

INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX la cultura adolescente y el consumo de música han ido siempre de la mano. Este binomio inseparable ha ido variando y fortaleciéndose con el paso del tiempo gracias a factores diversos: sociales, económicos, tecnológicos, etc. El modo de acceso a la música ha evolucionado conjuntamente con los medios de difusión de la misma, pasando del vinilo al CD, hasta llegar a los medios de difusión actuales, los cuales permiten escuchar música sin necesitar ningún tipo de soporte sonoro e incluso de forma gratuita.

En la actualidad vivimos inmersos en un mundo en el que las nuevas tecnologías y los cambios sociales no ceden, es lo que se conoce como realidad VUCA (en inglés Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity). En este contexto, fenómenos como la adolescencia o la música cambian velozmente y cada vez son más complejos de definir debido a su ambigüedad.

La evolución de los procedimientos tecnológicos y el nuevo concepto de creatividad sonora han desplazado el centro de gravedad de la capacidad semiótica de la música, su identidad compositiva, hacia una dimensión basada en el resultado sonoro y las texturas, más allá de aquello que englobamos como el lenguaje musical. En otras palabras, los elementos que permiten a los adolescentes distinguir y preferir unas músicas a otras, ya no solo se encuentran en la "partitura" convencional, si no que esta última comparte su mensaje con cualidades sonoras fruto de procesos estandarizados de manipulación tímbrica, propios de la producción y post-producción discográfica.

A partir de un análisis documental multidisciplinar enfocado desde diferentes campos como la psicología del desarrollo, la sociología, la musicología y la educación musical, contrastado con la experiencia profesional de los autores, se pretende establecer un listado con los diferentes usos y funciones que atribuyen los jóvenes actuales a la música, haciendo hincapié en la influencia de los procesos creativos sonoros empleados por las industrias discográfica y audiovisual, y sus efectos sobre la percepción, comprensión y asimilación musical de los adolescentes de nuestra sociedad.

Con el objetivo de alcanzar tal fin, el texto ha quedado estructurado en 3 bloques: la funcionalidad de la música en la adolescencia, los gustos musicales de los adolescentes y la influencia de los procedimientos tecnológicos y creativos sobre dichos gustos.

FUNCIONALIDAD DE LA MÚSICA EN LA ADOLESCENCIA

Después de estar con amigos o relacionarse con ellos de forma virtual, escuchar música ocupa el segundo lugar en las actividades favoritas de los adolescentes (Marí, Bonete, Ceballos, Rengel y Egoscobal, 2016; Pueyo y Suárez, 2013). Uno de los principales motivos que ha contribuido a dicha afición y consumo es la incorporación de las nuevas tecnologías en la vida adolescente. Desde hace aproximadamente 20 años, el uso de dispositivos móviles ha permitido a sus usuarios acceder a todo tipo de música desde cualquier lugar y en cualquier momento,

razón por la cual las funciones que desempeñaba la música hasta el momento han aumentado en cantidad y diversidad (Williams, 2007).

Es en la adolescencia cuando uno empieza a reflexionar y descubrir que utilizando la música puede conseguir objetivos tan diversos como aislarse de su entorno, modificar su estado de ánimo, establecer y fortalecer relaciones interpersonales, etc., todos ellos objetivos muy significativos para esta etapa vital. Esta es una de las razones por las que la música ocupará un lugar central en la vida de la gran mayoría de adolescentes.

Por lo tanto, entre los múltiples usos y funciones que desempeña la música en la vida de los adolescentes, podemos destacar:

Expresión y regulación emocional. De acuerdo con Juslin y Sloboda (2010), la música emociona a la personas despertando en ellas respuestas afectivas similares a las que se experimentan con cualquier otro tipo de emoción de carácter utilitario. Como por ejemplo: escalofríos, tranquilidad, relajación, estímulo, etc. Además, también puede ayudar a intensificar las emociones cotidianas así como mejorar los estados de ánimo. La música puede ser útil para aliviar la tensión y el estrés (por ejemplo en épocas de exámenes, vacaciones, viajes, etc.), para evadirse de las preocupaciones, como pasatiempo o para evitar el aburrimiento, todas ellas situaciones propias y frecuentes en la adolescencia. Múltiples estudios llevados a cabo en países diferentes coinciden en señalar que la principal razón por la que los adolescentes utilizan la música es la consecución de todos estos tipos de fines emocionales que acabamos de enumerar (Miranda y Claes, 2009; Saarikallio y Erkkilä, 2007).

Memoria y evocación emocional. Relacionada con la función anterior, encontramos la música como medio articulador de la memoria emocional. Los adolescentes suelen vincular canciones con situaciones vividas, a las que le atribuyen un significado especial, por ello cada vez que quieren revivir dichas situaciones sintiendo las emociones experimentadas, vuelven a escuchar la misma canción (Flores, 2008). Este mecanismo ayudará, tal y como afirma Frith (1987) a la configuración de la memoria colectiva, como medio para organizar el sentido del tiempo e intensificar las experiencias vividas en grupo.

Fuente de placer estético y entretenimiento. La música sirve para producir placer, cuando un adolescente al escuchar una canción siente placer es porque ha experimentado lo que se conoce como una emoción estética, es decir se emociona por saber apreciar una obra de arte sonora (Oriola y Gustems, 2016). La música es una de las actividades favoritas de los adolescentes para pasar el tiempo y hacer frente al aburrimiento. Escuchar música ocupa en España el tercer lugar en actividades de ocio juveniles, por detrás de usar el ordenador y estar con amigos (Moreno y Rodríguez, 2012). En Estados Unidos e Inglaterra los adolescentes dedican entre dos y tres horas diarias a dicha actividad (Roberts, Henriksen y Foehr, 2004; Tarrant, North y Hargreaves, 2000). También cabe remarcar que muchas actividades de ocio y entretenimiento en esta etapa vital giran en torno a aspectos musicales, como puede ser cantar canciones de sus grupos favoritos, bailar en discotecas o tocar un instrumento.

Acompañamiento de otras tareas. La cantidad de tiempo que se dedica a la música va en alza, debido al aumento del uso de dispositivos móviles como medio para la socialización a través de redes sociales y como instrumento multimedia, que permite al adolescente acompañar con música todas aquellas actividades que realiza con el ordenador portátil o con el móvil (Miranda, 2013). Esta es la razón por la cual la música, además de entretener, cumple la función de acompañar otras tareas, es decir se usa como sonido de fondo para evitar el silencio ambiental en actividades como caminar, estudiar, utilizar el ordenador o estar con amigos (Lonsdale y North, 2011).

Establecer y consolidar relaciones interpersonales. Como estamos viendo, la música ocupa un lugar muy importante en la vida de los adolescentes, por ello un tema recurrente en muchas de sus conversaciones es hablar sobre canciones, sobre cantantes, sobre conciertos, etc. Todo esto forma parte, claramente, de la competencia social, puesto que se utiliza la música como nexo de unión entre el grupo de iguales y amigos. De acuerdo con Frith (1981), una de las primeras características a que hacen referencia los jóvenes para presentarse y describirse ante gente que no conocen, son sus preferencias musicales. En la actualidad esto se puede trasladar al perfil que cada uno tiene en redes sociales como *Facebook*, donde una de las informaciones más destacadas que aparecen, respecto a los datos que cada persona quiere mostrar para que se le conozca públicamente, son sus preferencias musicales. En la adolescencia, los gustos musicales sirven para darse a conocer y conocer mejor a los demás. Tener los mismos gustos musicales, significa mucho más que coincidir por lo que respecta a una valoración estética, es sinónimo de atracción social ya que se comparten puntos de vista, valores, creencias, formas de vestir, etc. (Selfhout, Branje, ter Bogt, y Meeus, 2009).

Formación y consolidación de la identidad. Relacionada estrechamente con la función anterior y también dentro de la competencia social, encontramos que los gustos musicales de cada persona representan un componente más de su propia identidad. El adolescente se identifica con el género musical que le gusta, con su grupo favorito, con un cantante..., lo cual se manifiesta en muchas ocasiones a través de elementos extramusicales como puede ser la forma de vestir, su peinado, la ideología, el comportamiento, etc. De esta forma reafirman su personalidad y su identidad ya sea de tipo étnico, cultural, de género o colectiva (Rentfrow, 2012). La participación en muchas actividades musicales extra-curriculares puede incrementar su popularidad y estatus entre sus iguales. Los adolescentes emplean la música como medio para definir sus propias identidades, comunicando sus valores, actitudes y opiniones de los demás.

Siguiendo la teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1978), los individuos se perciben y se comportan más favorablemente hacia aquellos otros de quienes se percibe que comparten sus gustos musicales, de aquellos que no. El favoritismo intragrupo está motivado por la necesidad de incrementar la autoestima. Las preferencias musicales son uno de los posibles criterios para ser aceptado como miembro de un grupo, funcionando como “distintivo” que permite distinguir a quienes pertenecen a un grupo de quienes quedan fuera de él. El estar a la moda se consigue también compartiendo los gustos musicales de la mayoría, y esto correlaciona

negativamente con los que tocan y escuchan música clásica, que les hace de alguna manera más independientes de las opiniones de los compañeros (North, Hargreaves y O'Neill, 2000).

LOS GUSTOS MUSICALES DE LOS ADOLESCENTES

Hemos visto como las preferencias musicales de los adolescentes se vinculan a muchos aspectos más allá del propio objeto sonoro. Podemos entender, entonces, la música como una actividad cultural que funciona a modo de símbolo para representar aspectos de la identidad y la personalidad de sus consumidores.

Pero, ¿cuáles son las músicas con las que los adolescentes forjan sus identidades? ¿Cuáles son sus preferencias musicales? Investigaciones recientes llevadas a cabo en institutos españoles confirman a las “músicas populares” como el conjunto de estilos musicales más influyentes en los adolescentes, indistintamente de su origen cultural. Según Herrera, Cremades y Lorenzo: “los jóvenes escuchan de forma mayoritaria aquellos estilos musicales más presentes en los medios, principalmente los de tipo popular (Pop, Hip-Hop, Reggaeton...)” (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010, p. 40). Afirmación vigente aún hoy en día, como ellos mismos demostraron al comparar los resultados de diferentes investigaciones durante el siglo XXI y estableciendo dicha observación como una constante en la sociedad occidental actual.

Pero ¿qué significa la discutida etiqueta de “músicas populares”? ¿Qué músicas son? ¿Qué elementos en común comparten? Los estudios anteriormente citados muestran una constante transformación en los gustos de los adolescentes. Dichos cambios están fuertemente vinculados a las modas y al uso de las tecnologías de la información para el consumo musical, ambos en renovación continua. Del mismo modo, las etiquetas para catalogar las diferentes músicas también varían a gran velocidad; aquello que hoy se llama A y representa B, mañana podría llamarse X, representar Y o incluso dejar de existir en el imaginario colectivo de los adolescentes. Por ejemplo, si en los años 90, el *grunge* era una música “mainstream” icono de la rebeldía y el anticonformismo entre los adolescentes, hoy en día es considerado por éstos como una música “conservadora y aburrida” y probablemente ya no reconozcan el nombre original del estilo y lo etiqueten como *rock* o *heavy*. Es pues difícil conseguir una representatividad duradera estableciendo un listado de preferencias adolescentes basado en estilos musicales.

Pero sí que tenemos indicadores que se repiten entre los sucesivos resultados: sean cuales sean los estilos musicales preferidos por los adolescentes, en las distintas investigaciones, se mantienen como elemento común su formato de consumo, sus sistemas de difusión y su alcance cuantitativo. Se trata siempre de bienes, destinados a la distribución para el consumo masivo. Por lo tanto, podemos considerar a las “músicas populares” como un macro-género musical, en el que convive diversidad de estilos en constante transformación, pero dónde las músicas comparten los ítems fijos citados anteriormente.

Pero atinemos un poco más, según Roger Pouivet, para ser caracterizado como “popular”, un arte debe cumplir dos condiciones de accesibilidad: debe ser accesible económicamente, refiriéndose a su accesibilidad en cuanto a propiedad privada para el consumo individual;

y accesible cognitivamente, es decir, que su asimilación y/o comprensión no necesite de un bagaje cultural ni extenso, ni demasiado concreto, por parte del oyente.

Desde este punto de vista, cualquier grabación con un gran número de ventas -hoy en día, de reproducciones- podría estar incluida en las preferencias destacadas de los adolescentes. Por ejemplo, la grabación de un concierto de Bob Dylan, pero éste no es el caso.

Existe un condicionante más, la gran mayoría de artefactos sonoros que despuntan en las preferencias musicales de los adolescentes han sido creados por *tecnologías de masas*. Es decir, medios de producción artística que implican la grabación, la duplicación y la difusión masiva, no como captura de una interpretación de una canción, sino como la construcción, en un estudio de grabación, de un artefacto sonoro original; lo cual presenta a la grabación como un proceso complejo de creación, del que deriva una obra única que será duplicada, de manera idéntica, independiente de cualquier ejecución. En el siguiente apartado trataremos este aspecto con más detalle.

Por lo tanto, a partir de este punto, distinguiremos las “músicas populares” de las “músicas de masas”. Éstas, en cuanto a categoría más consumida por los adolescentes, serán aquellas que cumplan, de acuerdo con Pouivet, los siguientes requisitos: “Estar constituidas por grabaciones -en cuanto a proceso creativo- y entrar en el sistema de producción de las artes de masas” (Pouivet, 2010, p. 13).

LA INFLUENCIA DE LOS PROCEDIMIENTOS TECNOLÓGICOS Y CREATIVOS SOBRE LOS GUSTOS ADOLESCENTES

Hemos establecido las preferencias musicales de los adolescentes en la categoría de “músicas de masas”. Pero esta generalización, aparentemente tosca, no está exenta de sutilezas. Como hemos comentado, uno de los requisitos para poder considerar una canción como “música de masas”, es que haya sido concebida y fabricada como tal, mediante unos procedimientos concretos y con el uso de tecnologías determinadas. Como diría Albin J. Zak III, “hacer una grabación es una práctica de composición, un lenguaje poético” (Zak III, 2001, p. 196).

Las obras resultantes de una grabación destinadas a la difusión masiva, no son la fijación en un soporte físico (o virtual) de una interpretación musical pasajera. Son artefactos sonoros posibilitados por las tecnologías de grabación y compuestos por la aplicación de técnicas de producción exclusivas. Como dice Evan Eisenberg:

El término “grabación” es engañoso. Sólo las grabaciones “live” graban un evento; las grabaciones de estudio, que conforman la gran mayoría, no graban nada (ni siquiera una ejecución). Ensambladas a partir de elementos de eventos reales, componen un evento ideal (Eisenberg, 2005, p. 89).

Por lo tanto, las obras musicales de masas son *artefactos-grabación* (Pouivet, 2010), completos en sí mismos, que no necesitan de una interpretación o ejecución posterior a su creación, que

serán consumidas tecnológicamente y siempre en su forma original -podríamos decir, desde este punto de vista que se asemejan más a las obras pictóricas que a las partituras de un compositor- y que están constituidas de muchos elementos más allá de la “canción” propiamente dicha.

Desgraciadamente, hoy en día, la musicología sigue centrando el análisis y categorización de las músicas en sus estructuras y elementos compositivos; aún no contempla como significativos todos los procesos de grabación y postproducción musical, mayoritariamente centrados en la manipulación sonora. Parece que no nos percatamos de que, mientras la comunidad científica se centra en la composición musical -contemplando ítems como la altura, la intensidad, la duración, la organización harmónico/melódica, etc.-, la industria discográfica ha construido, de manera colateral, un nuevo hábito de consumo de la actividad cultural a la que nombramos música, basado en la grabación.

Esta industria, que ya lleva modelando nuestra manera de escuchar música desde principios del siglo pasado, nos ha acercado su producto en un envoltorio sonoro que, a menudo, ha escapado a la disección musicológica: la escurridiza producción discográfica.

Efectivamente, todos los fragmentos del hecho musical -manipulados tímbricamente por una industria generadora de significados, referentes y necesidades- que hemos aprendido a interpretar aisladamente, llevan incidiendo en nosotros, desde generaciones; y recordemos que, como defiende Geertz, “los sistemas de símbolos (como la música) [...] están contruidos históricamente, son socialmente mantenidos e individualmente aplicados” (Geertz, 1973, p. 301).

Por lo tanto, nos resulta evidente observar cómo estos procedimientos se pueden vincular, del mismo modo que los distintos estilos musicales, con elementos identitarios y de personalidad en la adolescencia. Es decir, el sonido resultante tras las manipulaciones tímbricas de la postproducción, también tiene capacidades simbólicas. Si a ello le sumamos la concepción de la música -desde un punto de vista occidental- como un arte comunicativa, interdisciplinaria y multimodal, que contiene diversos niveles de expresión (Gustems y Calderón, 2014), podemos afirmar que todo cuanto constituye una canción es significativo. Desde la letra hasta las cadencias armónicas. Sin olvidarnos de los frutos de la producción discográfica.

Es más, tras nuestras observaciones en las aulas de educación secundaria, nos atrevemos a afirmar que la diferencia sonora generada por los procesos de postproducción, es la variable auditiva que más claramente distinguen los adolescentes para poder reconocer un estilo musical y, por consiguiente, la serie de significados que relacionan con dicho estilo; sin duda los adolescentes hablarán antes de un sonido potente que de cadencia plagal...

Cojamos como ejemplo los símbolos musicales vinculados a la actitud. Según el productor discográfico Charly Chicago, en una canción podríamos hablar de un nivel racional (ligado a la forma y la estructura de la canción), un nivel emocional (representado por la relación harmónico-melódica), y un nivel actitudinal/impulsivo (expresado mediante la interpretación y el tratamiento sonoro: procesado de sonido, mezcla, etc.). Si damos por hecho que las habili-

dades racionales de los adolescentes están en una fase de desarrollo inferior a sus habilidades impulsivas y emocionales, sería lógico pensar que el tratamiento sonoro representa uno de los principales elementos en la afiliación de los adolescentes a ciertas músicas, por encima de otras. Sobre todo en cuanto a la búsqueda de referentes actitudinales. Comprendemos así, la posibilidad de unos modelos de manipulación sonora con una fuerte incidencia sobre las identidades de los adolescentes.

Pero, ¿hasta qué punto esta influencia es relevante respecto a las demás características del objeto musical? Sin ir más lejos, si bien podríamos decir que la interpretación, también juega un papel importante en la transmisión de la actitud del artista, los estándares de distribución, sometidos a las leyes de la competencia comercial, obligan a aplicar a las obras fonográficas un proceso conocido como *masterización* que limita considerablemente las sutilezas expresivas de la ejecución musical.

Efectivamente, para poder ofrecer una intensidad sonora competitiva en el mercado, todas las canciones de distribución masiva deben someterse a fuertes niveles de compresión, es decir, reducción del margen dinámico. Por lo tanto, los cambios de intensidad, mecanismo interpretativo elemental en la comunicación de actitudes, se deben suplir por movimientos de densidad y de texturas, propios de las técnicas de postproducción. O podríamos recurrir a la “espacialización” sonora, pudiendo transmitir desde la intimidad más cercana a la más fría lejanía; o a la saturación del sonido, que nos proporcionaría el equivalente del grito a través de las texturas; o al equilibrio de niveles en una mezcla, que recrean “ideales sonoros” sin tener que respetar una realidad en cuanto a presión sonora (es posible hacer sonar más fuerte una voz susurrada que una batería golpeada con ímpetu)...

Podríamos seguir así, ejemplo tras ejemplo, todo ello mostrando una dimensión simbólica de gran relevancia, ubicada en los frutos de las técnicas de la producción discográfica. No cabe duda pues, que los procedimientos de manipulación sonora tienen un papel capital en la definición de las identidades de los adolescentes.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En su estudio “Filosofía del rock”, Roger Pouivet plantea la diferencia entre la *obra rock* y el resto de obras musicales. Establece una dicotomía entre las obras basadas en composiciones musicales, que necesitan de una interpretación para sonar, y los *artefactos-grabación*, que son construcciones a base de elementos musicales y sonoros, que se fijan de manera completa en un estudio de grabación, para ser reproducidas de manera idéntica siempre.

En estas obras fonográficas, la “canción” es solo un elemento más de su constitución. A ésta, le tenemos que añadir una considerable cantidad de elementos sonoros y procedimientos tecnológicos, propios de la producción discográfica, que también son portadores de significados simbólicos. Es en esta suma dónde se encuentran las *músicas de masas*, las cuales configuran el grueso de las preferencias musicales de los adolescentes.

Por lo tanto, nos es inevitable reivindicar la importancia simbólica de los procesos de manipulación sonora en la afiliación de los jóvenes a los diferentes estilos musicales. Incluso podríamos decir que los subgéneros que conviven entre las *músicas de masas* se diferencian entre sí, más por elementos de producción, que de escritura musical, si es que esta diferenciación sigue siendo relevante en el contexto musical actual, pero este ya sería otro tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eisenberg, E. (2005). *The Recording Angel, Music, Records and Culture from Aristotle to Zappa*. New Haven (CT): Yale University Press.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Frith, S. (1987). Toward an aesthetic of popular music. En R. Lepper y S. McClary (Eds.), *Music and society* (pp. 133-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of cultures*. Barcelona: Gedisa.
- Gustems, J., y Calderón, C. (2014). El análisis multimodal en la escucha de los audiovisuales. En J. Gustems (ed.), *Música y Audición en los Géneros Audiovisuales*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Herrera, L., Cremades, R., y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22 (1), 37-51.
- Juslin, P. y Sloboda, J. (2010). *Handbook of Music and Emotion* (ed. rev.). Oxford: Oxford University Press.
- Lonsdale, A. J. y North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102, 108-134. doi: 10.1348/000712610X506831.
- Lorenzo, O., Herrera, L. y Cremades, R. (2008). Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Música. Arte. Diálogo. Civilización*, 301-332.
- Moreno, A. y Rodríguez, E. (2012). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Marí, V. M., Bonete, B., Ceballos, G., Rengel, J. y Egoscozabal, M. (2016). *Adolescentes y abuso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la provincia de Cádiz*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10498/18340>
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18 (1), 5-22. doi: 10.1080/02673843.2011.650182

- Miranda, D. y Claes, M. (2009). Music listening, coping, peer affiliation and depression in adolescence. *Psychology of Music*, 37, 215-233. doi: 10.1177/0305735608097245
- North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272. doi: 10.1348/000709900158083
- North, A. C. y Hargreaves D. J. (2007) Lifestyle correlates of musical preference, *Society for Education, Music and Psychology Research*, 35 (1), 58-87; 35 (2), 179-200; 35 (3), 473-497.
- Oriola, S. y Gustems, J. (2016). El procés emocional d'escollar i produir música. *Temps d'Educació*, 50, 69-85.
- Pouivet, R. (2010). *Philosophie du rock; Une ontologie des artefacts et des enregistrements*. París: Presses universitaires de France.
- Pueyo, B. y Suárez, R. (2013). *La buena adolescencia*. Madrid: Grijalbo.
- Rentfrow, P.J. y Gosling, S.D. (2003). The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6 (84), 1236-1256.
- Rentfrow, P. J. (2012). The Role of Music in Everyday Life: Current Directions in the Social Psychology of Music. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 402-416. doi: 10.1111/j.1751-9004.2012.00434.x
- Roberts, D. F., Henriksen, L. y Foehr, U. G. (2004). Adolescents and media. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, 2nd edition* (pp. 487-521). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Saarikallio, A., y Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35, 88-109. doi: 10.1177/0305735607068889
- Sedlmeier, P., Oliver Weigelt, O., y Walther, E. (2011). Music is in the Muscle: How Embodied Cognition May Influence Music Preferences. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 28 (3), 297-306.
- Selfhout, M., Branje, S., ter Bogt, T. y Meeus, W. (2009). The role of music preference in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32, 95-107. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.11.004
- Tarrant, M., North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28, 166-173. doi: 10.1177/0305735600282005
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic Press.
- Williams, A. (2007). *Portable Music and Its Functions*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Zak III, A. (2001). *The Poetics of Rock*. Berkeley. Berkeley: The University of California Press.

INTERDISCIPLINARIEDAD.
MUSIC IN ENGLISH.
**LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS A
TRAVÉS DE LA MÚSICA.**
CLIL.

Verónica Asensio Arjona
Universidad de Barcelona

Trinidad Mentado
Universidad de Barcelona

Encarna Atienza
Universidad Pompeu Fabra, Barcelona
vasensioarjona@gmail.com

1. ANTECEDENTES

Comparto con Ruiz Calatrava (2008) que la música tiene un peso clave en la vida de un niño. Supone un medio de motivación y expresión importante, además de aportar un ambiente de aprendizaje agradable y facilitador, puesto que las canciones contienen muchas repeticiones de frases que permiten la comprensión y memorización.

De acuerdo con esta autora, apuesto por la utilización de la música en la enseñanza de idiomas por razones afectivas, cognitivas y lingüísticas. Respecto a las primeras, según las hipótesis del Input y del Filtro Afectivo de Krashen (citado por Ruíz Calatrava 2008), cuando se transmite conocimientos con música o canciones, se adquiere el vocabulario y las expresiones de forma accidental porque reducimos el filtro afectivo al estar motivados. Cuando el filtro afectivo está bajo las canciones permiten desarrollar las cuatro competencias de la lengua extranjera (comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita) (Saricoband and Metin (2000).

La utilización de canciones como recurso didáctico tiene infinidad de posibilidades. Como por ejemplo, las que cita Eken (1996, p.46): pueden presentar un tema o contenido, practicar un aspecto lingüístico, focalizar en errores comunes de los aprendices de forma directa, potenciar una audición extensiva e intensiva, estimular la discusión de actitudes o sensaciones, estimular la creatividad y la imaginación, proporcionar un ambiente de aprendizaje relajado y aportar variedad y diversión al aprendizaje. Esta visión que comparto con este autor de que las canciones y la música proporcionan diversión y permiten desarrollar las cuatro competencias lingüísticas es compartida por un gran abanico de autores como, Adamowski, 1997; Bechtold, 1983; Domoney & Harris, 1993; Griffee, 1992; Guglielmino, 1986; Lems, 1984, entre otros (citados por Schoepp, 2001).

1.1 LA MOTIVACIÓN

Por motivación en el aula entiendo la búsqueda de lo que Van Lier (1996) entiende como coexistencia de la motivación intrínseca y motivación extrínseca, recalando la primera especialmente. Entendemos la motivación desde el enfoque sociocultural, tal como dice Williams y Burden (1999), como un constante interés y dedicación voluntaria de tiempo, energía y esfuerzo. Estos autores entienden la motivación como un estado de activación cognitiva y emocional, que produce tomar la decisión de actuar conscientemente invirtiendo un esfuerzo para conseguir un objetivo establecido a priori. Allwright y Bailey (1991) añaden que para que esta motivación tenga lugar, es necesario estar en un estado receptivo y de búsqueda de exploración.

Como Gardner (2004), creemos que el aprendizaje de lenguas es un proceso dinámico donde la variable afectiva juega un rol importante. Y es que comparto con Peter Woods (1995) la visión del aprendizaje como una experiencia emocional. Van Lier (1996), el cual sigue la línea de concepción de Gardner, explica que existe una motivación extrínseca y una motivación intrínseca. La extrínseca es la producida por alcanzar una meta externa a la actividad en cuestión, como aprobar un examen. La intrínseca es cuando el motivo de realizar una acción reside en la actividad misma, entendiendo por motivo, interés, lo cual produce una intención, una consciente

elección, y un esfuerzo. Por tanto, entendemos la motivación como una convivencia de motivación intrínseca y extrínseca donde se ha de recalcar la primera.

Cabe tener en cuenta que entendemos esta doble motivación desde una perspectiva constructivista, por tanto, para nosotros cada persona se motiva de forma distinta influenciado social y contextualmente. Por ello, creemos que como afirma Cskszentmihalyi (1992), es muy importante conseguir un equilibrio, si el reto es demasiado alto, de lo contrario la ansiedad aparece. Pero si el reto es insuficiente, el aburrimiento y desmotivación aparecen también. Por ello, el flow (equilibrio) es muy complicado y está basado en la interacción entre los aprendices, las tareas y las variables contextuales.

1.2 PROYECTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MUSIC IN ENGLISH

En cuanto al Proyecto para Ciclo Superior se ha diseñado un proyecto común, diferenciando en contenidos según el nivel (5º y 6º). Se han fusionado los contenidos de inglés, marcados por la colección *Tiger* de Macmillan, con los contenidos de Música marcados por la colección Music 5 y 6 de Santillana. Los objetivos de este Proyecto eran: enseñar los contenidos marcados de una forma lúdica que potenciara la motivación real de los estudiantes por los contenidos dentro y fuera del aula; potenciar el trabajo en equipo; potenciar la creatividad; potenciar la mejora competencial de los estudiantes en inglés y en música; potenciar la sensibilización musical; potenciar el gusto por escuchar, cantar y/o tocar con flauta canciones en inglés; potenciar la participación de los estudiantes en las actividades de centro como la radio o los festivales; potenciar la diversión aprendiendo música e inglés; potenciar la visión del inglés como herramienta para aprender nuevas cosas; potenciar la lectura de conocimiento general en inglés; trabajar los exámenes de competencias básicas.

En las sesiones de CLIL se ha trabajado los contenidos de música en inglés, a partir de leer lecturas, atender a las explicaciones del profesor, tocar la flauta, realizar danzas en inglés con el *Just Dance*, hacer ejercicios musicales, crear canciones en inglés y ver vídeos musicales. Las clases han sido impartidas en inglés y, en el tercer trimestre, se ha llevado a cabo un proyecto en grupos de creación de canciones. Podían escoger si hacer una canción instrumental y tocarla con la flauta, una canción vocal con letra en inglés o un mixto. Este proyecto se ha llevado a cabo en ambos niveles.

En cuanto al trabajo con canciones, para escogerlas se han tenido en cuenta los criterios antes mencionados por Ruiz Calatrava, especialmente el de los intereses y motivaciones de los estudiantes. Las canciones trabajadas han sido: *All of me* (John Legend), canción escogida bajo petición, aunque difícil, sólo se aprovechó para motivar a los estudiantes y focalizar en la conjunción *but* (pero) y los diferentes significados de la palabra *love* (querer y encantar); *Prayer in C* (Robin Schulz) donde se introdujo la negativa en pasado (*you didn't send me no letter*) y se vio la comparación con la negativa en presente (*don't think I Could relieve you*), además de reparar los adverbios (*you never said...*) e introducir verbos como *Believe* y *forgive*; *Summer* (Calvin Harris), canción corta que se trabajó en profundidad todo el vocabulario como, *heartbeat*; *Stay*

with me (Sam Smith), canción que se usó principalmente para cantar karaoke y contenido antes trabajado como la negativa o la conjunción *but*; *We Could be heroes (Alesso)*, canción escogida para trabajar el pronombre personal *We* (nosotros) y la pronunciación (como *everyday* o *heroes*). Todas las canciones son actuales, no son rápidas y son repetitivas. *Dangerous (David Guetta)*, canción utilizada para introducir *phrasal verbs* como *take me down*, el adverbio *now* (ahora), el tiempo verbal del presente continuo (*you're thinking sugar*), vocabulario nuevo como el adjetivo *dangerous* (peligroso) y la negativa en presente (*I don't know...*); *A sky full of stars (Coldplay)*, canción utilizada para introducir verbos irregulares en pasado *saw*, practicar la comparativa (*lighter*) y nuevo vocabulario como *sky*; *Problem (Ariana Grande)*, canción para trabajar la abreviación (*wanna/want to* y *gonna*); *Rude, (Magic)*, canción para recordar días de la semana (*saturday morning*), verbos regulares en pasado (*jumped, knocked*), la pregunta con el verbo poder (*Can I have...*), la pregunta *por qué* (*Why*) y vocabulario como *rude* y *marry her*; más las trabajadas en 5º curso y anteriormente analizadas.

1.3 Tabla de Programación

A continuación mostramos la Tabla modelo de Programación que se ha utilizado para programar el Proyecto.

Tabla de programación

Título Canción	Curso	Objetivo	Contenidos inglés	Contenidos música	Proyección
Rude (Magic)	6º curso	Establecer el vínculo con los estudiantes	Vocabulario nuevo: <i>rude, marry her ...</i>	Voz masculina.	Participación en programa de radio de la escuela.
		Motivar para cantar en inglés	Past Simple: verbos regulares (<i>jumped, knocked ...</i>)	Audición de Instrumentos electrónicos.	Conferencia a otra clase.
		Practicar la comprensión oral y escrita.	La rutina: <i>Saturday morning ...</i>	Estilo musical: <i>pop/rock</i>	Rutina expresión escrita (clase de lengua)
		Practicar la pronunciación.	Oración interrogativa: <i>Can I ...; Why ...?</i>	Los coros	
		Aprender vocabulario nuevo.		Llevar el tempo.	
		Introducir verbos regulares en pasado		Tempo: <i>Adagio</i>	
		Practicar la oración interrogativa			
Practicar figuras rítmicas y acompañamiento rítmico de una canción					
I will follow him (Sister Act film)	6º curso	Establecer el vínculo con los estudiantes	Vocabulario nuevo: <i>follow, touch my heart, high, deep...</i>	Agrupación: Coro y solista	Actuación en el Concierto de Navidad ante familias y escuela.
		Motivar para cantar en inglés	Futuro: <i>I will follow him</i>	Instrumentos: piano	Descripción de un lugar en expresión escrita (clase de lengua): <i>There is/There isn't</i>
		Practicar la comprensión oral y escrita.	<i>There is/ There isn't: There isn't an ocean too deep.</i>	Entonación	
		Practicar la pronunciación.	Past Simple: <i>touched, knew</i>	Acompañamiento rítmico (palmas)	
		Aprender vocabulario nuevo.	Adverbios temporales: <i>ever since</i>	Accelerando	
		Introducir tiempo verbal: Futuro		El estribillo	
		Practicar contenidos gramaticales: Pasado; <i>There is/There isn't</i>		Acompañamiento de danza	
Practicar figuras rítmicas y acompañamiento rítmico de una canción					

2. OBJETIVOS

- Investigar la evolución del dominio competencial de los estudiantes a lo largo del curso escolar y tras la implantación del Proyecto *Music in English*.
- Incentivar a los estudiantes a escuchar, analizar y trabajar canciones en inglés.

3. PARTICIPANTES

El centro escolar Can Vidalet es una escuela de Educación Infantil y Primaria de una línea situado en el barrio Can Vidalet, de Esplugues de Llobregat, en la comarca del Baix Llobregat, Barcelona. Dicho barrio es colindante con el municipio de Hospitalet y es el barrio más poblado de Esplugues de Llobregat, debido a un flujo migratorio, inicialmente de Andalucía y Extremadura, y que en los últimos años es de zonas extracomunitarias principalmente de Sudamérica, Marruecos y África Subsahariana. Dadas las características del barrio, todos los centros públicos de éste son de categoría C, es decir, de máxima complejidad.

Es un centro de una línea, con 225 alumnos en 2016. Nació en 1978-1979, en un barrio en proceso de urbanización y con una gran demanda de escolarización. El actual edificio se construyó en 1986.

Sólo el 2 % de los alumnos del centro tienen el catalán como lengua materna. En los cursos inferiores, menos del 50% de las familias son españolas y el abanico de países de procedencia ha aumentado. Por tanto, encontramos una gran diversidad de lenguas maternas y muchas no románicas. Por ejemplo, en P3 (2015-2016) encontramos que hay 7 lenguas maternas distintas, en contraposición a 3 diferentes que hay en cursos superiores. Este aspecto va ligado a la diversidad cultural que existe entre las familias. En el curso 2015-2016 encontramos un 35% de familias nacidas en Cataluña; un 9% nacidas en otras comunidades; un 25% nacidas en Sudamérica; un 11 % nacidas en Marruecos; un 6 % nacidas en África Subsahariana; un 8% nacidas en Europa del Este y un 6% nacidas en Asia.

El 36 % de las familias tienen estudios primarios, el 54 % estudios secundarios y el 10% estudios superiores. El bajo nivel de estudios superiores de las familias puede influir negativamente a algunos estudiantes. Especialmente en cuanto a hábitos de estudios, expectativas de futuro, modelos a seguir, oportunidad de actividades fuera del barrio o contacto con lenguas extranjeras.

En el año 2014 se observa que los resultados de los estudiantes en las pruebas de Competencias Básicas superan todos los años la media de Cataluña en todas las materias excepto en inglés. Por tanto, dado que únicamente el 2% de los alumnos/as tienen el catalán como lengua materna, se decide apostar por el enfoque plurilingüe integrador de las lenguas (EPI) y el CLIL para mejorar los resultados del inglés para el curso 2014-2015 en adelante.

El grupo clase, sujeto de esta investigación está compuesto por 25 alumnos. Todos ellos con unas dificultades altas en dominio competencial del inglés, como veremos posteriormente en el gráfico comparativo de las medias por competencias en el apartado 5.

4. MÉTODO:

Se lleva a cabo una Investigación en Acción. Los instrumentos de investigación empleados son el diario de Observación del Profesor; la entrevista a los estudiantes; y las herramientas de Excel para calcular la media de cada una de las competencias en las pruebas estandarizadas de octubre (prueba 1) y junio (prueba 2).

5. RESULTADOS:

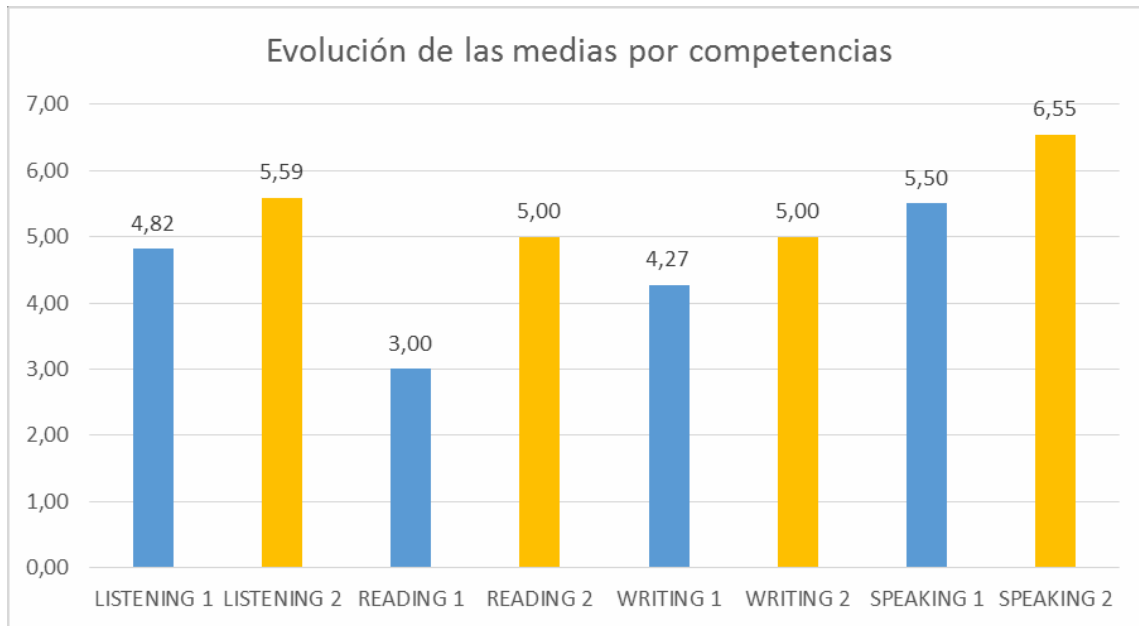
Tras triangular toda la información obtenida en los diferentes instrumentos de investigación, se obtienen unos resultados muy positivos. Pese al miedo inicial por los estudiantes y familias al ver que las clases se iban a impartir por primera vez en inglés, además de realizar la música en inglés, al finalizar el curso tanto estudiantes como padres tienen una valoración muy positiva. Cabe decir que no se ha entrevistado formalmente a los padres, pero se han recogido sus valoraciones en el diario observacional del profesor, puesto que ha habido un contacto diario con ellos. Numerosos padres han reconocido al profesor que sus hijos cantan más en casa en inglés.

Los estudiantes expresan durante el curso y en las entrevistas que les encanta escuchar canciones en inglés porque ahora entienden mucho mejor lo que dicen las canciones que les gustan y retransmiten en la radio. Afirman que han mejorado mucho la pronunciación. Durante el curso se dan muchos casos de alumnos que identifican expresiones o vocabulario que han salido en canciones previas, luego en textos del libro (como el caso de *dangerous* o el futuro que, aunque aprendido en el tercer trimestre recuerdan que salió en la canción que cantaron en Navidad *I will follow him*).

Afirman también que les ha encantado crear canciones en inglés, cosa que veían impensable en septiembre, y leer textos en inglés de música porque han aprendido cosas nuevas que no son de inglés a la vez que practican la lectura, la comprensión lectora y la pronunciación. Coinciden además en que se han divertido mucho preparando las canciones para la radio y los conciertos.

Todo ello se corresponde con la visión del profesor, tanto de los resultados obtenidos como de la observación del día a día. Ha habido una evolución muy positiva y general, también de alumnos con graves dificultades iniciales de actitud y de desmotivación. Incluso la última clase del curso han preferido dedicarla a acabar el proyecto de los músicos en inglés y de creación de canciones en vez de jugar en inglés. El resto de profesores también reconocen que ha habido un aumento de participación, implicación y motivación por realizar actividades de música e inglés en actos de escuela.

Evidencias: Gráfico Comparativo de las Medias por Competencias:



Link a Vídeo Entrevista a los estudiantes

<https://vimeo.com/209107994>

6. CONCLUSIONES

Concluimos afirmando que entendemos el aprendizaje como una experiencia emocional. Por ello, teniendo en cuenta que las canciones en inglés es el único contacto que tienen al alcance los aprendices con el idioma fuera del aula, creemos necesario utilizar este vínculo afectivo. Así se logra una conexión con el aprendizaje de la lengua extranjera más allá del aula, una motivación personal, además de por la lengua por el contexto de ella, como es la cultura.

La utilización de canciones es una herramienta que se puede utilizar de formas muy distintas, como un recurso más de práctica, introducción o consolidación de contenidos, con el objetivo único de diversión, o como eje central para el aprendizaje musical. Proporciona diversión y permite desarrollar las cuatro competencias lingüísticas.

7. BIBLIOGRAFÍA

Domoney, L. & Harris, S. (1993). Justified and ancient: Pop music in EFL classrooms. *ELT Journal*, 47, 234-241.

Eken, D. K. (1996). Ideas for using pop songs in the English language classroom. *English Teaching Forum*, 34, 46-47.

Gardner, R.C et al. (2004). Integrative Motivation: Changes Turing a year-long intermediate-level language course. *Language Learning* 54:1, pp 1-84.

Little, J. (1983). Pop and rock music in the ESL classroom. *TESL Talk*, 14, 40-44.

LLERA (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo

López, O. (2008). Enseñar creatividad. El espacio educativo. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales. Universidad nacional de Jujuy. No. 35. San Salvador de Jujuy. Noviembre 2008. Scielo.

Ruíz Calatrava, M. C (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas* número 13. ISSN 1988-6047.

**LA PRAXIS ARTÍSTICA COMO
RECURSO METODOLÓGICO:
ESCUCHANDO, CREANDO Y CONOCIENDO**

**Laia Becerra Martínez
Universidad del País Vasco.
bagaratxu@hotmail.com**

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.
(Connelly y Clandinin, 2008, p.11)

INTRODUCCIÓN

El texto que se presenta pretende compartir una experiencia vivida, es decir, hace uso de “la autobiografía como metodología para el estudio de la educación” (Berk¹ citado en Connelly y Clandinin, 2008, p.14). Por tanto, no pretende mostrar ningún resultado, si no la propia experiencia vivida, de manera que mientras la escribo, la revivo desde otra perspectiva y, del mismo modo que observo nuevas cosas anteriormente no percibidas, mi objetivo principal es compartir el proceso. De esta manera quizá alguien pueda revivirla de nuevo, pues “la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales” (Connelly y Clandinin, 2008, p.12).

SITUÁNDONOS EN EL CONTEXTO

Durante el curso pasado, 2015-2016, comencé mi actividad docente en la educación reglada, trabajando como profesora sustituta en el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Aunque no era mi primera experiencia como profesora, pues ya había trabajado en la educación no reglada, mi posición fue muy diferente a las anteriores.

Aunque yo fuera sustituta, mi plaza era vacante, es decir, yo sería su profesora para aquella asignatura el resto del curso. El curso ya había comenzado hacía casi un mes, por lo que habían tenido otra profesora anterior y una experiencia diferente.

El alumnado estaba cursando 3er curso de grado, eran mayores de edad, es más, sus edades se acercaban e incluso superaban la mía, esto es algo que en un principio se les hizo raro. La asignatura que me tocó impartirles causaba también bastante controversia, tanto en el alumnado como en el profesorado, y aunque fuera el propio departamento quien la había propuesto y veía necesaria, los que lo formaban se encontraban con dificultades para darla, por lo que iban rotando de año en año. La asignatura tenía como objetivo trabajar las competencias emocionales del alumnado, de manera que estos adquirieran recursos para el futuro desarrollo de su profesión. Pero para impartirla solo contaba con una hora semanal, que en realidad se convertía en 50 minutos.

Una vez me hice con la programación del curso anterior, tuve que replantear muchos aspectos del mismo y desarrollar una bibliografía.

1 Berk, L. (1980) Education lives: Biographic narrative in the study of educational outcomes *The Journal of Curriculum Theorizing*, 2, 88-153.

PRIMEROS CAMBIOS

“cuando se llega a un nuevo trabajo lo primero que hay que tratar de hacer es entender ese nuevo contexto para, si fuera necesario, tratar de mejorarlo con propuestas y/o iniciativas ricas y constructivas”
(Hernández, 2011, p.109)

Después de situarme y conocer los aspectos que se debían desarrollar en la asignatura, decidí centrarme en el objetivo de la misma, es decir, en trabajar las competencias emocionales con el alumnado con el fin de que adquirieran recursos de cara al futuro. Para ello sería imprescindible cambiar de enfoque y pasar de una asignatura teórica a una práctica, donde se indagara sobre nuestra actitud con nosotros y los demás. Esto requería permanecer atenta y alerta de lo que acontecía en el grupo, mostrándome abierta a posibles cambios metodológicos y de contenido.

Tras varios meses de investigación sobre el alumnado, realizando diversas dinámicas en el aula, como la realización de un diario de campo o de lecturas de artículos sobre debates que surgían, se produjo una fuerte discusión entre varias alumnas, que me hizo darme cuenta del mal ambiente del grupo y la intensa competitividad entre ellas. En aquella clase se echaron en cara cosas acontecidas el curso anterior, y todas rezumaban esa competitividad. Tras esa experiencia me pareció oportuno trabajar la cohesión del grupo y la empatía, pues conflictos de este tipo son muy habituales en todos los ámbitos, y tal vez les sería de utilidad en un futuro. ¿Qué podía hacer para que mis alumnas reflexionaran en la repercusión de sus actos y se hicieran responsables de ellos?

EL EJERCICIO

Tras darle vueltas al problema, pues yo así lo veía, se me ocurrió dar un giro a la asignatura y plantear un ejercicio que creía les podría motivar e involucrar más en la asignatura. Planteé algo novedoso y creativo para ellas, que, además, estaba muy vinculado a los estudios que cursaban.

De esta manera, al final de una clase, les pido que para la siguiente traigan un objeto valioso y querido. Y así lo hacen. Para empezar les pido que según van llegando dejen el objeto sobre una mesa grande y se den la vuelta sin poder ver lo que deja cada una. Seguidamente, les digo que cada persona coja uno que no sea el suyo. La mayoría se muestra intrigada y preocupada por quién tiene su objeto querido y como lo está cuidando. A continuación les planteo el ejercicio: tienen que hacer un embalaje que proteja ese objeto, teniendo en cuenta la persona a la que pertenece y lo que para ella supone.

Les propuse crear un embalaje desde la perspectiva en la que Bachelard (2000) nos habla de la idea del nido, como un plumón externo que protege al pájaro recién salido del huevo antes de que su piel desnuda reciba su plumón corpóreo, como un traje hecho a medida que protegiera al objeto con el que deberían de trabajar.

Los objetos que trajeron fueron de lo más variopintos. Desde cajas de madera talladas a mano por amigos queridos, hasta latas de refrescos, pasando por anillos, colgantes, videos, fotos, tablas de surf, etc.

Debieron investigar sobre el objeto y la persona y a la vez ser capaces de entender ese vínculo. Esto les obliga también, no solo a escuchar y comprender, sino a ponerse en el lugar de la otra persona.

Durante el mes que dedicaron a realizar el embalaje no realizamos ninguna otra dinámica.

Los materiales los pusieron ellos, y todos los medios en general. Yo solo hice de guía, siempre que me lo pidieron, y les recordé en todo momento de lo que trataba el ejercicio: proteger un objeto querido de una compañera tal y como su dueña lo haría. Esto último es algo que tuve que hacer continuamente, pues muchas se olvidaban de que el objeto era para otra persona y no para ellas, y por tanto, debían tener en cuenta su historia, gustos, etc.

Otro aspecto que tuvimos que aclarar desde el principio fue que no se trataba de un encargo, por lo que no podían decirle a la persona a la que embalaban su objeto, qué o cómo les gustaría que fuese.

Al plantear este ejercicio siempre tuve en cuenta el factor sorpresa. Esto es algo que me gusta hacer habitualmente en mis clases, y creo necesario en la educación, pues no solo motiva o engancha al alumnado y al profesorado a querer conocer lo que ocurrirá, sino que también establece una relación especial entre docente-alumnado. Una relación especial, pues alumnos y alumnas acuden a las clases con la curiosidad de saber qué les deparará ese día, qué van a encontrarse, qué idea loca o fuera de lo habitual se te habrá ocurrido esta vez. Esto es algo que por lo general, pues siempre hay a quien no le hace mucha gracia y prefiere trabajar sobre seguro, suele gustar, ameniza las clases y las llena de intriga y juego compartido.

Esta vez también lo hice así, y por supuesto planteé el ejercicio como un regalo sorpresa a un compañero, aunque mediante él pretendiera, no solo que se conocieran y empatizaran, sino que se involucrasen en la asignatura y entendieran su necesidad dentro del plan de estudios.

LA ENTREGA DE LOS EMBALAJES

Después de 4 semanas de trabajo, que suponían solo 4 horas de nuestras clases, llegó el día de la devolución. Del mismo modo que el día que les planteé el ejercicio, cuando dejaron sus objetos queridos sobre la mesa, los dejaron sin ver quién los ponía e iniciamos la siguiente dinámica. Cada cual debía coger el objeto que creía realizado para ella, por lo que fui diciendo sus nombres de uno en uno. Algunas tardaron más y otras fueron directas al objeto; algunas acertaron y otras no. Hubo de todo, incluso lágrimas de decepción y rabia.

Con el nido que protegía su objeto querido en la mano, y en algunos casos, con el objeto dentro, la autora debía explicar el porqué y el cómo del mismo; y después la dueña dar su propia opinión; si sus expectativas se habían cumplido, su opinión sobre lo recibido, etc.

Los resultados fueron sorprendentes. Habían dado rienda suelta a la imaginación, habían investigado sobre materiales, técnicas, habían trabajado como artesanos en sus objetos, intentando estar a la altura y no defraudar a la persona recibiría su regalo. Muchas se habían informado hasta del color de las paredes de la casa, habitaciones donde creían que se colocarían los objetos que habían manufacturado.

Desde baldas para colocar aquella enorme caja tallada a mano, hasta una pequeña nevera portátil para mantener bien frío el refresco que uno llevaba habitualmente en su mochila, hasta un frasco que recreaba el mar y permitiría a su dueña recordar su tierra, o una pequeña caja realizada tallando la rama de un árbol a modo de joyero para proteger un anillo.

LA EVALUACIÓN

La evaluación es algo que realicé en conjunto durante todo el curso, y en concreto en esta asignatura. Es algo que también suelo hacer habitualmente en mis clases, pues creo que entre tanto alumnado a veces nos perdemos detalles, y cómo no, también nos equivocamos. Una semana después de la entrega de los embalajes, me fui reuniendo con cada una de ellas para realizar la evaluación. Pero esta vez no les pedí solo su autoevaluación, hice lo siguiente: les pregunté a cada una qué nota pondrían al trabajo que recibieron, con la obligación de argumentar esa calificación. En general me transmitieron que era un compromiso, pues la mitad de la nota de la persona que les había hecho el regalo dependería de ellos. Como es obvio, esto fue una manera de hacerles ver lo difícil de nuestra labor como profesoras, de lo difícil que es poner un número a un proceso. Por tanto, la nota que recibieron en cuanto al ejercicio, fue una media entre la que ellas ponían a su trabajo y al que había realizado el nido que protegería su objeto querido. De la misma forma que valoraban el trabajo de las demás, también debían de valorar el suyo, tras haber recibido la opinión sobre el nido que habían realizado de la dueña del objeto querido.

Para mi sorpresa, y a pesar de alguna que otra decepción en el día de la entrega, nadie suspendió el trabajo de nadie, por muy mal que le pareciera, y por mucho que no se adaptase ni a sus gustos ni a sus necesidades. Tampoco se suspendieron a ellas mismas, por mucho que la impresión que había recibido no era buena, es decir, que el regalo que habían realizado no hubiera gustado. Es más, una alumna a la que el nido que le hicieron no le pareció del todo adecuado o carecía, como dice Bachelard (2000), “de la marca de un instinto muy seguro” (p.94), algo propio del nido, me dijo lo siguiente: “el regalo que he recibido no es lo más adecuado para el objeto y necesidades, pero ahora, a través de él, podré tener un recuerdo de la persona que lo ha hecho, ya que este objeto muestra su personalidad, y cada vez que lo vea será agradable acordarme de ella y de lo que he vivido durante estos años con mis compañeras”. Por tanto, como dice Rose (2007), la imagen o, en este caso, el objeto, debe ser entendido más allá del propio objeto en sí, pues su interpretación depende del punto de vista en la se ha producido; de la imagen (objeto) en sí; y de la mediación del espectador con este, es decir, toda representación visual está realizada de una forma concreta, de manera que las circunstancias de su producción pueden contribuir al efecto que tienen en el espectador.

El ejercicio había adquirido un nuevo significado, algo que yo no había valorado. Los objetos creados serían un punto de encuentro entre la persona que lo había realizado y quien lo había recibido. Sería el reflejo de ambas. Como explica Hernández (2011), esto demuestra que los procesos de enseñanza-aprendizaje son procesos donde la construcción del conocimiento es compartida. Del mismo modo, Eisner (2004), nos habla de micro-descubrimientos que surgen durante el desarrollo del proceso artístico, creando sorpresa que, acompañada de recompensa, estimula al creador, es decir, sumergirme con el alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo hace que ellos aprendan y descubran, también lo hago yo, y esto motiva mi labor como docente, plantearme “la propia práctica docente como espacio de investigación” (Hernández, 2011, p.79).

RESULTADOS

Este ejercicio permitió limar asperezas en cuanto a las relaciones en el aula, y aunque nunca podré saber si realmente mejoraron, ni qué es lo que aprendieron exactamente de él, fue el comienzo de una serie de actividades relacionadas con la praxis artística y las relaciones interpersonales, donde trabajamos los contenidos de la asignatura de una forma práctica, y siempre teniendo en cuenta las necesidades que iban surgiendo en el día a día. Es decir, se hizo uso de la praxis artística y los resultados obtenidos a partir de esta, como Rose (2012) plantea como recurso metodológico para la recogida de datos en la investigación la “foto-evocación”, donde se hace uso de la fotografía como punto de partida para hablar sobre diversas cuestiones, y explorar cosas de la cotidianidad. Nosotras lo hicimos mediante la praxis artística.

CONCLUSIONES

Los contenidos a trabajar en la asignatura en la que se puso en práctica esta experiencia no tenían nada que ver con la praxis artística, y aún así, esta me pareció idónea para introducir al alumnado en un proceso de conocimiento hacia los demás. Una forma de acercarlos a sus compañeros y aprender a empatizar con las personas. Por tanto, la praxis artística, nos permite “la relación de transversalidad con otros campos de conocimiento y experiencias de los sujetos” (Hernández, 2011, p.115), más allá de evidenciar el conocimiento de la apariencia. Las artes tienen capacidad de ayudar a los participantes a establecer vínculos con la vida y, consecuentemente, reforzar sentimientos y reflexiones (Bamford, 2009).

Por otro lado, reivindicó la necesidad de trabajar las relaciones interpersonales en todos los niveles educativos, y en concreto en la educación superior, donde el alumnado se prepara para su futuro laboral, en el que no tendrán más remedio que trabajar con otras personas, por mucho que les pese, de manera que “la educación en el respeto implica la educación en el conocimiento de otras culturas en pie de igualdad con la nuestra propia, su respeto y enriquecimiento” (Martínez, Rigo y López, 1995, p.88).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡WUAAU! El papel de las artes en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Connelly, F.M., y Clandinin D.J. (2008). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F.M., Clandinin, D.J., y Greene, M. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Eisner, W.E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Madrid: Paidós.
- Hernández, F. (coord..) (2011). *Aprender a ser docente en secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, N., Rigo, C. y López, M. (1995). Educación artística y movimientos sociales. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 83-98.
- Rose, G. (2007). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage Publications.
- (2012). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Material*. London: Sage Publications.

**CREACIÓN DE MATERIALES
PARA LA ASIGNATURA BILINGÜE
DE *ARTS AND CRAFTS*:
PROPUESTAS DIDÁCTICAS**

Magdalena López Pérez
magdalenalopez@unex.es

María Méndez Suárez
mariartex@unex.es

Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

El término CLIL (acrónimo de *Content and Language Integrating Learning*) o AICLE en español (Aprendizaje Integral de Contenidos en Lengua Extranjera), es un enfoque utilizado para enseñar el contenido de materias curriculares comunicándolo por medio de una lengua distinta de la lengua materna. El concepto CLIL fue creado por un grupo de especialistas en educación bilingüe de diferentes orígenes en la década de los noventa como un término general que abarca todas las actividades educativas en las que “una lengua extranjera se utiliza como herramienta en el aprendizaje de una materia no lingüística en la que tanto el lenguaje como la materia tienen un rol curricular conjunto” (Marsh, 2002, p. 58).

Desde principios de los años noventa, el concepto de AICLE se ha disparado en popularidad empleado tanto como un término acuñado por numerosos investigadores y responsables políticos como un práctico enfoque pedagógico. Por su parte, Coyle, Hood y Marsh (2010) definen este concepto como un enfoque educativo dual en el cual se utiliza un lenguaje adicional para el aprendizaje y la enseñanza del contenido y del lenguaje. Sin embargo, ambas definiciones pueden dividirse en dos partes: en primer lugar, el contenido no lingüístico se enseña o se aprende a través de una lengua extranjera y, en segundo lugar, el currículum contiene materias tanto lingüísticas como no lingüísticas.

Según Bentley (2007), en cualquier asignatura AICLE, los alumnos obtienen conocimiento y comprensión de la materia curricular mientras que, simultáneamente, aprenden y usan el idioma de destino. Por lo tanto, al planificar una lección AICLE, es muy importante planificar el comienzo, es decir, la cantidad de información que se va a presentar en la clase AICLE en lengua extranjera y en lengua materna.

Pero, ¿cuál es el problema al tratar de planificar una lección AICLE? Una de las preocupaciones más importantes de los profesores del AICLE es que no pueden encontrar materiales apropiados para sus clases. Como consecuencia, los maestros, a menudo, tienen que preparar sus propios materiales. Al hacerlo, Moore y Lorenzo (2007, p.28) ofrecen diferentes alternativas:

1. Producir sus materiales originales desde cero. Si los profesores producen sus propios materiales, pueden estar completamente seguros de que el enfoque será exactamente el que ellos quieran. Sin embargo, el proceso puede ser extremadamente lento y muchos profesores simplemente no tienen tiempo para producir todo por sí mismos. Como consecuencia, el tiempo dedicado a los preparativos de las lecciones podría ser desproporcionado. La búsqueda y adaptación de los materiales existentes, así como la preparación de nuevos materiales cuando sea necesario, conlleva una cantidad de tiempo considerable y da como resultado una mayor carga de trabajo para el profesorado AICLE en comparación con la enseñanza mediada por L1 (Floimayr, 2010, p. 21; Gierlinger, 2007, pp. 80–81; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, p. 22). Además, en algunas circunstancias, los docentes podrían carecer de las llamadas “competencias profesionales” requeridas en la adaptación de los materiales, la suplementación y el diseño (Coonan, 2007, p 628).

2. Emplear materiales auténticos “sin tratar”, es decir, leer textos escritos por hablantes nativos y publicados en contextos diseñados específicamente para el consumo de hablantes nativos, sin pensar en la accesibilidad no nativa.

3. Adaptar materiales auténticos de acuerdo con los objetivos de la enseñanza. Obviamente, la labor desempeñada por un docente de AICLE es más lenta que si el docente enseñara cualquier otra asignatura, fundamentalmente por la cantidad de tiempo extra que se necesita y se emplea en ajustar materiales existentes y en crear nuevos materiales más apropiados para la enseñanza, puesto que puede ser difícil encontrar materiales auténticos que no requieran algún tipo de tratamiento previo al uso debido a la complejidad del lenguaje utilizado en las instrucciones, en los textos o en las actividades mismas.

2. LA ELECCIÓN DEL TEMA

Con el fin de desarrollar lo que ya hemos mencionado anteriormente y, teniendo en cuenta todas las controversias antes citadas, el objetivo principal de este artículo es orientar al docente en la creación de material real para la asignatura AICLE de *Arts and Craft*. Para ello, nos hemos centrado en el primer curso de la ESO y hemos elegido el tema del ‘Lenguaje visual’, que está incluido en el primer grupo de contenidos para llamado “expresión de artes plásticas”. Esta unidad didáctica se centra en los elementos básicos y principales de la composición, esto es, en el punto, la línea y el plano.

Como se afirma en el DOE 127/2015 (2015, pp. 18673-18675), y según la LOMCE, los criterios que deben seguirse para este contenido son los siguientes:

- a) Criterios de evaluación: 1. Identificar los elementos que conforman la imagen; 2. Experimentar con las variaciones formales del punto, el plano y la línea.
- b) Evaluación de las Normas de Aprendizaje: 1.1. Identificar y valorar la importancia del punto, la línea y el plano, analizando las imágenes y las producciones gráfico-plásticas de manera oral y escrita; 2.1. Analizar los ritmos lineales mediante la observación de elementos orgánicos en el paisaje, en los objetos y en las composiciones artísticas, utilizando como inspiración en las creaciones gráfico-plásticas; 2.2. Experimentar el punto, la línea y el plano con el concepto de ritmo, aplicándolos de forma libre y espontánea; 2.3. Experimentar el valor expresivo de la línea y el punto y sus posibilidades tonales, aplicando los diferentes grados de dureza, las diferentes posiciones del lápiz gráfico o de color (horizontal o vertical) así como la presión ejercida en la aplicación, composiciones a mano alzada, estructuradas geométricamente o más espontáneas.

2.1. ASIGNATURAS AICLE

Tal y como se establece en los principios básicos de AICLE en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria, es importante resaltar que en cualquier materia AICLE, el

contenido es lo primero. También se recomienda evitar textos largos y densos con complejas estructuras oracionales. Asimismo, es importante el hecho de que la presentación del contenido deba apoyarse con ayudas visuales como fotos, diagramas de flujo, diagramas y/o dibujos etiquetados, por ejemplo. El proceso de aprendizaje debe ser lo más activo posible, otorgando un énfasis especial a las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Las tareas de comprensión se utilizarán con más frecuencia que en un contexto de lengua materna para reforzar la asimilación y el procesamiento de los contenidos y proporcionar prácticas de lenguaje adicionales.

Para cumplir estos principios, hay diferentes puntos que tenemos que tener en cuenta al diseñar los materiales para nuestras lecciones AICLE. En primer lugar, en lo que se refiere a la manera de abordar los contenidos, cada vez que se trata de un tema, es importante vincular el contenido del currículo con los problemas del mundo real y con los antecedentes y experiencias de los estudiantes para aumentar su motivación. De esta manera, podemos utilizar, por ejemplo, noticias reales o partes de películas para introducir los temas seleccionados.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que, en las programaciones AICLE, la asignatura de lengua extranjera debe estar estrechamente relacionada con todas las demás asignaturas impartidas en dicha lengua extranjera. El intercambio de ideas, materiales, problemas, etc., debe estar constantemente ocurriendo entre las asignaturas, los profesores y los estudiantes. En este sentido, la colaboración con los profesores de lengua extranjera para adaptar y preparar el material es esencial.

Las asignaturas de contenido se apoyan lingüísticamente con las clases de lengua extranjera, y el eje central de la enseñanza de la lengua extranjera lo conforma el material auténtico utilizado en otras asignaturas. Los estudiantes van a aprender el contenido a través del segundo idioma, y este segundo idioma, a través de contenidos específicos. Una vez más, la coordinación entre los profesores es vital. Trabajar de esta manera supone un desafío para los estudiantes pero, al mismo tiempo, les hace familiarizarse con el lenguaje real y adquieren la técnica de cómo comportarse ante cualquier dificultad.

3. LA CREACIÓN DE MATERIALES

Por lo tanto, teniendo en cuenta la asignatura AICLE de *Arts and Craft* para el primer curso de la ESO, y los contenidos a impartir en inglés, el objetivo de este trabajo es presentar algunas actividades que abarquen dichos contenidos en lengua inglesa sin olvidar que tales contenidos deben ser los mismos en la asignatura impartida en lengua española. Y, en efecto, como hemos dicho antes, la cantidad de información proporcionada en la lengua extranjera del alumnado es muy diferente.

Como la falta de material apropiado para las asignaturas AICLE es una realidad, nuestro propósito es proporcionar a los docentes algunas herramientas interactivas fáciles para crear sus propios materiales y contenidos y ser implementados dentro de la clase. Para ello, hemos elegido dos herramientas diferentes: Hot Potatoes y Kahoot.

El primero es un recurso online totalmente gratuito que se utiliza para elaborar actividades interactivas de diferentes tipos. Después de haber descargado el programa (este enlace <http://hotpot.uvic.ca/> se encuentra en la página oficial), se pueden encontrar seis aplicaciones diferentes que permiten crear actividades interactivas, como la opción múltiple o la respuesta corta (*Jquiz*), las oraciones desordenadas (*JMix*), el crucigrama (*JCross*), la opción de unir u ordenar (*JMatch*) y ejercicios de completar el hueco (*JCloze*). Además, con la opción de *Masher* se pueden agrupar todas las actividades individuales en la misma página web, con lo que se le facilita el aprendizaje al alumnado. El primer ejercicio que hemos creado se ha desarrollado usando *JQuiz* y consiste en nueve preguntas con respuestas de opción múltiple. Los estudiantes deben seleccionar la (s) respuesta (s) correcta (s):

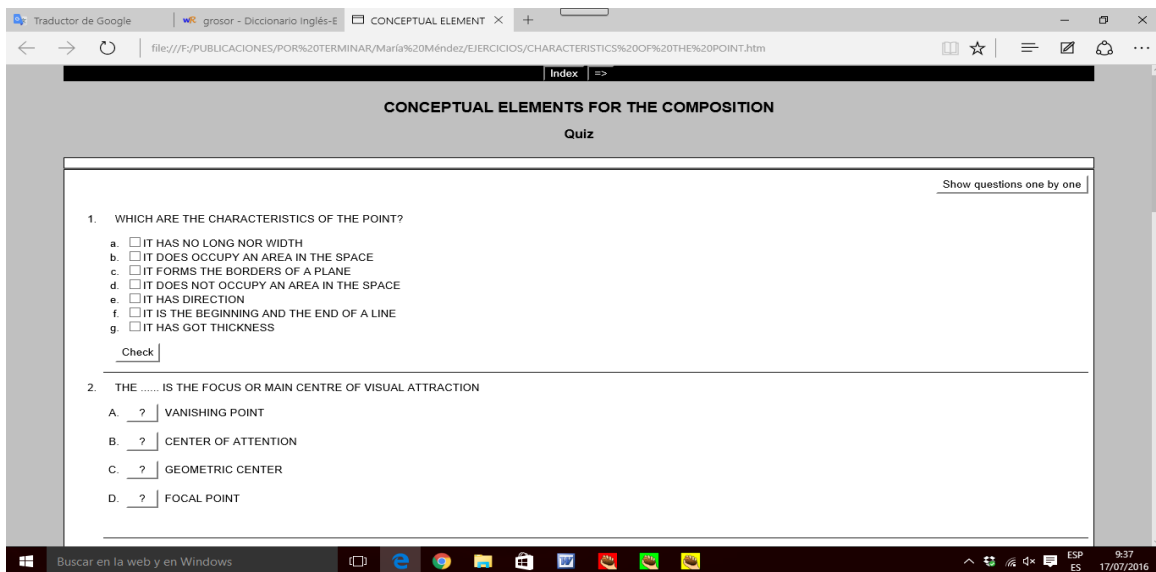


Figura 1: Actividad creada con JQuiz (preguntas 1 y 2)

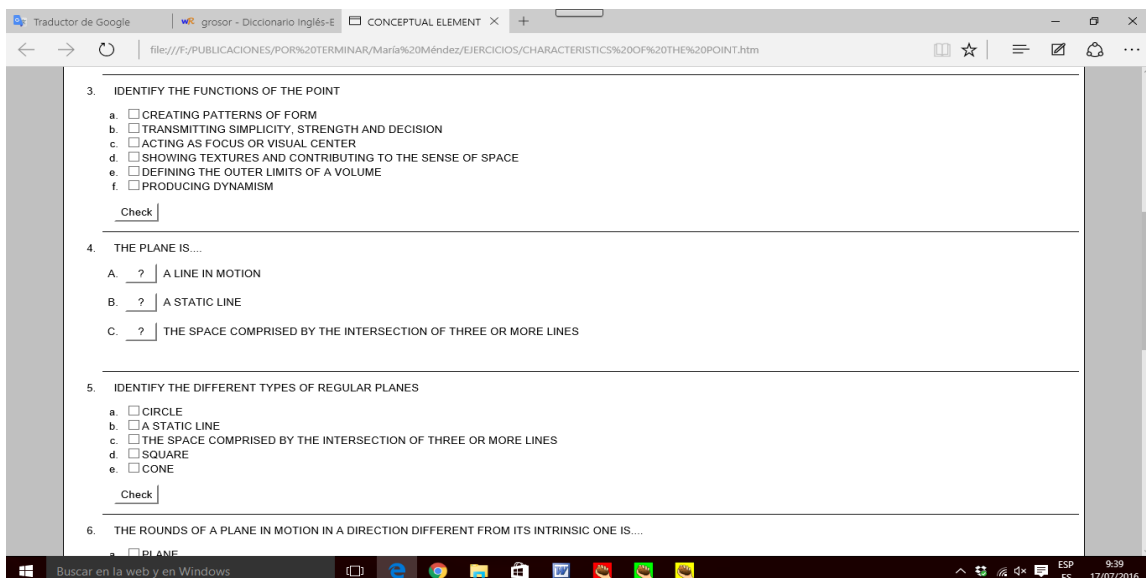


Figura 2: Actividad creada con JQuiz (preguntas 3-5)

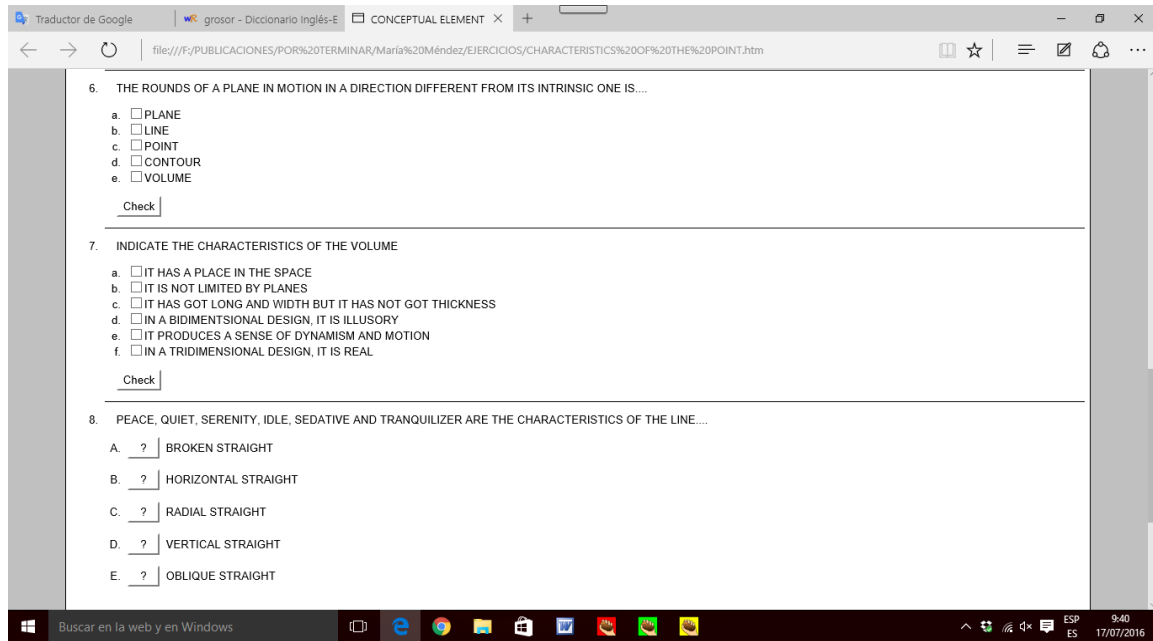


Figura 3: Actividad creada con JQuiz (preguntas 6-8)

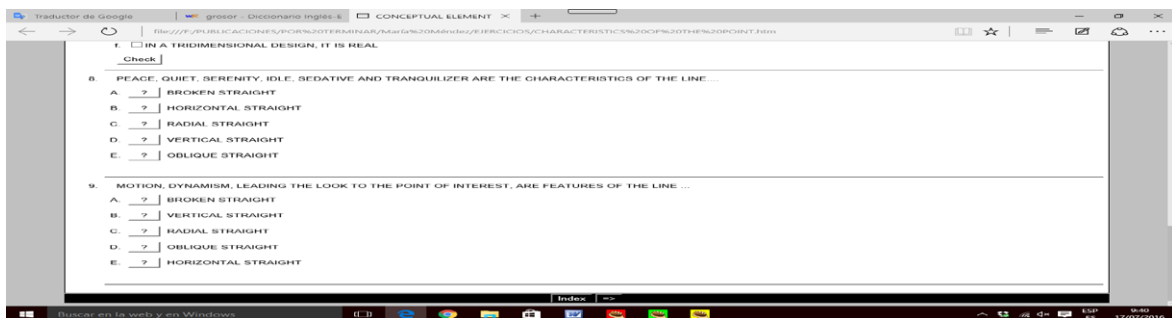


Figura 4: Actividad creada con JQuiz (pregunta 9)

Una vez que hemos explicado los conceptos de la asignatura AICLE, otra actividad que nosotros, como profesores, podemos crear es un crucigrama para asegurar que nuestros estudiantes han comprendido perfectamente los diferentes conceptos y definiciones. Esta actividad se ha creado con *JCross* y, a continuación, se muestra el proceso al introducir las palabras:

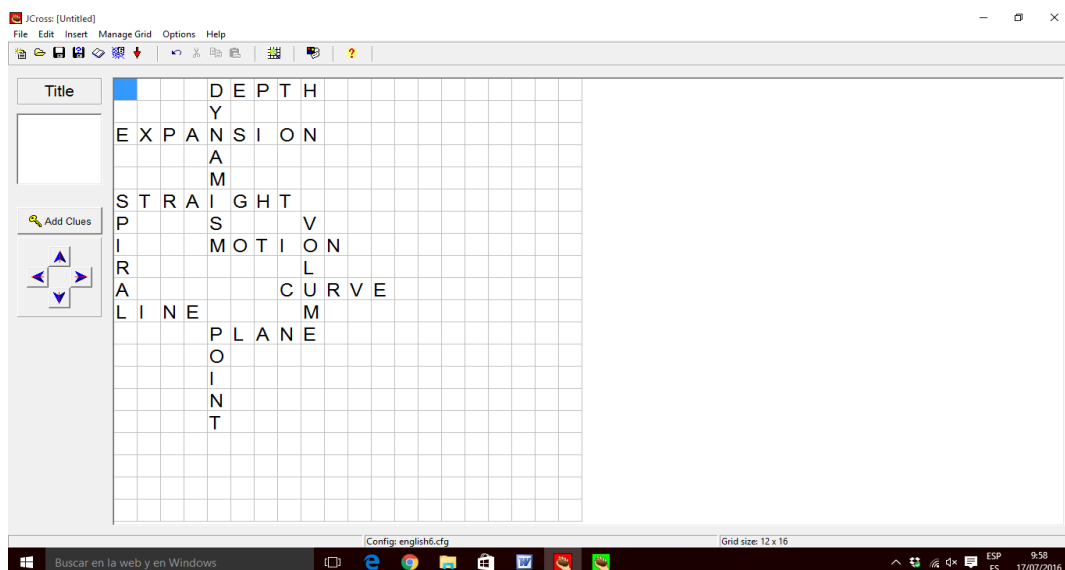
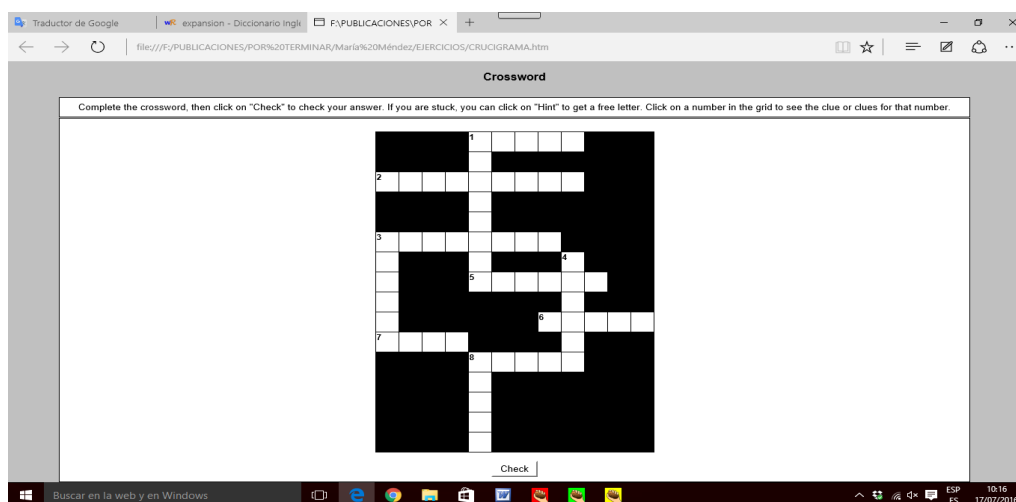


Figura 5: Actividad creada con *JCross* (el proceso)

Y este es el resultado final una vez que hemos introducido las diferentes claves para cada una de las palabras proporcionadas en el crucigrama:

Figura 6: Actividad creada con *JCross* (el resultado)



La segunda alternativa que queremos ofrecer a los profesores de AICLE que se enfrentan con el proceso de enseñanza de *Arts and Craft* para el primer curso de la ESO, aunque también es útil para el resto de cursos, se llama Kahoot. Una vez más, es un recurso completamente gratuito que se puede descargar desde la página web (<https://getakahoot.com>). Una vez que se registra con una cuenta de correo electrónico, la opción más fácil es "QUIZ". Una vez que se ha seleccionado, se comienza a crear el cuestionario online para los estudiantes de una manera muy simple.

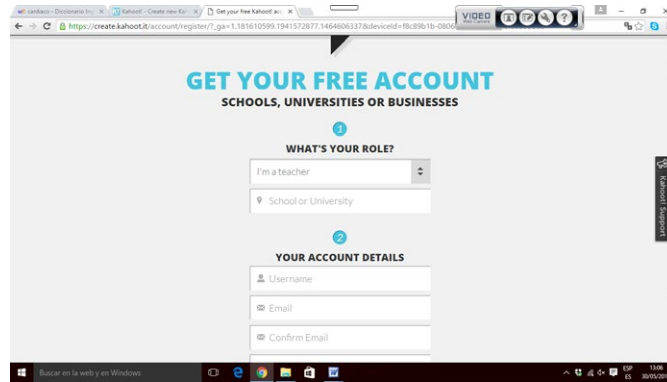


Figura 7: Ejemplo de cuenta gratuita de Kahoot

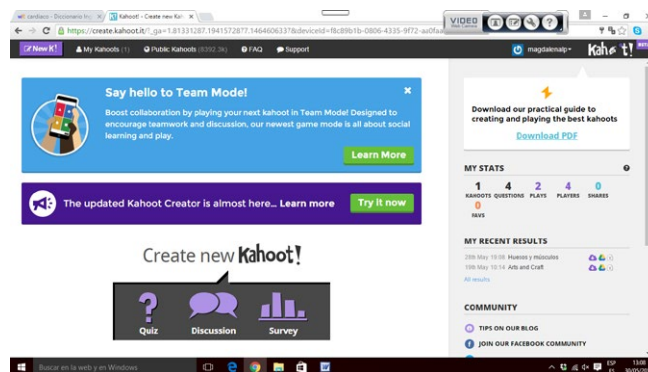


Figura 8: Creación del cuestionario

Pinchando sobre el botón Nuevo Kahoot, se comienza escribiendo las preguntas y las respuestas correctas. Es imprescindible escribir la pregunta y cuatro posibles opciones y, posteriormente, se debe seleccionar la respuesta que sea la correcta. También es posible seleccionar la cantidad de tiempo permitido para que los estudiantes respondan. Con la opción “+Añadir pregunta”, puede incluir tantas preguntas como considere y desee. Una vez que haya creado todas las preguntas con sus posibles respuestas, puede seleccionar su orden de aparición en el cuestionario.

El último paso consiste en elegir el idioma de su kahoot para ser publicado, el público principal a quien va destinada dicha actividad (escuela, universidad, empresa, formación, evento o social), y también puede establecer la configuración de privacidad y su nivel de dificultad. Después de haber seleccionado todo, ya se dispondrá de su actividad creada y lista para ser utilizada en clase:

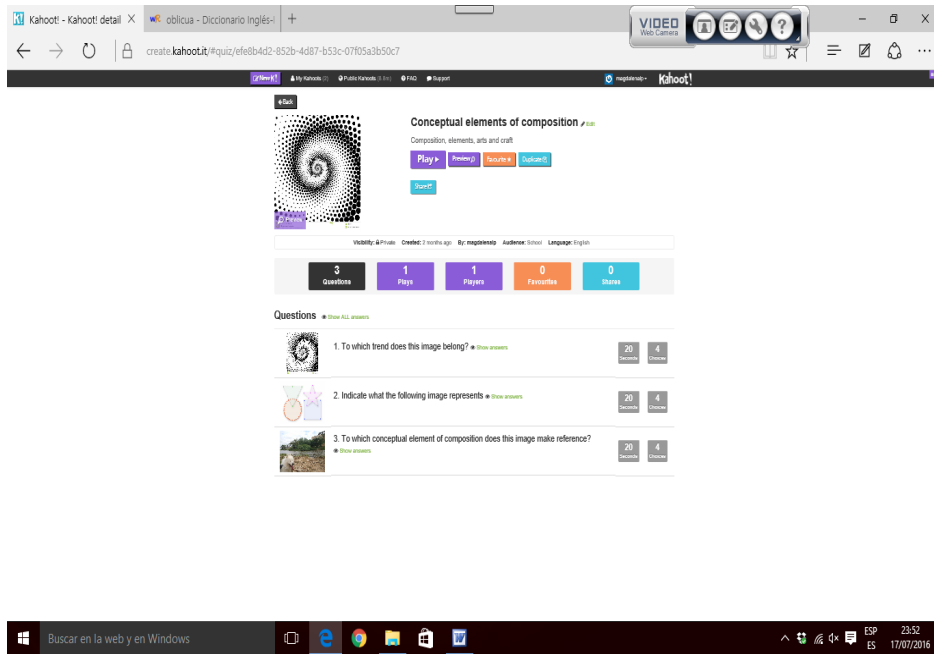


Figura 9: Actividad realizada con Kahoot (creada solamente con tres preguntas a modo de ejemplo)

Para comenzar la actividad en la clase, los estudiantes únicamente tienen que insertar el pin de juego que aparece en el kahoot una vez que se ha guardado. Los estudiantes pueden acceder a ella introduciendo el pin dado en la página web <https://kahoot.it/#/>. Una de las múltiples posibilidades que ofrece este recurso online gratuito es que se puede utilizar como un recurso masivo, ya que se ha diseñado para que tenga muchísimos participantes como jugadores.

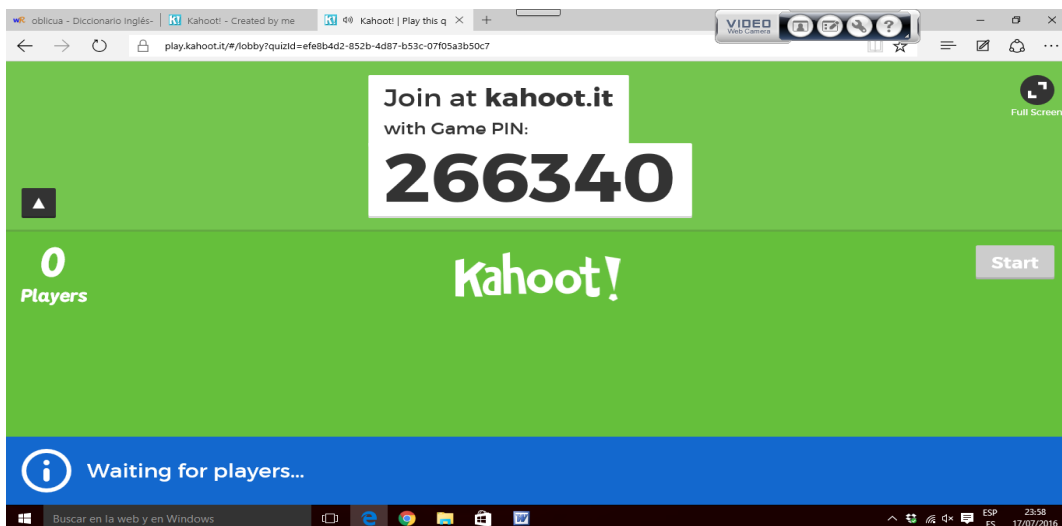


Figura 10: El pin dado al juego para que los alumnos puedan unirse a la actividad

Además, el profesor puede obtener una estadística final sobre los resultados de los estudiantes. Todas las preguntas aparecerán en la pantalla del profesor y los estudiantes decidirán la respuesta correcta con sus teléfonos móviles, tabletas, ordenadores portátiles, etc., lo que hace que esta actividad sea aún más motivadora para los estudiantes, ya que están comprobando sus conocimientos mientras juegan.

4. CONCLUSIONES

Como hemos dicho anteriormente, el hecho de crear y diseñar materiales de enseñanza por parte de los profesores es un proceso beneficioso con ventajas y desventajas. Entre las desventajas, podemos destacar que la creación y el diseño de materiales es un esfuerzo extra que consume mucho tiempo para los profesores. Otro inconveniente podría aparecer cuando se utilizan las TIC ya que, si los profesores no son competentes en este campo, tal vez podría ser un poco difícil para ellos. Esta es la razón por la que hemos dedicado este artículo a la presentación e introducción de dos recursos muy fáciles para crear y diseñar materiales efectivos para las clases.

Sin embargo, también tiene ventajas, ya que todas las actividades creadas contienen el vocabulario específico y la cantidad de datos escogidos por el profesor, lo que normalmente no se encuentra en la mayoría de los libros de texto, que tienen un propósito más comercial. Además, como sostienen Howard y Major (2005, pp. 101-103), todas las actividades se contextualizan y cumplen con las necesidades individuales de los estudiantes.

Al diseñar su propio material didáctico, los profesores también pueden tomar decisiones sobre la forma más adecuada de organizar la información, así como de presentar los nuevos temas y elementos de vocabulario. Por último, vale la pena mencionar que al realizar actividades online y cuestionarios en el aula, los estudiantes se sienten motivados hacia su propio proceso de aprendizaje debido a que no son conscientes de que no sólo están aprendiendo sino también jugando.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bentley, K. (2007). *Teaching Science through English –a CLIL approach*. Cambridge: CUP.
- Coonan, C. M. (2007). Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625–646.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Floimayr, T. (2010). CLIL in biology – an evaluation of existing teaching materials for Austrian schools. In U. Smit, B. Schiffner & C. Dalton-Puffer (eds.) *Current research on CLIL 3, VIEWS: Vienna English Working Papers 19(3)*, 21–28.

- Gierlinger, E. M. (2007). Modular CLIL in lower secondary education: some insights from a research project in Austria. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (eds.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt: Peter Lang, 79–118.
- Howard, J. and Major, J. (2005) Guidelines for designing effective English language teaching materials. In *Proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 101-109.
- Marsh, D. (ed.) (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual education*. Macmillan books for teachers. Oxford: Macmillan Education.
- Moore, P. & Lorenzo, F. (2007). Adapting Authentic Materials for CLIL Classroom: An Empirical Study. *Vienna English Working Papers* 16 (3): 28-36.
- Navés, T. (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, 22–40.
- Tomlinson, B. (2001). Materials development. In R. Carter & D. Nunan (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 66–71.

**SENSIBILIDAD, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
CREATIVIDAD EN LA SUPERDOTACIÓN
INTELLECTUAL EN CONTEXTO DE LA
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

Matías Hidalgo Sánchez

**Área de Biología Celular. Facultad de Ciencias
UEx. Badajoz**

Daniel Patón Domínguez

**Área de Ecología. Facultad de Ciencias
UEx. Badajoz**

Ignacio Chato Gonzalo

**IES Jaranda, Jarandilla de la Vera
Cáceres**

María Méndez Suárez

**Área de Expresión Plástica. Facultad de Educación
UEx. Badajoz**

ANTECEDENTES

Existe un gran desconocimiento general sobre las personas con altas capacidades intelectuales, en cómo se detectan y en sus características psicológicas, motivado en gran parte por tópicos recurrentes que generan fuertes prejuicios sociales (Kim y Scott, 2013). Tradicionalmente se han mantenido que las personas con superdotación intelectual presentan escasa capacidad de adaptación social o una alta incidencia de trastornos psicológicos (Borges del Rosal et al., 2011). Un origen de tópicos nace de los estudios clínicos, ya que los casos que se detectan más fácilmente por los gabinetes de psicología son los que tienen problemas adaptativos (Courtet y Castelnaud, 2003; Gust-Brey y Gross, 1999). De hecho, ambas variables, adaptación social y capacidad intelectual, son independientes. Esta injusta “mala imagen” del colectivo explica ciertas reacciones contrarias a su inclusión social y asistencia (Peñas, 2006). Los prejuicios llegan a afectar incluso dentro del propio colectivo; muchos superdotados, al desconocer lo que significa realmente su perfil, afrontan dramáticamente la posibilidad de ser identificados (Kuijpers, 2007). Sin embargo, las evidencias contra estos prejuicios son abrumadoras (Mayer et al., 2000), mostrando que los superdotados sufren menos enfermedades mentales por su mayor capacidad de introspección y auto-análisis (Martin et al., 2010). En este sentido, recientes estudios muestran que los superdotados tienen incluso mayor sentido del humor (Yassini y Mehrdad, 2014), desafiando los clichés que equiparan la superdotación. Por lo tanto, existen evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales, lo que plantea la necesidad de revisar los trabajos previos desde un punto de vista conceptual y metodológico para evitar sesgos de selección y análisis (Borges del Rosal et al., 2011). En este sentido, sería conveniente destacar la relación directa entre las altas capacidades intelectuales, la alta sensibilidad y la inteligencia emocional.

Las personas altamente sensitivas (PAS) se caracterizan por una mayor tendencia a la sobrecarga de su sistema nervioso (Aron, 2006). Estas personas captan más sutilmente la información del contexto en el que se desarrollan, procesando los estímulos más intensamente. Una tendencia a reflexiones más profundas, una intuición más desarrollada y un mayor grado de empatía definen su personalidad. Dada la relación directa entre la sensibilidad y las altas capacidades intelectuales, destaca la mayor dificultad en ambos colectivos en tomar decisiones y un mayor grado de decepción con uno mismo tras una decisión errónea. Esta reactividad emocional les hace ser más vulnerables a estímulos muy intensos (sonidos, imágenes, etc.), a situaciones de estrés social o tensiones laborales y a contextos emocionales conflictivos. Estos rasgos de mayor sensibilidad les hacen ser más propensos a la ansiedad y la depresión (Aron, 2006; Chan, 2014; López-González et al., 2016). Por todo ello se puede concluir que, debido a la sensibilidad en el procesamiento sensorial, las personas altamente sensibles presentan adaptaciones muy ventajosas en buenos ambientes sociales, mientras que son muy vulnerables en ambientes negativos u hostiles (Pluess et al., 2013). Estudios recientes ponen de manifiesto una mayor actividad cerebral de las áreas implicadas en la percepción e integración de la información sensorial, la atención y la planificación de la atención, así como de la empatía (Acevedo

et al., 2014). Dado que las personas con altas capacidades intelectuales se caracterizan también por una mayor sensibilidad en diversas facetas (Mendaglio, 2003) y una destacada actividad cerebral, sería interesante determinar la posible relación entre las personas altamente sensibles y las personas con altas capacidades intelectuales.

Además, la creatividad es un aspecto inherente de la cognición humana, muy relacionada con los diferentes tipos de inteligencias (Gardner, 1995a). Plucker, Beghtto y Dow definen creatividad como “el resultado de la interacción entre la aptitud, el proceso y el entorno por el medio del cual un individuo origina un producto perceptible que es a la vez novedoso y útil dentro de un contexto social” (Plucker et al., 2004; citado en Artola et al., 2012). Por lo tanto, esta capacidad que no es exclusiva de artistas o genios. Numerosos factores determinan la creatividad, como el conocimiento de una determinada realidad, los estilos cognitivos, la motivación, los rasgos de la personalidad, la estructura del pensamiento y, por supuesto, el contexto familiar y socioeconómico en que un individuo se desarrolle (Gardner, 1995b).

Debido a la creciente demanda del desarrollo de las capacidades de innovación y creatividad de los estudiantes (Robinson, 2015), cada vez son más necesarios los instrumentos que permitan estimar la capacidad creativa en los diferentes ámbitos del desarrollo del individuo y de su relación con su medio. Todo ello está orientado a un mejor uso de la capacidad creativa y su adecuado desarrollo. Ante la dificultad de diseñar pruebas de evaluación sencillas y con un enfoque subjetivo, los nuevos test se centran en evaluar el pensamiento divergente. Estos test deben ser de fácil aplicabilidad, mayor objetividad en la corrección y con bases estadísticas rigurosas. En este sentido, las pruebas propuestas por Artola y colaboradores (2012) permiten evaluar la capacidad creativa (PIC) en adultos, jóvenes y niños tanto en su vertiente verbal como gráfica. Debemos destacar la relación directa que existe entre capacidad intelectual y creatividad (Kanevsky y Geake, 2005; Geake y Dodson, 2005). Dado que la creatividad es una capacidad idónea para ser instruida y adiestrada, con un proceso creativo definido (exploración, incubación, evaluación, entre otros), el conocimiento que cada individuo tenga de sí mismo y sobre su destreza creativa permitirá plantear estrategias óptimas para el ejercicio de sus aspectos creativos más débiles (De Bono, 1994).

OBJETIVOS

En la actualidad, se empiezan a conocer el perfil cognitivo característico de las personas con altas capacidades intelectuales. Cada vez son mayores las evidencias que apuntan hacia los enormes beneficios, tanto sociales como económicos, que se derivan de dar una atención más personalizada a los alumnos superdotados (Clinkenbeard, 2007). En primer lugar, se debe considerar el incremento en la salud mental y el bienestar de este colectivo. Por otro lado, el sistema educativo puede ahorrar grandes costos, con programas adaptados a las necesidades particulares de este colectivo tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Además, disminuimos la “fuga de cerebros”, proporcionando interesantes beneficios sociales y económicos.

El objetivo principal de nuestros trabajos ha sido establecer la posible relación entre tres aspectos fundamentales del perfil cognitivo de los alumnos universitarios. Hemos centrado nuestro trabajo en determinar las capacidades intelectuales y su posible relación con la alta sensibilidad y la capacidad creativa. Pretendemos mejorar algunos aspectos psicológicos y cognitivos de los alumnos superdotados. La información aportada por nuestro trabajo puede ser útil para establecer valoraciones en el aula orientadas a una mejor adaptación y un incremento en los resultados académicos (Adda y Catroux, 2005). En este sentido, vemos necesario indicar que la asistencia a superdotados forma parte de los programas educativos de los países más avanzados del mundo (Siaud-Facchin, 2014).

PARTICIPANTES

Se encuestó a un grupo de alumnos, personal de administración y servicios (PAS) y personal docente e investigador (PDI) de la UEx. Parte de los encuestados participaron en el programa COMPLICE de la Escuela Politécnica. Otra parte fueron asistentes a conferencias realizadas en la Facultad de Ciencias. En una proporción mucho menor (< 1%), también participaron amigos y familiares de los encuestados.

MÉTODO

En nuestros estudios, se usaron cuatro pruebas:

- *Test PAS (Personas Altamente Sensitivas)* de Elaine Aron mediante la escala HSP-*highly sensitive person* (Aron, 2006). Se determina el grado de sensibilidad de una persona por el número de respuestas positivas a 22 preguntas. Se usaron porcentajes. Los detalles están disponible *on-line*: <http://personasaltamentesensibles.com/>

- *Test IE (Inteligencia Emocional)* de Juan Carlos Medina (<http://educación-virtual.org>). Se divide en: Conciencia emocional (IE01), control y manejo emocional (IE02), expresión y percepción de emociones (IE03) y grado de empatía y desarrollo emocional (IE04). Algunas de las preguntas se adaptaron al entorno académico. El número total de puntos de cada apartado se pasó a porcentajes.

- *Test CREA (Creatividad)*. Se usó la parte gráfica del test PIC-A (Artola et al., 2012). Basado en las pruebas de Torrance, en esta prueba se pide a los sujetos que completen cuatro dibujos a partir de unos trazos dados y que pongan un título a cada uno de ellos. La creación de estos dibujos originales, permite analizar: (1) la originalidad gráfica o figurativa, produciendo planteamientos distinto a los estándares; (2) la producción de detalles especiales, como simetría, perspectiva y rotación de las figuras, la conexión de varias figuras entre sí, la expansión del contexto físico dado, el dinamismo o movimiento dado a las figuras, etc.; (3) los detalles que mejoran la idea planteada o las ideas entre sí, desarrollando un acto comunicativo elaborado; y (4) el posible título asignado a cada figura y al conjunto. Estos parámetros se valoran según los criterios establecidos por expertos (Artola et al., 2012). Todos estos datos se pasaron a porcentajes.

- *Test CI (Mensa Dinamarca)*. Prueba preliminar de cociente intelectual de la organización MENSA (www.mensa.org). El CI se calcula a partir de los resultados previos de más de 200.000 personas para establecer el coeficiente mínimo para considerar a una persona dentro del 2% de la población. Esta prueba es considerada como *Culture Fair*, dado que no depende las diferencias culturales entre los individuos que la realicen. Mide la inteligencia lógica y espacial por Matrices de Raven. En total son 39 items que deben resolverse en un tiempo máximo de 40 minutos. Se puntúa introduciendo las respuestas en la propia aplicación *on-line*:

<http://www.iqtest.dk/main.swf>.

Los datos del coeficiente intelectual (CI, Escala Wechsler) se pasaron a percentiles, usando el conversor de David Brown:

<http://www.davidpbrown.co.uk/psychology/iqconversion.html>.

El uso de porcentajes en las variables independientes (IE, CREA y PAS) evita las diferencias de escala.

Los datos de la identificación del test de MENSA permitieron clasificar a los estudiantes en dos grupos: superdotados ($CI \geq 130$) y no-superdotados ($CI < 130$). El carácter superdotación (SD) fue expresado, por tanto, como un término binario (0/1) en el siguiente modelo de regresión logística polinómica por pasos hasta grado tres:

$$\text{Superdotación} \sim (\text{IE1} + \text{IE2} + \text{IE3} + \text{IE4} + \text{IE} + \text{CREA} + \text{PAS})^3$$

Los términos IE del 1 al 4 son los cuatro subtipos del test IE general.

Los modelos mixtos obtenidos se testaron siguiendo el criterio de información de Akaike (AIC). Se colocó como efectos fijos los parámetros de IE, CREA y PAS, y como efectos aleatorios el SEXO y la EDAD. Se determinó la significación de los términos independientes. Además, se compararon las diferencias mediante ANOVA de los modelos con y sin constante y con y sin interacción. Se representó finalmente la relación probabilística entre predicciones del modelo y datos observados para la variable SD. El valor del C-index o área bajo la curva ROC (*Receiver Operating Characteristics*) de probabilidades de identificaciones positivas acumuladas fue también calculado. Así mismo, se determinó el valor del índice R^2 de McFadden (1974). En todos los cálculos fue usado el paquete estadístico R (R core team, 2017).

RESULTADOS

La regresión por pasos solo determinó dos variables independientes: PAS e IE. Las diferencias entre modelos aditivos (PAS+IE+cte) y multiplicativos (PAS*IE+cte) no fueron significativas ($\text{Chi}=2,17$; $p=0,14$). Tampoco hubo diferencias al ensayar modelos aditivos con y sin constante ($\text{Chi}=2,02$; $p=0,16$) o multiplicativos con y sin constante ($\text{Chi}= 2,97$; $p=0,08$). Hubo diferencias significativas cuando se determinó la relación del modelo aditivo con dos parámetros (PAS e IE) respecto a solo IE ($\text{Chi}=4,76$; $p=0,03$). Los valores de información de Akaike (AIC) fueron respectivamente 38,48 y 41,25, es decir, el modelo de dos parámetros genera menos error a pesar de ser más complejo. El modelo aditivo de dos

parámetros respecto al modelo solo con PAS dio también un valor menor de AIC (38,49 y 41,38). Por tanto, el modelo finalmente obtenido fue:

$$SD \sim 4.57E-02 * PAS - 7.08E-06 * IE^3$$

SD es el valor de la variable dependiente binaria de superdotación (sí: 1, no: 0), PAS el percentil de sensibilidad e IE el percentil de inteligencia emocional global. Los efectos de los coeficientes de ambos términos independientes fueron significativos ($p < 0,05$ en ambos casos). Ni la constante ni la interacción de IE y PAS fueron significativas. El modelo (Figura 1) mostró un valor global de C-index (área bajo la curva ROC) de 0,77 que es altamente satisfactorio. El valor de la R^2 de McFadden fue de 0,194 que se considera aceptable.

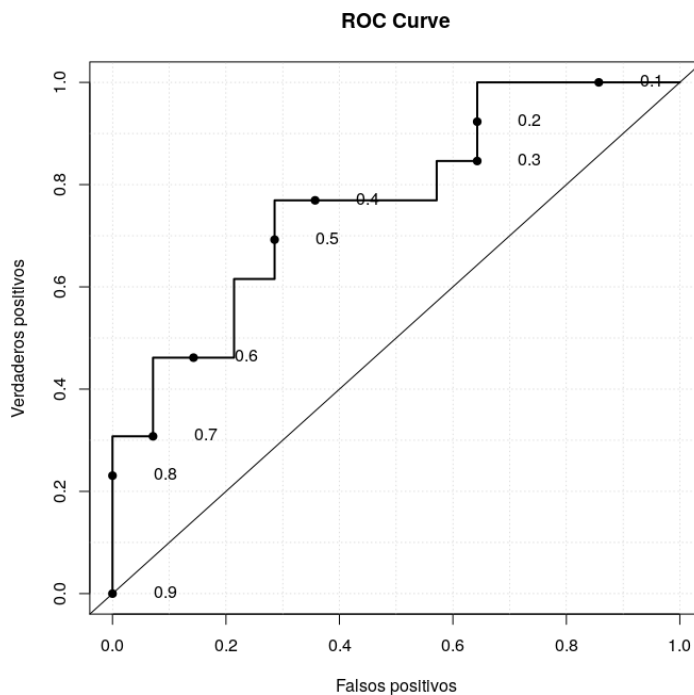


Figura 1. Valor global de C-index del modelo propuesto.

Al representar la predicción del modelo logístico respecto a los datos de SD observados mediante un gráfico de densidades condicionadas (*cdplot*) podemos observar que sigue una tendencia estable (Figura 2). Según el modelo propuesto, la identificación del grupo de alumnos susceptibles de presentar altas capacidades intelectuales se haría por debajo del valor de 130, concretamente en 116. Esto representa el 14% de la población. Es decir, nuestro modelo no identifica superdotación sino alta capacidad intelectual. Por lo tanto, el modelo propuesto identifica diferencias a partir de la alta inteligencia.

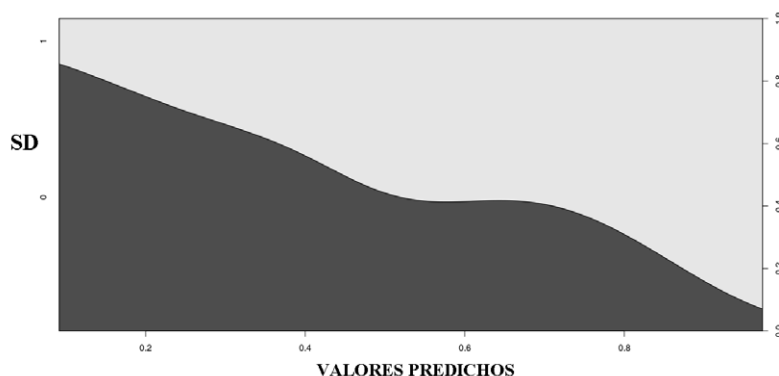


Figura 2. Gráfico de densidades condicionadas (*cdplot*) de los valores predichos de superdotación respecto a las categorías observadas (SD, 1 ó 0).

DISCUSIÓN

El gran interés del sistema educativo por una mejor adaptación de los alumnos al medio académico y el desarrollo de las inteligencias múltiples han permitido conocer mejor el perfil cognitivo y las características psicológicas de las personas con altas capacidades intelectuales. Cada vez son mayores las evidencias que apuntan hacia los enormes beneficios que se derivan de dar una atención más personalizada a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Entre ellos destacar un aumento de la salud mental y el bienestar general de este colectivo, así como la disminución de la denominada “fuga de cerebros”. Los estudios sobre las adaptaciones curriculares de este colectivo de alumnos se basan en un mejor entendimiento de su realidad cognitiva y psicológica. Se puede afirmar que los superdotados tienen otra forma de ser y de sentir (Silverman, 2005), necesitando ambientes más variados y complejos (Li y Kanazawa, 2016).

Las personas con altas capacidades intelectuales aprenden más rápidamente, debido a su singularidad neurofisiológica. Tal y como se muestra en los trabajos con imágenes del sistema nervioso central, los superdotados presentan una mayor actividad en diferentes áreas de su cerebro, con un mayor grado de integración de la información. Esto es causado por el desarrollo de las áreas corticales frontales, junto con una reforzada interacción bilateral entre las áreas frontales y parietales. Todo ello se ve optimizado por una mayor capacidad ejecutiva en el procesamiento de la información y una destacada eficacia memorística. Además, este colectivo muestran un control cognitivo más elevado, el cual incluye un mayor grado de atención, una mayor discriminación de la información y una mayor perspectiva de la realidad. Hay que destacar también una gran capacidad creativa, estableciendo con relativa facilidad novedosas asociaciones entre ideas aparentemente no conectadas (Kanevsky y Geake, 2005; Geake y Dodson, 2005). En este sentido, destacar que las personas superdotadas también presentan un alto grado de pensamiento simbólico (Geake, 2006).

Por otra parte, un aspecto destacado de las personas con altas capacidades intelectuales es la intensa sensibilidad en múltiples facetas (Mendaglio, 2003), lo cual condiciona en gran medida su emocionalidad. Estas personas se caracterizan por un alto grado de consciencia cognitiva y emocional, tanto de sí mismo y como de los demás, y un mayor nivel de perfeccionismo, así como una gran intolerancia al fracaso (Siaud-Facchin, 2014). Además, existen evidencias sobre las dificultades de las personal con altas capacidades intelectuales para gestionar sus intensas emociones o su alta vulnerabilidad al estrés (Lee y Olszewski-Kubilius, 2006). Esta sensibilidad del superdotado es efecto de su mayor complejidad cognitiva y emocional. A este conjunto multivariante de rasgos se le conoce como “sobre-excitabilidad de Dabrowski” (Bouchard, 2004). Además, los superdotados no sólo son más sensibles al estrés por saturación, sino también al distrés por baja estimulación cognitiva (Reid, 2011). En este sentido, nuestros resultados una relación significativa entre las altas capacidades intelectuales y la alta sensibilidad. Por lo tanto, nuestro test PAS podría ser utilizado como un indicador de individual con altas capacidades intelectuales.

Las personas con altas capacidades intelectuales tienen desarrollados, además de los aspectos racionales de la inteligencia, aquellos propios de la actividad del hemisferio cerebral derecho, es decir, los asociados a la creatividad, inteligencia artística, etc. (Siaud-Facchin, 2014). La sobreexcitabilidad y la sensibilidad, así como la denominada “inteligencia emocional”, son aspectos indisociables de la personalidad de individuos con altas capacidades intelectuales (Silverman, 2005). Estudios mostraron que los superdotados presentan una alta sobreexcitabilidad, hasta el punto de poder usar ésta como un rasgo para el diagnóstico (Bouchard, 2004). No obstante, se ha mostrado que los superdotados tienen más capacidad para gestionar sus emociones, especialmente en su variante perceptiva (Zeidner et al., 2005). Los resultados mostrados en el presente trabajo confirman que las personas con altas capacidades intelectuales presentan una adecuada inteligencia emocional, pudiendo ser este factor usado como posible identificación de individuos de este colectivo. Además, la aplicación de los dos test, PAS y IE, optimizan muy significativamente la posibilidad de detectar a un alumnos con altas capacidades. En concreto, los alumnos con valores altos en ambas pruebas presentan, con gran probabilidad, un coeficiente intelectual superior a 116. Es decir, se selección a una población de alumnos con inteligencia alta, dentro de los cuales se encuentran aquellos con altas capacidades intelectuales. Por lo tanto, la aplicación de ambas pruebas, fáciles de desarrollar y de libre disposición, puede ser utilizada como pruebas preliminares de selección.

El pensamiento divergente tiene un valor clave en nuestros aspectos sociales y emocionales (De Bono, 1994). Las personas con altas capacidades intelectuales se caracterizan por una mayor capacidad creativa (Kanevsky y Geake, 2005; Geake y Dodson, 2005). Sin embargo, nuestros estudios muestran que no habría una relación tan directa entre ambas capacidades. Las pruebas de creatividad utilizadas, son una pequeña parte de las pruebas de creatividad para adultos planteadas por Artola y colaboradores (2012). Estas pruebas consisten en completar cuatro dibujos a partir de unos trazos dados y poner títulos a los mismos. Hay que destacar que otras tres pruebas pueden aplicarse como medidas de valoración de la capacidad creativa:

(1) escribir sobre una escena que aparece en un dibujo con tres personajes situados en un lugar exterior; (2) explorar los usos posibles de los objetos; y (3) el planteamiento de situaciones inverosímiles tras el enunciado de situaciones concretas. Estos tres apartados adicionales permitirían analizar la facilidad para producir ideas, la fluidez narrativa, la flexibilidad espontánea del pensamiento, la fantasía, la espontaneidad productiva, la fluidez ideática o imaginación espontánea y múltiple, la originalidad narrativa, entre otras (Artola et al., 2012). La inclusión de nuevas pruebas que permitan incluir más tipos de creatividad podría ser necesaria en las valoraciones previas de *screening* planteadas en nuestros trabajos (Patón et al., 2016). Por lo tanto, los resultados indican la necesidad de explorar más en detalle todos los aspectos de la creatividad asociados al concepto de inteligencias múltiples (Gardner, 1995a).

En resumen, habría que plantearse que los superdotados no muestran solo un alto desarrollo de su parte racional, sino que ésta coincide en gran medida con un nivel similar en su emotividad, sensibilidad y empatía (Roepers, 1981). Nuestro estudio apunta a la posibilidad de usar técnicas multi-test sencillas para aumentar la eficiencia de la identificación de superdotados en ambientes académicos con numerosos alumnos. No obstante, el modelo propuesto debe ser mejorado con más observaciones que aborden todos los aspectos de la creatividad, así como otras variables adicionales. Por otro lado, sería conveniente proporcionar a estos alumnos con inteligencia alta un espacio propio, enriqueciendo su ambiente académico, ya que los entornos “empobrecidos intelectualmente” les generen efectos perniciosos sobre su salud psicológica y emocional (Reis y Renzulli, 2010).

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- La fuerte relación observada entre la superdotación con la sensibilidad (PAS) y la inteligencia emocional (IE) permite usar ambos factores como indicadores muy adecuados para detectar individuos con altas capacidades intelectuales, previo a la realización de pruebas oficiales por psicólogos colegiados.

- La falta de asociación observada del CI con la creatividad (CREA) debe ser explorada con más datos y con la aplicación de otras pruebas que aborden diferentes aspectos de la creatividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, B.P., Aron, E.N., Aron, A., Sangster, M.-D., Collins, N., Brown, L.L. (2014). The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. *Brain and Behavior*, 4, 580-594.

Adda, A., Catroux, H. (2005). Niños superdotados, la inteligencia reconciliada. Ed. *Paidós Ibérica*. 360 pp.

Aron, E. (2006). El don de la sensibilidad. Las personas altamente sensibles. Editorial *Obelisco*, Barcelona.

Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., Ancillo, I., Poveda, B., Sánchez, N. (2012). PIC-A Prueba de imaginación creativa (adultos). *TEA Ediciones*.

Borges del Rosal, A., Hernández, C., Rodríguez, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*. 23, 362-367.

Bouchard, L.L. (2004). An instrument for the measure of Dabrowskian overexcitabilities to identify gifted elementary students. *Gifted childquarterly*.48, 339-350.

Chan A. (2014). 16 rasgos de las personas altamente sensibles.

http://www.huffingtonpost.es/2014/03/05/personas-altamente-sensibles_n_4902755.html.

Clinkenbeard, P.R. (2007). Economic arguments for gifted education. *Gifted Children*. 2, 1-5.

Courtet, P., Castelnaud, D. (2003). Tempérament et créativité. *Annales Médico-Psychologiques*. 161, 674-683.

De Bono, E. (1994). El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. Editorial *Paidos*.

Gardner, H. (1995a). Inteligencias múltiples. Editorial *Paidos*.

Gardner, H. (1995b). Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad. Editorial *Paidos*.

Geake, J.G. (2006). Mathematical brains. *Gifted and Talent*. 10, 2-7.

Geake, J.G., Dodson, C.S. (2005). A neuro-psychological model of the creative intelligence of gifted children. *Gifted and Talented International*. 20, 4-16.

Gust-Brey, K., Cross, T. (1999). An examination of the literature base on the suicidal behaviors of gifted students. *Roper Review*. 22, 28-35.

Jobson, J. (1991). Applied multivariate data analysis. Regression and experimental design. Ed. *Springer*. 544 pp.

Kanevsky, L.S., Geak, J.G. (2005). Validating a multifactor model of learning potential with gifted students and their peers. *Journal for the Education of the Gifted*. 28, 192-217.

- Kim, B., Scott, P.** (2013). Prejudice: The role of the media in the development of social bias. *Journalism and communication monographs*.15, 219-270.
- Kuipers, W.** (2011). How to charm gifted adults into admitting giftedness: their own and somebody else's. *Advanced Development Journal*.11, 1-17.
- Langosch, N.** (2017). Sensibilidad controvertida. *Mente y Cerebro*. Nº 83, 14-19.
- Lee, S.Y., Olszewski-Kubilius, P.** (2006). The emotional intelligence, moral judgment and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*.30, 29-67.
- Li, N.P., Kanazawa, S.** (2016). How intelligence, population density and friendship affect modern happiness. *British Journal of Psychology*.1-23.
- López-González, M.A., Abrante-Jiménez, A., Ortega, F.E.** (2016). Las patologías idiopáticas del oído interno y el entorno social. *Ponencia oficial de la SEORL*.
- McFadden, D.** (1974). Conditional logit analysis of qualitative choice behavior. Pp. 105-142 in P. Zarembka (ed.), *Frontiers in Econometrics*. Academic Press.
- Martin, L.T., Burns, R.M., Schonlau, M.** (2010). Mental disorders among gifted and non gifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*. 54, 31-41.
- Mayer, J.D., Perkins, D.M., Caruso, D.R., Salovey, P.** (2000). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*. 23, 133-137.
- Mendaglio, S.** (2003). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students. *The Journal of Secondary Gifted Education*. 14, 72-82.
- Patón, D., Quirós, E., Hidalgo-Sánchez, M., Jiménez-Flores, A., Silva, A.M., Vicente, C., Llorca, M., Mendez-Suárez, M., Garnica, M.** (2016). Relación del coeficiente intelectual con la creatividad, sensibilidad e inteligencia emocional en personal de la Universidad de Extremadura. *I Jornadas de Innovación Docente en la Ingeniería, Cáceres*.
- Peñas, M.** (2006). Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. *Tesis Doctoral*. *Investigación* 183, 243 pp.
- Pluess, M., Belsky, J.** (2013). Vantage sensitivity: individual differences in response to positive experiences. *Psychol Bull*.139:901-16.
- R Core Team** (2017). A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Reid, M.** (2011). Teaching implications of gifted and talented learners within the mainstream-classroom. *Journal of Student Engagement*.1, 29-32
- Reis, S.M., Renzulli, J.S.** (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*.20, 308-317.

- Robinson, K.** (2015). Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación. Editorial Grijalbo.
- Roepert, A.** (1981). How the gifted cope with their emotions, 21-25 pp. Fourth World Conference, Montreal, Canada. Shavinina, L.V. (2009). *International handbook of giftedness*. Ed. Springer, 1546 pp.
- Siaud-Facchin, J.** (2014). *¿Demasiado inteligente para ser feliz?* Paidós Ibérica, 247 pp.
- Silverman, L.K.** (2005). Inside-Out: Understanding the social and emotional needs of gifted children. *The Institute for Study of Advanced Development*, London, UK. 13 pp.6.
- Taucher, I.** (2017). Sensibilidad controvertida. *Mente y Cerebro*. N° 83, 20-22.
- Yassini, L., Mehrdad, H.** (2014). Comparing emotional intelligence and humor in gifted and non-gifted students. *Indian Journal of Science Researc*.8, 48-53.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., Roberts, R.D.** (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*. 33, 369-391.

DIBUJANDO UN ARTE DEMOCRÁTICO PARA UN MUNDO SOSTENIBLE

**Ramon Blanco-Barrera
rbb@us.es
Universidad de Sevilla**

1. ANTECEDENTES

Partiendo del pensamiento de Félix Guattari, cuando defiende que las relaciones humanas tienden a deteriorarse cada vez más, no sólo el desgaste objetivo de la propia naturaleza, sino también por el hecho de una pasividad por parte de los individuos de nuestro planeta, se basa nuestro objeto de trabajo (Guattari, 1996: 30-31).

Sin ir más lejos, la joven artista española Nuria Güell comenzó su andadura de creadora produciendo, en palabras textuales, sus “paranoias mentales” (Güell, 2012: 01’01’’), hasta que un día, después de exponer sus obras a sus allegados, decidió cambiar lo que quería comunicar al público, pasando del *yo* al *nosotros*, del individuo a la comunidad.

¿Y qué es la comunidad sino la propia sociedad?

La sociedad de hoy es insostenible porque vive en la compulsión de la instantaneidad y la aceleración (Haroche en Fernández, 2015: 86). Es por eso por lo que debemos actuar como ciudadanos responsables y una de las bases donde aplicar este pensamiento crítico es en los centros de educación superior, donde se forman a los jóvenes del futuro (Tedesco, 2000: 81).

2. OBJETIVOS

El presente trabajo trata sobre una obra de arte realizada durante mi experiencia como artista visitante e investigador en residencia en la University of California at Berkeley (Estados Unidos) durante el otoño de 2016 como parte de mi programa de doctorado. Algunos de los intereses de esta investigación son las violaciones de derechos humanos, el cambio social a través de la práctica artística, la cultura y la educación digital y el arte político para la innovación y la mejora.

En noviembre de 2016, en la Sala 235 del Kroeber Hall del Departamento de Arte Práctica de la UC Berkeley, impartí un taller de 3 horas de duración titulado *Arte Democrático*. El objetivo principal era explorar hasta qué punto estos estudiantes estaban preocupados con lo que pasaba alrededor de su vida cotidiana, en su entorno, y cómo eso lo reflejaban artísticamente. En caso contrario, se reflexionaba sobre el tema y sobre el sentido cívico de nuestra existencia.

3. PARTICIPANTES

En dicho taller participaron diez alumnos de la asignatura *Senior Projects* (ART 185) del último curso de carrera perteneciente al *Undergraduate Program in Studio Art* de dicha universidad.

4. METODOLOGÍA

La metodología que se utilizó en esta experiencia fue una metodología constructivista orientada a la acción en el aula (Arroyo, 2014). Durante la misma se elevaron varios debates de acalorada discusión y se mantuvieron interesantes discusiones sobre lo que podía ser considerado arte o no [Figura 01].



Figura 1. Debate del taller realizado en la UC Berkeley en 2016. Fuente: Blanco-Barrera

5. RESULTADOS

Como resultado de todo este proceso, al final de la sesión se les invitó a todos los participantes a que entre todos dibujáramos un poster ilustrativo a modo de mapa conceptual y/o *brains-torming* a modo de reflexión sobre el sistema artístico actual, aún muy anclado en viejas fórmulas clásicas de supervivencia, pero que evoluciona de forma fugaz hacia nuevas formas de manifestación y vida tal vez más colaborativas e igualitarias, en definitiva más democráticas.

Esta obra se tituló *Current Democratic Artwork* y medía 1'8 x 1'5 metros. Asimismo fue expuesta en una exposición gratuita y abierta al pública realizada para tal efecto en la UC Berkeley en 2016¹ [Figura 02].

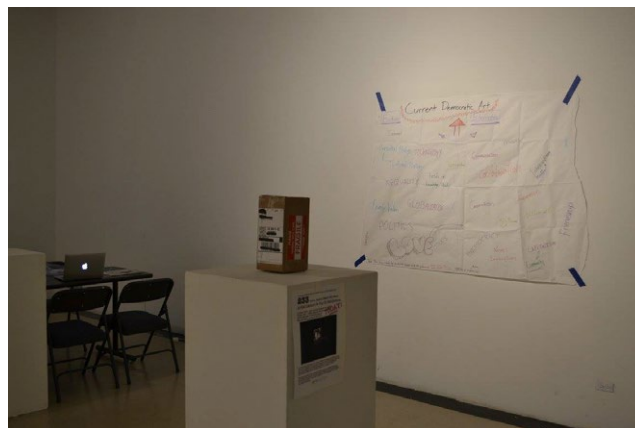


Figura 2. Obra expuesta resultado del taller realizado en la UC Berkeley en 2016. Fuente: Blanco-Barrera

1 De igual modo y para toda persona interesada en su análisis, una copia de esta pieza fue seleccionada y mostrada durante la exposición artística del VI Congreso Internacional de Educación Artística y Visual "Arte, Educación y Patrimonio en el siglo XXI", celebrado en Badajoz (España) en 2017, del cual pertenecen estas actas.

6. CONCLUSIONES

Toda esta experiencia puede ser utilizada como marco de referencia para otros artistas a nivel internacional, inspirando nuevos procesos de trabajo colaborativo, más igualitarios y democráticos. Tomar conciencia de las problemáticas sociales que nos rodean es tomar conciencia de nuestro mundo, contribuyendo de este modo a un planeta más sostenible y duradero.

Necesitamos recuperar la visión verdadera del poder del arte, lo que podría denominarse un arte de sus orígenes, más puro, más democrático, un arte para la sociedad. Éste es el desafío que de algún modo debemos tomar hoy como ciudadanos del mundo y no como seres independientes. Porque, indudablemente, el arte puede cambiar el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, C. (06 de febrero de 2014) Una clase de lengua orientada a la acción... ¿y eso qué es? *Ayuda al estudiante – El País*.

Recuperado de <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2014/02/una-clase-de-lengua-orientada-a-la-accion-y-eso-que-es.html#more>

Fernández, (2015) *La ciudad digital: Esperanzas, riesgos y desilusiones en las redes*.

Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia, España: Ed. Pre-Textos.

Güell, N. (2012) Artist Talk: Nuria Güell. *Arts Coming*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-UjNADiIH4>

Tedesco, J.C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. México D.F., México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

ECOEDUCACIÓN ARTÍSTICA, UNA APUESTA

Dra. Rosa Vives-Almansa

rvives@us.es

Universidad de Sevilla

Joan Miquel Porquer

joanmiquelporquer@gmail.com

Universidad de Barcelona

1. ANTECEDENTES

A día de hoy, bien adentrados en la década dosmil, una década caracterizada por el uso extendido de internet como tecnología o rasgo distintivo de nuestra sociedad, es aún necesaria la conciliación con el medio natural y lamentablemente se torna un tema grave y fundamental que abordar desde la educación. El desarrollo de la empatía hacia todas las formas de vida es un ejercicio de reencantamiento, reconexión o respeto que hemos perdido. El distanciamiento de los sistemas sociales de los ecosistemas conlleva a su explotación y al agotamiento sin mirar un mañana, comportándonos como si se tratase una plaga humana. Nuestros materiales y constructos se vuelven nocivos y de consecuencias fatales para nuestra salud física y emocional. En torno a la construcción de un paradigma social ecológico se han publicado en la última década numerosos ensayos con diferentes enfoques epistemológicos de entre los que destaca el poeta, ensayista y profesor titular de la Universidad de Barcelona, Jorge Riechmann (Madrid, 1962). Desde la en su “trilogía de la autocontención” agrupa los títulos de *Un mundo vulnerable: ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia* (2000), *Gente que no quiere viajar a Marte: ensayos sobre ecología, ética y autolimitación* (2004) y *Biomímesis: ensayos sobre imitación de la naturaleza, ecosocialismo y autocontención* (2006). En ellos nos propone el desarrollo sostenible como buena vida dentro de los límites de los ecosistemas. “Cuando nuestros sistemas productivos chocan con los intereses de nuestro planeta debemos adaptar mejor esos sistemas humanos a los ecosistemas (biomímesis) y actuar sobre la demanda con medidas de autocontención siendo necesaria una reconstrucción de la “socialidad” humana” (Riechmann, 2006). En ellos trata, como también lo hace el arte, el concepto de *movimiento antropófugo* (Riechmann, 2004), es decir, de fuga del hombre a otro paisaje diferente al que explota. Tal como se muestra en la imagen que incluimos (cortesía del artista) Jorge Fuembuena retrata al protagonista de un movimiento *rewilding*, es decir, de vuelta al mundo salvaje.



Figura 1.- Jorge Fuembuena (2014), *Historias de madera*
(c-print, 120 x 100 cm acrílico sobre lienzo, 1,70 x 1,50 cm.)

Sin embargo Riechmann nos advierte que no hay afueras a los que huir en nuestra sociedad globalizada, invitándonos a la práctica de la *biomímesis*, un principio para transformar la relación entre naturaleza y sociedad (Riechmann, 2006:188) con sus seis subprincipios de sostenibilidad basados en:

1. *Estado estacionario en términos biofísicos;*
2. *Vivir del sol como fuente energética;*
3. *Cerrar los ciclos de materiales;*
4. *No transportar demasiado lejos los materiales;*
5. *Evitar los xenobióticos como COP (Contaminantes orgánicos persistentes), OMG (organismos transgénicos)...;*
6. *Respetar la diversidad.* (Riechmann, 2006: 233)

La relación entre esta corriente de pensamiento ecológica que deriva en el término de *sostenibilidad* y el arte, pasa por la concienciación social. La sostenibilidad alude así a la derivación de dimensión socioeconómica de un desarrollo que crece exponencialmente con la limitación de sus recursos. Desde el campo de las artes, reflejo y termómetro de las preocupaciones sociales, existe una alianza con estos valores sostenibles a modo de reconciliación o reencantamiento con el mundo natural. Se reconocen los comportamientos no conciliadores como nocivos para la salud, y el hombre cree enfermar al dinamitar las barreras naturales. “Desentoxicarse requiere mucho coraje” y ya se concibe un “un nuevo arte de vivir, una nueva estética ecológica para la era solar” (Riechmann, 2006:358). En el panorama nacional José Luis Albelda define el concepto de empatía para aplicarlo después a las relaciones del arte con la naturaleza:

*La palabra empatía designa una capacidad inherente al ser humano, y deriva de la voz alemana *empfindung* que traduce la expresión “sentirse dentro de”. (...) la empatía no sólo responderá a la identificación intersubjetiva, “sentirse en el lugar del otro” en relación a sujetos parecidos a nosotros, sino también, en un sentido más amplio y no sólo desde una perspectiva utilitarista, la identificación con el entorno, con el devenir de la biosfera entendida como la casa común de todas las especies, cuyo destino compartimos.* (Albelda & Sgaramella, 2015: 14-15)

En los años 70 los valores medioambientales empiezan a incluirse en los discursos artísticos cuando se puso en evidencia la destrucción de las condiciones de equilibrio que permiten la vida en todas sus expresiones y comenzamos a escuchar hablar por primera vez de crisis ecológica. Desde entonces, un número significativo de artistas han dirigido su atención a la naturaleza con el fin de enfatizar la fragilidad del medio o intentar desenmascarar las consecuencias de nuestro habitual modo de vida y consumo. Por un lado, podemos distinguir claramente la implicación del arte en la sensibilización sobre cuestiones medioambientales de la implicación activa del arte en la solución de problemas medioambientales. Desde la década de los 90, siendo conscientes de que las metáforas artísticas raramente consiguen un cambio de actitud evidente, algunos artistas comienzan a emplear estrategias creativas para transformar físicamente la ecología local a través de planteamientos interdisciplinarios. El cambio

es contundente, de la metáfora se pasa a la acción. Se trabaja en colaboración con ingenieros, biólogos, químicos, periodistas para intentar recuperar y restaurar las redes de vida que componen el hábitat natural de una comunidad. Cada vez son más los artistas que se han encargado de emprender dentro del ámbito público propuestas con un deseo de cambio social real, interviniendo en espacios de comunicación, transporte o el tratamientos de residuos. La problemática del medio ambiente a principios de este milenio se ha visto marcada por la inercia del crecimiento sin límites que ha puesto en peligro los logros ambientales aportados por las nuevas tecnologías limpias y la aplicación de políticas congruentes con un desarrollo sostenible. De hecho, cuestiones como la energía segura, eficiente, el transporte sostenible, inteligente e integrado o la acción sobre cambio climático y eficiencia en la utilización de recursos y materias primas se han convertido en retos fundamentales para el Plan Estatal de Investigación Científica Técnica e Innovación (PEICTI), siendo el Crecimiento Sostenible uno de los tres ejes fundamentales del Programa Marco de Investigación e Innovación Horizonte 2020. En los últimos años se evidencia que estos cambios necesarios deben sustentarse sobre la base de una sociedad inclusiva e innovadora donde se reconozca la diferencia, la diversidad, la participación y la expresión de la ciudadanía. Han surgido nuevos desafíos: el cambio climático del planeta, y las consecuencias de la producción y consumo masivos -la contaminación del aire, agua y suelo, el aumento considerable de residuos tóxicos, el deterioro ecológico, y los efectos físicos y psicológicos de estos problemas en la salud humana- están presentes en un buen número de los nuevos proyectos. Comprobamos que el arte se implica cada vez con más éxito en proyectos complejos en los que se busca la participación de otras disciplinas y de la población, trabajos interdisciplinarios dentro de una “estética cívica” que busca la concienciación activa en estas cuestiones fundamentales. Los proyectos de investigación en arte deben participar activamente en *los Cambios e innovaciones sociales* (Reto 6 del actual PEICTI) el planteamiento de problemas y en la búsqueda de soluciones a los diversos conflictos ambientales a través de proyectos locales.

Desde colectivos como *Ant Farm*, *Platform* o *Common grown* a artistas como Hans Haacke, Henric Hakansson, Mark Dion o Newton Harrison, arquitectos como Philippe Rham y Richard Buckminster Fuller, hasta jardineros como Richard Reynolds, han demostrado que los discursos artísticos y culturales que han emergido en los últimos años tienen una alta eficacia para incentivar cambios sociales. Dentro de estas iniciativas que aúnan arte y sostenibilidad, son pocas las que intentan conectarlo con la faceta práctica del emprendimiento. Durante el *I Encuentro Internacional de Arte y Sustentabilidad* (Fábrica de las Artes, México, 2012) se planteó un interesante diálogo entre emprendedores, estrategas y financiadores que giró en torno a tres ejes fundamentales: Cómo lograr que las empresas culturales y artísticas sean un factor de transformación social y fuente de bienestar e ingresos; Cómo entender la sostenibilidad en el sector artístico; Qué hacer para que la relación cultura - desarrollo deje de ser un mero discurso y se convierta en generadora de emprendimiento y economía en los procesos sociales. Hay por tanto dos elementos fundamentales a tener en cuenta en este proyecto: uno, el arte como motor de cambios sociales en relación a la sostenibilidad y, dos, la práctica artística como generadora de emprendimiento sostenible.

Como conclusiones de los resultados previos de otros grupos de investigación nacionales y extranjeros, en el ámbito universitario uno de los proyectos relacionados con asuntos medioambientales más conocido nace en la ciudad de Pittsburgh, en el valle Nine Miles Run, que da nombre al colectivo. Los miembros del proyecto son profesionales y académicos en las áreas de las artes, las humanidades y las ciencias, comprometidos en fomentar los asuntos ambientales en la conciencia pública con procesos interdisciplinarios. Esta iniciativa constituye un ejemplo de trabajo conjunto entre pensadores, científicos, estamentos gubernamentales y una comunidad involucrada en la recuperación del medio. Actualmente debemos destacar la actividad de la Universidad de Nuevo México, UNM, que a través del Center for Advanced Research Computing que ha facilitado la elaboración y presentación de estrategias para la colaboración del arte y las ciencias ambientales. Investiga los impactos sociales y ecológicos de la tecnología de los medios de comunicación y promueve la implicación del arte en los cambios sociales y el activismo medioambiental. En Canadá también la UBC, creó el CIRS (<http://cirs.ubc.ca/about>) centro para la investigación interdisciplinar sobre sostenibilidad. Desde esta plataforma se están desarrollando nuevos modelos de colaboración con diversos sectores, para el desarrollo de una política pública en materia de sostenibilidad. Están identificando las áreas en las que se puede llegar a tener una influencia significativa y trabajando con los sectores privado, público y asociaciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de políticas que promuevan la sostenibilidad. En relación a la sostenibilidad y el emprendimiento artístico encontramos organizaciones como *Meaning Matters, LLC*, un buen ejemplo de empresa destinada a ayudar a las fundaciones y organizaciones artísticas (y culturales) a gestionar el cambio con prácticas innovadoras. Otra organización digna de mención es *MoMA PS1* <http://momaps1.org/> quien da una especial importancia al desarrollo y comunicación de su marca para que la empresa artística vaya más allá de su comunidad local. *Ambition Scotland*, es una de las iniciativas artísticas más originales que ha hecho posible que organizaciones y pequeñas empresas de todas las disciplinas artísticas tamaños y modelos de funcionamiento se expandan gracias a estrategias de comunicación digital. Es un modelo a seguir que afecta a los sectores de cultura, beneficencia y educación desde 2001. Su promotora Hannah Rudman, ha fundado recientemente *Envirodigital*, una marca de referencia que guía a las industrias creativas en una dirección sostenible con el medio ambiente. Será una referencia a tener en cuenta y analizar en el presente proyecto. (<http://envirodigital.com/>). Otro proyecto distinto a los anteriores es *ECOARTE*, encabezado por la Dra. María Novo, consultora de UNESCO y titular de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental. El interés radica en que presenta algunos rasgos anticipatorios de lo que pudiera ser una línea maestra en el siglo XXI: la eliminación de fronteras reales o imaginarias; el mestizaje de personas, culturas y formas de conocimiento; el encuentro entre distintos lenguajes y saberes y la aceptación de la unidad en la diversidad. Constatamos que si bien cada vez son más los que son conscientes de la necesidad de relacionar arte y sostenibilidad, la realidad social con la que debemos conectar el ámbito académico demuestra que unir arte, sostenibilidad y emprendimiento constituye un reto ineludible.

2. OBJETIVOS

La confluencia de un grupo de profesores, investigadores y estudiantes de posgrado en un equipo de trabajo en torno al arte y la sostenibilidad se ha generado de manera progresiva en los últimos años y queremos hacer visible la labor que venimos desarrollando, todavía en proceso. Esta presentación es por tanto la presentación de la actividad de un equipo de investigadores en torno al arte y la sostenibilidad. Como objetivo del Grupo APUESTA se integran: el de establecer estrategias para transformar el entorno contemporáneo del arte hacia el futuro desde una óptica de sostenibilidad. Para este cometido, el proyecto pretende:

- a) Poner en contacto directo, mediante reuniones científicas (jornadas, seminarios, talleres abiertos, congresos), a un número crítico de agentes vinculados al mundo de la creación artística y cultural del territorio peninsular y de geografías colindantes.
- b) Realizar acciones paralelas y complementarias a dichas reuniones (creación de bases de datos, publicaciones científicas y ordinarias, elaboración de exposiciones itinerantes, acciones artísticas) que puedan potenciar la visibilidad, difusión y utilidad de lo que en ellas se debate y se genera.

El carácter de APUESTA es el de generación de conocimiento en código abierto y horizontal. Su proyecto pone especial énfasis en que los conocimientos que se generen se pongan a disposición del público general, que este sea partícipe de los mismos y de que las actividades que se planteen sean gratuitamente accesibles. Por este motivo, se apuesta por el uso de plataformas como *wiki* para albergar el conocimiento generado tanto a nivel de investigación como en las distintas acciones; el *streaming* (retransmisión en línea) de los actos que se realizan; y la propuesta de *hackathones sostenibles* para indexar y generar conocimiento colectivo. *Hackathon* (*Hacker+Maratón*) es un término utilizado para describir encuentros presenciales entre hackers para desarrollar software libre y aprender colaborativamente. Los *Hackatones sostenibles* se plantean como acciones colectivas para recoger, catalogar y visualizar información (textual, visual, sensorial) sobre Arte y Sostenibilidad dispersa en la red y en otros fondos de información (bibliotecas públicas y privadas, fondos etnográficos y periodísticos, etc.). Las propias reuniones científicas se plantean desde esta perspectiva (como se detalla más adelante), enfatizando la participación del público en una comunicación significativa con los ponentes y viceversa. El uso de una plataforma web pendiente de subvención de su dominio nos permite difundir la actividad en su alojamiento y en redes sociales.

APUESTA se plantea como una propuesta enraizada en la confluencia de disciplinas, entendiendo el arte como un territorio de fronteras difusas, de retales, donde actores de distintos campos de conocimiento tienen voz y voto. Por este motivo las reuniones científicas se conciben como espacios donde confluyen desde todos los puntos de la geografía establecida no solo artistas reconocidos sino artesanos, científicos, docentes, asociaciones, organizaciones, empresas, instituciones, etc. Las reuniones optan por devenir espacios representativos de una sociedad actual "líquida", donde se produce el fenómeno del "profesional multicapa" y de frontera. Partiendo de esta premisa, las reuniones científicas se estructuran a partir de sesio-

nes de temática múltiple, combinando profesionales de los distintos ámbitos (artesanos con antropólogos, artistas con biólogos, docentes con empresarios) en mesas de debate y fórums de discusión que dan lugar a la posibilidad de un diálogo polifónico alrededor de preguntas clave establecidas por el equipo investigador y el propio público.

Por último, desde APUESTA queremos tomar como propios los retos de la Ecoeducación que Daniel Goleman (psicólogo conocido internacionalmente por su libro *Inteligencia Emocional*), Lisa Benet (escritora sobre temas medioambientales miembro del *Center for Ecoliteracy*) y Zenobia Barlow (Cofundadora del *Center for Ecoliteracy*) nos aplican a cinco prácticas de ecoeducación comprometida consisten en:

1. Desarrollar la empatía con todas las formas de vida;
2. *Adoptar la sostenibilidad como práctica en comunidad;*
3. *Hacer visible lo invisible;*
4. *Anticipar consecuencias inesperadas;*
5. *Entender cómo la naturaleza sustenta la vida.* (Goleman: 2013: 22-27)

3. PARTICIPANTES

El proyecto APUESTA busca la innovación en el campo del arte para establecer las bases que lo hagan sostenible en sí mismo y facilite su participación en los cambios sociales necesarios para el emprendimiento artístico sostenible, requiere un equipo interdisciplinar con competencias en áreas muy diversas como la creación artística, la educación, la filosofía, el marketing, el conocimiento de materiales y su impacto ambiental. Por ello se integran en el equipo investigadores que trabajan en el ámbito del arte y la sostenibilidad desde áreas tan diversas como la filosofía, las bellas artes, la arquitectura, el marketing y la educación artística. Una de las primeras y más importantes iniciativas en relación al arte y la sostenibilidad en el ámbito universitario español es el Centro de investigación Arte y Entorno de la universidad Politécnica de Valencia (CIAE) que mantiene una línea de investigación desde 1996 en Arte y Ecología. Su director, Constancio Collado Jareño y tres investigadores del mismo, Juan Bautista Peiró, José Albelda y Amparo Galbis Juan, participan en este proyecto. Esta Estructura Propia de investigación de la Universidad Politécnica de Valencia cuenta con un programa integral de investigación, desarrollo e innovación entre diferentes disciplinas artísticas y su relación con el entorno. Constancio Collado, es responsable de la capacidad: Materiales, procesos pictóricos y entornos, que trabaja en el análisis, experimentación, transformación y actualización de materiales, procesos y metodologías creativas en la pintura contemporánea, procurando eliminar o disminuir los factores tóxicos y contaminantes durante la manipulación y en los residuos. En esta línea, ha dirigido tres Proyectos I+D, con dos patentes de invención concedidas, en coautoría con Amparo Galbis Juan, Patente ES-2192987_B1. Pintura al temple óleo-resinoso estable, y procedimiento para su fabricación. Patente ES-2332170_B2. Emulsión ligante, procedimiento para su fabricación y uso de la misma como medio diluyente acondicionador y como medio aglutinante en pinturas y tintas de grabado. Es autor de algunas de las publicaciones

en revistas indexadas, libros y capítulos más significativas sobre estos materiales no contaminantes para la creación artística. En 2004 inició una investigación sobre Sistemas de energías renovables aplicados a proyectos de arte público dentro del plan de Ayudas para el fomento de la investigación científica y desarrollo tecnológico en la Comunidad Valenciana cuyo investigador principal, Joan Bta. Peiró, investigador que participa en el proyecto. En este campo debemos destacar también las contribuciones del investigador Benito Sánchez Montañés del grupo Gestión de la Innovación, la Calidad y el Cambio y el grupo Composición Arquitectura y Medio Ambiente con una producción significativa sobre Arte y sostenibilidad.

En el campo de la filosofía y la teoría del arte, se integran en el proyecto teóricos como José Ordóñez y José Albelda. Este último trabaja en el ámbito de la teoría de la naturaleza, el paisaje y el arte, fundamentalmente desde la perspectiva ecológica. Es investigador del Proyecto financiado “Arte y ecología: estrategias de protección de territorios degradados” (HAR2011-23678), UCM, Madrid (2011-15). Ha publicado sobre teoría de la naturaleza desde el arte, los media y la ecología, entre las que cabe destacar el libro *La construcción de la naturaleza* (Generalitat valenciana, 1997), en colaboración con José Saborit que es referencia sobre este tema. En el ámbito del estudio de la estética del paisaje y el arte como activos culturales para su valoración y defensa, ha participado en numerosos libros colectivos. José Ordóñez García, por otra parte, viene publicando los resultados de sus investigaciones entre otros en *Filosofía aplicada a personas y grupos* (2009) y junto a Baltasar Gracián Prudencia en *Filosofía Práctica. Filosofía* (2009).

Las experiencias previas desde el campo de la creación artística la aportan los proyectos e investigación realizados por el grupo Arte, Técnica y Sostenibilidad, al que pertenecen Francisco J. Lara-Barranco (IP de este proyecto), Rocío Arregui-Pradas y Fernando García y el grupo Observatorio del Paisaje, cuya investigadora principal, Carmen Andreu es IP2 de este proyecto y José García Perera y desde la Universidad de Granada, Mar Garrido Román y Francisco Lagares que centran su actividad artística en la fotografía y la videocreación, abordando en ambas disciplinas siempre temas relacionados con la naturaleza y el paisaje tanto natural como urbano. En este ámbito, Francisco J. Lara-Barranco ha desarrollado una doble línea de investigación: la producción artística intensiva desde 1990 y el análisis de los procesos de creación artística. Ha participado en un PROYECTO I+D+I: “El papel del medialab en la cultura digital: nuevos espacios de creación colaborativa interdisciplinar en el sistema ACTS (Arte, Ciencia, Tecnología, Sociedad)”, habiendo sido Yolanda Spínola Elías, investigadora principal del proyecto (HAR2009-14667/ARTE). Como gestor de proyectos financiados por entidad pública, y fundaciones privadas, destacan los reflejados en las publicaciones: *21 Años después de la revista Figura* (2008), cofinanciado por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía (Referencia: PRCO/MJ/mj) y la Fundación Cajasol de Sevilla; y *Hacen lo que quieren* (2004) (editor, con Javier Martín), financiado por la Fundación Aparejadores (Sevilla). Carmen Andreu-Lara, trabaja en la implicación del arte en la sensibilización con respecto al valor de los paisajes, ha coordinado dos proyectos de investigación sobre el tema, subvencionados por el IV Plan Propio de la Universidad de Sevilla. El primero, sobre *Los Paisajes de la Sal. Estudio plástico del Paisaje del Parque Natural de la Bahía de Cádiz y puesta en valor de enclaves, infraestructuras y edificaciones históricas*

salineras. El segundo, sobre *Los rastros de la industria panadera en los paisajes de Alcalá de Guadaíra*, dio lugar al libro *Diálogos de Piedra y Agua* (2012). Ha trabajado sobre el arte y la sostenibilidad en varios proyectos de innovación docente cuyos resultados se han recogido publicaciones indexadas. Rocío Arregui-Pradas, Tiene una amplia experiencia en gestión de proyectos de intervención y creación artística colectiva, a la educación a través del arte y a la investigación. Sus exposiciones individuales más recientes tienen un carácter multidisciplinar. *City Flowers*, *Plantae* y *Cartografía de afectos vegetales*, están centradas en la relación afectiva entre las plantas y sus cuidadores, analizan la introducción de la vegetación en el entorno urbano y la vinculación de la cultura tradicional con el modo en que estas plantas se ordenan y se cultivan. José García Perera como miembro del grupo de investigación HUM-841 Observatorio del Paisaje ha participado en varios proyectos para la concienciación de la problemática medioambiental a través de la creación artística. En 2008 interviene, como integrante del grupo Caleidoscopia, en la III Bienal de Arte Contemporáneo de Sevilla, recibiendo el premio de intervenciones públicas de la Transversal BIACS3 YOUiverse con la obra *Fotosintetic*, que reflexiona sobre la necesidad de recuperación de espacios verdes en nuestras ciudades a través de la creación de una enredadera de residuos plásticos reciclados publicado en *Transversal BIACS3 YOUiverse* (2010). Luz Marina Salas Acosta ha trabajado en temas de intervención y sostenibilidad. En este sentido ha publicado el artículo: *el Trampantojo. El arte del engaño camuflaje corporal* (revista *Estúdio*), así como el libro: *Intervención Plástica en el medio Urbano* (ISBN: 978-84-15657-14-9). Ha participado en distintos congresos con las aportaciones: *La intervención en el medio como metodología para activar el proceso de creación plástica* (ISBN: 978-84-8363-435-6) y *Arte Urbano, Intervención Artística ¿Patrimonio Cultural?* (ISBN: 978-84-694-2003-4).

En su conjunto constituyen un aportaciones significativas en proyectos de investigación aplicados a la solución de problemas relevantes del ámbito cultural y social y que contribuyen a la creación del tejido económico y social. Las investigaciones previas realizadas en el área de la educación y la cultura visual que aportan las investigadoras Amalia Ortega Rodas, Dolores Callejón Chinchilla e Isabel Moreno Montoro han mostrado la eficacia de las actividades artísticas como cohesionador social y revalorización de valores identitarios Amalia Ortega Rodas, como responsable del grupo de investigación HUM- 401 (ECAV_ Educación y Cultura Audio-Visual) ha dirigido las cuatro ediciones de las Jornadas Arte Contemporáneo y Educación (2007- 2008- 2009- 2010), inscritas en la Muestra Internacional de Arte de Acción "Contenedores". Como artista interdisciplinar, ha desarrollado diversos proyectos desde el enfoque de la ecología, contribución a la conservación y mejora del medio ambiente, como la intervención en el entorno natural del espacio Sierra, Centro de Arte mediante la instalación permanente "Así se escribe la historia" (2012). En la línea de trabajos artísticos que actúen como cohesionador social y valor identitario, se encuentra el documental "Astillero, una palabra, un mundo" (2011), seleccionado para la II Semana del cine y el documental de Sevilla. Las investigaciones sobre el emprendimiento artístico de las que parti-

mos para hacer nuestra propuesta parten de los trabajos realizados por María del Mar Bernal y Francisco J. Caro González, María del Mar Bernal pertenece Red de Expertos Campus de Excelencia Internacional en Patrimonio Histórico y Natural (CEB09-0032) financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación desde 2009 y ha sido responsable de varios proyectos de innovación docente desde 2008 en colaboración con el Departamento de Administración de Empresas y Márketing de la Universidad de Sevilla y la Facultad de Ciencias de Comunicación, centrados en la difusión virtual de la obra de arte, y en concreto de la obra gráfica. Francisco J. Caro González aporta una significativa experiencia en el ámbito del emprendimiento desde proyectos de investigación en los que ha participado como, Documentación de casos de éxito en la creación de empresas de base tecnológica (JA-240089), Valoración e información de la contribución empresarial al desarrollo sostenible (SEJ2006-03959), Sistemas contables de costes completos, integración de costes medioambientales en los informes anuales de las empresas (SEC2003-04438/ECO) o sistemas de información para la gestión sostenible de la empresa andaluza (IDR) y en numerosos proyectos I+D+I no competitivos para la Cátedra de Emprendedores y Nueva Economía.

4. METODOLOGÍA

La evolución del proyecto ha pasado por diferentes fases y adoptado distintas siglas, siendo inicialmente denominado como PASEA siglas que corresponden a Protocolos de Actuación Sostenible en el Emprendimiento Artístico. Conjugando áreas como el arte y la sostenibilidad, el emprendimiento artístico, la ecología mediomambiental, social y emocional. Su objetivo inicial se constituía en la búsqueda de un protocolo a seguir para que la creación y el emprendimiento artístico sean sostenibles. De este modo la producción artística asumiría los retos fundamentales que la actual situación social y medioambiental demandan. Con este objetivo de partida, pretendíamos establecer unos indicadores que nos permitieran proponer modos de actuación artística emocional, social y medioambiental claramente sostenibles. Por ello, se buscaba establecer un nuevo modo de actuación, desde el enfoque de la ecología, que respondiera a indicadores hasta ahora no considerados en el campo de la creación artística. A saber: los que contribuyen a la conservación y mejora del medio ambiente, los que promueven cohesión social y valor identitario, crítico y creativo, y los que actúan como benefactores de la salud emocional individual y colectiva en conexión con los valores “locales y globales”. Estos indicadores, al ser de aplicación transferible, propiciarían por un lado un protocolo a seguir en la creación y el emprendimiento artístico y, por otro lado, servirán de base para una evaluación de la actividad artística en relación a la ecología. Al entender la creación artística, en su relación obra-espectador, como un constructo estético, filosófico y social cuyo fin último es aprender y pensar, sería fundamental abordar nuestro proyecto desde la seriedad de una aproximación metodológica interdisciplinar. Nuestro enfoque sería múltiple. El objeto de estudio será abordado desde la vertiente analítica (fundamentos filosóficos), productiva (análisis

y sistematización de variables de sostenibilidad en la producción y el emprendimiento artísticos) y educativa y simbólica (repercusión emocional y social).

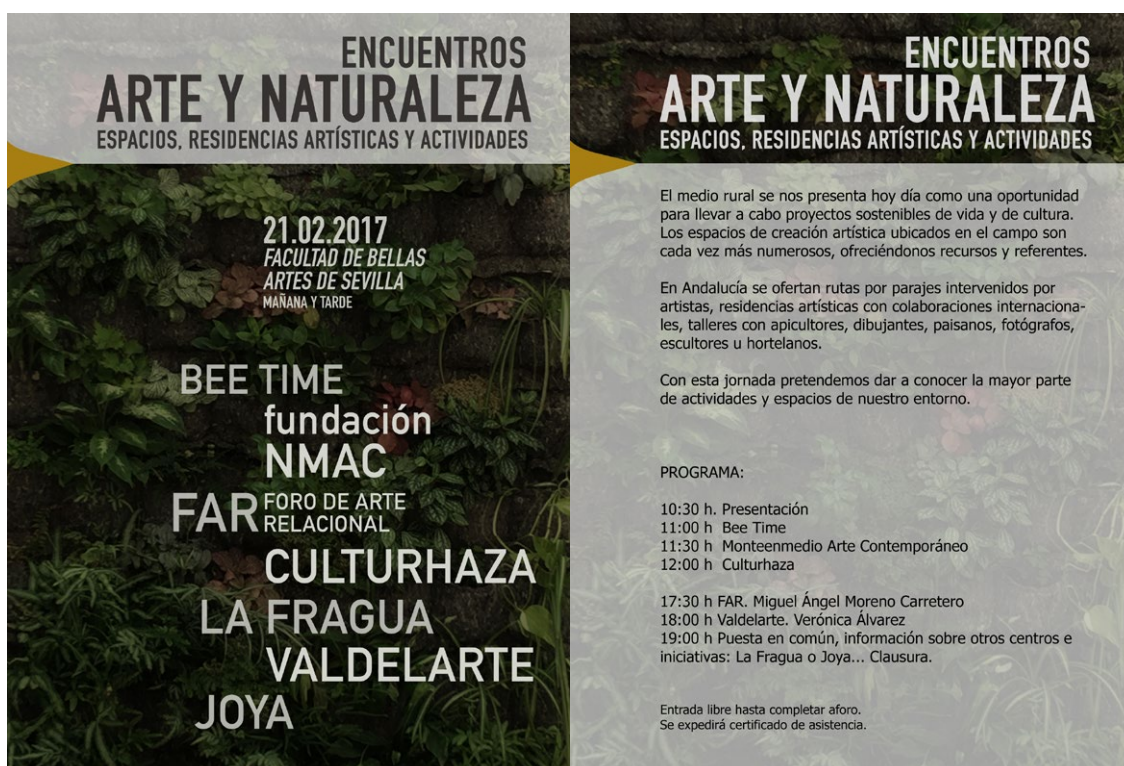
Finalmente, se pretendía poner en práctica prototipos de actuación que apliquen los protocolos diseñados en este proyecto en entornos concretos que permitan evaluar y definir la viabilidad de los mismos. Consiguiendo así aunar los valores propios de la creación artística, tanto culturales como simbólicos, con los valores de la sostenibilidad en cuanto a la preservación medioambiental, la mejora social y la salud emocional.

En su evolución en los últimos dos años el equipo de trabajo ha consolidado otros proyectos renombrándose como APUESTA, Aplicación de nuevas estrategias sostenibles en la producción artística. La sostenibilidad es un reto a alcanzar en cualquier sistema económico, social y medioambiental. Es un hecho demostrado que la sociedad no está siguiendo el camino adecuado para conseguirla en ninguno de estos tres ámbitos y, por tanto, son urgentes las actuaciones para encontrar nuevos modelos sociales y económicos más ajustados a los recursos, a la búsqueda de la equidad en los ámbitos económico y social, y al equilibrio medioambiental. Las investigaciones en los diferentes ámbitos del conocimiento apuntan directrices a seguir, pero ha de ser un profundo cambio de conciencia ecológica, individual y colectiva, el motor necesario para alcanzar verdaderas innovaciones disruptivas con el discurrir de los tiempos. En este sentido, el arte puede ofrecer un *corpus* simbólico que verdaderamente cambie conciencias desde lo emocional y racional. Tradicionalmente, la obra artística ha sido la que ha materializado y difundido de un modo simbólico las ideologías, religiones y constructos sociales, reafirmando valores y/o poderes, y ampliando el imaginario colectivo. Hoy día, los medios de comunicación masivos y las redes sociales difunden modos de comportamiento al servicio de poderes fácticos que promueven estereotipos consumistas insostenibles. Ante esta influencia, el arte puede ofrecer modos de hacer e imágenes alternativas que rompan dichos modelos de comportamiento. Desde APUESTA consideramos imprescindible promover y visibilizar la creación artística que pone en cuestión los sistemas no sostenibles, que ofrece prácticas y modelos ecológicos alternos, que hace difusión de éstos y los incluye en el sistema educativo a través del arte; y que lo hace no solo con el objetivo de impulsar la sostenibilidad en el ámbito artístico, sino también por la necesidad de que los modos de hacer arte cambien para que lo haga la sociedad. El arte ha desarrollado siempre construcciones conceptuales en relación con la naturaleza, aunque los argumentos y prácticas de sus obras no hayan sido ecológicas o ambientalmente sostenibles. Si además partimos de la hipótesis de que la sostenibilidad debe entenderse como un concepto holístico, que incluye no sólo cuestiones medioambientales sino también económicas y socio-emocionales, resulta necesario desarrollar un método de análisis para evaluar la coherencia de obras y estrategias artísticas desde esta perspectiva. Para este cometido nos valemos de la creación de una red de sinergias entre profesionales de las artes y centros de arte e investigación relacionados con la naturaleza y el territorio, que tome en cuenta el camino ya recorrido por estos actores y los de otras áreas de conocimiento. Por la ambición de nuestro proyecto no nos quedamos en el entorno desde el que es concebido APUESTA, Andalucía y Cataluña, sino que involucramos a agentes del resto

del ámbito nacional y a otros del mediterráneo occidental. Nuestros resultados vendrán de las reuniones científicas programadas, que buscan analizar las posiciones existentes, compartir metodologías y consensuar definiciones que determinen qué es un *arte sostenible*.

5. RESULTADOS

Promovido por el equipo de investigación “PASEA/APUESTA: de actuaciones artísticas sostenibles” en el que colabora la Universidad de Sevilla con la Universidad de Jaén y Universidad de Barcelona y organizado por las profesoras doctoras del Máster en Arte: Idea y Producción (Itinerario Naturaleza, Territorio y Medioambiente) Carmen Andreu-Lara y Rocío Arregui-Pradas, y por las profesoras María Dolores Callejón-Chinchilla de la Universidad de Jaén y Rosa Vives-Almansa también de la Universidad de Sevilla se han llevado a buen término los Encuentros de Arte y Naturaleza en Andalucía



Cartel diseño de Paco Lara Barranco. Encuentros de Arte y Naturaleza Espacios, residencias artísticas y actividades en la Facultad de Bellas Artes de Sevilla el 21 de febrero de 2017

El medio rural se nos presenta hoy día como una oportunidad para llevar a cabo proyectos sostenibles de vida y de cultura. Los espacios de creación artística ubicados en el campo son cada vez más numerosos, ofreciéndonos recursos y referentes. En Andalucía se ofertan rutas por parajes intervenidos por artistas, residencias artísticas con colaboraciones internacionales, talleres con apicultores, dibujantes, paisanos, fotógrafos, escultores u hortelanos. Con esta jornada, pretendimos dar a conocer la mayor parte de actividades y espacios de nuestro entorno. La residencia Bee Time es un encuentro entre artistas y apicultores locales. Su sede está en

Santa Lucía (Vejer de la Frontera), aunque el programa también se realiza en otros lugares. El programa, de dos semanas de duración, está diseñado para que los artistas puedan sumergirse en el mundo de la abeja y trasladen su experiencia a una respuesta artística. El sistema de relaciones que se establecen está inspirado en la conciencia de la colmena: *promovemos que cada grupo desarrolle una inteligencia colectiva propia, en consonancia con la naturaleza y sus habitantes*. La tercera edición de Bee Time tendrá lugar en julio en East Sussex - GB. Estará enfocada en las relaciones entre Apicultura Natural y Prácticas Biodinámicas. Y continuando en relación con ONCA GALLERY en Brighton. La siguiente edición, en otoño, volverá a tener lugar en Santa Lucía. Situada también en Vejer de la Frontera, la Fundación NMAC Monteenmedio Arte Contemporáneo nos informó del amplio patrimonio artístico con intervenciones de James Turrell, Marina Abramovic, Olafur Eliasson, Mp&Mp Rosado, Pilar Albarracín, Santiago Sierra... y de sus convocatorias de talleres. Próximamente se ofertarán nuevos talleres con los artistas Mateo López y Teresa Margolles. Protasia Cancho y Agripino Terrón forman este singular colectivo, Culturhaza. <http://culturhaza.blogspot.com.es/> ubicado en Villarrubia, Córdoba. Unen performance, poesía, intervención y cultivo ecológico de la tierra, rescatando semillas o haciendo pan. Mantienen convenio con distintas universidades, entre ellas con la Facultad de Bellas Artes de Teruel y Zaragoza. Abiertos a propuestas. La Ecoaldea Los Portales, presentada por Jaime Azuara y Jessica Arrieta. www.losportales.net se encuentra cerca de Castilblanco de Los Arroyos, hace ya varias décadas, se creó esta aldea que tiene al arte como centro de sus actividades y a los sueños como motores de cambio y sostenibilidad. Javier Orcaray nos presentó La Fragua. <http://lafragua.eu> actualmente en momentos de cambio. La Fragua ha desarrollado una intensa actividad en el pueblo cordobés de Belalcázar, con más de 150 artistas en residencia. La antigua fragua de su abuelo, fue el detonante para que Javi y su pareja Gabi, formados en la biopolítica y el arte, decidieran lanzarse a esta aventura. Culto Culinaria es su proyecto más reciente. Miguel Ángel Moreno Carretero presentaba FAR www.foroarterelacional.com, centrados en la conversación y el arte relacional, ya ha desarrollado varios programas. De hecho, alumnado y profesorado de nuestra facultad ya ha realizado un taller: Arte y Espacios Fronterizos, con Rubén Martín de Lucas, dentro de FAR365, en Villafranca de Córdoba, financiado por la Fundación Daniel & Nina Carasso. El programa continúa desarrollándose, ahora en su fase expositiva, por toda Andalucía. Verónica Álvarez, directora de Valdelarte.. <http://valdelarte.com/> nos lo presentaba como espacio natural y un albergue para proyectos artísticos, en continua relación con el paisaje y la ciudadanía. A través de su proyecto ArTierra, ya hay más de 30 intervenciones en este espacio enclavado en la Sierra de Huelva, cerca de Valdelarco: Lucía Loren, Rinat Izhak, Paco Lara-Barranco, Evaristo Belloti... Además se realizan talleres con artistas como David L. Panea, Malaly Bachiller o Cristina Pérez de Villar, y convocatorias abiertas como III Concurso Arte, Mujer y Naturaleza, abierto hasta el próximo 25 de marzo. La puesta en común, cerraba el encuentro con información sobre otros centros e iniciativas como Joya: arte + ecología <http://www.joyaarteyecologia.org/news/>. codirigido por Simon Beckmann, de JOYA, que no pudo asistir pero nos enviaba el trabajo de la artista neoyorquina Melissa Marks en el castillo de Vélez Blanco.

6. CONCLUSIONES

La confluencia de los intereses por la investigación en arte y sostenibilidad que desde la Facultad de Bellas Artes de Sevilla están cohesionando a nivel nacional se consolida con la conexión interuniversitaria que con Jaén, Madrid o Barcelona ha generado un grupo de trabajo que un primer momento tomó el nombre de PASEA (Protocolos de Actuaciones Sostenibles en Emprendimiento Artístico) con la expectativa de conformar un grupo de investigación interuniversitario e interdisciplinar. Se está gestionando su viabilidad en las solicitudes de ayudas y fondos que lo permitan, y que creemos es una tarea fundamental de concienciación ecológica que desde aquí nos permitimos reivindicar. Tras un primer año de confluencia en 2016 el proyecto se ha definido como *APUESTA: Aplicación de nuevas estrategias sostenibles en la producción artística* y seguimos avanzando en su consolidación para dar respuesta desde la creación artística al reto que la sociedad plantea. La actividad llevada a cabo en esta línea de investigación como *Arte y acciones sostenibles al sur de Iberia*, *Art to Improve* o *Espacio Verde (artístico-convivial) en la Facultad de Bellas Artes de Sevilla* o los Encuentros de Arte y Naturaleza avalan la trayectoria.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreu, C.; Caro, M; Sanroman, J.; García, M., *La pintura como instrumento de reivindicación medioambiental*, Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad.
- Arregui-Prada, R. (2012) Learning with the Collection of the CAAC: an Educational Resource on the Contemporary Art Andalusian Centre. *The International Journal of Arts Education*. 7 - 2, pp. 15 - 28. 2012. Disponible en Internet en: <<http://ijae.cgpublisher.com/product/pub.230/prod.13>>.
- Conti, A. y García, A. (coords.) (2008). *Espacio público, ciudad y conjuntos históricos*. Sevilla: Consejería de Cultura..
- David, V., Prigann, H. y Strelow, H. (2004). *Ecological Aesthetics: Art in Environmental Design: Theory and Practice*. Basilea: Birkhäuser.
- Fernández, J. (1999). *El ecologismo español*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fowkes, M. y Fowkes, R. (2010). Recuperar la felicidad: El arte y la ecología sin límites (Versión electrónica). *Artecontexto*, 27, 11-22.
- Gablik, S. (1991). *The Reenchantment of Art*. New York: Thames and Hudson.
- García, E. y Peretó, J. (1999). *Els valors de la Punta. 18 arguments en defensa de l'horta*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gardner, H. E. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D., Barlow, Z. y Bennett, L. (2013): *Ecoeducación. Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica*. Juventud, Madrid.

- Guattari, F. (1989). *Les trois écologies*. París: Galilée.
- Hernando, J. (2004). Visiones de naturaleza: el arte y la sensibilidad ecológica. En Carrillo, J. y Ramírez, J. A. (Eds.). *Tendencias del arte, arte de tendencias a principios del siglo XXI* (pp. 53-84). Madrid: Cátedra.
- Lara-Barranco, P. (2012) *El acto creativo como reflejo antropológico. Tres casos a estudio: Antonio Sosa, David López Panea y Ming Yi Chou*. Jaén: Revista: Revista de Antropología Experimental (RAE)
- Leopoldo, A. (2000). *Una ética de la tierra*. Madrid: Los libros de la catarata. Ed. Jorge Riechmann. Trad. Isabel Lucio-Villegas Uría y J. Riechmann.
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu: la nature humaine*. París: Seuil.
- Morris, R. (1980). Notes on Art as/and Land Reclamation. *October*, 12, 97-102. Cambridge, Massachusetts
- Raquejo, T., y Parreño, J. M. (2015): *Arte y Ecología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Riechmann, J. (2000). *Un mundo vulnerable: ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Riechmann, J. (2001). *Todo tiene un límite: Ecología y transformación social*. Madrid: Debate.
- Riechmann, J. (2006). *Biomímesis. Ensayos sobre imitación de la naturaleza, ecosocialismo y autocontención*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Sánchez Montañés, B. (2010) *Diseño Científico en la ARquitectura Ambiental*, Sevilla: Universidad de Sevilla
- Sánchez Montañés, B. (2009) *Fundamentos arquitectónicos para un turismo sostenible Arte-Facto CCC*
- Schama, S. (1995). *Landscape and Memory*. New York: Knopf.
- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
- Turri, E. (1974). *Antropologia del paesaggio*, Milano: Edizioni di Comunità.
- Turri, E. (1998). *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*. Venezia: Marsilio.

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA:
NUEVOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS
A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS**

Antonio Félix Vico Prieto
Universidad de Jaén
afvico@ujaen.es

Desde el comienzo del presente siglo, el sistema educativo está tratando de arrinconar la tradicional clase magistral intentando sustituirla por otros métodos y estrategias educativas, que traten al alumno como una parte activa en el proceso de aprendizaje. Así, surgen en nuestras aulas el ya conocido aprendizaje basado en proyectos, la “gamificación”, e incluso, desde comienzos de la presente década, la metodología del *flipped learning*. Todas estas técnicas educativas nos parecen novedosas y actuales, pero, aunque seguramente lo son, dichas propuestas pedagógicas hunden sus raíces en la heurística clásica, o las enseñanzas de Comenio, Giner de los Ríos y John Dewey. La diferencia, claro está, es que los nuevos **métodos de enseñanza** asumen como herramienta principal el uso de las nuevas tecnologías de la imagen y sonido.

De hecho, la primera idea que deberíamos abordar es el porqué el uso de las nuevas tecnologías se nos presenta como la píldora mágica con la cual que seremos capaces, por fin, de renovar nuestros sistemas educativos. No es una cuestión menor, todos somos conscientes de que educadores y gobiernos acuden al uso de la tecnología en un intento de renovar los métodos pedagógicos para así derrotar la clase magistral, porque, en opinión de una cierta mayoría, es una metodología obsoleta. Quizá esa sería la primera pregunta que deberíamos hacernos, ¿por qué la clase magistral está tan denostada hoy día?

No sin envidia admiramos a instituciones como el MIT de Massachusetts o la Universidad de Harvard que han logrado desterrar, al menos en gran medida, la idea de clase magistral. Parece ser que una de las claves está en el uso de las nuevas tecnologías. Aunque a algunos les pueda parecer una observación sarcástica, si bien hecha desde una perspectiva global, nuestros centros de enseñanza (sobre todo universidades) no parecen estar lejos de estas instituciones de referencia en cuanto aularios y medios tecnológicos. Entonces, ¿por qué no somos el MIT? Seguramente, porque nuestro sistema educativo está diseñado en torno a la pedagogía tradicional. Quizá este sería un primer diagnóstico: estamos intentando encontrar un nuevo sistema educativo pero, al final, sólo estamos introduciendo ordenadores y *tablets* en nuestras aulas. Sí, parece que vivimos en un extraño desajuste en el que utilizamos tecnología moderna pero con pedagogía anticuada, ese parece ser el patrón. Muchos centros educativos están gastando grandes cantidades de dinero en comprar ordenadores para sus alumnos porque creen que la tecnología lo cambia todo, y no es así, hay que innovar en las técnicas de aprendizaje.

Con la idea de encontrar el santo grial que solucione los problemas en nuestras aulas, grupos de investigadores de diferentes partes del mundo centran su trabajo en demostrar que el alumno no aprende a base de discursos, es decir, plantean que aprender al margen de la clase magistral es mucho más efectivo. Jon Bergmann es uno de esos pioneros. A principios de la década de los dos mil, puso en marcha el llamado *Flipped Classroom*, la clase invertida. El alumno estudia en su casa la materia que el profesor previamente les ha dejado en una página virtual (similar a las páginas MOOC de las nuestras universidades), y una vez en clase al día siguiente, el profesor divide a los estudiantes en grupos, les pone a trabajar sobre el contenido visualizado en casa, resuelve dudas y les hace de guía. Según Bergmann, la ventaja principal del *Flipped Classroom*, es que el profesor se adapta a los diferentes ritmos de aprendizaje y ninguno de los estudiantes se queda atrás. En su opinión, utilizando la clase magistral el profesor enseña la materia en el aula,

que para algunos alumnos será muy fácil de similar y para otros no. La gran ventaja pues de este método es la personalización de la enseñanza.

Johan Brand, uno de los pioneros de enseñar a través de los video juegos, es el creador de *Kahoot!* una *App* que condensa toda la idea de “gamificación” del aula. Esta herramienta permite a los profesores crear cuestionarios, introducir vídeos, audios y medir el nivel de conocimiento de los alumnos. Los estudiantes responden a sus preguntas usando un móvil, una *tablet* u ordenador. Respaldo por numerosas evidencias científicas, la “gamificación” defiende que el aprendizaje se produce cuando somos capaces de activar el llamado sistema de recompensa cerebral, esto nos motiva y mejora nuestro estado de ánimo. Realmente es aprender como lo hace un niño jugando con una *App*.

Marc Prensky, conocido por ser el autor del termino “nativos digitales”, es el uno de los grandes defensores del aprendizaje basado en proyectos, un modelo que pone a los alumnos a experimentar al margen de las asignaturas o las clases tradicionales. Su idea es que no necesitamos aulas ni escuelas, porque agrupar a los niños en grupos (incluso por edad), es antiguo. Su propuesta defiende la idea de buscar espacios donde los alumnos puedan hacer proyectos y trabajar juntos. Los profesores colaboran en esta idea enseñándoles, si es el caso, a través de dispositivos móviles. A nuestro juicio, las propuestas de Prensky son realmente valiosas y llamativas, pero nos llevan a un vértigo absoluto. Si no hay exámenes, no hay aulas ni libros de texto, ¿qué hacemos con nuestros edificios? ¿Qué pasa con el sistema de evaluación? ¿Qué nivel de conocimientos tendrán nuestros alumnos? En este punto se nos antoja útil recapitular la información y quizá, no huir de preguntas incómodas. Sinceramente, tenemos la extraña certeza de que se nos está escapando algo.

Si reflexionamos sobre nuestro día a día en las aulas, seremos conscientes de que en ellas es muy común el uso de herramientas como, *PowerPoint*, ordenadores, *tablets*, cámaras de cine, etc., pero todos sabemos que, aún así, hay alumnos que simplemente no tienen gana de aprender. Si las nuevas tecnologías se utilizan de forma rutinaria en nuestros centros de enseñanza, ¿por qué los alumnos se descuelgan de nuestras clases? ¿La culpa la sigue teniendo la clase magistral? Creemos que no, se nos escapa una evidencia clara: aprender cuesta trabajo. Además, quizá hay que añadir un problema que nadie quiere plantear, y es que, en gran parte, nuestros alumnos no han encontrado su sitio, no están donde ellos quieren estar. Hay está, seguramente, la ventaja de centros como el MIT o Harvard, allí todo el mundo quiere estudiar.

Quizá la solución esté en que la educación deba de plantearse desde todos los niveles de la sociedad, profesores, alumnos, familia e instituciones. Quizá se necesite un cambio, profundo, y este debe de hacerse desde abajo, no desde los despachos. No deberíamos quedar cegados por el espejismo de las nuevas tecnologías, estas son sólo una herramienta más, necesaria sin duda, en este engranaje. En nuestra opinión, la solución no pasa por introducir *Super Mario bros* en clase, no se trata de introducir la tecnología en al aula a toda costa. El problema, es que, posiblemente, no estamos diseñando los sistemas educativos teniendo en cuenta la vida de nuestros alumnos. Deberíamos preguntarnos porqué se aburren y deberíamos lograr que quieran aprender.

Para avanzar en este camino quizá tendríamos que plantearnos una serie de cuestiones fundamentales (a veces seguramente incómodas), por ejemplo, ¿para qué enseñamos? En la actualidad vivimos dentro de una inercia que nos empuja como docentes a formar a nuestros alumnos para los trabajos del futuro. No en vano los grandes gurús de la pedagogía actual (Marc Prensky, Peter Senge, Johan Brand o David Roberts) defienden esa idea, y posiblemente, en general, eso debe de ser así, debemos preparar a nuestros alumnos para la sociedad del presente. Aunque a nuestro juicio, la educación debería de llevar aparejada siempre la idea de humanismo, si no, es muy posible que logremos a grandes expertos en computación, finanzas, o tecnología, pero con verdaderos déficits como ciudadanos y como personas.

Otra pregunta que quizá todos deberíamos hacernos es, ¿por qué debemos defender el arte en escuelas y universidades? Posiblemente la respuesta todas estas preguntas es que, defender el humanismo y las enseñanzas artísticas en nuestros centros de enseñanza, es la única vía para que el alumno consiga tener un pensamiento crítico y que aprenda a innovar, que aprenda a ser creativo. Hoy día nuestra sociedad demanda perfiles muy transversales porque la especialización por si sola ya no vale. Para enseñar esto, la educación artística es de absoluta utilidad.

Por supuesto nos faltaría una última pregunta, ¿por qué necesitamos las nuevas tecnologías en clase? La respuesta se nos antoja sencilla: vivimos en un mundo nuevo. Si pensamos que podemos educar a nuestros alumnos alejados de las nuevas tecnologías aduciendo que no conocemos su uso, nos estaríamos equivocando y, seguramente, seríamos unos irresponsables al no querer trabajar con estas herramientas, entre otras cosas, por que le estaríamos diciendo a nuestros alumnos: “paso de eso, yo ya no tengo que aprender más”.

No nos queda más remedio que ser humildes y comprender que su mundo es diferente al nuestro. Debemos caer en la cuenta de que no hay otra opción salvo escucharlos. Entender lo que les interesa a los alumnos es pensar en lo que les importa. Entenderles desde otra visión, esto es ser creativos, y las tecnologías, desde este punto de vista, son un punto de encuentro. Por eso los profesores necesitamos experimentar con la tecnología y encontrar nuevas formas de enseñar con mayor eficacia. Las nuevas tecnologías se convierten así en una ayuda vital para transformar la educación.

Con toda seguridad no hay una única solución para el tema que abordamos. Estamos hablando de un cuestión de extraordinaria envergadura que lleva planteándose desde el principio de la propia noción de enseñanza. Cada país y situación es diferente. Aún así, se nos hace difícil pensar que la clase tradicional sea el gran problema de todo. Visualizar una sistema con profesores cargados entusiasmo y alumnos centrados en aprender sí que debería ser la línea a seguir y, muy posiblemente, sería gran parte de la solución. Lejos de caer en el desanimo, los profesores de arte deberíamos de ser conscientes que este nuevo tiempo nos ofrece la posibilidad de aportar a la enseñanza actual, la gran herramienta que supone pensar y actuar como un artista: el ser creativo. Acercarse a la información que ya conocemos desde otra perspectiva y, por supuesto, probar junto al alumno propuestas que mejoren la dinámica de las clases, ahí es donde está el sitio de las nuevas tecnologías.

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA FORMACIÓN
DE FUTUROS PROFESIONALES:
ACTIVIDADES Y COLABORACIONES
DE LA ESCUELA “DELLA ROBBIA”
DE ARTES Y ARTESANÍAS
DE ANDALUCÍA DE GELVES (SEVILLA)**

Juan J. Lupión Alvarez

Escuela *Della Robbia* de Arte y Artesanías de Andalucía,
Gelves (Sevilla)

Guadalupe Durán-Domínguez

Centro Universitario de Mérida, Universidad de Extremadura,
Mérida (Badajoz)

Pedro J. Sánchez-Soto

Instituto de Ciencia de Materiales de Sevilla,
Centro Mixto Consejo Superior de Investigaciones
Científicas (CSIC)-Universidad de Sevilla,
Sevilla

INTRODUCCIÓN

La educación artística a todos los niveles es fundamental para la formación de futuros profesionales y su posterior inserción laboral. Como iniciativa pionera en este sentido, a principios de los años sesenta del pasado siglo se creó el Consorcio-Escuela *Della Robbia* de Formación de Artesanos de Gelves. Se trataba de una entidad dependiente de la Junta de Andalucía con la colaboración del Ayuntamiento de Gelves, ciudad próxima a la propia capital de la provincia, Sevilla, y con puerto deportivo en el río Guadalquivir.

Es importante mencionar que el nombre del Consorcio-Escuela está asociado al apellido de la familia italiana *Della Robbia* formada por destacados ceramistas del Renacimiento, siendo el máximo exponente de la dinastía Lucca Della Robbia al que se unen su hijo Giovanni y su sobrino Andrea. La relevancia de esta familia de tintoreros, pues la palabra *robbia* significa granza en Toscana, es fundamental por las obras que realizaron reconocidas artísticamente por la frescura de sus diseños, finura de los modelos y sus brillantes esmaltes en colores blanco y azul que obtuvieron empleando compuestos minerales con antimonio, estaño y otros metales mezclados y tratados en un horno especial. Estos artistas pretendían así conservar casi eternamente las obras hechas en barro una vez acabadas. De ahí que el nombre *Della Robbia* puede asociarse o evoque a esta conservación de obras artísticas y, por tanto, parece muy adecuado para designar a la Escuela.

En la presente comunicación se pretenden destacar los aspectos formativos y de actividades en cuanto a educación artística de este Consorcio-Escuela destinadas a los futuros profesionales que salen de sus aulas y talleres, mencionando los dedicados al Patrimonio Cultural y las colaboraciones más importantes.

DESCRIPCIÓN DE LA ESCUELA

Desde hace unos años, la primera denominación de la Escuela ha cambiado. En la actualidad se denomina Escuela *Della Robbia* de Arte y Artesanías de Andalucía de Gelves (Sevilla), en adelante la Escuela. Así pues, en la Escuela se aúnan tanto al Arte como la Artesanía en cuanto a formación en Educación Artística. Se configura como un Centro de Formación Profesional integrado en el Servicio Andaluz de Empleo de la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio de la Junta de Andalucía. El principal objetivo de la Escuela es impartir una Formación Profesional de máxima calidad, contribuyendo con ello a la inserción laboral de su alumnado, impartiendo enseñanzas en torno a las técnicas artísticas de Cerámica, Madera, Mueble y Luthería.

Se trata de un centro de formación y educación artística que es diferente al resto de centros por su alta especialización en sectores estrechamente ligados al Patrimonio Artístico y Cultural de Andalucía, con experiencia en la formación dirigida a este sector profesional. Su labor es un referente en la investigación y preservación de dicho Patrimonio, con un aprendizaje avanzado y con instalaciones adecuadas que lo hacen calificar de singular en su concepción. Como tal

Escuela, pretende recuperar la tradición artesanal, adaptándola a las necesidades y demandas del mercado.

En el área de Cerámica, la Escuela se centra en tres principales áreas de actuación: reproducción de piezas antiguas y su posterior aplicación, tanto decorativa como funcional; aplicación de técnicas tradicionales a nuevos diseños y, por último, la reposición de piezas en el ámbito de la restauración. Es importante mencionar que en Cerámica van unidos los diversos aspectos de Arte y Ciencia (Sánchez-Soto, 2001). La Escuela, a través de sus sucesivos equipos directivos y profesorado, se implicó en el apoyo, participación y colaboración en la propuesta y realización de Proyectos de I+D de Planes Nacionales a nivel del Estado, por afinidad el de Materiales, además de otras actividades a resaltar dentro del Patrimonio Cultural, como se describirá a continuación.

ACTIVIDADES A DESTACAR

La Escuela colaboró en la organización del XXXV Congreso de la Sociedad Española de Cerámica y Vidrio (SECV) en 1995, celebrado en Sevilla. Esta Sociedad ya venía celebrando Congresos científico-tecnológicos desde los años 60 del siglo XX cuando se fundó. En concreto, se trataba de la tercera ocasión que se organizaba en Sevilla con el apoyo de diversas instituciones e industrias, como la Universidad de Sevilla, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas y el propio Instituto de Ciencia de Materiales de Sevilla (CSIC-Universidad de Sevilla) como recipiente de la organización del XXXV Congreso por parte de la SECV. Un grupo seleccionado de alumnos, profesores y gestores de la Escuela tuvo oportunidad de participar en dicho evento.

Con posterioridad, en 1997, la Escuela apoyó la realización de un Proyecto de Investigación y Desarrollo (I+D), que tuvo financiación en parte de fondos europeos de desarrollo regional (FEDER). El proyecto se centró sobre la preparación de esmaltes cerámicos con base de plomo para disminución de su contenido y ampliación de la paleta de colores del ceramista. Además de los aspectos propios de investigación, el proyecto fue de utilidad en cuanto a los formativos de una parte de personal adscrito al mismo que adquirió experiencia en estas actividades de I+D.

En el año 2002, la Escuela manifestó su apoyo e interés en otro Proyecto de I+D del Plan Nacional de Materiales para realizar investigaciones sobre materiales cerámicos, vidriados y vidrios que han supuesto un avance de conocimiento, dentro del ámbito del Patrimonio Histórico y Cultural, finalizando el proyecto en 2006. El objetivo de dicho Proyecto fue desarrollar nuevas metodologías de trabajo en este tipo de estudios multi- e interdisciplinares y que han facilitado varias publicaciones conjuntas. En relación a dicho proyecto y en lo que respecta a estado de conservación y reconstrucción virtual de obras cerámicas artísticas, cabe destacar las realizadas por Lupión Alvarez, Arjonilla Alvarez, Ruiz Conde y Sánchez-Soto (2006) y Lupión Alvarez, Arjonilla Alvarez, Sánchez-Soto y Ruiz Conde A. (2006). Asimismo, además de lo anterior, han sido claves otros estudios conjuntos sobre Patrimonio Cultural empleando

métodos digitales de caracterización, como el realizado por Durán-Domínguez, Felicísimo y Sánchez-Soto (2014).

Siguiendo este orden cronológico de colaboración con los Congresos de la SECV, en 2005 la Escuela también colaboró en la organización del siguiente Congreso celebrado en Sevilla. Se trataba del XLV Congreso que en esa ocasión fue organizado por la Universidad de Sevilla.

REDES TEMÁTICAS

Además de todo lo anteriormente descrito, componentes de la Escuela han venido colaborando integrados en la Red Temática de Patrimonio Histórico y Cultural que se constituyó en CSIC para aunar esfuerzos conjuntos de diversos Centros, Institutos y Grupos de investigación.

En la actualidad, desde hace unos años se ha constituido una nueva Red denominada Red TECHNOHERITAGE, en la cual la Escuela posee ya un Nodo propio como entidad y coordinado desde el Instituto de Ciencia de Materiales de Sevilla (ICMS), centro mixto CSIC-Universidad de Sevilla, con participación de un componente de UNEX, lo que ha facilitado la realización de varias actividades formativas de grado superior. Se pueden mencionar, entre ellas, la preparación de una Tesis Doctoral realizada por Lupión Alvarez (2011), llevada a cabo compaginando la labor docente en la Escuela durante una serie de años y con labor experimental muy cuidadosa, Tesis que fue defendida en 2011. Este trabajo se centró en la conservación y restauración de los materiales cerámicos aplicados en Arquitectura, estudiando los distintos factores, mecanismos e indicadores de la alteración, además de la degradación por sistemas salinos que fueron seleccionados con este propósito.

Asimismo, componentes de la Escuela han participado en el último Congreso de la SECV celebrado en Sevilla el pasado año 2016 y así han reforzado la colaboración existente con esta sociedad y el ICMS que se pretende continuar en un próximo futuro.

COMENTARIOS FINALES

Así pues, se han destacado muchos de estos aspectos donde ha participado la Escuela en cuanto a educación artística y de formación, en particular en aspectos de Patrimonio Cultural. Todo ello permite augurar una continuada colaboración en el futuro. Las nuevas tecnologías y las técnicas artesanales van de la mano en el futuro de los jóvenes artesanos que se han ido formando en la Escuela.

Sin embargo, es importante mencionar que en los últimos años se ha producido una reestructuración de la Escuela como Centro de Formación que ha dado como resultado el inicio de una nueva etapa profesional en su ya larga trayectoria.

AGRADECIMIENTOS

Al grupo de investigación TEP 204 y a sus integrantes por su contribución a la realización de este trabajo. Asimismo, se agradece el apoyo de la Red Temática TECHNOHERITAGE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Durán-Domínguez G., Felicísimo A.M., Sánchez-Soto P.J. (2014), "The representation of Cultural Heritage: methodologies for digital characterization", págs. 363-368, en: *Science, Technology and Cultural Heritage*. Editor: R. Candelera. Editorial: CRC Press Taylor and Francis Group, Londres, 2014.

Lupión Álvarez J.J., Arjonilla Álvarez M., Ruiz Conde A. y Sánchez-Soto P.J. (2006), "Frontal de altar y paneles cerámicos del siglo XVI en la iglesia del Convento Madre de Dios (Sevilla): estado de conservación y reconstrucción virtual", *Boletín de la Sociedad Española de Cerámica y Vidrio*, volumen 45, 2006, 305-313.

Lupión Álvarez J.J., Arjonilla Álvarez M., Sánchez-Soto P.J. y Ruiz Conde A. (2006), "Los paños cerámicos del retablo de San Juan Evangelista de la iglesia del Convento de Madre de Dios de Sevilla: autoría, patología y propuesta de intervención", *Revista Mus-A*, 2006, 124-126.

Lupión Álvarez J.J. (2011), *Conservación-restauración de los materiales cerámicos aplicados en Arquitectura. Factores, mecanismos e indicadores de la alteración, degradación por sistemas salinos*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, 2011.

Sánchez-Soto P.J. (2001), "Cerámica: Arte y Ciencia. Una perspectiva desde la Cerámica Artística a la Avanzada", *Cuadernos de Restauración* 3, 2001, 60-66.

**EDUCACIÓN EN ARTE
Y PATRIMONIO CULTURAL.
LA PREPARACIÓN Y EXAMEN CIENTÍFICO
DE MICROESTRATIGRAFÍAS
COMO HERRAMIENTA FORMATIVA
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Y FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS
DEL PATRIMONIO CULTURAL**

Anabelle Kriznar

**Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Ljubljana, Ljubljana, Eslovenia
Facultad de Bellas Artes, Universidad de Sevilla, Sevilla**

Guadalupe Durán-Domínguez

Centro Universitario de Mérida, Universidad de Extremadura, Mérida, Badajoz

Pedro J. Sánchez-Soto

**Instituto de Ciencia de Materiales de Sevilla (ICMS), Centro Mixto Consejo Superior
de Investigaciones Científicas (CSIC)-Universidad de Sevilla, Sevilla**

INTRODUCCIÓN

En educación artística cada vez es más imprescindible y necesario establecer una colaboración entre profesionales de distintas disciplinas y áreas de conocimiento para enfocar determinados problemas desde diversos planteamientos y puntos de vista complementarios, conjugar conceptos de las distintas disciplinas y proponer metodologías en cooperación para llevar a cabo dentro de un equipo de tal modo que sea beneficioso para todos. De ahí el concepto de interdisciplinariedad como conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada.

La colaboración entre historiadores del arte, químicos, físicos, ingenieros y profesionales de las bellas artes es indispensable para conseguir comprender los mecanismos de alteración que condicionan el comportamiento de algunos materiales de interés, dentro del Patrimonio Cultural, como han mostrado Arjonilla Álvarez, Durán Domínguez, Ruiz Conde y Sánchez-Soto (2007). Dicha colaboración es muy importante llevarla a cabo en un equipo dentro de la interdisciplinariedad y presenta un aspecto formativo de especial interés en la educación artística de nuevos profesionales.

Con un aporte del trabajo de distintos especialistas dedicados al estudio científico-tecnológico mediante diversas técnicas instrumentales de análisis, aplicadas en estudios sobre Ciencia y Tecnología de Materiales, se caracteriza, identifica y, en definitiva, se conoce la naturaleza y composición de los distintos objetos de estudio del ámbito de los bienes y acervos culturales. Con una metodología basada en esta premisa y los resultados que así se obtienen en cuanto a diagnóstico del estado de conservación, se pueden establecer las posibles causas del deterioro de obras de arte y, de este modo, proponer unas bases adecuadas para su conservación preventiva.

En esta comunicación se presentan los principios generales en relación a la preparación, procedimiento experimental y examen científico de microestratigrafías, considerándolas como una herramienta formativa en educación artística y en la de especialistas del Patrimonio Cultural. Se muestran algunos ejemplos de estudios realizados y en curso de realización a efectos ilustrativos de la utilidad del empleo de dichas preparaciones, mediante observación directa, y para estudios posteriores empleando diversas técnicas instrumentales de análisis y caracterización de materiales. Se destacan todos los aspectos formativos en educación artística.

OBTENCIÓN DE MUESTRAS REPRESENTATIVAS

Los primeros investigadores que abordaron el estudio de obras de arte ya percibieron las ventajas que suponía el examen y análisis de los posibles estratos presentes. De este modo, su desarrollo trajo consigo la puesta a punto de técnicas para la obtención de secciones transversales de muestras, de forma similar a los estudios de metalografía al microscopio óptico, destacando como antecedentes a Plester y Lazzarini (1976), Gay (1976), Mayer (1988) y otros muchos. Matteini y Moles (2001) describen la técnica de la sección transversal y láminas delgadas. En general, y es un aspecto importante a tener en cuenta en cuanto a educación artística, se prefiere

disponer de una muestra pequeña pero representativa y lo más completa posible que una más grande o parcial, o incluso que manifieste tendencia a fragmentarse, lo cual es mucho peor si la fragmentación ocurre paralelamente a los estratos que pretenden observarse.

La toma de muestras representativas del objeto artístico de estudio debe ser del modo menos destructivo posible. Dependiendo de la cantidad de muestra seleccionada, se pueden analizar directamente. O bien, como alternativa, si solo se dispone de micromuestras de escasos miligramos, lo ideal es preparar inclusiones de las mismas fijándolas en un medio polimérico o resina. Dicho medio endurecerá por reacción de polimerización y servirá así como soporte de las micromuestras, ya que suelen ser frágiles. De este modo, se obtienen preparaciones embutidas denominadas microestratigrafías, con utilidad manifiesta como medio para estudiar las posibles capas que pueden estar presentes.

TÉCNICA DE REALIZACIÓN DE LAS MICROESTRATIGRAFÍAS

El empleo del microscopio óptico permite lograr una amplia visión directa que facilita el estudio e investigación de los diferentes estratos o capas que pueden existir en un objeto artístico. Esto es mucho más primordial en el caso de obras pictóricas, incluidas las pinturas murales, puesto que el artista las ha estructurado con su habilidad técnica, conformándolas como estratos superpuestos.

En cuanto a educación artística, la información obtenida con la preparación y estudio de microestratigrafías puede ser muy valiosa: datos sobre la secuencia de las capas, técnicas de ejecución, textura particulada de pigmentos y aditivos empleados y posible deducción del estado de conservación de la obra, con un diagnóstico para su posible restauración. Los estratos más externos no serían visibles, pero pueden ser más interesantes los estratos que le sirven de soporte y el análisis de las microestratigrafías puede ponerlos al descubierto.

Las condiciones a tener en cuenta en cuanto a metodología son varias, destacando que es importante que el procedimiento experimental presente ventajas como son sencillez, economía de medios, fiabilidad, relativa rapidez, reproducibilidad y posibilidad de realización de varias preparaciones simultáneas. Se trata de muestras valiosas, muchas veces escasas y en reducida cantidad. El educando ha de tener esto en cuenta para que en las diferentes etapas que conlleva la preparación de microestratigrafías, esté mentalizado para realizarlas con sumo cuidado, evitando así los fallos de cualquier naturaleza, como contaminación o incluso la formación de artefactos producto de todas las manipulaciones.

PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL

Es muy formativo y simple el procedimiento a seguir para la preparación de microestratigrafías, habiéndolo expuesto con detalle en trabajos previos, como en Jiménez Roca, Ruiz Conde y Sánchez-Soto (2005). La preparación comienza por emplear un medio transparente, como puede ser metacrilato, empleando planchas de 8-10 mm de espesor de la que se cortan tiras

de unos 10 mm de ancho. En estas tiras se realizan taladros en forma de cono con una broca (proporcionalmente sería la de 8 mm) y se elimina el polvo o virutas producidos. Al emplear metacrilato como soporte, lo ideal es utilizar un compuesto químico de tipo acrílico, de preferencia algunos de los empleados por protésicos dentales. Suele presentarse como polvo y se combinan con resina líquida como catalizador.

La etapa inicial consiste en introducir polvo de resina hasta la mitad del cono dejado por el taladro. Se añaden entonces unas gotas de la resina líquida con una pipeta de vidrio y se esperan unos segundos, introduciendo entonces con sumo cuidado, utilizando una pinza, la micromuestra representativa obtenida de la obra de arte a estudiar, por ejemplo con la parte más externa hacia abajo. En el caso que la micromuestra presente porosidad, se trata aparte con la resina líquida para impregnarla previamente. Se añade más líquido catalizador hasta el nivel máximo de altura, evitando la formación de burbujas (**Fig. 1**). Se deja el conjunto durante varias horas en reposo y al abrigo del aire y la luz intensa, preferiblemente toda una noche, hasta apreciable endurecimiento de las muestras embutidas.

A continuación, las siguientes etapas que se realizan son de tipo mecánico. En primer lugar, el corte de estas preparaciones empleando una sierra (**Fig. 2a**), de preferencia manual con sumo cuidado, separando cada una de las preparaciones embutidas. Estas deben marcarse de algún modo para evitar confusión, por ejemplo con un rotulador marcador permanente. Seguidamente se procede a la operación de lijado y pulido, de forma manual sobre una mesa o plataforma limpia o mejor con una lijadora automática de tipo orbital (**Fig. 2b**). Se suele usar primero papel de carburo de silicio de grano bajo como el 400, corrigiendo el paralelismo entre las caras de las preparaciones para así evitar desenfoques innecesarios en el microscopio óptico. Después se pasa a emplear papel de grano más fino, por ejemplo el 1200, y por último se pule la muestra embutida con un paño o fieltro de hilo. Si se observan arañazos después del pulido, se da una capa de Bálsamo de Canadá empleando un pincel en la superficie de las mismas. Esta sustancia líquida se utiliza de forma general para sellar preparaciones microscópicas.

OBSERVACIÓN AL MICROSCOPIO ÓPTICO O LUPA Y OBTENCIÓN DE MICROFOTOGRAFÍAS

Las preparaciones obtenidas se examinan empleando una lupa de aumento o mejor un microscopio óptico, de preferencia ambos binoculares, pero con iluminación blanca de luz reflejada, provisto de cámara fotográfica adaptada a dicho microscopio. Cada vez se impone más el uso de cámaras digitales para este propósito, con la facilidad de almacenamiento en tarjetas de memoria para posterior tratamiento de la imagen. Las observaciones que se realicen permiten apreciar la microestructura estratigráfica de la muestra considerada bajo estudio, como el color, la secuencia y el espesor de las capas, la forma de contacto entre ellas, el tamaño de las partículas observadas tanto en los soportes como en las capas pictóricas, lo que en ocasiones permite también la caracterización de los materiales empleados (**Fig. 3**). Se pueden observar también inclusiones que presenta la muestra, posibles repintes e intervenciones posteriores (**Fig. 4**) etc.

También pueden identificarse determinados soportes como han mostrado Kriznar, Ruiz-Conde, Sánchez-Soto (2014) en pintura mural medieval. De la misma forma, observando las fibras bajo el microscopio óptico como parte de una estratigrafía, puede identificarse también el material orgánico usado para un lienzo. Es el caso también, muy formativo, de pinturas sobre tabla, en el que es importante realizar un corte vertical a las micromuestras y otro horizontal a los vasos leñosos del soporte de madera. Procediendo así, podría incluso determinarse el tipo de madera utilizada.

Resulta muy ilustrativo el caso del estudio de pigmentos y soportes de pinturas sobre tabla, en los que pueden identificarse, por ejemplo, las preparaciones al emplear yeso y cola animal como base de las capas pictóricas. (yo quitaría esta frase que sigue y he tachado, porque es muy superficial; o deberíamos añadir un párrafo más largo sobre pigmentos y aglutinantes; sobre tabla se usaba más bien temple, el óleo vino después). Incluso se pueden apreciar repintes posteriores (repintes no se hacen con bol) o el dorado, realizado, por ejemplo con un bol rojo que contiene óxidos de hierro (ocre) con cuarzo y arcillas, y se solía aplicar debajo de las finas láminas doradas para facilitar su pulido. Otras veces se pueden observar los soportes empleados en pinturas murales compuestos de cal (la fase mineral calcita - carbonato de calcio) como aglutinante, mezclado con arena o mármol/ calcita triturado como agregado, pues se evidencian los granos de cuarzo, entre otros, que lo forman. De estas observaciones incluso se puede deducir la técnica empleada en la ejecución de las pinturas murales, como *a fresco* (pintar sobre mortero todavía húmedo), *a secco* (pintar sobre mortero ya seco) y a cal (pintar sobre una capa de blanco de cal) (**Fig. 3**). En el primer caso, la línea entre el mortero y la primera capa pictórica es borrosa, las dos capas se mezclan en su superficie de contacto; en el caso de *a secco* la línea está bien definida, ya que el color se aplica a una superficie ya seca, mientras que en el caso de pintura a cal se observa claramente una capa blanca entre el mortero y las capas pictóricas.

Asimismo, con estas observaciones al microscopio óptico se pueden apreciar otros aspectos y efectos importantes, como son las alteraciones producidas por la acción de humedad, con origen en infiltración y/o condensación, efectos de la atmósfera circundante donde se encontraba la obra de arte, la presencia de sales si las hay y cambios degenerativos, algunos puestos en evidencia por Arjonilla et al. (2007). En muchos casos, estos agentes de deterioro de los materiales pueden causar cambios de color de ciertos pigmentos (**Fig. 4**), deterioro de las capas pictóricas y su desapego del soporte, craqueladuras etc.

Además de la observación directa con lupa y al microscopio óptico, se pueden emplear otras técnicas complementarias de utilidad en análisis y caracterización de materiales para este tipo de estudios sobre obras de arte y se emplean las microestratigrafías obtenidas. Entre ellas destacan los análisis microestructurales, texturales y químicos por microscopía electrónica de barrido (MEB) y análisis químico por espectroscopía de energías dispersivas de rayos X (EDX), fluorescencia de rayos X (FRX), espectroscopía de Infra-Rojos (IR), además del análisis mineralógico o de fases cristalinas por Difracción de rayos X (DRX).

Los resultados así obtenidos, cualitativos y cuantitativos, permiten caracterizar de un modo no destructivo todos los materiales constituyentes y son importantes por sus aspectos formativos para educación artística.

Agradecimientos y dedicatoria: Se agradece el apoyo económico de la Junta de Andalucía al grupo de investigación TEP 204 y el apoyo de la Red Temática TECHNOHERITAGE que han facilitado la realización de estos estudios, así como al Ingeniero D. Enrique Jiménez Roca, pionero en la preparación y estudio de microestratigrafías en el ICMS, a quien se dedica también este trabajo con motivo de su jubilación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arjonilla Alvarez M., Durán Domínguez G., Ruiz Conde A., Sánchez-Soto P.J., La interdisciplinariedad en la Conservación de los Bienes Culturales: análisis de muestras de pigmentos afectados de cambios degenerativos, págs.. 387-396 en: "La Conservación infalible, de la teoría a la realidad", III Congreso del Grupo Español del IIC, Oviedo, 2007, Ed. Gráfica 82 S.L., Madrid, 2007.

Gay M.C. (1976), Application of staining method to section transversal in the study of the media", págs, 78-83 en: Conservation and Restoration of Pictorial Art, Ed. Butterwhorts, Londres, 1976.

Jiménez Roca E., Ruiz Conde A., Sánchez-Soto P.J. (2005), Preparación de secciones estratigráficas: aspectos prácticos del análisis de estratos en obras del Patrimonio Cultural (pigmentos y soportes), Boletín de la Sociedad Española de Cerámica y Vidrio, Volumen 44, 2005, 382-386.

Kriznar A., Ruiz-Conde A., Sánchez-Soto P.J. (2014), Mineralogy of supports and selected pigments in Mediaeval Churches of Slovenia, Revista Macla, 10, 77-78.

Matteini M. y Moles A., Técnica de la sección transversal y de las láminas delgadas, págs. 27-35 en: Ciencia y Restauración. Método de investigación. Ed. Nerea, Jubnta de Andalucía, Consejería de Cultura, Bilbao, 2001 (traducción de la obra de Matteini M. y Moles A. "La chimica nel restauro. Il materiali dell'arte pittorica", Ed. Nardini, Roma, 1989, 379 págs.)

Mayer R. (1988), Materiales y técnicas del arte, Ed. Hermann Blume, Madrid, 1988, 687 págs.

Plester J. y Lazzarini L. (1976), Preliminary observations on the technique and materials of Tintoretto, p. 7-26 en: Conservation and Restoration of Pictorial Art, Ed. Butterwhorts, Londres, 1976.

FIGURAS

Fig. 1. - Preparación de las estratigrafías - introducción de las micromuestras en el soporte de metacrilato, embutiéndola en resina.

Fig. 2 - Preparación de estratigrafías - el corte mecánico con la sierra manual (a) y el lijado y pulido con lijadora automática (b)

Fig. 3 - Microestratigrafía de pintura mural (Cerkvenjak, x100). Se observa el mortero, hecho con cal y arena (se aprecia la forma de los granos), la primera capa fina roja del dibujo preparatorio, realizada *a secco*, otra capa blanca de cal y encima una capa más gruesa de ocre amarillo, realizada *a fresco*.

Fig. 4 - Microestratigrafía de pintura mural (Sentjanz/ Dravce, x200). Primera capa de cal blanca, encima una capa de ocre amarillo, otra capa de blanco de cal como repinte posterior, encima del cual se observa una capa superficial oscura, originalmente de un amarillo vivo (amarillo de Pb-Sn - analizado por EDX) que oscureció debido a agentes de deterioro atmosféricos.

**EDUCACIÓN PATRIMONIAL
DESDE UN ENFOQUE MULTIMODAL:
COMUNICARSE Y EXPERIMENTAR
PARA CREAR SIGNIFICADOS**

**Dolores Álvarez-Rodríguez
Universidad de Granada
alvarezr@ugr.es**

1. INTRODUCCIÓN

En este ponencia presento una aproximación a la educación artística que parte de los desarrollos de lo que ha venido a denominarse educación patrimonial. Si en la educación artística nos ocupamos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas en una diversidad de contextos formales y no formales, la educación patrimonial de manera particular se centra en el concepto de patrimonio, que en las últimas décadas ha sido objeto de revisión, tanto en la literatura académica como en diversos encuentros científicos de índole internacional. La evolución del concepto nos permite hablar de patrimonio, a pesar de las connotaciones historicistas y objetuales del término, con una visión centrada en las personas, individuos y colectivos, que son quienes le confieren valor. También hemos de considerar su carácter procesual, frente a una concepción patrimonial basada en la presencia monumental, y su carácter cambiante y evolutivo, no inmovilista, lo que nos lleva a considerar aspectos activos y creativos en relación con el concepto de patrimonio. Tradicionalmente el patrimonio se ha entendido como la preservación de los objetos y los bienes históricos; la inclusión del patrimonio inmaterial por la UNESCO ya supuso un hito a principio de la década del 2000 en la evolución de la concepción del término, pero ahora son las personas las que, con su interés y con diversos procesos de identificación las que dotan de valor al patrimonio. Éste tiene sentido si lo tiene para las personas. Los procesos de interacción de las personas con el patrimonio se ha de dar en la experiencia de tal forma que éste lo hacen suyo, se convierte en *su* patrimonio, siempre desde una perspectiva activa y creativa: son los usos y las experiencias lo que hacen que tome valor. De ahí la importancia de la educación patrimonial (para crear significados- para conclusiones). Pero la experiencia se da en contexto, y se produce en diversidad de ámbitos; la experiencia es situada. La experiencia, si tiene un fin educativo, implica una comunicación y aquí surge el concepto de multimodalidad. Cada vez somos más conscientes de que la comunicación, que es clave en los procesos educativos, no depende de un solo lenguaje o modo, sino que se produce en una gran diversidad de formas. La lingüística se ha ocupado tradicionalmente de la comunicación oral y escrita, fundamental para el desarrollo de la cultura, pero hoy día nuestras experiencias, y aún más las que podríamos llamar educativas, dónde se produce el aprendizaje, se amplían considerablemente. Ya no sólo se circunscriben a contextos reales de aprendizaje, sino también virtuales, y, en todos ellos, la experiencia es multimodal.

2. REVISIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

La concepción tradicional del patrimonio como el conjunto de bienes culturales, materiales, e inmateriales después, que se han de preservar (cuidar y conservar) y transmitir (comunicar y educar) entre generaciones hoy día ya pierde su sentido: ni la única o principal labor con respecto al patrimonio es perpetuar su conservación ni la educación como transmisión de los saberes se mantiene (Calaf y Fontal, 2004; Gutiérrez, 2012). El planteamiento de la educación patrimonial no puede ser aséptico y hay que considerar los múltiples factores sociales, culturales e identitarios que nos llevan a considerar lo que tiene valor patrimonial. Podemos partir de la existencia de unos objetos o entornos que nos identifican culturalmente, pero el patrimonio es creado, no se

trata de algo dado por las culturas establecidas, sino de procesos en construcción y configuración desde la revisión de los significados y la recuperación de identidades que las culturas a veces han dejado de lado en la construcción de los saberes disciplinares. Incluso el mismo patrimonio material objetual histórico y artístico basado en las bellas artes y el entorno como conjunto monumental debe ser revisado desde una visión crítica y hemos de plantearnos la reconstrucción de los significados como se ha demostrado en los enfoques educativos multiculturales (Efland, Freeman y Stuhr, 1996) y de la cultura visual en particular (Hernández, 1997; Duncum, 2002). El conocimiento se crea desde la construcción de los saberes. El aprendizaje de procesos y estrategias se genera desde la condición conectiva de significados que nos proporcionan los medios de comunicación y los contenidos multimedia de las redes sociales. La densidad saturada de información es una fuente muy importante pero también es, al mismo tiempo, generadora de contenidos. Se rompen así las barreras entre lo que conocemos como educación formal y no formal en la gestión del conocimiento, pero también entre el productor y el consumidor que actúan como emisor y receptor simultáneamente. El contenido está en proceso. El concepto de la educación como transmisión ya no se mantiene con los cambios culturales y sociales propiciados por la sociedad de la información y las nuevas formas de producción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, con la ampliación de los contextos, los momentos y situaciones de aprendizaje, y la inclusión de la dimensión que nos proporcionan las redes, las posibilidades de experimentación se multiplican hacia los entornos construidos, ya sean materiales o digitales. Estos constituyen los nuevos patrimonios de la diversidad de las culturas y subculturas. En este sentido, las cualidades estéticas son indisociables de las sociales, aportando significados que conllevan las identidades colectivas de la comunidad y las de los individuos que las conforman. Y es también de este modo cuando tiene sentido referirse al patrimonio material, de la humanidad o de la comunidad local, formado por las edificaciones y los hitos monumentales (más o menos históricos y/o artísticos), su ubicación en un entramado urbano, y al patrimonio inmaterial formado por la tradición oral, las costumbres y los rituales. Hay que tener en cuenta que las edificaciones históricas que fueron construidas por el poder económico o político-religioso, que son las más representativas artísticamente hablando, son las que más perduran y son relacionadas con el patrimonio de manera genérica, pero es necesario cuestionarse desde qué historia, de entre las historias, o desde qué concepción del arte puede analizarse y comprenderse el patrimonio histórico monumental. Si un espacio público tiene sentido lo tiene en la socialización y los significados culturales. (Incluimos los patrimonios virtuales que, igualmente, conforman la identidad multimodal en la sociedad del conocimiento actual).

Se entiende el patrimonio como una concepción amplia y cambiante (Huerta, R. y de la Calle, R., 2013) ya no sólo del legado sino también de la construcción cultural, lo que abarca desde los productos más sofisticados a los más populares, incluyendo la naturaleza en la medida en que ésta es también objeto de intervención humana condicionando el paisaje en un desarrollo sostenible y el mundo digital creado. Sin embargo en los tiempos en que la globalización tiende a unificar las producciones culturales es necesario e inevitable, prestar la máxima atención a las particularidades patrimoniales que identifican colectivos *glocales*, conllevando su idiosincrasia identitaria.

3. LA MULTIMODALIDAD COMO CLAVE DE LA EXPERIENCIA Y EL APRENDIZAJE

La gestión de las narrativas multimodales es una competencia básica a desarrollar en la educación. Las artes visuales han operado tradicionalmente como sistemas simbólicos conllevando significados complejos pero manejándolos de forma bastante eficaz al mismo tiempo, presentándose como un todo-imagen. Este poder comunicativo se ha extendido hoy a los nuevos medios de comunicación que se presentan en forma múltiple y combinada en relatos interconectados. Estamos especialmente interesados en cómo las imágenes visuales crean significados en contextos de conocimiento multi-experiencia.

El uso diario de artefactos electrónicos es cada vez más intuitivo e integrado y esto supone que la experiencia diaria es multimodal, y por lo tanto, lo es el aprendizaje que se produce en todo momento y en todo lugar (Siemens, 2005). La creación y la comprensión de los significados de las acciones interactivas tienen poco que ver con los textos tradicionales lineales visuales (usando texto en un sentido semiótico). Estas narraciones que se crean instantánea y constantemente suponen nuevos significados aportados por las nuevas formas de adquirir conocimientos y por eso, aspectos como la creatividad, asumen una nueva relevancia en base a los usos dados a estos dispositivos.

En este contexto multimedia de creación y consumo inmediato hay una representación de la experiencia y es necesario analizarla para entender cómo contribuyen los medios en general, y las imágenes visuales en particular, a dar forma a ese conocimiento. Para ello las metodologías multimodales pueden ser de gran utilidad.

Existe cierta tradición en el uso de imágenes visuales en investigación en campos como la antropología (Mead, 1975; Collier & Collier, 1986; Pink, 2001) o los estudios culturales (Prosser, 1998; Rose, 2001). Las metodologías artísticas de investigación son formas de acercamiento a la realidad que, si bien su origen es el conocimiento de las artes y la producción artística, se vislumbran como maneras posibles y adecuadas de abordar los problemas propios de la investigación en las ciencias sociales en concreto en la investigación educativa. Se trata de utilizar los medios propios de las artes visuales (clásicos o contemporáneos) y las tecnologías, para abordar el estudio de aspectos específicos del conocimiento en educación en general (Fischman, 2001; Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis & Grauer, 2006; Ramos, 2007; Hernández, 2008; Marín, 2012) y educación artística en particular (Bresler, 2007; Knowles & Cole, 2008; Marín 2011).

Sin embargo en la práctica metodología y creación se dan simultáneamente desde una perspectiva multimodal. La multimodalidad como enfoque en investigación asume tres premisas básicas (Bezemer & Jewitt, 2010), por una parte que la representación y la comunicación se materializan en una multiplicidad de modos que contribuyen conjuntamente a la producción de significado de manera que analizando diversos recursos representativos y poniéndolos en contexto es cómo se produce el significado. Por otra parte y en segundo lugar, que toda forma de representación y, por tanto, toda comunicación, como lenguaje que es, se ha conformado a través de los usos culturales, históricos con un sentido social y, a consecuencia, su significado no sólo lo conlleva

en el contexto social que la representación ha sido creada sino que la propia representación o modo lo conforman las motivaciones, intereses y usos de quienes lo generan en su contexto social. En tercer lugar, los significados que conlleva cada modo siempre están en relación con los significados que pueden conllevar otros modos o formas de representación que se presentan simultáneamente en la comunicación y es esta interacción la que produce significado. De esta forma el análisis multimodal se focaliza en los procesos de los individuos y colectivos para crear significados a partir de las elecciones desde una red de opciones comunicativas. Otro aspecto clave es determinar cómo los diversos modos son capaces de expresar o comunicar de manera eficaz determinado contenido y cómo se materializan en la práctica, por ejemplo en el caso de las imágenes visuales (Kress & van Leeuwen, 1996) pero los usos que se hacen de ellos son multimodales en un contexto concreto. Pensemos en las interacciones que se producen en un aula en una clase o en la experiencia del visitante en un museo. También si el objetivo es analizar los productos de la cultura material como un videojuego, un libro de texto o una página web (van Leeuwen, 2011).

5. CONCLUSIONES:

CREACIÓN DE SIGNIFICADOS EN LA EXPERIENCIA

La base del conocimiento artístico en un sentido amplio es hacer que las representaciones artísticas constituyan la manera de conocer el mundo y dar forma a lo experimentado. Partiendo de la tradición simbólica de Goodman (1976) la experiencia creativa y estética debe ser considerada una forma de conocimiento para establecer el carácter cognitivo de las artes visuales. Éste reside en su capacidad para manejar los sistemas simbólicos como establecen las bases de la educación artística de corte más disciplinar. En el debate entre los saberes disciplinares y los enfoques multiculturales, la educación patrimonial se mueve en un contínuum entre la configuración disciplinar del saber artístico, los enfoques que surgen para rescatar las identidades visuales de las culturas minoritarias, populares o marginales y la reconstrucción de los saberes. Este hilo conductor ha sido la relación del poder con el conocimiento. Precisamente en este contexto de contingencia se han retomado y potenciado los enfoques de la educación artística como educación en el patrimonio. La actualidad del tema se puede constatar por la variedad y cantidad de proyectos que actualmente se desarrollan en los diversos ámbitos de la educación y que se han difundido recientemente (Juanola y Fábregas, 2011; Fontal, 2013; Fontal, Ibáñez y Martín, 2014; Fontal, 2016). Los enfoques más actuales parten de los usos que hacen las personas de los patrimonios para darles valor y significado. La experiencia es la clave para el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento. Este se produce en contexto y situado y se crean significados mediante la interpretación y la comprensión. La educación patrimonial, y por extensión la educación artística, ha de contribuir a la comprensión y de los mundos sociales y culturales en los que habitamos siendo conscientes de que somos nosotros los que los atribuimos significados.

REFERENCIAS

- Bezemer, J. & Jewitt, C. (2010): Multimodal Analysis: Key issues. En Litosseliti, L (Ed.) *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum, 180- 197.
- Bresler, L. (ed) (2007): *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Calaf, R y Fontal, O. (2004): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- Collier, J. & Collier, J. (1986): *Visual anthropology: Photography as a research method*. UNM Press.
- Duncum, P. (2002): Visual Culture and Art Education: Why, What and How. *International Journal of Art & Design Education*, 21, 14-23.
- Efland, A; Freeman, K. and Stuhr, P. (1996): *Postmodern art Education: an approach to curriculum*. Reston: NAEA.
- Falk, J. H. (2009): *Identity and the Museum Visitor Experience*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Fischman, G. E. (2001). Reflections about Images, Visual Culture, and Educational Research. *Educational Researcher*, 30 (8), 28-33.
- Fontal, O. (2013): *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016): *Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década*. Estudios pedagógicos (Valdivia), vol. 42; no. 2.
- Fontal, O.; Ibáñez, A. y Martín, L. (2014): *Reflexionar desde las experiencias*. Actas del II Congreso de Educación Patrimonial. 28 al 31 de octubre. Museo del Traje CIPE. Madrid.
- Goodman, N. (1976): *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Seix Barral.
- Gutiérrez, R (2012): Educación artística y comunicación del patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (2), 283-299.
- Hernández, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Huerta, R. y de la Calle, R. (eds.) (2013): *Patrimonios migrantes*. Valencia: UV.
- Jewitt, C. (Ed.) (2009): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Juanola, R. y Fábregas, A. (2011): Mapping Roses: Un proyecto de aprendizaje servicio en patrimonio cultural. *EARI* 2, 123-128.
- Knowles, G. & Cole, A. (2008): *Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, Methodologies, Examples and Issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996): *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Marín Viadel, R. (2012): Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales. En Roldán, J. y Marín, R.: *Metodologías artísticas*. Archidona: Aljibe.
- McNiff, S. (1999): *Art-based Research*. Inscape London-British Association of Art Therapists.
- Mead, M. (1975): Visual Anthropology in a Discipline of Words. In Hockings, P. (1995): *Principles of visual anthropology*, 3, 3-12.
- Pink, S. (2001): *Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage.
- Prosser, J. (Ed.) (1998): *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Routledge-Falmer.
- Ramos, F. S. (2007): Imaginary pictures, real life stories: The FotoDialogo method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(2), 191-224.
- Rose, G. (2001): *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. London: Sage.
- Siemens, G. (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2.1 (2005), 3-10.
- Van Leeuwen, T. (2011): Multimodality and Multimodal Research. En: Margolis, E. & Pauwels, L. (Eds.). (2011): *The Sage Handbook of Visual Research Methods*. London: Sage.

**EL PROYECTO AUDIOVISUAL
COMO PROPUESTA ARTÍSTICA Y FORMATIVA
PARA LOS ESTUDIANTES DEL GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Antonio Horno López
Universidad de Jaén
ahorno@ujaen.es**

1. LAS TIC Y LAS TAG EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Desde hace unos años la mayoría de los docentes, en su preocupación por motivar a los estudiantes y estar al día en cuanto a recursos docentes, vienen apostando por la incorporación de las nuevas tecnologías digitales en el aula: Internet, medios audiovisuales, redes sociales, aplicaciones móviles, etc., a objeto de intentar mejorar la metodología de enseñanza a través de la utilización de unas herramientas, totalmente cercanas a los jóvenes de hoy, que podrían favorecer el aprendizaje del alumnado, captar su atención y motivar su participación.

Contextos educativos como el EEES o la educación a distancia y online, proponen nuevos desafíos al sistema educativo y exigen métodos diferentes y actualizados de enseñanza. En concreto, en el ámbito de la educación artística existen numerosas disciplinas que están enormemente condicionadas por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías Gráficas Avanzadas (TGA). Asignaturas como “Audiovisuales” o “Dibujo animado” pertenecientes al Grado en Bellas Artes, o “Las Artes Plásticas y la Cultura Audiovisual en Educación Primaria”, entre muchas otras, demandan el uso y aprovechamiento de los recursos digitales para el correcto desarrollo de las mismas.

Vivimos en una época donde el predominio tecnológico es más que evidente en una sociedad que está permanentemente conectada – vía Internet – ya sea a través del ordenador, el teléfono móvil o incluso la televisión, teniendo la posibilidad de acceder a cualquier tipo de información y en cualquier momento. Igualmente la industria creativa del entretenimiento digital ha desarrollado aplicaciones que cumplen no solo los fines propios del ocio o la distracción, sino que también abarcaban objetivos específicos que podrían aprovecharse en el campo de la educación, como es el caso de la manipulación fotográfica facilitada por *Instagram*; la introducción de vídeos tutoriales a través de *YouTube* o *Vimeo*; o el inicio a la edición y el montaje fílmico con herramientas tan sencillas y factibles como *FilmoraGo* y *PowerDirector*, pudiéndose valorar dentro del entorno del aprendizaje escolar y universitario.

Así pues, parece inevitable la necesidad de adaptarnos a los nuevos tiempos incorporando al proceso tradicional de enseñanza las posibilidades que ofrecen las herramientas tecnológicas y con ello el medio audiovisual. A pesar de que su uso se asocia, generalmente, con disciplinas más cercanas al ámbito artístico, varios estudios revelan que su incorporación puede ser factible en cualquier tipo de materia (Triadó, 2008) o nivel académico (Aguaded y Sánchez, 2008), no solo como complemento metodológico, al utilizar fragmentos de películas, series o documentales que exponen algún contenido instructivo específico de la asignatura, sino también como propuesta práctica para unos estudiantes cuyo perfil académico, en principio, nada tiene que ver con las disciplinas tecnológicas y audiovisuales (Díaz, 2014).

A partir de estas premisas, durante el presente curso académico, se propuso a los alumnos de la asignatura “Las Artes Plásticas y la Cultura Audiovisual en Educación Primaria” en la Universidad de Jaén, la realización de un proyecto audiovisual, de unos cinco minutos de duración, cuyo tema principal estuviese fundamentalmente vinculado al sistema educativo y con el que se pretendía adecuar las actividades prácticas y la metodología de esta disciplina a un

modelo capaz de atraer el interés del alumnado y favorecer el trabajo cooperativo, y ello sin perturbar las competencias generales y los objetivos específicos exigidos en la Guía Docente de dicha materia.

2. EXPERIENCIA DOCENTE: EL MEDIO AUDIOVISUAL COMO RECURSO METODOLÓGICO, FORMATIVO Y MOTIVADOR.

Al inicio del curso académico, y a fin de conocer el grado de aceptación de los estudiantes a la educación artística, se realizó un pequeño test sobre sus conocimientos de dibujo y la dinámica clásica de la educación artística llevada a cabo durante los últimos años en la materia de “Las Artes Plásticas y la Cultura Audiovisual en Educación Primaria”. El resultado de dicha encuesta mostró una absoluta falta de preparación y disposición del alumnado de Educación Primaria hacia el campo artístico de dibujo, quizás debido a la idea conservadora de las enseñanzas artísticas en un modo tradicional que puede resultar poco atractivo para unos alumnos totalmente desmotivados hacia una disciplina que en principio consideran completamente ajena a sus intereses profesionales. Si su formación en Educación Primaria está enfocada principalmente para la docencia, ¿de qué les servirá el dibujo o cualquier otro proceso artístico en su futuro como maestros?

Sin embargo, la importancia de la educación artística en la escuela es algo que está fuera de toda duda. El artista neoyorquino Lichtenstein ya expresaba en un vídeo presentado en el MoMa (Museum of Modern Art) en 1987, que el dibujo era una manera de describir los pensamientos de una forma rápida y eficaz. Por ello, y teniendo en cuenta esa carencia en los estudios previos al universitario, resulta lógico pensar que tanto en los Grados de Educación Infantil como en Primaria es necesario incidir en actividades que fortalezcan las cualidades artísticas y creativas de unos estudiantes que, en el futuro, posiblemente se ayudarán de imágenes, vídeos y dibujos para la exposición de sus clases. Unas actividades que huyan totalmente del dibujo académico y de ejercicios de reproducción de imágenes reales y, por el contrario, les presente el medio artístico del dibujo como un lenguaje propio capaz de transmitir ideas.

Además, desde el punto de vista del interés formativo de los estudiantes de Educación Primaria es conveniente conocer estrategias más creativas de aprendizaje, basadas por ejemplo en la utilización de las nuevas tecnologías o los medios audiovisuales como instrumento pedagógico.

A partir de estas ideas y al objeto tratar de cambiar esa desmotivación e intentar fomentar las actitudes creativas y didácticas del alumnado, se propuso la realización de un proyecto audiovisual en el que junto a la grabación y edición de vídeo también tendría cabida el dibujo – aunque en principio no fueran consciente de ello –.

Como primer paso, en la realización del proyecto propuesto se recomendó a los estudiantes que configuran grupos de cinco o seis personas. Cada equipo empezaría con una breve “lluvia de ideas” de los conceptos que querían tratar en sus respectivos cortometrajes, preferentemente temas con cierta intencionalidad didáctica o relacionados con el sistema educativo. Un

sencillo ejercicio que acercó la realidad social al aula, favoreciendo la intervención y participación de los alumnos y su implicación personal por el trabajo que desarrollarían durante el resto del curso. Esta participación inicial era imprescindible para el desarrollo del proyecto, ya que un hecho importante a la hora de motivar a los alumnos e involucrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es este tipo de prácticas grupales en las que ellos mismos se atribuyen el mérito de su propio aprendizaje (Blázquez, 1994). Para esta actividad, se dedicó una clase completa y los resultados fueron muy diversos entre los distintos grupos, pues mostraron interés en temas relacionados con la educación medioambiental, el *bullying* y la violencia de género, entre otros.

Una vez planteada la historia del cortometraje era necesario que expusieran gráficamente cómo la contarían en la pantalla. De este modo se les incorporó en sus actividades, de un modo sutil, el dibujo a través del diseño de un *storyboard* (Fig.1). Con esta práctica, cuya duración sería de una o dos semanas aproximadamente, el dibujo se presentaba ahora de una forma diferente, como un lenguaje gráfico necesario para trasladar al papel las propias ideas e inquietudes del grupo.

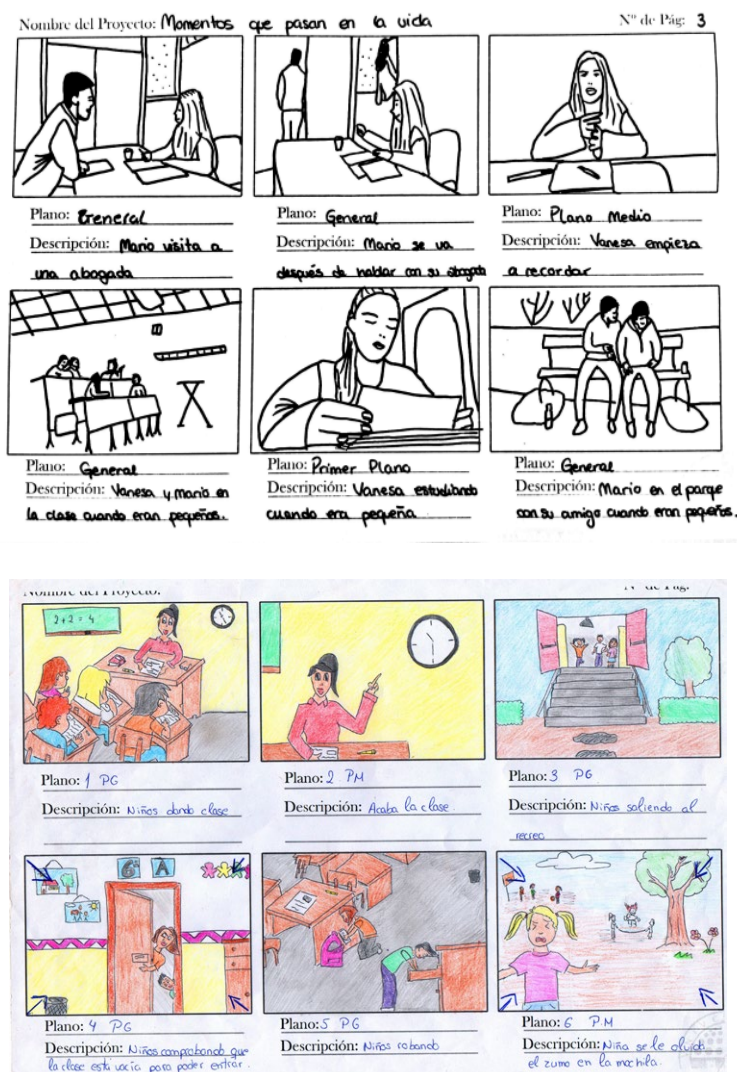


Figura1: Páginas de *storyboard* realizadas por los alumnos en clase.

El formato en plantilla del *storyboard* parecía ser idóneo para que los estudiantes, sin hábito o vocación alguna por el dibujo, comenzaran a tomar contacto con este medio artístico. Curiosamente, durante estos días y después de mostrarles algunos ejemplos e incluso dibujar junto a ellos, muchos comenzaron a interesarse por las técnicas propias de la ilustración, como el entintado y el coloreado, a objeto de mejorar la apariencia final de sus trabajos.

A través de ejemplos de películas y series popularmente conocidas, como el “Señor de los Anillos”, “Parque Jurásico” o “Juego de Tronos”, entre muchas otras, se les inició de forma paralela en los conceptos básicos y teóricos del lenguaje audiovisual (tipos de planos, el ritmo del montaje, el color, la luz, la música, etc.), así como a su correcta aplicación en la producción de un cortometraje.

Por último, con la historia correctamente estructurada plano a plano en el *storyboard* se procedió a iniciar el proceso de grabación y edición, el cual se desarrollaría en unas tres o cuatro semanas de clase. La mayoría de las grabaciones se realizaban fuera del horario de la asignatura, utilizando las clases para revisar todo el material bruto y seleccionar o reemplazar aquellas partes que finalmente fuesen a ser utilizadas para el vídeo.



Figura 2: Planos del cortometraje “Son cosas de niños” (2017). El vídeo recrea la historia de un niño que sufre acoso escolar sin que nadie de su entorno le ayude en el problema. Tras una serie de acontecimientos y reflexiones personales, al final el muchacho, siendo ya adulto, entra como profesor en una escuela y decide ayudar a otros estudiantes a partir de su experiencia personal.

Cabe destacar que este intercambio de ideas resultó en un aprendizaje mutuo entre el profesor y los alumnos. También señalar el hecho de que, si bien el Departamento puso a su disposición varias cámaras digitales normalmente utilizadas para la explicación de algunos contenidos prácticos de la asignatura, todos los grupos fueron autosuficientes y capaces de conseguir sus propios medios de grabación, tanto con cámaras fotográficas como con móviles de última generación, que cumplían las exigencias impuestas de formato panorámico (16:9) y una resolución de alta calidad (1080 Full HD). Un aspecto que refuerza el hecho de que los recursos audiovisuales se están convirtiendo en un medio cercano y familiar para los jóvenes de hoy, los cuales tienen a su disposición todo tipo de herramientas que pueden ser aprovechadas en el aula.

Los resultados obtenidos a final del curso con esta experiencia didáctica ponen claramente de manifiesto que la incorporación de fragmentos de vídeos de películas, y series popularmente conocidas, como modelo de los contenidos más importantes del curso y la inclusión de prácticas artísticas de carácter audiovisual, promueven una participación colaborativa y motivadora de los estudiantes. Unos resultados que pueden diferir cualitativamente de los obtenidos con los métodos clásicos de aprendizaje y que permite dar a la incorporación de medios audiovisuales a la docencia un criterio positivo de validez, capaz de captar la atención del alumnado y favorecer el trabajo en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded Gómez, J.I. y Sánchez Carrero, J. (2008). Niños y adolescentes tras el visor de la cámara: experiencias de alfabetización audiovisual. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, vol. 14, 293-308.
- Blázquez, F. (1994). Propósitos informativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros. En Blázquez, F., Cabero, J. y Loscertales, F. (Coords). *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación*. Sevilla: Alfar. pp. 257- 268.
- Díaz, A. M. (2014). El cortometraje: una alternativa educativa. *Pulso: revista de educación*, 37, 191-207.
- Triadó Ivern, X.M. (2008). El aprendizaje en ciencias sociales mediante el uso de casos audiovisuales. Un instrumento de aprendizaje, motivación y mejora de las competencias conceptuales. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, nº 11 (Marzo).

**FORMACIÓN DE DOCENTES EN PATRIMONIO A
TRAVÉS DEL ARTE: METODOLOGÍAS ARTÍSTI-
CAS DE ENSEÑANZA EN EL MUSEO DE JAÉN**

**María Peris Torres
Universidad de Granada
peristorres.maria@gmail.com**

ANTECEDENTES

Históricamente, la Historia del Arte ha sido utilizada en educación (en museos, en colegios, en proyectos educativos, etc) de forma muy tradicional. Citando a Freedman (1992:88): “En el pasado reciente los métodos de estudio de la historia del arte en la escuela han consistido en su mayor parte en lo que podríamos denominar «arte en la oscuridad», es decir, en la contemplación de reproducciones en diapositivas de «obras maestras» del arte occidental; con el consiguiente análisis formal y el estudio de nombres y datos de artistas concretos, de períodos y estilos artísticos. Si queremos dar una educación más centrada en la historia del arte, habrá que enseñar la materia de forma que esté en relación con lo que sucede en el campo profesional. Es preciso revisar nuestro currículum y nuestros métodos de enseñanza”. Mientras que la Historia del Arte siga siendo considerada una disciplina de palabras, lecturas, memorias, fechas, datos y análisis de los críticos, es complicado integrarla en un currículum escolar antes de bachillerato. Porque la mayoría de los estudiantes no tienen capacidad para retener esos datos, comprender esas ideas, etc. Pero si convertimos a la historia del arte en un instrumento más al servicio de la creación, no sólo estamos integrando las ideas de los mejores creadores sino que estamos favoreciendo la comprensión de las secuencias históricas de una forma integrada. Y podríamos empezar a trabajar desde la historia del arte con edades muy tempranas.

Para hablar de los usos hoy en día de la historia del arte en la educación, hay que empezar reconociendo el antes y el después que tuvo la posmodernidad. Muchas de las prácticas empleadas hoy en día por los profesores de arte siguen basadas en concepciones modernas del arte, anteriores a la posmodernidad.

Los estilos, los “ismos” a los que tanto nos tiene acostumbrados la historia del arte, solían interpretarse como una prueba del avance progresivo de aquella modernidad, pero empezaron a cuestionarse por la historiografía posmoderna. Justo después de la Segunda Guerra Mundial, artistas como Pollock o De Kooning podían aún reivindicar a artistas modernos como Kandinsky o Malevich. Pero a partir de los años sesenta, la situación no era la misma.

Los artistas de la modernidad tardía [...] sostenían que el arte no posee ninguna finalidad elevada o trascendente, sea social o espiritual. El significado del arte quedó reducido a la estética formal.[...] A mediados de los años sesenta tuvo lugar una profunda revolución en la historia del arte; tan profunda que, de hecho, no hubiera sido exagerado decir que el arte, tal y como había sido entendido históricamente, había llegado a su fin a lo largo de esa década tumultuosa. (Danto, 1990:6)

Se han publicado pocos estudios sobre las repercusiones de la posmodernidad en la educación. Según Arthur Efland hay quien interpreta que la transición que fue desde las ideas de Lowenfeld sobre la expresión del yo en los niños hasta el predominio de la historia del arte, la crítica y la estética, concuerda con los postulados esenciales de la teoría posmoderna. La teoría posmoderna retoma ciertamente algunas de las cuestiones y temas que solían abordarse en el marco de las disciplinas de la historia del arte, la crítica y la estética. No obstante, las diferencias que hay entre los métodos tradicionales, incluyendo los sistemas filosóficos que sustenta-

ban a estas disciplinas, y las ideas posmodernas sobre el pasado, la crítica y la cultura visual, son enormes (Efland, 1996:87).

No queremos profundizar en la repercusión que tuvo la posmodernidad para la educación, porque simplemente con las ideas de Arthur Efland, Freedman y Stuhr se podría hacer un trabajo bastante extenso. Pero sí tenemos que remarcar la forma en que la posmodernidad utiliza las creaciones artísticas históricas en la educación. No existe una verdad única, y tampoco se pueden alcanzar todos los tipos de conocimiento. Por eso la función de los educadores es representar el conocimiento y difundir ciertas representaciones del arte³. Esta idea nos interesa mucho y es una de las claves de este trabajo. Las creaciones que forman la historia del arte deben formar parte, por supuesto, de la formación de los alumnos. Pero deberían ser deconstruidas por los propios alumnos a medida que se enseñan. Esto procuraría una visión más amplia de las condiciones y repercusiones de creación que la que proporciona la enseñanza tradicional.

Para nosotros, la idea fundamental es educar “desde” el patrimonio, que es lo que planteamos en esta investigación. Y que es, además, una de las ideas básicas que nos inspira. Concretamente una idea que se viene desarrollando varios años consecutivos en el proyecto *Arte Para Aprender* realizado en la Universidad de Granada en relación al *Máster de Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista*, y que podríamos decir que es el gran antecedente de la metodología que utilizamos en esta investigación. Aprovechamos para recomendar su página web, donde se encontrarán algunas de las actividades desarrolladas en un museo local de Granada: el museo CajaGranada Memoria de Andalucía.

OBJETIVOS O PROPÓSITOS

El objetivo principal de esta investigación es mostrar la experiencia formativa llevada a cabo por un grupo de docentes en un ámbito museístico local concreto: el Museo de Jaén. Durante esta formación se trabajó en educación artística y patrimonial a través de nuevas metodologías de enseñanza para la historia del arte. Nuestro principal propósito es comprobar que la historia del arte puede enseñarse desde la experiencia estética que supone siempre la participación de una obra artística. Es decir, desde la creación artística junto a la obra original. Entendiendo que esa experiencia estética se produce no sólo cuando somos espectadores o espectadoras de esa obra sino, sobretodo, cuando somos creadores y creadoras. La historia del arte se construye también desde lo que construimos artísticamente (y colectivamente) en el museo y en la escuela. O dicho de otra manera: somos creadores y creadoras cuando construimos historias del arte. Por lo tanto la responsabilidad de escribir/construir la Historia(s) del Arte está tanto en el museo como en las escuelas. Creemos que esta creación de historias es aconsejable iniciarlas desde vínculos cercanos pertenecientes a nuestro entorno y a nuestro día a día; es decir, desde aquellos vínculos que se crean en un museo local. No tiene sentido generar una relación de identidad con las obras del MoMa de Nueva York sin haber trabajado antes la relación que tengo yo con mi museo más cercano. A partir de ahí podremos trabajar que la historia está es-

crita en espiral y que no es lineal ni estática, y podemos pasar a trabajar desde distintos ámbitos geográficos diferentes al nuestro.

Otro de los objetivos de esta investigación es dar a conocer la evolución creativa de los docentes que participaron en el curso “El Arte en las aulas: propuestas didácticas desde metodologías competenciales” organizado por el Centro de Profesorado de Jaén. Creemos que es fundamental que los docentes experimenten en primera persona este tipo de metodologías para que luego las trabajen con sus alumnos. Tras dos sesiones iniciales en la Centro de Profesorado de Jaén, el resto de la formación se desarrolló por las diferentes salas del Museo de Jaén.

PARTICIPANTES

Esta investigación no hubiera sido posible sin la participación de un grupo de docentes que, desde la primera sesión, demostraron auténtica pasión por los contenidos y una motivación enorme en todo el proceso creativo. La principal característica de los participantes era el enorme interés común en realizar una formación de este tipo. Comentaban una y otra vez que apenas había cursos de formación del CEP de Jaén en los que se les formara en cuestiones de educación artística y patrimonio. Fue muy gratificante observar que sus ámbitos de trabajo eran mixtos: maestras de infantil, profesores de primaria de Educación Musical, profesoras de secundaria de Historia del Arte y de Educación Artística... En total el grupo estaba conformado por once docentes (Nadia Akala y Montoro, CEIP San José de Calasanz; Concepción Arenas López, IES Sierra Sur; Víctor de la Chica Cañas, CDP Santa María de los Apóstoles; María Pilar Cruz Días, CEIP Santo Domingo; Raquel Escudero Zamora, CEIP Ruiz Jiménez; Raquel Fernández Tejada, IES Albariza; Joaquín Marcos López, IES Mateo Francisco de Rivas; Mari Carmen Moral Merino, CEIP Martín Noguera; Irene Pedrosa García, IES Auringis; Eduardo Ramón Rodríguez, IES Salvador Serrano y María Dolores Vico Lara, CEIP Santa Capilla de San Andrés). Igualmente fueron fundamentales cómo no el apoyo de la directora del Museo de Jaén, Francisca Hornos Mata. Así como de Carmen Guerrero Villalba, responsable del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes. Finalmente esta formación ha podido llevarse a cabo gracias a las responsables del CEP Jaén, María del Carmen Ramos Sánchez y María del Carmen Molina Mercado.

MÉTODO

En este apartado vamos a hablar de dos tipos de metodologías. Una de ella es con la que hemos trabajado en las sesiones presenciales. Y otra es con la que contamos en esta investigación qué ha ocurrido en las sesiones. Es decir, la metodología de investigación con la que os presentamos este trabajo.

Así pues, por un lado hemos trabajado en la parte empírica/activa con las llamadas MAE (Metodologías Artísticas de Enseñanza), que más adelante describiremos. Y por otro lado, a la hora de mostrar las conclusiones de todo el trabajo, recurrimos a las Metodologías de Investigación basadas en las Artes Visuales. Concretamente en la fotografía. Esto quiere decir que los

resultados de las sesiones formativas no van a ser descritos exclusivamente con palabras. Las fotografías que cierran este artículo son herramientas de investigación *por sí mismas*. No acompañan al texto, sino que por ellas y sólo desde ellas podemos *conocer* lo que ocurrió en el proceso creativo/educativo del que hablamos. Esta forma de investigar a través de las artes visuales, y de incluirlas en los trabajos de investigación (tesis, artículos, publicaciones) es cada vez más frecuente, si bien sigue siendo todavía una forma de investigar muy novedosa. Estas Metodologías Artísticas de Investigación nacieron hace unos 20 años. Según Elliot W. Eisner (reconocido como uno de los primeros investigadores que habló de ellas), los límites de estas metodologías pueden ser al mismo tiempo excitantes y arriesgados. Conforman un campo muy joven pero en el que poco a poco trabajan más investigadores. Existen muchas tendencias dentro de esta metodología, pero todas ellas defienden que se usen sistemáticamente los lenguajes artísticos.

“Las Metodologías Artísticas de Investigación proponen que hay otros modos de conocimiento, que junto al estrictamente científico, pueden contribuir a iluminar los problemas humanos y sociales, entre ellos los educativos, y que uno de estos ámbitos de conocimiento son las artes” Marín Viadel (2012:24). Es decir, no se trata de utilizar lenguajes artísticos como meros embelecadores de una idea o una investigación educativa, sino de utilizarlos poéticamente porque así y sólo así es como puede decirse aquello sobre la educación. El propósito de estas imágenes con las que se *hace* investigación es ver, literalmente, lo que ocurre en algún ámbito educativo.

Ya hemos explicado la metodología de investigación. Ahora justificaremos la metodología de trabajo que hemos llevado en las sesiones de formación, las anteriormente citadas MAE (Metodologías Artísticas de Enseñanza). Sabemos que la historia del arte intenta englobar toda la historia de las creaciones artísticas, desde que el ser humano trazó la primera línea en una caverna hasta la última *performance* del MoMa. Pero es algo tan amplio y diverso, tan vivo a pesar del paso del tiempo, que resulta paradójico que a día de hoy se siga enseñando de forma lineal, cronológica, eurocéntrica y heteropatriarcal. No hay Una Historia del Arte. Existen tantas como miradas hay en el mundo. Tanto en la escuela como en el instituto como en las universidades y, por supuesto, los museos, es necesario introducir cambios desde ya. Uno de los grandes lastres que arrastran los museos todavía hoy en día (salvo los de arte contemporáneo) es que siguen perpetuando la idea de museo inmóvil, repleto de urnas y pedestales que descontextualizan y alejan aún más de la obra. Originan un aura, como señalaba Walter Benjamin. Ya lo dice Dewey en *El arte como experiencia: el museo segrega el arte, en vez de complementarse con templos, foros y vida social*. Sin embargo estas distancias pueden acortarse. Una de las claves para ello la tomamos del propio Dewey en su defensa de la experiencia de una obra de arte. La vida es interacción, “ninguna criatura vive meramente bajo su piel”. Parece como si el hecho de experimentar una obra de arte la relegara a esta a un estado inferior; como si el acercamiento tuviera que ser meramente intelectual. Pregunta Dewey: ¿Por qué se siente repulsión al conectar las *altas realizaciones de las bellas artes con la vida común, la vida que compartimos con todas las criaturas vivientes?*. (Dewey, 1938:23).

De manera que es precisamente la experiencia estética de una obra compartida la que defendemos en nuestra metodología de trabajo. Según los últimos estudios de Marín Viadel y Roldán, las MAE deben:

- Trabajar en **contacto directo** con la obra de arte contemporánea: En el caso de esta investigación, el arte contemporáneo no es excluyente de todo lo demás.
- Crear **formas artísticas** dentro del proceso de aprendizaje: Primero en los docentes y luego en los alumnos, en nuestro caso.
- Utilizar acciones educativas basadas en las artes pero que estén asociadas a las **prácticas de arte contemporáneas**: la gran versatilidad del arte contemporáneo y la capacidad que tiene de hacer intervenir al espectador son claves para pensar las intervenciones.
- Estimular a los estudiantes para actuar **como artistas**.
- Situar **las imágenes en el centro** del proceso creativo: la obra de arte original no se pierde de vista en ningún momento.
- Crear obras de arte contemporáneas como **resultado** del proceso de aprendizaje.
- La documentación y las referencias para enseñar las MAE son **visuales**. No textuales.

Teniendo en cuenta estas características es como hemos podido plantear las actividades artísticas en el Museo de Jaén, con la particularidad y la novedad de que estábamos trabajando en un ámbito nuevo para las MAE, puesto que normalmente se aplican en museos de arte contemporáneo. El reto era aplicarlas ahora en un museo de arte antiguo y moderno.

RESULTADOS

Aprender a mirar es como aprender a leer. La gran diferencia es que a leer nos enseñan cuando somos muy jóvenes de manera obligatoria y a mirar no nos enseñan. A no ser que decidamos estudiar alguna carrera relacionada con las artes, que suele ser en la mayoría de los casos alrededor de los 17 o 18 años. ¿Acaso no puede educarse la mirada antes de alcanzar esta edad? Por supuesto que sí. La Educación Artística no ha desaparecido (todavía) de las escuelas, aunque sabemos que no siempre se trabaja con ella con la misma seriedad y compromiso que con el resto de las asignaturas. Llevamos años insistiendo en que la Educación Artística es la única asignatura del currículum que enseña a mirar el mundo. Las imágenes nos bombardean hoy más que nunca, tanto a niños y niñas como a jóvenes, adultos y adultas. Es necesario aprender a gestionar toda esa información visual. Mucho antes de aprender a hablar, el ser humano recibe estímulos visuales que van configurando su manera de relacionarse con el mundo. Tienen tanto estos estímulos visuales, que debería educarse en sus efectos futuros desde el primer momento. ¿Cómo no enseñar un lenguaje que se inicia en nosotros mucho antes de que aprendamos a hablar?

Esa labor educativa puede impulsarse desde ámbitos muy diferentes. Las responsabilidades, digamos, recaen en muchos sectores culturales y educativos. En este caso hemos trabajado con las imágenes de un museo local, el Museo de Jaén, y la relación con los docentes y los alumnos que los rodean.

El curso de formación de docentes constaba de siete sesiones:

SESIONES

- Durante la primera sesión trabajamos la problemática de la Educación Artística en la actualidad, definiendo qué es y qué no es la Educación Artística. Insistimos en que es la asignatura que nos enseña a mirar, y recalcamos la importancia de que se trabaje desde ella tanto en el aula como en el museo. Para calentar los motores de cambio y empezar a mirar el mundo desde otro prisma, realizamos una actividad exclusivamente visual. Con una cámara en la mano vamos a tener una conversación visual con nuestro compañero o compañera. Para esto nos salimos del aula y recorremos el espacio que necesitemos, realizando pares fotográficos. (Ver Roldán y Marín Viadel, *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*). Pasamos entonces a dibujar usando el lado derecho del cerebro, apoyándonos en las investigaciones de Betty Edwards en su libro *Aprender a dibujar* y seguimos así avanzando de forma compartida en el lenguaje visual.
- En la segunda sesión describimos las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE) como una forma reciente y novedosa para trabajar el arte en el museo. Tendríamos que tenerlas presentes en todo momento puesto que nuestras propuestas de intervención en el museo se iban a basar en ellas. También explicamos cómo trabajar desde la investigación en base a las MAE. Vimos diferentes proyectos de investigación (Tesis y Trabajos Fin de Máster) que utilizan las artes como herramienta durante la investigación. Así mismo generamos debate en torno a lo que se entiende por *historia del arte*. ¿Quién la escribe? ¿Por qué así? ¿Podemos entenderla de otra manera?
- Durante la sesión tercera, cuarta y quinta nos trasladamos ya al Museo de Jaén. Trabajamos primero conociendo cada una de las piezas de la colección a través de nuestra experiencia directa con ella, tomando apuntes a través de dibujos, recorriendo las salas varias veces, deteniéndonos y preguntándole al cuadro qué nos quiere contar y cómo lo está contando. “¿Qué vinculación siento yo con esta imagen?”, nos preguntamos. Vamos diseñando posibles acciones artísticas en torno a esas obras que más nos llaman al diálogo. Entre todo el grupo expusimos nuestras propuestas de trabajo e hicimos una selección de aquellas que se podrían llevar a cabo en función de los materiales y, por supuesto, de las recomendaciones de Francisca Hornos Mata, la directora del Museo.

Como decíamos anteriormente, las Metodologías Artísticas de Enseñanza se han aplicado hasta ahora en museos de arte contemporáneo. La gran novedad de este proyecto es haber planteado su uso en un museo como el de Jaén, con una enorme colección de arte arqueológico, antiguo y medieval. Las propuestas fueron muchas, aunque finalmente las que se llevaron a cabo se han encontrado en “Bellas Artes” del museo, donde abunda la pintura costumbrista, de paisaje y retratos. Concretamente nos centramos seis piezas del siglo XIX y XX. Los cuadros elegidos fueron:

- **Pérez Aguilera, Miguel.** *Serie cuadrado II, 1981. Óleo sobre lienzo.*
- **Zabaleta, Rafael.** *Buitres, 1955. Óleo sobre lienzo*
- **Benlliure, Juan Antonio.** *Retrato de Ángela, 1887. Óleo sobre lienzo.*
- **Palmaroli, Vicente.** *Martirio de Santa Catalina, 1895. Óleo sobre lienzo.*
- **Ortiz, Manuel Ángeles.** *Fugitivos, 1937.*
- **Ortiz, Manuel Ángeles.** *Figuras Danzando, 1950. Botijo Taller de Vallauris.*

- La sexta sesión se llevó a cabo en algunos de los colegios de algunos de los docentes: aquellos cuyos centros estaban en la capital de Jaén. Por cuestiones de logística era imposible desplazarnos a todos los centros, algunos de los cuales venían de pueblos alejados de la provincia. Las sesiones que llevamos a cabo en los colegios eran una iniciación a la manera de pensar visualmente que queríamos conseguir luego en el museo. Queríamos introducir la idea de “crear colectivamente”.

CONCLUSIONES

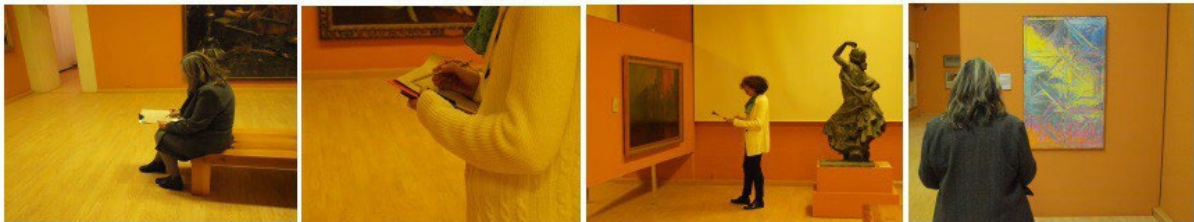
En cuanto a los docentes, llama la atención lo que les costó al inicio de las sesiones ser capaces de mirar y pensar visualmente. Y lo rápido que lo hacían al final del curso. Al principio repetían lo difícil que era, por ejemplo, mantener una conversación visual a través de la fotografía. O reconocían la presión que sintieron al dibujar algo que estéticamente no estaba aceptado (durante el ejercicio de Betty Edwards). Sin embargo cuando estábamos en el museo, se sucedían continuamente las aportaciones, haciendo lluvia de ideas incluso cuando trabajaban en una obra diferente. El trabajo visual que iban construyendo les creaba nuevas ideas artísticas para esa mismo cuadro o para el siguiente. Repetían una y otra vez lo fantástico que era poder trabajar el museo de aquella manera; reconocían que nunca se habían acercado a un cuadro para tratar de responderle de la misma manera en que éste les hablaba: visualmente. Era un reto y una motivación enorme y también una forma de apropiarse un poco más de esas piezas que parecían inaccesibles pero con las que poco a poco comenzaban a dialogar.

En cuanto a las intervenciones artísticas, las imágenes

Conclusiones visuales:



Serie secuencia . María Peris Torres (2016) *Tejiendo historia.*
Compuesta por tres fotografías digitales de la autora.



Fotoensayo. María Peris Torres (2016). *Mirar y salir del cuadro.* Compuesta por siete fotografías digitales de la autora.





Serie muestra, María Peris Torres (2016). Guantes.
Compuesta por cuatro fotografías digitales de la autora .



Fotografía independiente. María Peris Torres (2016) *Fotoconclusión*

BIBLIOGRAFÍA

DANTO, A. (1990). *Encounters and reflections: Art in the historical present*. (1997). Berkley: University of California Press. Recuperado de: https://archive.org/details/bub_gb_ad0DOX-L3ICEC

EDWARDS, B.(1979) *Aprender a dibujar*. Barcelona: Urano.

EFLAND, A. (1996). *La educación en el arte posmoderno*. (2003) Barcelona: Paidós. EISNER E.W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

FREEDMAN, K. (1992). *La enseñanza del tiempo y del espacio comprensión de la historia del arte y de la herencia artística*. En *Revista de Educación*. Vol: N° 298. Madrid.

GOMBRICH, E.H. (1997). *La historia del arte* (2006). Phaidon.

LOWENFELD, V. (1968). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluzs.

MARIN VIADEL, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.

MARÍN VIADEL, R. (2005): *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.

ROLDÁN, J. y MARÍN VIADEL, R. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación*. Málaga: Aljibe.

**«GENEALOGÍAS DE ANONIMATO»
FICHAS DIDÁCTICAS,
ARTE Y DESCUBRIMIENTO**

Joan-Miquel Porquer-Rigo
Departamento de Artes y Conservación-Restauración,
Universidad de Barcelona
joanmiquelporquer@ub.edu

Eulàlia Grau-Costa
Departamento de Artes y Conservación-Restauración
Universidad de Barcelona
eulaliagrau@ub.edu

José-Antonio Asensio-Fernández
Departamento de Artes y Conservación-Restauración
Universidad de Barcelona
toniasensiofern@ub.edu

María-Dolores Callejón-Chinchilla
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Jaén
callejon@ujaen.es

ANTECEDENTES

Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen II (2017) retoma el trabajo en torno a la cuestión de las genealogías femeninas abierto con la publicación de su primer volumen (Grau-Costa, 2013). En esta ocasión, tras cuatro años, el texto entronca necesariamente también con las cuestiones contemporáneas que se les vinculan como por ejemplo las nuevas masculinidades (Azpiazu-Carballo, 2017) o el *gender blending* (Devor, 1989). Bajo el epígrafe de *Genealogías de anonimato* se reúnen textos y propuestas que exploran la *no-exaltación* de la individualidad por encima de lo social (el desprendimiento de arquetipos, la alternativa del anonimato como aportación individual de la construcción colectiva) y la *no-categorización* del éxito como sistema de selección sino como aquello que significa un bien común, con una visión sostenible –y feminista– de futuro.

OBJETIVOS

El volumen busca alejarse de la producción artística entendida como una cuestión de mercado, como un bien de especulación y se decanta por la acción y la implicación social como hecho artístico. Apuesta por la docencia como investigación y descarta actividades que no incluyan una reflexión profunda y crítica de los valores y de los posicionamientos personales en el contexto inmediato. Ideológicamente se adscribe al ideario de la economía feminista (Carrasco-Bengo, 2014) que pone en relieve las tareas *feminizadas*, de cuidados (Pérez-Orozco, 2014), pilar oculto del desarrollo y de la reproducción social.

Las páginas del libro albergan textos de ensayo (reflexiones en torno a conceptos clave, indagaciones sobre artistas menoscabadas, explicaciones de procesos creativos) de autorías múltiples y transversales (antiguos/as alumnos/as de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, investigadoras/es locales y visitantes, profesores/as de múltiples generaciones), acompañados de fotografías documentales, que dan entrada a un corpus de fichas didácticas interrelacionadas –verdaderas articuladoras de la narración–, que tratan de *tentar* al/a la lector-a/actor-a/autor-a a desarrollar una actividad de enseñanza-aprendizaje (figura 1). Se pone especial interés en las metodologías de creación *originales* y las que se les derivan. La publicación, en última instancia, pretende introducir aspectos específicos de reflexión que navegan entre sociedad, cultura y política, en rutas cartografiadas por artistas mujeres que, a través de sus obras o interpretaciones artísticas, han extrapolado la *razón* de la historia.

Hilos cotidianos

Clara Daroca Musté, Joan Miquel Porquer Rigo

Propuesta de trabajo:

A partir de la obra *Tejiendo historias* (2013) de Alexia Arribas, David Ballester, Laura Gómez, Clara Martínez y Elena Vaquero; de la simbología del «hilo de la vida» y de los conceptos de la economía de cuidados.

Enunciado:

Haced un nudo en una cuerda o hilo para cada una de las actividades laborales que realizéis durante un día en vuestro ámbito profesional. En otra cuerda, haced lo mismo con aquellas tareas que tengan que ver con el cuidado de uno mismo o de las personas cercanas a vosotros. A partir de esta primera toma de conciencia, encontrad un marco de acción donde poder visibilizar vuestra reflexión y/o crítica.

Para hacerlo:

Trabajad partiendo de estos puntos de referencia:

- El hilo de la vida.
- Las *moiras* o *fatás*, diosas y ancianas que ovillan, miden y cortan el hilo del destino.
- Un nudo como un momento difícil de la historia; un nudo que o bien puede deshacerse con paciencia (tiempo *sossegado*) o bien puede estrecharse por la fuerza (tiempo *acelerado*).
- Un nudo como una atadura o tarea cotidiana que conlleva obligación.
- El tiempo *capitalista* y el tiempo *del cuidado*.
- El problema práctico: deshacer un nudo puede ser muy complicado.

Condicionantes:

Plantead vuestra propuesta dentro de un ámbito de difusión pública.

Proceso:

Estableced un sistema de archivo del proceso de documentación, investigación y creación que habéis recorrido para visibilizar vuestra reflexión y/o crítica.

Material:

De libre elección.

Presentación:

Presentad la acción en el contexto más adecuado y al archivo de la manera en la que consideréis que le hace más justicia.



Figura 1. Estructura de una ficha didáctica. Extraída de Grau-Costa y Porquer-Rigo (2017, 84-85).

MÉTODO

El formato de ficha de la publicación, aunque innovador, no es nuevo. Desde hace algunas décadas, a través de varias generaciones docentes (Grau-Costa, 1996, 2000, 2013; Porquer-Rigo, Grau-Costa, Ros-Vallverdú y Asensio-Fernández, 2015; Sasiain-Camarero-Núñez, 2012), se ha ido introduciendo y evolucionando como alternativa o transversalmente a la docencia en el ámbito de la educación universitaria de las artes, en distintos programas, asignaturas y niveles. En uno de los primeros documentos escritos al respecto, Grau-Costa (2000) definía sus ventajas:

«Este tipo de actividad siempre genera incógnita y, por el desconcierto implícito en su enunciado, agudiza la atención como herramienta de conocimiento. [...] Este tipo de enunciado característico se hace partícipe de la *provocación* y lleva al estudiante en busca de soluciones, a cuestionarse y a tomar decisiones que lo acercan a la investigación como método y a la creación como respuesta» (p. 69-70).

Su uso ha demostrado su potencial capacidad de sugestión y de motivación en la práctica; como una herramienta que acontece eje vertebrador para un discurso continuado, un elemento que permite la interacción puntual entre un motivo escogido y una finalidad buscada. La ficha, en su simplicidad aparente, actúa como un anclaje de conocimiento orientativo para enlazar con un despliegue conceptual, procedimental y actitudinal para la formación/generación de

creatividad y el desarrollo de competencias propias del área artística. Fomenta el autoaprendizaje. Podemos trabajar directamente procesos creativos y generar discursos de pensamiento individual que, fácilmente, escalan en procesos de debate colectivos –entroncando con la filosofía de las pedagogías colectivas (García, 2017) o del arte social y activista (Thompson, 2015)–.

Todas las fichas parten, en un primer momento, de un proceso que se ha denominado «metodologías para el descubrimiento» o «metodologías del descubrir» (Grau-Costa, 1996, 2000). A pesar de que ambos conceptos se acercan inevitablemente al «aprendizaje por descubrimiento» para educación primaria de Bruner (1997) o Piaget (1981), las «metodologías del descubrir» deben entenderse en un contexto diferente tanto porque están pensadas especialmente para las etapas de la educación secundaria y universitaria como porque nuestras propuestas no dan prioridad especial ni a los conocimientos ni a la experimentación científica. *Nuestras metodologías plantean la autocontemplación como investigación, donde la intuición es la herramienta preferente –un aspecto fundamental en creación artística–.*

Una *metodología del descubrir* consiste en un enunciado concreto que dirige hacia una serie de órdenes (propuestas pautadas) y de espacios de interrogación (más o menos visibles en los enunciados), mientras se hacen intervenir modulaciones que centran la atención en un determinado concepto, procedimiento y/o técnica. Se desvía al lector hacia dificultades que ve asumibles, con un aprendizaje correspondiente, pero que esconden cuestiones y procesos complejos que irán apareciendo en el desarrollo de la actividad. Es justo decir que no son propuestas fáciles: hay que saber equilibrar bien sus puntos de conflicto para no ocasionar bloqueos metodológicos ni tampoco emocionales que impidan un desenlace.

En la descripción de cada una de las fichas establecemos la necesidad de descubrir como herramienta de ejecución, sometida al proceso, al conocimiento previo y a la capacidad de autogestionarse. De aportar al/a la estudiante herramientas de formación y de autoconocimiento de sus capacidades y habilidades artísticas, trabajando desde la constancia y la disciplina técnica para encontrar variaciones en las soluciones que promueven a la vez la autoevaluación. De hacer surgir constantes técnicas y procedimentales del propio alumnado (trazos personales, grafías particulares, obsesiones individuales), obligándolo a trabajar a partir de la memoria acumulativa sea cual sea su momento formativo e independientemente del momento de madurez personal en el que se encuentre. Constantes que se perciben rápidamente en sus comportamientos iniciales en la actividad pero que serán perfiladas en su transcurso hasta ser moduladoras y nuevas (sorpresivas) para el mismo ejecutor/a (autor/a, artista, estudiante).

Aparecen fichas que aportan metodologías concretas de trabajo o introducciones a procesos creativos transportables entre distintas propuestas –que suman más de un interés, de *diálogo*–. Otras fichas, en cambio, se centran en dinámicas facilitadas por el encadenamiento conceptual y procedimental como vía de actuación, donde se introduce el trabajo a partir de la obra de una o varias artistas, varios «métodos de creación». En el primer volumen (Grau-Costa, 2013) ya se trataba la superposición de métodos de creación de artistas con las «metodologías del descubrir» y se evidenció que podía ser una forma eficaz para desarrollar la creatividad

sin entrar en la duplicidad entre referente y autor-creador/autora-creadora. Como comenta Sasiain-Camarero-Núñez en su tesis doctoral (2012):

«Cada artista tiene su manera de hacer, una línea de trabajo que se va definiendo durante su carrera. Sus circunstancias personales y sus inquietudes conceptuales y plásticas van impregnando su existencia generando en su obra una forma de pensar, actuar y construir. El método de trabajo va definiendo su obra a partir de ciertas características o inquietudes que se van repitiendo» (p. 80).

El uso del formato de ficha didáctica (Anexo 1) es una elección estratégica: no se propone una ordenación programática que parta de unidades didácticas agrupadas por temáticas y de las cuales se desprendan fichas didácticas, sino que, invirtiendo el sistema, se trabaja con actividades didácticas en formato de ficha de forma que estas se ordenan y programan dentro de diferentes ritmos según la programación, la asignatura y el equipo docente.

Las fichas adquieren autonomía propia y sus enunciados se convierten en las claves definidoras para su utilización. Con modificaciones necesarias según la edad y con orientaciones del profesorado que coordina una actividad formativa determinada, estas propuestas pueden incluirse esporádicamente en una clase o transformarse en ejes de trabajo de una investigación concreta (por ejemplo, desde una perspectiva de *trabajo por proyectos*). En *Genealogías de anonimato* se presentan las fichas en una sola versión, orientadas a un público-alumnado con una madurez y conocimiento artístico parecido al que llega a la Facultad de Bellas Artes.

La estructura de las fichas se divide en ocho ítems con funciones determinadas: *propuesta de trabajo, enunciado, para hacerlo, condicionantes, proceso, materiales, presentación y material de consulta* (Figura 2).

El formato de las fichas

La estructura de las fichas se divide en ocho ítems con funciones determinadas: *propuesta de trabajo, enunciado, para hacerlo, condicionantes, proceso, materiales, presentación y material de consulta*. La lista se tiene que entender desde una óptica orientativa puesto que, dependiendo del desarrollo y la naturaleza de cada escrito, alguna de las partes que la integran puede desaparecer:

- **Propuesta de trabajo:** la orientación básica, la fuente primaria de la ficha. La respuesta a la pregunta «¿de dónde viene?» que nos contextualiza antes de empezar.
- **Enunciado:** el quid de la cuestión, el elemento disparador de la acción. La dirección hacia donde apuntar.
- **Para hacerlo:** ya sea en una lista o en una sola frase, la indicación de cómo proceder a partir del enunciado.
- **Condicionantes:** pequeñas piedras en el camino para activar los mecanismos divergentes.
- **Proceso:** en una lista o en una sola frase, indicaciones metodológicas complementarias.
- **Materiales:** técnicas y materias sobre las que trabajar la actividad práctica.
- **Presentación:** espacio o formato donde plantear nuestra propuesta creativa.
- **Material de referencia:** referencias bibliográficas que soportan los contenidos procesuales de la ficha.

19

Las fichas eligen conscientemente utilizar un lenguaje alejado de la generalidad y se dirigen directamente al público, imperativamente. Encaramos a un público plural, colectivo, y recurrimos a verbos de acción para tentar a los lectores, para «hurgarlos» a que actúen: *interrogad, indagad, enredad, destilad...*

Ventajas del sistema de fichas

Es importante destacar que, conceptualmente, las fichas ancladas en las «metodologías del descubrir» entroncan con la consecución de competencias transversales y específicas fundamentales tanto para la vida profesional como por el desarrollo personal. Entre otras ventajas, las actividades que proponemos:

- **Potencian el reto personal.** Tanto el enunciado como el proceso de la ficha dejan entrever la posibilidad real de lograr la actividad pero esconden sutilmente las verdaderas dificultades que se tendrán que superar para llegar a un final. Se abre una perspectiva amplia de posibilidades, adecuada para dar un empujón determinante, pero sin desembocar en una lista inabarcable que derive en una sensación de

Figura 2. Concreción de los ítems en la ficha didáctica.
Extraída de Grau-Costa y Porquer-Rigo (2017, 19).

RESULTADOS

El uso de métodos de creación de un/a artista o de la intersección de varios de ellos/as para encaminar un desarrollo creativo diferenciado según el enunciado de las fichas es clave en el recorrido didáctico de *Genealogías de anonimato*. Cabe destacar que cuando estas se adentran en el método de alguien no lo tratan al completo. Al contrario, se fijan en uno de sus aspectos concretos para resaltarlos y contemplar especificaciones temáticas, procedimentales y técnicas que hagan de puente de debate entre la propuesta que contempla la actividad didáctica y las posibilidades creativas del lector o lectora (autor/a-creador/a). La poética, el pensamiento, las actitudes e incluso las apariencias formales o significativas de las obras pueden ser una buena excusa para empezar a plantear un proceso creativo.

CONCLUSIONES

Es importante destacar que, conceptualmente, las fichas ancladas en las «metodologías del descubrir» entroncan con la consecución de competencias transversales y específicas fundamentales tanto para la vida profesional como por el desarrollo personal. Entre otras ventajas, las actividades:

1. Potencian el reto personal. Tanto el enunciado como el proceso de la ficha dejan entrever la posibilidad real de lograr la actividad pero esconden sutilmente las verdaderas dificultades que se tendrán que superar para llegar a *un* final. Se abre una perspectiva amplia de posibilidades, adecuada para dar un empujón determinante, pero sin desembocar en una lista inabarcable que derive en una sensación de sacrificio sin recompensa.
2. Enfatizan el enfrentamiento a dificultades técnicas y su superación, no solo al respecto de los procedimientos, sino en cuanto a relaciones conceptuales que cuestionan el conocimiento de quien las utiliza. El enunciado comparte complicidad con los condicionantes y es en sus delimitaciones donde surge lo que podemos denominar «trampa»: la intuición y los conocimientos adquiridos serán los que permitirán resolver el encadenamiento de contrariedad.
3. Favorecen la conciencia sobre el valor y el sentido del tiempo. Las actividades utilizan el factor tiempo para enfatizar la obra como resultado. Tanto si las actividades están sometidas a la brevedad como si se perpetúan en el tiempo, condensamos en su ser el debate interno de sentir(-se) obra.
4. Ponen en valor la intuición. Si describimos la intuición como percepción íntima de una idea tal como si estuviera a la vista, las actividades hacen de la percepción un instrumento imprescindible de actuación. Si describimos la intuición como facultad de comprender las cosas de forma instantánea y sin razonamiento, esta se vuelve en el vínculo de la finalidad que la actividad propone. Si la actividad pide que se actúe en el instante, desde la espontaneidad, después la acción tendrá que ser analizada y, por

consiguiente, racionalizada. Nos encontramos en una nueva percepción del resultado: el descubrimiento. Las actividades en las fichas se fundamentan como herramientas en lo que respecta tanto a la *percepción intuitiva* como la *percepción racionalizada*.

5. Son flexibles en cuanto a evaluación. Dentro de la necesaria reflexión y evaluación respecto a cualquier actividad, las fichas permiten flexibilidad: pueden establecerse como ítems de libre elección, como elementos evaluables en una unidad didáctica concreta o como proyectos de largo recorrido con una evaluación continuada. Dependiendo del contexto y de la organización, pueden ser obligatorias u opcionales, individuales o grupales.
6. Fomentan las capacidades de responsabilidad, de autoestimulación y de autocorrección. Tengan la naturaleza que tengan, y dependiendo del contexto –reglado, no reglado–, las actividades inculcan la impresión de estar ante un encargo específico, un reto que el usuario o usuaria tiene que resolver profesionalmente, con certeza y acierto, aunque sea para abrir caminos hacia una dirección desconocida.

REFERENCIAS

- Azpiazu-Carballo, Jokin (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Editorial Virus
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Carrasco-Bengo, Cristina (2014). La economía feminista: ruptura teórica y propuesta política. En Carrasco-Bengo, Cristina (Ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*, pp. 25-47. Madrid: La oveja roja
- Devor, Holly (1989). *Gender Blending. Confronting the Limits of Duality*. Indianapolis (IN): Indiana University Press
- García, Almudena (2017). *Otra educación es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Valencia: Litera
- Grau-Costa, Eulàlia y Porquer-Rigo, Joan-Miquel (Eds.) (2017). *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración UB
- Grau-Costa, Eulàlia (Coord.) (2013). *Dimensions XX. Genealogies Femenines. Art, recerca i docència. Volum 1*. Barcelona: Edicions Saragossa y Comisión de publicaciones y ediciones del Departamento de Escultura UB
- Grau-Costa, Eulàlia (2000). *Escultura y metodologías de la creación*. [Proyecto docente para optar a la plaza de profesora Titular de Universidad en el área de conocimiento de Escultura de la Universitat de Barcelona según BOE del 27 de junio de 2000 y DOGC del 3 de julio de 2000]. Documento no publicado

Grau-Costa, Eulàlia (1996). *Forma y metodología de los proyectos escultóricos*. [Proyecto docente para optar a la plaza de profesora Titular de Universidad en el área de conocimiento de Escultura de la Universitat de Barcelona según BOE del 24 de mayo de 1996]. Documento no publicado

Pérez-Orozco, Amaia (2014). Del trabajo doméstico al trabajo de cuidados. En Carrasco-Bengo, Cristina (Ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*, pp. 49-73. Madrid: La oveja roja

Piaget, Jean (1981). Lo posible, lo imposible y lo necesario. *Infancia y aprendizaje*, 4(2), 108-121, doi 10.1080/02103702.1981.10821905

Porquer-Rigo, Joan-Miquel, Grau-Costa, Eulàlia, Ros-Vallverdú, Jaume y Asensio-Fernández, José Antonio (2015, junio). Lea las instrucciones de uso. Fichas de trabajo contemporáneas para una asignatura introductoria a los procesos y proyectos de creación artística. *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. Donosti, España

Thompson, Nato (2015). *Seeing Power. Art and Activism in the 21st Century*. New York/London: Melville House

Sasiain-Camarero-Núñez, Alaitz (2012). *Una Herida Arropada: Reminiscencias del vestido en la escultura contemporánea. Una apuesta pedagógica desde la práctica artística*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación ha sido realizada gracias al programa de ayudas para la contratación de personal investigador novel FI-DGR otorgadas por AGAUR con el apoyo de la Secretaría de Universidades e Investigación del Departamento de Economía y Conocimiento de la Generalitat de Cataluña y FEDER.

Hitos cotidianos

Clara Daroca Musté, Joan Miquel Porquer Rigo

Propuesta de trabajo:

A partir de la obra *Tejiendo historias* (2013) de Alexia Arribas, David Ballester, Laura Gómez, Clara Martínez y Elena Vaquero; de la simbología del «hilo de la vida» y de los conceptos de la economía de cuidados.

Enunciado:

Haced un nudo en una cuerda o hilo para cada una de las actividades laborales que realicéis durante un día en vuestro ámbito profesional. En otra cuerda, haced lo mismo con aquellas tareas que tengan que ver con el cuidado de uno mismo o de las personas cercanas a vosotros. A partir de esta primera toma de conciencia, encontrad un marco de acción donde poder visibilizar vuestra reflexión y/o crítica.

Para hacerlo:

Trabajad partiendo de estos puntos de referencia:

- El hilo de la vida.
- Las *moiras* o *fatás*, diosas y ancianas que ovillan, miden y cortan el hilo del destino.
- Un nudo como un momento difícil de la historia; un nudo que o bien puede deshacerse con paciencia (tiempo *sosegado*) o bien puede estrecharse por la fuerza (tiempo *acelerado*).
- Un nudo como una atadura o tarea cotidiana que conlleva obligación.
- El tiempo *capitalista* y el tiempo *del cuidado*.
- El problema práctico: deshacer un nudo puede ser muy complicado.

Condicionantes:

Plantead vuestra propuesta dentro de un ámbito de difusión pública.

Proceso:

Estableced un sistema de archivo del proceso de documentación, investigación y creación que habéis recorrido para visibilizar vuestra reflexión y/o crítica.

Material:

De libre elección.

Presentación:

Presentad la acción en el contexto más adecuado y al archivo de la manera en la que consideréis que le hace más justicia.

Anexo 1. Ficha didáctica «Hitos cotidianos», de Clara Daroca Musté y Joan Miquel Porquer. Extraída de Grau-Costa y Porquer-Rigo (2017, 84).

LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA COMO MEDIO PARA LA LUCHA CONTRA LA POBREZA

**María Méndez Suárez
Universidad de Extremadura
mariartex@unex.es**

**Zacarías Calzado Almodóvar
Universidad de Extremadura
zcalzado@unex.es**

ANTECEDENTES

Partiendo de la base de que el ser humano en particular, y todos los seres vivos en general, dependen en gran medida del medio ambiente para poder sobrevivir, podemos afirmar que la gestión de los residuos, y especialmente aquellos de materiales no biodegradables, es una necesidad vital, especialmente a la hora de solucionar problemas tan importantes y actuales como el calentamiento global, que está generando a su vez otros problemas como la disminución de los glaciares, el cambio del clima e incluso la desaparición de algunas especies, en el peor de los casos, por el deterioro del ecosistema de su hábitat natural. Por lo tanto, el valor que tiene el proceso del reciclaje es altísimo, ya que ayuda a la conservación de la biosfera, a la explotación sostenible de los recursos naturales, que por otro lado no son ilimitados, y a la ayuda a la biodiversidad.

En este sentido, los gobiernos, las entidades públicas o privadas como la Universidad, fomentando la investigación en este sentido, la industria en general o las empresas comerciales en particular, y como no, la sociedad civil aportando su granito de arena con proyectos particulares e incluso en su día a día llevando una vida en términos ecológicos y sostenible, son vitales para conseguir un mundo verdaderamente sostenible.

(...) La sostenibilidad es uno de esos objetivos, pero también es requisito previo indispensable para alcanzar todos los demás (...) Mas los gobiernos no pueden avanzar por sí solos. A los grupos de la sociedad civil corresponde desempeñar un papel crítico (...) Otro tanto cabe afirmar de las empresas comerciales. Sin el sector privado, el desarrollo sostenible no será más que un sueño distante. (Annan, 2002, p. 177)

Pero observándolo desde la perspectiva pesimista aunque realista de Ranilla (2015):

La economía, es la que decide qué debe y no debe existir valorando sus beneficios independientemente del daño que ello produzca. Eso, es lo que hoy en día se enmascara con propósitos afables y se llama en su mayoría sostenibilidad; una nueva forma atractiva que adopta el gobierno económico para vender al público una enmascarada ética. Un lobby que opera en las tinieblas. (p. 83)

Sin embargo, a pesar de ser conscientes de que el mundo que hemos creado está cimentado sobre la base del capitalismo brutal y desmedido, no debemos perder de vista el enfoque optimista, ya que de lo contrario estaríamos abocados al desastre, sin lugar a dudas.

El Principio II de la Carta de la Tierra recoge claramente la preocupación por la integridad ecológica, y en concreto la utilización del reciclaje como base para adoptar patrones de producción, consumo y reproducción que salvaguarden las capacidades regenerativas de la Tierra. La Comisión de la Carta de la Tierra (CCT) (2000) en el apartado 7.a explicita: "Reducir, reutilizar y reciclar los materiales usados en los sistemas de producción y consumo y asegurar que los desechos residuales puedan ser asimilados por los sistemas ecológicos" (p. 3).

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) aprueba el documento titulado *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* el 25 de septiembre, con el fin de alcanzar en estos 15 años 17 Objetivos fundamentales de Desarrollo Sostenible y 169 metas retomando los Objetivos del Desarrollo del Milenio. “Los Objetivos y las metas son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental” (ONU, 2015, p.1).

De los diecisiete objetivos que plantean los países representantes de esta Asamblea, diez implementan la palabra sostenible y nueve están directamente relacionados con el presente trabajo. ONU (2015, pp.17-31) plantea entre otros los siguientes objetivos:

(...) Objetivo 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.

(...) 6. a. De aquí a 2030, ampliar la cooperación internacional y el apoyo prestado a los países en desarrollo para la creación de capacidad en actividades y programas relativos al agua y el saneamiento, como los de captación de agua, desalinización, uso eficiente de los recursos hídricos, tratamiento de aguas residuales, reciclado y tecnologías de reutilización (...).

(...) Objetivo 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.

(...) 8.a. Aumentar el apoyo a la iniciativa de ayuda para el comercio en los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, incluso mediante el Marco Integrado Mejorado para la Asistencia Técnica a los Países Menos Adelantados en Materia de Comercio (...).

Objetivo 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.

(...) 9.3. Aumentar el acceso de las pequeñas industrias y otras empresas, particularmente en los países en desarrollo, a los servicios financieros, incluidos créditos asequibles, y su integración en las cadenas de valor y los mercados (...).

(...) 9. a. Facilitar el desarrollo de infraestructuras sostenibles y resilientes en los países en desarrollo mediante un mayor apoyo financiero, tecnológico y técnico a los países africanos, los países menos adelantados, los países en desarrollo sin litoral y los pequeños Estados insulares en desarrollo (...).

(...) Objetivo 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

(...) 11.6 De aquí a 2030, reducir el impacto ambiental negativo *per capita* de las ciudades, incluso prestando especial atención a la calidad del aire y la gestión de los desechos municipales y de otro tipo (...).

Objetivo 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.

(...) 12.4 De aquí a 2020, lograr la gestión ecológicamente racional de los productos químicos y de todos los desechos a lo largo de su ciclo de vida, de conformidad con los marcos internacionales convenidos, y reducir significativamente su liberación a la atmósfera, el agua y el suelo a fin de minimizar sus efectos adversos en la salud humana y el medio ambiente.

12.5 De aquí a 2030, reducir considerablemente la generación de desechos mediante actividades de prevención, reducción, reciclado y reutilización (...).

Objetivo 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos

(...) 13.b Promover mecanismos para aumentar la capacidad para la planificación y gestión eficaces en relación con el cambio climático en los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo, haciendo particular hincapié en las mujeres, los jóvenes y las comunidades locales y marginadas.

(...) Objetivo 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.

(...) 15.3 De aquí a 2030, luchar contra la desertificación, rehabilitar las tierras y los suelos degradados, incluidas las tierras afectadas por la desertificación, la sequía y las inundaciones, y procurar lograr un mundo con efecto neutro en la degradación de las tierras (...).

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.

(...) 16.b Promover y aplicar leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo Sostenible.

Objetivo 17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

(...) 17.11 Aumentar significativamente las exportaciones de los países en desarrollo, en particular con miras a duplicar la participación de los países menos adelantados en las exportaciones mundiales de aquí a 2020 (...).

OBJETIVOS

Con el desarrollo de este proyecto de arte sostenible se pretenden alcanzar varios objetivos; por un lado, objetivos relacionados con problemas económicos en Cabo Verde derivados de la pobreza generalizada; objetivos relacionados con la problemática social del mencionado país, y como no, objetivos medioambientales, en la misma línea que apunta Sarriugarte (2010)

“(…) con el arte sostenible se quiere ahondar con profundidad en problemáticas sociales, económicas, medioambientales y políticas, pero siempre manteniendo como punto de partida la filosofía del arte sostenible” (p. 228).

Se presenta por lo tanto este proyecto como un trabajo principalmente innovador, porque aunque la práctica de la reutilización de materiales no es nueva, sí nos encontramos en un momento de la historia, en el que se hace completamente necesario un proceso de transformación de materiales usados, especialmente los no biodegradables como es el caso del plástico, a excepción del PLA (utilizado por ejemplo para las impresoras 3D) que sí lo es.

Nos encontramos inmersos en una época de diversidad, tanto de culturas, lenguajes como conocimientos que están culminando en un mestizaje de saberes y actuaciones. Por lo tanto, la colaboración de las distintas áreas de conocimiento e interdisciplinariedad, como la economía y el estudio de la biodiversidad (Ranilla, 2015), así como de los distintos países, forman parte de nuestra realidad actual, que llevan, sin lugar a dudas, a soluciones mucho más creativas e innovadoras. Por este motivo, tanto el Arte como la Ciencia pueden y deben ir de la mano para alcanzar estos desafíos y objetivos planteados. Sobre las tres dimensiones que plantea la Asamblea General de la ONU (económica, ambiental y social) se crea la base sobre la que se plantean los objetivos del Proyecto “Kucienciarte” desarrollado en el marco de la estancia docente e investigadora en el Instituto Universitario de Educação (IUE) en la Isla de Santiago en Cabo Verde, en el año 2015.

Ante al problema que existe en el mencionado país en relación a la gran cantidad de basura que se genera y que gran parte termina acumulada por los rincones de la ciudad, especialmente las bolsas de plástico, ya que allí no existen empresas de gestión de residuos, surge este proyecto, de carácter eminentemente artístico y medioambiental, ya que se trata de un trabajo de redefinición, de elaboración de un tejido producido a partir de un material (plástico) que normalmente tiene otro uso completamente diferente, con el objetivo de concienciar a la población de la importancia del reciclaje y la gestión sostenible de los residuos, pero también económico-social, para incentivar el comercio con el exterior y ayudar a crear puestos de trabajo que mejoren la calidad de vida de los caboverdianos más necesitados.

Podríamos decir que dicho proyecto se diversificó en tres caminos diferentes, cuyo hilo conductor fue el tejido por medio del reciclaje de bolsas plástico con los objetivos de:

Realizar una intervención artística en la plaza del pueblo envolviendo los troncos de los árboles con los tejidos multicolores que se crearon, ayudando a la concienciación social.

Crear una pequeña industria fabricando mochilas, bolsas, riñoneras y todo tipo de complementos de ropa para su venta a nivel comercial.

Enseñar a utilizar estos tejidos a nivel familiar para captar agua de niebla y así poder consumirla para uso personal, para regar los huertos y poder cultivar sus propios productos alimenticios, dar de beber a los animales, etc., siendo de gran ayuda, para salir de la extrema pobreza, a la gran mayoría de las familias caboverdianas.

Tanto la intervención artística para la concienciación social, la recogida de agua de la niebla, como el reciclaje para la transformación del plástico en objetos susceptibles de ser vendidos creando una pequeña industria, todos ellos objetivos principales del proyecto, se ven reflejados en el documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para el desarrollo después del 2015, retomando los Objetivos del Milenio para intentar conseguir lo que éstos no lograron.

PARTICIPANTES

Este proyecto fue llevado a cabo por los alumnos del Máster del Curso Complemento de Licenciatura en Educação Artística del Instituto Universitário de Educação (IUE) de la Escola Superior de Formação de Professores Herminia Cardoso de la ciudad de Assomada, en la Isla de Santiago en Cabo Verde.

El número de integrantes que participaron en dicho proyecto fue un total de 49, siendo la repartición en dos grupos, uno del grupo de mañana con 19 alumnos y un segundo del grupo de tarde de 30 alumnos, todos ellos licenciados en Educación Infantil y Primaria.

MÉTODO

Existen básicamente dos procedimientos de reutilización de materiales; por un lado, aquellos que se utilizan como materia prima para formar el mismo tipo de material (reciclar papel para hacer cartón) y aquel que se fabrica para crear otro tipo de productos (este sería el caso de nuestro proyecto), reciclar bolsas de plástico para la creación artística, para la fabricación de mochilas y complementos de ropa o para fabricar tejidos para captar y recoger agua de niebla.

Este proyecto fue concebido bajo estas premisas y para ser desarrollado en dos fases de trabajo principalmente y bajo una metodología eminentemente práctica. Una primera fase (del 1 de marzo al 1 de julio) se centró en enseñar a los alumnos del Máster de Educación Artística de la IUE a reciclar las bolsas de basura que encontramos por la ciudad y tejer con ellas metros y metros de paños de colores con el objetivo de realizar a final de curso una intervención artística en la plaza de Assomada, coincidiendo con el día mundial del medioambiente, el 5 de junio, y que consistió en envolver los troncos de los árboles de dicha plaza con estos tejidos, reivindicando así la concienciación social de la gran necesidad de tratar y gestionar los residuos de una manera creativa. Así mismo, se les enseñó a colocar estos tejidos en zonas adecuadas para la captación y recogida de agua de niebla con la que poder regar sus pequeños huertos familiares, utilizarla para su aseo personal o dar de beber a los animales. La segunda fase consistió en preparar todo un proyecto empresarial con la idea de generar una pequeña industria que crease puestos de trabajo en el ámbito del comercio sostenible, haciendo un plan de viabilidad, una memoria económica detallada, recopilando toda la información necesaria para la puesta en marcha de dicho proyecto y que se presentó al concurso *Ayudas Fundación BBVA a Investigadores y Creadores Culturales* en el pasado año 2016, pero que infelizmente no fue seleccionado, eligiendo únicamente 45 de más de 2000 proyectos presentados a nivel nacional. No obstante, se seguirá intentando encontrar patrocinadores que apoyen esta idea empresarial.

RESULTADOS

La primera fase comenzó con una introducción teórico-práctica de la importancia del reciclaje y la visualización de trabajos artísticos relacionados con el reciclaje y el medio ambiente. A continuación nos desplazamos a una zona en las traseras del edificio de la Universidad donde se encontraba un árbol seco del que cogimos ramas para fabricar las agujas con las que tejeríamos nuestros metros de tejido; este fue el primer trabajo de reciclaje, las propias agujas, ya que allí no existían tiendas que las comercializaran y tampoco conocían la técnica del punto. Una vez que todos teníamos nuestras agujas les enseñé a tejer, trabajo que nos llevó un par de semanas, hasta que perfeccionaron la técnica.



Figura 1. Alumnos fabricando las agujas de punto

Durante las dos sesiones a la semana que teníamos clase, durante un poco más de tres meses, tejimos unos 100 metros de paño en total de bolsas de plástico con las que además de envolver los troncos de los árboles del pueblo el día internacional del medio ambiente, fabricamos algunas mochilas y bolsos de diferentes tamaños y colores. Fue un trabajo especialmente gratificante, tanto por el hecho de realizar una actividad amable con el medio como por el de aprender una técnica (el punto) que no conocían en el país y que les resultó de lo más práctica y entretenida. Pero principalmente práctica, porque rápidamente se percataron de las infinitas posibilidades que tenía este tejido para aplicarlo en sus vidas cotidianas y sacarle provecho (hacer techados de sombra para los animales, fabricar mochilas y demás accesorios sin tener que gastar un dinero que no tienen y recoger agua de la niebla para sus necesidades diarias).



Figura 2. Alumnas del IUE tejiendo



Figura 3. Metros de tejido terminado

Con respecto al primer objetivo marcado, de realizar una intervención artística en la plaza de Assomada es importante mencionar que tuvimos todo el apoyo institucional para llevarla a cabo, tanto por parte del IUE como de la Câmara Municipal (Ayuntamiento) y así mismo del Ministério da Educação e Desporto y de la Direção do Ambiente, Saneamento e Protecção Civil de Santa Catarina, dándonos toda la ayuda necesaria para la organización, preparación, difusión y finalmente instalación del proyecto. Del mismo modo, aunque no estaba previsto realizar ninguna actividad más ese día, los delegados de la Câmara Municipal y representantes de la Direção do Ambiente, Saneamento e Protecção Civil nos pidieron llevar a cabo una exposición artística de productos y objetos realizados todos ellos con plástico reciclado, petición que lógicamente aceptamos con mucho agrado. La exposición se llevó a cabo el mismo día y se expusieron objetos de todo tipo: pendientes, papeleras, escobas, móviles con borlones, vasos, cestas, etc.



Figura 4. Instalación de los tejidos en los árboles

El segundo objetivo no pudo llevarse a cabo en su totalidad, en parte por el escaso tiempo que duró la estancia, apenas cuatro meses, y por otro lado, porque nos encontramos con un problema mayor que fue la falta de financiación para poder poner en marcha la pequeña empresa que se quería crear, ya que para arrancar necesitaría una inyección de capital mínima de unos 7.000 euros, inversión que ni la IUE ni las instituciones que nos apoyaron pudieron asumir, ya que estamos hablando de un país que en términos generales se puede catalogar como pobre. Un país africano que hace apenas 40 años consiguió la independencia de Portugal y que ha tenido que resurgir de sus cenizas como el Ave Fénix, y el poco capital que existe revierte eminentemente en educación.



Figura 5. Bolsos y mochilas realizadas tejiendo plástico

Cuando se nombra Cabo Verde la tendencia es pensar que es un país rico en vegetación, abundante en agua y con unos paisajes verdes y tierras prósperas. Sin embargo, esto está muy alejado de la realidad. Es un país que sufre una fuerte desertización, ya que las precipitaciones son muy escasas y cuando llueve lo hace en forma de torrenciales, lo que provoca problemas graves arrasando los poblados, la mayoría de ellos contruidos con adobe, troncos de árboles y materiales nada seguros y muy fáciles de ser arrastrados y arrasados por las inclemencias del tiempo. No existe canalización de agua para estos poblados, excepto en la capital y alguna ciudad más, lo que impide a la mayoría de los caboverdianos tener agua corriente o incluso, un mínimo sistema de canalización de aguas fecales. Soria (1991) ya apuntaba la preocupante situación de la desertización en África: "(...) un tercio de la superficie de la Tierra es árida o semiárida (...). Las tierras áridas son el hogar de unos setecientos millones de personas en todo el mundo" (p.64). Hace tiempo que se conocen múltiples técnicas para luchar contra la desertización como la mencionada de captación de agua de la niebla o incluso el cultivo de la jojoba, una planta que previene la erosión del suelo (Soria y Real, 1992). A pesar de la preocupante situación, Cabo Verde cuenta con una ventaja frente a otros países africanos, y es la gran cantidad de niebla que tienen sus islas y que puede ser aprovechada para recoger y captar agua y usarla en sus necesidades diarias. Este fue uno de los objetivos del proyecto: enseñarles a tejer sus propias mallas para captar el agua y utilizarla en su día a día. Por lo tanto, el tercer objetivo sí se alcanzó con éxito, ya que la mayoría de los alumnos realizaron un tejido complementario con el que pudieron comprobar cómo colocándolo alrededor de los árboles de sus huertos, al cabo de un día, pudieron recoger alrededor de unos 5-10 litros de agua condensada de la niebla. Este paño especial para la captación y recogida de agua no puede ser tejido de la misma manera que el que se utiliza para fabricar mochilas. Tiene que ser de una trama mucho más abierta, no tan cerrada y tupida como la otra, ya que para que las gotas de agua que se quedan acumuladas en el tejido caigan por la gravedad al recipiente colocado previamente o simplemente al suelo, a la tierra donde está el árbol, debe tener una estructura determinada, con agujeros que permitan direccionar y dirigir el agua hacia abajo.

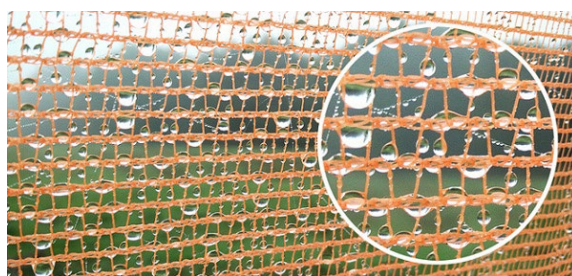


Figura 6. Malla de plástico para recoger agua de niebla. Fuente: <https://www.google.es/search?q=-mallas+para+recoger+agua+de+la+niebla>

CONCLUSIONES

Las artes plásticas en su contemporaneidad muestran su cara más lamentable y han encontrado el atroz refugio en lugares tan inhóspitos y grises como galerías, museos, centros culturales, etc. (Ranilla, 2015). Por este motivo, ahora más que nunca, se hace necesario un cambio de paradigma donde el arte pueda ser creado, desarrollado y vivido a pie de calle, disfrutado por todos, y si es posible, aportando beneficios ambientales a la sociedad. Pero no debemos ser ingenuos pensando que la solución final pasa por una nueva concepción del arte y ya está. El arte debe ser una herramienta más con la que poder transmitir estos valores que parece, que en la sociedad en la que vivimos, se han perdido u olvidado. Una sociedad basada en el agotamiento de los recursos naturales, la producción de residuos contaminantes, el calentamiento global producido por la emisión de gases, la destrucción del ecosistema o la urbanización masiva sin control, amparado todo ello en la importancia del capitalismo y el “progreso”.

Organizaciones y entidades de todo tipo, públicas y privadas, llevan años preocupándose por el desarrollo sostenible, aunque el poder y los intereses económicos dificultan en demasía un avance real en este sentido, pero es evidente que es un trabajo de todos y aunque parezca algo nimio, la aportación personal de cada uno de nosotros es vital para alcanzar algún día los objetivos planteados. Por este motivo, se desarrolla el presente proyecto, con el afán de conseguir aportar un humilde granito de arena en este sentido, y del que se quiso sacar el máximo rendimiento diversificándolo en tres caminos distintos pero que partían de la misma idea primaria: el reciclaje de plástico como material para el desarrollo de un proyecto de arte sostenible.

La época actual caracterizada por la globalización, pero al mismo tiempo la diversidad cultural, de lenguajes y formas de hacer, nos permite la colaboración y sinergia entre distintas comunidades, países y continentes. Gracias a la relación que existe entre la Universidad de Extremadura y el Instituto Universitario de Educación de Cabo Verde materializado en un convenio años atrás, se ha podido llevar a cabo este proyecto, que aunque sólo ha sido un pequeño atisbo de lo que podría llegar a ser, ha permitido asentar las bases para futuras colaboraciones de tipo científico, educativo e investigador.

A pesar de ser conscientes de que la intención de llevar a buen puerto los tres objetivos principales del proyecto era ambiciosa, especialmente por el escaso tiempo con el que se contaba para llevarlo a cabo, la sensación final es plenamente satisfactoria, ya que a excepción del segundo objetivo, que verdaderamente requería de una inyección de capital considerable, aunque no inviable, y de poco tiempo para poner en marcha la empresa, los otros dos objetivos sí se han alcanzado con éxito, e incluso se podría decir, que en términos generales, se superaron las expectativas que se tenían al principio.

REFERENCIAS

- Naciones Unidas (2002). *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible*. Recuperado de http://www.cepal.org/rio20/noticias/paginas/6/43766/WSSD_Informe.ESP.pdf
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Ranilla, M. (2015). Sobre lo sostenible de lo natural en el Arte. *Anuario de Arte y Arquitectura*. I, 81-101.
- Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_11.pdf
- Soria, S. y Real, F. (1992). *Agricultura: Revista agropecuaria*, 722, 785-791.
- Sarriugarte, I. (2010). El Arte Sostenible: la nueva herramienta de reflexión para el futuro. *Fabrikart: arte, tecnología, industria, sociedad*. 9, 224-243.
- Soria, M. (1991). Desertización en África. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 16, 61-66.
- UNESCO (2000). *La Carta de la Tierra*.

**LA CREATIVIDAD EN EL DISEÑO DE CO-
REOGRAFÍAS. UNA EXPERIENCIA “DESING
THINKING” EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

Feu, S.; Antúnez, A.; Córdoba, L.; Mateos, M.J.

**Facultad de Educación
Universidad de Extremadura.**

INTRODUCCIÓN

Según nuestra lengua la creatividad es la capacidad de creación o la facultad de crear, y el ser creativo es el que posee o estimula la capacidad de creación, invención, etc. Así pues está plenamente justificado que los profesores tengan, entre otras muchas tareas, estimular y estimularse para el desarrollo de la creatividad en sus alumnos y en sí mismos.

“Educar en la creatividad, como exponen diversos autores, es educar para el cambio y formar personas versátiles, originales, con capacidad inventiva, amplia visión de futuro, con iniciativa propia y confianza en sus posibilidades, preparadas para afrontar los retos que se les van planteando durante su vida escolar y cotidiana, además de dotarles de las mejores herramientas para la innovación” (Pérez, 2013; p. 1)

Más adelante el mismo autor nos dice:

“No podríamos hablar de una educación creativa sin mencionar la importancia de la capacidad creativa del profesorado, siendo muy complicado intentar educar para que el alumnado sea creativo si el profesorado no posee cualidades como la flexibilidad, la originalidad, el entusiasmo, la apertura a las nuevas concepciones y métodos de enseñanza, etc.” (Pérez, 2013; p. 2)

Abrahan Moles (1967) define creatividad como “la facultad de reorganizar los elementos del campo de la percepción de manera original y susceptible de dar lugar a operaciones en cualquier campo fenomenal.” Este mismo autor explica que la creatividad es una capacidad de la inteligencia que únicamente trata de mezclar datos ya conocidos para dar soluciones nuevas.

La creatividad es un proceso mental complejo para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía (Esquivias, 2004). Gardner (2001, p.126), considera que una persona creativa es aquella que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”.

Esta definición es más compleja que algunas otras en el sentido de que se incorporan características específicas de la personalidad y competencias, la tenacidad para seguir adelante ante un reto propuesto o impuesto, o la capacidad para la resolución de problemas. No cabe duda que la forma de ser de cada uno afectará a su capacidad para crear, pero estamos convencidos que las posibilidades creativas están directamente relacionadas con la propia experiencia, la formación y la cultura.

Siempre ha preocupado cual es el momento vital en el que el individuo resulta más creativo. Chacón, y Moncada (2006), en su estudio con alumnos universitarios de la titulación de educación física, reflejan que los estudiantes de primer curso de carrera muestra una menor creatividad que los de cuarto nivel de carrera y que por tanto se debería considerar cuál ha sido el

papel de la educación en las etapas anteriores y la incorporación de las herramientas docentes y pedagógicas para estimular el pensamiento divergente, base de la creatividad.

La sociedad tiende a homogeneizar a las personas coartando el pensamiento divergente, y en numerosas ocasiones los docentes anulan el desarrollo y la expresión creativa de sus estudiantes (Sequeira, 2000).

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS A TRAVÉS DE LA TÉCNICA DESING THINKING

En la actualidad existen numerosas técnicas para resolver problemas de forma creativa. Estas técnicas favorecen el pensamiento creativo, la autonomía, el desarrollo de competencias transversales y profesionales así como la motivación de los estudiantes (González, 2014).

Desing Thinking es una metodología para resolver problemas complejos (Ruiz, et al., 2015), permite la resolución de retos y problemas de forma creativa (González, 2014). Es una metodología centrada en el alumno como sujeto activo de su propio proceso de enseñanza aprendizaje, donde es el alumno, en un trabajo colaborativo con otros compañeros, quien elige la solución al problema mejora, una solución existente,... Esta metodología se desarrolla en cinco fases: Empatizar, Definir, Idear, Prototipar, Testar. Lo importante de este proceso es que el aprendiz no solo debe crear un "producto" sino que debe prototiparlo y testarlo para ver cómo funciona. El hecho de que el alumnado tenga que "bailar" su propia coreografía frente al resto del grupo de clase les ayuda en el proceso de desinhibición que necesitan para enfrentarse a los grupos de clase en las escuelas.

COREOGRAFIAR PARA ESTIMULAR LA CREATIVIDAD

Coreografiar es escribir en el aire una danza nueva. Cuando nos planteamos pedir a nuestros alumnos la realización del trabajo de coreografiar sobre una música estamos convencidos de que esa actividad será beneficiosa tanto para su desarrollo personal como para su desarrollo profesional. Coreografiar es imaginar los movimientos del propio cuerpo acompañando a un estímulo visual, auditivo o táctil. Generalmente los movimientos producidos por un estímulo traducen al exterior una suerte de sensaciones íntimas y personales que se aproximan mucho al estado de ánimo que experimentamos en ese momento.

Encontrar los movimientos que mejor se ajusten a los sentimientos producidos por el estímulo es un acto de búsqueda y selección dentro del bolsillo personal de nuestros recursos. El proceso de la creatividad requiere de la presentación de un problema a nuestra mente imaginándolo y visualizándolo para después inventar la solución desde la perspectiva de la posibilidad real. Todos los humanos somos más o menos creativos, estos niveles de creatividad vendrán determinados por el grado de curiosidad o la necesidad de escapar de un problema.

La creatividad requiere de un amplio espectro de posibilidades alimentado por todas las experiencias personales, tanto a nivel de conocimientos como a nivel de sentimientos. Cuanto más

numerosos sean nuestros conocimientos mayores serán nuestras posibilidades de utilizarlos para crear cosas nuevas.

Los trabajos que se exigen a los estudiantes de la Facultad de Educación, se encaminan hacia la perspectiva del maestro creativo, procurando formar a docentes capaces de afrontar su tarea con los recursos suficientes para poder crear, emprender,... de manera exitosa, en cada momento de su vida profesional. En el programa de la asignatura “Expresión, Comunicación y Creación en las manifestaciones motrices” se contemplan una serie de objetivos encaminados a desarrollar diferentes capacidades como:

- Mantener una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
- Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.
- Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- Aplicar los conocimientos a su trabajo y resolución de problemas dentro de su área de estudio.

DISEÑO Y PUESTA EN ESCENA DE UNA COREOGRAFÍA: LA EXPERIENCIA

A los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, dentro de la asignatura antes mencionada se les solicitó la creación de una coreografía basada en una pieza musical de su libre elección. Este trabajo se engloba dentro de los trabajos de grupo que deben desarrollar durante el semestre, con los siguientes objetivos:

- a) Favorecer el proceso creativo
- b) Descubrir nuevos movimientos
- c) Desarrollar el sentido del ritmo
- d) Aprender a escuchar música
- e) Elaborar coreografías originales
- f) Trabajar en equipo

Metodología: La metodología empleada en esta experiencia se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos, empleando como técnica para favorecer la creatividad el Design Thinking.

Participantes: Los participantes en la experiencia fueron estudiantes del tercer del Grado de Educación Infantil.

Materiales: Elección libre de la música o elaboración de un montaje musical, un objeto para acompañar en la coreografía, el vestuario y el maquillaje si fuera necesario.

Procedimiento: El problema planteado al alumnado es crear una coreografía con un número de movimientos diferentes y un número de evoluciones espaciales del grupo: cuanto mayor sea el número de dichos elementos mejor será la valoración. El tiempo de que dispusieron para seleccionar la música, adaptar los movimientos y concretar la coreografía fue de un mes que, teniendo en cuenta que las clases no se interrumpen y hay que atender a las demás asignaturas, ese tiempo se reduce bastante.

Además el problema presentó los siguientes condicionantes de la tarea para crear un problema a los que los alumnos tuvieran que adaptarse a través de su proceso creativo: i) *No repetir un paso más de tres veces*, ii) *No repetir una formación espacial más de dos veces*, iii) *Procurar no utilizar movimientos de los llamados de "aerobic"*

LA EXPERIENCIA SE PUDO ABORDAR EN LAS SIGUIENTES FASES (FIGURA 1):

I) Fase de empatizado: formación de grupos y compartir experiencias y sensaciones antes del inicio de la fase de definición.

II) Fase de definición: Coreografiar es escribir en el aire una danza nueva, ajustada a un ritmo musical o a unos sonidos concretos. Puede ser dramática, cómica, romántica, bélica, histórica, etc... igual que una novela. Los alumnos tuvieron que:

- a) Seleccionar un estilo. Existen cientos de estilos, desde folklore a flamenco o hip-hop, así que elige uno que sea adecuado para los componentes del grupo. Puede ser una combinación de algunos o de muchos, o puedes optar por lo simple.
- b) Elegir una canción que complemente tu estilo.
- c) Escuchar la canción con atención e identifica las secciones.

III) Fase de ideado: el alumnado puede acudir a distintas fuentes para obtener información y documentarse. A continuación es necesario presentar las mejores ideas y seleccionarlas en el grupo. Para esta fase son adecuadas las técnicas de torbellino de ideas y dinámicas de grupo. También puede funcionar empezar a bailar para buscar sensaciones, para encontrar un paso con el que se esté cómodo, a gusto, feliz,... para posteriormente apuntarlo con detalle para que puedan recordarlo y compartirlo. Cada alumno aportará los movimientos que crea más originales.

IV) Fase de prototipado: En esta fase ayuda el poder materializar las ideas y visualizarlas.

La música no es tangible y a veces es conveniente materializarla a través de dibujos para ver como fluye la melodía. Es necesario contar todos los tiempos de la música elegida (sobre un papel) y dividirlos en estrofas (parte de este trabajo se pudo hacer en la fase de ideado). Así se puede saber la cantidad de movimientos que podemos hacer y los cambios espaciales.

Para favorecer la visualización de las ideas de los movimientos se pueden utilizar grabaciones, realizar un storyboard, representar movimientos.... La coreografía requiere coordinar los

movimientos entre los miembros del grupo, por tanto es necesario el entrenamiento de los movimientos con la música.

V) Finalmente en la fase de testeo, se produce la representación pública de la coreografía en el aula frente al grupo clase. En esta fase se produce la evaluación del montaje y representación atendiendo a los siguientes criterios:

- Adaptación de los movimientos al ritmo de la música elegida.
- Adecuación del movimiento al estilo musical.
- Uniformidad en los participantes: vestuario y movimientos.
- Variación de movimientos y originalidad.
- Utilización del espacio.
- Variación en las formaciones espaciales.
- Perfección en la ejecución.

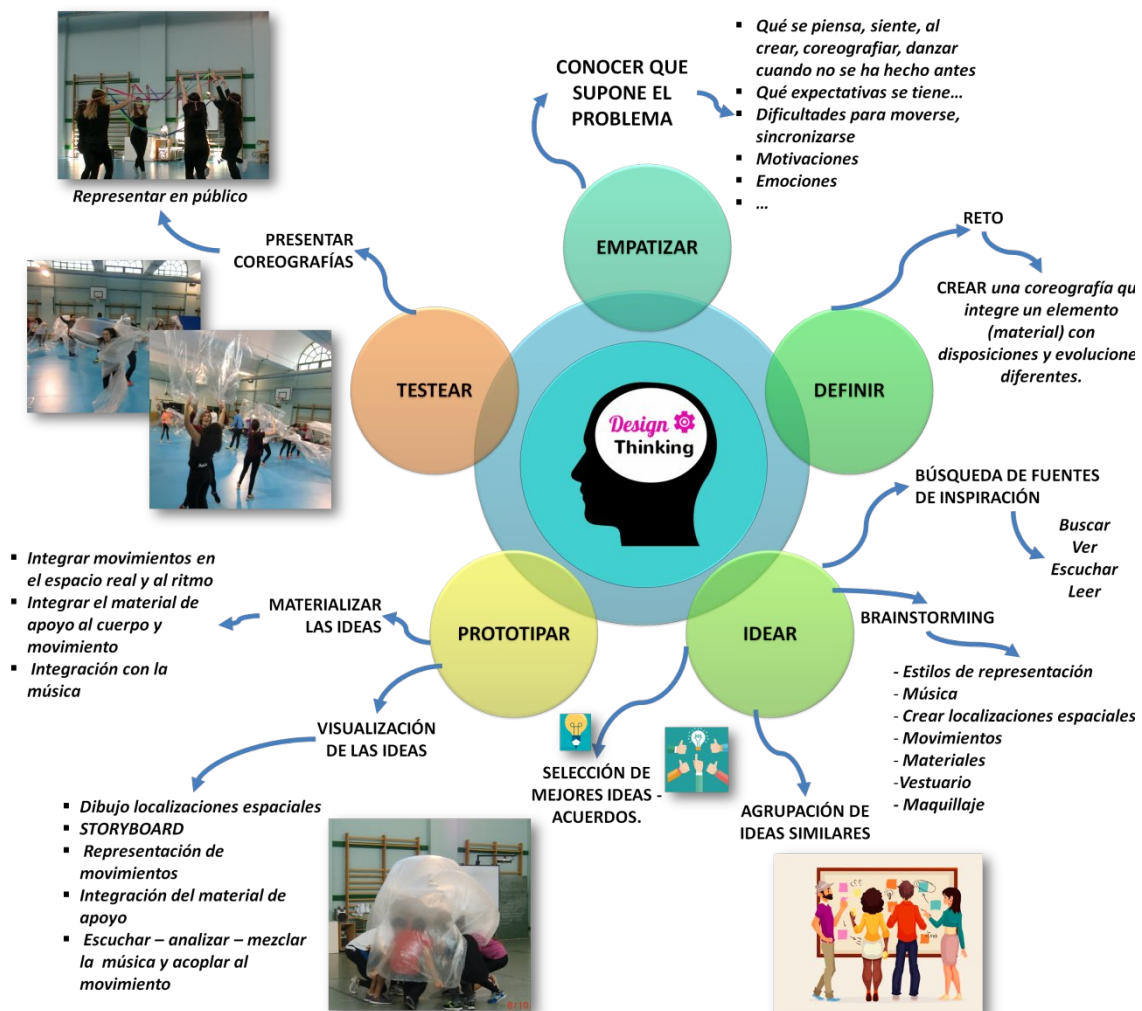


Figura 1: Procedimiento de empleado en la experiencia bajo la técnica de desing thinking.

Limitaciones: Las mayores dificultades con las que se encuentran los alumnos son fundamentalmente el tiempo general y la coordinación de los tiempos personales. Una gran parte de los alumnos de esta Facultad de Educación residen fuera de la ciudad, en poblaciones cercanas, esto dificulta bastante la posibilidad de reunirse para hacer estos trabajos de grupo.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

A pesar de las dificultades, las coreografías fueron expuestas y la valoración de las exposiciones fueron muy buenas; los estudiantes idearon y materializaron un alto número de movimientos y cambios espaciales (Tabla 1).

Las músicas seleccionadas para los montajes coreográficos se repartieron entre las bandas sonoras de películas infantiles y algunos montajes de músicas diferentes. Todas se ajustaban a los ritmos más alegres, menos un grupo que optó por el tema “Morir hay que fallecer” de la película “La novia cadáver”. Todos los grupos utilizaron algún objeto ajustado al tema musical empleando: cintas, lazos, paraguas, etc. El grupo número cuatro fue el que utilizó una escenografía más completa: maquillaje cadavérico, velo y chistera que se integró con la música seleccionada.

Tabla 1. Movimientos y cambios espaciales.

Grupo	Participantes M/H	Movimientos diferentes	Cambios espaciales	Música	Valoración
1	8	30	16	Halo- Beyonce	10
2	5/1	27	9	Hakuna Matata. Remix Disney	9
3	10	22	8	Ser hombre. Libro de Selva	7'5
4	8	20	8	La Novia cadáver	7
5	8	29	13	Ser hombre. Libro de Selva	10
6	4/4	14	12	Busca lo más vital. Libro S	6'5
7	8	21	10	Color esperanza. D. Torres	7'5
8	9/1	21	12	Sherlock Holm + Ego	8

Una vez que los alumnos pudieron ver lo que sus otros compañeros habían hecho surgieron las discusiones sobre la idoneidad de la calificación, algunos alumnos no quedaron conformes con la nota obtenida. El concepto de “movimiento creativo” no se entiende bien, la originalidad en el movimiento se reduce a sus propios conocimientos, fundamentalmente a lo visto en T.V. en definitiva, la investigación para descubrir nuevas formas de moverse queda muy reducida, cuando no inexistente.

La mayor dificultad para el alumnado se centra en saber qué es un movimiento dentro de una sucesión de ellos, es decir saber donde, y cuando, empieza y termina un movimiento.

Una vez aclarado este concepto todo resulta más fácil; entendiendo “movimiento” como la modificación de una posición corporal entre dos momentos de inactividad. Parece sencilla su cuantificación, pero la dificultad estriba en que se valora como un único movimiento aunque este se ejecute hacia ambos lados del cuerpo; este tipo de movimientos es típico del “aerobic”.

Después de la presentación del trabajo se solicitó a los estudiantes que valoraran las sensaciones vividas durante el tiempo de creación y concreción de la coreografía. Las sensaciones positivas superan a las sensaciones negativas (Tabla 2). Como sensaciones positivas destacan la alegría y la satisfacción por el trabajo realizado, como sensaciones negativas el agobio y estrés que supone enfrentarse a este tipo de situaciones. Esa sensación de “agobio” inicial activa positivamente los resortes de la creatividad.

Tabla 2. Frecuencias de sensaciones obtenidas por los grupos en la experiencia

Sensaciones negativa	f	Sensaciones positivas	f
Agobio al principio	2	Alegría	4
Tensión entre compañeras	1	Satisfacción	4
Estrés	3	Gusto por el resultado final	1
Rabia	1	Ayuda y unión entre los miembros del grupo	2
Miedo al principio	1	Esfuerzo	1
Vergüenza al representar	1	Recompensa	1
Decepción por la valoración	1	Positividad	1
		Ganas de trabajar y aprender	1
		Felicidad	1
		Diversión	1
		Seguridad	1
		Experiencia bonita	1

CONCLUSIONES

Las tareas cuyos objetivos están relacionados con el desarrollo de la creatividad exigen de los alumnos mayor dedicación, tiempo e investigación. Las coreografías, como tarea creativa resultan actividades muy satisfactorias. Las relaciones personales entre los miembros de cada grupo de trabajo adquieren signos de complicidad y camaradería. La presentación de la coreografía ante los demás compañeros supone una inyección de autoestima y favorece la desinhibición, aunque no está exenta de generar cierto estrés.

Conocer de antemano los elementos que se van a valorar sirve para que los alumnos focalicen mejor el trabajo y orienten el proceso creativo para la resolución del problema de crear movimientos, buscar situaciones espaciales nuevas y ajustarlas a la música.

REFERENCIAS:

- Chacón, Y. y Moncada J. (2006). Relación entre personalidad y creatividad en estudiantes de educación física. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6 (1), 1-19. Consultado desde: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9200/17640>
- Esquivias, M.T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17. Consultado desde: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- González, C.S. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*, 40. <http://www.um.es/ead/red/40>
- Moles, A. (1967). *La Socio dinámica de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós, Biblioteca de Psicología y Sociología Aplicada.
- Pérez, A. (2013). Creatividad y educación. Formación del profesorado para educar en la creatividad. *Revista Creatividad y Sociedad*, 21, 1-5. Consultado desde: <http://www.creatividady-sociedad.com/articulos/21/Editorial.pdf>
- Ruiz, L.; Gordo, M.; Fernández-Diego, M.; Boza, A.; Cuencas, Ll; Alarcón, F.; Alemany-Díaz, M.M. (2015). Implementación de actividades de aprendizaje y evaluación para el desarrollo de competencias genéricas: un caso práctico de aplicación de técnicas de Pensamiento de Diseño, y evaluación mediante rúbricas, de las competencias de Creatividad, Innovación y Emprendimiento. En V. Botti; y Fernández, M.A. *Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red INRED 2015*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València. Doi: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2015.2015.1639>
- Sánchez, M., Torres, B., & Díaz, R. (2015). Desing thinking en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 453, 34-37.
- Sequeira, A. (2000) Un enfoque para la educación y la escuela del nuevo siglo. *Revista Educación*, 24, 65-73.

**LA DEMOCRATIZACIÓN
DEL POTENCIAL CREATIVO:
ARTE Y CIUDADANÍA
FRENTE AL DETERIORO SOCIAL**

Juan-Cruz Resano López

jresano@unizar.es

Víctor Murillo Ligorred

vml@unizar.es

Universidad de Zaragoza

ANTECEDENTES

Abordar el concepto de patrimonio en el siglo XXI permite dejar atrás una noción clásica del mismo y apartarse de la ortodoxia más convencional. Ello no implica que haya habido una ruptura o corte, sino más bien una ampliación de los límites o criterios seguidos. Dicha expansión ha supuesto un avance notable, pero no debe inducir ello a pensar que se ha llegado a un punto o a un techo infranqueable, cuestión que centrará aquí el discurso expuesto y que, lejos de generar respuestas concluyentes, buscará abrir interrogantes y plantear ideas que, a priori, se antojan resbaladizas pero no menos pertinentes.

Dicho esto, un punto de partida sobre el que iniciar el debate podría ser el siguiente axioma: “El término “patrimonio” nos remite de forma inmediata a aquello que hemos heredado del pasado, a lo que hemos recibido como legado valioso y que, por ello, merece la pena ser conservado” (Aguirre, 2008: 69). Una sentencia irrefutable pero no tan sencilla o simple como pudiera parecer a primera vista. Sin ir más lejos, resulta inviable, por razones obvias, aceptar y/o asimilar como patrimonio todo el acervo acumulado por las diferentes sociedades y civilizaciones a través de las cuales la humanidad se ha estructurado y manifestado. Una problemática que nos conduce a una cuestión crucial: ¿cómo se obtiene –o se otorga– el reconocimiento que certifica la valía de un legado para apostar por su preservación? He ahí el meollo de un complejo dilema cuya esencia radica en admitir, como suscribe Aguirre (2008), que tal reconocimiento siempre estará sometido, *per se*, a criterios de selección. Y ahí es donde nos metemos en una embarazosa espiral, dado que afrontar una selección debiendo clasificar algo como valioso para su salvaguarda es muy complicado si hacemos alusión a “bienes” contemporáneos, es decir, actuales. Un reto que, a buen seguro, puede ser soslayado por los expertos más dogmáticos aduciendo que el tiempo deberá hacer su trabajo para que se dé una primera criba que esclarezca el camino. Criterio que, a todas luces, no es desacertado, si bien, tal y como adelantábamos, se queda un tanto corto si nos atenemos a las muchas barreras que en el mundo de la conservación se han derribado. Entre tales logros, uno especialmente significativo ha sido el del reconocimiento otorgado al patrimonio inmaterial. Lejano ya el interés por coleccionar que movió a nobles y burgueses en otro tiempo, y más que asentada la finalidad de acercar al gran público grandes colecciones y legados, puede hablarse de un asentamiento de propuestas claramente democratizadoras, suponiendo un punto de inflexión la toma de conciencia de la valía que puede poseer el llamado “patrimonio inmaterial”. En este sentido, aun cuando el mismo está conformado por sonidos, rituales, fiestas, tradiciones, etc., –evidenciando la superación de lo que en su momento solo era la configuración de un gusto elitista–, también cabría hablar de cierta ortodoxia, de ahí que en estas líneas intentaremos ir algo más lejos y demostrar que dicha “inmaterialidad” no tiene por qué ser únicamente cercana a lo que suele entenderse por folklore y bien podrá extrapolarse a ámbitos y espacios cotidianos sin que ello, por otro lado, le reste valor o consideración. Una tesis que encuentra un significativo punto de apoyo en el arte contemporáneo y que se reforzará o justificará ante la situación de crisis económica y social que configura el telón de fondo o *background* del día a día de millones de personas desde hace años. Una crisis que está demoliendo el *Estado del bienestar*

y que hace urgente la concienciación y movilización de la ciudadanía. Dicha reacción, a pesar de la premura que requiere, no se está dando, y en ello influye, a todas luces, al paralizante aturdimiento mediático al que somos sometidos, de ahí que la potenciación del sentido crítico y de un verdadero espíritu creativo sea más necesaria que nunca. Algo en lo que el arte puede jugar un factor clave, como anunciábamos, si bien, curiosamente y como veremos más adelante, desde enfoques alejados de las manifestaciones más convencionales y/o tradicionales.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El trabajo es de índole teórica-reflexiva, si bien persigue generar un cambio de actitud y conciencia que a su vez redunde en una plasmación en hechos concretos. De este modo, el lector u oyente, podrá tener una actitud más proactiva (Aguilera Leal, 2015) en la vida diaria tanto a nivel individual como social o colectiva. Un fin innegablemente ambicioso pero que solo a través de una correcta argumentación podrá tener un punto de arranque y generarse el chispazo deseado. Así las cosas, los resultados solo podrán intuirse desde un enfoque hipotético, no pudiendo hablarse, como es lógico, de comprobaciones cualitativas ni cuantitativas. Con todo, sí que puede –y debe– otorgarse al arte y, por ende, al ser humano, el beneficio de la duda y confiar en su capacidad de reinventarse para salir airoso de las encrucijadas en las que se ve inmerso a lo largo de su devenir, época tras época. Por desgracia, esta vez el gran desafío a superar responde a una crisis auspiciada por la propia humanidad (o, mejor dicho, por una parte muy concreta de la misma tan reducida como ambiciosa). Bien mirado, quizá ello sea el mejor acicate para creer que es factible salir airosos de la compleja situación actual, pues no es un tema menor el agrandamiento de la brecha social y convendrá no olvidar las traumáticas consecuencias que ello puede acarrear en un plazo de tiempo menos lejano de lo que podría creerse.

Dicho ello, anotaremos que la piedra angular sobre la que basamos nuestro discurso se asienta en dar por buena la premisa según la cual el *Estado del bienestar* no es otra cosa que un bien patrimonial cuya salvaguarda requiere el mismo celo que otros legados (Resano, 2016: 79-82). Una lectura que puede darse por válida si recordamos a Aguirre cuando asociaba el concepto de “patrimonio” a aquello que, habiéndolo heredado del pasado, consideramos valioso y por ello merece conservarse. Así las cosas, si está asumido que el grabado más modesto de Goya o la escultura más monumental de Chillida deben conservarse; o que el silbo canario merece la misma salvaguarda que el carnaval de Venecia, ¿cómo hemos llegado a aceptar que, por ejemplo, una prestación sanitaria básica pueda desaparecer en poco tiempo y no seamos capaces de reivindicarla como parte de un patrimonio excepcional?

A buen seguro que no pocas voces encontrarán desacertada esta mixtura de cuestiones o esferas aparentemente alejadas y dispares. Pero tomando el arte contemporáneo como punto de conexión e interrelación quizá pueda entenderse mejor la idea esgrimida. Convendrá recordar ahora que el arte no tiene por (única) finalidad generar objetos estéticos o bellos, toda vez que una relevante función que caracteriza a muchos artistas actuales es la de profundizar en “el proceso mediante el cual articulamos una experiencia interior con nuestras respuestas al

mundo exterior” (Hernández, 2014: 118). Algo que no sorprenderá si tenemos en cuenta que el mito del genio creador encerrado en su torre de marfil ha quedado reducido prácticamente a una entelequia (aun cuando, como es de suponer, sigue siendo una opción legítima y tiene sus partidarios). Teniendo en cuenta, por lo tanto, que la relación del individuo con el mundo exterior puede ser entendida como algo “artístico”, no resulta difícil traer a colación creadores que se han movido en esa línea, siendo Joseph Beuys y Jorge Oteiza ejemplos paradigmáticos cuyo prestigio está fuera de toda duda. Sin necesidad de profundizar en ellos, no estará de más recordar que para el guipuzcoano la creación de esculturas era menos importante que “la elaboración del propio artista como una persona educada desde el arte y dispuesta para actuar directamente en la sociedad” (citado en Badiola, s.f.). Por su parte, Beuys consideraba a todas las personas como artistas y entendía que la forma de modelar nuestros pensamientos así como de influir en el mundo era sinónimo de esculpir (citado en Guasch, 2000). Entre los ejemplos más cercanos en el tiempo nos fijaremos en la figura de Theaster Gates, creador británico que se involucra en la mejora del entorno y cuyo hacer le lleva a ser definido como “un artista que desde su posición mejora las condiciones de vida de su barrio” (Gompertz, 2015: 30).

Vista la esencia del trabajo de autores como los señalados, queda claro que la creatividad no solo está destinada a traducirse en objetos de gran belleza estética. A su vez, centrarse en engendrar producciones ingeniosas tampoco supone una vía que agote el pensamiento creativo o divergente (recordemos aquí la muestra de gran imaginación que componen las obras surrealistas –con Dalí al frente–, los *ready-made* o los poemas visuales). La peculiar idiosincrasia del arte, tan vasta como inclasificable, posibilita que siempre queden caminos y propuestas por explorar, pero un aspecto que no debe dejarse a un lado, más bien al contrario, es el de potenciar el sentido crítico de los espectadores, de las personas. De este modo, dar a conocer obras que no se queden en el mero ensimismamiento (Rubert de Ventós, 1997) o en la auto-complacencia será vital para ayudar a reforzar un espíritu crítico en la ciudadanía, y más aún en un tiempo donde la cultura del espectáculo (Debord, 2007) está llegando al paroxismo, la realidad ha devenido en hiperrealidad (Baudrillard, 1978) y se da por asumida la vigencia de la denominada posverdad, la cual no es otra cosa que asumir que la “apariencia de verdad” pueda tener más peso que la verdad misma (Caro Figueroa, 2016).

Por suerte, existe un gran número de artistas que no cejan en su intento de hacernos abrir los ojos y denuncian mediante sus producciones injusticias, agravios, desmanes, etc. El listado sería muy amplio, como se ha dicho, y resulta fácil encontrar ejemplos en diferentes latitudes (Wei Wei en China, el colectivo feminista Pussy Riot en Rusia, Santiago Sierra en España, etc., etc.). No obstante, ello no permite lanzar las campanas al vuelo y convendrá ser cautos y exigentes a la hora de valorar el alcance de sus discursos, toda vez que los mismos muchas veces quedan anulados, paradójicamente, por su éxito en el mercado del arte y la consiguiente fagocitación por las instituciones, al tiempo que otras veces la neutralización les viene acarreada por un exceso de estetización (Delgado, 2013).

En cualquier caso, ello es una cuestión que no debe hacer mermar las ilusiones en el arte ni provocar la paralización de la producción del tipo de obras señaladas. Quizá todo lo anterior-

mente señalado pueda resumirse en una idea más concreta y que podría ser la siguiente: “El arte propicia la capacidad de hacernos pensar en otros y en lo que nos acerca y separa de ellos (...) un espacio para el examen de nuestras vidas y para la imaginación de otras posibles.” (Mayorga, 2014: 769).

Tal reflexión ayuda a retomar la tesis inicialmente planteada, la cual no era otra que entender el deterioro del *Estado del bienestar*, basado el mismo en la cohesión social, como un daño similar al que se haría a un preciado legado de índole más “tradicional” (monumentos, obras de arte, tradiciones, etc.). La pasividad e indiferencia con que se está respondiendo a dicho quebranto nos lleva a pensar que, por desgracia, quizá si el vocablo “patrimonio” fuese acompañado del adjetivo “cultural” la reacción sería inmediata y en algunos casos furibunda (en España cuestiones como las corridas de toros o los nombres de las calles han generado unos debates especialmente encendidos). Sin embargo, el aumento de los desahucios, el paro, los contratos precarios, etc., no han tenido la misma respuesta e implicación (salvo en las personas afectadas, evidentemente). Visto el panorama, todo indica que el arte no está teniendo la capacidad de hacernos empatizar con “el otro” que debiera, si bien cabe aducir que quizá ello responda al escaso e inadecuado acercamiento que se hace al arte. Situación que, bien mirado, quizá interese a ciertas esferas de poder para, sumergidos como estamos en una hiperrealidad (falsamente) espectacular y absorbente, anular nuestra capacidad de ponernos en la piel del otro –en lo que nos acerca y separa de los demás–, y hacer inviable la calma y reflexión necesarias para el examen de nuestras vidas y la imaginación de otras posibles, como reclama Mayorga.

En otras palabras, si se fomentase la pausa para la reflexión, algo que no casa con las prisas y voracidad que requiere el capitalismo (Silva Echeto, 2016), quizá resultaría más fácil comprender que es uno de los bienes más preciados el que nos está siendo esquilado: la calidad de vida de los ciudadanos. Un daño que está cercenando los proyectos de vida de millones de personas, lo que debería conducir a replantearnos el concepto de patrimonio y comprender que no existe mejor legado que un futuro que perfile un digno porvenir en lugar de una cuesta llena de obstáculos imposibles de sortear. Incomprensiblemente, son unas reducidas élites las que abogan por esta forma de futuro, agrandando la desigualdad y acelerando el ritmo de la bomba de relojería que ello puede suponer. Reconducir la situación se antoja harto difícil, debiendo reconocer que las armas o herramientas que aporta el arte quizá no tengan el alcance deseado, pero si su potencial se combina con un elemento de enorme proyección, como puede ser la educación, quizá estemos hablando del método más eficaz para revertir el escenario en que nos hallamos.

Dicha apuesta abre la puerta a un debate de gran calado que conduciría a reformar y reestructurar los planes de estudio en todos los ámbitos y niveles, si bien desde esta modesta aportación solo puede plantearse ello como un deseo. Ojalá que algún día se dé una verdadera democratización del potencial creativo en los alumnos, es decir, en los ciudadanos del mañana. Un sueño que lleva a un experto como Will Gompertz a reclamar que todas las personas puedan pensar “como un artista” y a que todas las escuelas sean escuelas de arte, pero no tanto por sus planes de estudio como por la actitud que aportan (Gompertz, 2015). Un enfoque

que, sorprendentemente, conecta con ideas no tan novedosas, dado que Dewey ya defendía en el siglo pasado la relación del arte con la vida cotidiana, permitiendo concebir las experiencias estéticas como manifestación de nuestro potencial para desarrollar una vida más digna y, cómo no, más inteligente (Dewey, 2008).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Parece claro que quienes vivimos en países desarrollados, caso de los estados que componen la Unión Europea, hemos tenido la suerte de heredar del pasado un legado muy valioso en forma de bienestar social, siendo, como poco, sorprendente, que no consideremos adecuado esforzarnos por conservar tan excelente y universal patrimonio. Lectura que queda corroborada si pensamos en el escaso número de ciudadanos que reaccionaron al intuir que la crisis de 2008 no era solo financiera y venía a abrir las puertas de par en par a un neoliberalismo que no oculta su ataque al Estado del bienestar. Dicho de otra forma, tenemos ante nuestros ojos a quienes pretenden socavar gran parte de los derechos sociales, es decir, la herencia que, curiosamente, más habrá de influir en la construcción de un futuro prometedor (pues estamos hablando de educación, sanidad, igualdad, etc.), y respondemos mirando hacia otro lado. No sorprenderá, por lo tanto, que algunos intelectuales reclamen con urgencia un compromiso colectivo y una mayor implicación ciudadana en detrimento de esfuerzos hechos en otras direcciones, caso, sin ir más lejos, de cuestiones identitarias (Cruz, 2015).

A modo ilustrativo de la desnortada situación en que nos hallamos cabe traer a colación el esfuerzo que está realizando el londinense *Institute for Sustainable Heritage* para preservar el olor de los objetos antiguos (*sic*), una labor nada reprochable y que supone un paso más en el campo del patrimonio inmaterial. Avance que, no obstante, debe hacernos meditar y entender que el hecho de que se haya extraído el olor de los libros que pueblan una mansión del siglo XV en Kent (Fanjul, 2017) no debería distraer nuestra atención de urgencias más perentorias, no vaya a ser que en un futuro no muy lejano haya que rescatar por su exotismo y antigüedad el olor de una receta médica gratuita o de un contrato laboral indefinido.

Sea como fuere, si el ejemplo expuesto puede verse como tendencioso, no se ha pretendido en ningún momento caer en la demagogia y sí apostar por el sentido común y la razón. En cierto modo, sería un paso muy importante que la ciudadanía asumiese como propias las ideas de Beuys, Oteiza, Gates, etc., para comprender que actuar directamente en la mejora de la sociedad –barrio, trabajo, hogar...– puede ser el acto más genuinamente creativo. En dicho sentido, seguro que artistas de la línea que venimos citando verían con satisfacción “acciones” que podrían ir, sin ir más lejos, desde preocuparse por reciclar adecuadamente la basura hasta denunciar un caso de *bullying* (bien en el ámbito laboral como educativo, evidentemente). Y es aquí donde la educación cobra un peso especial y deviene fundamental para conseguir que los artistas-ciudadanos (¿o viceversa?) del futuro puedan ser verdaderamente responsables y tener capacidad suficiente para afrontar los difíciles retos que les (nos) esperan. En resumen, habrá que aspirar a hacer realidad las reflexiones del artista conceptual Allan Kaprow (2007)

tomando como punto de partida la idea de que todos podemos ser artistas mediante nuestros actos cotidianos.

Un sueño o aspiración que bien podría sintetizarse en comenzar a dar más peso a la ética que a la estética. Algo que podría tomar cuerpo, sin ir más lejos, mediante prácticas basadas en el *Do It Yourself*, muy alejadas las mismas del circo mediático y especulativo que acompaña a grandes corporaciones, caso de Saatchi & Saatchi, las cuales buscan solo una finalidad económica cuando imponen al artista-estrella de turno mediante argucias basadas en el marketing. Así las cosas, ¿es lícito y ético que las instituciones públicas deban adquirir y preservar obras de ese tipo de artistas mientras se está destruyendo, sin ir más lejos, la cohesión social? La última palabra estará en nosotros, los ciudadanos, pero parece que nos hemos empeñado en hacer utópica la idea deweyana de vivir de forma más digna e inteligente...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera Leal, J. (2015). *El factor proactivo*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos

Aguirre, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En I. Aguirre, Fontal, O. Darras, B. & Rickenmann, R., *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates* (pp. 67-118). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Badiola, Tx. (s.f.). *Jorge Oteiza*.

Recuperado de <http://www.museoteiza.org/jorge-oteiza/>

Baudrillard, J. (1978) *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.

Caro Figueroa, G. (22/11/2016). «Post-verdad, nueva forma de la mentira».

Clarín. Consultado el 12 de febrero de 2017.

Cruz, M. (2015). *Hacerse cargo. Por una responsabilidad fuerte y unas identidades débiles*. Barcelona: Gedisa.

Debord, G. (2007). *La sociedad del Espectáculo*. Valencia: Pretextos.

Delgado, M. (2013). Artivismo y pospolítica. *Quaderns-e*, 18 (2), 68-80.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós. (1943)

Fanjul, S.C. (11/03/2017). "¿A qué huele el pasado?" *El País*.

Gompertz, W. (2015). *Piensa como un artista*. Barcelona: Taurus.

Guasch, A.M. (2000). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora Ediciones.

Mayorga, J. (2014): *Juan Mayorga. Teatro 1989-2014*. Segovia: La Uña Rota

Resano, J.C. (2016). Más allá del museo: sociedad, ética y patrimonio. *AMMA, Especial Museos y Accesibilidad* (8), 79-82.

Rubert de Ventós, X. (1997) *El arte ensimismado*. Barcelona: Anagrama.

Silva Echeto, V. (2016). *La desilusión de la imagen*. Barcelona: Gedisa.

**LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES
EN PRIMARIA:
EN LOS MÁRGENES DEL CURRÍCULUM**

Olaia Fontal
olaia.fontal@uva.es

Sofía Marín-Cepeda
sofiavictoria.marin@uva.es

Silvia García-Ceballos
silvia.garcia.ceballos@uva.es

Universidad de Valladolid

ANTECEDENTES

La educación artística es una disciplina que, todavía hoy, arrastra una imagen limitada y sesgada de su alcance, contenidos, objetivos y peso curricular. Pese a la literatura en torno a la materia, aún perviven creencias que limitan su radio de acción, sustentadas en una imagen estereotipada en torno al arte y la creatividad, que subrayan la genialidad por encima del aprendizaje, relegando la asignatura en la escuela a un segundo plano. En el niño la primera aproximación hacia la expresión artística se da de manera espontánea y natural, como un modo de conocer su entorno y su propio yo, experimentando a través de los sentidos. Pese a este carácter espontáneo, en la etapa de primaria los contenidos se compartimentan en asignaturas, conduciendo progresivamente la educación artística hacia una posición secundaria, encaminando poco a poco al alumno hacia un desinterés y desmotivación hacia los aprendizajes artísticos. De este modo, se perpetúan los estereotipos en torno a una asignatura que forma parte del desarrollo integral del individuo.

En contraposición a la imagen heredada de la tradición, el currículo define las manifestaciones artísticas como inherentes al desarrollo de la humanidad. Se reconoce que la creatividad favorece el afrontamiento de la resolución de problemas, desarrolla habilidades, destrezas y actitudes propias del ser humano, del pensamiento y de las dimensiones cognitiva, social y afectiva.

El aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. De ahí que la comprensión del aprendizaje artístico requiera que atendamos a cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva, a cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza y a cómo se produce la comprensión del arte. A estos tres aspectos del aprendizaje artístico se les puede denominar aspectos productivo, crítico y cultural. (Eisner, 1995, 59)

La cultura y la creatividad se sitúan como finalidades de esta etapa educativa, para garantizar la formación completa y el desarrollo integral del alumno. Por ello, resulta necesario desligar el arte del genio y la locura, y la creatividad de los dones, para conducir la materia hacia el desarrollo de su máximo potencial como disciplina académica en una etapa educativa que resulta clave, la educación primaria.

OBJETIVOS

Todo maestro debe conocer la normativa, tanto para aplicarla como para conocer esa frontera que debe superar, desarrollando el potencial de la disciplina más allá de los límites normativos. En educación primaria la normativa educativa sitúa la materia como asignatura específica, en consecuencia, optativa.

La educación artística podría comprenderse como un espacio dentro de una amplia cartografía de conocimientos, delimitada y conectada, a su vez, con otros aprendizajes en la escuela, con otras áreas y otras disciplinas, pero sin pretender servir de mero instrumento, es decir, con entidad propia en relación con otras materias. Contemplarla más allá de sus fronteras deriva en una visión compleja, extensa y evocadora para la enseñanza en la etapa de primaria (Fontal, Marín y García, 2015).

En nuestro estudio perseguimos conocer la normativa educativa en la etapa de educación primaria, como modo de aproximarnos al contexto de partida, para posteriormente proponer un enfoque que nos permita trascenderla. Buscamos la descripción de los límites del currículum para explorar sus márgenes, analizando la estructura y estudiando las posibilidades de la educación artística, más allá de sus mínimos.

Analizamos la presencia y la importancia de la educación artística en el currículum educativo para comprender la situación, necesidad e importancia de la educación artística, y las necesidades de una materia frecuentemente relegada a un segundo plano. Buscamos profundizar en la educación patrimonial como disciplina de referencia, cuyo enfoque atiende a la vertiente más humana y relacional de la educación artística. Desde esta perspectiva, proponemos un enfoque que denominamos *relacional*, como estrategia para explorar una materia aún por desarrollar.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA NORMATIVA EDUCATIVA

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), modifica el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), para definir el currículum como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. Según esta ley, el bloque de asignaturas troncales garantiza los conocimientos y competencias que permitan adquirir una formación sólida, y continuar con aprovechamiento las etapas posteriores. Por otro lado, el bloque de asignaturas específicas, en el que se encuentra la educación artística, permite una mayor autonomía. Encontramos la competencia “Conciencia y expresiones culturales”, como competencia del currículum. No obstante, la educación artística no forma parte del bloque de asignaturas troncales, sino que forma parte del bloque de asignaturas específicas, compitiendo con la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera, religión, o valores sociales y cívicos.

Más allá de ese primer marco configurado por la LOE y la LOMCE, debemos acudir a los reales decretos que la desarrollan, donde se establecen los contenidos específicos para cada etapa educativa. En concreto, la educación primaria queda regulada por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece el currículum básico de la etapa. Éste regula los procesos educativos, las competencias a desarrollar, los objetivos, contenidos, estándares y criterios de evaluación, por lo que resulta necesario conocerlos para un correcto desarrollo de la asignatura en sus mínimos. *Más allá del currículum, será el maestro quien determine el peso y alcance de la materia para sus alumnos.* Es el maestro el que tiene el verdadero poder de desarrollar la educación ar-

tística hasta sus máximos estándares, poniendo en valor su importancia y necesidad para la formación integral de los alumnos.

En el decreto, localizamos en al menos cuatro de los objetivos de la etapa, la presencia de los aprendizajes artísticos:

- a) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- b) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- c) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- d) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

Lejos de limitarse a los objetivos, el decreto describe la necesidad de que todo proceso de aprendizaje en el ser humano no esté alejado del desarrollo de sus facetas artísticas, que son necesarias como medio de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos. Se trata de un lenguaje necesario para la comunicación. Tomando esto en cuenta, entender, conocer e investigar desde edades tempranas los fundamentos de dichos lenguajes va a permitir al alumnado desarrollar diversas capacidades, como son la percepción, la imaginación, la atención, la inteligencia, la memoria y la creatividad.

En concreto, el área de educación artística se divide en dos: educación plástica por un lado y, por otro, educación musical. La educación artística se organiza en tres bloques de contenidos: educación audiovisual, en referencia al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, educación artística, en relación al conjunto de conceptos y procedimientos tradicionalmente asociados al área, y dibujo geométrico, que incluye el desarrollo desde el punto de vista gráfico de los saberes adquiridos desde el área de matemáticas en el apartado de geometría.

El currículo establece, por tanto, los límites o márgenes de los contenidos mínimos a desarrollar en el aula. Fuera de esos márgenes, pero sin dejar de tocarlos, es donde tiene lugar el ejercicio más creativo de todo maestro, el desarrollo de la asignatura hacia el máximo de sus posibilidades, para construir una asignatura que promueva el máximo desarrollo de las capacidades de los alumnos, partiendo de sus necesidades e intereses y buscando la motivación hacia la cultura visual en que viven inmersos, formando alumnos críticos, más allá de los contenidos fijados por la normativa.

El patrimonio es uno de los contenidos de la materia, contemplado en el currículo en sus objetivos generales. Conocerlo, comprenderlo y respetarlo es esencial en la escuela. Tal y como Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017) señalan, la educación patrimonial comienza su despegue

a partir de 2003, con el inicio de una corriente de investigación en esta línea. Esta disciplina contempla una visión humanizada del patrimonio, comprendido como las relaciones que los individuos establecen con los bienes, relaciones que son de diversa naturaleza. El patrimonio cultural, como parte esencial en la identidad de las personas, se presenta como uno de los contenidos clave en educación artística. Comprendido como las relaciones o vínculos que establecen las personas con los bienes, es además un contenido transversal en el sistema educativo que aparece en varias áreas durante toda la etapa de primaria. Por ello, resulta esencial abordarlo en el aula. Dado su carácter proponemos tenerlo en cuenta, más allá de un contenido, como visión o enfoque educativo.

EL ENFOQUE RELACIONAL: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA BASADA EN EL CONCEPTO DE PATRIMONIO.

El concepto patrimonio es diverso y subjetivo. Cambia con el paso del tiempo, dado que depende de los valores que las personas le atribuyen en cada sociedad y etapa de la historia, estableciendo qué bienes hay que conservar y cuidar. El patrimonio posee una dimensión artística ineludible que debemos abordar con nuestros alumnos de primaria. Lograr que comprendan esta “esencia” del ser humano y de su identidad cultural, puede ser una de las metas más interesantes y motivadoras que podamos plantearnos en esta etapa educativa.

Tomando, por tanto, el patrimonio como clave, proponemos la comprensión de la educación artística desde una perspectiva relacional, según la cual es el alumno quien da forma a los contenidos y a su propio proceso de aprendizaje, tomando en cuenta las relaciones que establece con los contenidos de la asignatura, a medida que éste teje hilos, uniones, conexiones con ellos.

Denominamos esta visión *enfoque relacional*, a partir del cual comprender la educación artística como construcción social en relación activa con los alumnos, en un proceso recíproco que se dirige de las personas hacia la materia, para después revertir en el alumno, generando en él valores de apropiación (Fontal, Marín y García, 2015). Ese camino de ida y vuelta es en sí mismo un proceso de generación de valores patrimoniales. Sin estos procesos y sin las personas que los mueven, no podríamos generar aprendizajes significativos en educación artística ni en educación patrimonial.

A partir del enfoque relacional, la educación artística centraría sus procesos en propiciar, potenciar y conocer las relaciones entre el alumno y los aprendizajes artísticos. Nuestra propuesta implica comprender la educación desde el paradigma humanista, es decir, desde la comprensión del alumno como centro de los procesos de enseñanza/aprendizaje, por tanto desde una visión integral. El concepto integral es clave, ya que nos remite a una concepción del ser humano completo, en todas sus dimensiones, íntegro. El educando es la parte más importante en su formación y es también el punto de partida para la promoción de los procesos integrales de la persona (Hernández, 1998, 128).

Por tanto, la materia debe centrarse en el alumno y en el modo en que éste se relaciona con los contenidos y en la creación de lazos o vínculos identitarios. Como señala Fernández (2005), el binomio educación y patrimonio-desarrollo es una de las mejores vías de futuro para consolidar su papel de forma horizontal en los currícula educativos, por las razones siguientes: los contenidos patrimoniales deben ser incorporados a muchas disciplinas, estableciendo estrategias de comprensión compleja e interrelacionada de sus contenidos; el patrimonio es una de las mejores bases en las que sustentar objetivos, contenidos, y métodos para un correcto esquema de enseñanza en materias sociales; el patrimonio obliga a otra mirada al territorio y sus recursos, abriéndose a nuevas políticas y aspiraciones sociales; reafirma valores identitarios y singulares frente a los modelos culturales homogeneizados que impone la globalización; implica la necesidad de mantener la autenticidad e integridad de los bienes culturales, fomentando una actitud más respetuosa con los recursos territoriales más frágiles. Así, el enfoque patrimonial permite poner orden y claridad en muchas materias, además aporta conocimientos transversales que apoyan la conformación de un tronco común de destrezas, valores y actitudes.

Un ejemplo referente que subraya la relevancia de este enfoque, implícito en sus planteamientos, lo constituye el proyecto *Patrimoni* del Museo Escolar de Puçol, que se desarrolla en la escuela rural pública y unitaria de primaria para integrar el patrimonio en la educación formal.

Guiados por los profesores y los colaboradores externos, los niños exploran en una atmósfera de juego el rico patrimonio ilicitano, en contacto con los portadores de las tradiciones, y contribuyen directamente a su preservación. Los alumnos llevan a cabo trabajo de campo para la recogida de información, museografía y didáctica del patrimonio —entre ellos y para los visitantes—, estudiando y explorando el patrimonio por ellos mismos. El proyecto ha formado a casi 500 escolares y ha hecho posible un Museo Escolar que cuenta con más de 61.000 elementos inventariados y 770 registros orales, preservando el patrimonio de la vida cotidiana y promoviendo la cartografía cultural de los recursos patrimoniales locales. (<http://patrimoni.peu-uji.es/>)

Este proyecto cuenta con el reconocimiento de la UNESCO, configurándose como un ejemplo de propuesta educativa desde una visión patrimonial en la escuela, integrando la escuela en el medio, y el patrimonio en los contenidos curriculares. Se define como proyecto de educación integral en valores, fomentando actitudes como el gusto por aprender, la responsabilidad, la autonomía, el trabajo cooperativo y el respeto por la identidad propia. Todo ello no sólo a través de la educación patrimonial, sino integrando el patrimonio cultural en todos los ámbitos de la vida escolar, repartiendo responsabilidades entre los alumnos de los cursos superiores, quienes participan activamente.

Durante su recorrido llevan a cabo diversas acciones que cabe destacar, como la elaboración de un trabajo de campo de orientación etnográfica, documentación fotográfica, recogida de testimonios orales, el inventariado, estudio y catalogación de objetos de valor patrimonial,

el trabajo didáctico con las piezas recogidas, talleres intergeneracionales, recreación de las costumbres populares, entre otros. Todo ello implicando no sólo a los alumnos, sino a toda la comunidad, en el proceso educativo y en la transmisión directa de testimonios y tradiciones.

En la línea relacional, destaca el proyecto *Latifundi, dos ciudades y un lugar imaginario*, desarrollado desde 2009 como un punto de encuentro entre dos ciudades, Olot y Huesca, vinculadas a través del proyecto transfronterizo *Ciudades 3.0*, con la finalidad de encontrar coincidencias entre las ciudades a través de las miradas de los niños.

Identificar lo cercano, nuestras relaciones con el entorno próximo y con otros nos ayuda a apreciarlos, nos prepara para valorar y estimar nuestro patrimonio y, también, los patrimonios ajenos. Entender, valorar y amar lo que tenemos cerca nos ayuda a ser inclusivos y a respetar, valorar y amar lo global, al tiempo que nos prepara para conocer y aprender de las diferencias que nos enriquecen. (Vayreda, Vendrell y Vallés, 2012, 38-39)



Fig. 1. Publicación derivada del proyecto Latifundi, Ciudades 3.0 (2012).

El proyecto se plantea con el objetivo de conocer, reconocer y reflexionar en torno a las diferencias y las coincidencias de sus entornos desde la mirada de los niños, para que los participantes y sus familias tomen conciencia de sus realidades urbanas, buscando convergencias con las de la otra ciudad participante. Apuestan por el juego como forma de generar un objeto artístico contemporáneo, símbolo de ese lugar imaginario construido por los alumnos. Todo

ello implica procesos de observación, reflexión y elaboración de los planos de sus ciudades, la puesta en común de los conocimientos y la toma de conciencia en torno a las relaciones que los niños establecen con su entorno, todo ello en estrecha vinculación con otras miradas, generando un intercambio intergeneracional, cultural e identitario.

CONCLUSIONES

El aprendizaje artístico a partir del enfoque relacional persigue un aprendizaje significativo para el alumno, de modo que los contenidos provoquen un cambio en el alumno, transformando el esquema identitario y su conomiento. Busca un aprendizaje efectivo, capaz de aprovechar el potencial de una asignatura *per se* motivadora, que nos remite a un canal de expresión vital en el ser humano.

Cuando se produce un verdadero aprendizaje relacional, poniendo en marcha afectos, vivencias, recuerdos, hilos narrativos entre el contenido y el alumno, el aprendizaje se convierte en transformación, incorporándose a la cartografía identitaria de los discentes.

La educación artística debe desarrollarse abordando no sólo los contenidos mínimos que establece la normativa, sino más allá de sus límites, a través de la labor creativa del maestro. De este modo podremos desarrollar de manera integral las capacidades de los alumnos, alejando la educación artística de los estereotipos que desde hace décadas sesgan su valor educativo.

Las propuestas deben ser capaces de contemplar aprendizajes que ayuden a desarrollar las competencias curriculares, integrando la educación artística en un marco holístico de aprendizajes, de modo que contribuya al desarrollo creativo en la formación integral del alumno y, siempre que sea posible, vinculando los aprendizajes entre las áreas formal, no formal e informal; por ejemplo escuela, museo, familia.

Para ello, planteamos un posible enfoque desde la visión relacional que nos proporciona el patrimonio, una propuesta que cobra fuerza dentro de un amplio espectro de posibilidades. El concepto patrimonio resulta clave, pues permite abordar aprendizajes que resultan esenciales para la construcción identitaria del individuo, sus proyecciones hacia el objeto de valor patrimonial, y la conciencia crítica en los modos de relación con los contenidos de la educación artística. Desde esta perspectiva, hemos tratado de ofrecer argumentos y ejemplos que contribuyan a afianzar la educación patrimonial como contenido y como planteamiento a la hora de abordar nuestras clases de educación artística.

Tenemos la misión de intermediar en esos procesos relacionales para aproximar al alumno a algo antes desconocido, de modo que se generen determinados vínculos, o no, derivando en aprendizajes en ambas situaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Eisner, E. W. (1995). *Educación de la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Fernández, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*, 56, 7-18.

Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Primaria*. Madrid: Paraninfo.

Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214.

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Madrid: Paidós.

Vayreda, M., Vendrell, E. Y Vallés J. (2012). *Latifundi 2 ciudades y un lugar imaginario*. Olot: Callís Ajuntament d'Olot – Institut de Cultura.

**LA MEJORA DE LA METODOLOGÍA DOCENTE
EN PRIMARIA A TRAVÉS DE UN PROGRAMA
DE INICIATIVA EMPRENDEDORA:
JUNIOREMPRENDE**

Augusto Andrade Díaz
augustoandrade@augustoandrade.es

Zacarías Calzado Almodóvar
zcalzado@unex.es

Universidad de Extremadura
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

INTRODUCCIÓN

Este artículo quiere mostrar la necesidad de dotar a los maestros y maestras de nuevas herramientas y recursos relacionados con el fomento de la *iniciativa emprendedora*¹ a través del caso práctico de *Junioremprende*².

El aprendizaje del talento emprendedor son uno de los contenidos y metodologías que proponen insistentemente autores como Howard Gardner, Ken Robinson, José Antonio Marina, Richard Gerver o Roger C. Schank.

Hay una estrategia clara sobre la implementación de la *competencia sentido de la iniciativa y espíritu de empresa*³ en el sistema educativo de los diferentes países miembros, marcada por la **Unión Europea**. Se presentará una relación de la normativa europea, de las diferentes **leyes** de educación de nuestra democracia y del margen de maniobra que tiene la Consejería de Educación de la Junta de **Extremadura** en materia de *emprendimiento*⁴ en el aula enfocado en el rol que debe adoptar el profesorado del siglo XXI. En el caso de Extremadura, los maestros y maestras que están adscritos al programa Junioremprende impulsan la participación activa de los alumnos y los acompañan y motivan para generar unos resultados satisfactorios.

La **metodología de la investigación** se ha realizado elaborando una **muestra** de los maestros y maestras que han participado en el programa Junioremprende presentando técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación aplicadas que recoge información sobre el profesorado. Las características y procedencia de la muestra dibujarán un mapa real de la huella que puede dejar este programa en todos los agentes implicados. Esta información será de utilidad para poder emitir las conclusiones de los resultados obtenidos en la investigación.

1 El espíritu emprendedor supone querer desarrollar capacidades de cambio, experimentar con las ideas propias y reaccionar con mayor apretura y flexibilidad.

2 Recuperado en http://culturaemprendedora.extremaduraempresarial.es/wp-content/uploads/2012/09/Junioremprende-2014_151.pdf

3 Esta competencia es la que desarrolla destrezas para generar ideas que se puedan convertir en proyectos, es decir, pasar de la idea a la acción. Esta competencia incluye el fomento de habilidades emprendedoras como la creatividad, la asunción de riesgos, empatía, comunicación, resolución de conflictos... que ayuda al desarrollo del talento emprendedor de los y las estudiantes.

4 El término proviene del francés 'entrepreneur', que significa pionero: se refiere etimológicamente a la capacidad de una persona de realizar un esfuerzo adicional para alcanzar una meta. Actualmente es aquel comportamiento del ser humano que lo lleva a evaluar, interpretar, cuestionar, proponer variaciones y comprobarlas con respecto a situaciones del mundo real. Hacer un esfuerzo adicional por alcanzar una meta u objetivo, siendo utilizada también para referirse a la persona que iniciaba una nueva empresa o proyecto:

- Llevar a cabo un proyecto, son emprendedores las personas que son capaces de transformar una idea en proyecto y ponerlo en marcha, con ayuda y asesoramiento si es necesario.

- Asumen riesgos, esto es algo que caracteriza mucho al emprendedor, que no tiene miedo para asumir los riesgos que supone un proyecto (personales, económicos, materiales, etc.)

La **hipótesis** que se ha planteado ha sido que; si se mejoran los recursos para el docente en materia de emprendimiento y se proponen *metodologías activas y participativas*⁵, mejora el aprendizaje de competencias, en particular sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.

Se cierra este trabajo con una amplia **referencia bibliográfica** como recursos y herramientas para todo el que esté interesado en ampliar información relacionada con este campo.

EMPRENDIMIENTO EN EL AULA: JUNIOREMPRENDE.

El estudio de las inteligencias múltiples por parte de **Howard Gardner**⁶ la importancia de fomentar la creatividad en el aula como nos cuenta **Ken Robinson**⁷, el éxito que está teniendo el concepto de “*inteligencia emocional*” que nos relata **José Antonio Marina**⁸ en su libro “*La educación del talento*”, los nuevos objetivos que debe tener la educación del futuro que propone **Richard Gerver**⁹ en su libro “*Crear hoy la escuela del mañana*” o la consideración de **Roger C.**

5 Son metodologías de aprendizaje donde todos los participantes (docentes y alumna-do) son agentes activos en el diseño y desarrollo de una actividad o proyecto.

6 Howard Gardner (Scranton, Estados Unidos, 11 de julio 1943) es un psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, conocido en el ámbito científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas y por haber formulado la teoría de las inteligencias múltiples, la que lo hizo acreedor al Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2011.

7 Ken Robinson (Liverpool, Inglaterra, 4 de marzo de 1950) es un educador, escritor y conferencista británico. Doctor por la Universidad de Londres, investigando sobre la aplicación del teatro en la educación. Robinson es considerado un experto en asuntos relacionados con la creatividad, la calidad de la enseñanza, la innovación y los recursos humanos.

8 José Antonio Marina Torres (Toledo, 1 de julio de 1939) es un filósofo, ensayista y pedagogo español. Su labor investigadora se ha centrado en el estudio de la inteligencia y en especial de los mecanismos de la creatividad artística (en el área del lenguaje sobre todo), científica, tecnológica y económica. Como discípulo de Husserl se le puede considerar un exponente de la fenomenología española. Ha elaborado una teoría de la inteligencia que comienza en la neurología y concluye en la ética.

9 Richard Gerver (Londres, 1969) es profesor y un reconocido ponente experto en liderazgo y cambio organizativo. Ocupó el cargo de director de la Escuela Primaria Grange en una época en la que transformó su modelo educativo hasta convertirla en una de las escuelas más innovadoras del mundo. Ha sido asesor de política educativa del gobierno británico, fundamentalmente en lo que se refiere a la definición del cambio en la escuela para el siglo XXI. Ganador del Premio Nacional de enseñanza en el Reino Unido, está considerado como uno de los líderes educativos más innovadores e inspiradores de nuestro tiempo.

Schank¹⁰ sobre las metodologías participativas en el aula – learning by doing – son algunas de las líneas de investigación y tendencias en contenidos y metodologías que proponen insistentemente estos autores desde hace años.

Junioremprende es un programa que promueve el acercamiento a la iniciativa emprendedora para el alumnado de 5º y 6º de primaria bajo la estrategia del Plan 3G Fomento de Empresa Empleo y Emprendedores, promovido desde el Gobierno de Extremadura. Este programa consiste en el “*diseño, creación y gestión de una cooperativa escolar*”. La creación de esta cooperativa es la excusa perfecta y el entorno idóneo para *trabajar jugando* habilidades emprendedoras como la creatividad, el sentido crítico, el trabajo en equipo, la comunicación o el espíritu emprendedor. Junioremprende da respuesta al Informe Final del grupo de expertos “*Educación y formación en el espíritu empresarial*”¹¹ que identificó en el 2002 líneas estratégicas para promocionar el espíritu emprendedor y empresarial en el sistema educativo de primaria como ampliar la oferta de formación para docentes¹² que ayuden al fomento y desarrollo de estas habilidades. Este cambio conceptual, de integrar en el aula proyectos participativos y colaborativos donde los agentes implicados no sean solamente el docente y el alumno sino también el entorno (familias, administración, emprendedores...), favorece el nacimiento de programas como Junioremprende que fomenta estas metodologías participativas a través de la creación de una cooperativa dando respuesta a estas necesidades.

Los **objetivos específicos** de este programa son: **diseñar una cooperativa escolar** desde el alumnado a través de 4 *Unidades Didácticas*¹³ opcionales, que el *Equipo de Cultura Emprendedora*¹⁴ pone a disposición del maestro/a y del alumnado como libro de bitácora, **promover el tra-**

10 Roger C. Schank (América, 1946) ha sido profesor en Stanford, Carnegie Mellon y Yale, donde dirigía el Proyecto de Inteligencia Artificial. Luego, la Universidad de Northwestern le contrató para crear el Instituto de Ciencias de la Educación. Investigaba cómo educar a los ordenadores y acabó descubriendo que a los humanos nos educan mal. Aboga por el cambio drástico en la educación. Ha tenido que esperar hasta los 64 años para que una institución académica le permitiese poner en práctica sus teorías: la Escuela de Negocios de la Salle tiene una serie de másters en internet que se basan en la revolucionaria visión educativa de Schank. En la Salle está haciendo que los alumnos se enfrenten no a teorías sino a situaciones simuladas de la vida real. Quiere revolucionar el aprendizaje y, por tanto, el mundo. “Cuando me lo propusieron pensaba que bromeaban porque me estaba contratando una universidad del propio sistema que pretendo cambiar”.

11 COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE EMPRESA: INFORME FINAL DEL GRUPO DE EXPERTOS “EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN EL ESPÍRITU EMPRESARIAL”. Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria. Unidad B.1.: Espíritu de empresa (SC 27 3/4). B-1049 Bruselas. Bélgica.

12 Grupo de expertos, 2002, SC 27 3/4

13 Unidades Didácticas de Junioremprende: 1. Vamos a emprender; 2. Diseñamos nuestra cooperativa; 3. ¡Conoce nuestra cooperativa!; 4. Lo hago y lo vendo.

14 El equipo de Cultura Emprendedora es un grupo multidisciplinar de técnicos y técnicas adscritos a las diferentes entidades públicas responsables de estos programas.

bajo en red en un entorno cercano y reconocible: entre diferentes escuelas, entidades locales, familias, empresarios y empresarias o emprendedores y emprendedoras, y **facilitar al maestro y maestra recursos, herramientas, tutorización y formación**, relacionada con los contenidos y metodologías del programa.

La metodología que propone este programa para implementarla en el aula es **aprender haciendo - Learning by doing**. Un término acuñado por el profesor americano que dirigió el Proyecto de Inteligencia Artificial, **Roger Schank** que decía que “*el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender, no cuando alguien quiere enseñar*”. La iniciativa emprendedora integran una serie de habilidades que se experimentan con el juego y la práctica, y el maestro/a, a través de la observación, va detectando la adquisición de ciertas destrezas y desempeños como:

- Asume responsabilidades que antes no hacía (Trabajo en equipo).
- Toma decisiones con criterio (Autonomía).
- Desarrolla el pensamiento original en procesos de trabajo (Creatividad).
- Se implica de forma activa en cambios que suponen una ruptura con lo anterior (Flexibilidad).
- Asume responsabilidades (Liderazgo).
- Cumple con los plazos marcados a largo plazo (Responsabilidad).
- Participa en la creación de reglas que el grupo establece de forma democrática (Espíritu de equipo).

La **participación** en el programa de Junioremprende nace del **maestro/a** (*coordinador/a de Junioremprende*) de cualquier **centro educativo** de la Comunidad Autónoma de Extremadura. La implicación y *contagio* del resto de maestros/as del centro, directiva, madres y padres, entidades locales, empresarios/as...beneficiará el buen desarrollo de la cooperativa. La apertura del aula a la participación activa del entorno, ya venía reflejado en las conclusiones del **Consejo y de los Representantes de los Estados miembros (2008)**¹⁵ :

Las asociaciones entre el medio educativo, el mundo laboral y la sociedad civil en general **son fundamentales para anticipar las necesidades cambiantes de la vida profesional y social** y adaptarse a ellas: los períodos de formación, los proyectos conjuntos, el aprendizaje entre homólogos y la participación de instructores externos al medio educativo pueden dar a conocer nuevas ideas a profesores y alumnos;

El docente ha tenido que ir formándose durante estos años en las nuevas competencias clave y en particular en el sentido de la iniciativa y espíritu de empresa como viene reflejado en la

15 *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 22 de mayo de 2008, sobre el fomento de la creatividad y la innovación en la educación y la formación (2008/C141/10).*

Ley de Educación de Extremadura 4/2011 cuando dice en su artículo 81 que hay que “realizar programas de formación permanente para el profesorado en relación con estos valores”; y “apoyar el desarrollo de iniciativas emprendedoras en los centros educativos”.

El programa Junioremprende en la edición 2014-2015, ha contado con una participación de **2.571 alumnos y alumnas** de **81 centros educativos** de la región. El profesorado participante ha sido de **172** y las *cooperativas creadas* en la presente edición han sido de **130**. El programa se ha desarrollado en **60 localidades** de Extremadura.

FOMENTO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR EN LAS POLÍTICAS EUROPEAS, ESPAÑOLA Y EXTREMEÑA

Integrar el espíritu emprendedor en el sistema educativo, como un eje fundamental para el desarrollo de la sociedad de hoy, es una estrategia marcada por la Unión Europea desde el año 2000. A continuación se expone: una relación de las propuestas que invita a desarrollar la Unión Europea; cómo se implementa en España a través de las diferentes leyes de educación; y cómo lo reproduce la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

Contexto europeo. El fomento del espíritu emprendedor en la política comunitaria.

En el año **2000**, el **Consejo Europeo de Lisboa** ya se comprometió a aumentar el capital humano invitando a incorporar el espíritu emprendedor en el sistema educativo.

El Informe final del grupo de expertos “*Educación y formación en el espíritu empresarial*”¹⁶ identificó en **2002** líneas estratégicas para promocionar el espíritu emprendedor y empresarial en el sistema educativo de primaria como ampliar *la oferta de formación para docentes*¹⁷ que ayuden al fomento y desarrollo de estas habilidades.

El **Consejo de la Educación para el Consejo Europeo (2008)**¹⁸, recordaba algunos progresos políticos que se habían realizado hasta la fecha como “*la mejora de la calidad de la formación del profesorado*”. Ese mismo año, las conclusiones del **Consejo y de los Representantes de los Estados miembros (2008)**¹⁹, sobre la importancia del papel del profesorado consideran que;

16 COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE EMPRESA: INFORME FINAL DEL GRUPO DE EXPERTOS “EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN EL ESPÍRITU EMPRESARIAL”. Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria. Unidad B.1.: Espíritu de empresa (SC 27 3/4). B-1049 Bruselas. Bélgica.

17 Grupo de expertos, 2002, SC 27 3/4

18 Mensajes clave para el Consejo Europeo de primavera en el ámbito de la educación, la formación y la juventud (doc. 6445/08).

19 Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 22 de mayo de 2008, sobre el fomento de la creatividad y la innovación en la educación y la formación (2008/C141/10).

Los profesores tienen un papel crucial que desempeñar a la hora de alimentar y respaldar el potencial creativo de cada niño y pueden contribuir a ello haciendo de su propia labor de enseñanza un ejemplo de creatividad;

E invitan a los Estados miembros a;

Animar a los profesores a desarrollar su función profesional de facilitadores del aprendizaje y propiciadores de la creatividad fomentando los enfoques de colaboración basados en el estudiante, unos entornos innovadores de aprendizaje y la utilización de recursos educativos abiertos;

(Consejo y representante de los estados miembros, 2008/C141/10).

Y para terminar, en el 2013, la Comisión europea en su **Plan de acción sobre emprendimiento 2020**²⁰ nos dice que *“el emprendimiento es una competencia clave del marco europeo y una acción de la reciente Comunicación de la Comisión sobre un nuevo concepto de educación”* y nos invita a marcar unos criterios que puedan medir las consecuencias de la iniciativa emprendedora en el profesorado y comenzar a diseñar nuevas metodologías que facilite el desarrollo de estos contenidos.

Contexto español. El fomento del espíritu emprendedor en la política nacional.

Desde 1970 hasta el 2016, se han diseñado y aprobado 7 leyes de educación, seis de las cuales llegó a implantarse en los centros educativos. A lo largo de este periplo hemos ido viendo como la importancia del emprendimiento y la creatividad ha ido cogiendo fuerza y visibilidad, sobre todo a partir de las leyes propuestas y promulgadas dentro de este siglo XXI.

La **ley de 1970, Ley General de Educación (LGE)**²¹, que tuvo en vigor hasta 1990, en su artículo 3.2 dice que *“la profesión docente exige en quien la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean posibles, que en la formación del profesorado...se tengan en cuenta tales circunstancias”*.

20 COMISIÓN EUROPEA: *COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL COMITÉ DE LAS REGIONES. PLAN DE ACCIÓN SOBRE EMPRENDIMIENTO 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa.* COM (2012) 795 final. Bruselas, 9.1.2013.

21 B.O. del E. – Núm. 187: *LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa.* 6 de agosto 1970.

La siguiente **Ley Orgánica 5/1980**²², de 19 de junio, por la que se regula el Estado de Centros Escolares expone en su artículo 21 la importancia de la *investigación y experimentación educativa, tanto en los planes de estudio como en la innovación didáctica y formación del profesorado*²³.

Cinco años después la LODE, **Ley Orgánica 8/1985**²⁴, de 3 de julio, dice en el artículo 7º-d, que uno de los derechos que tienen los alumnos es que se trabaje en los centros educativos para el *“fomento de la acción cooperativa y de trabajo en equipo”*.

En 1990, se aprueba la LOGSE, **Ley Orgánica 1/1990**²⁵, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En su artículo 55 pide prestar atención a *“la cualificación y formación del profesorado”*; y *“la innovación y la investigación educativa”*. Siguiendo con esta ley, es su artículo 59 pide a las Administraciones educativas que fomenten la exploración o la investigación y que favorezcan *“la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes”*. Este último apartado está también incluido en la **Ley Orgánica 9/1995**²⁶, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (**LOPEG**).

En el 2006, se aprobó la 6ª ley de educación de la democracia: **LEY ORGÁNICA 2/2006**²⁷, de 3 de mayo, de Educación. En su artículo 2.2 refleja que *“los poderes públicos presentarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa”*. *“Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica y en la formación del profesorado del centro”* es una de las competencias reflejadas en el artículo 129.d de esta ley.

22 B.O. del E. – Núm. 154: LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. 27 de junio 1980.

23 B.O. del E. – Núm. 154: LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. 27 de junio 1980.

24 BOE núm. 159: LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Jueves 4 julio 1985.

25 BOE núm. 238: LEY orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Jueves 4 octubre 1990.

26 BOE núm. 278: LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de a participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Martes 21 noviembre 1995.

27 BOE núm. 106: LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jueves 4 mayo 2006. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Y para finalizar, la última reforma de la Ley de educación, *Ley Orgánica 8/2013*²⁸, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, comienza diciendo en el preámbulo que:

Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

(Ley Orgánica 8/2013).

Esta revisión documental de las leyes de educación que han pasado por España en los últimos 40 años deja un histórico donde se puede ver la incorporación y experimentación progresiva de metodologías participativas en el aula y la importancia de la formación del profesorado en materia de iniciativa emprendedora.

Contexto extremeño. El fomento del espíritu emprendedor en la política regional.

La implicación de la Junta de Extremadura en fomentar la cultura emprendedora viene reflejado en la introducción de estos contenidos en la formación del profesorado de la región en la Ley de Educación de Extremadura del 2011.

La **LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura**²⁹ contempla en su artículo 110, una colaboración directa con las empresas para acercar al estudiante, profesorado, y en general, al sistema educativo, al mundo del emprendimiento. Por todo ello, la administración pública de Extremadura impulsa *“la participación de las empresas en la formación profesional y la colaboración con las mismas, en particular, en la realización de prácticas, el fomento de la investigación, la innovación y la formación del profesorado”*. En esta misma ley, *“el Claustro promoverá iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica y en la formación del profesorado del centro”* (**artículo 148.3**).

En relación a la formación permanente del profesorado, y en definitiva a la carrera formativa docente, esta ley nos dice en su **artículo 156**:

1. La formación del profesorado contribuirá a la adquisición, a lo largo de la vida laboral, del conjunto de competencias profesionales precisas para el desarrollo de su labor y de los planteamientos y desafíos del modelo educativo extremeño, con el fin de mejorar la formación integral del alumnado y su éxito escolar.

28 BOE núm. 295: *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Martes 10 de diciembre de 2013.

29 DOE número 47: *LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura*. Miércoles, 9 de marzo de 2011.

2. La formación del profesorado constituye un itinerario o carrera que tiene su origen en la formación inicial y que posteriormente atiende a las demandas de actualización y perfeccionamiento de las competencias profesionales a través de la formación permanente.

(Ley de Educación de Extremadura 4/2011, Art. 156.1 y 2).

Y dentro de esta ley, hay un artículo específico sobre la capacidad emprendedora como aspecto prioritario en el currículo; **Artículo 81. La capacidad emprendedora**, que dice textualmente: *“Realizar programas de formación permanente para el profesorado en relación a estos valores” y “apoyar el desarrollo de iniciativas emprendedoras en los centros educativos”*

La incorporación del espíritu emprendedor en los centros educativos es uno de los objetivos marcados, desde hace años por la Unión Europea, pasando por la última Ley de Educación de España hasta llegar a la Ley de Educación de Extremadura.

La Comisión de las Comunidades Europeas, en el año 2008, incluyó la importancia de fomentar la *“cultura emprendedora y facilitar el intercambio de buenas prácticas en educación para el emprendimiento”*.

La capacidad emprendedora e innovadora, y la inteligencia emocional son también prioritarias en el currículo de la Ley de Educación de Extremadura (LEEX). Esto es sólo un pequeño ejemplo de la importancia y el compromiso que tiene la sociedad global en nuestros días. Se plantea una clara línea estratégica sobre la inclusión en el currículo de educación, de la iniciativa emprendedora y de la creatividad. Quieren decir que detrás de los talentos, están los valores, las *actitudes*, las competencias y los conocimientos que se tienen que fomentar desde la educación: entendiendo la educación como una responsabilidad de toda la sociedad en su conjunto, una sociedad activa, pero donde el profesorado tiene la responsabilidad de formarse en nuevas metodologías participativas e implementarlas en el aula.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El método utilizado para extraer resultados de la investigación, ha sido una combinación de técnicas cuantitativas ligado al de la observación participante, complementando así la parte cualitativa.

Con esta evaluación se quiere demostrar la importancia que tiene utilizar metodologías que promuevan el talento emprendedor en el aula. Para ello, se va a utilizar las herramientas de evaluación: **“Escala auto-observación”**; **“Evaluación Final de Junioremprende”**.

Escala auto-observación

El cuestionario de escala de Auto-observación es una herramienta pensada para que el maestro y maestra haga un análisis individual sobre los aspectos metodológicos relacionados con el programa Junioremprende, que mide el impacto del fomento del talento emprendedor en el aula a través de este programa. Este cuestionario que rellena el profesorado dentro de los

cuatro primeros meses del programa es de tipo likert y consta de 18 preguntas cerradas, puntuándose de 1 (nada) a 5 (mucho).

Se ha trabajado con una muestra de **70 maestros y maestras** del programa Junioremprende.

Las preguntas cerradas que se plantean en este cuestionario persiguen medir la adquisición de ciertos desempeños metodológicos de los docentes a la hora de ejecutar este programa.

Los aspectos que se recogen en esta herramienta fueron seleccionados para poder conocer si se estaba produciendo un cambio en la práctica docente por la implementación metodológico que propone el programa Junioremprende.

El programa propone al docente que identifique:

Calidad del aprendizaje: el profesorado identifica los conocimientos previos de su alumnado para conocer su punto de partida, se adapta a los distintos ritmos y busca evidencias con la finalidad de recabar información fundamental para poder trabajar con unas expectativas reales.

Se observa como el docente prácticamente siempre, hace partícipe a toda la clase del proceso de evaluación readaptando las diferentes tareas en función del ritmo del grupo. Ayudan al alumnado a que se marquen metas y registren los progresos que hacen para alcanzarla, en aras a entrenar la planificación y evaluación de proyectos y en pro de mejorar la calidad del aprendizaje.

Estimulación del aprendizaje, el docente genera actividades que favorecen el sentido crítico y la toma de decisiones, y despierta el interés en aprender.

Los docentes "*siempre*" o "*casi siempre*" generan actividades en las que el riesgo de fracaso es moderado, dejando espacios para la reflexión individual y el análisis de las reacciones mostradas y fomentan actividades encaminadas al fomento del *aprender haciendo*.

Evaluación del aprendizaje, crea herramientas de evaluación continua y recursos de observación directa que aporte valor con la finalidad de detectar aspectos positivos y de mejora en los diferentes procesos de aprendizaje.

El **61%** del los docentes participantes, "*siempre*" o "*casi siempre*" utilizan distintos métodos de evaluación, como la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación teniendo en cuenta la evolución del alumnado e incluso se prestan a ser evaluados por ellos/as. Fomentan la autoevaluación creando situaciones que favorecen el debate y el consenso y programan actividades que promueven la autonomía y la toma de decisiones.

Metacognición, ofrece herramientas para hacer consciente al alumnado de su propio aprendizaje con el propósito de motivar su capacidad de aprender a aprender y promover su espíritu investigador.

Para el **71%** de los maestros y maestras “*siempre*” o “*casi siempre*” programan actividades que **favorecen el trabajo en equipo** y la cooperación y tienen muy en cuenta y valoran la espontaneidad y la creatividad de las respuestas de los alumnos y alumnas. Para promover la motivación en el alumnado participante planifican actividades relacionadas con sus intereses y habilidades.

Personalización del aprendizaje, conoce las necesidades de cada alumno y alumna y adaptar los ritmos individuales. De esta manera, se favorece la cooperación entre los compañeros, se equilibra el reparto de tareas y en definitiva se trabaja mejor en equipo.

Un **93%** del profesorado adscritos al programa dice que “*siempre*” o “*casi siempre*” analizan en grupo (maestros/a + alumnado) las **causas del éxito o del fracaso** en cada tarea que tienen que realizar, dando oportunidades para rectificar facilitando el poder volver a intentarlo (aprendizaje ensayo-error) e indicando en qué pueden mejorar de la actividad o de la ejecución de la tarea.

Flexibilidad en la práctica educativa, observando los procesos y la temporalización de las acciones para detectar errores, objetivos no alcanzables, expectativas no logradas, etc. y tomar una determinación que provoque espacios de diálogo que favorezca el debate y la resolución de conflictos.

Se percibe como el **97%** del profesorado “*siempre*” o “*casi siempre*” hacen partícipe a toda la clase del proceso de evaluación readaptando las diferentes tareas en función del ritmo del grupo. Ayudan al alumnado a que se marquen metas y registren los progresos que hacen para alcanzarla, en aras a entrenar la planificación y evaluación de proyectos y en pro de mejorar la calidad del aprendizaje.

La mayoría de los maestros y maestras que han entregado esta escala de auto-observación **siempre o casi siempre trabajan a través de la participación activa** para la creación y ejecución de una cooperativa escolar, al ser la metodología más idónea para la adquisición de competencias que configuran el talento emprendedor del alumnado participante y al favorecer el desarrollo y puesta en práctica de las diferentes habilidades emprendedoras que se proponen en el programa. De esta manera, el **alumnado es protagonista** de los procesos y de la toma de decisiones por sí mismos. **Motivar al alumnado** diseñando actividades de su interés a través del **Learning by doing**, es garantía de **calidad en el aprendizaje**. El **98%** de los docentes dicen que **parten de observar los conocimientos iniciales** de los niños y niñas para planificar unas metas u objetivos alcanzables.

La acción que requiere este programa por parte del alumnado **estimula su aprendizaje** porque realizan actividades de su propio interés y con metodologías participativas; uno de los métodos de trabajo que valoran tanto los maestros/as como el alumnado, **el trabajo en equipo**. De esta manera fomentan su motivación, y un **69%** de maestros/as así lo manifiestan. El resultado son niños y niñas con mayor iniciativa y toma de decisión.

Los desempeños que están vinculados a la **evaluación del aprendizaje** son los que menos desarrollan los docentes en el aula: un **66%**. Se entiende que porque siguen manteniendo los estándares establecidos a la hora de evaluar a un alumno/a; porque requieren de nuevas dinámicas que les facilite este trabajo de observación; y que la falta de tiempo, el ritmo del programa y la consecución de los objetivos del currículum hacen que muchas veces quede relegado a un segundo plano.

La tarea del maestro/a es la de dinamizador o tutor para que acompañe, guíe y motive al niño o niña en *aprender a aprender* a través del ensayo-error, y la mayoría de maestros/as practica dentro de Junioremprende, y así lo refleja esta herramienta, esta metodología. Esta competencia es fundamental e indispensable para el desempeño del resto de competencias y la mayoría de los docentes lo practican en el aula.

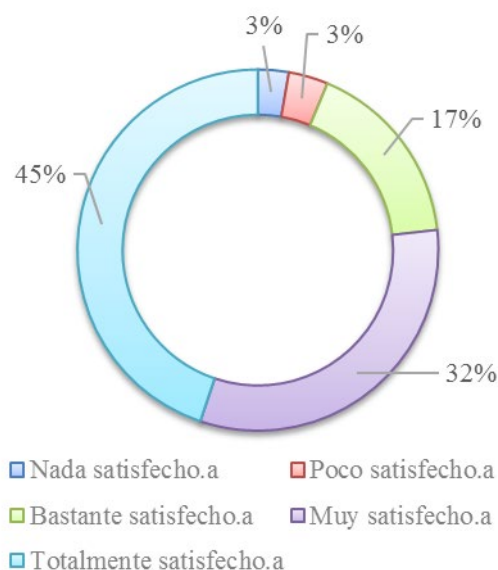
En definitiva, el docente que está adscrito al programa Junioremprende cree en esta metodología de trabajo que se propone desde el Equipo de Cultura Emprendedora y experimenta los resultados en el proyecto de aula durante el desarrollo de la cooperativa escolar.

Evaluación Final Junioremprende

Cuestionario final de evaluación al profesorado participante (muestra: 109 maestros y maestras del programa Junioremprende) para conocer la impresión que tienen del programa. Son 20 ítems de tipo likert puntuándose de 1 (nada) a 5 (mucho). Al final de la evaluación se incluye una pregunta abierta donde el profesorado pueda aportar cualquier aspecto positivo como crítica constructiva que no venga reflejada en los 20 ítems anteriores.

A continuación se muestra la opinión del maestro y maestra de Junioremprende respecto a la satisfacción general del programa, y en particular a preguntas relacionadas con la oportunidad de trabajar las habilidades emprendedoras, la implicación de la directiva del centro, familia o alumnado, actividades planteadas en él, recursos de los que disponen, inclusión de alumnado con necesidades especiales o en situación de riesgo o de su intención en volver a participar en el programa.

Satisfacción programa profesorado Junioremprende



Gráfica 7. Satisfacción programa profesorado Junioremprende.

Como muestra la gráfica general de satisfacción del programa se observa como un **45%** está *totalmente* satisfecho/a del programa, *muy satisfecho/a* está el **32%** y *bastante* en un **17%** de los casos. Únicamente un **6%** está *poco o nada* satisfecho/a con el programa.

Un **82%** del profesorado ha sido capaz de trabajar de forma transversal, en algún momento del proceso, cada una de las **competencias clave** que marca el sistema educativo de primaria y de forma explícita, con un **93%**, opinan que este programa es una oportunidad para trabajar las **habilidades emprendedoras** del alumnado y del docente.

La **participación del entorno y las familias y la implicación del alumnado** han permitido un óptimo desarrollo de los contenidos del programa. Hasta un **69%** de los maestros han tenido una **cercana colaboración de las entidades locales**. Esta implicación se traduce en entrevistas, cesión de espacios, visitas a los centros, etc. Para favorecer esta red ha sido fundamental una **implicación del alumnado** participante a la hora de ejecutar las diferentes actividades del programa, y un **63%** de los maestros así lo reflejan. La opinión del **80%** del profesorado es que este programa **mejora la participación activa del alumnado** al realizar actividades relacionadas con los intereses de los socios y socias de las cooperativas y les acerca a su entorno más cercano permitiendo conocer sus necesidades y oportunidades. **Las familias** han tenido un papel activo muy importante a la hora de ejecutar las diferentes actividades, trabajando, a demanda, a lo largo del programa y así lo cree el **78%** de los encuestados.

La mayoría de los docentes, un **99%**, están de *muy acuerdo* en que el tipo de actividades que se realiza desde la cooperativa **facilita los objetivos del programa** y la **metodología utilizada**

permite la generalización de las habilidades trabajadas. El recurso de las 4 Unidades Didácticas beneficia esta metodología y sus reglas del juego.

Y por último, la **implementación del programa favorece la inclusión de alumnado en situaciones de riesgo y con necesidades educativas especiales**, en un 83% de las opiniones.

A continuación se analizan las aportaciones de los docentes en la pregunta abierta de esta herramienta (cualitativa) cuando se les pide que opinen sobre los aspectos positivos y críticas constructivas, en función de su experiencia:

En cuanto a los **aspectos a mejorar**, el profesorado coincide en la dificultad que se encuentra a la hora de implementar el programa en el aula por *“la falta de tiempo en el currículo para poder llevar a cabo las tareas de forma más extensa”*. Para poder dar una solución al problema del tiempo algunos maestros y maestras creen necesario integrar Junioremprende *“en el Proyecto Educativo y en la Programación General”*. Una de las aportaciones más interesantes que hacen los docentes es la de ampliar el programa desde 1º de Primaria e incluso desde Educación Infantil como se aconseja en la LOMCE y que el papel del maestro y maestra sea de *“asesor y guía”* para que el proyecto de la cooperativa no esté excesivamente dirigido y marcado, y en consecuencia, sea el alumnado el responsable final de la cooperativa.

“Programa educativo maravilloso” y “altamente constructivo”, “divertido, grupal e integrador” donde se ha trabajado, *“no sólo la cultura emprendedora sino también otras competencias”* que se exigen dentro del currículo de Primaria.

Una experiencia que hay que destacar es la de la Asociación de Padres de Personas con Autismo de Badajoz (APNABA) cuando dice que:

Mi experiencia en Junioremprende ha sido positiva, teniendo en cuenta que mis alumnos necesitan una respuesta educativa distinta a la que se propone en dicho proyecto. Pero el hecho de incluirnos, supone para un centro como APNABA, una oportunidad para hacer visible nuestra realidad, así como una oportunidad de incluirnos con nuestras diferencias en la educación ordinaria y sus proyectos.

(Maestra coordinadora de la cooperativa “Reciclatea” de APNABA).

De estos datos aportados por el profesorado **se puede deducir** que el programa cumple con creces las expectativas de los docentes participantes en todos los aspectos que se les pide que valoren. Es cierto, que *la implicación del alumnado a la hora de favorecer una ejecución de las actividades a un nivel óptimo* es de los aspectos menos valorados con un 63%, aunque sigue siendo un valor alto, hay que tener en cuenta este dato para buscar mejoras, al igual que insistir en integrar el programa de Junioremprende en la Programación General Anual de los centros educativos extremeños. En definitiva, esta metodología participativa que propone el programa, crea un entorno que beneficia el fomento de las habilidades emprendedoras del alumnado y de los maestros y maestras participantes, y favorece el desarrollo de las competencias clave.

CONCLUSIONES

Como mejorar el aprendizaje de competencias de los docentes de primaria en materia de emprendimiento a través de la formación del profesorado en metodologías de participación relacionadas con la iniciativa emprendedora es la línea directriz que ha marcado esta investigación. Los resultados mostrados en este artículo responden a los objetivos marcados; al contexto europeo, español y extremeño en materia de iniciativa emprendedora en el sistema educativo; y al caso práctico de Junioremprende como coartada para fomentar las habilidades emprendedoras.

El 93% de los docente que rellenan las evaluaciones de autoobservación dicen estar *muy de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con la metodología del programa, y con la manera práctica y experiencial de aprendizaje como herramienta idónea para el fomento de la iniciativa emprendedora como marca el currículo de primaria de Extremadura cuando dice: *“Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor”*. De esta manera, el alumnado es protagonista de los procesos y de la toma de decisiones por sí mismos. Estimular al alumnado creando actividades de su interés mediante el Learning by doing, es garantía de calidad en el aprendizaje. Es conveniente observar los conocimientos iniciales de los niños y niñas para planificar unas metas u objetivos alcanzables y el 98% de los docentes lo tienen en cuenta. La participación que requiere este programa por parte del alumnado estimula su aprendizaje al realizar acciones con contenidos relacionados con sus intereses, en consecuencia, fomenta su motivación y un 69% de maestros/as así lo manifiestan. El resultado son niños y niñas con mayor iniciativa y toma de decisión. Los desempeños que están asociados a la evaluación del aprendizaje son los que por mantener los estándares establecidos, por falta de recursos adaptados a la observación directa o falta de tiempo, consiguen que sean los menos desarrollados y así lo atestiguan el 66% de los docentes. La consecución de los objetivos del currículum no va a la par con el ritmo del programa. Es necesario insistir en integrar el programa de Junioremprende dentro de la Programación General Anual para mejorar el engranaje de los objetivos del currículum con los del programa. Incluirlo sería un buen comienzo.

Es indiscutible que la metodología que propone el programa crea un entorno que beneficia el fomento de las habilidades emprendedoras de todos los agentes que participen en él: alumnado, docentes, familias, etc., y favorece el desarrollo de las competencias clave. En definitiva, el programa cumple las expectativas marcadas por el profesorado participante como se puede desprender de los aspectos que se les pide que valoren en la herramienta de autoobservación.

De la misma manera, con la **formación del profesorado** participante en los programas de Cultura Emprendedora y en particular Junioremprende; se **mejora las herramientas metodológicas relacionadas con la iniciativa emprendedora** y en consecuencia, se favorece el aprendizaje duradero tanto para los maestros y maestras adscritos al programa como para el alumnado socio de la cooperativa. Si el maestro tuviese formación en su período universitario relaciona-

do con la iniciativa emprendedora, la metodología de trabajo en el aula sería muy diferente a la actual. Sin la formación docente ofertada en paralelo al programa, los resultados serían muy diferentes y la motivación de ellos no sería la misma. Hay que tener en cuenta que son ellos/as los que demandan estas formación y tutorías como ejercicio de trabajo en equipo y de evaluación continua.

Y para mejorar las habilidades emprendedoras de los maestros y maestras hace falta formación en metodologías participativas y es imprescindible ampliar estas experiencias en la Universidad de Extremadura y en particular desde la Facultad de Educación y Formación del Profesorado que será, sensiblemente, el dinamizador y guía de la educación del futuro.

Por todo lo expuesto, se considera que con esta investigación sobre la importancia de la iniciativa emprendedora como método para el fomento de las competencias claves en la educación primaria, a través del Programa Junioremprende, se pueden aportar resultados que den validez objetiva al título de este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

Alemany L., Marina J. A., Pérez Díaz-Pericles J. M. (2013): *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Fundación Príncipe de Girona/Aula Planeta.

Alemany L., Álvarez C., Planellas M., Urbano D. (2013): *Libro Blanco de la Iniciativa Emprendedora en España*. Fundación Príncipe de Girona. ESADE. Barcelona.

B.O. del E. – Núm. 187: *LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*. 6 de agosto 1970. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

B.O. del E. – Núm. 154: *LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. 27 de junio 1980. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1980/06/27/pdfs/A14633-14636.pdf>

BOE núm. 159: *LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. Jueves 4 julio 1985. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>

BOE núm. 238: *LEY orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Jueves 4 octubre 1990. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

BOE núm. 278: *LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de a participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. Martes 21 noviembre 1995.

BOE núm. 307: *LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Martes 24 diciembre 2002.

BOE núm. 106: *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Jueves 4 mayo 2006. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

BOE núm. 295: *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Martes 10 de diciembre de 2013. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

COMISIÓN EUROPEA: *COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL COMITÉ DE LAS REGIONES. PLAN DE ACCIÓN SOBRE EMPRENDIMIENTO 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa*. COM (2012) 795 final. Bruselas, 9.1.2013. Disponible en <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/ES/1-2012-795-ES-F1-1.Pdf>

COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE EMPRESA: *INFORME FINAL DEL GRUPO DE EXPERTOS “EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN EL ESPÍRITU EMPRESARIAL”. Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria*. Unidad B.1.: Espíritu de empresa (SC 27 3/4). B-1049 Bruselas. Bélgica. Disponible en

http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/entrepreneurship_education_final_es.pdf

Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 22 de mayo de 2008, sobre el fomento de la creatividad y la innovación en la educación y la formación (2008/C141/10). <http://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb8003541a>

DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA DE LA PEQUEÑA Y LA MEDIANA EMPRESA: *Small Business Act. Primer Informe de Aplicación en España (2009-2011)*. 2011. Disponible en http://www.ipyme.org/Publicaciones/Informe_SBA.pdf

DOE número 47: *LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura*. Miércoles, 9 de marzo de 2011. Disponible en <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2011/470o/11010004.pdf>

DOE número 120: *DECRETO 108/2012, de 15 de junio, por el que se modifica el Decreto 82/2007, de 24 de abril, que establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*. Viernes, 22 de junio de 2012. Disponible en <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2012/1200o/12040119.pdf>

Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books.

Gardner, H. (2010): *Creating tomorrow's schools today*. Continuum International Publishing Group.

Gerver R. (2010): *Creating tomorrow's schools today*. Continuum International Publishing Group.

Cultura Emprendedora. http://culturaemprendedora.extremaduraempresarial.es/wp-content/uploads/2012/09/Junioremprende-2014_151.pdf

Ken Robinson - Cambiando Paradigmas - traducido al español. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=fkBzLIYlc64>

Luisa Alemany, José Antonio Marina y José Manuel Pérez Díaz-Pericles (2013): *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Fundación Príncipe de Girona/Aula Planeta.

Marina J.A. (2004): *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Editorial Anagrama, S.A.

Marina J.A. (2010 y 2011): *La educación del talento*. Editorial Planeta, S.A.

Mensajes clave para el Consejo Europeo de primavera en el ámbito de la educación, la formación y la juventud (doc. 6445/08). <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%206445%202008%20INIT>

Roger C. Schank (2013): *Enseñando a pensar. El método revolucionario del Aprender con casos reales*. Erasmus Ediciones, Barcelona.

Sir Ken Robinson_Las escuelas matan la creatividad TED 2006. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

UNESCO. Richard Gerver. Recuperado en http://portal.unesco.org/culture/es/files/28929/11291279401Richard_Gerver.htm/Richard%2BGerver.htm

LA REALIDAD COMO FENÓMENO DE NARRACIÓN Y REPRESENTACIÓN

José Pedro Aznárez López

Universidad de Huelva y Escuela de Arte de Huelva

LA REALIDAD COMO FENÓMENO DE INTERPRETACIÓN.

Damos por sentado que la realidad está ahí, y que “es como es”. Se nos aparece como evidencia:

la realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Está ahí, sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa. Sé que es real. Aun cuando pueda abrigar dudas acerca de su realidad, estoy obligado a suspender esas dudas puesto que existo rutinariamente en la vida cotidiana. Esta suspensión de dudas es tan firme que, para abandonarla –como podría ocurrir, por ejemplo, en la contemplación teórica o religiosa-, tengo que hacer una transición extrema. El mundo de la vida cotidiana se impone por sí solo y cuando quiero desafiar esa imposición debo hacer un esfuerzo deliberado y nada fácil. (Berger y Luckmann, 2006: 39)

Y sin embargo, esa realidad que parece tan evidente es el resultado final del proceso de re-construcción –a veces directamente de construcción- que nuestras mentes hacen a partir de un sin fin de datos, entre ellos y de manera preeminente los que le suministran (de manera simultánea) nuestros sentidos internos y externos. Miles de inputs que llegan al cerebro a la vez, donde son puestos en conexión con datos que ya estaban antes en nuestros cerebros (recuerdos, conocimientos, ideologías, conceptos hechos, prejuicios, expectativas,..) y con procesos y cuestiones que en ese momento afloran o se desarrollan en ellos y en nuestro cuerpo (pulsiones, deseos, miedos, dolores, taquicardias,...). Todo interacciona en nuestras mentes –de maneras distintas, y con relevancia muy diversa- a la hora de lograr que “veamos” o “sintamos” esa realidad tan aparentemente incontrovertible y que percibimos como algo unitario, inmediato, evidente a nuestros ojos, pero que en verdad se parece más a un conglomerado, a una construcción compleja en la que todo está tejido junto, como un tejido:

A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados; presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... (Morin, 2001; 32)

Ante ese “tejido” complejo y en el que se entrelazan una infinidad de factores, la mirada es antes que otra cosa selección e interpretación. Nos quedamos sólo con ciertos trozos de lo real, y aún esos trozos van a ser “alterados” por cada uno de nosotros. Así por ejemplo, nuestro reconocimiento habitual suele ser un proceso de reducción notable, bastante elemental, centrado en identificar lo que vemos: “esto es un hombre desnudo”, “esto es una manzana”, “es un paisaje”. Cosificamos, clasificamos, simplificamos lo visto sin cuestionarnos demasiado qué vemos o dejamos de ver. Esa es nuestra manera habitual de mirar; Valeriano Bozal denomina “reconocimiento de identificación” a este proceso simplificador “para el que la identificación es el

fin perseguido” (Bozal, 1987: 30). Es superficial, pero no podría ser de otra manera: “*El éxito de la identificación se debe a su buen resultado en la vida cotidiana, rendimiento que empieza a problematizarse cuando sufre interferencias, bien sean psicológicas o fisiológicas, bien estrictamente perceptivas...*” (Bozal, 1987: 32)

Como el mundo en el que nos desenvolvemos nos entrega una imagen que habitualmente satisface sin problemas este reconocimiento de identificación, nos parece que “vemos” directamente lo real. Pero no es así; la realidad ha sido “filtrada” y reinterpretada desde el primer momento. Por cada uno de nosotros/as.

UN PROCESO DE INTERPRETACIÓN CONTINUO Y DESDE EL PRINCIPIO. UN SUJETO “PARTE” DE LA REALIDAD

El proceso de interpretación comienza desde el nivel puramente perceptual; la vista no funciona como un espejo:

La percepción no es una reflexión de «cosas reales» (cualesquiera que sea su condición metafísica), ni el conocimiento una mera aproximación a la «verdad» o la «realidad». Es una interacción entre conocedor y conocido, dependiente de múltiples factores de naturaleza biológica, psicológica, cultural, lingüística, etc. La propia física nos enseña que no hay entidades últimas tales como corpúsculos u ondas, que existan independientemente del observador. Esto conduce a una filosofía «perspectivista» (von Bertalanffy, 1993: XVII)

La mirada no es precisamente un “registro” de lo real ni un proceso homogéneo; separa, divide, mide, y a la vez une, asocia, conecta, relaciona, etc. Vemos desde la experiencia previa, desde las relaciones que somos capaces de establecer o inferir, mediante los conjuntos de cosas que agrupamos, gracias a las referencias previas que usamos,... Así, nuestra experiencia previa nos permitirá reconocer e interpretar ciertas cuestiones en lo que vemos, o bien pasar de largo ante ellas o interpretarlas de otra manera. Por esta razón tan obvia el especialista en tumores “ve” en una cierta mancha de la radiografía un proceso canceroso en tanto la mayoría de las personas no ven otra cosa que una molesta neblina blanca que emborrona la imagen.

En otro sentido, nuestra mirada puede ser muy racional en un momento, y un instante después dejarse guiar por algo emocional o pulsional o -lo habitual- estar comandada por un poco de todo a la vez: lo instintivo, lo emotivo, lo lógico,... Pasamos de estados de consciencia totalmente conectados con lo exterior a estados de introspección, incluso de fantasía. Podemos describir de una manera muy concreta, pero a la vez necesitamos metáforas y analogías y constructos simbólicos para poder comunicar o entender muchas cuestiones.

Como es sabido, todo depende además de nuestro posicionamiento. Ante un mismo fenómeno, diferentes personas pueden ver lo que hay ante ellas como cosas alejadas, separadas de sus subjetividades o pueden vivir una fuerte experiencia personal. En este sentido, resulta especialmente significativo el papel de las emociones. No nos relacionamos con un desnudo, con una escena triste, con un paisaje fascinante como si mirásemos cosas inertes. Al contrario,

nos relacionamos con ellos de una manera fuertemente emotiva. De hecho, a menudo lo que percibimos “invoca” ante todo nuestras emociones: la compasión, el deseo, la melancolía,... Las emociones son parte fundante de nuestra cognición –son plenamente cognitivas (Damasio, 2006)-, y aunque frecuentemente las hayamos pretendido expulsar del conocimiento “objetivo” sobre el mundo, de una u otra manera siempre están entreveradas con nuestras miradas. Si nos negamos a admitir el peso de las emociones, ellas seguirán actuando pero no nos percataremos de ello. Si pensamos en que actualmente los mensajes de masas y las imágenes mediáticas intentan sobre todo actuar sobre nosotros mediante lo emotivo, nos percataremos inmediatamente del peligro que puede suponer no prestar atención a este componente de nuestra cognición.

Hasta nuestros recuerdos están seleccionados y matizados por las emociones (Bruner, 1991). El sujeto construye el suceso que evoca, e incluso añade o resta detalles (o directamente y sin ser consciente los “inventa” y suma) en gran medida desde su emocionalidad. Carga las tintas aquí, encuentra fundamental esto otro, resta importancia o justifica aquello (tal vez por una pertenencia grupal, por una afinidad emotiva, por mantener su autoimagen,...). Así *construye* una historia que es sólo suya y que obedece a su afectividad (pero que tiene que ver también con emociones y experiencia compartida, social). Así también *construye* en gran medida su propia historia y su identidad. Así mira –y ve, y comprende y experimenta- continuamente lo real.

De modo que lo real es inseparable del sujeto que lo va conociendo. Lo real es un proceso continuo de re-construcción en el que el sujeto es, como señala Morin (2001), el horizonte último de la physis: el mundo emerge en él.

El sujeto tiene que ver en la observación, es parte de ella. Aunque maneje datos muy objetivos, lo hace siempre en el marco interpretativo que es su cerebro (y todo su cuerpo en el caso de las emociones, la excitación, etc.). La realidad que podemos conocer es la que nuestro cerebro es capaz de conocer, a través de los sentidos, pero también de recuerdos, experiencia previa, emociones, datos provenientes de otros sujetos, etc. Todo esto interacciona en nuestras mentes con lo que estamos viendo, por eso cada cerebro ve de una manera distinta, aún cuando podemos compartir muchas cosas, muchos sentidos y significados que nos son comunes.

Somos por tanto parte del problema de lo real. No podemos ignorar al sujeto (al otro y a nosotros mismos) a la hora de considerar qué realidad conocemos. Nada es para el ser humano separable del ser humano, y en el mirar y el ver, aún menos. Y nada es separable en la mente de la cultura; vemos desde la cultura (eso es precisamente lo que nos permite compartir muchos significados comunes, muchos supuestos, muchos conceptos).

UN SUJETO INSEPARABLE DE LA CULTURA. LA INTERPRETACIÓN DE LO REAL COMO FENÓMENO LIGADO A LA CULTURA

La cultura es cuestión fundante de nuestro conocimiento. Por eso escribe Morin que *“un ser que no haya conocido la cultura no es más que un primate del más bajo nivel, no puede desarrollar sus facultades intelectuales. De esta forma, tomamos conciencia de la formidable interdependencia entre lo que un hombre tiene de cultural y psicológico y lo que tiene de cerebral y biológico.”* (en Cyrulnik y Morin, 2005; 15-16).

La Cultura es nuestro ecosistema, el medio en que hemos evolucionado desde que se detuvo nuestra evolución como especie:

Tardamos mucho en darnos cuenta plenamente de lo que la aparición de la cultura significaba para la adaptación y el funcionamiento del ser humano. No se trataba sólo del aumento de tamaño y potencia de nuestro cerebro, ni de la bipedestación y la liberación de las manos. Éstos no eran más que pasos morfológicos de la evolución que no habrían tenido demasiada importancia si no fuera por la aparición simultánea de sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos; en una palabra, de la cultura humana. El Rubicón de la evolución humana se cruzó cuando la cultura se convirtió en el factor principal a la hora de conformar las mentes de quienes vivían bajo su férula. Como producto de la historia más que de la naturaleza, la cultura se había convertido en el mundo al que teníamos que adaptarnos y en el juego de herramientas que nos permitía hacerlo. Una vez cruzada la línea divisoria, ya no podía hablarse de una mente «natural» que se limitaba a adquirir el lenguaje como un accesorio. Ni podía hablarse de la cultura como afinadora o moduladora de las necesidades biológicas. Como dice Clifford Geertz, sin el papel constitutivo de la cultura somos «monstruosidades imposibles... animales incompletos, sin terminar, que nos completamos o terminamos a través de la cultura» (Bruner, 1991: 28)

La cultura es la memoria de nuestra especie y el marco desde el que conocemos y nos miramos. Todo cuanto nos rodea es una construcción cultural; la realidad completa de lo humano lo es. Todo ha sido culturizado (ha sido “artificializado”), incluso lo más puramente biológico y por tanto hay que prescindir de la tentación de naturalizar la realidad; las cosas “son como son”, pero indudablemente casi todas ellas podrían ser de otra manera. Y, siempre, podrían ser vividas y “conocidas” de otra manera. Como señalaba von Bertalanffy, esto debería dotar de un gran relativismo nuestra mirada (una mirada “perspectivista”) sobre todo cuanto nos rodea.

La cultura crea marcos de sentido respecto a lo real: modos de acceder a ello y modos de vivir. Todo lo vemos y experimentamos desde esos marcos culturales, y por supuesto también las artes (que a su vez, en un bucle recursivo, son grandes creadoras de marcos de sentido). De modo que conocer lo real tiene siempre que ver con el marco cultural en que vivimos. Como escribe Bruner (1991: 39) señalar que: *“en la mayor parte de las interacciones humanas, la «realidad» es el resultado de prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación profundamente implantados en la cultura.”*

Si todo nuestro modo de conocer y existir es inseparable de lo cultural y lo real mismo es el resultado de un proceso de construcción, es importante también insistir en que ese proceso nunca es definitivo, nunca está acabado. La realidad, entonces, es un proceso a medio hacer; es contingente. Nos la encontramos ya hecha en gran medida, pero no hecha para siempre ni de una manera permanente, entre otras cosas porque cada uno de nosotros interviene en el modo en que va siendo. Como escribía hace casi un siglo Ortega (1971: 41 y 42): *“La vida es un gerundio y no un participio: un faciendum y no un factum. La vida es quehacer[...] Su modo de ser es formalmente ser difícil, un ser que consiste en problemática tarea. Frente al ser suficiente de la sustancia o la cosa, la vida es el ser indigente, el ente que lo único que tiene es, propiamente,, menesteres. [...] El hombre es el ser que se hace a sí mismo, un ente que la ontología tradicional sólo topaba precisamente cuando concluía.”*

Ver y vivir son prácticas culturales en continuo acontecer. Nuestra experiencia del mundo es inseparable de los condicionantes que encontramos en nuestro contexto y de un cierto modo de llegar a ser la realidad que hemos heredado, que es una tradición introyectada de manera más o menos fuerte, más o menos consciente, en el seno de nuestra consciencia. Como señala Parsons (2002: 171), *“Las conductas institucionalizadas que constituyen una tradición están regidas por unas ideas. Estas ideas son una serie de interpretaciones y de expectativas que tenemos en común”*. La realidad que vemos, pues, es tanto el fruto de nuestra observación como el fruto de esas ideas. Fruto de los relatos y las interpretaciones y las costumbres y las normas y creencias que están haciendo en cada momento que el mundo llegue a ser revelado en la forma en que nosotros lo revelamos: *“es la cultura, y no la biología, la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes”*. (Bruner, 1991: 48)

LA REALIDAD COMO FENÓMENO DE NARRACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Como vemos y vivimos en y a través de la cultura, no tenemos más remedio que hacerlo también en y a través de los relatos y representaciones de todo tipo que pueblan e inervan esa cultura.

Relatos e imágenes hechas por los otros... o por uno mismo.

En gran medida, vivimos desde el relato y la representación, en el relato y la representación. Como señalaba en un texto de hace unos años,

Uno de los aspectos más importantes de nuestro modo de existir es precisamente el que existimos en la medida en que somos capaces de ser un relato. Para ser consciente necesito construir relatos... y escucharlos. Mi cerebro no para de hablar y escucharse, por eso soy consciente (por eso soy). (...) Además me oigo también cuando me narro y explico a los demás. “Nuestros sueños, imaginaciones, recuerdos, esperanzas y convicciones son narrativas. Cuando queremos darnos a cono-

cer, contamos una historia. Cuando queremos conocer a alguien le pedimos que nos cuente su vida.” (Muñoz, 2008: 18)

Yo mismo soy porque soy como relato. Me construyo como relato continuamente cuando pienso en mí mismo y me cuento a mi mismo, siendo a la vez el sujeto que piensa y el sujeto pensado (Morin, 2001, 2006). Y lo hago cuando pongo en relación entre sí los diferentes momentos de mi vida, los diferentes recuerdos que tengo de los otros y de lo que me rodea,...incluso (por aceptación u omisión) mis delirios, mis secretos, mis pulsiones ocultas o reprimidas, mis frustraciones. (...) Emerge mi “yo” como (...) sujeto que posee sentido, como relato con sentido.

(Aznárez, 2009: 3)

Vivir es narrar y representar; ver también lo es en cierta manera. La mirada está mediada por la cultura y sus representaciones y sus relatos (y sus metarrelatos, y sus imaginarios); es más que conocido por ejemplo, el modo en que las imágenes contribuyen a construirnos y a construir nuestra manera de ver (Hernández, 2000). No sólo las imágenes que otros nos entregan – no sólo las que consumimos porque nos vienen de fuera-, sino aquellas imágenes que nosotros mismos vamos creando, aquellas para las que en gran medida disponemos nuestra performatividad, como ocurre con los selfies, un fenómeno de la cultura visual analizado recientemente y de manera muy incisiva por Mirzoeff (2016) en el que vivimos el instante para que éste se convierta en imagen de nosotros en un cierto hacer, que tiene que ser compartido con los otros. Porque es en los procesos de socialización, de relación, donde las cosas llegan a surgir, donde los significados son concebidos y construidos y reconstruidos sin cesar.

Nada significa nada hasta que no le atribuimos un sentido, un significado. Ese proceso de atribución es inseparable de nuestro modo de mirar, de narrar, de representar, de conceptualizar... Puesto que los significados emergen en los procesos de atribución de significado de los que somos protagonistas (en interacción con los otros y con la cultura), y éstos tienen que ver con la información y las finalidades que ponemos en juego, siempre es posible re-construir el mundo y la vida con pilares y con cimientos distintos.

Puedo cambiar lo real, en cierto modo, simplemente cambiando mi Mirada, mis relatos, mis representaciones.

La realidad –incluida la del mundo de las Artes- puede ser concebida como un complejo conjunto de sistemas interaccionando entre si. Sistemas orientados hacia una o varias metas – orientados teleológicamente-, que en el caso del ser humano, son fijadas en su mayor parte por la sociedad y la cultura en que vive, y también en una medida muy respetable por él mismo, en especial en aquellas sociedades donde hay posibilidades de *libertad agente* (Broncano, 2009). Las finalidades de un sistema no pueden ser variadas sin que varíe el sistema; esto implica obviamente que cuando varío las finalidades lo varío todo. En el caso de nuestras vidas, las finalidades, como acabo de señalar, pueden ser redefinidas de manera constante, y uno de los modos en que podemos hacerlo es, simplemente, cambiando nuestro modo de narrar y

representar lo real; cambiando nuestra manera de vivir las narraciones y representaciones que sobre lo real han hecho otros o hemos hecho nosotros mismos. Por descontado, esto tiene que ver con las narraciones que construimos y reconstruimos sobre lo que es la vida, pero también sobre lo que es *nuestra* vida, quiénes somos nosotros, qué o para qué existe la Escuela, cuáles son los modos de hacer y receptionar el Arte, qué son las Artes y un largo etcétera.

A menudo, lo que nosotros percibimos como la realidad tiene que ver más con el sujeto que con el objeto, con la Mirada que con lo visto, con los imaginarios que con lo físico.

A veces ni siquiera vemos nosotros, o sentimos nosotros, sino que tomamos prestados modos de ver, o de construir imágenes, o de acceder a la realidad: infinitud de cosas y de prótesis nos permiten conocer más (radiografías, fotografías, textos históricos), pero a la vez nos hacen conocer de una determinada manera (las radiografías hacen desaparecer partes completas del cuerpo, las fotografías eliminan el tiempo y lo reducen todo a un punto de vista, los textos históricos reducen la complejidad de la realidad a un relato que sólo selecciona unos cuantos datos, etc.). Todo lo que hemos ido fabricando a lo largo de nuestra historia humana, nos abre posibilidades de ser y conocer que no estaban inscritas en nuestra biología. Imágenes, artefactos, medios de transporte, lenguaje, prótesis de memoria, etc. son constituyentes de nuestra vida y nuestro conocimiento. No es posible concebir nuestra experiencia o nuestro conocimiento de manera separada de aquellas cosas que hemos inventado (empezando por el lenguaje) y con las que hemos llegado a ser, con las que somos: las telecomunicaciones, los media o los aviones han cambiado, por ejemplo, nuestro conocimiento y relación con el espacio y con los demás sujetos.

La Mirada –el mirar–, como el narrar o representar son modos de hacer la realidad. Precisamente considerar el papel de la Mirada, las narraciones o las representaciones en la construcción de lo real (y también el de las prótesis, imaginarios, condicionantes,... de los que son inseparables) se muestra uno de los procesos metarreflexivos más interesantes si nos interesa conocer por qué vemos las cosas como las vemos; por qué vivimos ciertas emociones, experiencias, etc. Por qué, o por que no, vivimos la realidad que vivimos.

Podemos posicionarnos en una mirada compleja que interroga a todo lo que le rodea, que se plantea cómo lo que conoce, sabe, siente, piensa, experimenta, es el resultado de la intersección en su mente de imágenes, relatos, imaginarios, performatividades, mitos, datos de todo tipo, biografías y autobiografía, relaciones, etc. Podemos problematizar lo que vemos y lo que vivimos y lo que sentimos. Conocer no es solo captar, es hacer emerger, es recrear y crear. Es de alguna manera, comprender que la vida es una especie de obra de arte que cada cual construye (o deja que otros le construyan o le desmigajen). A ello se refiere Varela cuando habla de enacción:

El hombre y la vida son las condiciones de posibilidad de la significación y de los mundos en los que vivimos. Que conocer, hacer y vivir no son cosas separables y que la realidad y nuestra identidad transitoria son partners de una danza constructiva. [...] los hombres hacen los mundos donde viven, y no los encuentran ya hechos como una referencia permanente.

(en Maturana y Varela, 2003: 58)

REFERENCIAS

- AZNÁREZ, José P. (2009) "Una vida de relatos e imágenes. Realidad, narrativas y miedo a ser." En *Red Visual*, nº 9-10. En <http://www.redvisual.net/pdf/9-10/a6.pdf>. Consulta abril 2017
- BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas (2006) [1968] *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu
- BOZAL, Valeriano (1987) *Mímesis: las imágenes y las cosas*. Madrid, Visor
- BRONCANO, Fernando (2009) *La melancolía del ciborg*. Barcelona, Herder
- BRUNER, J. (1991) [1990] *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial
- DAMASIO, Antonio (2006) *El error de Descartes*. Barcelona, Crítica
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona, Octaedro
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco (2003) *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires, Lumen.
- MIRZOEFF, Nicholas (2016) [2015] *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la Cultura Visual*. Barcelona, Paidós.
- MORIN, Edgard
(2001) [1990] *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
(2006) [1986] "El Método 3. El conocimiento del conocimiento". Madrid, Cátedra
- MUÑOZ, Juan José (2008) *Blade Runner. «Más humanos que los humanos»*. Madrid, Rialp
- ORTEGA Y GASSET, José (1971) [1935] *Historia como sistema*. Madrid, Espasa-Calpe
- VON BERTALANFFY, Ludwig (1993) [1968] *Teoría general de sistemas*. México. Fondo de Cultura Económica

**LA REALIDAD VIRTUAL EN LA ENSEÑANZA
ARTÍSTICA UNIVERSITARIA:
PEDAGOGÍAS DE NUEVOS DISCURSOS**

Yolanda Spínola-Elías
Departamento de Dibujo, Facultad de Bellas Artes,
Universidad de Sevilla, España
yspinola@us.es

Emilia Obradó-Santaoliva
Departamento de Dibujo, Facultad de Bellas Artes,
Universidad de Sevilla, España
emobrsan@gmail.com

1. ANTECEDENTES

Nos hallamos sumergidos en una nueva revolución digital que se ha ido desarrollando de forma vertiginosa en la última década y que nos ha hecho pasar de una tecnología 2.0 a unos sistemas de herramientas basadas en la web 3.0, donde la búsqueda de la máxima interacción e inmersión son dos pilares principales en su desarrollo (Caballero, 2011, p 48). El uso de las TIC se ha vuelto protagonista en nuestra vida diaria. Nuestros dispositivos personales adquieren cada vez mayor importancia en nuestras acciones cotidianas, donde nos abstraemos más y más en las acciones que realizamos con nuestros móviles. Los sistemas de Realidad Virtual (RV) y de Realidad Aumentada (RA) nos pueden hacer evadirnos en mundos computacionales en los que los distintos niveles de inmersión en realidades ilusorias son llevados al extremo. Sin embargo, creemos que, a pesar de la inherente atracción por lo novedoso que promueven, dicha abstracción en lo tecnológico puede ofrecernos algo tan positivo como aquellas iniciativas, cada vez más numerosas, que tratan de integrar estas herramientas en contextos con fines sociales y educativos. Esta premisa conforma la base de nuestro estudio, donde sabemos que existe, además, una cada vez mayor proliferación de herramientas y sistemas relacionados con la RV y la RA (Cabero y García, 2014), cuyas posibilidades creativas y pedagógicas hemos pretendido empezar a indagar.

En la década de los noventa, los artistas del New Media Art comienzan a trabajar basándose en creaciones relacionadas con estas tendencias tecnológicas. El subgénero de Ciencia Ficción, el Cyberpunk, promueve la delimitación de términos como 'metaversos' (universos creados computacionalmente) o 'avatares' (Stephenson, 1992), que hoy en día conforman el vocabulario de cuestiones, entonces categorizadas como ficticias e imposibles, y que ahora nos resultan muy familiares.

Constituyendo herramientas complementarias para el aprendizaje dentro de los contextos educativos, tanto la RA como la RV aparecen como herramientas innovadoras de fuerte impacto adaptables a todo tipo de entornos docentes. En consecuencia, se está valorando de forma muy positiva su implementación dentro del aula. Citamos como ejemplo los modelos holográficos anatómicos de la Western Case University o la utilización de las capturas interactivas en 360° a través de dispositivos *low-cost* en la North Carolina State University (Johnson, Becker, Cummins, Estrada, Freeman y Hall, 2016, 41). Por último, mencionamos el caso de EDUCAUSE, una asociación sin ánimo de lucro dedicada fundamentalmente al avance de la educación superior a través de ayudar, sobre todo, a quienes lideran, administran y utilizan la Tecnología de la Información, para dar forma a las decisiones estratégicas sobre ésta. Junto con la organización New Media Center, es la encargada de redactar el informe Horizon.

2. OBJETIVOS

En el caso del contexto educativo que nos ocupa, la Universidad de Sevilla, hemos considerado fundamental la implementación de una experiencia de innovación docente basada en la RV para:

1. En sentido general, saber si es necesario considerar la necesidad de concienciar y formar al docente en estas tecnologías para que esté preparado para su transmisión al alumnado (Cabe-ro y García, 2014).
2. Tratar con tecnologías cuya base y funcionamiento es esencialmente visual, con un trasfon-do computacional. Aunque se trata de herramientas fundamentalmente tecnológicas, por su carácter gráfico urge el fomentar una estética de calidad, adecuada tanto a su funcionamiento como a los contenidos.
3. Lograr que estética y diseño se acoplen coherentemente. Esto es necesario con el fin de ajus-tar los parámetros de enseñanza dentro del aprendizaje artístico universitario. Actualmente, el funcionamiento y la eficacia de estas tecnologías no van parejos con su apariencia estética. Su desarrollo técnico es mucho mayor que su desarrollo gráfico, haciendo latente una carencia dentro de la estética visual general tanto de los interfaces como de los contenidos.
4. Favorecer, a su vez, ambientes colaborativos entre alumnos de distintas áreas aunando la Ciencia, las Artes y la Tecnología, en pos de pasar de un perfil STEM a STEAM¹. Pensamos que es necesario una mayor concienciación de estas tecnologías dentro del aula artística universita-ria, incentivando la colaboración con otros perfiles de alumnos de otras áreas que contribuyan a solventar esta carencia.

3. PARTICIPANTES

El caso de estudio que nos ocupa se ha llevado a cabo durante el curso 2016/2017 con la par-ticipación de un total de 17 alumnos, todos ellos matriculados en la asignatura *Nuevas Tecno-logías Aplicadas a la Investigación*, impartida por la profesora Yolanda Spínola-Elías, dentro del Máster Oficial en Arte: Idea y Producción. Dicha titulación se encuentra adscrita a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla.

Los alumnos, en su mayoría, proceden de Bellas Artes, pero también, aunque en menor medi-da, de otras áreas como la Ingeniería Medioambiental, Psicología o Informática, lo que puede aportar a nuestra experiencia cierto carácter STEAM, que es precisamente aquello que bus-camos. En su mayoría son españoles, aunque hay alumnos, en concreto tres, procedentes de EEUU, Grecia y México.

1 John Maeda constituye en al ámbito de la RISD (Universidad de Rhode Island) la fi-losofía STEAM, añadiendo una A (Arts) a la anterior STEM, que obedecía a las siglas Science, Technology, Engineering y Mathematics. Según la teoría visionaria de Maeda, los artistas y diseñadores, en cooperación con científicos, cambiarán la economía mundial. Maeda y la RISD son los precursores de este movimiento, cuya filosofía podemos encontrar tanto en los actuales FabLabs (laboratorios de fabricación digital), como en los nuevos espacios Makerspaces.

4. MÉTODO

El diseño y desarrollo de la innovación pedagógica que exponemos ha sido analizado adoptando una doble metodología: prospectiva y comparativa. La primera, para comparar nuestra acción con otros casos de estudio similares, indagando también sobre ejemplos previos de uso de RV y RA en el Arte a nivel creativo. La segunda, como mecanismo de experimentación empírica en un contexto de enseñanza real con alumnos de una titulación avanzada.

5. REALIDAD VIRTUAL (RV) Y REALIDAD AUMENTADA (RA)

El pasado informe Horizon de la Unión Europea, dedicado desde el año 2004 a destacar aquellas tecnologías de gran repercusión a corto, largo y medio plazo en el ámbito educativo, pone el foco de atención en 2016 en las tecnologías de RV y RA como sistemas de gran impacto en la educación a medio plazo (de dos a tres años para su integración en la enseñanza) (Johnson, Becker, Cummins, Estrada, Freeman y Hall, 2016, 40).

A continuación definiremos cada una con el fin de establecer sus diferencias esenciales. De manera conceptual, entendemos por Realidad Virtual (RV) aquellos entornos generados por ordenador que, pudiendo ser ficticios completamente o basados en la realidad, sumergen al usuario dentro de ellos en primera persona. Éstos son más o menos interactivos, es decir, la acción del usuario ejerce mayor o menor influencia sobre ellos y los elementos que los componen en base a su actividad. Los entornos de RV más conocidos hasta ahora son las plataformas de videojuegos tipo World of Warcraft o Second Life o aplicaciones como Google Earth, aunque paulatinamente van apareciendo nuevas formas de RV que llegan hasta la máxima inmersión en una virtualidad que ya se convierte en hiperrealidad².

Técnicamente, son mundos creados computacionalmente que:

- Pueden interpretarse en los tres ejes de dimensión, esto es, son espacios tridimensionales.
- Se ubican en el mismo eje de coordenadas que se ubica la realidad.
- Interaccionan con el usuario, aunque no necesariamente en tiempo real.

La Realidad Aumentada (RA), de forma conceptual, es lo que su propio nombre indica, porque en cierto modo, su cometido es el de aumentar o ampliar la información natural del entorno mediante la inclusión del elemento virtual. En tiempo real complementa, modifica o amplía la imagen real que visualiza el usuario.

Técnicamente se trata de entornos que:

- Combinan elementos reales y virtuales.

- Ambos elementos, tanto reales como virtuales, se encuentran ubicados en el mismo eje de coordenadas espaciales que la realidad.
- Estos elementos interaccionan con el usuario a tiempo real.
- Mientras que los mundos de la Realidad Virtual están generados en su totalidad mediante la programación, en el caso de los sistemas de Realidad Aumentada, la programación se usa para introducir el/los elemento/s virtual/es (Cabero y García, 2016).

En resumen, la RV y la RA se distinguen notablemente por sus características. Mientras que la primera posee la cualidad esencial de involucrar al usuario dentro de ambientes ficticios basados en mundos reales más o menos inmersivos, que le permiten una nueva forma de exploración que delimita el elemento corpóreo, la RA favorece el aprendizaje mediante la interacción del alumno como usuario y sus posibilidades de acción entre los elementos virtuales destinados a ampliar la información real a partir de una capa virtual.

6. REALIDAD VIRTUAL Y CREACIÓN ARTÍSTICA

En la década de los noventa comenzamos a ser conscientes de la aplicabilidad de estas tecnologías. Anteriormente hablábamos de que se trata de tecnologías de carácter esencialmente visual y gráfico, por lo que el campo de la creación artística no iba a prescindir de ellas. Desde 1993, artistas como Brenda Laurel y Rachel Strickland, con la obra *The Placeholder* (1993), Catherine Richards, con *Spectral Bodies* (2000), Langlads and Bell con *The House of Bin Laden* (2004) o Cao Fei en su propia creación dentro del metaverso generado para el juego *Second Life* (2007), abren nuevos mundos de creación que, gracias a la evolución tecnológica que vivimos ahora, culminan en nuevas maneras de crear, como la que proporciona la *Google Tilt Brush*, de Google. En el área de la videocreación, existe una corriente que se dirige a la creación de espacios virtuales a modo de performance interactiva, en la que con el uso de dispositivos programables intermedios (por ejemplo las placas Arduino), con entrada y salida audiovisuales, sensores de movimiento y scanner 3D, se proyectan sobre espacios reales mapeándolos, creando un tipo de realidad aumentada espacial (Raskar y Bimber, 2005)³.

La aparición de nuevas formas artísticas en RV convierten a estas herramientas en obras de arte potenciales que abogan, como hemos mencionado, por una necesidad urgente de desarrollar una estética propia. Así, estimulando una mayor conciencia de éstas dentro del aula de educación artística superior, lograremos también el desarrollo de una nueva estética que cree-

3 Actualmente existe una nueva consideración que apunta a que la denominada Realidad Espacial de Bimber y Raskar, que obedecía a aquellos espacios virtuales proyectados o "mapeados" sobre superficies reales, puede ser categorizada como parte de una forma de Realidad Aumentada. La diferencia radica en que el usuario no necesita de un dispositivo intermedio para poder visualizar estos espacios que, en su origen son reales, pero a los que se le añade uno o varios elementos virtuales. De este modo, obedecerían a esta clasificación tanto las videoproyecciones o videomappings como las videoinstalaciones y videoproyecciones interactivas.

mos muy útil y necesaria, estimulando a alumnos y docentes tanto para la enseñanza como para la creación.

7. IMPLEMENTACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE RV Y RA EN EL AULA DE ENSEÑANZA ARTÍSTICA SUPERIOR. CLAVES PARA NUESTRO CASO DE ESTUDIO EXPERIMENTAL

Como punto de partida, adoptamos la filosofía y concepto de la *transpedagogía* (Helguera, 2006), que se nos presenta como el medio para mantener una filosofía de enseñanza artística basada en el valor dinámico y creativo del proyecto artístico colaborativo (Helguera, 20010). Dicha filosofía se ajusta a su vez a la base conceptual de los *Makerspaces* (Johnson, Becker, Cummins, Estrada, Freeman y Hall, 2016, 36 y 42), ya que ambos abogan por la generación de espacios de trabajo que van más allá de lo *multidisciplinar*. Mientras que el modelo transpedagógico de Helguera fomenta la ejecución de proyectos artísticos de forma cooperativa, los *Makerspaces* apuestan por el hecho de aunar en el mismo espacio a usuarios provenientes de diferentes áreas del saber para que, en un ambiente colaborativo interdisciplinar, trabajen aunando Ciencia, Tecnología y Arte en idéntico nivel de importancia.

A través del modelo TPACK (Conocimiento Pedagógico, Tecnológico y de Contenido) (Misra, Koehler, 2006), que explicaremos en detalle a continuación, hemos encontrado una metodología idónea para la aplicación conjunta de la transpedagogía y la filosofía *maker*, adaptando a la enseñanza del Arte Visual una selección de actividades propuestas por Dempsey, Harris y Hofer (2012) para la aplicación del TPACK. Junto a las tecnologías de RA y RV, y los *Makerspaces*, hemos considerado además otras tres iniciativas previstas en Horizon 2016:

1. La BYOD (*Bring Your Own Dispositivo*), que confía cada vez más en la introducción del teléfono móvil, PC o *tablet* dentro del aula para complementar las clases (Johnson, Becker, Cummins, Estrada, Freeman y Hall, 2016, 36-37). Resulta importante destacar que, si bien en un principio el uso de *Smartphones* dentro del aula se consideraba como un elemento distractor, cierto es que no podemos garantizar que deje de serlo. La BYOD aboga por un uso responsable y útil dentro de la clase, que creemos es ventajoso en todos los ámbitos de la enseñanza universitaria, y más aún en contextos educativos esencialmente visuales. En nuestro caso, la BYOD es indispensable, ya que estamos introduciendo estas tecnologías a través de nuestro dispositivo móvil.

2. La DIY (*Do It Yourself*) (Johnson, Becker, Cummins, Estrada, Freeman y Hall, 2016, 42), propia de los *Makerspaces* y Medialabs (laboratorios de nuevos medios de la Información y Comunicación), para fabricar nuestros propios prototipos o herramientas tecnológicas mediante formas, sistemas y herramientas económicas y asequibles, es decir, de la forma más sostenible posible. Así, el concepto de *Makerspace* reside, resumidamente, en el DIY a través de herramientas de bajo coste (tecnológicas y analógicas), implementadas por artistas, técnicos y científicos para crear o diseñar nuevas ideas asociadas a la sostenibilidad y al desarrollo.

3. Las Google Cardboard (Johnson, Becker, Cummins, Estrada, Freeman y Hall, 2016, 40) o la versión más sostenible de las gafas de RV que actualmente existen el mercado. La apuesta de Google prioriza su factibilidad, asequibilidad y cercanía al usuario, quien de forma fácil aprende a usar la RV. Esta iniciativa, de bajo presupuesto, está resultando de gran utilidad al tratar de introducirla en el aula, ya que otras, asociadas a dispositivos o carcasas de RV se presentan más caras y, por tanto, poco sostenibles. Es cierto que la carcasa de cartón de las Google Cardboard no proporciona la mejor experiencia de RV, pero cada vez aparecen más herramientas educativas en forma de aplicaciones gratuitas compatibles, además de la propia manufactura, que es muy barata (no más de 5 euros), resultando muy atractivas y atrayentes tanto para el docente como para el alumno (Mentor, 2016, p 162).

7.1. PLANTEANDO SOLUCIONES PARA LA INTEGRACIÓN. ADOPCIÓN DEL MODELO TPACK EN LAS ARTES VISUALES

El modelo TPACK (Conocimiento Pedagógico, Tecnológico y de Contenido) se basa en otro anterior, el modelo PCK (Conocimiento Pedagógico y de Contenido), que destaca la enorme importancia que tiene el Conocimiento Pedagógico y de Contenido del que disponga el docente (Shulman, 1986), al que Misra y Koehler, en 2006 añaden otro que es precisamente el que nos compete, las TIC.

Para describir el modelo TPACK, identificaremos que dentro de una clase que sigue este sistema debe existir: un PK (Conocimiento Pedagógico), es decir, una base de conocimiento sobre Pedagogía, Didáctica y Metodología para la enseñanza que debe tener el docente; un CK (Conocimiento del Contenido), es decir, los conocimientos que el docente debe tener sobre la materia que imparte; un TK (Conocimiento Tecnológico) o el conocimiento de las TIC utilizables como herramientas para impartir la clase; un PCK (Conocimiento Pedagógico y del Contenido) que interrogue sobre qué vamos a enseñar, cómo lo vamos a enseñar, qué actividades son las más adecuadas o qué conocimientos previos se requieren; un TCK (Conocimiento Tecnológico y del Contenido), donde un docente debe saber utilizar programas relacionados con lo que enseña de forma general, pero además ha de saber cuál es el más idóneo para según qué uso concreto y un TPK (Conocimiento Tecnológico y Pedagógico), es decir, el conjunto de saberes relacionado con el uso de las TIC en la educación que nos cuestione sobre cómo debemos enseñar cuando empleamos tecnología, qué situaciones son las más adecuadas, qué aspectos positivos y negativos de su uso obtenemos (Misra y Koehler, 2006 en Vallejo, 2013 y en Cabero et. Al, 2014). Dempsey Harris y Hofer, docentes de una de las universidades pioneras en integrar el modelo TPACK en la enseñanza en el Williams and Mary College de Williamsburg, Virginia (EE.UU.) proponen tres tablas con actividades relacionadas con cada uno de los tres niveles principales en los que se fundamenta el TPACK, el CK, el TK y el TCK.

7.2. ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE LA RV EN ARTES VISUALES A TRAVÉS DE LAS GAFAS DE RV GOOGLE CARDBOARD

En el año 2015, Choi, una profesora del instituto Bronx Latin High School, usó por primera vez en una clase el sistema de viajes virtuales, ahora llamado Google Expeditions. Los estudiantes visitaron virtualmente Verona, la ciudad donde transcurre la historia entre Romeo y Julieta. Según ella, las posibilidades de aplicación fueron infinitas y las ventajas de aprendizaje obtenidas sobresalientes (Singer, 2005, en Mentor 2016, 162). La iniciativa de la profesora Choi es ahora una aplicación destinada a ser usada en la clase con la finalidad de hacer *tours* virtuales por lugares históricos que sirvan para ilustrar las clases. Desde entonces, el contenido y las aplicaciones docentes en RV son cada vez más numerosos, y su eficacia dentro del aula innegable. Cabe destacar la NYT VR, de la revista norteamericana New York Times, una de las principales impulsoras del fenómeno, que aporta gran cantidad de material útil en la enseñanza por sus cualidades documentales. El canal especializado de Youtube para RV tiene multitud de creaciones de RV en 360°. Google Street View, por su parte, nos ofrece cada vez más contenido visitable en 360°, de tipo no interactivo pero inmersivo, y el Curiosity Rover de la Nasa ha grabado recientemente contenidos del planeta rojo que también podemos disfrutar con nuestras Cardboard.

En el caso de una experiencia docente artística, el proyecto Cardboard permite crear nuestro propio contenido en 360°, de momento solo estático. La posibilidad de videocreación de forma asequible es aún terreno por explorar. Los esfuerzos de Google se dirigen desde el canal 360° de Youtube, que cada vez cuenta con más contenidos de carácter artístico, al trabajo mano a mano con plataformas de contenido video creativo como VRSE. Cardboard nos permite, a través de la app Cardboard Camera, tomar fotos en 360° a través de las Cardboard Design, adentrándonos en nuevas formas para el diseño digital en RV.

Para nuestro experimento de integración de la RV en el aula, hemos optado por seleccionar una serie de actividades que responden a “estrategias de integración alineadas con la planificación de experiencias educativas, no diseñadas alrededor del uso de tecnologías particulares, sino de la tecnología en general” (Dempsey, Harris y Hoffer, 2012, 1). Para ello, perfilamos una clase teórico-práctica de 4 horas de duración, que abordaría de manera teórico-práctica la enseñanza de la RV. Dado que la finalidad de la clase era, principalmente, la de motivar, concienciar y atraer el interés del alumno hacia estas tecnologías, la selección de las actividades propuestas por Dempsey, Harris y Hofer se ha hecho en pos de adecuarnos a nuestras bases de una manera sostenible (fácil, rápida y asequible). Para ello, nuestro móvil ha sido la herramienta primordial (obedeciendo a la BYOD) y las gafas de Google Cardboard el dispositivo intermedio idóneo.

Así, las actividades seleccionadas en nuestra propuesta han tratado de ajustarse, entre otras, a la integración del montaje de las Cardboard como parte práctica de nuestra clase. En cuanto al enfoque de la parte teórica, ésta ha consistido, en primer lugar, en *explorar* (Dempsey, Harris y Hoffer, 2012, 2-4) no sólo representando concepciones tradicionales en torno a la Estética,

la Crítica de Arte, la Historia y la Producción del Arte, sino también, considerar los medios nuevos y emergentes, la Cultura Visual y las ideas postmodernas (Dempsey, Harris y Hoffer, 2012, 1-2). Para ello, hemos creído esencial que el alumno asimilara, a través de una introducción teórica, la idea de los metaversos y los mundos espejo junto a herramientas relacionadas con tecnologías de RA y RV. También, que observara, a través de la “hiperrealidad” (Keichii Matsuda, 2016), la videocreación que muestra las posibilidades a las que puede llevarnos la tecnología de RA. A su vez, que reflexionara sobre la controversia social del peligro de desbordamiento en nuestra vida cotidiana.

Para identificar los elementos básicos se mostraron al alumno dos herramientas relativamente fáciles y asequibles para crear entornos y elementos aplicables en ambas tecnologías (Blender y Unity), y tres recursos que pudieran ser atractivos para nuestro alumnado (fotogrametría digital, placas Arduino y recurso en 360º) destacando este último por estar íntimamente asociado a dispositivos intermedios tipo carcasa, en nuestro caso, fundamentalmente la Cardboard de Google. Siguiendo el desarrollo propuesto por las autoras, el alumno es invitado a experimentar tecnológicamente al mismo tiempo que explora sus usos creativos:

Estos procesos cognitivos representan las formas en que los estudiantes aplican y desarrollan sus saberes previos y sus exploraciones de las Artes Visuales. Tales indagaciones artísticas usando tecnologías educativas apropiadas ayudan a los estudiantes a construir significados a la vez que aplican habilidades de pensamiento crítico. (Dempsey, Harris y Hoffer, 2012, 4-5)

Adoptamos un elemento hecho a partir del cartón, económico pero de fuerte impacto tecnológico. Las Google Cardboard aparecen así como un dispositivo muy barato a través del cual podemos obtener una experiencia de RV o RA alterando y/o transformando, ya que es personalizable. La parte que confiere lo matérico a nuestro dispositivo tecnológico puede ser sometido a transformaciones que nos permitan llevar dicha carcasa a un área más cercana dentro la creación plástica. Con esta posibilidad, el alumno puede explorar, entre otras, sobre temas sociales que, junto con el reciclaje y la concepción de objetos pertenecientes a la cultura visual, son susceptibles de ser críticamente descontextualizados de su contexto económico, político y cultural. En este sentido, para aquellas actividades relacionadas con *crear/diseñar* (Dempsey, Harris y Hoffer, 2012, 6-9), se seleccionaron las más representativas y adaptables a nuestra iniciativa. El alumno tenía dos posibilidades, la de *crear* contenidos con aquellas herramientas proporcionadas en la clase, o bien la de *diseñar* sobre la descontextualización del objeto tecnológico. Posteriormente se le daría también la posibilidad de publicar la descontextualización de sus Cardboard en alguna plataforma virtual.

En lo referente a aquellas actividades asociadas a la categoría que estimula la *respuesta* (Dempsey, Harris y Hoffer, 2012, 9-13) del alumno a los contenidos, o aquella categoría de actividades que busca el *responder*, se tomaron dos, las destinadas a obtener una respuesta descriptiva o las destinadas a la autoevaluación y evaluación de lo aprehendido. Las actividades relacionadas con la *recapitulación* por parte del alumno se tuvieron en cuenta al final de la clase, reformu-

lando el sentido de la obra artística a través de los contenidos mostrados, es decir, aplicando nuevas formas de videocreación (*hiperrealidad*), de uso de aplicaciones informáticas (todas las mostradas para Cardboard en RV y RA) o del propio dispositivo usado (su descontextualización, su posibilidad de personalización). Al presentar su dispositivo modificado y adaptado, el alumno habla de su experiencia, de qué aplicaciones ha descubierto, compartiéndolas con el resto del grupo en un ambiente dinámico, cooperativo y colaborativo muy propicio para generar nuevas ideas en torno a lo enseñado.

RESULTADOS

Efectuando preguntas aleatorias en micro-entrevistas a los alumnos participantes pusimos de manifiesto hasta qué punto fue eficaz la transmisión de contenidos de este tipo en la clase y el grado de interés que estas tecnologías suscitan en el alumno de postgrado artístico universitario. Hemos constatado que el uso de la RV y la RA motivan ampliamente al alumno, facilitan la transmisión de contenidos al docente y crean un espacio de aprendizaje colaborativo, muy atractivo y eficaz. Si bien el alumno sigue manteniendo al inicio cierta actitud de miedo por enfrentarse a estas tecnologías, plantear la formación de una forma tan resumida y asequible en contenidos conceptuales les ha abierto nuevas perspectivas y deseos de trabajar adoptándolo como otro lenguaje creativo más.

Para futuras acciones a acometer en diferentes contextos educativos de enseñanza superior, como la formación del profesorado, estamos barajando la posibilidad de recopilar los resultados a través de la creación de un cuestionario de valoración a aplicar en diferentes fases: inicial, de seguimiento durante la realización de la experiencia y de evaluación final (de carácter no eliminatorio sino orientativo). Véanse a continuación algunos resultados documentados visualmente durante el proceso (Figs. 1 a 4):



Fig. 1. Prof.^a Yolanda Spínola (izqda.), alumna interna de la asignatura Emilia Obradó (centro) y alumno del máster Alberto González (dcha.), en el aula de la asignatura *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Investigación*. Fuente: propia



Fig. 2. Alumnos del master montando y probando diferentes tipos de gafas de RV. Fuente: propia

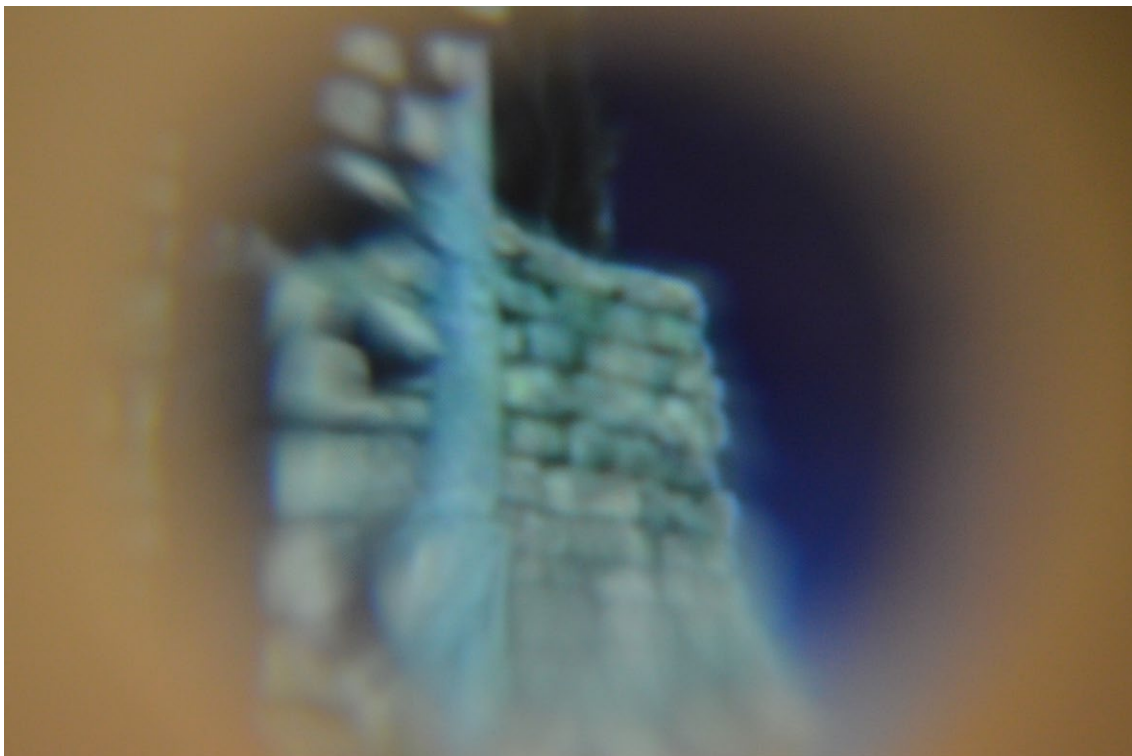


Fig. 3. Visión del ojo derecho en una de las gafas de Google Cardboard montadas por los alumnos en el aula. Fuente: propia



Fig. 4. Alumnos del máster analizando las diferencias de visión y resolución de la imagen en distintos tipos de gafas de RV. Fuente: propia

CONCLUSIONES

Poco a poco van apareciendo nuevas formas derivadas de estas tecnologías categorizadas en los distintos niveles de inmersión alcanzados. Igualmente, se estudia si es relevante o no el uso de un dispositivo intermedio, las posibilidades de interacción con el sistema o los niveles de participación e implicación del/los elemento/s virtual/es.

Nuestra intención futura inmediata es la de trasladar estos planteamientos adaptando la experiencia a alumnado de niveles inferiores, como los del Grado en BBAA y del Grado de Restauración y Conservación de Bienes Culturales. Prevemos, concretamente, aplicarlo en las asignaturas de Imagen Digital, de 1º curso y de Videocreación, de 3º. Igualmente, tenemos previsto crear un curso de formación docente destinado a profesores pertenecientes a la Universidad de Sevilla, dirigido sobre todo a aquellos provenientes de los grados de Bellas Artes, Historia del Arte, Arquitectura y Pedagogía, con la intención de seguir integrando estas tecnologías en la base experimental de nuestras teorías.

REFERENCIAS

- Caballero, S. (2011) *Educación en clave X.0*. Caracas, Venezuela: Ed. Tebas UCV.
- Cabero, J. (Dir.) (2014) *La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK*. Sevilla: Secretariado de Recursos audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla, 166 pp. ISBN 978-84-15881-67-4.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2016) Posibilidades educativas de la Realidad Aumentada, *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 44-50.
- Cabero, J., García, F. (2016) *Realidad Aumentada, tecnología para la formación*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Dempsey, J. C., Harris, J., y Hofer, M. (2012, agosto) *Visual arts learning activity types*. Wiki de tipos de actividades de aprendizaje de la Facultad de Educación del College of William and Mary. Recuperado de <http://activitytypes.wm.edu/VisualArtsLearningATs-August2012.pdf>
- Helguera, P. (2010) Notes Toward a Transpedagogy. En Erlich, K. (Ed.), *Art, Architecture and Pedagogy: Experiments in Learning*. Los Ángeles: Viralnet.net.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. y Hall, C. (2016) *NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Mentor, D. (2016) *Handbook of Research on Mobile Learning in Contemporary Classrooms*. Mobile and Distance Series. New York: Columbia University.
- Misra, P., Koehler, J. M. (2006) *Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*. New York: Teachers College Record.
- Shulman, L. S. (1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2 (Feb., 1986), 4-14.
- Stemtosteam (s.f.) *Stemtosteam*. Recuperado de: <http://stemtosteam.org/>
- Stephenson, N. (1992) *Snow Crash*. Barcelona: Ed Gigamesh.
- The Void TM. (2016) *The Void. Step beyond reality*. Recuperado de <https://thevoid.com/>
- Vallejo, D. (2013) *Monográfico. Introducción de las tecnologías en la educación. Cajón desastre. Observatorio Tecnológico*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. NIPO: 820-10-289-9 Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/eu/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1092-monografico-introduccion-de-las-tecnologias-en-la-educacion>.

LAS ARTES AUDIOVISUALES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

María Isabel Moreno Montoro

Universidad de Jaén

mimoreno@ujaen.es

Ana Tirado de la Chica

Universidad de Jaén

atirado@ujaen.es

Jesús Montoya Herrera

Universidad de Granada

jesusmontoyaherrera@gmail.com

José Ángel Montané Ramírez

Universidad de Jaén

jmontane@ujaen.es

0. INTRODUCCIÓN

“Las Artes audiovisuales en la construcción del discurso en la formación del profesorado”, es una propuesta que presenta la apuesta por el contexto contemporáneo audiovisual para la formación artística del profesorado con posicionamiento y compromiso social por parte de este. Es decir, se pretende que se aprenda a utilizar los medios audiovisuales con calidad pero situando en el centro de interés los objetivos educativos. Siendo los nuestros un conjunto que se reúnen en la meta a conseguir que el profesorado sea crítico y no renuncie al pensamiento divergente y a la diversidad cultural. Teniendo en cuenta todo esto se entenderá la metodología con la que se enseña al alumnado a preparar preproducción, producción y postproducción a la hora de elaborar los trabajos videográficos.

Para explicar nuestro enfoque, en un primer lugar hacemos una serie de referencias a conceptos relacionados con el tema, tales como la representación del espacio para dar paso a la importancia que cobra hoy día la representación temporal y la imposición del tiempo narrativo de sucesos por encima de la abstracción de ideas. A continuación vamos derivando estas referencias para valorar la importancia de construir discurso narrativamente o no, por encima de la reproducción de los acontecimientos literales de la realidad.

Acabamos con unas conclusiones que son la propuesta educativa por la que tratamos de llevar a cabo estos principios, y que se fundamenta en la fragmentación como recurso visual, dejando de lado las grandes narrativas convencionales, proponiéndonos trabajar con una multiplicidad de imágenes, en general con un carácter abiertamente relativista, interdisciplinar.

1. LA INNATA TENDENCIA HUMANA A LA REPRESENTACIÓN

La expresión espontánea nos lleva a exteriorizar pensamientos, emociones y sentimientos desde los primeros momentos de nuestra vida y según las habilidades que vamos desarrollando. Tradicionalmente nos hemos venido refiriendo al dibujo y la pintura. Ello sin despreciar la danza o el canto, o la impostación de personajes entre otras formas. Pero ciñéndonos al campo del que partimos que es el de las artes plásticas y visuales, han sido el dibujo, la pintura o el barro los medios habituales por los que el ser humano representa su pensamiento incluso en los contextos más primarios. La comunicación a través de imágenes facilita el acceso a niveles de penetración en la mente que supera el pensamiento discursivo. Esta es una de las claves en la generación de conocimiento de manera hermenéutica (Moreno Montoro, Valladares González MORALES, M. (2016). resultado, el proceso de aprendizaje termina los l comunidad escolar al terminarla y solicitar su consentimiento & Martínez Morales, 2016). Este es el aspecto gnoseológico que diferencia al aprendizaje artístico de otros procesos de enseñanza aprendizaje que incuestionablemente están instalados en el sistema frente al de las artes (Valladares González, 2012, 2014, 2015).

2. MEDIOS DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL

En este texto haremos hincapié en el concepto de arte en el que nos situamos, aclarando que el Arte se presenta como una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura de hoy (Zolberg, 2002). Una de las claves que afecta a estos cambios es el aspecto tecnológico. Hemos tardado siglos para que las paredes de la gruta den paso al soporte digital. Esto ha sucedido a través de un arduo desarrollo de los medios vinculado indefectiblemente al avance intelectual. Sin despreciar la evolución del pensamiento humano, hemos de reconocer que la cuestión material y las herramientas son decisivas en el avance del conocimiento. Por ejemplo, algo tan básico como la cantidad: cuantas más personas conozcan, más posibilidades tendrá cualquier problema de ser solucionado. La aparición del papel, de la imprenta y las tecnologías digitales han sido pasos de gigante en la evolución del pensamiento por estas cuestiones de alcance de lectores o audiencia.

Para nosotros, no solo esta cuestión cuantitativa es algo fundamental, la representación del espacio y el tiempo, ya se evidencia como un asunto a solucionar en las creaciones rupestres. La tridimensionalidad y la temporalidad han sido claves para dar “veracidad”-“realidad”, a las representaciones. Es en el particular medio infantil, donde los niños y las niñas incorporan de manera natural la realización de instalaciones con las cosas que tienen a su alcance, pero por lo general, en el ámbito educativo, solemos encontrar que las niñas y los niños nos cuentan sus experiencias dibujando o pintando si de representación bidimensional se trata, o modelando plastilina, o con suerte barro, si de representación en volumen se trata. No vamos a entrar en valoraciones y clasificaciones de la muchas que hay sobre lo que estas cosas significan, ni los distintos métodos que se han encontrado para analizar los dibujos infantiles y lo que esconden sus representaciones. La cuestión es que cantando, tarareando o recomponiendo instalaciones con los objetos nos contarán sus cosas a su manera, si ponemos en sus manos o a su alcance los lápices y el papel, encontraremos dibujos para contárnoslas, y si le damos dispositivos digitales encontremos producciones digitales.

Las habilidades que se desarrollan estarán directamente relacionadas con los medios de los que disponemos.

Tampoco vamos a entrar en la discusión de lo que supone perder las habilidades del dibujo, no es el tema de este texto. Lo que está claro para nosotros es que no podemos perder el desarrollo de conocimiento en torno a los medios audiovisuales que nos están rodeando.

3. REPRESENTACIONES DE ESPACIO Y TIEMPO

Una de las posibilidades que incorporan los medios audiovisuales de manera que nunca antes habíamos podido contar con ella, es la de la narrativa. A través de la imagen fija la dimensión temporal está presente y se ha venido representando siempre. Bien haciendo que en un mismo dibujo confluyan elementos que se refieren a distintos momentos o realizando varios dibujos para contar con cada uno de ellos lo que ocurre en diferentes momentos.

Sin entrar en la imagen en movimiento todavía, ni la incorporación del sonido, la fotografía ya supuso la superación del desarrollo de la destreza de imitación de las formas de las cosas y de la reproducción del ambiente. El considerable ahorro de tiempo, tanto en la formación como en la elaboración de la imagen, permite que recurramos a la fotografía para comunicarnos con imágenes, narrativamente o no e independientemente de la cuestión temporal.

La imagen en movimiento añade en especial a la dimensión temporal un protagonismo que se maneja con relativa habilidad. Por lo que la ineludible capacidad informativa de las formas reconocibles en la fotografía o cualquier medio audiovisual hace que manejen indiscriminadamente los medios para comunicarnos, muchas veces sin tamizarlos críticamente. Consecuentemente, producimos obras videográficas en el entorno educativo, sin plantearnos si estamos reproduciendo patrones macronarrativos instalados mediáticamente y que contribuyen a la formación del pensamiento único y comportamiento homogéneo entre la población.

4. LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Cuando nos referimos a la noción de *Arte* lo hacemos considerándola no como conjunto de objetos bellos o las experiencias intransferibles de unos individuos dotados de unas cualidades especiales, *sino como forma de examinar e interpretar una parcela de la realidad*. Lo que hace que las apreciaciones (como formas de discurso) y las dotaciones de significado sobre las obras y manifestaciones artísticas sean susceptibles de ser objetivadas. Nuestra aproximación al «Arte» tienen en cuenta los planteamientos de autores como Langer (1958, 1967) y Zolberg (2002), como ya hemos apuntado un poco más arriba, quienes, desde tradiciones diferentes, consideran el arte no como lo que hacen los artistas, deciden los críticos y responsables de museos, o como mera colección de objetos bellos, sino que *el arte lo podemos utilizar en cualquier circunstancia para expresarnos incluida la del arte mismo*.

De modo que siguiendo a Langer y Zolberg, el Arte se presenta como una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura de hoy que se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público, y es un patrimonio universal humano el ejercicio de su actividad, en la que se incluye la dedicación profesional (Moreno Montoro, 2015).

Esto supone afrontarlo como un fenómeno complejo, de aprendizaje autodidacta, por la experiencia, en parte de su consideración, y susceptible de formación como parte de la educación, tanto sustantiva como adjetivamente (Touriñán, 2016). que no puede explicarse por causas simples como ha hecho la psicología o la sociología o como han intentado algunos críticos, educadores y artistas. Siguiendo también a Shiner (2004), Arte el concepto de arte está vinculado a consideraciones de tipo político, además de a una experiencia personal de quien realiza determinados «objetos» y de la relación que diferentes tipos de públicos establecen con ellos, a determinadas representaciones sociales y culturales que los artistas, a través de sus propias experiencias e intenciones, filtran y reflejan en sus obras (Domínguez Perela: 1993).

Aclarado esto, se comprenderá, que el desarrollo artístico del profesorado en su formación inicial no sea una cuestión de aprender a dibujar en cuatro meses, o seis, o desarrollar destrezas de expresión gráfico-plástica. El desarrollo artístico se orientaría más bien a despertar una inquietud por el conocimiento librepensador y el aprendizaje de medios facilitadores del mismo. Esto incluye de manera indefectible el uso de medios artísticos y por lo tanto el aprendizaje de sus tecnologías, sus posibilidades creativas y críticas para la construcción de discurso independiente vinculado a los microrrelatos personales antes que los macrorrelatos globalizadores (Moreno-Montoro, Tirado-de-la-Chica, López-Peláez-Casellas & Martínez-Morales, 2017).

Por lo tanto uno de los objetivos prioritarios de la formación inicial del profesorado debiera ser trabajar la educación artística a partir del arte coetáneo a los educandos: la comprensión del mundo en el que viven a partir de las prácticas artísticas actuales, y esto incluye los conceptos de discurso y configuración para la producción.

En relación a esto último, debemos recordar que como norma, en la elaboración de productos audiovisuales casi siempre se ha comenzado por destacar la necesidad de dos capacidades como fundamentales, una es el control de las NTICs y otra es la capacidad narrativa con imágenes en la que el guión se presenta como un instrumento fundamental.

Lejos de discutir el beneficio del aprendizaje de estas dos capacidades, si queremos evidenciar la pérdida en el conjunto del desarrollo de capacidades como la heurística o la creatividad, ninguna de ellas garantizada en la elaboración del guión. Puesto que la ausencia de especialistas en la educación primaria en medios plásticos y audiovisuales contribuye a que de manera estandarizada se utilicen las narrativas audiovisuales reproductivamente, dando lugar a representaciones espaciales y temporales que nos hagan reconocernos en la cultura globalizada contemporánea. Además, no se suele tener en cuenta como ocurre en el arte actual, la interacción entre los diferentes ámbitos que ha dado lugar a producciones artísticas intermedia en las que los aspectos visual y sonoro pasan a ser unos elementos que articulan el concepto y significado de la producción.

5. RECOGIENDO EN CONCLUSIÓN LO ANTEDICHO, UNOS PENSAMIENTOS FINALES Y UNA PROPUESTA

Así nuestro posicionamiento, vamos a ofrecer a modo de propuesta educativa una breve reseña de cómo planificamos la educación artística en la formación inicial para profesorado considerando como eje central los medios audiovisuales. La disciplina de la Educación Artística discute una gran amplitud de enfoques entre los que sus propios actores se debaten: artistas, investigadores, educadores, estudiantes, etc. En uno u otro sentido, las perspectivas desde las que se trabaja asumen sus teorías del arte y de la educación que, en suma, crean el escenario educativo, esto es, sus posibilidades y limitaciones del lugar, momento, agentes y suceso en sí.

Somos conscientes de que en la Universidad, el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), vinculadas al mundo audiovisual, se ha centrado fundamentalmente

en los procesos administrativo-académicos, no incidiendo tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aún en desarrollo (Portero, 2008).

Se hace necesario por tanto, y con mayor urgencia dada la sociedad en la que vivimos basada en gran medida en lo visual, y audiovisual, desde el punto de vista de la educación, una formación adecuada en estos campos que permita al profesorado alcanzar el conocimiento de los medios audiovisuales y comprender para en un futuro poder transmitir a su alumnado, por un lado, las enormes posibilidades de expresión, conocimiento y capacidades que pueden prestar estos medios y, por otro, educar en la prevención de los riesgos que de ellos pueden derivarse.

Por ello, incorporar a la docencia reglada la enseñanza de los medios audiovisuales se convierte en algo no sólo recomendable sino necesario, dado que el aprendizaje artístico se produce principalmente en los campos o dominios de las imágenes, de los lenguajes visuales, del conjunto material de cualquier civilización y muy especialmente en la relación a las obras de arte, y ante la naturaleza (Marín, 2000). En este sentido, enseñar el lenguaje audiovisual (fotografía, vídeo, videoarte, etc.) es algo más que adiestrar y ejercitar en técnicas y recursos concretos. Es también poner en funcionamiento capacidades para lograr que el alumnado utilice correctamente los materiales propios, en relación con el conocimiento estético de los valores plásticos dominantes en los estilos, modas y corrientes contemporáneos (Sánchez, 2008) y aplicando su capacidad crítica.

6. LA PROPUESTA EDUCATIVA

Como se verá, el planteamiento recoge los principios expresados. No se trata de no aprender a hacer un guión sino de comprender el mundo que nos rodea. No se trata de no aprender a narrar una historia sino de aprender a comprendernos a nosotros mismos en el contexto en el que vivimos a comunicarlo.

Se trata de aprender a usar el arte para desarrollar conocimiento. De manera que el proceso se fundamenta en la fragmentación como recurso visual, dejando de lado las grandes narrativas convencionales, proponiéndonos trabajar con una multiplicidad de imágenes, en general con un carácter abiertamente relativista, interdisciplinar.

Separadas, distanciadas en duración y factura visual, heterogéneas, las secuencias o piezas serán engarzadas, editadas para generar propuestas narrativas surgidas espontáneamente de entre las aportaciones de los miembros de cada grupo a modo de productos audiovisuales.

Nuestra intervención se traduce en el acechamiento de aquellas situaciones que provocan nuestro interés, que susciten algún tipo de atracción. Hacia ese foco de atención dirigimos nuestra cámara, instrumento intermediador de registro, para proceder a la captura, pudiéndose practicar diferentes pautas de realización en la que ha sido adiestrado cada grupo de alumnos.

La principal cuestión radica en que asumimos que la tarea de cada grupo es la acumulación de registros fragmentarios de imágenes. Archivos de registros variados, inconexos, de duración variable, de factura formal atrevida, aberrante, clips trepidados, ordenados, sin foco, abstraídos; casi todo vale por su valor icónico. Queda claro que no se trata de repetir el proceso normativo que genera una película, un documental al uso, partiendo de un guión del cual se realizan las tomas oportunas y finalmente se editan siguiendo un ordenamiento narrativo. En absoluto. En este caso se trata de atrapar instantes, escenas, situaciones, objetos o personas que nos invitan a una experiencia indeterminada en cada caso. De cada situación, de cada flujo temporal, extraemos fragmentos aislados, como flashes, igual que nos ocurre diariamente en la vida, punzadas de interés que nos atrapan y queremos retener de alguna manera con la cámara. De este conjunto fragmentario final, cada grupo debe idear su proyecto.

¿Tiene sentido el registro?

Durante las tomas, no cabe pensar que el operador sea ajeno al sentido, debido a múltiples causas: empatía, motivo cultural, estético, psicológico, formal...y otros más. En general, toda grabación suele producir sentido, sea cual sea su índole representacional, fluctuando entre lo que representa o aquello que los elementos funcionales configuran como código(sema).

Se ofrece el reto de grabar lo aleatorio, lo imprevisto, lo singular, lo vulgar, lo cercano, lo que nos llama la atención por un juego de matices –como antes se comentaba- porque entendemos que la actitud del productor de imágenes va a facilitar los registros. Gauthier (2011) entiende que cada operador asume una función definida a priori al ceñirse a convenciones espacio/temporales. Pero estos registros en video no tienen que responder a situaciones trascendentales, corresponderían en muchos casos a lo que Littré define como “recado del que está encargado un mensajero” y que encuentra siempre un destinatario.

El alumnado de la asignatura, dividido en subgrupos de trabajo, son los receptores de la información visual que analizarán formalmente en un proceso de decodificación y análisis morfosintáctico que revertirá en un producto audiovisual original llamado proyecto.

Aislamiento del fragmento

El conjunto de los fragmentos capturados(encapsulados) pierden la fuerza de su valor material y formal para transformarse en soporte neutro para la reelaboración de mensajes de contenido diverso; digamos que en materia prima.

Estos fragmentos, reflejo de la realidad, se convierten en núcleo originario –secuelas de lo real- de una serie de sucesos imaginarios que cada grupo asociará a un relato audiovisual. Mediante la edición, cada uno de los grupos realizará un proyecto basado en el ensayo de una idea, acoplando las tomas que considere convenientes de entre las contenidas en el archivo general, acoplando paso a paso los fragmentos precisos, incluidos musicales y sonoros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Domínguez Perela, E. (1993): *Conducta Estética y Sistema Cultural*. Editorial Complutense. Madrid.
- Gauthier, P. (2011). A trick question: Are early animated drawings a film genre or a special effect? *Animation*, 6 (2), 163-175. DOI:10.1177/1746847711407624.
- Langer, S. K. (1958), *Nueva clave de la filosofía. Un estudio acerca del simbolismo de la razón, del rito y del arte*. Buenos Aires: SUR.
- Langer, S. K. (1967), *Sentimiento y forma*. México: UNAM.
- Marín Viadel, R. (2000): "Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística", en Rico Romero, L. y Madrid Fernández, D. (Eds.): *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Editorial Síntesis, España, Madrid.
- Moreno Montoro, M.I. (2015). "¿Qué ocurre cuando una bosta va a la universidad?" En Sladnha, A, Trigo, C, Agra, M.J. y Torres de Eça, T.: *Risks and Opportunities for Visual Arts Education in Europe*, Lisboa, APECV.
- Moreno Montoro, M.I., Valladares GonzNEZ MORALES, M. (2016). sultado,el proceso de aprendizaje mmina los l comunidad escolar al terminarla y solicitar su consentimieález, M.G. & Martínez Morales, M. (2016). *La investigación para el conocimiento artístico. ¿Una cuestión metodológica o gnoseológica?* En Moreno Montoro, M.I. & López-Peláez Casellas, M.P.: *Reflexiones sobre Investigación Artística e Investigación Educativa Basada en las Artes*, Madrid, Síntesis.
- Moreno-Montoro, M. I., Tirado-de-la-Chica, A., López-Peláez-Casellas M. P. & Martínez-Morales, M. (2017). *Investigación Basada en las Artes como Investigación Educativa: análisis de una experiencia en el Colegio San Isidro en Guadalén*. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 35 n. 1 . 2017, pp. 125-144
- Portero de la Torre, A. (2008): "Hacia una docencia de las Bellas Artes en la Sociedad de la Información", en Maeso Rubio, F. (Coord.), *El arte de enseñar arte (179-190)*. Diferencia, España, Sevilla
- Sánchez Montalbán, F.J. (2008): *Bajo el instinto de Narciso. El arte de la fotografía: concepto, lenguajes estéticos y metodologías*. Editorial Universidad de Granada, España, Granada.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós.
- Touriñán López, J. M. (2016). "Educación artística: Sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística"" *Educación XX1*, 19(2), 45-76, doi: 10.5944/educXX1.19.2, 19(2), 45-76, doi: 10.5944/educXX1.19.2. 14466
- Valladares González, M. G. (2012). La investigación en el proceso de la creación artística: una aproximación desde la Danza. *Tercio creciente* 2, 7-11.

Valladares González, M. G. (2014). Los espacios de aprendizaje: un enfoque para re-pensar la investigación en las artes. *Tercio creciente* N° 6 , 7-12.

Valladares González, M. G. (2015). Diálogo con mi cuerpo danzante: un ejercicio de reflexividad. *Tercio Creciente*, 7, 25-28, Obtenido el 27 de octubre de 2015, de <http://www.terciocreciente.com>

Zolberg, V.L. (2002). Sociología de las artes. Madrid: Fundación autor.

LOS MUSEOS Y SU CIENCIA

Carlos Bondía López
Universidad de Valencia

El museo como institución surge en el siglo XVIII a raíz de colecciones privadas de reyes, aristocráticos y sacerdotes a la que buscan una salida después de la ilustración y los núcleos revolucionarios. En este siglo es cuando se empezarán a difundir los primeros tratados museográficos que versaban sobre instrucciones prácticas a la hora de como exponer los objetos en relación a su preservación. Surgió paralelo a la organización de las diversas colecciones que se iban gestando. El pistoletazo de salida de la museografía corresponde a la publicación de Nieckel en 1727, que es considerado como el inicio de una disciplina que todavía está en ciernes. En ese sentido seguimos los planteamientos de Zbynek Stránský que entendió la historia de la museología en tres etapas. La primera, sería la precientífica, que recoge los inicios del museo y sus antecedentes en los núcleos del coleccionismo hasta la mitad del siglo XIX, también conocida por autores como Van Mensch o Kunh como etapa pre-paradigmática. La segunda correspondería con la llamada empírico-descriptiva, que se da en los años finales del siglo XIX hasta la década de los setenta del siglo XX. Y por último entraría en juego lo que Stránský bautizó con el nombre de teórico-sintética. Es en esta última etapa donde quedaría perpetuada la museología como disciplina científica, por lo que estamos de acuerdo con Van Mensch cuando afirma que el primer libro de museología es el de *Problems of Modern Museology* (1968), editado por Jiri Neustupny en Brno.

Es curioso como hay tantos significados y versiones distintas de la noción de museología, que ni es ni será entendido por todos jamás de la misma manera. En estas últimas 5 décadas se han ido realizando diversas encuestas que reflejan la heterogeneidad de interpretaciones que los profesionales realizan sobre la museología. De esta manera, a lo largo de los años, la museología ha sido definida como un arte, una ciencia, una práctica, una ciencia en ciernes o una ciencia aplicada. Son muchas y más variadas las formas de clasificar la museología como disciplina. Hay quien se centra la institución en sí para hacerlo, en la historia del museo, como se ha organizado que funciones ha ejercido, etc. Otros piensan de manera más práctica en las áreas de actividad como las distintas colecciones, la conservación, exposiciones, etc. Pero si tuviéramos que decantarnos por una elegiríamos la filosófica de Anna Gregorova y Zbynek Stránský que entienden la museología como el resultado de una forma de expresión basada en la relación específica entre el hombre y la realidad. Además tampoco ayuda que cada idioma tenga sus propios códigos de significados para usar el término museología porque aumenta la confusión.

En efecto, será en el siglo XIX cuando se ciernen ciertas circunstancias que abren paso al surgimiento de esta disciplina que no se consolidaría en las universidades hasta el siglo XX. Los conservadores y trabajadores de los conocidos como museos hegemónicos empezaron a transcribir su labor, dejando por escrito como pensaban que era más efectivo; en ese sentido, destacan Jonh Cotton Dana o Gustav Waagen. En paralelo, en estos mismos museos y en las primeras asociaciones profesionales de conservadores ponían en común las experiencias y las peripecias que iban surgiendo en su trabajo diario.

Sin embargo, aun considerándose como artículos científicos los conservadores no estaban bien documentados y sus aportaciones no dejaban de ser algo simples al no tener una bibliografía

clara a la que atenerse. Como consecuencia de esto la literatura museológica estaba muy dispersa, publicándose en diferentes lugares del mundo sin un brazo difusor que ayudase a su entendimiento. Además, estas primeras investigaciones ni si quiera eran publicadas en revistas especializadas en museología sino que las amparaban otras disciplinas como la arqueología o la biología.

Poco a poco los programas de formación se van abriendo camino en un primer momento en las escuelas relacionadas con los museos más importantes como en la escuela de Louvre de 1882, o los programas de Pennsylvania Museum de Filadelfia en 1908. En ese sentido destaca en 1927 la creación de la Oficina Internacional de Museos u OIM que con sus trabajos e investigaciones contribuyeron a construir las bases para un desarrollo metodológico decente. Su intención era concretar que se entendía por museografía y a raíz de la revista *Museion*, herramienta difusora de la OIM, se dedicó un número entero a todas las cuestiones museográficas acompañado de bibliografía, reglas y consejos prácticos, que no se pudo llevar a cabo hasta 1934 después del congreso internacional celebrado en Madrid.

Sin embargo, para que la museología fuera entendida como ciencia habría que esperar hasta los años 50 o 60 del siglo pasado, coincidiendo con la preocupación de ciertas personas que se volcaron enteramente en darle un cuerpo epistemológico. Destacan en este proceso Neustupny, Zbynek Stransky, Maröevic, Tomislav Sola o Peter van Mensch, así como los miembros del Consejo Internacional de Museos (ICOM) liderados por la figura fundacional de Georges Henri Rivière. Poco a poco, y gracias a la labor de estas figuras, la museología, que hasta entonces se entendía ligada a la museografía, se abría camino mientras se distanciaba del carácter práctico antes otorgado.

LA NUEVA MUSEOLOGÍA.

Lo que Van Mensch acuña como la segunda revolución museística coincide con la preocupación del papel social y educativo de los museos, y el desarrollo de la nueva museología, conocida a través de la X Conferencia General de Copenhague de 1974. Poco a poco la institución se iba profesionalizando y con ella las diferentes profesiones que se practican dentro. Las contribuciones a la disciplina iban en aumento, pues surgían cada vez más publicaciones en países como Francia, Italia. Los soviéticos incluso realizarían un manual sobre el trabajo museístico y los alemanes cambiaron el término de *Museumkunde* por el de *Museumwissenschaft*.

La museología al llegar a la década de los 70 entra en una nueva etapa conocida como la teórica-sintética según Stránský y entendida como etapa de madurez por Van Mensch. Si en la anterior etapa parecía haber una unanimidad clara, aquí todo lo contrario. La museología anglosajona tildaba de ridículo las intenciones de establecer una base científico-teórica en el qué hacer de los museos y por su parte la museología de los países del Este estaban por la labor de otorgarle ese estatus de ciencia. Por otro lado, destaca el checo Neustupny que consideraba la museología como la teoría de la metodología del trabajo práctico museístico y no tanto como

una ciencia independiente. La veía como una amalgama de disciplinas diversas, cada una con su metodología concreta y a la vez dispar de la de otra disciplina.

Sin embargo, hay quienes aseguran que todavía no hemos entrado en esta nueva etapa, a pesar que en 1976 se fundará el ICOFOM. A nuestro respecto quien es digno de mención es el norteamericano Burcaw quien dijo: “deberíamos dejar de preocuparnos por definir la museología. Definirla y darle connotación espiritual e incluso metafísica parece ser el hobby de algunos museólogos. Están gastando el tiempo. La museología es simplemente una herramienta para la buena organización y gestión del museo”(Introduction to Museum work, 1975). Este ataque de raciocinio y de coherencia no fue más que un paréntesis en la invención de las diferentes etapas de la museología como disciplina ya que en los años 80 sería Stránský quien demostró el carácter científico de esta disciplina al cumplirse tres aspectos necesarios: la historicidad de la disciplina, que es un primer paso del conocimiento científico, el hecho de que se tenga un campo de estudio concreto que estudiar y para ello se use un lenguaje y metodologías apropiados y específicos de la disciplina, y por último, la necesidad social objetiva. Sin embargo, la terminología siempre ha sido estado de debate continuo y engorroso que nunca está por acabar, hay disparidad de opiniones incluso en el seno de ICOFOM. De hecho, Sola entendía que era conveniente hablar de patrimonología, por lo cual seguimos asentando la etapa teórico-sintética.

Entendemos pues que la museología nacería en el siglo XVIII, aunque habrá que esperar hasta 1970 para diferenciar entre Museología y Museografía o *Museumwissenschaft* y *Museumskunde*. Sin embargo, esta separación no era aceptada por todos y la labor de acercamiento entre los diferentes expertos la tomó el ICOM en 1970 cuando promulgó su famosa definición de museología, que le otorgaba la condición de ciencia. No conviene pensar que una vez surgió esta definición todos quedasen contentos, siguiendo esa línea hay muchas y dispares opiniones de lo que en realidad es o tendría que ser esta disciplina. Además al ser un lugar donde confluyen tantas disciplinas cada vez son más las voces y los egos que quieren poner un granito de arena.

Un giro importante dentro de la literatura museológica fue el libro que publicaron los ayudantes y discípulos de G.H Rivière años después de su muerte, concretamente en 1989 que impulsaron la metodología conocida como Nueva Museología convirtiéndola en manual imprescindible o modelo a seguir por las posteriores investigaciones.

La caída de Berlín, que por otro lado coincide con la publicación del libro, en 1989 se entendió como el símbolo que marcaba el final de la Guerra Fría. Socialmente implicó una época de grandes cambios que afectó de nuevo a la consideración de la museología. Desde diferentes disciplinas se disputaban el intento de apropiarse este campo de acción en sus propias filas científicas. Mirándolo con perspectiva esto solo se puede entender desde dos ámbitos, uno por el cual entendemos que la museología se va consolidando como ciencia propia, ganando un prestigio por el cual las demás disciplinas se vuelcan en tenerlo de su lado, y otro entendido cómo el paso del tiempo y la especialización agresiva entiende el saber científico y las diferen-

tes disciplinas que desembocan en la institución conocida como museo que no hacen más que afianzar su carácter interdisciplinar e híbrido lleno de posibilidades didácticas, sociales, éticas y filosóficas. Accediendo a ellas solo a través de algo aparentemente tan simple como la obra o el objeto de una persona de un momento concreto en el tiempo y en el espacio, que nos sirve de ante sala para que podamos jugar entre las dimensiones del espacio y del tiempo, siempre con la mirada puesta en el futuro. Por tanto, la museología va tomando un camino que ya adelantó Neustupny, la conformación de una herramienta formada por cantidad de diferentes disciplinas científicas con sus propios métodos.

El tiempo dirá si al final la museología es considerada como ciencia independiente o una amalgama híbrida de diferentes disciplinas. Hoy en día esta contradicción nos acompaña y está en la esencia misma de la museología. En ese sentido, si el carácter educativo de los museos fue trabajado en profundidad a partir de los años 50 del siglo XX debería competir o ser considerada como ciencias de la educación. Sin embargo, a partir del cambio de siglo se habla de sociedad del conocimiento y por tanto sería en las ciencias del conocimiento o estudios culturales donde también podría encajar.

Ya es sabido que la institución del museo ha pasado por dos revoluciones que afectaban directamente al modo de ver esta disciplina. Sin embargo, hay otra en ciernes que actualmente estamos viviendo desde la entrada a este nuevo siglo XXI. El avance en las técnicas de información y comunicación ha permitido que ya no haya fronteras físicas entre el modo de hacer y trabajar en los museos de diferentes países, perfectamente pueden estar todos conectados y al día de lo que se va realizando. Estos cambios se empezaban a prever en la década de los 80 cuando surgieron cada vez más museos, sobre todo dedicados al arte, convirtiendo el museo en un símbolo moderno de unas connotaciones sociales concretas. Además, las ofertas de estudios museológicos han ido en aumento, no solo promovido a través de los propios museos sino también de las universidades.

Todo esto no hace más que ratificar al museo como una institución donde poder trabajar y acceder a muchas y muy diferentes disciplinas, dejando de lado la idea de tratar la museología como una ciencia en sí aislada del resto, aunque como ciencia cada vez está más consolidada y aceptada. Entendemos pues que esta gran paradoja y contradicción acompaña a la institución, mientras que cada vez más es tratada por los suyos como una ciencia que se empeña en clasificar y etiquetar por periodos los objetos que se encuentra, es decir es dogmática y generalista. Su intención es acercarse, y trasladar ese acercamiento al resto de la sociedad, a un mundo que cada vez está más especializado, donde es imposible y a veces contraproducente generalizar.

¿QUE ENTENDEMOS POR MUSEOLOGÍA CRÍTICA?

El término acuñado y entendido como museología crítica no está del todo claro pues cada autor y experto tendrá su propia opinión al respecto. El uso del término crítico puede venir de la influencia del paradigma crítico en pedagogía e incluso en varias investigaciones se ha tratado como sinónimo de nueva museología. Dentro de la historia del arte fue Michael Podro

el primero que usó esta expresión en 1982, haciendo referencia a los historiadores del arte que compartían las ideas y formas de trabajar de la ya tradicional estética filosófica alemana de finales el siglo XVIII. Su labor fue revisar diferentes investigaciones sobre obras de arte que ya habían sido estudiadas según la perspectiva de una concepción del arte ya desfasada.

Sin embargo, un segundo colectivo de expertos que empezaron a usar esta terminología lo hacen en otro sentido. Pues dentro de la perspectiva del todo vale y de la situación caótica actual del arte contemporáneo apuestan por que el museo se convierta en una institución que sirva a la enseñanza del arte. Los pioneros en ese ámbito fueron principalmente norteamericanos como Hilton Kramer o Lynne Munson que lo entendían como una crítica a la nueva museología alzada y respetada por los expertos en los inicios de lo que conocemos como posmodernidad. En ese sentido, sería como una crítica a la crítica y a quien entiende esto como el paso a una segunda posmodernidad (Baudrillard, 1987).

En museología, este adjetivo también se entiende que proviene de la influencia de la teoría cultural crítica del pensamiento posmoderno utilizada en museología como por autores como Pearce o Lynne Teather. Sin embargo, el ya citado Van Mensch no entendía del todo la distinción entre nueva museología y museología crítica. Él atendía a las diferentes concepciones y significados que cada lenguaje acuña a sus conceptos siguiendo una tradición cultural concreta. En Reino Unido parece ser que la conservación crítica se aproxima más a la nueva museología que a la crítica. Hasta el momento parece que la museología crítica es entendida como una revisión de la nueva museología de los años setenta del siglo XX donde se hablaba de la muerte del museo de arte y del intento de superar ese estancamiento centrándose más bien en museos etnográficos y eco-museos.

Actualmente hablar de museología crítica es intentar ahondar y reflexionar en todas las formas por las cuales es comprendida la museología a la vez que poner en duda las prácticas que en nuestros museos se van realizando. El verdadero problema es considerar institución al museo pues de esa forma siempre está supeditada a una serie de valores y creencias que se dan por sabidas o por lo menos evidentes en sí mismas, aunque la realidad es que lo promulgan unos pocos asentando la cultura dominante y oficial de la institución sin preocuparse demasiado por los intereses colectivos.

Sería interesante concebir los museos como lugares en los que se da pie a relacionarse con otras prácticas que puedan dar sustento a los valores culturales, como los parques de atracciones, los parques en sí, los centros comerciales, un bar a donde poder ir si se quiere mantener una charla amigable y productiva acompañada de una cerveza o la publicidad y los medios de comunicación. En todos estos lugares se da un feedback de conocimientos no siempre trabajados de manera consciente sino que forman parte de los diferentes códigos del sistema del lenguaje. Estas prácticas tendrían que tener como objetivo el movimiento de ideas, valores, formas de entender nuestro mundo expresadas en nuestra forma de hablar y nuestra forma de trabajar la conciencia. Todos y cada uno de estos aspectos tienen un componente social claro y clave para entender todos los cambios que estamos sufriendo culturalmente. Todavía no nos hemos

acostumbrado y hay quienes renuncian a entender que ya no solo existe la cultura en la institución aunque hasta ahora siempre había sido de esa manera, y el intentar mantenerlo a mi modo de ver es perder el tiempo.

A rasgos generales se pueden sacar tres tipos distintos de como la institución ha trabajado la cultura desde el inicio de la museología (Carla Padró, 2003). Queda claro que aun así no se trata de elementos independientes y aislados, en realidad cada tipo influye y se influye de otro pues es evidente que en todas se producen y se intercambian valores y significados. Todo esto corresponde a como la institución ha regulado la política interna de la gestión museológica.

En primer lugar, este primer tipo concibe el museo como un lugar de saber enciclopédico, por lo tanto será considerado como disciplinario y se relacionará con la alta cultura. En ese sentido habrá que tener un encargado que ayude a proteger los objetos que ahí se guardan. Su labor será la de reproducir la división que ya ha sido dictaminada por la alta cultura, sin plantearse demasiadas cuestiones como el porqué de la autoría o el que selección de las obras va a realizar o como las va exponer. En ese sentido el museo sería como un templo con unos rituales concretos entre ellos las relaciones jerárquicas, primero entre los propios profesionales que trabajen en la propia institución. Habrá unos que serán considerados profesionales expertos y otros profesionales novatos, los primeros se ocuparan de los contenidos y los segundos y menos importantes a priori de como transportarlos a la mente del público, es decir el discurso expositivo. En lo que a su público se refiere serán todos pasivos y se dividirán entre los conocimientos que ellos tengan, pues estarán solos ante la lectura de la obra y cuanto más conocimientos tengan más podrán aprovechar la visita, en el caso de que no los tengan lamentablemente solo podrán decir si les parece bonito o feo.

Esto es comúnmente conocido como museología tradicional donde la importancia prima en la adquisición de obras con cierta consideración social, su conservación e investigación. Y aunque pensemos que esto es agua pasada, nada más lejos de la realidad pues en muchas instituciones aún siguen estos parámetros aunque se hayan modernizado en otros aspectos.

En segundo lugar, en el momento en el que se entiende el museo como un lugar democrático que no entiende de clases sociales donde la premisa máxima es aproximar diferentes saberes a la sociedad, la institución al uso colocará al mando a alguien capaz de realizar y promover ese acceso al saber de sus colecciones y exposiciones. Es decir, para ser museólogo habrá que conocer diferentes metodologías de gestión cultural, conocimientos de cómo organizar una exposición, de difusión y comunicación con el objetivo de conseguir una mayor popularidad en la cultura del ocio. Poco a poco surgirán nuevas profesiones en el ámbito museístico en relación a la gestión, accesibilidad de las colecciones y sobre todo el marketing. Estamos hablando al boom de los museos en los años 70 en países como EE.UU o Gran Bretaña y en los años 90 en España. Cada vez serán más necesarios profesionales con aptitudes en la captación de visitantes y las formas de rentabilizar los contenidos de los museos.

En este ámbito los visitantes son considerados como clientes o consumidores y los museos como medios de comunicación o empresas donde se les valora por la cantidad de visitantes

que entran a consumir sus servicios. Hay que tener en cuenta también que actualmente prima más la imagen que el texto pues diariamente y a todas horas nos invaden con imágenes con el objetivo de que consumas esos productos. En ese sentido el discurso expositivo del museo será similar, tendrá más importancia la experiencia del mirar y la consumición de los productos que el mensaje didáctico, ético, histórico que la exposición quiera trabajar. Todo es contemplado a partir del espectáculo, todo hecho para un consumo lúdico donde la obra de arte es producida como un espectáculo más.

Una gran contradicción acompaña a la gestión de esta institución desde esta perspectiva, porque mientras se sigue fomentando el museo como un lugar académico, didacta y elitista donde se elige que colección hacer accesible al resto, a la vez se promueve un modelo sensacionalista, superficial y profundamente recreativo (Roberts, 1997) que solo se barema por la cantidad de clientela o visitantes.

Conseguir que el museo sea un espacio de consumo que ofrece múltiples experiencias mientras mantiene el status honorífico y su integridad como institución cada vez recae más en las nuevas figuras profesionales como los diseñadores, los educadores, y los evaluadores externos puesto que adquirirán este compromiso de hacer accesible la colección a diferentes espacios de la población. Ya sean familias, adultos, alumnos de secundaria o primaria. Es una transición de la estructura jerárquica a una horizontal, que permite más posibilidades a la hora de realizar una exposición, la responsabilidad ahora recae en diferentes equipos de trabajo o departamentos. La exposición temporal en este sentido, será su herramienta más útil pues puede ser entendida como bien se quiera, el objetivo es mostrar mensajes coherentes y claros mediante diversos procesos sistematizados y ya conocidos por la sociedad, dejando de lado la reflexión crítica sobre que discursos no está haciendo o a que ligaduras está comprometido, sin pensar y reflexionar sobre que voces se están dejando fuera sin escuchar. En fin, busca ser un reflejo social.

En tercer lugar, se entiende la institución del museo como un lugar estado de duda perpetuo, de controversia y de criticidad con el objetivo de ser un elemento de democratización cultural. En ese sentido, el responsable de que esto llegue a buen puerto estará encargado de poner en duda la genealogía del museo y sus colecciones, ofreciendo múltiples lecturas para ello. Entramos en un periodo revisionista, donde se concibe que para entender las diversas formas de conocimiento y de comprensión se debe partir del conflicto y de la lucha. Se pretende que el museo sea un centro de investigación y un lugar dado a la práctica, asumiendo su papel sociopolítico a partir de un feedback cultural en el que participen diversas voces con diferentes realidades. Es decir, el museo ofrece un espacio donde se reúnen múltiples culturas y donde desembocan conflictos, tensiones y contradicciones que ponen de manifiesto las diferentes realidades de procesar culturalmente el conocimiento.

Hay que tener en cuenta que el museo pone en manifiesto una cultura específica a la hora de elegir que objetos son coleccionados, expuestos, y accesibles a ser interpretados. Esta elección más que reflejar el pasado no hace otra cosa que poner de manifiesto los intereses del presente

que inequívocamente son subjetivos. Se reconoce el carácter subjetivo de las exposiciones (Carla Padró, 2003). Se reconoce la importancia de los procesos, más que de los resultados (Bunch, 1995), puesto que según lo que se diga, como se exponga, como se sitúe y como se organice, la exposición tendrá una visión u otra (Roberts, 1997). En ese sentido el papel del museo más que legitimar los intereses del presente, buscará ser activo ofreciendo perspectivas diferentes del mismo campo.

Estas tres corrientes o tendencias que hemos comentado presentan dos propósitos diferentes. Las dos primeras se entienden como el museo que tiene la finalidad de expandir el conocimiento desde procesos informativos y técnicos y la tercera como el museo que aporta diferentes versiones y preguntas desde procesos totalmente subjetivos.

La primera tendencia la entendemos como la museología formalista donde el visitante es un sujeto pasivo. En consecuencia habrá una división enorme entre los profesionales vinculados al museo y los vinculados a los visitantes. En segundo lugar, nos topáramos con la museología analítica donde el espectador o visitante es entre pasivo y activo que aprende y tiene acceso a lo que el museo ha considerado oportuno de mostrar. Aunque la diferencia de profesional que produce y visitante que consume sigue estando, hay un esfuerzo por entender las razones de los diferentes sectores a la hora de acudir y entender la política del museo. La tercera es la que entenderíamos como museología crítica, donde los profesionales y los visitantes se entienden ambos como sujetos capaces de crear y transmitir conocimientos. El objetivo en este ámbito es desmitificar y desestructurar la cultura dominante aunque partamos de ella para dar cabida a culturas mayoritarias y minoritarias en el mismo grado.

Para conseguir esta hazaña la clave estará en los poderes de decisión y en cómo se organizan los eventos. En ese sentido los museos serán entendidos como comunidades de aprendizaje, más que como instituciones. Lamentablemente llegar a este estado de entendimiento es más que complicado y laborioso pues se trabaja en contextos donde las políticas culturales no tienen tanto interés en fomentar una ciudadanía crítica.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

Es evidente que el arte posee una gran dimensión educativa de la cual ya se percataron artistas como Miró, Klee, Kandinsky o el propio Dubuffet, así mismo como los autores Lambert o Read entre muchos otros. Pero no hay que entender este componente educativo como una serie de parámetros teóricos que se pueden aprender en el aula. Desde el periodo de entre guerras y el final de la II G.M se empezó a idear un ideal por el cual el docente buscará la no intervención directa, pues se considera que debe dar rienda suelta a la libre creatividad del alumno, procurando no influenciarla con las imágenes y pensamientos de los adultos. En términos generales estamos hablando de la autoexpresión creativa para que de esa forma el alumno aprenda por sí mismo apoyándose en la figura del docente o mediador que será quien lo acompañe.

En ese sentido la historia de arte es idónea para el desarrollo de la sensibilidad artística. Sin embargo, hablar de historia del arte implica hablar de una disciplina donde el estatus de cien-

cia objetiva está claramente limitado por las diferentes metodologías que se aplican al estudio de esta disciplina. Una vez el historiador del arte ya ha analizado su objeto desde todas las posibilidades (análisis formalista, positivista, semiótico, sociológico etc.) se deberá centrar en desarrollar una sensibilidad que ayude al entendimiento del hecho artístico sumergiéndose cabeza incluida en la dimensión educativa.

Evidentemente, todo esto no se podrá hacer en el aula y una vez eso este resuelto y claramente superado se entenderá que el lugar propicio para el desarrollo de la sensibilidad artística será el museo. Pero un museo acorde a la última tendencia que hemos comentado, un museo que sea capaz de replantearse a sí mismo.

Como es sabido es cierto que en los museos se salvaguardan y exponen muestras de nuestro patrimonio, pero con conservar y presentar el museo se ve con ciertas posibilidades reducidas y sin posibilidad de generar aprendizaje, excepto el autodidacta. Para que esto no ocurra solo se requiere de cierta voluntad que desemboca en una actividad mediadora entre la obra y el público. El elemento clave, es el espectador y cuando se le tiene en cuenta y todo lo que se propone se realiza para él, el museo se convierte en un espacio comunicador con gran cantidad de posibilidades. Si conseguimos hacer nuestros los museos, conseguiremos implicarnos en ellos y generaremos una renovación constante que no tendrá un fin determinante. En ese sentido llegaría a su vez a apropiarse de nosotros, creando un diálogo que va más allá de obra-pece- ra-espectador-valoración estética. Entrarían en juego otras voces como la de la criticidad propia de individuos pensantes, la filosofía, la historia y un largo etcétera.

Lo ideal es que en cada institución a parte de emplear sus instalaciones expositivas para realizar actividades paralelas en relación con las diferentes muestras, habrían que tener un espacio específico adaptado a los niños y a los adolescentes para que trabajen diversas actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del arte, la ciencia y sobre todo la sociedad solo con el objetivo de que fomenten sus aptitudes y vayan descubriendo que es lo que les apasiona mientras de manera inconsciente empiezan a trabajar en la construcción de una especie de filtro por el cual todo lo que aprendan pasaran por ahí comúnmente conocido como libre pensamiento o pensamiento crítico. Estos verdaderos espacios educativos ya se están empezando a dar en los museos, por ejemplo el Guggenheim de Nueva York consta de un complejo de aulas y salas dedicadas exclusivamente a las actividades educativas e incluso el IVAM también tiene un taller didáctico dispuesto para ellos.

Si seguimos estos ejemplos observamos que el museo es un lugar donde se puede llevar a cabo proyectos y propuestas didácticos aunque esta oferta y su efectividad dependerán de las instalaciones y de la formación de sus trabajadores y de las ganas que tengan de mediar. Pero no solo eso sino que la cultura de ir al museo ha de comenzar por la familia y la escuela y en ese sentido el museo no ha de esperar a sus visitantes sino que ha de moverse y acudir a la calle y a la escuela convirtiéndose en lo que debería ser, un agente de cohesión y dinamización social.

Cuando el museo facilita y contribuye a romper conceptos de clases y desniveles culturales hablamos de un museo integrador. Sin embargo a veces se ven asfixiados por su práctica museo-

gráfica. La política educativa de los museos que se esfuerzan en paliar estas carencias permite generar condiciones de igualdad en el acceso a sus colecciones, actuando de ese modo, como elementos activos de acceso a la cultura y , por lo tanto, desempeñando un papel fundamental en la construcción del patrimonio cultural . Solo así desde la conciencia y acción en torno a la integración, el museo podrá ser concebido como un agente socializador.

REALIDADES DIVERSAS A MODO DE CONCLUSIÓN.

El objetivo es conseguir que todos tengan acceso al arte, pues como ya he comentado las posibilidades educativas de este son infinitas ya no solo por la propia disciplina, sino por la oportunidad de desarrollo de la creatividad personal que este campo puede ofrecer.

Cuando hablo de todos no nos referimos únicamente a los escolares, universitarios, ni siquiera a los turistas, hablo en rasgos generales de todo el mundo. Por otra parte, el arte no es una realidad sencilla y menos en el panorama posmoderno del todo vale en el que nos movemos. En realidad, lo que me propongo es una cuestión íntimamente relacionada con el proceso de comunicación y para que sea efectivo habrá que crear un escenario propicio al entendimiento, donde emisor, canal en este caso el arte, y el receptor puedan comunicare sin trabas. Sin embargo, es muy complicado apropiarse del arte que se hace hoy y por ello mediar entre el arte y el entendimiento del público es muy necesario.

De esta manera es fácil y bonito pensar en el logro de la mediación artística y cultural pero nada más lejos de la realidad. Aun me queda mucho camino por recorrer y sin embargo con mi poca experiencia ya me he percatado de una realidad absoluta. Resulta que hay infinidad de publicaciones (esta no deja de ser una de ellas) que te hablan y aleccionan de lo que habría que hacer y sin embargo se avanza muy poco a poco en la práctica. Mi conclusión al respecto es pesimista y devastadora por una parte y utópica y esperanzadora por otra. La realidad a la que me enfrento yo y todos los que están como yo no es otra que la de lidiar con profesionales que ni les importa la labor que hacen ni están preocupados por mejorarla y su única preocupación es no tener ninguna, a la vez que exigen todos los derechos y su sueldo a final de mes. Este pasotismo y cancaneo que se nota en el ambiente de muchos museos deja claro que toda la labor que habrá que realizar esta fuera de los libros, publicaciones y artículos, en cambio está enfrascado de lleno en el día a día de un museo, centro, o Universidad y en las prácticas que ahí se llevan. En ese sentido tranquilo todo el mundo y sobre todo los que empiezan a meter cabeza en estos temas porque siempre habrá un trabajo duro y tedioso, a la vez que gratificante y pleno que hacer.

BIBLIOGRAFÍA.

- Bolaños, M. (2002). *La memoria del mundo, cien años de museología 1900-2000*. Asturias: Ediciones TREA.
- Braudillard, J. (1984) *Cultura y Simulacro*, Barcelona: Kairos.
- Burcaw, G. (1975). *Introduction to Museum Work*, London: SAGE PUBLICATIONS.
- Calaf, R. (2003) *Arte para todos*. Gijón: Ediciones Trea S.L.
- Eco & Pezzini (2014). *El Museo*. Madrid: CASIMIRO.
- Lorente, J-P. y Almazán, D. (2003). *Museología Crítica y Arte Contemporáneo*. Zaragoza: Prentas Universitarias de Zaragoza.
- Ortega Y Gasset (1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona: EDICIONES ORBIS, S.A.
- Rivière, G.H. (1993). *La museología: cursos de museología, textos y testimonios*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- Roberts, L. (1997) *From Knowledge to Narrative. Educators, and the Changing Museum*, Washington y Londres: Smithsonian Institution.
- Santacana, J. y Serrat, N. (2005). *Museografía Didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Zerzan, J. (1994) *Futuro Primitivo*. Valencia: Numa Ediciones.

MUSEO COLECCIÓN BERTUCHI: LAS HUELLAS VISUALES DE UN PINTOR EN LA MEMORIA.

María Dolores Díaz Alcaide
Universidad de Sevilla
dolodiaz@us.es

Belén Abad de los Santos
Universidad de Sevilla
babad@us.es

1. INTRODUCCIÓN.

Esta ponencia evidencia la relevancia del reciente proyecto museístico dedicado al pintor Mariano Bertuchi (1884-1955), que se presenta en el Museo del Revellín de San Ignacio de la ciudad autónoma de Ceuta. El artista, conocido sobre todo por su labor en el Protectorado español en Marruecos, estuvo ligado a Ceuta, ciudad en la que vivió participando de su vida social, cultural y política en la década de los años veinte del siglo pasado. La colección que conforma la muestra expositiva está integrada por una selección de obras pertenecientes al legado familiar, que hasta ahora no se habían mostrado en su conjunto. Con esta ponencia se pretende recuperar su memoria y mostrar su importante legado artístico, ofreciendo nuevas vías de investigación en torno a su figura.

2. ANTECEDENTES. MARIANO BERTUCHI: “EL PINTOR OFICIAL DE MARRUECOS”.

Mariano Bertuchi forma parte de un conjunto de pintores españoles de la primera mitad del siglo XX parcialmente conocidos pero escasamente valorados a nivel artístico e historiográfico. Bertuchi es considerado por antonomasia como el “pintor oficial de Marruecos”¹, posición desde la cual ejercería un papel determinante en la configuración binomial de la imagen publicitaria “Marruecos-Protectorado Español” (B. Abad: 2015). Su proyecto comunicativo se materializó de forma concreta a través de diversos soportes expresivos: carteles de turismo, series de sellos, postales, ilustraciones para revistas y libros, y, en sentido estricto, obras pictóricas.

Nacido a finales del siglo XIX en Granada, en el seno de una familia acomodada con ciertas inquietudes intelectuales, Mariano Bertuchi demostró desde temprana edad indudables aptitudes artísticas. Su infancia discurre en Andalucía, en concreto entre Granada y Málaga -ciudades con un marcado refinamiento árabe- donde pronto manifestaría especial interés por Marruecos. Esta fascinación marroquí habría de transformarse pronto en una constante vital en la crónica del artista. El pintor cruzó el Estrecho por vez primera en el año 1898, donde, en compañía de un cicerone eminente, el arabista Aníbal Rinaldi (1829-1923), conoció Tánger (Bermudo Soriano, 1945:2-3).

Su formación académica iniciada en su ciudad natal, se desarrollará posteriormente en Málaga (1892) y Madrid (1899-1904). En el periodo académico efectuado en Granada, Málaga y Madrid, su pintura responde ante todo a un método academicista, en el que se impone una paleta cromática sobria. Las distintas etapas por las que atravesó la obra pictórica de Bertuchi estuvieron siempre marcadas por una figura que le inspiró. Una de las figuras destacadas será la encarnada por Muñoz Degrain (1840-1924). Profesor de Paisaje en la Escuela de San Fernando de Madrid desde 1895, simboliza, sin lugar a dudas, al pintor que transformó definitivamente

1 La crítica de la época coincidiría unánimemente en considerar a Mariano Bertuchi como el pintor oficial del Protectorado español, el cual logró “concretar en su extensa obra la imagen del Marruecos jalifiano”. Véase Marino Antequera (27/IV/1956). “Exposición Homenaje a Bertuchi”, en Ideal. Granada. Y, también: Vial de Morla (2/ VII/1948). “Homenaje a Bertuchi”, en La Vanguardia.

el *modus operandi* de Bertuchi y su forma de concebir la plástica, especialmente la paisajística. Degrain, al acceder a la dirección del Círculo de Bellas Artes de la capital madrileña, patrocina y presenta a Bertuchi en las exposiciones impulsadas por dicha entidad cultural (Santos, 2000:60).

Además, el encuentro con el pintor modernista catalán Rusiñol (1861-1931) en Granada a finales del siglo XIX, en cierta medida, habría de inspirarle un nuevo procedimiento pictórico, que se distancia cada vez más de un realismo pragmático de la imagen y se dirige, progresivamente, hacia una determinación por la plasmación de la luz.

Sus constantes viajes al país norteafricano le permiten materializar el gran deseo de su infancia: observar personalmente las tierras que plasmara su admirado pintor, Mariano Fortuny (1838-1874). El periplo del artista por las ciudades de Tánger y Tetuán a finales del siglo diecinueve y principios del veinte, le posibilita captar un conocimiento inmediato de la realidad, desde una perspectiva opuesta a las representaciones iconográficas visualizadas en la pintura orientalista. A su retorno traerá consigo una nueva visión del universo marroquí que concreta en una serie de obras pictóricas, revelando una nueva dialéctica estética en el pintor. Fruto de su estancia en Marruecos fueron las obras *Contando un cuento*, *El zoco de Tánger*, *Mercado de frutas* y *El Cheriff de Uazzán* (1899) (Pleguezuelos, 2013).

Tras finalizar su periodo universitario en 1904, desde Madrid, el pintor fue aproximándose paulatinamente a Marruecos, residiendo primero en San Roque (1911-1918), después en Ceuta (1918-1928) –junto a su esposa Esperanza Brotons y su único hijo–, y finalmente, en Tetuán (1928-1955). En esta ciudad fijó su residencia, hacia 1928, cuando es nombrado Inspector Jefe de los Servicios de Bellas Artes en el Protectorado Español.

Durante su época marroquí, Mariano Bertuchi no sólo desarrolló su producción artística en su faceta como pintor y diseñador gráfico, abordando además las vertientes del diseño publicitario, editorial y filatélico, sino que, asimismo, emprendió una labor didáctica y cultural al frente de diversas instituciones educativas en el norte de Marruecos. Así, en 1930 fue nombrado director de la Escuela de Artes Marroquíes de Tetuán, y en 1945 fundó la Escuela Preparatoria de Bellas Artes en la misma ciudad. Igualmente, en su afán por la conservación y el fomento del patrimonio marroquí crearía el Museo Marroquí (1948).

Sin embargo, sus ocupaciones burocráticas como funcionario del Protectorado español no significaron un impedimento para la constante evolución de su trayectoria artística. De este modo, Bertuchi durante su dilatada vida en tierras norteafricanas, transmitió en sus comunicaciones plásticas la crónica oficial del Protectorado español en Marruecos, pero al mismo tiempo, también captó la esencia cotidiana del pueblo marroquí. En las diferentes disciplinas que desarrolló en el círculo de las Bellas Artes –pintor, ilustrador, grabador, director artístico de la revista *África*, diseñador filatélico, cartelista–, el artista granadino cristalizó en imágenes las más variadas y evocadoras estampas del norte de Marruecos.

Su producción iconográfica marroquí habría de ejercer un papel determinante en el imaginario español generado a partir de los años veinte del siglo pasado, sobre “el africanismo *marroquinista*” (Arnavat, 2001:33-34). La obra de Bertuchi transformaría la percepción negativa del Magreb, asociada a los diversos conflictos bélicos, en una imagen grata y afable, de un territorio bajo la tutela de España. El Marruecos en el que vivió el pintor, “ya había dejado de ser tierras de telones bélicos” (M. Abad: 2017). Al período de la guerra le sucedió un periodo de paz y el proteccionismo de España, caracterizado por un cambio de estrategia política, cuyas consignas se sintetizaban en “modernizar” y “civilizar” al país vecino. Tras la “pacificación” del territorio marroquí, el Estado español decide poner en marcha la promoción turística del Protectorado, siendo el cartel uno de los vehículos comunicativos elegidos (junto a los sellos), y en cierta medida, responsable visualmente del mensaje publicitario “Marruecos-Protectorado Español” como identidad de “marca” gráfica. En efecto, en la proyección de los carteles turísticos materializados por Bertuchi en la época del Protectorado, promovida por las instituciones españolas durante el período colonial, subyace, como señala Rey (2012:237), “el objetivo del discurso oficial de ofrecer una imagen amable del Marruecos español con el fin de atraer turistas, colonos e inversores”.

Por medio de sus carteles turísticos, Bertuchi mostró las ciudades norteafricanas más emblemáticas de las regiones del Protectorado español como motivo de sus estampaciones, contribuyendo “a difundir la imagen de Marruecos por toda la geografía española” (Akalay & Mateo, 2000:20), evidenciado por Castro Morales en estas palabras:

Bertuchi creía que la turística era la mejor industria que España podía impulsar en la zona, [...] hablaba del valor turístico como riqueza, del valor social de la enseñanza y la conservación de las artes indígenas, y, por último, la importancia que tenía para justificar, la acción protectora española, la consideración de que dichas artes fueron de origen musulmán. (Castro, 1999: 62-63)

Por lo tanto, fue Bertuchi, uno de los exponentes al servicio de este proyecto, por imperativo político y por voluntad artística, desempeñando el papel de re-descubridor de un pueblo que plasmó en sus costumbres y en la vida cotidiana, aquel denominado africanismo hispánico de finales del XIX –contrapunto al noventayochismo-, que impregnó diversas disciplinas artísticas –desde la literatura hasta el cine hispanos-. Bertuchi interpretó y exhibió estéticamente un Marruecos costumbrista aferrado a la vida tradicional, a través de “la paleta del post-impresionismo”, llegando a crear, inclusive, toda una escuela de discípulos. Lo paradójico, como bien subraya M. Abad (2017) “es que esos continuadores no demoraron en catalogar al maestro como un artista caduco, que se movía en la frontera de lo epigonal, reprochándoles que no se atreviera con las vanguardias”.

El pintor africanista, a pesar de haber alcanzado un extraordinario renombre en su tiempo como puente transmisor entre dos culturas, tras su fallecimiento se desvaneció en el olvido. Probablemente haya sido su vinculación con el régimen franquista el principal motivo del mutismo sobre su figura y su producción artística. No puede obviarse, de acuerdo con Arias

Anglés (2013:73), que los medios de propaganda gubernamentales aprovecharon la sugestiva visión artística de Marruecos delineada por el artista para proyectar iconográficamente la labor de España en el Protectorado. Sin embargo, en las últimas décadas se asiste a un renovado interés sobre su vida y obra.

El reconocimiento de su legado artístico y pedagógico, se ha visto acrecentado gradualmente a través de publicaciones de libros y exposiciones monográficas dedicadas al pintor. En la década de los ochenta el Ayuntamiento de Ceuta promovió, en el antiguo Teatro Apolo, la mayor exposición monográfica sobre su obra desde su fallecimiento. A partir de este germen se sucedieron numerosas exposiciones, hasta el año 2000, en que se celebró la notable exposición itinerante *Mariano Bertuchi. Pintor de Marruecos*. En esta muestra se presentaron un centenar de óleos, acuarelas y sellos, acompañados por fotografías de la vida del artista que conformaron un extenso catálogo. Posteriormente, en 2013 Ceuta vuelve a tomar la iniciativa y edita una nueva monografía elaborada por Pleguezuelos bajo el título *Mariano Bertuchi. Los colores de la luz*.

La presente exposición dedicada al pintor en el Museo de Ceuta, se enmarca dentro de una nueva corriente historiográfica que propone efectuar una aproximación más imparcial a una de las personalidades apenas explorada en el ámbito artístico del siglo XX, así como a sus comunicaciones plásticas y su trayectoria como diseñador gráfico. La muestra ofrece un amplio concepto biográfico en torno a su figura. Esta concepción nos presenta, por una parte, a un Bertuchi valorado como pintor oficial y costumbrista a través de sus óleos y acuarelas, pero al mismo tiempo, paisajista andaluz y cronista africano. Y por otra, se revela a un Bertuchi menos conocido, en su faceta como grabador, ilustrador gráfico, dibujante, cartelista y diseñador filatélico.

3. MARIANO BERTUCHI: UN PINTOR EN LA MEMORIA.

El proyecto museístico que se ha venido gestando desde un dilatado periodo de tiempo con el objeto de que parte de la obra de Mariano Bertuchi sea expuesta en la ciudad autónoma de Ceuta, ya es un hecho constatable. Finalizan, así, unas extensas negociaciones entre el heredero del pintor -su nieto-, Mariano Bertuchi Alcaide, y la Asamblea gubernamental.

Sería acertado considerar la presente exposición cuatrienal “Mariano Bertuchi, un pintor en la memoria”, como uno de los acontecimientos artísticos más relevantes que podrá inventariar la historia cultural ceutí en las últimas décadas, tanto a nivel historiográfico como por su valor gráfico documental. Esta muestra tiene como protagonista al pintor Mariano Bertuchi, uno de los máximos exponentes pictóricos en la construcción de la cosmovisión que la sociedad española albergó, desde la década de los años veinte hasta la década de los sesenta del siglo pasado, sobre el Marruecos colonial.

Se ha logrado que su amplio legado artístico confluya en un espacio emblemático, el Baluarte de San Ignacio de las Murallas Reales -patrimonio histórico y monumental-, “la más idónea pinacoteca donde mostrar tan valioso conjunto” (Vivas: 2017). De este modo, la obra de Ber-

tuchi retorna a Ceuta, ciudad en la que vivió durante una década, antes de fijar su residencia definitiva en Tetuán, y donde su producción artística estaría marcada por una incesante actividad². Indudablemente, esta será una excelente oportunidad para constatar los logros de quien abordó, como pocos, el paisaje geográfico, el hábitat rural y urbano de Marruecos, y la misma coexistencia hispano-marroquí en la época del Protectorado español. Este repertorio de obras, parte de ellas inédita, no sólo preserva las experiencias de la memoria del pintor africanista, sino que también poseen la capacidad de trasladar lo pretérito hasta el momento inmediato.

La presente exposición está conformada por una selección perteneciente al amplio legado del artista, cuyo fiduciario es su nieto, Mariano Bertuchi Alcaide. Esta singular colección se caracteriza, en primer lugar, por la gran heterogeneidad de los soportes expresivos, permitiendo al espectador redescubrir el panorama estético marroquista con las diversas modulaciones comunicativas bertuchianas. El proyecto museístico ofrece la posibilidad de apreciar la diferencia entre sus óleos y acuarelas, entre sus dibujos y grabados, e igualmente, presenciar en un mismo espacio una exhibición significativa de sus diseños gráficos, así como un excepcional legado documental. Además, se ha efectuado una recreación del atelier tetuaní del pintor con diversos objetos personales junto a los utensilios propios de su profesión. Entre ellos, su pequeña silla de metal, que trasladaba en ocasiones para pintar del natural por la medina de Tetuán, y otros sugerentes elementos indicadores de su condición de artista como pinceles, paletas, pigmentos en tubo, y demás materiales destinados para sus creaciones.

Este museo simboliza, de esta forma, casi una extensión del espacio de su estudio, donde es factible presentir a Bertuchi. Un pintor del pasado, pero ahora vigente más que nunca, cuya interpretación del universo colonial, desprendida estéticamente de todo ensueño orientalista, configura un documento biográfico universal que une las dos orillas del Estrecho en un único espacio cultural.

Mediante la visualización de las creaciones estéticas bertuchianas, en su conjunto, penetramos en un universo único, cromático, luminista, e inimitable, a través del cual se puede re-imaginar la propia esencia del pintor. Bertuchi, “el Mago” (R. Bertuchi: 1955) del pincel, para el que su paleta cromática atesoraba el misterio de poseer una armonía de matices inigualables, fue capaz de reflejar en sus secuencias comunicativas una visión de Marruecos que, aunque “de signo colonial ineludible, rezuma apego y observación del natural, hasta el punto de ser una fuente preciosa en plena era de la cámara fotográfica” (Márquez: 1989). La poética del pintor plasmada en sus pinturas, carteles de turismo, dibujos, bocetos, sellos de correos e ilustraciones gráficas registran, con sensibilidad exquisita, la manifestación más certera de lo

2 Testimonio de ello son sus diseños publicitarios, acuarelas, óleos y obra gráfica. Estas realizaciones no sólo estarían vinculadas a los distintos puestos que Bertuchi desempeñó en la ciudad (asesor de la empresa de ferrocarril de Ceuta-Tetuán, director artístico de la Revista de Tropas Coloniales) sino también asociadas con encargos personales para entidades públicas (Casino Africano) y estatales (Ayuntamiento, Junta de Obras del Puerto, La Legión).

que son otras tierras, siempre fijando su retina, como la de un “fotógrafo de proyecto íntimo” (J. Abad: 1999), para ofrecernos imágenes imperecederas que nunca han de resultar insólitas.

3.1.- ORGANIZACIÓN METODOLÓGICA DEL PROYECTO MUSEÍSTICO.

El Museo ha organizado la exposición en tres grandes bloques de acuerdo con la totalidad de las esferas del arte que dominó Bertuchi, y también, el empleo de las variadas técnicas utilizadas por el artista, como solo puede hacerlo un auténtico maestro.

En la planta baja y zona de acceso se encuentran ubicados los siguientes elementos: información general, objetivos, introducción al artista, óleos y acuarelas.

En la zona de acceso a la exposición, junto al salón de actos (paramento 1) se dispone un primer texto genérico que viene a ser una especie de declaración de intenciones sobre la muestra. A continuación, se especifican los objetivos de la muestra. Entre los que podemos destacar:

- Recuperar historiográficamente la memoria del pintor.
- Mostrar su amplio y heterogéneo legado artístico y cultural.
- Exhibir una selección de obras inéditas pertenecientes al legado familiar, que hasta el momento no se habían mostrado en su conjunto.
- Redescubrir las diferentes facetas creativas que cultivó el artista en su afán y necesidad de transmitir sus vivencias.

Tras estos vinilos textuales, se localiza una breve reseña sobre el artista a modo de presentación (paramentos 2 y 3, dispuestos en ángulo recto), seguida de una línea del tiempo articulada en dos ejes principales -biográfico e histórico-artístico-, que contextualiza su obra, y está compuesta en dos niveles superpuestos, ocupando el espacio junto al acceso a la primera planta (paramento 4).

A continuación, y estableciendo las crujeas centrales de la planta baja, están situadas en función de criterios estéticos, las obras pictóricas. En las dos primeras salas, los óleos, y en la última sala, las acuarelas. Cada una de estas técnicas pictóricas se acompaña al inicio de la misma, de unos textos introductorios que nos aproximan conceptualmente a los citados medios procedimentales que abordó Bertuchi.

Intercalando este montaje y con el fin de imprimir dinamismo a la muestra, captando, de esta manera, la atención del visitante-espectador con otros contenidos e informaciones, se han agrupado una serie de recursos específicos de carácter temático relacionados con las creaciones que se han considerado de interés: los inicios artísticos, la iconografía, la composición, la luz, el tratamiento de la figura humana, otros temas y otros lugares, la Medina y el dibujo.

En la primera planta se halla su obra gráfica en la que se incluye una información breve y general sobre la misma. Para una mejor comprensión y contemplación se divide en distintos apartados coincidentes con las diversas formas de expresión cultivadas por el artista: cartele-

ría, postales, sellos e ilustración editorial. Acompañados todos ellos por unos textos específicos alusivos a las distintas secciones en su obra gráfica.

Finalmente y para concluir la muestra, se lleva a cabo la recreación de su espacio de trabajo con diplomas, medallas y premios recibidos, junto a otros elementos significativos de sus cualidades como pintor, así como los útiles inconfundibles de su oficio. La escena de su atelier ofrece una valiosa información reveladora de la personalidad de Bertuchi en la privacidad de su estudio, donde los referentes plásticos y los elementos de distinta índole marroquista aluden, inequívocamente, a esa fascinación por Marruecos constante en el decurso vital del artista.

Por último, y como recursos utilizados en algunos paramentos del museo se incluye una sección que registra citas bibliográficas sobre el pintor y su obra, complementando el discurso expositivo.

4. CONCLUSIONES.

Múltiples han sido los apelativos empleados en la descripción de la obra del pintor Mariano Bertuchi, aunque ninguno de ellos, por sí solo, sería capaz de reflejar todos los matices y cadencias que exhala su producción artística. Orientalista en su juventud, pero sin el regusto exótico causado por una simple atracción etnocéntrica hacia lo desconocido. Impresionista, post-impresionista o luminista a través de su técnica, aún sin quedar limitado mediante los cánones de estos movimientos pictóricos. Costumbrista o regionalista por su temática, pero capaz de captar la esencia más íntima de las escenas cotidianas. Africanista por su ubicación geográfica y la plasmación de sus ambientes, aunque universal en la percepción del espíritu humano.

Este museo dedicado a Bertuchi constituye, en sí mismo, un auténtico documento biográfico que contiene impresas las huellas visuales del conjunto de ese proceder artístico, ejerciendo de indiscutible enlace transmisor entre dos culturas, Europa y África, confluyentes en un único espacio cultural.

Esta iniciativa museística novedosa y singular en su género, tanto para residentes como para foráneos, sin lugar a dudas, va a suponer un gran estímulo cultural que capitalizará la Ciudad de Ceuta a través del incremento del flujo turístico no sólo procedente del vecino país, Marruecos, sino también del turismo peninsular español.

Para quienes vayan a concurrir a partir de ahora como espectadores de esta inigualable pinacoteca cultural, se ofrece la posibilidad de reflexionar acerca del periodo en el que Marruecos y España empezaron a construir sus relaciones de buena vecindad, dejando atrás "los telones bélicos del pasado".

Las líneas que conforman esta ponencia, representan el enclave textual oportuno para reafirmar que Bertuchi merece la pena ser reexaminado y considerado. Esta exposición que nos abre sus puertas será una excelente oportunidad para comprobar que, mediante sus secuencias comunicativas y visión artística, el pintor granadino contribuyó a visualizar, de acuerdo con

M. Abad (2017) "qué hacía España en tierras marroquíes, dónde se estaba y la razón de por qué se estaba".

BIBLIOGRAFÍA.

Abad, B. (2015). *Mariano Bertuchi: Actividad pedagógica y artística en el norte de Marruecos en la época del Protectorado español (1912-1956)*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. 2015. [Dirección: M^a. Dolores Díaz Alcaide].

Abad, J. (1999). *El Cartel y la Postal, una simbiosis comunicativa en M. Bertuchi: Europa-África*, Tesis Doctoral inédita, Sevilla, Universidad de Sevilla.

Abad, M. (27/03/2017). "Mariano Bertuchi en la lontananza ceuti", en *El Faro de Ceuta*.

Akalay, M. & Mateo, A. (2000). "El cartel y la imaginería orientalista española", en *Plenitud africanista. Imaginería oriental de los años 20*. Granada: Diputación Provincial de Granada, pp. 13-20.

Arias Anglés, E. (2013). "Mariano Bertuchi, pintor del Protectorado", en Gahete, M. & Benlabbah, F. (eds.). *El Protectorado español en Marruecos. La historia trascendida*. Bilbao: Iberdrola, pp. 72-76.

Arnavat, A. (2001). "Cataluña y Marruecos en el siglo XIX. Visiones de historia cultural", en Carbonell, J. (ed.). et al. *Visiones del Al-Maghrib. Pintores catalanes ochocentistas*. Cataluña: Instituto Catalán del Mediterráneo, pp. 27-53.

Bermudo, E. (1945). *Espanoles en África*. Manuscrito inédito.

Bertuchi, R. (26-6-1955). *A la muerte del Mago...Bertuchi*. (Documento mecanografiado de la familia Bertuchi. Archivo J. Abad).

Castro Morales, F. (1999). *Al-Andalus: Una identidad compartida. Arte, ideología y enseñanza en el Protectorado español en Marruecos*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid y Boletín Oficial del Estado, pp. 62-63.

Santos, M. D. (2000). "Mariano Bertuchi Nieto, de Granada a Tetuán", en *Mariano Bertuchi, pintor de Marruecos*, Barcelona, Lunwerg Editores, pp. 55-71.

Pleguezuelos, J. A. (2013). *Mariano Bertuchi. Los colores de la luz*. Ceuta: Archivo General.

Gómez Barceló, J. L. (1992). "Mariano Bertuchi Nieto: ilustraciones", en *Cuadernos del Rebellín*, nº 6. Ceuta: Ministerio de Cultura.

Márquez Grassini, G. (1989). Prólogo del Catálogo de la Exposición *Dibujos y grabados de la sección de África y Mundo Árabe*. Madrid: Biblioteca Nacional.

Marino Antequera. (27/IV/1956). "Exposición Homenaje a Bertuchi", en *Ideal*. Granada.

Rey, J. (2012). *La imagen de Marruecos en los carteles turísticos del Protectorado español, Magriberia*, 5 (2012), pp. 235-248 (p. 237).

Vial de Morla. (2/ VII/1948). "Homenaje a Bertuchi", en *La Vanguardia*.

Vivas, J. (2017). Prólogo del Catálogo de la Exposición *Mariano Bertuchi. Un pintor en la memoria*. Ceuta: Museo de Ceuta.

**OBRAS ESCULTÓRICAS CINÉTICAS:
INTERACTUANDO ANTE EL BULLYING,
UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA**

**Pilar del Río Fernández
Facultad de Ciencias de la Educación
Málaga**

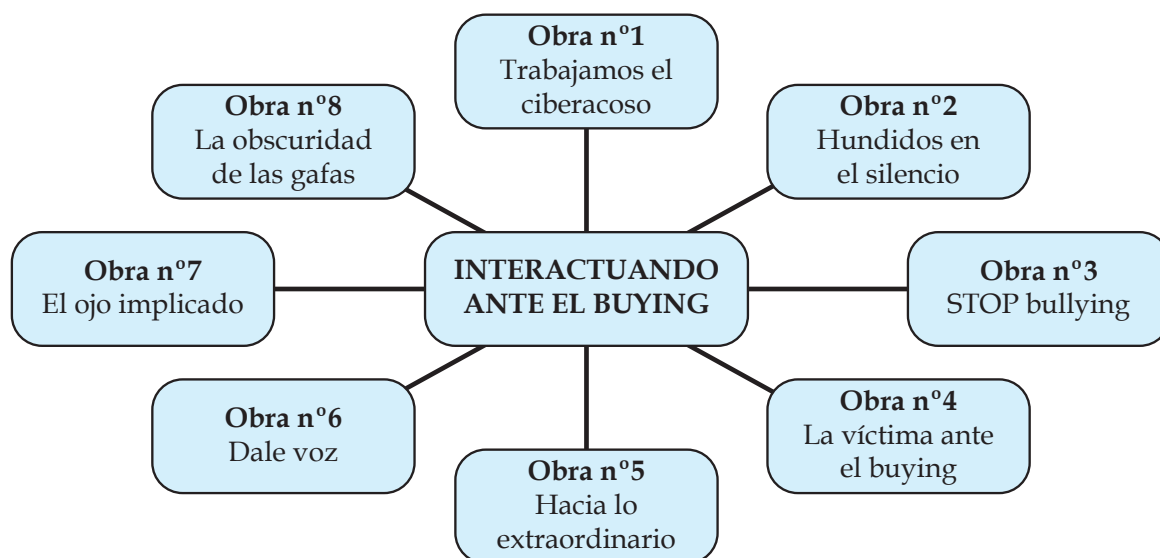
1. JUSTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El desarrollo de esta experiencia artística nació como propuesta inmersa en un proyecto llevado a cabo en el área de Expresión plástica de la facultad de CCEE de Málaga, para los alumnos de Primero del Grado de Maestros. Somos conscientes de que la escuela debe de participar de forma activa de las realidades que se generan en la sociedad actual, por ello nos propusimos como objetivo reflexionar ante el desgarrador problema del bullying, aportando, mediante la expresión plástica, una visión amplia y crítica sobre esta forma de maltrato que se manifiesta tanto con agresiones físicas, psíquicas y psicológicas.

La experiencia supuso un importante reto pues nuestros alumnos tuvieron que trabajar contenidos artísticos como la expresividad de la forma, el color, las texturas y el movimiento, en la elaboración de esculturas cinéticas, junto con un tema de impacto social tan actual como es el bullying. Se consiguió elaborar un amplio abanico de trabajos en los que se constataban las posibles fórmulas de acosar, cada una de las obras generaba una reflexión y una crítica activa ante la cuestión. Acertada fue la elección de confeccionar esculturas tridimensionales móviles porque al estar colgadas de unas estructuras realizadas con tubos, daban una sensación de movimiento e inestabilidad, acaparando, irremediablemente, la atención de los transeúntes y alumnos que accedían al recinto.

Así pues, cada grupo realizó una escultura cinética-móvil, esta se colocaría colgada sobre una estructura de tubos de PVC y se situarían en el hall de la Facultad de CCEE, se elegiría para la exposición de cada obra un lugar estratégico de forma que el que accediera por las puertas de entrada no pudiese pasar sin dejar de verlas. Para colgarlas, como algunas pesaban bastante, pues se realizaron con cartones y cola, decidimos utilizar cuerdas; otras eran más ligeras y con hilo de pescar bastó para sujetarlas, y otras eran fijas pero tenían elementos móviles en su interior. Consideramos imprescindible que todas las obras pudiesen ser observadas por el espectador desde cualquier punto del hall.

Presentamos el siguiente cuadro en el que queda reflejado el trabajo realizado:



2. OBJETIVOS QUE HEMOS TRABAJADO

En el desarrollo de esta experiencia plástica nuestros alumnos han aprendido, basándose en la acción, y en el trabajo que de forma colectiva han desarrollado en cada grupo, se ha convertido en los protagonistas de su propio aprendizaje. Enumeraremos algunos de los objetivos que desde el punto de vista del conocimiento, las habilidades y destrezas, y las actitudes, han trabajado nuestros alumnos:

- *Comprender el problema y sensibilizarse ante él:* Ser conscientes de que el bullying es uno de los problemas que más preocupan a padres y alumnos, el poder actuar ante él con eficacia pasa por dotar de una buena educación a los niños. Sensibilizar a los niños de que esas pautas de actuación son verdaderamente perjudiciales es fundamental. También es básico actuar si se conocen casos de compañeros que soportan día tras día el acoso de los compañeros, pues permanecer pasivo a sabiendas de que alguien necesita nuestra ayuda es una actitud que destruye al acosado y favorece al acosador. Reconocer en el perfil del acosador a alguien que necesita tener el dominio para sentirse importante dentro del grupo de amigos es también importante. Nuestros alumnos, en un futuro cercano van a ser los encargados de educar a las posteriores generaciones, por ello, han de concienciarse de la realidad que existe en las aulas y saber reconocer los problemas para poder actuar aplicando soluciones.
- *Buscar documentación y plantear nuevas hipótesis:* Para conocer afondo la problemática que iban a trabajar, nuestros alumnos tuvieron que buscar información sobre este tema. La mayoría consultaron páginas webs: la wikipedia en dónde informan del significado genérico del bullying, otras que responden a la pregunta ¿qué es el acoso?, guías para padres y educadores, y noticias actuales de diarios o revistas. También se buscaron en la web opinión de los niños acosados, de los familiares, en especial de sus padres y de profesores y abogados que trabajan estos casos muy de cerca. Saber qué sienten esos niños: muchos de ellos optan por retraerse, abandonar sus estudios e incluso ausentarse de los centros escolares, todos ellos son registros fundamentales a la hora de expresarse desde la obra artística. Por ello, nos pareció básico poner en común las reflexiones que habían generado el análisis de esta realidad, y, realizamos una puesta en común con todo el grupo clase en la que se compartieron conocimientos e inquietudes relacionadas con el conflicto estudiado. Sin conocer a fondo la realidad y elaborar entre todos un plan de actuación es muy difícil llegar a la solución idónea del problema.
- *Aprender a desarrollar la creatividad:* Si por creatividad reconocemos la capacidad que tiene una persona para desarrollar labores distintas a la tradicional, vemos que nuestros alumnos a la hora de enfrentarse con la elaboración de la obra artística asumen grandes dificultades. A menudo, en su periodo de alumnos han tenido que generar de forma masiva idénticas soluciones para un mismo problema, la elaboración de fichas sistemáticamente similares y la evaluación de ejercicios cuyos resultados tenían

que ser homogéneos entre todos los miembros del grupo clase, ha mermado la capacidad de buscar distintos caminos y formas de expresarse para conseguir múltiples soluciones. La escuela no ha fomentado la capacidad creativa en nuestros alumnos y cuando estos se ven obligados a expresar sus reflexiones sobre un problema como el bullying, a menudo les es más sencillo expresarse con palabras que de forma plástica. Pero no sólo se han encontrado con inconvenientes de búsqueda de expresión, también el conseguir ser creativos utilizando las técnicas plásticas ha sido un importante reto. Utilizar cartones, forradlos con papel y pegarlos con cola, darle color y buscar que todo ello adquiriese mediante la forma un significado que advirtiese el problema, no ha sido tarea fácil.

- *Buscar la autonomía de la obra y el pensamiento crítico:* Cuando nos planteamos abordar el problema del bullying como temática para la elaboración de nuestras obras artísticas pensé en la creación de esculturas cinéticas. Queríamos que los espectadores que entrasen en la zona de exposición, en este caso el hall de la facultad de CCEE, observara cada obra como unidad estructural independiente, con una temática propia y a la vez interconectada con el resto de obras realizadas en cada grupo. El bullying no es un problema aislado, es un problema de todos y sólo si el grupo, profesores, familiares, abogados y niños, actúan juntos pueden llegar a solucionarlos. Cada uno de los trabajos que realizaron mis alumnos abordaba el problema desde una perspectiva distinta, cada uno de ellos pretendía generar en el interlocutor un estado de repulsa y a la vez encender una llama para decir con la ilusión que sólo los jóvenes saben: "Si hay salida, busquémosla juntos".
- *Estimular el aprendizaje autónomo y la investigación:* Cuando nuestros alumnos se plantearon que tenían que realizar una obra escultórica cinética cuyo tema iba a ser el acoso en todas sus dimensiones les surgió un compendio importante de dudas y trabas. Probablemente una de ellas era resolver algo tan sencillo como "¿qué era una escultura cinética?" y "¿por qué precisamente tenían que expresarse mediante esta forma artística?". Desde el principio se les incitó a un aprendizaje autónomo que estaba basado en la propia investigación y exploración de información, tanto de material bibliográfico como de páginas web. Así conocieron esta corriente en el que las obras parecen tener movimiento, y para conseguir esa sensación de inestabilidad contarían con unas estructuras de tubos de PVC en las que colgarían de forma suspendida la obra artística.
- *Analizar y conocer la obra artística para encontrar soluciones:* Para subsanar errores técnicos les fue de gran ayuda conocer la obra cinética de otros autores, y ver como ellos los subsanaban. Precisamente descubrieron cómo las obras de Naum Gabo partían de la búsqueda y del estudio del espacio para adquirir sensación de movimiento. Conocieron las investigaciones que Moholy-Nagy realizó sobre la luz y sus trabajos con materiales transparentes, metálicos y translucidos. Admiraron la obra de Alexandre Calder, en la que el movimiento se llenaba de dinamismo trabajando con figurillas

orgánicas abstractas suspendidas en alambres que se balanceaban con el viento. Y en Georte Rickey descubrieron cómo sus figuras geométricas, rectángulos, trapecios y cubos se balanceaban unidas por finas varillas. Son, por tanto, obras tridimensionales que al estar suspendidas al alcance de la visión del transeúnte impiden que este camine con actitud pasiva delante de ellas; le obliga a reflexionar sobre el motivo expuesto.

- *Trabajar la obra desde una perspectiva plástica y atendiendo a conceptos artísticos:* El arte cinético es una corriente de arte en que las obras tienen movimiento o parecen tenerlo. Es una tendencia de las pinturas y las esculturas contemporáneas creadas para producir una impresión de movimiento. El arte cinético. Está principalmente representado en el campo de la escultura donde uno de los recursos son los componentes móviles de las obras.
- *Cooperar y ser responsable ante las decisiones adoptadas:* Para llevar a cabo la obra artística que cada grupo de alumnos iba a realizar se dividió la clase en pequeños grupos de alumnos, 5 o 6 individuos por grupo. De esta forma el trabajo se agilizaba, además, como la actividad se ha realizado a final de la cuatrimestral, los alumnos ya se conocían y sabían perfectamente las cualidades que poseían cada uno y el trabajo que podía aportar.
- *Aprovechar los materiales reciclados comprometiéndose con el medio ambiente:* Los costes de su fabricación fueron verdaderamente económicos, pues el material que nuestros alumnos han empleado estaba reciclado. Así, buscaron papeles viejos, cartones que se habrían tirado, cuerdas y revistas que tenían en su casa, tijeras ya usadas, etc. Creemos que este fue un desafío interesante pues en una sociedad tan consumista como la que vivimos reciclar y saber darle otra vida a los objetos era un reto necesario.

3. DESCRIPCIÓN DE LAS OBRAS REALIZADAS

Las obras que nuestros alumnos realizaron abarcaron todos los posibles casos que sobre el Bullying se pueden dar, dibujaron un espectro amplio desarrollando la temática y, buscaron con suma imaginación, soluciones creativas ante el problema. Para dejar constancia del interesante trabajo que efectuaron describimos algunas de las obras realizadas:

- *Obra nº 1: Trabajamos el ciberacoso*→ Título de la obra: un juego peligroso
El objetivo que se plantearon los alumnos con la realización de esta obra fue mostrar cómo el jugar con las nuevas tecnología puede convertirse en algo peligroso cuando es interceptado por una persona con malas intenciones. Conseguir de un menor información privada, llegar a maltratarlo mediante mensajes, y hasta obtener imágenes de contenido sexual, puede ser uno de los grandes problemas de su mal uso. Basándose en estas reflexiones se recortaron imágenes de niños en cartulina de color, con dos cañas atadas y en forma de cruz se formó un móvil en el que las figuras quedaron suspendidas. Se colgó de una estructura de tubos quedando gravitando y afectando a un ordenador realizado con cartones, papeles y colas en cuya pantalla verde, habían

pintado con témpera negra el perfil de un niño. De la pantalla salían unos guantes negros que conseguían alcanzar el teclado y manejarlo. Este era uno de los elementos más inquietantes, con él nuestros alumnos querían dejar patente cómo las manos del acosador, salían de la propia tecnología y atrapaban psicológicamente al niño.

- Obra nº 2: Trabajamos el acoso verbal→ Título de la obra: Hundidos en el silencio Esta obra representaba una gran boca abierta y en su interior, sentado sobre la lengua, encogida y retraída se veía la figura de un niño. El principal objetivo que tenían nuestros alumnos era centrarse en el acoso verbal que pueden llegar a sufrir los niños, por ello realizaron la imagen de un infante con las rodillas plegadas y agarrada con los brazos y la cabeza escondida entre ellos. Con esa gran boca abierta expresaban como se siente una persona ante la situación de acoso verbal, que en muchas ocasiones puede ser bastante más traumático que el físico, porque las palabras pueden llegar a herir más que los golpes. Crearon la estructura de la boca utilizaron alambre, lo moldearon y lo cubrieron con papel higiénico y cola látex para dar volumen. Una vez secado, lo envolvieron con papel de seda roja para dar realismo y semejar los labios. Representaron los dientes recortando trozos de cartón y lo pegaron sobre el labio. Utilizaron una bolsa de plástico y papel de seda roja para elaborar la lengua y la pegamos en el interior de la boca, sobre ella colocaron la figura de un niño moldeada con papel de aluminio y pintada con acrílico negro.
- Obra nº 3: Reflexionamos ante el bullying→ Título de la obra: Stop bullying Consistió esta obra en una gran señal de stop colgada de una cuerda en la que se podía leer con letras mayúsculas *STOP BULLYING*, las letras eran blancas y estaban centradas en el interior del círculo rojo que formaba la señal delimitada por una línea blanca. La parte trasera estaba realizada con una cartulina roja, al igual que la parte delantera, los bordes del círculo estaba pintado de blanco para resaltar el interior. En la cartulina roja se encontraban dos dibujos de niños hechos con cartulina negra y, escrito a rotulador se podía leer la pregunta: “¿Qué harías?”. Pusieron a disposición del visitante un bolígrafo con el que podían escribir su opinión al respecto. Para nuestros alumnos esta obra tenía dos objetivos, primero concienciar sobre el bullying, intentado que las personas que pasaban por nuestra instalación sintiera la necesidad de erradicarlo, por eso la frase de Stop bullying (parar el bullying). Otro de los objetivos fue que la gente que se paraba ante la obra pudiera escribir en el reverso del móvil, cuál sería la solución que le daría al bullying, de esta forma interactuaban con la escultura y con el problema.
- Obra nº 4: La víctima ante el bullying→ Título de la obra: El corazón del robot Para representar la imagen del niño víctima ante las situaciones de bullying nuestros alumnos optaron por la elaboración de un robot. Querían comunicarnos que este ser tecnológico era capaz de esconder, tras una imagen de fría, todos las lágrimas y sentimientos negativos que sufre el niño: dolor, odio, miedo, soledad. El robot lo realizaron usando cajas de cartón: una caja cuadrada para la cara, cuatro rectangulares para

brazos y piernas, y otra más grande para el cuerpo. Todas las pintaron con espray acrílico negro. La que formaba el cuerpo estaba hueca, su interior lo recortaron con un gran cuadrado y, en esta oquedad situaron, sujeto con hilos de pescar, un gran corazón móvil realizado con cartulina, era de color amarillo por la parte exterior, y, rojo-bermellón en la interior. Esta obra pretendía ser un homenaje a esas víctimas que sufren en silencio; con el color negro simbolizaron la obscuridad en la que se encuentra envuelta, el desprestigio, la desacreditación y el rechazo con el que se ven castigados estas víctimas. Los colores cálidos que forman su corazón es una llamada a la esperanza, saber que hay una salida y gente cercana dispuesta a tenderles una mano. Esta es la frase final que mis alumnos escribieron al terminar la obra: “*Se puede*”.

- Obra nº 5: Actitud ante el acoso → Título de la obra: Hacia lo extraordinario
La elaboración de esta obra se llevó a cabo con una gran caja de cartón, probablemente conseguida de alguna nevera. Esta se pintó con espray acrílico negro por dentro y por fuera, le quitaron una de las caras a la caja con idea de poder elevarla y meterse dentro, era por tanto una obra penetrable, pues el espectador necesitaba acceder a su interior y recorrerlo para poder entender el mensaje. En la parte exterior se podían leer algunos letreros realizados con pintura de colores que decían: *abraza la vida, se feliz, prohibido rendirse, eres el mejor, etc.* Dentro de la caja había algo importante, en cada una de las tres caras laterales pegaron un espejo, el primero representaba la sociedad, el segundo la opinión de los demás y el tercero los pensamientos del que se miraba en él. Según los autores de la obra, su intención comunicativa era hacer conscientes a los alumnos de los pensamientos que rondan en sus cabezas, analizarlos y buscarles soluciones a sus frustraciones: “*necesitamos aprender a escoger nuestros pensamientos y tener la seguridad de lo que somos y no somos, de quienes somos y quienes no somos, tener una fuerte convicción sobre nuestra identidad nos evitará ser arrastrados ante la situación de un posible caso de acoso*”.

- Obra nº 6: El silencio del acosado → Título de la obra: Dale voz
Consistió esta obra en un gran muñeco de estructura de cartón y vestido con camisa, pantalones, calcetines y zapatos, rellenos con papeles de periódico. La cabeza llamaba la atención porque estaba cuidadosamente elaborada; hinchada de algodón y cubierta de fieltro blanco habían dibujado unos grandes ojos, estos eran muy realistas y transmitían una inquietante sensación de miedo e impotencia. La boca fue sustituida por una gran cruz roja simbolizando el silencio en el que se encuentra inmerso el niño acosado. Para completar la expresión de la cara le pusieron un gorro de lana caracterizando al personaje con un toque de realismo. Toda esta estructura colgaba de unos tubos dando la sensación de inestabilidad, sufría un pequeño balanceo si se tocaba. Queríamos transmitir el sufrimiento que padecen este colectivo y hacer ver que es ne-

cesaria la colaboración e implicación de todos para ir radicando este problema hasta llegar a una sociedad donde nos respetemos todos.

- *Obra nº 7: Lo que vemos y no queremos ver*→ *Título de la obra: El ojo implicado*
Nuestros alumnos con este móvil pretendían dar a entender que cuando vemos una situación de acoso escolar o bullying siempre tenemos que actuar ante ella, hay que evitar que no se produzca más, porque si la vemos y no actuamos nos convertimos en cómplice de todo lo que suceda. Si cuando un compañero o cualquiera, advierte una situación de acoso escolar y por miedo a lo que le pueda pasar no actúa, entonces, se convierte en culpable de esa situación. Por ello esta escultura móvil representaba un gran ojo, realizado con cartones pegados y papel de cocina consiguieron dotarla de un importante volumen. Colgado suspendido por un alambre se balanceaba sobre sí mismo y observaba todo, absolutamente todo lo que pasaba. Desde que uno accedía al hall de la facultad, el ojo parecía que averiguaba todos los movimientos de los transeúntes, tenía un efecto imán pues al ser bien grande y estar pintado con brillantes colores acrílicos, consiguieron una llamativa combinación de verdes amarillentos que atraían la mirada. Este no era un ojo que lloraba, era un ojo crítico ante la situación y capacitado para intervenir.
- *Obra nº 8: Desigualdad física del acosado*→ *Título de la obra: La obscuridad de las gafas*
La obra que mis alumnos realizaron representaba a una niña con unas grandes gafas negras. Las gafas significan inferioridad ante el agresor, ella es diferente y así lo siente, su agresor o agresores tienen más edad, o más fuerza. Impotente, no se encuentra capaz de defenderse, por eso nuestros alumnos han pintado en su cara una gran boca triste y unos grandes ojos que miran a través de las gafas tremendamente asustados. La figura de la niña estaba realizada con cartones recortados. Su vestido no era más que un gran triángulo, probablemente con él buscaban reflejar el deseo de hallar una armonía, y los brazos dos grandes elipses que caían pesadamente hacia abajo, en señal de que sus ánimos estaban aniquilados. Para reflejar inocencia y ampliar la sensación de fragilidad que tienen los niños que sufren acoso, nuestros alumnos decidieron vestirla con una tela de pequeñas florecillas y un lazo en la cabeza adornando su castaña melena. Finalmente y, con idea de invitar a los espectadores a compartir los sufrimientos de todos los niños que son víctimas del acoso, crearon unas gafas negras que colgaron de la estructura de tubos de PVC para que los viandantes se las pusieran. Según los autores, era para que todos viesan las cosas del color de la propia víctima.



- Fig. 1: El color de las gafas, Fig. 2: Dale voz, Fig. 3: El ojo implicado

4. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia ha sido muy positiva, pues nos sirvió para conocer y acercarnos a un problema tan actual como es el bullying, y, vimos como este afecta a nuestras vidas. Nuestros alumnos se acercaron al problema, estudiaron posibles casos publicados en los periódicos y comentaron en pequeños grupos sus propias experiencias, algunas vividas durante la escolarización, y otras observadas en los periodos de prácticas. Partiendo de estos datos intentamos concienciarnos ante el problema y buscarle soluciones posibles, así, de estas reflexiones surgieron las distintas obras escultóricas. Con ellas, se pretendía sensibilizar, exponer y concienciar, de una forma plástica y llamativa, a todo el transeúnte de nuestra facultad.

5. BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Los libros de la catarata.

Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO/EUB-Universidad Pública de Navarra.

Bamford, A. (2009). *El factor ¡wau! El papel de las Artes en la Educación*.

Barcelona: Octaedro.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Freeland, C. (2004). *¿Pero esto es arte?* Madrid: Cátedra.

Guasch, A. M. (2000). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza.

Ground, I. (2008). *Arte o chorrada*. Valencia: Universidad de Valencia.

Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Marín, R. (2003). Aprender a dibujar para aprender a vivir. En R. Marín (Ed.) *Didáctica de la Educación Artística* (3-51). Madrid: Pearson Education.

PROPUESTA DE EXPOSICIÓN EDUCATIVAMENTE ARTÍSTICA

**Carlos Bondía López
Universidad de Valencia**

PREÁMBULO

El siglo XX está marcado por un cambio radical no solo en los mismos planteamientos artísticos, sino en los propios paradigmas del pensamiento. Es evidente la mutación tanto del contenido como del continente del arte y de la cultura. La evolución del conocimiento siempre ha sido lineal y ascendente hasta la llegada de las vanguardias artísticas que se encargaron de destrozarse impunemente todos los pilares en los que la Academia, como símbolo de modernidad, se había basado durante siglos para promulgar sus postulados. A partir de entonces el arte trabaja con los pedazos fragmentados llegando así al pensamiento posmoderno. En él lo que rige no es una verdad absoluta sino más bien la inexistencia de verdad o mentira, por lo tanto se trabaja con cantidad de propuestas para cada momento concreto sin mayor trascendencia que el mismo instante. De las corrientes de vanguardia y de pensamiento de principios y mediados de siglo que hacían apología al cambio para una sociedad “mejor” o por lo menos más igualitaria y justa llegamos a la individualidad donde cada cual se rige por su propia experiencia y escala de valores. El paradigma de los mil paradigmas, donde todo es posible y no hay más limitaciones que las que uno mismo se pone.

Hay que tener en cuenta que las producciones artísticas han ido en aumento en las últimas décadas y que jamás habíamos tenido un mercado de arte como el actual. Además el sistema del arte ha ido superando trabas y socavones, interrelacionando sus marcos disciplinares y creando un estado de diversidad y heterogeneidad que jamás antes se había visto. Por otro lado, la enseñanza del arte no puede abarcar tanto, a cada instante se avanza, y se ve desbordada ante su capacidad para conocer, valorar y transmitir, generando que el público se sienta alejado y desamparado ante todas las nuevas propuestas y teorías artísticas que si no puede llegar a analizar mucho menos a comprender. Tenemos que hacer mucho más accesible el arte a la sociedad en un momento en el que la accesibilidad es tan cómoda que puedes tener acceso directo a mucha información sin levantarte de la cama, lo cual genera cierta pereza.


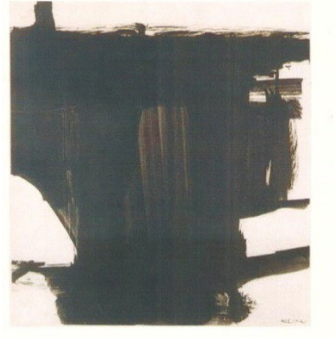

Nuestro propósito es realizar una propuesta de exposición con la intención de hacerla completamente accesible a la sociedad. El tema del que tratará será el de la abstracción y para ello hemos aprovechado nuestras prácticas en el departamento de didáctica en el IVAM que muy amablemente nos ha dado acceso a la información de su colección y nos ha prestado los planos de la Galería 1 para presentarlos como lugar de la muestra.

Esta exposición celebra la gran variedad de tipos de expresionismo abstracto que se han dado a gran escala. Compararemos el arte entendido como expresionismo abstracto americano, el informalismo europeo, el informalismo español y el informalismo valenciano. La intención de la muestra no es tan solo hacerla accesible, también busca romper con estigmas creados por la historiografía artística que en gran medida sigue siendo elitista. En ese sentido nos complace presentar la obra de un artista poco conocido en el mundo del arte aunque respetado y admirado por los suyos, con la intención de conferirle a la muestra horizontalidad. Si hasta hace bien poco eran siempre los “genios artistas” los que tenían un protagonismo exacerbado en las



muestras artísticas, aquí hemos hecho el esfuerzo de colocarlos todos al mismo nivel, siempre respetando su obra y labor.

PROPUESTA EXPOSITIVA

Como ya hemos comentado la exposición versará sobre la abstracción y los diferentes tipos que las diferentes metodologías del arte han dado a conocer. Tendrá lugar en la Galería 1 donde dividiremos la muestra en 4 salas diferentes:

Sala 1: Expresionismo abstracto, vs. Informalismo Europeo.			
Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Kline, Franz.	Untitled (Sin título), 1948. Tinta china sobre papel. 45.7 x 53.3 cm.	IVAM	
Kline, Franz.	Untitled (Sin título), 1958. Tinta china sobre papel. 45.7 x 53.3 cm.	IVAM	
Vicent, Esteban.	Número 8, 1961. Óleo sobre lienzo 122 x 152 cm.	IVAM	

Sala 1: Expresionismo abstracto, vs. Informalismo Europeo.

Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Soulages, Pierre.	Peinture sur papier 1949. 17, 1949. Nogalina sobre papel entelado.	IVAM	
Rainer, Arnulf.	Kopfputz/ Autorretrato, 1970-74. Óleo sobre gelatina de plata sobre papel, pegado sobre madera. 122. 3 x 87 cm.	IVAM	

Tras la Segunda Guerra Mundial, a ambos lado del atlántico, se optó artísticamente hablando, por una nueva tendencia abstracta, ya iniciada a principios de los años 40. Su denominación es variada, siempre atada al contexto geográfico. Informalismo, arte informal o abstracción informal era llamado en España; Action Painting, en EE.UU, Art autre, en Francia hasta llegar a la denominación de Expresionismo Abstracto, que es la qué encauzó más zonas geográficas y entendemos con esta etiqueta a la mayor parte del arte realizado en Europa después de la II Guerra Mundial.

No hay que confundirla con el expresionismo alemán, o la primera tentativa abstracta de artistas como Kandinsky, Braque, Picasso, Malevich o Mondrian que se propició antes de la guerra. Todas estas primeras vanguardias, reflejaban la situación y los cambios que se estaban produciendo en la sociedad; la búsqueda continua de nuevas capacidades creadoras del hombre desembocan en el reduccionismo al color por parte de los fovistas, el dinamismo mecánico de los futuristas, la distorsión, el color y la perspectiva por parte de los expresionistas, la imaginación y el sueño de los surrealistas, la reducción geométrica del cubismo y la supremacía del color ante la línea, con su justificación teórica del neoplasticismo. Este nuevo arte de vanguardia, se caracterizó por conseguir el máximo rigor, desde la libertad expresiva, alejándose a conciencia de los valores tradicionales académicos. En ese sentido, destacan grupos como *Stijl* o *Bauhaus*, que buscaron la pérdida de la forma como valor anti-tradicional o antiacadémico, orientando sus objetivos hacía proyectos más globalizados buscando un cambio social a través del arte.

Sin embargo, la plástica informalista o el segundo expresionismo post-bélico no tuvo en cuenta al mundo como referencia de su arte, sino que, se centró en representar un modelo ausente de formas, denominado caógeno, por diversos autores. La rapidez con la que esta nueva corriente alcanzó un importante cariz fue debido al agotamiento de los modelos constructivistas, usados por la primera vanguardia, y la necesidad de expresar vital y emotivamente a través de mecanismos irracionales, la desconfianza del humanismo y el pesar o la decadencia de un alma humana, como individuo. Este segundo expresionismo abstracto surgió en 1940 en Estados Unidos. En cualquier libro de Vanguardias, se exhibe a Kandinsky, a su obra ausentes de figuras, y la influencia del surrealismo por mostrar el funcionamiento del pensamiento, como los orígenes de esta nueva plástica. Sin embargo hay quien afirma del origen de este nuevo arte en EE.UU. y su posterior expansión a Europa. Bien, ambas afirmaciones son correctas e incorrectas a su vez, de hecho más de términos correctos e incorrectos el problema sería que están completamente incompletas.

En Estados Unidos a partir de 1945 y más particularmente en Nueva York, se desarrolló una nueva corriente pictórica llamada expresionismo abstracto. Sin embargo, poco tiempo después, se empezaron a usar términos como *Action Painting*, o *New American Painting*, para evitar la confusión con los primeros expresionistas alemanes de principios de siglo. Siguiendo lo dicho podemos afirmar que su origen está en Nueva York, pero en realidad este movimiento surgió a partir de sólidas bases teóricas y formales de origen europeo. Por un lado, las tendencias del arte moderno difundidas en las exposiciones del Armory Show de artistas que residían en el país como Duchamp o Hofmann, cuya influencia fue muy importante para la posterior formación del Grupo de Artistas Abstractos Americanos. Por otro, las propuestas de artistas y teóricos europeos que durante la contienda tuvieron que abandonar sus países y exiliarse. Esta fue la razón por la que se propició antes en Estados Unidos, pero el origen de este arte sigue siendo europeo pues los norteamericanos lo que hicieron, y muy bien, fue seguir los planteamientos expositivos que la teoría europea dictaminaba, llevándolos a la práctica. Por lo tanto, aunque su teoría era la misma que la nuestra, su praxis estaba muy adelantada pues aquí en la Europa occidental poco se había hecho siguiendo estos ítems y fue Nueva York donde se dio el origen de estas prácticas.

Siguiendo las pautas iniciales es necesario señalar que este nuevo arte americano tuvo un influjo más poderoso proveniente del surrealismo, gracias a obra y teoría de nombres como Breton, Tanguy, Ernst, Matta y Masson más que de los provenientes de la Bauhaus o la abstracción geométrica. Pero no podemos permitir que se generalice tan a la ligera pues tantos otros muchos movimientos, como las primeras vanguardias, tienen su qué ver en este nuevo tratamiento del arte. Aunque la primacía del surrealismo es lógico, ya que mediante el automatismo lograban un arte caótico que vinculaban con los sentimientos más puros y aviolentados del inconsciente, justificación de ese caos. Los pintores de la nueva plástica se agruparon en torno tres "escuelas" - la de Nueva York, la del Pacífico, y la de Washington- aunque destaca el Grupo de la Calle Décima porque allí se reunían integrantes como Reinhardt, Gottlieb, Rothko, De Kooning, Gorky, Baziotés, Pollock Kline y Still.

Esta pintura se caracteriza por la abstracción de toda relación por parte del artista o creador. Es libertad del subjetivismo, del inconsciente del autor que tiene una libertad de trabajo espontánea, utilizando el azar o el “dejarse llevar” como recurso primordial. La importancia la imprimen al acto en sí de pintar, al proceso evolutivo, confiriéndoles unas posibilidades de dinamismo y expresividad no vistas hasta ese momento.

Sin embargo, son dos las tendencias que desarrollaron dentro de este arte llamado americano. En primera posición nos encontramos con la pintura de acción o Action Painting caracterizada por la velocidad en la ejecución, el uso de grandes formatos, ausencia de planificación previa y la inmediatez de respuesta a impulsos automáticos. Para Pollock el lienzo se convertía en el campo de batalla donde convergían pintura y artista. La obra era entendida como el resultado psíquico que el artista tenía cuando estaba realizando la obra, la fuerza de expresión era tal que la labor era única y exclusivamente del inconsciente o del yo inmanipulable. Artistas que destacaron en esta sección fueron Pollock, De Kooning o Barnett Newman entre muchos otros.

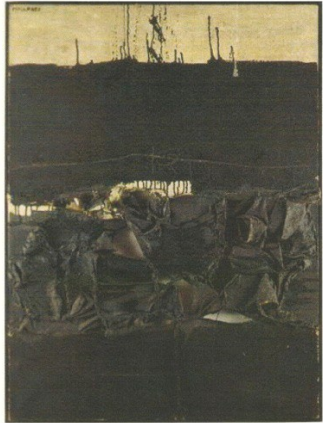

La segunda, mucho más serena y a su vez más mística era propicia para que el artista encontrara el contenido más surreal y simbólico mediante la pintura, usando la armonía tonal, dejaban de lado la perspectiva aérea para buscar plasmar el yo. Siempre recurrían a la geometría elemental y a la investigación de las galas cromáticas. Sin embargo, el carácter críptico de las obras, hacían muy difícil la aproximación del público, así pues en los 60, la aparición del arte Pop marcaron el declive de estas corrientes abstractas. Destacan artistas como Mark Rothko o Clifford Still y por supuesto Barnett Newman quien practicaba ambas tendencias. O quizá las tendencias sean simples directrices para hacer más entendible el estudio.

De manera paralela al expresionismo que se estaba gestando en EE.UU. aparecía en Europa un movimiento similar. Sin embargo, al ser Europa el escenario de la II G.M. surgió un expresionismo más dramático. Intentaban mostrar una naturaleza herida, de hecho a diferencia de los estadounidenses, usaban el pequeño formato y con una paleta de colores muy apagada para mostrar la pérdida de confianza en los valores humanos que la II G.M les había hecho tragar. Esta corriente europea fue muy novedosa pues incluyeron nuevas técnicas y materiales como arena, piedras, sacos telas, maderas etc.


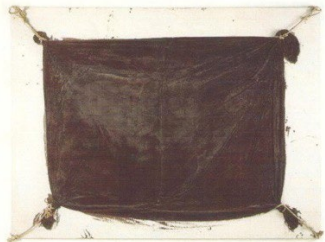

En París lo comenzaron a practicar los alemanes Wols y Hartung y los franceses Fautrier, Dubuffet y Soulages, que se han dado a conocer como los auténticos precursores del informalismo. A todos ellos se les añade la obra de Michaux que trabajó la abstracción desde la década de los 30. A partir del 47 no cesaron las exposiciones de lo que en aquel momento era conocido como abstracción lírica, término acuñado por el crítico de arte J. Marchand tras su análisis de las obras que el pintor Mathieu presentó como *Lo Imaginario* en la Galerie du Luxembourg. Se comenzó a tratar el término informalismo, cuando el crítico de arte M. Tapie usó como título *Significados de lo Informal* al organizar la muestra en el Studio Facchetti de París en 1952. Esta nueva tendencia se caracterizó por valorar lo espontáneo, la improvisación y el azar, al tiempo que utilizó el signo, como expresión vital, sustituyendo a la figura y la forma.

En Italia, donde la abstracción había sido bien recibida en periodo de entreguerras, al final de la década de los 40 surgió el especialismo a raíz de las teorías de Lucio Fontana, que insistían en la importancia de la luz y del espacio como sujeto del arte y como lugar de expresión. En 1948 se presentó en París el grupo Cobra, organizado por artistas daneses, belgas y holandeses, quienes reclamaban un arte que evocara a la realidad. En ese sentido, se aproximaban más a la abstracción americana pues el interés por el arte popular, las formas primitivas, la mitología y las fábulas. También en la misma época, Arnulf Rainer planteó una obra abstracta, cercana al tachismo, que valoró las formas extraídas del mundo vegetal, el azar y el gesto que, como en el caso de muchos artistas coetáneos, como Saura o Tàpies, derivó en nuevas formas del realismo.

El informalismo dio lugar a muchas y nuevas corrientes como la pintura gestual, la pintura caligráfica, tachismo, informalismo matérico etc. Hacia los 60, como en Estados Unidos, aparecieron nuevas formas de figuración que marcarían la decadencia de la abstracción informal y sus distintas vertientes.

Sala 2: Expresionismo abstracto o Informalismo Español.			
Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Millares, Manuel.	Cuadro 86, 1960. Técnica mixta sobre arpillera. 132 x 98 cm.	IVAM	
Saura, Antonio.	Cocktail Party, 1975. Serigrafía y collage sobre papel Ed.2/H.C. 69.6 x 99.1 cm.	IVAM	

Sala 2: Expresionismo abstracto o Informalismo Español.

Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Greco, Alberto.	XXV años de paz, 1964. Técnica mixta y collage sobre papel. 50 x 65 cm.	IVAM	
Tapiés, Antoni.	Toile marron tendue 1970. Técnica mixta sobre lienzo. 200 x 270 cm.	IVAM	
Saura, Antonio.	Anu, 1962. Óleo sobre lienzo. 162 x 130 cm.	IVAM	


Una vez finalizada la Guerra Civil Española, se intentó una recuperación de la vanguardia artística al aparecer diversos colectivos como el Grupo Z (1948) y los Siete (1949) en Valencia, Ladac (Los arqueros del arte Contemporaneo) en Las Palmas de Gran Canaria (1950), Los Indalianos (1946) en Almería y Dau al Set (1948) en Barcelona. Este último grupo, influenciado por las obras de Klee y Miró estaba caracterizado por su influjo surrealista. La Historia del arte Vertical lo ha etiquetado como el más importante en aquellos años al presentar una ruptura con la plástica que se venía haciendo en la Península, convirtiéndose en uno de los núcleos gestores de lo que luego se llamaría informalismo.

Hasta mediados de los años 50 los trabajos de Dau al Set y de artistas aislados como Oteiza y Palazuelo, fueron los únicos signos de modernidad en la escena plástica española, cuando aparecieron colectivos como el Grupo Parpalló en Valencia (1956) o el Paso en Madrid (1957) y el Equipo 57 en París (1957). Tanto el Paso como el Grupo Parpalló practicaron una estética completamente diferente, que según el manifiesto del Paso, superaba la grave crisis que estaba

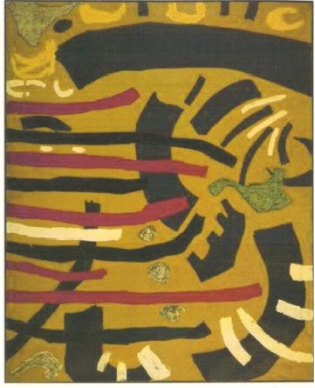
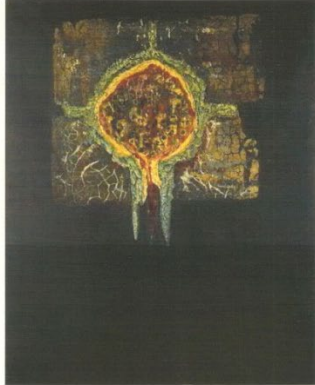



sufriendo hasta su llegada las artes plásticas españolas, creando un ambiente de crecimiento tanto para el arte como para el artista. El Equipo 57, sin embargo, se empapó de teorías neorracionalistas y constructivistas, centrando sus trabajos en la aplicación de estas teorías.

Todo este proceso abstracto, fue el modo que encontraron para desarrollar su arte. En este sentido, fuera del ámbito español destaca Mompó, vinculado con las ideas del Paso, que desarrolló una pintura personal a partir de su contacto con la abstracción europea, más concretamente con los integrantes del Grupo Cobra. Siguiendo esa línea merece la pena tratar a Esteban Vicente influenciado en gran medida por la obra de Rothko, Kline, Pollock y Newman, pues formaba parte de la Escuela de Nueva York. Por último, Alberto Greco, pintor argentino, que en 1963, se estableció en Madrid. Greco conocía muy bien el arte tanto europeo como americano de ese momento, y fue capaz de difundir los lenguajes artísticos de la abstracción, como los del pop e incluso de la nueva figuración que comenzaban a emerger. Su obra muestra la evolución que llevaría la plástica española hacia la nueva figuración, y el arte Pop, después del informalismo.





Es importante tener en cuenta que los llamados artistas informalistas, no forman parte de la misma escuela, sino como una serie de individuos, entre los que algunos se unieron, para hacer frente o manifestar la desidia y la realidad tan lastimosa culturalmente que ellos estaban viviendo. Las dos exposiciones que se realizaron en 1960 en Nueva York (*New Spanish Painting and Sculpture*, en el MoMa; y *Before Picasso, after Miró*, en el Guggenheim) significaron el éxito de estos colectivos, pero una vez ya estaban disueltos. Consiguieron el renacer de la vanguardia artística española y la recuperación de su protagonismo a nivel internacional. Después del Informalismo nos encontramos lo que llamarían nueva figuración. Eran nuevas corrientes artísticas que planteaban nuevas formas de hacer, de una lectura mucho más simple para el espectador y comprometidas con una lucha abierta que ya estaba surgiendo en algunos individuos de la sociedad franquista.

Sala 3: ¿Informalismo o Expresionismo Valenciano?			
Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Soria, Salvador	Mesta con tapete negro, 1958. Óleo sobre lienzo. 151.2 x 97. 8 cm.	IVAM	

Sala 3: ¿Informalismo o Expresionismo Valenciano?

Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Doro Balaguer (Balaguer Sanchis, Isidoro)	Sin título, 1959. Óleo sobre lienzo. 162.5 x 130 cm.	IVAM	
Monjalés (Soler Vidal, José.)	Memoria, 1963. Técnica mixta sobre lienzo. 160 x 130cm.	IVAM	
Francés, Juana	El reclot (JF 148), 1961. Técnica mixta sobre lienzo. 114 x 146 cm.	IVAM	
Bondía Tárrega, José.	Sin título, 1965.	Familia Bondía	
Bondía Tárrega, José.	Sin título, 1965.	Familia Bondía	

Sala 3: ¿Informalismo o Expresionismo Valenciano?

Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Bondía Tárrega, José.	Sin título, 1958. Técnica mixta sobre contrachapado	Familia Bondía	
Gil Pérez, Manolo	Homenaje a Goya, 1957. Técnica mixta sobre lienzo. 109 x 80 cm.	IVAM	
Vento Ruiz, José	Mejor en donde antes, 1964. Óleo sobre papel montado sobre bastidor. 100 x 100cm.	IVAM	
Mompó, Manuel H.	Mercado, 1963. Técnica mixta sobre lienzo. 195 x 130 cm.	IVAM	

Que el arte oficial se afanzara en el periodo de autarquía que sufría el país se debe al aislamiento que ejercieron las potencias aliadas una vez finalizó la contienda. A parte de facilitar la política de gobierno de seis años hacía, ayudó a consolidar y cimentar el arte oficial. De hecho, esta es la razón primordial por la cual el país tuvo que esperar hasta 1946 para sentir

las primeras bocanadas de aire fresco. La Escuela de Altamira y el grupo Dau al Set son considerados por la historiografía del arte como los que pusieron el primer ladrillo del camino hacia la vanguardia española en 1948, aunque para ser sinceros en 1946 en Almería se creó el grupo llamado “los Indalianos”.

Siguiendo la pauta del país, en Valencia también tuvimos que esperar una década para iniciar el camino hacia la renovación artística. En la ciudad imperaba el arte de Sorolla usado como bandera del arte oficial, esto sumado a la inexistencia de tradición vanguardista en la ciudad que se pudiera tomar como ejemplo, hizo que tuviéramos que esperar hasta 1948 cuando se formó el Grupo Z. Colectivo en el que se aceptaba todo tipo de artistas, su objetivo era poner de relieve los auténticos valores que se podían tratar a través de las artes plásticas por medio de exposiciones colectivas.

Sus componentes eran Jose Marcello Beneditto, Manuel Benet, Carmelo Castellano, Manolo Gil, Jacinta Gil, Víctor Manuel Gimeno, Custodio Marco, Adolfo Martínez, Federico Montaña, Xavier Oriach, María del Carmen Pérez, José Vento, Begoña Villate y Ricardo Zamorano, todos alumnos de la Escuela de Bellas Artes de San Carlos o recién titulados. La aportación de este grupo según la historiografía, fue la gestación del nacimiento de un primer debate anti-sorollista y contrario a la academia caracterizado por la juventud combativa y esperanzadora, además de intuitiva y voluntariosa con cierta falta de capacidad que te brinda la experiencia.

Un año después se formó otro grupo, Los Siete, que surgió siguiendo la estela ya marcada por el Grupo Z. Formaban parte de ellos Vicente Castellano, Vicente Fillol Roig, Juan Genovés, Vicente Gómez García, Juan Bautista Llorens Riera y José Masía Selles y el crítico José Gassent, todos los demás eran estudiantes de la Academia de Bellas Artes. Sus objetivos como colectivo artístico eran estos, Gimeno, J (1991):

El propósito del grupo iba más allá de mostrar nuestros cuadros al público solamente. Queríamos cambiar el pobre ambiente artístico del momento. Provocar discusiones, polémicas en torno al arte. Dar a conocer a la gente joven que no tenía ocasión de mostrar su trabajo. Nuestra “sala de exposiciones” estaba abierta a todo el mundo que nos lo pedía. Celebrábamos tertulias en cafés, más corrientemente, los viernes en el bar La Lonja, frente al mercado (pág. 276.)

Es sorprendente como este grupo fue pionero en Valencia en lo que respecta al valor didáctico en el arte, en relación tanto con la difusión como con la mediación artística. En cuatro años fueron capaces de organizar unas 20 muestras de arte, exposiciones tanto de obra propia como ajena y visitas con escolares a museos. Lamentablemente se disolvieron en 1953.

Esta nueva generación tuvo cantidad de problemas para crecer y desarrollarse como artistas. Su formación estaba hilada a la escuela de Bellas Artes de San Carlos, donde ya resoplaban cuando se tonteaba con el expresionismo. El aislamiento político tampoco facilitó su labor, pues no estaban bien comunicados con lo que ocurría en el exterior, por lo que tampoco podían rechazar su formación académica de forma radical aunque se lo propusieran, al no tener

ni conocer las herramientas o las posibilidades capaces de sustituir el arte oficial. Además, en lo relativo a la economía, la población valenciana no estaba muy hecha a los cambios, respecto a los gustos estéticos ofrecían una radical hostilidad a cualquier vertiente artística renovadora.

En 1950 tuvo lugar el fin del aislamiento. El Congreso Norteamericano le concedió un crédito a España de 62 millones y medios de dólares, además se anuló el aislamiento internacional a España en la Asamblea General de la ONU, esto unido a las tensiones internas del país nos llevó a la gestación de una nueva política, el 18 de julio de 1951 finalizó la etapa autárquica y finalmente nos abrimos al exterior.

En ese sentido hay que destacar la Primera Bienal Hispanoamericana de Arte, inaugurada en Madrid el 12 de Octubre de 1951, organizada por el Instituto de Cultura Hispánica. En Valencia ese mismo año pero un par de meses antes ya se había celebrado la Primera exposición bienal de arte del Reino de Valencia como procedimiento de selección de la que luego se haría en Madrid en la Bienal Hispanoamericana de Arte. Se seleccionaron más de cuatrocientas obras de unos doscientos artistas diferentes. Bien cierto que esta exposición no fue tan renovadora como la de Madrid pero fue muy representativa a nivel artístico local, con unos aires de renovación que años antes no se hubiese admitido desde un enfoque oficial.

Todo vino gestado por el trabajo que se había hecho en los últimos años de la década anterior y la apertura de fronteras que permitió la llegada de diferentes exposiciones a la ciudad. Una fue *Tendencias recientes de la pintura francesa. 1945-55* en mayo de 1955 y *Arte abstracto español, I Salón nacional de arte no figurativo*. La utilidad de estas exposiciones tuvo que ser bárbara para los jóvenes artistas valencianos. La modernidad había llegado al umbral de sus casas y solo quedaba que abrieran sus puertas.

Pero la segunda mitad de la década de los cincuenta se inicia además, con una gran crisis política, que se resolverá con drásticos cambios. Los incidentes universitarios de febrero de 1956, sumado a la inflación y la subida de los precios hacen crecer el descontento obrero generándose muchas huelgas en el mes de marzo en Navarra, Madrid, Vascongadas y Cataluña. No olvidemos el golpe definitivo a las ambiciones falangistas cuando Franco rechazó el proyecto de Leyes Fundamentales presentado por José Luis Arrese en el mes de diciembre, de hecho, podríamos decir que estos acontecimientos provocan o nos lleva al final de la etapa económica conocida como Autarquía y se empieza a trabajar en los cimientos de un periodo desarrollista con los hombres del Opus Dei en el gobierno de febrero de 1957. Y aunque la situación de apertura no se dio en la política si en sociedad y economía, lo que propició la llegada de información internacional bien cualificada de nuevos lenguajes artísticos, estéticos y filosóficos.

De hecho, el reconocimiento internacional del nuevo arte español en los foros más prestigiosos comienza a ser algo habitual a partir de este momento. El MAM y el Grupo Parpalló, los dos últimos movimientos colectivos que se producen en Valencia en esta década son los beneficiarios más directos.

El Movimiento Artístico del Mediterráneo fue coordinado por el periodista Juan Portolés, ofreciendo exposiciones colectivas por toda España. El MAM no era en realidad grupo artístico al uso, carecía de objetivos o directrices, el único elemento que los aglutinó fue el espacio geográfico y la producción de un arte no convencional de jóvenes. Hay que tener en cuenta que no fue formado con la idea de ser una corriente estética concreta, su único objetivo sería el de abrir nuevas vías de difusión para el arte joven, y crear cuantos más canales de información mejor confortando el arte contemporáneo valenciano con foráneos jóvenes artistas.

Por su parte el Grupo Parpalló fue fundado el 23 de Octubre de 1956 por un grupo de artistas e intelectuales en el Instituto Iberoamericano de Valencia con el propósito de ser animadores en la vida artística de la ciudad, estaba formado por: Manolo Gil, Aguilera Cerni, Genovés, Albalat, Castellano, Pastor Pla, Soria, Michavila, Ribera Berenguer, y el decorador Márinez Peris. Después de gran cantidad de exposiciones y la confrontación de problemas internos, la superación de esto se vio reflejado en la revista editada en el año 1959 llamada *Arte Vivo*. Inauguró una nueva época convertida en una atractiva y cosmopolita revista de arte. Durante las fallas de 1960 se dio *La Primera exposición conjunta de arte normativo español*, organizada por el Grupo Parpalló con la ayuda del Equipo 57, el Equipo Córdoba, Manuel Calvo y José M.^a de Labra. Fue un hecho histórico sin precedentes en el que se representó el anti- informalismo español.

Para ser justos con la valoración de este Grupo hay que aportar que sufrió muchos cambios y podríamos hablar de dos grupos diferentes. Uno primero y próximo al espíritu de los Grupos Z y Los Siete dado entre el 56 y el 59; y el segundo grupo mucho más compacto, independiente, coherente y con experiencia, decididamente abstracto y con una vocación experimental que entendía el arte normativo como la tradición del neoplasticismo, el constructivismo, o la Bauhaus. Sin embargo, este grupo no tuvo la suerte de ser considerado en la historiografía como El Paso o el Equipo 57, pero su papel como colectivo artístico fue clave en la renovación artística y la normalización cultural. Y aunque está claro el factor decisivo en este sentido del influjo de grupos como El Paso, Equipo 57 o el Parpalló no hay que etiquetar a otros artistas como Sorolla o Pinazo como abanderados del arte oficial de finales del XIX y principios del XX pues habrá que tener en cuenta el contexto, la situación y la obra en la que ambos artistas descubren técnicas que os aproximan a los lenguajes más próximos a las vanguardias que al arte oficial, aunque tenían que sobrevivir y realizaban este tipo de cuadros, pero los que hacían para sí mostraban una libertad en el trazo que nos lleva a poder relacionarlos con los primeros esbozos de la modernidad. En sentido, es muy recomendable la exposición que está hasta finales de año e la sala de la muralla en el IVAM, una aproximación a Pinazo que jamás se había hecho, pues está en contacto con otros artistas y el eje vertebral de la exposición es su dinámica de cambio en su estilo en contraposición con su inmovilidad a la hora de representación de temas.

Siguiendo la línea prevista, voy a tomarme la libertad de presentar a un artista poco conocido en el mundo del arte, aunque muy venerado y apreciado por los que conocían su obra. José Bondía Tárrega nació en Aldaia (Valencia) en 1936. Ya edad muy temprana ingresó en la Escuela de Artes y Oficios, licenciándose después en la Escuela Superior de Bellas Artes de Valencia. Es en 1961 cuando empieza a compaginar su labor artística con la didáctica, fueron

30 los años que ejerció como profesor de Dibujo de Enseñanza Media. Además a destacar su actividad como Profesor Asociado de la Facultad de Bellas Artes en el Departamento de Dibujo de la Universidad Politécnica de Valencia entre 1988 y 1997.

Bondía se subió al carro de la abstracción con el objetivo de sustraer sus propias experiencias, convirtiéndolas en líneas, formas y colores. Se trata de un nuevo lenguaje formal con su propio léxico. Sin embargo esto no es nuevo, son muchos los artistas que daban por sentado el hecho de trabajar en un nuevo lenguaje, su lenguaje. Ya Matisse dijo “*Cuando los medios se han sofisticado tanto, que su poder de expresión se ha perdido, debemos volver a los principios fundamentales sobre los cuales se formó el lenguaje humano. (Lynton, 1988, p. 445.)*”. Lo que podemos sacar en claro del lenguaje abstracto de Bondía era su preocupación por como vincular el lenguaje poético con el pictórico, así como la posterior y complicada tarea de plasmarlo artísticamente. Le fascinaba la obra poética de Rainer Maria Rilke, de hecho quizá fuere el fuerte sentimiento de crisis creativa que acompañó la producción poética de Rilke la que hacía que Bondía se sintiera tan unido o identificado a este poeta.

Con el título de Interiores, José Bondía realizó una exposición en la Galería Nave 10 de la ciudad de Valencia en 1989. En ella José Garmería bajo el título de *El Sentimiento de Interior* procura aproximarse al arte de Bondía: “Sus obras son como *interiores* que salen y cuya concreción se centra en los estados anímicos y personales pertenecientes a un momento determinado, temporalmente variable”. Y no podríamos estar más de acuerdo con él.

Bondía tenía una forma propia de crear su arte y aunque a primera vista parezca obra rápida y visceral hay mucho más detrás. Previamente su idea era gestada y se puede ver plasmada en la elaboración del lienzo, el material que empleaba para este, el tamaño del cuadro, o incluso en la forma en que ideó un sistema personalizado para guardar sus cuadros, que resultó ser incluso mejor y más barato que el que años después se compraría.

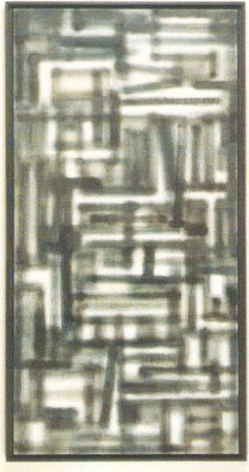

Bondía pintaba por la necesidad de expresarse amparado en la técnica mixta, pues utilizaba tanto óleo, acrílicos, como materiales plásticos o grafías con motivos diferentes y de significados ocultos. La abstracción que el presenta no son para nada casuales. En sus cuadros se puede apreciar como preparaba el lienzo con un color inicial que quedaba sepultado bajo otro color y finalmente mediante desgarros llenos de rabia, fuerza y vigorosidad con los que su mano trazaba los últimos toques, surgían los colores iniciales entre mezclados con el que empleaba para rasgar su obra.

Tenía un ferviente gusto por mezclar todo tipo de materiales en sus cuadros para crear unas texturas que solo se pueden apreciar en el visionado directo de su obra y que consiguen atrapar en el universo que Bondía ha creado para escapar de su cotidianidad y de alguna manera encontrar en el proceso una oportunidad de lograr darse a conocer.


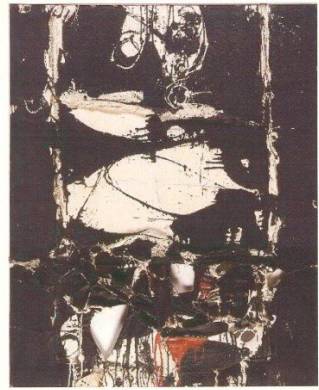

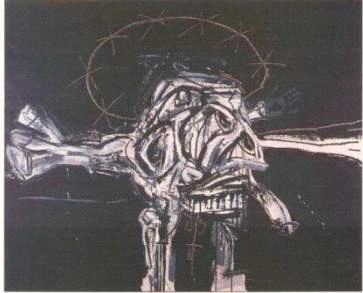
Y aun pareciendo ser producto del azar y la rabia del momento, nada más lejos de la realidad. Su obra está integrada en el intento de hacerse entender; todas las capas y texturas tanto matéricas como pictóricas con las que tanto juega en sus obras parecen esconder su interior.

Cada cuadro manifiesta todas las vertientes de su carácter en el momento en el que lo está concibiendo; la sutileza con la que esconde sus primeros colores usados, más la rabia con la que los vuelve hacer surgir, en el momento adecuado para él, nos ayuda a entender que rasgos de su carácter procuraba esconder pero que nunca llegaba a controlar, brotando de nuevo esas facetas al igual que hacen los colores en sus cuadros mediante los golpes de rabia con los que rasgaba sus obras.




Las incoherencias y las contradicciones son inherentes en el ser humano y José Bondía no podía escapar de ellas. Lo que sin duda podemos apreciar en su obra es el intento de dar a conocer su ser en esencia, incluso lo que no quería que nadie conociese de él. Por eso bajo esa máscara de rabia visceral y lo que parecen procesos azarosos se esconde su razón de ser y agazapado espera a que lo encuentre solo quien lo conozca personalmente y tenga unas capacidades intelectuales que le permitan relacionar su obra con su personalidad.

Sala 4: Abstracciones diferentes en contacto:			
Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Reinhard, Ad.	Painting nº 12, 1950. Óleo sobre lienzo, 203.5 x 91.2 cm.	IVAM	
Masson, André.	Un grain de mil/ Un grano de mijo, 1942. Arena, óleo y tempera sobre lienzo. 84.5 x 101.7 cm.	IVAM	


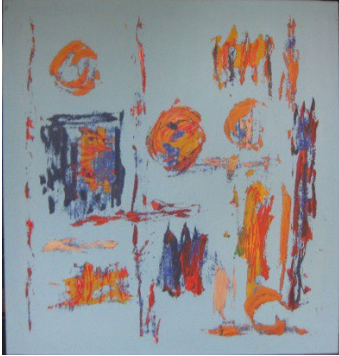
Sala 4: Abstracciones diferentes en contacto:

Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Lee, Krasner.	Abstract nº2 1946-48. Óleo sobre lienzo 122 x 152 cm.	IVAM.	
Millares, Manuel.	Cuadro 65, 1959. Técnica mixta sobre arpillera. 162 x 130 cm.	IVAM.	
Saura, Antonio.	Clara, 1956. Óleo sobre lienzo. 162 x 130 cm.	IVAM.	
Saura, Antonio.	Crucifixión, 1959. Óleo sobre lienzo. 131 x 163 cm.	IVAM.	

Sala 4: Abstracciones diferentes en contacto:

Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Tapiés, Antoni.	La Línea Vermella , 1963. Técnica Mixta sobre lienzo y madera. 195 x 170 cm.	IVAM.	
Tapiés, Antoni.	Gris amb cinc perforacions, 1958. Técnica Mixta sobre lienzo y madera. 200 x 175 cm.	IVAM.	
Bondía Tárrega, José.	Sin título, 1971. Técnica mixta sobre lienzo, 81 x 81cm.	Familia Bondía	

Sala 4: Abstracciones diferentes en contacto:

Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Bondía Tárrega, José.	Sin título, 1971. Técnica mixta sobre lienzo 81 x 81 cm.	Familia Bondía	
Bondía Tárrega, José.	Sin título, 1971. Técnica mixta sobre lienzo 81 x 81 cm.	Familia Bondía	

Nuestra propuesta didáctica es bien sencilla y no requiere de mucho material. Dividiremos las actividades en dos para esta exposición, una se podrá realizar en la misma sala y otra fuera de ella. La intención es que los adultos puedan hacer diversas actividades en la misma sala y los más pequeños tengan una especialmente preparada fuera del museo, en la explanada que hay antes de entrar en el edificio.

ACTIVIDAD EN SALA:

En la cuarta y última sala sería idóneo colocar un papel continuo en cualquier parte de la pared lo más alejado posible de las obras mostradas, con una persona de referente que controle y explique los procedimientos para conseguir diversos pigmentos, como habría que preparar un lienzo y por último, la explicación de la "Action Painting" y la técnica conocida como dripping, en que consiste y quien o que artistas la utilizaban. Sería interesante que las mismas personas que han venido a ver la visita hicieran su propia composición usando esta técnica. Como guinda del pastel sería idóneo que la persona de referencia estuviese ambientada en el mismo Pollock para darle ese sentido de espectáculo a la actividad y hacer que la gente entrará en juego. La idea es hacer de la exposición una propia obra de arte. La actividad en sí estaría destinada

a los adultos en un principio por el hecho de usar pintura cerca de las obras, sin embargo se puede dedicar a todas las edades.

OBJETIVOS:

- El dominio de los procedimientos y técnicas del expresionismo con finalidades creativas.
- Estimular y desarrollar la sensibilidad artística, la imaginación y creatividad de los adultos.
- La apropiación de contenidos.
- Incentivar la interpretación y crítica artística, su significado y sus posibilidades comunicativas.
- Cambiar la idea estanca que hoy día se tiene de los museos y procurar hacerlo un lugar de encuentro.
- Incentivar la tolerancia y el interés hacia el arte de nuestro siglo.
- La motivación y el interés ante las actividades educativas y artísticas con la esperanza de que promuevan estas visitas en sus núcleos tanto familiares como sociales.

MATERIALES:

- Papel continuo.
- Pintura, Pinceles, Paleta para mezclar los pigmentos.
- Ambientación del personaje (calva falsa, bigote postizo, y maquillaje o pintura de cara).

Además de esta actividad en la misma sala, nos gustaría proponer una serie de actividades sencillas y esquemáticas que irían en el catálogo de la exposición en las últimas hojas en calidad de curiosidades, “¿Sabías que...?” O por ejemplo incentivar el arte esquemático con un recuadro en blanco a disposición de quien lo quiera rellenar con otro ya pintado que por título tenga “con un 6 y un 4 hago la cara de tu retrato”. Además la disposición del IVAM posibilita la opción de colocar la dirección de varias calles donde están los mejores ejemplares de Street Art, la nueva forma anti academicista de realizar arte que va en relación con la muestra de expresionismo o informalismo que nos gustaría tener la oportunidad de brindar.

ACTIVIDAD EN LA EXPLANADA:

Esta actividad estaría enfocada a cada uno de los centros educativos con todas sus diferentes tipologías y clases. Después de la visita guiada en la sala los mediadores dirigirían a los dichos chavales fuera a la explanada donde les esperaría un mar de papel continuo para su uso y disfrute. Son varias las actividades que se me ocurren.

Desde representa tu ciudad usando las técnicas que han aprendido dentro, a representa lo que más te llame la atención de tu vida cotidiana o incluso que tuvieran que pintar al ritmo de la música que les pondríamos. Recordad que nuestro objetivo es hacer accesible el arte a la sociedad y para ello hay que divertirse en el nombre del arte y más cuando se trata de niños.

Por lo tanto, lo importante no es tanto la actividad en sí como el desarrollo de esta. Ni pondría normas, ni explicaría a modo de discurso de profesor que es lo que hay que hacer, la explicación tendría que ser breve clara y dinámica para luego ponerte enseguida como mediador a jugar con ellos.

OBJETIVOS:

- Hacer accesible un tema como el expresionismo abstracto, con sus complicaciones intelectuales a niños de diferentes edades y condiciones.
- Desarrollar en los niños las capacidades cognitivas necesarias para disfrutar, respetar y poder acceder por sí mismos a las manifestaciones artísticas.
- Conocer las técnicas y procedimientos artísticos del expresionismo abstracto.
- Enseñar a los escolares a conocer el entorno de una manera crítica.

MATERIALES:

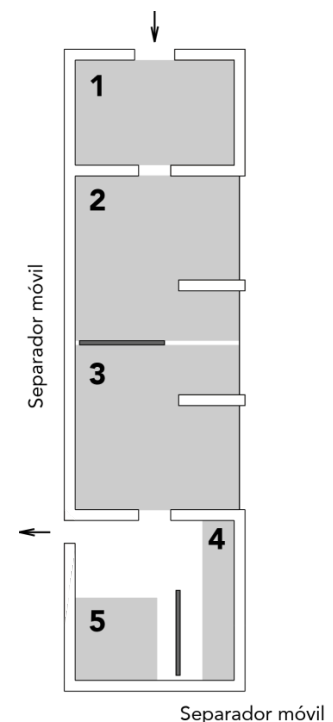
- Papel continuo.
- Pinceles, pintura, pintura de cara.
- Reproductor de música y altavoces.

Bien es cierto que no sabemos si saldría bien o no la actividad hasta que no se obtenga la oportunidad de realizarla, cosa que actualmente es imposible. Primero por mi condición de estudiante y segundo por arriesgarme a usar pintura en una sala donde haya más obras de arte. Hay que tener muy en consideración que la enseñanza del arte, al igual que muchas otras disciplinas aunque de un modo más frecuente, se le pueden aplicar contextos muy diversos y no única y exclusivamente en las aulas de los institutos y colegios. Pero a niveles prácticos, nada más lejos de la realidad pues este tipo de planteamientos no se hacen y aunque tengo mi esperanza en que algún día se realizaran, dudo mucho de que este aquí para verlo.

Cuando tratamos de analizar y llevar a cabo proyectos artísticos, las aportaciones teóricas tienen una importancia muy relevante a la hora de crear una actividad didáctica. El arte y más el contemporáneo lleva consigo muchos conflictos desde su concepción social a la científica. De algo tan subjetivo jamás se pondrán de acuerdo y por eso se exige argumentar teóricamente las propuestas desde el inicio para esclarecer los caminos a elegir y los puertos de llegada. Actualmente y desde el siglo XX el arte ya no se concibe completamente como una actividad técnica o profesional sino que alcanza una dimensión atada a las vivencias del hombre posmoderno y a su existencia. Pero esto no es nuevo, aunque la última vez que ocurrió fue en la prehistoria y en las primeras civilizaciones. El regreso a los procesos vitales del arte se da en la aparición de corrientes vanguardistas como el surrealismo, expresionismo o futurismo que a fin de cuentas son modos nuevos de entender el arte y de vivirlos. Pero a finales del siglo pasado aparecen los neos y con ello teorías que dejan de ser originales para ser una amalgama de muchas corrientes y

teorías pasadas. Poco a poco nos adentramos en el arte como una forma de vida más. Ya lo decía Beuys “Cada hombre un artista” que entendía que cada individuo tiene un componente creativo inherente al ser humano. Y en este contexto posmoderno cada vez nos encontramos con nuevas posibilidades para relacionar arte y vida y lo curioso de este paradigma y las posibilidades que ofrece es que no hay que elegir una de ellas exclusivamente. Podemos recrear distintas actividades que estén al servicio de otras disciplinas como en este caso la educación.

Y es que el arte tiene una gran dimensión educativa. Una vez finalizadas las dos guerras mundiales y en contraposición a la escuela tradicional, aparece una ola de renovación educativa como la Escuela Nueva, La educación por la Acción o incluso propuestas relacionadas con el psicoanálisis que abrieron un marco educativo completamente nuevo que ha ido desembocando, desde principios del siglo XX, pasando por el periodo de entreguerras hasta el último cuarto del siglo, en una idea o planteamiento donde el docente no interviene desde arriba y en vez de dictar los parámetros de actuación deja hacer para incentivar la capacidad creativa del alumno con el objetivo de que este aprenda por sí mismo. No se trata de crear artistas desde que van a la escuela, pero a través del arte hay acceso a todos los valores sociales y éticos que se han dado en diferentes momentos de la historia. Si sabemos crear un entorno no dirigente en el que ya no solo los alumnos o los niños, sino también los adultos puedan incentivar su creatividad no crearemos personas sino que ellos mismos se irán creando.



BIBLIOGRAFÍA.

Acaso, María (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Alonso, L. (1999). *Museología y Museografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Alonso, F. (1999). *Diseño de exposiciones. Concepto, instalación y montaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Arroyo, M. (1995). *Informalismo y expresionismo abstracto*. Valencia: Generalitat Valenciana, Consellería de cultura.

Gimeno, J. (1991). *Un siglo de pintura valenciana: 1880-1980*. Valencia: IVAM. Centre Julio González.

Hernandez, F. (1998). *EL museo como espacio de comunicación*. Madrid: Ediciones Trea.

Lynton, N. (1988). *Historia del arte Moderno*. Barcelona: Ediciones Destino.

Marine, M (2009). *Actualidad en Museografía, 5º encuentro Internacional*. Palencia: ICOM-España.

Ortega Y Gasset(1983).*La rebelión de las masas*. Barcelona: EDICIONES ORBIS, S.A.

Perez, Valencia. Paco(2007). *La insurrección expositiva: cuando el montaje de exposiciones es creativo y divertido: cuando la exposición se convierte en una herramienta subversiva*. Gijón: Trea, D.L.

Santacana, J., Serrat, N. (2005). *Museografía Didáctica*. Valencia: Ediciones Ariel.

Santacana,J., Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el Museo*. Valencia: Ediciones Trea.

PROYECTO
“EL REINO DE LAS MUSAS”

Pedro Gutiérrez Domínguez

Zacarías Calzado Almodóvar

Eva Martín López

Universidad de Extremadura

PROYECTO: “EL REINO DE LAS MUSAS”

En la mitología griega las musas (en griego antiguo *μοῦσαι* *mousai*) eran, según los escritores más antiguos, las diosas inspiradoras de la música y, según las nociones posteriores, divinidades que presidían los diferentes tipos de poesía, así como las artes y las ciencias. Originalmente fueron consideradas ninfas inspiradoras de las fuentes, cerca de las cuales eran adoradas; y llevaron nombres diferentes en distintos lugares, hasta que la adoración tracio-beocia de las nueve Musas se extendió desde Beocia al resto de las regiones de Grecia y al final quedaría generalmente establecida.

El Reino de las Musas es un proyecto educativo, sin ánimo de lucro, que se inicia en el curso escolar 2014/2015 en el CEIP Las Vaguadas (Badajoz) de manos del docente especialista en Educación Musical, Pedro Gutiérrez Domínguez. Tiene como objetivo establecer un compromiso entre las artes, los artistas y la escuela, su alumnado. A través de este proyecto educativo se ha pretendido prestar importancia a la enseñanza artística en los centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, tomando como referencia las musas del arte

Para ello, se ha diseñado un completo Proyecto educativo que contempla distintas acciones encaminadas al fomento de las artes en la escuela, partiendo con un amplio programa de actividades con motivo de la Semana de la Música en el centro, así como el diseño de una unidad didáctica para alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, la publicación de un disco CD con temas de diversos estilos musicales para trabajar en el aula; un novedoso canal de información y comunicación a través de dispositivos móviles (tablets y teléfonos móviles) para Android; y un potente canal de comunicación en las redes sociales (Facebook y Twitter), generando un importante directorio de artistas interesados en desarrollar su labor en los centros educativos extremeños.

Este innovador proyecto educativo cuenta con el apoyo de docentes especialistas en música de diversos centros educativos de varias localidades extremeñas, y con la implicación del resto de docentes y alumnado del CEIP Las Vaguadas de Badajoz, CEIP San Roque de Almendralejo (Badajoz) y del IES Bárbara de Braganza de Badajoz. El Proyecto cuenta, entre otras, con actividades como las que citaremos a continuación:



1. SEMANA DE LA MÚSICA EN LA ESCUELA

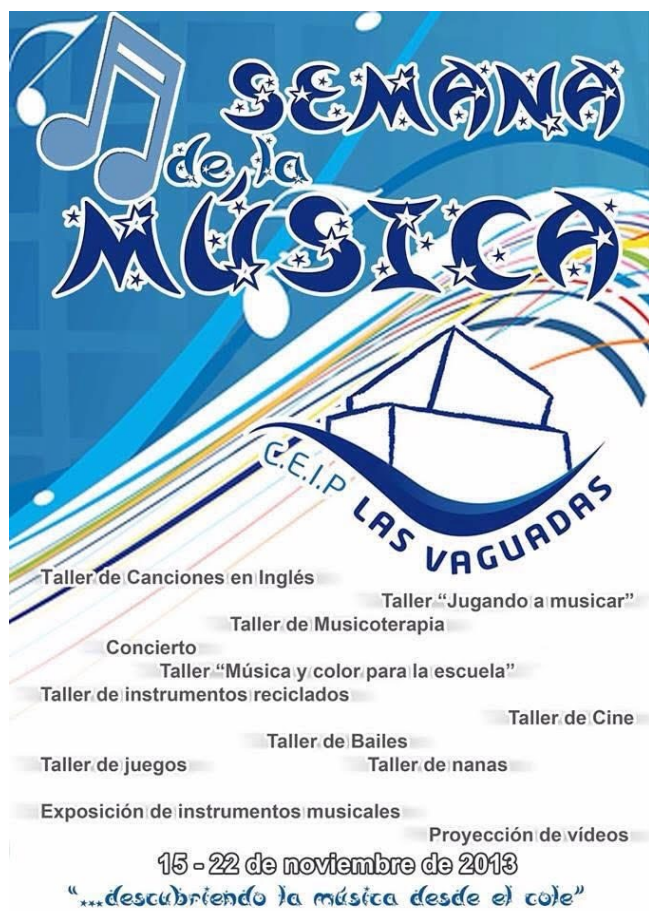
La Semana de la Música es un evento que con carácter anual, organizado por el centro educativo en colaboración con asociaciones y empresas del entorno, con el objetivo principal de acercar la cultura musical a todos los miembros de la comunidad educativa. La semana de la Música pretende ser un acercamiento al arte y la educación, para que desde edades tempranas conozcan “en primer plano” el trabajo profesional de los artistas extremeños, y que hemos llamado “Arte con Denominación Extremeña en la Escuela”. Coincidiendo con el DÍA de la MÚSICA (22 de noviembre) y durante una semana, el CEIP Las Vaguadas (Badajoz) se convierte en un “espacio artístico-musical”.

- Durante este tiempo han sido muchos los artistas que han participado de diferentes formas (charlas, conciertos, exposiciones, talleres...). Estas actividades no sólo han ido dirigidas a los alumnos, sino también a maestros del centro, padres-madres...y cualquier miembro de la Comunidad Educativa, y en algunas de ellas abierta a la Barriada, integrándose el colegio como referente cultural de la barriada en el que se encuentra el centro. Asimismo se ha iniciado y fomentado relaciones con otras instituciones culturales con el fin de crear y la realización de un proyecto artístico común. (Universidad de Extremadura, Conservatorios, Escuelas de Música, federaciones de coros y danzas, asociaciones de enseñanza, escuelas de danza...). El objetivo principal es acercar la música y la cultura musical a la comunidad educativa en general y en especial al alumnado del centro. Además, se pretende:
 - Desarrollar de la comunicación en todas sus formas.
 - Fomentar el encuentro con uno mismo y con los demás.
 - Desarrollar el conocimiento del mundo desde el contacto interior

con las cosas a través de la imaginación, la emoción y el sentimiento.

- Fomentar que las distintas áreas y a lo largo de todos los niveles educativos, desemboquen en una experiencia colectiva y cooperativa. Cada día de la semana es dedicado de forma monográfica a un lenguaje: oral, escrito, corporal y musical. En la propuesta de actividades, diferenciamos entre actividades para el alumnado y actividades para padres y madres. Una muestra del reconocimiento de la labor desarrollada en el centro es la participación en el I Simposio Internacional de Educación Musical en el que se presentó la experiencia didáctica musical creativa e innovadora junto al grupo pop extremeño CAJÓN DE SASTRE, y que fue realizada en más de 20 centros escolares de la región. Con el título de “MIRA, ESCUCHA Y APRENDE: ¿JUEGAS AL POP?” el proyecto une la música, las TIC y la lengua de signos, y supuso experiencia de aprendizaje real, operativo y significativo, que permitió la generalización de aprendizajes a diversas áreas y situaciones aplicadas a diferentes centros educativos. <http://youtu.be/W0gtkNS2kmw>

El principal objetivo del simposio fue ofrecer un foro de referencia para el estudio y la investigación en la Educación Musical y ha contado con un interesante y variado número de ponencias, investigaciones y experiencias educativas musicales que han enriquecido y ofrecido nuevas ideas para seguir educando a los alumnos a través de la música.



Una muestra del reconocimiento de la labor desarrollada en el centro es la participación en el I Simposio Internacional de Educación Musical en el que se presentó la experiencia didáctica musical creativa e innovadora junto al grupo pop extremeño CAJÓN DE SASTRE, y que fue realizada en más de 20 centros escolares de la región.

Con el título de “MIRA, ESCUCHA Y APRENDE: ¿JUEGAS AL POP?” el proyecto une la música, las TIC y la lengua de signos, y supuso experiencia de aprendizaje real, operativo y significativo, que permitió la generalización de aprendizajes a diversas áreas y situaciones aplicadas a diferentes centros educativos.

<http://youtu.be/W0gtkNS2kmw>

El principal objetivo del simposio fue ofrecer un foro de referencia para el estudio y la investigación en la Educación Musical y ha contado con un interesante y variado número de ponencias, investigaciones y experiencias educativas musicales que han enriquecido y ofrecido nuevas ideas para seguir educando a los alumnos a través de la música.

2. UNIDAD DIDÁCTICA: “EL REINO DE LAS MUSAS”

Hoy en día los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al desafío de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios que se requieren en el siglo XXI.

El Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura ha impulsado la incorporación de las TIC en los centros educativos permitiendo que todos ellos tengan conectividad y una amplia dotación informática, para fomentar lo que se denominó inicialmente escuela 2.0.

Partiendo de este planteamiento, se presenta una aplicación informática basada en la filosofía del software libre, que trabaja con el alumnado una serie de obras musicales (área de artística) de una manera educativa, visual e interactiva, a través de un vocabulario adaptado al nivel del alumnado usuario.

La aplicación se ha diseñado para alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, pues los contenidos se adaptan al currículo de este nivel educativo.

En la actualidad, el empleo de las herramientas TIC en actividades de enseñanza y aprendizaje de Música en Educación Primaria sigue siendo aún todavía poco significativo y obedece, muchas veces, a actitudes e iniciativas personales de algunos docentes. Por este motivo, se pretende elaborar un contenido multimedia que facilite al docente su utilizando en actividad educativa.

El Reino de las Musas, es una aplicación informática que intenta llenar un vacío que actualmente existe en nuestros centros educativos en relación con los contenidos de música al tiempo que fomenta la comprensión lectora de nuestro alumnado. Para ello, se han seleccionado

una serie de audiciones musicales activas para el aula, para que a través de un enfoque globalizador que parten de los centros de interés que motivan al alumnado para dinamizar su capacidad creativa.

Por todo ello, se han seleccionado una serie de audiciones polivalentes en cuanto a que son sencillas, versátiles, orientativas y ofrecen variedad de posibilidades a la hora de su aplicación en el aula, conteniendo además un material complementario de actividades.

Esta unidad didáctica trata de acercar al alumnado a las musas de la mitología griega a través de las diferentes manifestaciones artísticas, concretamente a través de cinco sesiones de trabajo muy variadas, con lecturas, actividades de comprensión lectora, vídeos, actividades de comprensión audiovisual, composición musical. Así como actividades grupales de investigación del callejero de la localidad, collage colaborativo, así como una sesión final con el desarrollo de un taller a cargo de un artista extremeño.

Para lo cual, se facilitará una relación de artistas especializaciones en talleres educativos de las distintas artes (música, pintura, escultura, danza...). Las actividades y audiciones planteadas en esta Unidad didáctica no sólo se restringen al ámbito artístico, sino que el currículo de Educación Musical está presente en otras áreas como: conocimiento del medio natural, social y cultural, lengua castellana y literatura, y por último, lengua extranjera. De esta forma, se trabajan distintas competencias clave. A continuación, se citan aquellos objetivos que se pretenden alcanzar con esta aplicación informática:

OBJETIVOS

- Fomentar la comprensión lectora mediante un cuento de creación propia para esta aplicación informática.
- Desarrollar la competencia comunicativa básica en castellano, relacionada con las distintas audiciones trabajadas, aumentando y enriqueciendo su vocabulario.
- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- Disfrutar de la audición de obras musicales como una forma de comunicación, enriquecimiento cultural y ocio.
- Entender la capacidad expresiva de la música como medio para transmitir y describir sensaciones, momentos, paisajes, historias.
- Valorar la importancia del silencio como condición necesaria para la reflexión y profundización en las actividades propuestas.
- Fomentar la actitud de interés en la escucha para la formación de futuros oyentes cualitativos.

- Desarrollar la creatividad de los alumnos y alumnas a través de un ambiente agradable de trabajo mediante:
 - a) Audición de músicas de diferentes estilos.
 - b) Conocimiento de aspectos sociales y culturales relacionados con las distintas audiciones.
 - c) Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad (órdenes, instrucciones y/o explicaciones) interacciones orales dirigidas o grabaciones en soporte audiovisual e informático, para obtener información global y específica.
 - d) Manejo adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como elemento esencial para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida.
 - e) Interpretación instrumental de partituras convencionales y no convencionales. Interpretación de ritmogramas y musicogramas.
 - f) Respeto e interés por músicas de diferentes épocas y estilos, mostrando esfuerzo y gusto por el trabajo bien hecho.
 - g) Esfuerzo en la interpretación colectiva valorando y escuchando las aportaciones ajenas. La metodología empleada muestra un alto grado de flexibilidad en la realización de las actividades, pues cada alumno/a las realiza a su ritmo de trabajo, además de accesibilidad para aquellos alumnos/as que presenten necesidades educativas específicas a través de una amplia variedad de actividades. La unidad didáctica se compone de cuatro sesiones en las que se emplean las TIC, manualidades, la música y el movimiento:

SESIÓN 1:

1. Lectura: Reino de las Musas
2. Actividades de comprensión lectora (preguntas, una con flechas, sopa de letras...)
3. Vídeo: Hercules - The Gospel Truth (3 min.)
4. Actividades de comprensión audiovisual
5. Composición musical: Pentagrama.

SESIÓN 2:

1. Audición e historia de una pieza musical del CD Reino de las Musas: Dos gardenias
2. Vídeo: Dos gardenias. Antonio Machín (1947)
3. Collage sobre las diferentes artes de las Musas. "¿Qué te transmite esta pieza musical?"
4. Exposición: Poesía, dibujo, fotografía...

SESION 3:

1. Investiga en el callejero de tu localidad los nombres relacionados con las artes.
2. Puesta en común.

SESIÓN 4:

1. Visita. Invitar a un artista extremeño para desarrollar un taller en el aula.
2. Directorio disponible en Facebook “El Reino de las Musas”

En cuanto a la evaluación, la unidad didáctica El Reino de las Musas posee herramientas propias para evaluar la labor del alumno. Propias de la aplicación Constructor: número de aciertos/error, tiempo destinado en cada actividad, a través de un perfil de alumno. Cada alumno/a tendrá acceso a la aplicación a través de un acceso personalizado, de manera que defina su itinerario educativo adaptado según sus necesidades. De esta forma, se quedarán registrados.



3. APP: “EL REINO DE LAS MUSAS”

Es una aplicación para dispositivos móviles (tablets y teléfonos) y redes sociales con el fin de facilitar la información y la participación en este Proyecto. Es de Google Play y su descarga es gratuita.



4. REDES HUMANAS Y SOCIALES

En este acercamiento del arte y la educación, el uso y la difusión en las Redes Sociales a través de internet se convierten en esencial. No sólo favorece la cooperación con otras instituciones, facilitando un acceso rápido, sino que también es una invitación a la integración, generando contextos y ambientes en Comunidades de aprendizaje y facilitando el intercambio de experiencias, para que el proyecto sea asumido por los centros educativos.

Por todo ello, se ha desarrollado una comunidad virtual en Facebook y en Twitter (hasta “El Reino de las Musas”) que recoge las experiencias artístico-educativas desarrolladas en los diferentes centros de primaria y secundaria de la geografía extremeña.

**RITMOS, SONIDOS Y COLORES
EN EL MUNDO DEL NIÑO.**

**APORTACIONES DEL ARTE EN EL DESARROLLO
DE LOS NIÑOS EN LA ETAPA INFANTIL**

Raquel Marín Chamorro

María Luisa Bermejo

Universidad de Extremadura

“Every child is an artist, the problem is staying an artist when you grow up”

Pablo Picasso

Como educadores, los maestros de infantil acompañan a los niños en uno de los momentos más cruciales de su niñez: la incorporación a la escuela, en la que comenzarán un proceso de crecimiento personal y socialización que fundamentará y definirá su futuro desarrollo.

La destreza de nuestros maestros para responder a las necesidades de estos pequeños, depende, en gran medida, de su aptitud para empatizar con ellos, comprender sus vivencias y ponerse en su lugar. La tarea es un reto complicado, porque si la niñez es el denominador común de todos ellos, cada uno demanda una atención personalizada y diferente. Es también una tarea sensible que nos obliga a considerar la vulnerabilidad de los pequeños en esa etapa temprana de la que no olvidan el nombre de su maestro o maestra de infantil, ni multitud de episodios de su época preescolar que les marcaron profundamente, aunque no consigan recordar los nombres de muchos otros maestros que tuvieron en etapas posteriores como hemos podido comprobar con nuestros alumnos universitarios

Hablaremos, pues, en este trabajo, fundamentalmente, de emociones. Esas emociones que los niños expresan a través de diferentes lenguajes no verbales. Esos lenguajes corporales, musicales, artísticos que les bastan para expresar su mundo: ese universo tan lleno donde casi nada tiene nombre aún pero que está repleto de sonidos, ritmos y colores. A través de esos lenguajes nos acercamos más y los comprendemos mejor, al mismo tiempo que ellos aprenden a compartir con los demás sus propias vivencias.

La experiencia que presentamos, ha servido para acercar a nuestros alumnos, futuros maestros de infantil, al lenguaje de las artes, para que experimenten como Aprender a mirar el mundo a través de los ojos de los niños...

“Mutum est pictura poema”

“La pintura es un poema sin palabras”

Horacio

A los adultos nos maravilla la capacidad que tienen para observar y aprender de su entorno. Es importante, pues, tener en cuenta la importancia de los sentidos en el crecimiento del niño. Las sensaciones que percibe con la vista, el olfato, el gusto, el tacto y el oído van impregnando y conformando poco a poco su percepción del entorno más próximo. En palabras de Belver (2000) “El niño integra todo lo que ve en su propio universo, globaliza todo lo que ve y todo lo que le aportan los que le acompañan.” Todo lo que le rodea será interpretado desde su mundo infantil.

El entrenamiento de los sentidos y de los órganos que los regulan es un trabajo complicado y continuo que el niño realiza espontáneamente desde el momento de su nacimiento, automáticamente al principio, y que le enseñarán a observar y a conocer el entorno y a responder correctamente a los estímulos externos.

A medida que crecemos aprendemos a reconocer sonidos, colores, texturas, sabores y olores cada vez más complejos. Nuestra capacidad para percibir dependerá del grado de atención y de la práctica realizada. En definitiva, de la importancia que en nuestro proceso educativo haya tenido la potenciación de esas capacidades innatas.

Como educadores, caminar junto al niño exige acompañarle sin impedir que él marque el ritmo en su proceso de crecimiento – garantizando su seguridad y bienestar-, y favoreciendo el conocimiento de sí mismo y la detección de sus propios sentimientos y emociones. Un ritmo que será muy diferente en cada uno de los aspectos que está desarrollando y que, al mismo tiempo, es personal y distinto para cada uno de los niños de su misma edad. Así, mientras uno desarrolla rápidamente su capacidad oral, otro aprenderá a hablar meses más tarde, otro alcanzará un desarrollo psicomotriz precoz y así, con sus capacidades y potencialidades, cada uno irá conformando su propio ser.

Todos los adultos guardamos sensaciones de nuestra niñez que, cuando aparecen de nuevo a lo largo de nuestra vida, nos hacen recordar instantáneamente esa época: el olor de las páginas de los libros o el de las ceras de colores, el sonido de una melodía infantil, un determinado chicle de fresa, una colonia, un ritmo,... Es decir, son sensaciones, capacidades, conocimientos adquiridos a través de la experiencia de interrelación personal del individuo con el entorno y que han pasado a formar parte de nosotros. Ese es el aprendizaje significativo.

Veamos cómo las artes pueden, por sí mismas, integrar todos los objetivos marcados para la etapa de infantil en pro de un aprendizaje global y significativo (ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil., BOE num. 5 de 5 de Enero de 2008):

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:
Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
Desarrollar sus capacidades afectivas.
Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Nuestro proyecto tiene como objetivo ayudar a nuestros alumnos y futuros maestros a traducir a través de la pintura aquello que percibieron a través del ritmo y el sonido, a veces acompañado de la música, el movimiento y el juego de palmas compartido con otros compañeros, al mismo tiempo, ellos lo han experimentado durante sus prácticas con alumnos de infantil.

La técnica plástica que elegimos para este proyecto piloto fue la acuarela y el soporte un pequeño libro diseñado por la profesora (Marín, 2016) y publicado en formato DIN A5 en papel acuarela con alta capacidad de absorción y resistencia para que el alumno pueda realizar y corregir la obra con facilidad y realizarla a un ritmo calmado.

Para ello hicimos una selección de poemas clásicos que abarcan desde el siglo XIV al siglo XX y que, transmitidos de generación en generación, aún siguen recitando y cantando los niños en los países de habla inglesa. La temática, así como los ritmos son muy variados. Unos contienen una historia mientras otros son simples juegos de palabras en los que el juego fonético y rítmico responden a su carácter lúdico.

Los alumnos leen, juegan, memorizan y recitan cada poema al mismo tiempo que van ilustrando el libro. Serán los niños en esta ocasión los que nos develarán el valor real que para ellos tienen esos versos.

Tanto el ritmo, como el sonido, la música o los colores pueden ser alegres o tristes, fríos o calientes, divertidos o aterradores... esas son las emociones que los niños transmiten en sus dibujos. Ese es el mejor comentario de texto que podemos aprender a leer para comprender su mundo. "El adulto ve en la interpretación infantil el lejano reflejo de su antigua mirada" (Belver, 2000, p. 396).

El conocimiento de sí mismo y de sus emociones les resultará más sencillo si le favorecemos que pueda expresarse libremente en el aula, recibiendo a cambio la atención y el respeto que su esfuerzo merece.

Y es esta expresión y aceptación de sus emociones y sentimientos las que, compartidas a través de diferentes lenguajes, ayudan al niño en su desarrollo personal y social.

La realización de esta experiencia a lo largo de tres cursos sucesivos con nuestros alumnos de segundo y cuarto de la diplomatura de educación infantil ha resultado un verdadero éxito que los alumnos han valorado muy positivamente como experiencia personal y afirman que al utilizar este material y este método artístico en sus prácticas docentes les ha proporcionado un mayor acercamiento al mundo de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belver, M. H. (2000). *Educación artística y arte infantil* (Vol. 232). Editorial Fundamentos.

BOE (2008), ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil

Delval, L. (1983). *Crecer y Pensar: La construcción del Pensamiento en la escuela*. Editorial Laia: Barcelona

Eisner, EW (2002) *El arte y la Creación de la Mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós: Barcelona

Gardner, H. (1994) *Educación artística y Desarrollo Humano*. Paidós: Barcelona

Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Paidós: Barcelona

Gardner, H. (1998) *Inteligencias Múltiples*. Paidós: Barcelona

Hardgraves, D.J. (1991) *Infancia y Educación artística* (vol. 20). Ediciones Morata: Madrid

Marín, R. (2016). *The poetry World Through the Eyes of Children*. Editorial C20: Madrid

Martín, E.P. (2012). *El arte contemporáneo en Educación Infantil*

Mendoza, A. y López Valero, A. (1997). *La creación poética en la escuela. Aspectos y Orientaciones*. Almería: Instituto de Estudios almerienses

Molina, J.A. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Universidad Complutense de Madrid: Servicio de Publicaciones

Valin, A. (2010). *Expresión Corporal. Teoría y Práctica*. Publidisa: Sevilla

VALORACIÓN DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN SOBRE PROYECTOS DE ESTUDIANTES DE DISEÑO GRÁFICO. DISEÑO E ILUSTRACIÓN DE CUBIERTA DE LIBRO INFANTIL

Jose María Menéndez Jambrina
Junta de Castilla y León
jmmj@negra.es

Inés López Manrique
Universidad de Oviedo
lopezines@uniovi.es

INTRODUCCIÓN

El momento actual en la Educación Artística está envuelto por diferentes corrientes educativas, una de las más significativas es la Cultura Visual, representada en el contexto anglosajón por Duncum. Se trata de una línea de pensamiento posmoderno que abarca disciplinas como la Fotografía, el Diseño, la Moda, el Cine, la Publicidad, los Entornos Digitales o la Televisión (Hernández, 2003). La importancia de conocer en profundidad el lenguaje de la imagen ha quedado constatada por el tratamiento que se le ha dado a estas cuestiones en los últimos programas y currículos educativos. Torrés y Juanola (1998) subrayan además, que la Cultura de la Imagen obliga tanto a jóvenes como adultos a especializarse en el lenguaje de la imagen, siendo necesario su conocimiento y un adecuado desarrollo del dibujo en las etapas de la infancia, ya que éste es un generador indiscutible de imágenes.

La Ilustración es un campo de la creación destinado a plasmar conceptos por medio de imágenes que inicialmente fueron dibujos y grabados para posteriormente a lo largo de la historia abarcar otras técnicas y recursos, la elección de los mismos se ve condicionada por las características del tema y público al que se destina, diferenciándose por género entre Ilustración Técnica, Ilustración Publicitaria, Ilustración Editorial, Ilustración de Moda, etc. (Zeegen, 2006)

El esquema tradicional del proceso de comunicación consta de elementos básicos emisor-mensaje-receptor, el mensaje se desarrolla a través del canal de comunicación y es necesario un código para una correcta decodificación del mensaje. Por lo que el contexto y el conocimiento del mismo serán fundamentales para el funcionamiento del esquema comunicativo.

En las áreas del Diseño Gráfico e Ilustración, se crean productos visuales por personas expertas que gozan de habilidades específicas, que ya sea de forma autodidacta o por formación especializada y práctica aglutinan un amplio abanico de recursos y saberes lo cual facilita el buen desarrollo de la comunicación visual. De igual forma ocurre dentro del contexto educativo con los profesionales de la enseñanza en centros escolares de Educación Infantil y Primaria, dotados de especial capacidad para el Magisterio y con un gran interés por el mundo de la infancia su formación previa se realiza en las actuales Facultades de Formación del Profesorado donde reciben formación de Didáctica de la Expresión Plástica y Didáctica de la Lengua y Literatura entre otras materias.

Durante la formación universitaria la adquisición de conocimientos es importante, en cualquier rama de estudio, aunque evidentemente a lo largo de la vida profesional se podrán extender ampliamente. Hemos venido observando que los estudiantes de Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria tienen déficits en cultura visual, encontrándose muchos estereotipos en los referentes estéticos. A continuación se expone una experiencia con alumnos de los Estudios Superiores de Diseño Gráfico y del Grado en Maestro en Educación Primaria e Infantil ambos grupos de similares edades y características sociales. En ella se propuso a los futuros maestros evaluar los trabajos de los estudiantes de Diseño con el objetivo de provocar una reflexión sobre su preparación en Ilustración Infantil y criterio en la elección de volúmenes ilustrados para niños. Sin duda los cuentos populares forman parte del imaginario colectivo,

por esta razón se eligió Peter Pan, al tratarse de una obra clásica a la que todos los estudiantes podrían conocer. Las conclusiones revelaron un interés por aquellas ilustraciones y diseños de corte tradicional e infantil frente a las innovadoras. En un segundo momento se formó a los estudiantes en cuestiones relativas a la ilustración y el diseño gráfico y se realizaron debates de valoración lo que llevó a un cambio de la misma. Los datos obtenidos puede ser también una información útil para los estudiantes de Diseño Gráfico e Ilustración.

1 PROPUESTA GRÁFICA: CUBIERTA E ILUSTRACIONES PARA PETER PAN

La propuesta realizada a los estudiantes de Diseño fue la creación de las ilustraciones y cubierta del libro Peter Pan por medio de herramientas digitales o tradicionales.

Salisbury(2004) destaca que en el proceso de diseño de la cubierta se ha de involucrar tanto a un diseñador como a un ilustrador, este último decidiría junto al editor el estilo y concepto de la obra así como otras posibilidades del diseño relacionadas con la funcionalidad de incorporar solapas, sobrecubierta, faja o algún tipo de elemento complementario.

Durán (2005) resalta la capacidad de las imágenes fijas para transmitir en breves instantes con una sencilla ojeada a la imagen, en este caso ilustración, destacando que las imágenes pertenecen al ámbito de la simultaneidad. Pero diferencia entre imagen e ilustración, asignando a la primera el ámbito del espacio y a la segunda, en particular de libros infantiles, lo que denomina “la encrucijada del tiempo y el espacio”.

Por lo tanto los estereotipos y modelos se han fijado a lo largo del tiempo en las ilustraciones infantiles, al respecto esta autora describe el papel del ilustrador infantil en muchos casos como el «repetidor» o «amplificador» del emisor, algo que según comenta provocaría diversos muchos conflictos profesionales.

Otra cuestión importante es el exceso de información en las ilustraciones, hecho que analizan Viana, Martins y Coquet (2003) y determinan como desbordamiento pedagógico o inclusión de información así como propuesta de normas de conducta, el desbordamiento narrativo añadiendo acciones paralelas y un desbordamiento físico o excesos expresivos para llamar la atención del lector, acciones propias del Barroco y el Renacimiento según los autores. En el contexto educativo estas cuestiones son especialmente importantes más sin tenemos en cuenta que la ilustración se utiliza como vía del aprendizaje del lenguaje en edades muy tempranas, el niño interacciona con el entorno de los adultos y consume los productos histórico-culturales de su época, lo que implica que en los procesos cognitivos el componente cultural estará presente y será un agente en el proceso de formación de la mente humana (Egan 1994; Hernández y Sánchez, 2001; Salsa y Peralta de Mendoza, 2001).

El trabajo se planteó en el segundo cuatrimestre dentro del apartado de la programación de aula dedicado a Diseño Editorial, previamente los estudiantes recibieron nociones teóricas sobre el diseño de álbum infantil y se abordó directamente el tratamiento de la obra Peter Pan en ilustraciones y cubiertas de diferentes épocas, por lo que la labor de exploración en parte

comenzó en el aula . La metodología de trabajo seguida fue la habitual en los casos de proyectos de diseño e ilustración. Ricard (2000,2008) comenta la metodología de trabajo en la que interviene una necesidad (bien sea de la sociedad, el usuario o el consumidor), un encargo, una etapa de creación (Diseñador/Ilustrador), una etapa de producción que vincula a diferentes personas y mecanismos (diseñador- interdisciplinar-impresión) una etapa de fabricación (técnicos, industria) y finalmente un destinatario. De nuevo un esquema donde se combinan creación y comunicación. Observando el guión del proceso de proyectación que aporta Frascara (2000) se hace especial hincapié al análisis y verificación del problema, estableciendo una redefinición de este en tres momentos diferenciados.

1. Encargo del trabajo por el cliente (primera definición del problema)
2. Análisis -Interpretación y organización de la información (segunda definición del problema)
3. Especificaciones (para la visualización tercera definición del problema)
4. Verificación

“Ilustración” y “Proyectos” son dos asignaturas que forman parte del pliego de materias que se estudian en los Estudios Superiores de Diseño Gráfico del momento actual , la propuesta de diseño se planteó a estudiantes de primer curso, muchos de ellos con formación previa en Historia del Arte y Ciclos Superiores de Artes Plásticas de Diseño Gráfico e Ilustración. La elección del estilo quedaba a su libre elección. Dentro del briefing se hacían todo tipos de especificaciones, se trataría de la cubierta del libro “Peter Pan” de J.M. Barrie (“Peter Pan in Kensington Gardens”), el cliente sería un sello editorial especializado en la literatura infantil, admitiéndose una edición cuidada no existiendo límite en cuanto a materiales y tintas de impresión, las medidas serían de 240 x 190 mm y el lomo de 150 mm. Los cuatro paneles de la cubierta incluirían los diferentes datos habituales en estos casos: título de la obra, nombre del autor/a, nombre de la editorial y logotipo, resumen, datos del autor, código de barras, etc. El público objetivo serían niños y niñas de edades comprendidas entre los 8 y los 14 años, valorando que en muchos casos un adulto podría ser el comprador del mismo. En cuanto a las ilustraciones, como ya se comentaba se ofrecía total libertad.

2 CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS Y OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

El grupo de estudiantes que realizará las ilustraciones está formado por N=15, ocho mujeres y siete varones.El grupo que valorará los trabajos por N=30, veintidós mujeres y ocho varones. Por edades, el primero de ambos se encuentran entre los 18 y los 27 años y el segundo entre los 18 y los 35 años.

En el primero de ellos,Estudiantes Diseño Gráfico, se ha observado:

- Elevada formación académica en cuestiones artísticas y visuales con estudios especializados anteriores de Historia del Arte, Bellas Artes,Ciclo Superior de Artes Plásticas y Diseño.

- Receptividad a nuevas tendencias estéticas.
- Mala recepción de los comentarios relativos a su producción gráfica.
- Buena concentración para el trabajo.

El objetivo principal era hacer partícipe a estudiantes de diferentes carreras universitarias de los trabajos del primero y opiniones de los dos grupos respecto a ellos. Otros objetivos fueron:

- Diseñar cubierta e ilustraciones para Peter Pan a partir de un briefing e integrando el criterio de las necesidades de la sociedad y el target los propios estudiantes.

El segundo, Estudiantes Grado Maestro, se caracteriza por:

- Desconocimiento de cuestiones básicas relativas a la cultura visual.
- Estereotipos constantes en las producciones artísticas.
- Baja valoración de sus obras y capacidades artísticas.
- Avance en los procesos de trabajo y aceptación de nuevas metodologías.

Los objetivos con este grupo fueron:

- Valorar las producciones de diseño gráfico e ilustración de estudiantes coetáneos en edad y contexto social relativas al diseño de cubiertas de Peter Pan.
- Conocer el proceso de ilustración y diseño de una cubierta infantil.
- Revisar producciones de todas las épocas relativas a ilustración infantil.
- Crear debates sobre los referentes visuales, estereotipos y conductas ante la imagen.

3 RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Los resultados fueron positivos, no encontrándose diferencias respecto a edad, género y experiencia previa de los estudiantes en el trabajo con niños. En una primera sesión se mostraron los trabajos a los Estudiantes del Grado de Maestro y sus conclusiones fueron:

- El conjunto de los trabajos realizados se clasifica en estilo: moderno, clásico (Figura 2), infantil (Figura 1) y adulto.
- Las propuestas de estilo minimalista se consideran “adultas” y demasiado modernas para los niños.
- Los diseños con elementos más descriptivos son considerados los adecuados.
- Se valoraba más positivamente los estilos con variedad de elementos que aquellos minimalistas.

- En el mayor de los casos no se considera apropiada para niños de Educación Primaria la tipografía seleccionada.
- Se observan las portadas confusas en cuanto a la realidad de la historia que se narra
- No se encuentran valores didácticos, entendiéndose por ello que las ilustraciones aleccionen sobre alguna acción especial, a excepción de las imágenes que muestran la torre de Londres o aquellas donde se exhibe la vestimenta del protagonista.



Figuras 1 y 2. A la izquierda: Proyecto cubierta e ilustración Peter Pan, A.Álvarez, Escuela Superior Arte Principado de Asturias, España. Fuente: propia. A la derecha: Proyecto cubierta e ilustración Peter Pan, M.Pérez, Escuela Superior Arte Principado de Asturias, España. Fuente: propia.

Posteriormente en las dos sesiones siguientes los mismos estudiantes recibieron nociones teóricas relacionadas a diseño gráfico y evolución de la ilustración en el libro infantil y juvenil observándose un disfrute y aumento de interés por la tarea. Se les explicaron las seis vías de comunicación en ilustración infantil (Durán, 2005): vía objetiva, vía subjetiva, vía semiológica, vía señalética, vía de la empatía ingeniosa y vía de la empatía afectiva.

Igualmente se les aportaron las nociones que John Vernon-Lord (Durán, 2005) propone a los ilustradores y los lectores para el acercamiento a las ilustraciones. Se reproduce a continuación las recomendaciones de Vernon-Lord en Durán (2005:245).

“Observar siempre atentamente todo cuanto acontece a su alrededor.

- Leer cuidadosamente qué es lo que dice el texto y lo que no dice.
- Considerar qué pasajes del texto se pueden ilustrar y cuáles no.
- Estudiar una secuenciación posible en la medida en que se pueda mantener un ritmo secuencial constante.
- Diagramar dicha secuenciación en imágenes cerradas o abiertas, grandes o pequeñas, centradas o descentradas, etc.
- Valorar en qué punto de la acción se puede congelar una imagen, cómo y por qué con respecto a las anteriores y posteriores.
- Probar y aprobar las diferentes grafías que pueden emplearse (a trazos e incididores suaves corresponden sensaciones más suaves que a trazos fuertes).
- Buscar el tono del relato en la medida en que se pueda mantener constante (tono equivale no tanto a cromatismo cuanto a registro: lírico, satírico, épico...).

- Efectuar el cásting de los personajes, con las expresiones y actitudes adecuadas para cada momento, seleccionando éstas con sumo cuidado con el fin que el pequeño lector pueda penetrar en la personalidad de cada cual.
- Escoger los escenarios, tanto exteriores como interiores, decidiendo si se van a presentar de manera simple o detallada.
- Decidir qué otros objetos, componentes o propiedades hacen falta incluir y cuáles no.
- Seleccionar el punto de vista para cada imagen, porque pueden aportar contraste y dinamismo al relato.
- Optar por la estación del año, el momento del día o de la noche, o el tiempo meteorológico en que transcurre la imagen, porque, a menudo, el escritor no indica nada al respecto, y porque así se pueden obtener matizaciones lumínicas de gran expresividad. Optar también entre incluir o no sombras cortas o largas.
- Escoger la composición adecuada para que cada imagen refleje bien la idea o contenido de lo que se quiere expresar.
- Decidir el ritmo que imprimiremos a las acciones representadas y el procedimiento técnico más adecuado para ellas.
- Apostar por un determinado tipo de valores que se quieren transmitir. Por ejemplo: la presencia o no de violencia, de sexismo, de integración multicultural, de simbolismo...
- Reflexionar seriamente sobre lo que aquella obra concreta pueda aportar de nuevo, considerando si aquel texto merece una aportación vanguardista o, al contrario, una continuidad tradicional.
- Etc.

Finalmente se propuso la revisión de los mismos trabajos por grupos. La clasificación de los mismos se diversificó en estilo: fotográfico, técnicas tradicionales, minimalismo, conceptual, adulto.

Esta clasificación demostró una adquisición de vocabulario y diferenciación de matices. A continuación se revisaron de nuevo los trabajos valorándose todos de una forma más positiva y haciendo cambios en cuanto a las elecciones iniciales. Se despertó un interés hacia el trabajo que desarrollan sus compañeros en los Estudios de Diseño Gráfico. No se observó diferencias de interés por género ni edad.

CONCLUSIÓN

En primer lugar se señalan las limitaciones de la experiencia, considerando necesario repetirla estableciendo un protocolo más pautado y ampliando el espectro de participantes. Como se adelantaba en la introducción, se revela en los Estudiantes de Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria un alto interés por las ilustraciones y diseños de estilo tradicional e infantil y un interés menor por las propuestas innovadoras. Durán (2005:240) opina en este sentido: "Para la mayoría de los educadores, las cualidades más apreciadas en un trabajo de ilustración dentro del libro infantil son su capacidad de significación inmediata y evidente, su poder de

persuasión y su eficacia en vistas a la comprensión e interpretación del relato”. Algo que varía una vez se les introduce en el tema de la Ilustración Infantil y el Diseño Gráfico produciéndose un acercamiento hacia las obras.

No se observaron diferencias en cuanto género y edad, creemos que debido al tratamiento de un tema universal. Estos datos pueden ser útiles para los estudiantes de Diseño Gráfico e Ilustración en el sentido de indagar sobre esos valores o cuestiones didácticas que los futuros maestros no ven en su trabajo. Igualmente para el profesorado de ambos estudios, ya que tan sólo en tres sesiones de dos horas cada una se observó un giro en la valoración de los trabajos. Se ha detectado una necesidad de formación en los estudiantes, por lo que consideramos que este es un inicio para trabajar cuestiones de Ilustración y Diseño Gráfico de los futuros maestros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrie,J.M.(2015) Peter Pan y Wendy. Barcelona: Blume
- Durán Armengol,T.(2005). Ilustración,comunicación,aprendizaje.
Revista de Educación, núm. extraordinario , 239-253
- Egan,K. (1994) Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza.
Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Morata
- Frascara, J.(2008).*El diseño de comunicación*. Buenos Aires: Infinito
- Frascara, J.(2000).*Diseño gráfico y comunicación*. Buenos Aires: Infinito
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández,M y Sánchez,M.(2000).La educación artística y arte infantil. Madrid: Fundamentos.
- Ricard, A.(2000). *La aventura creativa: las raíces del diseño*. Barcelona: Ariel
- Ricard, A.(2008).*Conversando con estudiantes de diseño*. Barcelona: Gustavo Gili
- Salisbury, M. (2004). *Ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Acanto
- Salsa,A.M., Peralta de Mendoza,O.A.(2001)La “lectura” de material ilustrado: una estrategia educativa para el desarrollo del lenguaje de niños en edad preescolar.
Revista Intercontinental de Psicología y Educación , 3 (1), 49-56.
- Torrés I Tarrés,M. y Juanola I Argemí,R.(1998). *Dibujar: mirar y pensar*.
Consideraciones sobre Educación Artística (2vols.). Barcelona: Rosa Sensat.
- Viana,F.L., Martins,M. y Coquet,E. (2003). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigaçã o e Prática Docente 4*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Zeegen, L. (2006). *Principios de Ilustración*. Barcelona: Gustavo Gili

**ÁLBUMES Y LIBROS ILUSTRADOS:
FUENTE DE INSPIRACIÓN
EN LA EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA**

Emma Bosch
Universidad de Barcelona
emmabosch@ub.edu

Silvia Burset
Universidad de Barcelona
sburset@ub.edu

INTRODUCCIÓN

Hace más de una década que, como docentes del área de la educación visual y plástica, con formación y experiencia profesional en el ámbito del diseño gráfico y de la ilustración, vamos descubriendo las múltiples posibilidades que ofrece el mundo del álbum y del libro ilustrado para diseñar actividades didácticas.

Desde las antiguas Diplomaturas a los actuales Grados, hemos presentado a los estudiantes libros ilustrados, álbumes, cómics, imagiarios y libros-juego a través de propuestas diversas para desarrollar los objetivos y contenidos de la materia. Tales objetivos y contenidos se conciben desde dos perspectivas. Por una parte, la de aprender o consolidar las bases del lenguaje visual, tanto de cariz formal como conceptual. Y por otra, la de explorar a través de estos objetos editoriales temas y situaciones que conecten con intereses personales o profesionales.

Este artículo presenta algunas de las actividades que, teniendo como componente principal los libros ilustrados, se implementaron en el contexto universitario en asignaturas relacionadas con el ámbito de las artes plásticas en la formación inicial de maestros y educadores sociales, y en estudiantes de tercer ciclo.

OBJETIVOS

Estas actividades de enseñanza-aprendizaje persiguen tres objetivos:

1. Dar a conocer una selección de libros ilustrados y álbumes de calidad a los futuros maestros y educadores sociales que amplíe su formación personal y puedan serles útiles en su práctica profesional futura.
2. Enseñar el funcionamiento del lenguaje visual y del diseño editorial en el ámbito de la ilustración infantil, y tratar algunos de los temas específicos del área de la expresión plástica.
3. Fomentar el uso de libros ilustrados como fuente de inspiración y generador de propuestas didácticas para el área de la Expresión Artística.

PARTICIPANTES

Las actividades que presentamos se llevaron a cabo en la actual Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona con estudiantes de las antiguas diplomaturas de maestro en la asignatura *Didáctica de la educación plástica y visual* en las especialidades de Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física, y en la asignatura *Expresión plástica* de la especialidad de Educación Especial. También con estudiantes de la Diplomatura de Educación Social en la asignatura *Técnicas de expresión plástica*. Y más recientemente, en la asignatura *Educación visual y plástica en primaria* y en *Juguetes y otros objetos* de la mención en Educación Visual y Plástica, ambas del Grado de Maestro de Educación Primaria. Así como en *Lectura de la imagen y Narrativas gráficas: álbum, cómic y cine* de la mención en Bibliotecas Es-

colares de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria. Y también en la optativa Álbum Ilustrado del Máster Oficial Educación Interdisciplinaria de las Artes.

MÉTODO

La metodología utilizada se presenta específicamente en cada uno de los siguientes seis apartados. Para ello se han agrupado las actividades de acuerdo a los objetivos descritos anteriormente que conllevan a la consecución de otros objetivos más específicos tanto desde la vertiente perceptiva (lectura) como expresiva (creación).

1. USO DE LIBROS ILUSTRADOS PARA CONOCER EL FUNCIONAMIENTO DEL LENGUAJE VISUAL, LA ILUSTRACIÓN, EL DISEÑO GRÁFICO EDITORIAL Y PARA CONECTAR CON OTROS ÁMBITOS DEL ÁREA

• Ordenar imágenes practicando el vocabulario sobre planos y angulación

Zoom (Banyai, 1995) es una secuencia de imágenes resultado de ampliar el encuadre. A medida que se amplía el campo de visión el lector descubre la «realidad» de esas imágenes: no era una granja de verdad, tampoco es una maqueta, ni un póster de un anuncio de juguetes, ni...

Dependiendo del número de estudiantes, cada alumno recibe una o dos imágenes del libro que nadie más puede ver. La actividad consiste en ordenar las imágenes en una secuencia lógica. Para hacerlo, no se puede utilizar ninguna herramienta. Las imágenes deben colocarse en línea boca abajo y sólo cuando están todas colocadas, pueden girarse para comprobar si se ha conseguido el reto. Los alumnos pronto se dan cuenta de que la única manera de conseguirlo es usando la palabra para, describiendo sus imágenes, tratar de localizar el hilo conductor. La docente les insta a empezar sus descripciones utilizando el vocabulario sobre planificación y angulación trabajado en sesiones anteriores. De este modo, los alumnos pasean por el aula explicando su imagen: «yo tengo un plano detalle en el que se ve el sello de un sobre», «y yo tengo un plano general picado de una granja», «pues yo, un plano medio de un piloto». Al principio las descripciones desconciertan a los alumnos ya que parece que las 33 imágenes no tengan conexión alguna. Después de un rato de conversación, los alumnos consiguen establecer algunas secuencias y cuando el grupo se percató de que se trata de un *zoom* es cuando se agiliza la acción. Es curioso que en las dos ediciones que hemos realizado esta actividad, las imágenes se ordenaron en un *zoom in* y en un *zoom out*.

Narrativa gráfica: álbum, cómic y cine (2015-2016) y *Lectura de la imagen* (2016-2017).



- **Buscando las hiperimágenes en imágenes intericónicas**

Gran libro de los retratos de animales (Junakovic, 2006) presenta una colección de retratos de animales cuya similitud con algunos de los más famosos retratos de humanos no es pura coincidencia ya que están «inspirados» en pinturas de célebres artistas del Renacimiento, Barroco o Neoclasicismo.

Después de mostrar el libro, se propone buscar los referentes que inspiraron a Junakovic. Los futuros maestros descubren rápidamente que las ilustraciones son imágenes intericónicas que parodian retratos célebres y reconocen rápidamente *La joven de la perla* y *Lección de anatomía del Dr. Tulp* en sus versiones animales: *La oveja de la perla* y *Las ranas*. De todos modos, es menos frecuente que conozcan el nombre de sus autores, en este caso, Vermeer y Rembrandt. Algunos de los retratos son fácilmente identificables, pero hay otros que solo pueden reconocer los expertos en Historia del Arte. Por ello, se plantea realizar la actividad fuera del aula, de manera voluntaria y en grupo. Como anécdota diremos que una alumna cumplió el reto propuesto, sin embargo, no llegó a las soluciones repasando libros de arte o navegando por internet, sino escribiendo un correo electrónico al autor para pedirle la lista de hiperimágenes.

Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica (2007-2008) y *Didáctica de la educación plástica y visual* (2007-2008).

2. CREACIÓN DE IMÁGENES «A LA MANERA DEL ILUSTRADOR»

- **Ordenando el arte**

Wehrli «ordena» en *Kunst aufräumen* (2002) algunas de las obras de arte moderno más famosas. Pinturas de Klee, Miró, Magritte, etc. son desconstruidas y reordenadas con criterios formales y cromáticos. En *Noch mehr Kunst aufräumen* (2004) el autor sigue poniendo «orden», pero esta vez de una manera conceptual. Por ejemplo, junto a «*Les poseuses*» de Seurat (1888) muestra la bolsa con todos las bolitas (puntos) que forman la obra, y junto a «*Le déjeuner en fourrure*» de Oppenheim (1936), enseña la taza, la cuchara y el conejo que «usó» la artista surrealista.

La primera acción consiste en buscar en internet «*Farbtafel*» de Klee (1930) y «*Nu bleu IV*», de Matisse (1952). La cantidad de reproducciones que pueden encontrarse en la red de una obra

de arte famosa es enorme, pero no todas tienen calidad. Es frecuente que estén mutiladas o padezcan alteraciones cromáticas, y algunas, incluso, están deformadas. Por ello, aprovechamos la oportunidad para recalcar la importancia de asegurarse de que las fuentes sean fiables. Esta acción sirve también para conocer qué parámetros debe tener una imagen de calidad (relación entre medida y resolución) para ser correctamente visualizada en pantalla o pueda imprimirse. La consigna consiste en «ordenar las obras según Wehrli». Esta tarea ha de servir para familiarizarse con las herramientas básicas de programas de edición de imágenes. Los resultados son diversos y responden a diferentes interpretaciones del concepto orden. Sorprende, sin embargo, las composiciones de algunos estudiantes que tienden a «ordenar creando composiciones figurativas». Al acabar se muestran las soluciones de Wehrli. La segunda tarea, a realizar fuera del aula, consiste en ordenar una obra de arte según los ejemplos más conceptuales del autor. Esta tarea es de mayor dificultad y requiere más tiempo, buen conocimiento de arte contemporáneo –que es el que permite más juego–, y capacidad de abstracción.

Didáctica de la educación plástica y visual (2006-2007 y 2007-2008) y Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica (2007-2008).



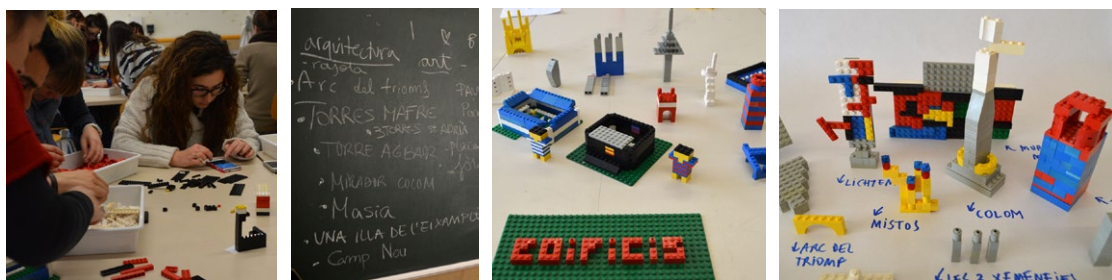
• I lego BCN y I lego CAT

I Lego N.Y. (Niemann, 2010) es un imagiario de Nueva York realizado con fichas de lego. Se trata de un retrato sintético y lúdico de algunos elementos emblemáticos de la ciudad.

Después de mostrar unas pocas imágenes, se propone a los estudiantes realizar la versión catalana del libro. El reto consiste en que el grupo clase construya, en una sola sesión, con piezas de lego, elementos característicos de Barcelona y de Cataluña de la manera más sintética posible. En la pizarra se escriben los dos títulos de estas secuelas: «I lego BCN» y «I lego CAT», y entre todos se listan los posibles ámbitos a representar: arquitectura, arte, cultura popular, urbanismo, y gastronomía. Para que no se repitan las figuras, los alumnos escriben debajo de cada

título aquello que tienen intención de realizar. A su disposición tienen bandejas con piezas de lego separadas por colores. En el proceso de creación muchos utilizaron sus móviles para buscar imágenes de los referentes. En una de las ediciones se expusieron los resultados en una gran mesa y el juego consistió en «adivinar» cual era el referente. En otra edición se crearon dos zonas de exposición en la que se incluyeron los nombres con rotulador, tal y como hace Niemann en su libro. Una vez realizada la tarea, los alumnos debían completar una ficha en la que se describiera cómo se había presentado la actividad, cuáles eran los objetivos a alcanzar, cuáles las consignas y restricciones, los materiales y la distribución del espacio, qué estrategias se aplicaron durante el proceso creativo y, por último, redactar unas breves conclusiones sobre lo aprendido. La puesta en común de las diferentes aportaciones sirvió para evidenciar cómo una actividad tan sencilla podía ser tan rica ya que, además de fomentar el conocimiento del medio natural, social y de las manifestaciones culturales y artísticas, se desarrolló la capacidad de abstracción, y todo ello de una manera colaborativa.

Juguetes y otros objetos (2013-2014 y 2014-2015).



- **Cadena visual: conectando imágenes**

A primera vista parece que las imágenes de *Todo un mundo* (Couprie & Louchard, 2003), no tengan ninguna relación. Pero, si se las mira con atención, puede apreciarse que están conectadas de manera lógica. Este imagiario es también un catálogo excepcional de técnicas (fotografía, pintura, grabado, *collage*, etc.).

Después de ver las primeras páginas del libro e intentar descubrir cuáles son los nexos de conexión, se propone a los alumnos construir una cadena visual según el modelo del libro. Se trata de confeccionar una imagen relacionada con la anterior para crear un libro colectivo circular. La imagen puede conectarse con la anterior por similitud o por oposición (temática, formal o cromática) o tener una relación simbólica, metonímica, etc. La docente empieza la cadena y está abierta por dos extremos que se cerrarán con una imagen que también realizará ésta siguiendo las indicaciones de los alumnos. La tarea se realiza fuera del aula y son los alumnos quienes la gestionan. Para ello se van pasando un sobre con las imágenes y una hoja de ruta donde anotan su nombre, la fecha de recogida y la de entrega. En un máximo de tres días deben crear la imagen, que debe estar cortada a sangre y puede presentarse en cualquier

soporte que permita ser taladrado para poder encuadernarlas con una espiral. Las imágenes se alternan entre creadas por los estudiantes y las «robadas» (de pintores, ilustradores, diseñadores, fotógrafos...). Estas últimas pueden ser originales (revistas, folletos, catálogos, postales...) o pueden ser copias (fotocopias o impresiones de buena calidad). Con el tiempo estas instrucciones se han ido complicando para adaptarse a las diferentes asignaturas, por lo que pueden haber imágenes «libres» y otras con «restricciones temáticas». Por ejemplo, en *Juguetes y otros objetos* algunas tienen que tratar sobre juegos y juguetes. Para que todos puedan apreciar cómo se va construyendo la cadena las imágenes se cuelgan en la pared del aula.

Diversas asignaturas desde el curso 2009-2010 hasta la actualidad.



3. CREACIÓN DE NUEVOS LIBROS O VERSIONES DE OTROS DESPUÉS DE ANALIZARLOS

- ***La humanitat II: ilustrando poesía con (auto)retratos***

La editorial Cruïlla editó en 2005 en forma de libro el poema *La Humanitat* de Joan Brossa (1977) con ilustraciones de Carmen Segovia. El poema, traducido al castellano sería algo así: *Yo / Yo y otra persona somos un par / Muchos como nosotros formamos un número de gente / Gran número de personas son una multitud / Una multitud de gente un pueblo / Un pueblo una nación / Muchas naciones un continente / Los continentes la Humanidad.*

Se empieza la actividad leyendo el libro y apreciando la variedad de estilos que usa la autora para retratar la humanidad. *La humanitat II* consiste en ilustrar el poema de Brossa en formato Powerpoint. Cada verso debe aparecer en una pantalla y las imágenes que lo ilustran deben seleccionarse entre los autoretratos que han realizado los estudiantes en un ejercicio anterior para probar las herramientas de dibujo matricial y de retoque fotográfico. Para el primer verso, deben escoger uno de los muchos autoretratos que se hicieron. Y, para retratar a las «otras

personas» pueden escoger entre todos los autoretratos que hicieron sus compañeros y que tienen a su disposición en una carpeta del campus virtual. Para reforzar el mensaje a transmitir deben escoger la tipografía apropiada y jugar con la disposición de los elementos.

Didáctica de la educación plástica y visual (2006-2007).



• Libros para leer con las manos

¿Qué es eso? y ¡A qué no me pillas!, de Jensen (1977) y *Roly sale a explorar*, (Newth, 1984) son libros para niños ciegos y videntes, en braille y tipografía, con ilustraciones que pueden identificarse a través de la vista y del tacto.

Invitamos a los estudiantes a leer los libros táctiles con una venda en los ojos y acompañados de un compañero-guía que lea el texto. Además de estos libros añadimos a la lista otros libros realizados por estudiantes del curso anterior. Después de la lectura comentamos la experiencia y constatamos la poca producción de títulos en el mercado, por lo que proponemos la creación de nuestros propios materiales para usar en la escuela. En pareja los estudiantes deben crear un libro narrativo táctil de 20x20 cm que estará encuadernado en espiral. Para conseguir el relieve solo está permitido troquelar las páginas, es decir, no pueden pegarse elementos. Aunque, si se desea, pueden introducirse papeles de diferentes texturas entre los pliegues. El objetivo principal del libro es que el lector experimente con el tacto y se familiarice en el reconocimiento de las formas y texturas usando este sentido, por lo que el libro no puede contener imágenes figurativas. Para facilitar el trabajo del mediador todo el texto de la historia debe colocarse en la primera doble página, en una solapa que se despliega hacia la izquierda y permite que el guía pueda leer el texto. La calidad y profesionalidad de muchos de los trabajos fue tan alta que, después de ser expuestos en la biblioteca del campus, ésta los integró en su fondo.

Expresión plástica (2007-2008, 2009-2010).



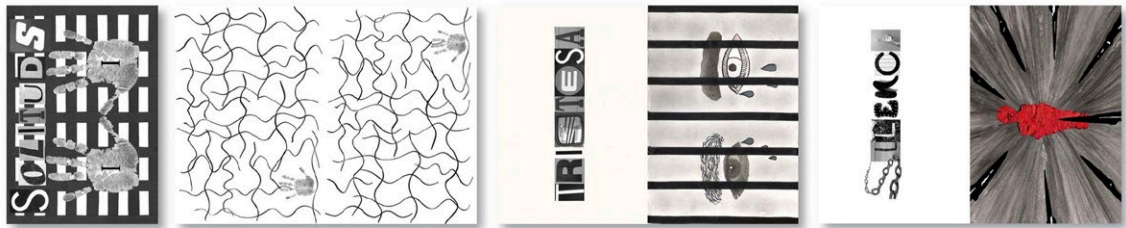
• **Soledades II: nuevas miradas a la soledad**

Soledades (Moscada & Fatti, 2009) es una colección de imágenes poéticas intimistas que reivindican la soledad como vehículo para desarrollar los sentidos y el conocimiento de uno mismo y del mundo que nos rodea. *La bomba y el general* (Eco & Carmi, 1989) es una narración sobre la sinrazón de la guerra cuyas imágenes destacan por su síntesis y simbolismo.

Después de la lectura compartida de las obras, se propone realizar una propuesta poética titulada *Soledades II*. Los grupos de cuatro estudiantes deben acordar un estilo gráfico común. Cada uno busca una palabra relacionada con la soledad y crea una doble página (texto e ilustración). Cada alumno presenta un libro utilizando el trabajo de sus compañeros de grupo y diseñando sus propias cubiertas, guardas y portada. El estilo y técnica para realizar la ilustración parte de la obra de Carmi: *collage* sintético. Para la tipografía se propone hacer fotomontajes de letras del entorno. Los resultados mostraron un amplio abanico de enfoques gráficos y la abstracción y la síntesis se desarrollaron tanto a nivel formal como conceptual. Se insistió en que todos los elementos se usaran con intenciones comunicativas. Las herramientas info-gráficas facilitaron el tratamiento de los textos y de las imágenes y en la maquetación del libro. Éstos, aún compartiendo las páginas interiores, fueron muy diversos gracias a la ordenación dada por el alumno y el trabajo individual en las cubiertas, guardas y portada. Además representaron diferentes connotaciones del concepto soledad.

Didáctica de la Educación Visual y Plástica (2008-2009).





- **Los otros y yo: cuando los otros son puntos y yo, un árbol**

Gustave est un arbre (Babin & Tallec, 2004) es a la vez un álbum y un libro de conocimientos sobre el bosque. La narración explica la metamorfosis que experimenta un niño que se transforma en un árbol y cómo vive el bosque desde esta nueva naturaleza. Las protagonistas de *Dues rodones idèntiques?* (Moscada, 2009) son dos redondas rojas que, a pesar de su similitud de forma, medida, color, etc. niegan rotunda e insistentemente ser idénticas.

Después de conocer la historia de *Gustave*, se presenta la propuesta. Los alumnos deben crear un «arborretrato», es decir, un autorretrato en forma de árbol utilizando papel de periódico y pintura negra sobre soporte blanco de 29,7x29,7 cm. Usando esa imagen y utilizando herramientas digitales deben crear una narración con el título *Los otros y yo*. Los «otros» son dos redondas rojas como las del álbum de Moscada, y el «yo» es el arborretrato. Infográficamente se puede manipular el árbol y hacerlo más sencillo, eliminando elementos; o, gracias a la herramienta de clonación, hacerlo más complejo. El libro se diagrama en una sola hoja A4 según el modelo «*Basic Instant Book*» que aparece en *How to make books* (Smith, 2007). En la cubierta anterior debe aparecer un fragmento del autorretrato, el título *Los otros y yo* y el autor. En la cubierta posterior, la imagen del árbol original. En las páginas interiores habrán fragmentos del arborretrato y los únicos elementos que pueden incorporarse son las redondas rojas que representan a los otros, y el texto que se desee (negro, rojo o blanco). Para asegurar el éxito de la propuesta se analiza la función de la imagen en diversos álbumes apreciando como la imagen, el color, la disposición de los elementos, la tipografía, etc. están al servicio de la narración. He aquí algunos de los títulos: *El hilo de la vida* (Cali & Bloch, 2006), *Una Caperucita Roja* (Leray, 2009), *En el reino de la Puntuación* (Morgenstein & Ramanathan, 2011), y *Le Petit Chaperon Rouge* (Lavater, 1965).

Didáctica de la educación visual y plástica (2011-2012).



5. USO DEL LIBRO COMO PUNTO DE PARTIDA PARA REALIZAR PROYECTOS GRAFICO-PLÁSTICOS

- Monstruos metamórficos de papel

Frederick (Lionni, 2005) es una fábula que habla del papel del arte en la sociedad realizada con *papier collé*. *Así veo yo las cosas* (Rao & Shyam, 2008) trata de la libertad creativa de los artistas y en él aparecen seres fantásticos a partir de la fusión de dos animales.

La creación de monstruos metamórficos se realiza gracias a una secuencia de ejercicios que parte de una primera acción consistente en crear un catálogo de texturas visuales pictóricas resultado de experimentar con formas diversas de aplicación de pintura (pintar con los dedos, salpicar, soplar, peinar, estampar, etc.). La segunda acción consiste en observar detenidamente una fotografía de un animal preferiblemente de cuerpo entero e imitar con la máxima fidelidad todas sus «texturas». Cada una se realiza en una gran hoja de papel y para ello deben aplicarse los conocimientos adquiridos en el ejercicio anterior. En la tercera acción hay que «reconstruir» el animal, recortando de los papeles pintados las piezas que lo conformarán, respetando la posición y las proporciones de la fotografía de referencia. La representación gráfica puede ser muy realista o esquemática. Las piezas se unen con cinta adhesiva removible y se fotografían. Esta es la técnica que utiliza Lionni, por lo que finalizado este ejercicio se muestra *Frederick*. Para la última acción, el grupo clase despegas las piezas de los animales y se combinan cabezas, cuerpos, alas, patas, colas creando seres fantásticos que pasearán por los pasillos de la facultad en la llamada «senda de los monstruos».

Didáctica de la Educación Plástica y Visual (2005-2006, 2008-2009).





6. LECTURA COMPARTIDA DE LIBROS ILUSTRADOS Y ÁLBUMES PARA ANALIZAR Y DEBATIR SOBRE LA FIGURA DEL DOCENTE DEL ÁREA DE VISUAL Y PLÁSTICA

- **Vashti se convierte en maestra**

El punto (Reynolds, 2005) narra el desbloqueo creativo de una niña gracias a la intervención de su maestra que, primero, la invita a crear, después observa con interés su trabajo, le propone que lo firme y lo expone en el aula. Estas acciones despiertan en Vashti las ganas por seguir trabajando y experimentar con el lenguaje visual y plástico, por lo que continua explorando por su cuenta. En una exposición de su obra, ante la admiración que suscita su trabajo en un compañero, que reconoce con tristeza que él «no sabe dibujar», Vashti actuará tomando a su maestra como modelo.

Antes de empezar la lectura del libro, el grupo elucubra sobre su contenido a partir del análisis de la portada. Las imágenes del álbum se proyectan en una pantalla y la docente lee el texto del libro que tiene en sus manos. Imágenes y texto se leen con detenimiento, aprovechando las escenas para generar debates que se centran, principalmente, en inferir cómo actuarían los futuros maestros ante situaciones similares. En la segunda lectura se analizan los recursos gráficos usados por el ilustrador.

Diversas asignaturas desde el curso 2005-2006 hasta la actualidad.

- **Ángela (mal)interpreta un dibujo de Tom**

Cuando todos regresaron más pronto a casa (Pin, 2008) cuenta el alboroto que se crea cuando la maestra hace una lectura errónea del dibujo que ha hecho Tom.

La primera vez que se explicó este álbum se hizo usando la versión original en alemán. El debate que suele generar es intenso y gira entorno al uso que se hace del dibujo en la escuela, sobre el uso y abuso de los «dibujos libres», y sobre las expectativas y el *feedback* que hacen muchos docentes de los trabajos de los niños. Estos temas se intercalan con las inferencias de los estudiantes que intentan adivinar qué es eso que ha dibujado Tom y ha alarmado tanto a su maestra Ángela, la directora, sus familiares e, incluso, al médico.

Diversas asignaturas desde el curso 2006-2007 hasta la actualidad.

Resultados y conclusiones

Curso tras curso hemos podido constatar que estas actividades han sido fructíferas para los estudiantes en varios sentidos. Por una parte, gracias al análisis de libros ilustrados han podido comprender el funcionamiento del lenguaje visual y aprender las diferentes soluciones de representación gráfica como, por ejemplo, el uso significativo del color, la tipografía expresiva, o técnicas de composición gráfica. Por otra parte, los estudiantes también han podido descubrir el potencial que tienen los libros ilustrados y álbumes para su futura práctica profesional.

Además, muchas de estas actividades tenían como objetivo despertar la sensibilidad a partir del análisis formal y conceptual de estos objetos culturales, para que los alumnos se inspirasen y crearan sus propios libros o en el caso de los estudiantes de Magisterio diseñaran materiales docentes para sus futuros alumnos.

En resumen, podemos decir que los álbumes y los libros ilustrados resultan una fuente de debate, análisis e inspiración tanto en los procesos como en los resultados relacionados con las actividades contextualizadas en el ámbito de la educación visual y plástica.

BIBLIOGRAFÍA

- Jensen, V.A. (1083) [1977]. *¿Qué es eso?* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jensen, V.A. (1977). *¡A qué no me pillas!* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Babin, C. & Tallec, O. (2004) *Gustave est un arbre*. Paris: Adam Biro.
- Banyai, I. (1995) [1995]. *Zoom*. Aarau/Frankfurt /Salzburg: Sauerländer Verlag.
- Brossa, J. & Segovia, C. (2005). *La humanitat*. Barcelona: Cruïlla.
- Cali, D. & Bloch, S. (2006) [2005]. *El hilo de la vida*. Barcelona: Ediciones B.
- Couprie, K. & Louchard, A. (2003) [1999]. *Todo un mundo*. Madrid: Anaya.
- Eco, U. & Carmi, E. (1989) [1989] *La bomba y el general*. Barcelona: Destino.
- Junakovic, S. (2006). *Gran libro de los retratos de animales*. Pontevedra: Oqo.
- Lavater, W. (1965). *Le Petit Chaperon Rouge*. Paris: Maeght Editeur.
- Leray, M. (2009) [2009]. *Una Caperucita Roja*. Barcelona: Océano Travesía.
- Lionni, L. (2005) [1963]. *Frederick*. Sevilla: Kalandraka.
- Morgenstern, C. & Ramanathan, R. (2011) [2011]. *En el reino de la Puntuación*. Barcelona: Thule.
- Moscada, N. (2008). *Dues rodones idèntiques?* Barcelona: Sd edicions.
- Moscada, N. & Fatti, C. (2009). *Soledades*. Oqo.

- Newth, P. (1984). *Roly sale a explorar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Niemann, C. (2010). *I Lego* N.Y. New York: Abraham Image.
- Pin, I. (2006). *Als alle früher nach Hause kamen*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Pin, I. (2008) [2006]. *Cuando todos regresaron más pronto a casa*. Sta. Marta de Tormes: Lóquez.
- Rao, S. & Shyam, B. (2008) [2007]. *Así veo yo las cosas*. Barcelona: Juventud.
- Reynolds, P.H. (2005) [2003]. *El punto*. Barcelona: Serres.
- Smith, E.K. (2007). *How to make books*. NY: Potter Craft.
- Wehrli, U. (2004) (2002). *Kunst aufräumen*. Zürich: Kein & Aber Verlag.
- Wehrli, U. (2004). *Noch mehr Kunst aufräumen*. Zürich: Kein & Aber Verlag.

EL ARTE INFANTIL CON MAYÚSCULAS

Sara Durán Domínguez
Cáceres
saraddomnguez@gmail.com

María de la Montaña Barroso Velasco
Universidad de Extremadura. Cáceres
mbarrosos@alumnos.unex.es

Guadalupe Durán Domínguez
Universidad de Extremadura. Mérida
gldd@unex.es

1. ANTECEDENTES

Todos las personas en algún momento de su vida han dibujado, muchos tan solo a edades tempranas, algunos en ocasiones todavía suelen recordar como se hacía y otros han conseguido hacer de ello su forma de vida.

Pero, ¿cuál es la razón por la que un niño/a dibuja? El dibujo en la mente de un pequeño/a carece de otra finalidad distinta a la de divertirse, por lo que es planteado como un juego al experimentar la sensación que le reporta el instante de crear ARTE.

Sin embargo, el dibujo también puede ser entendido como una forma que posee el niño/a de conectar consigo mismo, con sus pensamientos, con su yo más profundo; propiciando de esta manera el desarrollo del pensamiento y una forma alternativa de comunicación. Según López-Bosch (2000, p. 42) “Simbolizar, expresar y crear forman parte del desarrollo cognitivo del infante por lo que impulsar su expresión plástica es fundamental para el crecimiento integral”.

De Eisner (1995), se pueden obtener algunas ideas importantes acerca del desarrollo creativo-artístico de los infantes, tales como:

- La exageración de aquellos elementos más significativos en la creación de sus obras artísticas.
- El dibujo y la pintura como medio de comunicación, ya sea de pensamientos o sentimientos.
- La relación existente entre la personalidad o contexto social por ejemplo, y la forma de componer o utilizar el color.

El arte se encuentra íntimamente relacionado con el proceso madurativo de los pequeños, por lo que si se quiere que se establezca una base sólida del pensamiento crítico, así como un desarrollo óptimo de manera globalizada, resulta de vital importancia desarrollar los sentidos y las diferentes capacidades. Percepción y expresión son dos conceptos que se encuentran interrelacionados, complementándose ambos en la interacción del alumno/a, dado que las sensaciones percibidas permiten crear y modificar las diferentes expresiones que comunican gráficamente, que se transformará en contenido gráfico de significado aparente, único para el creador.

Existe múltiples acciones involucradas en los antecedentes de estas actividades, en donde destacamos fundamentalmente la labor desarrollada en la escuela de Reggio Emilia por Vecchi (2013), o incluso estrategias con objetivos específicos en el ámbito intercultural para facilitar la relación a través del espacio de autoexpresión de las artes visuales (Ortega, 2017)

2. OBJETIVOS

Las principales capacidades que de manera directa se han tratado de fomentar desde el inicio del proyecto van encaminadas a la consecución de estos objetivos generales:

- Desarrollar su capacidad perceptiva, a través de las diferentes técnicas y procedimientos artísticos.
- Favorecer su autoconocimiento y su interrelación con el medio a partir del proceso de creación, permitiendo al niño expresar sus sentimientos, pensamientos e intereses.

No obstante, para la consecución de dichos objetivos resulta indispensable concretar otros de carácter específico que nos ayuden en la consecución de los anteriores. Dichos objetivos son los siguientes:

- Observar, descubrir y explorar los elementos que conforman el lenguaje plástico (punto, línea, forma, color, textura...).
- Conocer, explorar y experimentar las diferentes técnicas y procedimientos artísticos que mejor se adapten a su edad y a su capacidad expresiva.
- Favorecer el desarrollo y la coordinación tanto de la psicomotricidad fina como gruesa.
- Fomentar la creatividad.
- Brindar una alternativa al lenguaje oral concibiendo la expresión plástica como un medio de expresión y comunicación.
- Ofrecer todo tipo de materiales encaminados al desarrollo de la actividad creadora.
- Respetar y apreciar todas las obras artísticas resultantes, tanto propias como de los compañeros/as, fomentando la autocrítica constructiva.

3. PARTICIPANTES

El grupo de integrantes al que está dirigida la actividad lo forman 16 niñas con edades comprendidas entre los 4 y los 9 años, por lo que se encuentran en el segundo ciclo de Educación Infantil y primer y segundo ciclo de Educación Primaria:

- 2 del segundo curso del segundo ciclo de educación infantil (4-5 años).
- 3 del tercer curso del segundo ciclo de educación infantil (5-6 años).
- 2 de primero de educación primaria (6-7 años).
- 1 de segundo de educación primaria (7-8 años).
- 1 de tercero de educación primaria (8-9 años).

Por lo que nos encontramos en un periodo evolutivo lleno de cambios a nivel motor, cognitivo, social, afectivo, etc. Así como el lenguaje, el cual ya se encuentra consolidado.

En cuanto al desarrollo cognitivo, Piaget destaca dos capacidades fundamentales durante el segundo ciclo de educación infantil: la simbolización y la intuición. Ambas desarrolladas durante la denominada inteligencia preoperacional (2-6 años) para alcanzar una capacidad representativa que le permitirá manipular la realidad y observar los acontecimientos de una manera globalizada. Dando paso así al periodo de las operaciones concretas (7-11 años) al desarrollar la capacidad de pensar y aplicar principios lógicos en situaciones reales. Mientras tanto, la elaboración del autoconcepto surge como resultado del propio desarrollo cognitivo y de la interacción social, siendo determinante dicha formación para el desarrollo de la persona.

4. METODOLOGÍA

“Lo que importa es el proceso,
no el producto”

Mary Ann Kohl (1997)

El proyecto desarrollado parte de algunas premisas fundamentales en cuanto a su puesta en práctica, a destacar:

- El disfrute como parte fundamental del proceso creador.
- Respetar el trabajo propio y de las compañeras, puesto que nunca se ha de obviar la parte de *que todas las personas llevan un pequeño artista dentro; así como tampoco que una persona es ella y sus circunstancias.*

Además, dicho proceso se encuentra sustentado por una metodología basada en el aprendizaje por descubrimiento, en la cual las participantes juegan un papel mucho más activo en cuanto a que ellas mismas son las propias generadoras de sus conocimientos al transformarse en las protagonistas principales. Es en este contexto donde el maestro/a actúa como guía o facilitador, limitándose a presentar todas las herramientas necesarias a los discentes, ayudándolos y apoyándolos con el fin de que descubran de una forma autónoma y personal los nuevos conocimientos y experimenten nuevas sensaciones. Por lo que, como no podía ser de otra manera, se partirá de las ideas previas de las integrantes del grupo tratando de potenciar conocimientos significativos al fomentar la integración de los nuevos conceptos con los viejos.

Por lo tanto, el método empleado encuentra sus bases en el aprendizaje por descubrimiento cuyo máximo exponente fue Jerome Bruner, enfocado hacia la creación de aprendizajes significativos, a través de la teoría impulsada por David Ausubel (Mesonero, 1995).

De esta forma, y acompañadas de música, daremos lugar a producciones plásticas transmisoras de todos aquellos estados, circunstancias, sucesos, etc. que cada momento; material, procedimiento o técnica nos pida reflejar y expresar. Siempre a través de la exploración y el descubrimiento, fomentando de esta manera la creatividad y la motivación de las discentes.

Por lo tanto, entre las principales características de la metodología puesta en práctica se encuentran:

- Activa y participativa, ya que un papel activo es básico en la investigación y experimentación de los nuevos procesos, se requieren mentes despiertas y curiosas que reclamen ser partícipes de su propio aprendizaje.
- Dinámica, puesto que el conocimiento se encuentra en pleno movimiento, transformándose a través de las experiencias.
- Abierta y flexible, ya que las integrantes del grupo son las que van marcando su propio ritmo y toda planificación se encuentra abierta a cambios según vayan surgiendo nuevas inquietudes.
- Lúdica, en cuanto a que los niños/as encuentran el dibujo como un juego y que mejor manera hay de aprender que jugando.
- Innovadora y motivadora, en donde se trata de potenciar experiencias novedosas para sus personas al mismo tiempo que se genera una motivación intrínseca al despertar el gusto y el interés por las elaboraciones propias y ajenas.
- Individualizada y autónoma: las participantes son las protagonistas de sus propios procesos que en ocasiones por supuesto son compartidos, siendo ellas sus propias reguladoras.

Y por último destacar que dado que “lo importante es el proceso y no el resultado”, resulta necesario un momento de reflexión con la persona acerca de el proceso en sí mismo y la manera en que lo ha vivido; al mismo tiempo que le estaremos facilitando la asimilación de la nueva experiencia.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

“La singularidad de los niños con respecto a los artistas aparece evidente en cuanto observamos y nos informamos sobre algunas esquivas de los procesos utilizados por los niños mientras realizan sus obras”

Vea Vecchi (Hoyuelos, 2004)

Los resultados artísticos obtenidos a través de las diferentes técnicas plásticas empleadas, han favorecido la consecución de los objetivos propuestos. No obstante y para ser justos, resulta de vital importancia diferenciar entre niños/as y “artistas” para que no haya lugar a dudas. Pese a que desde el comienzo de la actividad siempre se ha partido de la premisa de que “todas las personas llevan un pequeño artista dentro”, sin lugar a equivocaciones ante la premisa de que el término “artista” sea entendido como el de un modelo a copiar, entendido aquí como productores exclusivos de creatividad, en vez de una fuente de alimentación más para el imaginario particular de las participantes.

Ahora sí, quizás las producciones realizadas no se correspondan con ningún ideal histórico de belleza, que recordemos es un término cultural y subjetivo, pero son propias de las participantes y sus necesidades expresivas. En ellas, a veces mejor y otras veces peor, han encontrando y encuentran un salva conducto de las circunstancias de su día a día y una forma de expresión de su yo más interno. En algunas manifestaciones las creadoras han encontrado ya su estilo propio y en otras, sin embargo, propician su propia búsqueda en cada una de sus producciones, sin dejar la autocrítica en la continua sensación de vivenciar sus propias experiencias; ya que, como es sabido, el descubrimiento es la forma más natural y eficiente que nos conduce al aprendizaje.

No obstante, las participantes no son las únicas que han aprendido a lo largo de este proyecto ya que, a modo personal, también se han obtenido valiosas lecciones de cada actividad, teniendo en cuenta que las actividades no siempre suceden como se habían planeado. Pero lo más importante y como ya se ha dicho “lo importante no es el resultado, sino el proceso”, y de este último siempre se aprende algo ya sea por error o por fortuna.

Por último, destacamos lo más importante, incluso por encima del dominio de la técnica y/o los procedimientos gráfico-plásticos que puedan ir poseyendo, y es que las integrantes del grupo que dan forma a esta experiencia, ya no se paralizan al encontrarse delante de un folio o un lienzo en blanco porque han perdido el temor a enfrentarse a ello, sin que haga falta que nadie les diga cómo tienen que afrontar este hecho y expresar con contenido gráfico sus sensaciones, experiencias y sentimientos.



Fig.1 El arte y el movimiento. Fig.2 Acuarelas y pinceladas.



Fig. 3 Cohesión de técnicas. Fig. 4 Arte rupestre con un poco de color



Fig. 5 Pintando con cánicas. Fig. 6 Creaciones.



Fig. 7 La flor. Fig. 8 La postal.



Fig. 9 Pinceladas de colores. Fig. 10 Dunas con café.



Fig. 11 Arte libre. Fig. 12 Acuarelas con café.



Fig. 13 Elementos.



Fig. 14 Libre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2000): Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. En *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 41-57. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=158055>
- Eisner, E. W. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica S.A.
- Granadino, F. E (2006): La educación inicial y el arte. *I Encuentro Internacional de Educadores*. Recuperado de: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=USty90PYSho%3D&tabid=1282&mid=3>
- Hoyuelos, A (1996): El taller de expresión y Loris Malaguzzi. Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas. *Revista Infancia*, nº 37. Recuperado de: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/33/42533.pdf>
- Kohl, M.A. (1997): *Arte infantil: Actividades de expresión plástica para 3-6 años*. Madrid, España: Narcea.
- Mesonero, A. (1995): *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. Oviedo, España: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Ortega Caballero, A. et al. (2017): Visual Perception in Art Education. Gender and Intercultural Study. En *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 237, 588-593.
- Rollano, D. (2004): *Educación Plástica y Artística en Educación Infantil. Desarrollo de la creatividad: métodos y estrategias*. Vigo, España: Ideas Propias Editorial.
- Vecchi, V. & Giudici, C. (2004): *Bambini, arte e artista*. Reggio Emilia, Italia: Reggio Children Editore.
- Vecchi, V (2013): *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid, España: Ediciones Morata.

ABRIENDO CAMINOS: ROSA TELESFORO GUMIEL

Rodrigo Espada Belmonte

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Extremadura
respada@unex.es**

Zacarías Calzado Almodóvar

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Extremadura
zcalzado@unex.es**

Guadalupe Durán Domínguez

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Extremadura
gldd@unex.es**

Rosa Calzado Reca

**Universidad de Sevilla
rosacreca98@gmail.com**

INTRODUCCIÓN

Cuando contemplamos esculturas y monumentos públicos, no documentados o catalogados, impedimos la oportunidad de estos de trascender fuera de su más inmediato espacio físico, esclavizando la obra a su entorno cercano, actuando de manera egoísta, al no ofrecer la posibilidad de que otras personas puedan utilizar de alguna manera el conocimiento de estas piezas, para su propia documentación histórica, trabajo artístico, o simplemente para su deleite. Por otro lado, cuando no encontramos documentación sobre los monumentos, cuando acontece algún desperfecto en la integridad de los mismos, si se desea la reconstrucción de los elementos que lo integran, esta estará coartada por la falta de información.

La documentación de las obras artísticas, supone además el recuerdo no solo de éstas tras su desaparición, sino de los escultores o artistas que las realizaron, pues en algunos casos, su vida solo es conocida a través de estas piezas, perdiéndose en el olvido si no trasciende de manera documental. Con ello, perseguimos dos objetivos, perpetuar el conocimiento de la obra plástica y el de los autores que la confeccionaron. Artistas como Rosa Telesforo Gumiel, que con su empuje y dedicación, obtuvo notables éxitos profesionales, consiguiendo vivir de su trabajo en momentos en que como veremos, ser mujer constituía un hándicap en el mundo de la escultura.

BIOGRAFÍA DE ROSA TELESFORO



Imagen 1: Rosa Telesforo

Rosa Telesforo Gumiel, nació en Arroyo de San Serván (Badajoz), el 26 de Abril de 1918, lugar donde estaba destinado su padre Manuel Telesforo Durán, como Comandante de puesto de la Guardia Civil. Al nacer, Rosa se convirtió en la menor de cinco hermanos: Ramón, Eduardo, Victoria y Feliciano. Su madre se llamaba Rosario Gumiel Álvarez y después de tener a Rosa,

se convertiría, como era relativamente normal en la época, en madre de otros siete hijos: Carmen, Antonia, María, Filomena, Juana, Antonio y Amparo, para sumar un total de tres varones y nueve hembras.

Desde su más tierna infancia se le notó su inclinación hacia la escultura, pues ya a sus tres o cuatro años, burlando la vigilancia de los mayores, se iba a una pequeña charca que estaba en el jardín de la vivienda, en donde Rosa recogía el barro, y modelaba pequeñas figuras que luego secaba al sol.

Cuando Rosa contaba 12 años, y cursando sus estudios en un colegio militar de Madrid, fallece Ramón, su hermano mayor en la misma capital. El lamentable suceso coincide con el destino de su padre a la ciudad de Valencia, al ascender a Teniente. Al encontrarse el matrimonio sumido en una profunda tristeza, el cabeza de familia renuncia a proseguir su carrera militar, por lo que se trasladan a Badajoz, donde residía toda la familia de ambos.

Al poco tiempo de vivir en Badajoz, año 1931, y ya comenzando sus estudios de bachillerato, al tener conocimiento de la Escuela de Artes y Oficios de la ciudad, fue matriculada conjuntamente con su hermana Victoria (algo mayor que ella), en las clases de Dibujo de dicho centro, recibiendo sus primeras enseñanzas de la profesora Doña Carmen Lucenqui.

Rosa, traviesa y decidida, descubrió al poco tiempo, que en el piso bajo existía una clase de Modelado Artístico (su gran ilusión), por lo que cuando muy feliz llegó aquella noche a casa, expuso los deseos a sus padres de que le matricularan para las mencionadas clases.

Desgraciadamente no pudo ser, pues esta disciplina se consideraba exclusiva para los chicos. Varios años estuvo intentando matricularse una y otra vez para la clase de modelado, obteniendo siempre la correspondiente negativa.

Debido a estas prohibiciones, durante esos años se matricularon las dos hermanas, en la clase de pintura y colorido de Don Antonio Juez, y poco más tarde, ella también en la de Dibujo Artístico, cuyo profesor era el propio director del centro, Don Adelardo Covarsí.

Por fin ya en el año 1935, debido a su reiterada insistencia y viendo el Director, Don Adelardo Covarsí, la facilidad que la joven demostraba para el dibujo y su empeño por las esculturas, fue admitida su solicitud como alumna de modelado. La acompañó su hermana Victoria, que también se veía inclinada por dicho arte, recibiendo las dos clases desde ese año, del profesor de la materia Don Ángel Zoido.

Don Ángel, muy pronto pudo comprobar la buena aptitud y comportamiento de ambas alumnas, por lo que en lo sucesivo fueron admitidas sus matrículas sin ningún inconveniente. En estos momentos comparte estudios con otros escultores, que más tarde serían reconocidos a nivel provincial como José Sánchez Silva.

Transcurren los años, Victoria se enamora y más tarde se casa, dejando todo su arte para dedicarse al hogar. Rosa en cambio prosigue su afición y ya en el año 1943 comienza dando a conocer al público sus actividades artísticas, como escultora y pintora, participando a partir de

ese año en varias exposiciones, tanto colectivas como individuales, y en concursos con notable crítica y éxito, obteniendo varios premios y diplomas de honor.

Rosa, fue una mujer muy religiosa, colaborando con el padre Domenzai (Misionero Jesuita), en una exposición Misional para el Japón (por el año 1953), que se expuso en el local que los padres Jesuitas poseían en la Calle División Azul de esta capital, para la que hizo un alto relieve que finalmente donó para dicha Misión.

Fue Directora de arte de la Congregación de las hijas de María, en la iglesia de la Concepción (antes de los PP Jesuitas).

El siete de octubre de 1960, con setenta y seis años de edad, fallece su padre Manuel en la ciudad de Badajoz. En estos momentos, Rosa trabaja en su estudio de la capital pacense, sito en el segundo de la calle San Sisenando núm. 37, dando clases a varios discípulos tanto de escultura como de pintura y repujado.

Corría el año 1963 cuando debido a la multiplicidad de encargos que recibe, es obligada a dedicarse desde entonces al busto retrato del natural, dejando de exponer al público durante varios años.

En 1970, concretamente el veintinueve de junio, fallece su madre Rosario, a la edad de setenta y cinco años.

Ya fallecidos sus padres, al tener a su hermano Antonio haciendo el doctorado de medicina en Sevilla, se iba grandes temporadas a esta ciudad, lo que le permitió que fuese conocida fuera de Extremadura, su querida tierra, a la que tanto amó siempre y de la que nunca como artista había salido.

En mayo de 1985, el Aula de Cultura de la Caja de Ahorros de Badajoz, realiza una exposición-homenaje a Rosa Telesforo. En el prólogo del catálogo¹, Francisco Lebrato Fuentes ensalza la labor de Rosa, como artista global, y tras la enumeración de las obras, en las que aparece un resumen de todo el género desarrollado por la escultora, varios poetas, escritores y críticos, esbozan unos comentarios sobre la obra de Rosa. Encontramos en ellos por orden de aparición: A, Ardilla, Manuel Monterrey, José Bonastre, La Estafeta Literaria de Madrid, Ángel Zoido, Antonio Ardilla (crítico de arte), y un admirador de la escultora, Manuel Pacheco y Aida Benamor.

Rosa poseía unos sentimientos religiosos muy arraigados, como constatan sus múltiples colaboraciones con distintas congregaciones religiosas.

Tras sufrir una larga y penosa enfermedad, debido a una trombosis cerebral que la tuvo paralizada durante más de dos años, sin poder hablar ni moverse, Rosa muere en Badajoz, el día 10 de Febrero de 1997 con 78 años de edad.

1 LEBRATO FUENTES, Francisco, et altri. Catálogo-Homenaje a Rosa Telesforo. Badajoz. Aula de Cultura de la Caja de Ahorros de Badajoz. 6 al 20 de mayo de 1.985. Pág. 1 a 6.

En el periódico HOY, de fecha 19-febrero-1997², salió un breve escrito dedicado a ella, de un señor que conocía sus obras por haber visitado una de sus exposiciones, donde conoció a la escultora. Casualmente pasaba por Badajoz aquellos días en que se publicó su esquila de defunción, y sin ser extremeño, tuvo la gentileza de dedicarle un recuerdo, en el que resaltaba los retratos de la artista “famosos por sus parecidos y cariñoso trato”. Concluía con un párrafo dedicado a Rosa y sus hermanas:

“Con todo ello y mi más sentido pésame a sus maravillosas hermanas, vaya mi recuerdo a esta mujer y gran artista, a quien su tierra, Extremadura, no ha sabido apreciar su arte como ella merecía”. Javier A.R. de Areiza. Badajoz.

También en el periódico La Crónica de Badajoz³, se publicó una petición popular, solicitando el nombre de una calle o plaza en memoria de Rosa Telesforo. La solicitud, con ochocientas firmas en esos momentos, incluía un currículum de la escultora.

Como colofón, terminamos con el poema de Aida Benamor, que también cerraba el catálogo de la exposición-homenaje de Rosa.

“Ha florecido la vida, por tus manos modelada la materia antes dormida por ti ha sido despertada.”

LA OBRA

Una vez conseguida su matrícula en la especialidad de Modelado, Rosa Telesforo o Rosi, como la conocían amigos y familiares y como ella misma firmaba sus obras⁴, no perdió el tiempo y se dedicó de lleno a la escultura, especializándose en modelado en barro. Esta labor del modelado, comenzaba con la enseñanza de modelado en barro de obras clásicas de escayola, desde relieves de bulto redondo. Aunque la vertiente principal de Rosa fue la realización de retratos, como podemos observar en las fotografías que se conservan de aquella época⁵.

2 Redacción. La escultora Rosa Telesforo. Hoy, Diario regional de Extremadura. 19 de febrero de 1.997. Pág. 20

3 Redacción. Piden una calle o una plaza para la escultora Rosa Telesforo. La Crónica de Badajoz. 26 de enero de 2.004. Pág. 9.

4 NOTA ACLARATORIA: Excepto el monumento a Luis Chamizo, que lo firmó como Rosa Telesforo Gumiel.

5 NOTA ACLARATORIA: Fotografías cedidas por las hermanas de la artista. Entrevista realizada a Nani Telesforo Gumiel. Badajoz. 2 de diciembre de 2.003.



Imagen 2: Copia de esculturas clásicas durante su formación en Artes y Oficios

Estos primeros años de formación, fueron muy bien aprovechados por la artista, adentrándose en el manejo del barro, centrándose ya por propias exigencias de la escuela, en la realización de retratos, que como es lógico, en un primer momento correspondían a los propios compañeros.



Imagen 3: Retrato a Leonardo Rubio



Imagen 4: Detalle

En el año 1943, realiza su primera exposición denominada “Educación y Descanso”. Será la primera de una serie casi ininterrumpida de exposiciones anuales, que la escultora realizará hasta el año 1962⁶.

6 6 TELESFORO GUMIEL, Nani. “Historial de Rosa Telesforo Gumiel”. Badajoz. Abril 1.998.



Imagen 5: Tomás, compañero de la escuela

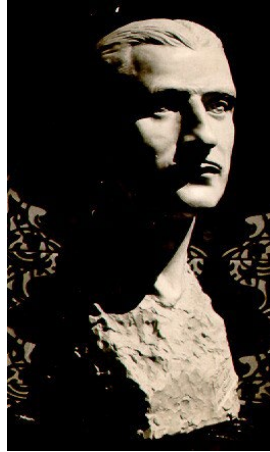


Imagen 6: Leonardo Rubio, director de Artes y Oficios



Imagen 7: Busto de Eva Callejo, pintora local

Al año siguiente, expone en el “Salón de Exposiciones del Casino de Señores de Badajoz”, conjuntamente con: Don Adelardo Covarsí, (director de la Escuela), Eugenio Hermoso, Manuel Fernández Mejías, Félix Fernández Torrado, Antonio Juez, José Amador y Felipe Checa, en la sección pictórica, y como escultores: Federico Zambrano y Rosa Telesforo. Ese mismo año conseguirá la Medalla de plata, por la Obra Sindical de Educación y Descanso, donde repite de nuevo exhibición.

En 1946 y 47, expone en el “Salón de Exposiciones del Casino de Señores de Badajoz”, junto a los pintores Manuel Fernández Mejías y José Amador, mientras que en 1.947, lo hace de manera individual, extendiendo la exhibición de su obra con pintura, escultura y repujado.

En 1949 regresa al Casino, exponiendo esta vez junto a Manuel Fernández Mejías. Por último, en 1950 expone en la casa de la Cultura.

En febrero de 1949, el Excmo. Ayuntamiento de Badajoz le hace el encargo de un monumento dedicado a Luis Chamizo Trigueros. La obra representa al escritor, con un busto de bronce a tamaño natural, con corte bajo los hombros y envuelto con un togado. El monumento comprendía también una serie de relieves ubicados en un pedestal trapezoidal, que nunca llegaron a realizarse. El monumento se encuentra en el Parque de Castelar de la ciudad pacense.

Rosa fue una mujer muy religiosa, como puede observarse en la gran cantidad de obras que dejó relacionadas con este tema. Un claro ejemplo de ello, fue la colaboración hacia 1953 en una exposición Misional para el Japón con el padre Domenzai, un Misionero Jesuita. Dicha exposición tuvo lugar en el local de la Calle División Azul, propiedad de la congregación. Para la exhibición realizó un alto relieve policromado de la muerte de San Francisco Javier, que presidía dicha exposición, y que finalmente donó para la Misión.



Imagen 8: "Santa María Goreti".
Convento de las Adoratrices de Badajoz



Imagen 9: "Virgen de Fátima con los tres pastorcitos". Convento de las Adoratrices de Badajoz

Cuenta con numerosas esculturas de tema imaginero, como un "Corazón de Jesús entronizado", un "Cristo de la Espina", "San Antonio de Papua" o una escultura que representa a "Santa María Goreti", y otra a la "Virgen de Fátima con los tres pastorcitos" para el Convento de las Adoratrices de Badajoz, además de otras de menor relevancia artística, realizadas en formatos muy pequeños. Todas estas obras están realizadas en escayola policromada.



Imagen 10: "San Antonio de Papua"



Imagen 11: "Corazón de Jesús entronizado"



Imagen 12: "Cristo de la Espina"

Mientras fue Directora de arte de la Congregación de las hijas de María en la iglesia de la Concepción, realizó el libro de inscripción de las congregantes en piel, pirograbado y miniado por ella misma. El libro cuenta con cerca de 200 páginas dedicados a la Virgen, teniendo todas sus hojas pintadas con distinto ornamento floral. Al desaparecer esta Congregación, el Padre por

entonces Director, Don Tomás Álvarez, antes de fallecer, se lo entregó a Rosa para su conservación, se encuentra hoy día, en posesión de las hermanas de la artista.

Esta labor imaginera no solo se manifestó en la creación, sino también en la restauración. Fruto de este trabajo, se han conservado obras en distintas iglesias de Badajoz: Cristo Crucificado, San José con el niño Jesús adolescente de la mano en la iglesia de San Andrés. Las manos que sostienen los resplandores de la Virgen Milagrosa del altar mayor de la iglesia de Santo Domingo. La virgen de Lourdes de la iglesia de San Agustín, además colaboró con Don Antonio Flores en el dorado de los pasos procesionales de la iglesia de Santo Domingo.

Mientras cultiva esta especialidad, Rosa no deja de lado la realización escultórica, continuando con sus exposiciones, entre las que citamos: La del año 1953 en la Bienal de Artes Hispano-Americano, en la que recibe el Primer Premio; el año 1955, en la Asociación de la Prensa; el año 1955, presentándose a la Segunda Bienal de Artes Hispano-Americano, otorgándose de nuevo el Primer Premio a Rosa Telesforo; 1.957, en la Casa de la Cultura de Badajoz; y 1962, en el Primer Certamen de Arte del Círculo Pacense, en el que recibe la Medalla de Oro. Además de estos premios, Rosa fue recibiendo varios diplomas de Honor, otorgados en diversas exposiciones.

Hacia 1963 los encargos de particulares se multiplican, sobre todo en el terreno del retrato, lo cual lleva a la escultora a cultivar casi específicamente la temática del retrato, y abandonar temporalmente las exposiciones en Badajoz.



Imagen 13: "Rosario Gumiel", madre de la artista.
Mayo de 1.961



Imagen 14: "Manuel Telesforo", padre de la escultora.
Mayo de 1.961



Imagen 15: "María Telesforo", hermana de Rosa.
Agosto de 1.979



Imagen 16: "Antonio Telesforo", hermano



Imagen 17: "Nieves Mata", sobrina

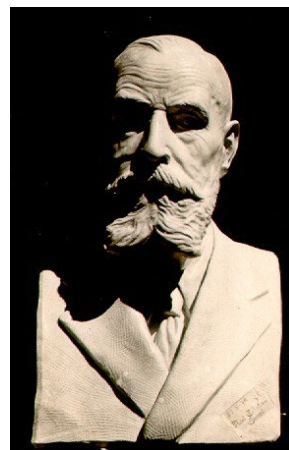


Imagen 18: "Paulino Cerezo", tío de Rosa. 25 de mayo de 1978



Imagen 19: "Nani Telesforo", hermana



Imagen 20: "Manolo"



Imagen 21: "Nicolás Buhi-ga", monaguillo

De esta época data el busto de Zurbarán, que le fue encargado para decorar las instalaciones del Hotel del mismo nombre, donde Rosa representa al pintor con barba, a través de un busto realista con corte a medio pecho y ataviado con las vestimentas de la época.

Cuando comenzó a visitar a su hermano Antonio en Sevilla, y pasar largas temporadas en la capital andaluza, los encargos de particulares continuaron, por lo que desde aquella fecha a 1972, tiene repartidos innumerables bustos-retratos (al natural), por Sevilla, Huelva y Madrid.

Sus retratos se perfilan bajo un tratamiento realista. En un primer momento sus acabados son de dibujos sobre volumen, en los que la forma no se define tanto por el bulto redondo sino por el dibujo del palillo sobre el barro. Los bustos conforman el grueso de su producción artística, modelados habitualmente con el corte por el pecho o por el cuello.

Tras trece años sin exponer, después de su último Certamen de Arte del Círculo Pacense en 1.962, Rosa retomó las exposiciones en 1.975, realizándola esta vez en la Casa de la Cultura ya con una obra más asentada, gracias a su desarrollo escultórico.

Los pensionistas del Hogar de Badajoz, encargaron a la escultora un busto dedicado a la figura de Don Licinio de la Fuente (Ex ministro de Trabajo), para ubicarlo en el Hogar del pensionista de la calle Benegas. En el pedestal del mismo, una placa describe la siguiente dedicatoria "Al Excmo. Sr. Don Licinio de la Fuente, con afecto. Los pensionistas de Badajoz. 10-XI-1974". La obra se corresponde con su forma de hacer realista y de delicado acabado.



22: "Zurbarán".
Hotel Zurbarán de
Badajoz



Imagen 23:
"Don Licinio de la Fuente".
Hogar del Pensionista de
Badajoz

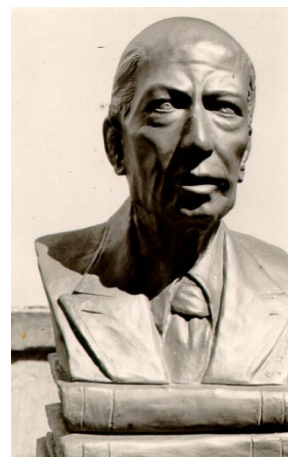


Imagen 24:
"Luis Olivenza"

Este año de 1.974 será prolífico para la escultora al recibir también el encargo del monumento al Padre López. Este está constituido por un busto del sacerdote a tamaño natural, con bonete y con corte bajo el pecho. La escultura está modelada representando los dos brazos hacia delante, uniendo sus manos sobre una pequeña Biblia. La obra está realizada en bronce y se halla en la Plaza del Padre López de Badajoz.

En 1976 modela el busto de Luis Olivenza. En él, sabe la autora modelar el cansancio acumulado por la vida del representado, representando también alegorías a su trabajo por medio de dos grandes libros sobre los que se apoya la escultura.

En 1985 expone de nuevo en el Aula de Cultura de la Caja de Ahorros de Badajoz, después de diez años sin hacerlo. Se trata de una exposición-homenaje, en la que la escultora que cuenta con sesenta y siete años de edad, presenta veintisiete piezas escultóricas, once pinturas y cinco dibujos. En la exposición, Rosa recopila un amplio resumen de su trayectoria artística repartiéndolo sus obras en el catálogo de la siguiente forma:

Esculturas:

"Niña orando", "Cabeza de niño", "Desnudo de mujer", "Salida del baño", "Venus de Milo", "Niña primavera", Niña con cestita", "Niño con flauta", "Retrato de papa", "Mary", "Don Sebastián", "Chamizo" (ver punto 12. Proceso técnico, de la Ficha técnica del monumento dedicado a Luis Chamizo Trigueros), "Cervantes, (busto decorativo)", "Virgen de Fátima con pastorcitos", "Santa María Goreti", "Cristo de la espina", "Zurbarán", y "El ajero".



Imagen 25: De izquierda a derecha:
 “Niña con cestita”, “Niña primavera” y “Desnudo de mujer”



Imagen 26:
 “Niño con flauta”



Imagen 27:
 “Niña orando”



Imagen 28:
 “Relieve, (mascarilla)”

Bajo Relieves:

“Virgen María”, “Los desposorios”, (policromado), “La Inmaculada”, “La Inmaculada”, (reproducción medalla), “Corro de niños”, “La Nacencia”, (alegoría poesía Chamizo), “Las Brujas”, (alegoría poesía Chamizo),⁷ y “Relieve”, (mascarilla).

Pintura:

Óleos: “El abanico”, “La rivera”, “Paisaje”, “Rosarito”, “Antonio”, y “El médico y la enferma”.

Acuarelas: “Bodegón”, “Bodegón”, “Bodegón”, “Paisaje de otoño”, y el “Libro de la Congregación”, (acuarela y pirograbado).

Dibujo al carboncillo:

“Discóbolo”, “Hércules”, “Venus agachada”, “Patria”, y “Venus Hebe”.

⁷ NOTA ACLARATORIA: Estos dos últimos relieves formaban parte de la idea primigenia del monumento dedicado a Luis Chamizo Trigueros.

En el catálogo de la exposición, críticos de arte, poetas, admiradores y amigos, escriben algunas palabras sobre la obra de Rosa.

Tras la cesión de las obras por parte de sus hermanas, Rosa cuenta también con numerosas obras de esculturas en los museos de la ciudad. Dieciocho obras se encuentran en el Museo de la Excm. Diputación Provincial de Badajoz⁸, se trata de: "Juanito, el mendigo"; "Don Leonardo Rubio", (1942), decano de la Escuela de Artes y Oficios; "Mis sobrinas", (1954); "Mi sobrino", (1957); "Juanita", (1942); "Jesús y el discípulo de Meaux", (1947); "Mi hermana Mari", (1946); "Don Sebastián Jiménez", (1974); "Enrique el monaguillo", (1946); "Zurbarán", (1964); "Desnudo de mujer", (1965); "José Carlos", (1987); "Doña Sofía García de Salas", (1941); "Sátiro", (1940); "Santa Gema Galgani", (1957); "Roberto Hernández", (1970); "Venus de las manos bonitas", (1940); y "Cabeza de romano", (1940).

Además de todas estas piezas, el busto del Ilmo. Sr. Don Emigdio de la Riva (Canónigo), se exhibe en el museo de la Santa Iglesia Catedral.

Rosa Telesforo era una persona entregada al arte en todas sus manifestaciones, disfrutaba indiscutiblemente con el modelado en barro, pero también lo hacía dibujando o pintando, o incluso realizando toda clase de manifestaciones plásticas, ya sea rediseñando lámparas o decorando platos ornamentales, como podemos ver en la cantidad de objetos diversos que decoran la casa de sus familiares.

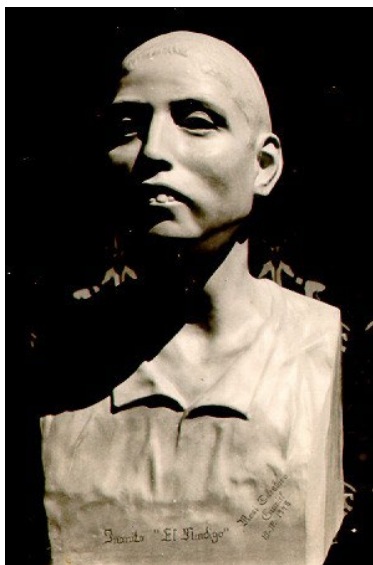


Imagen 29: "El mendigo". Museo Provincial de Bellas Artes de Badajoz



Imagen 30: "Don Emigdio de la Riva". Museo de la Catedral de Badajoz

Las palabras de Antonio Ardilla son concluyentes como resumen de la obra de Rosa: "La obra de Rosa es predominantemente clásica. Sus esculturas son puro equilibrio. Sorprende al

8 HERNÁNDEZ NIEVES, Román. Catálogo de esculturas, muebles y otras piezas. Badajoz. Edit. Diputación de Badajoz. 2006. Pág. 88, 89.

espacio y al tiempo en su molde exacto y los llena de elocuencia, de gracia y de luz. Mima sus esculturas con afán materno. Una maternidad es ilusión escultórica de la artista.”

REFLEXIÓN FINAL

Como observamos tras el estudio de la obra, contemplamos una artista polifacética, artista plástica en todas las posibilidades que le ofrecía su entorno, atraída por una forma de trabajar de gran realismo y sensibilidad creadora, Se sentía segura con la materia volumétrica, el barro que tanto le costó alcanzar, siendo quizás este uno de los mayores logros fuera de la manifestación plástica pura, el lograr que las mujeres fueran aceptadas como estudiantes de modelado en la Escuela de Arte de Badajoz, abriendo las puertas a futuras alumnas que se pudieron expresar a través del lenguaje escultórico gracias a ella. En la localidad de Badajoz, dejó dos huellas de su quehacer cotidiano, dos huellas que la recordarán a través de los tiempos como una de esas personas que ya forman parte del patrimonio de la ciudad.

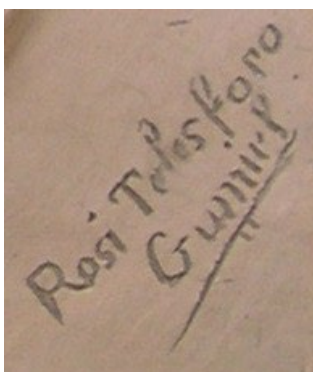


Imagen 31: Firma de la escultora

ENTREVISTAS

Entrevista realizada a Nani Telesforo Gumiel. Badajoz. 2 de diciembre de 2.003.

INFORMES

TELESFORO GUMIEL, Nani. "Historial de Rosa Telesforo Gumiel". Badajoz. Abril 1.998.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CATÁLOGOS Lebrato Fuentes, Francisco, et altri. *Catálogo-Homenaje a Rosa Telesforo. Badajoz.* Aula de Cultura de la Caja de Ahorros de Badajoz. 6 al 20 de mayo de 1.985. Pág. 1 a 6.

MONOGRAFÍAS HERNÁNDEZ NIEVES, Román. *Catálogo de esculturas, muebles y otras piezas.* Badajoz. Edit. Diputación de Badajoz. 2006. Pág. 88, 89.

PERIÓDICOS Redacción. *La escultora Rosa Telesforo*. Hoy, Diario regional de Extremadura. 19 de febrero de 1.997. Pág. 20.

Redacción. *Piden una calle o una plaza para la escultora Rosa Telesforo*. La Crónica de Badajoz. 26 de enero de 2.004. Pág. 9.

**ESTRATEGIAS COLABORATIVAS
PARA VISIBILIZAR AL PROFESORADO
DE LENGUAJE VISUAL EN LA EDUCACIÓN**

Fernando Robles Vázquez.

La renovación del sistema educativo en España es uno de los retos más importantes a los que nuestro país se enfrenta, esta es una tarea necesaria y debe ser el resultado de un pacto educativo consensuado entre todos los sectores sociales y políticos. Es necesario consolidar un proyecto a largo plazo desde una perspectiva innovadora y realista a la vez. Tarea nada fácil, en educación no hay fórmulas perfectas y deben ser testadas y matizadas durante su implantación, en cualquier caso se comete un grave error al someter a la ciudadanía a constantes cambios radicales e incertidumbres sobre la formación de sus hijos e hijas. Sobre ellos y ellas recaerá el peso de su propia identidad como grupo humano y es evidente que la sociedad del conocimiento es la única salida digna que nos ofrece la situación histórica que estamos viviendo.

Los enfoques demasiado progresistas o demasiado conservadores fracasarán porque el sistema necesita adaptarse a las personas y las personas de un estado son diversas también en sus planteamientos e ideologías y es preciso que estén convencidas de que la escuela está haciendo el mejor trabajo que es posible en el tiempo y en el espacio y esta creencia y percepción se debe implantar desde Infantil a las enseñanzas de postgrado de la Universidad.

Nosotros no somos Finlandia, es necesario diseñar nuestro propio sistema y ha de ser a largo plazo. Reuniendo objetivos claros para la formación de futuros profesionales cualificados y a personas cultas y éticas en colaboración con la comunidad que no se dedica a la educación profesionalmente.

Seguimos en la situación consabida de "docentes del siglo XX formando a personas del siglo XXI como se hacía en el siglo XIX". No hay que ser un revolucionario para darse cuenta de que esto hay que cambiarlo.

Lo que está claro es que esta situación no se soluciona recortando horario de las enseñanzas estigmatizadas como "que distraen" conceptos públicos de la filosofía de la LOMCE sino cambiando el enfoque de todas, adaptándolas al nuevo milenio.

Por otro lado la LOGSE en sus inicios pone en valor las enseñanzas artísticas y visuales pero no duda en algunas comunidades en recortarlas en favor de refuerzos de Matemáticas y Lengua, creyendo que esto mejoraría el rendimiento del alumnado. Después de años de implantación está claro que la problemática en estas áreas no es una cuestión cuantitativa sino cualitativa, de cambio de metodología porque los resultados no han mejorado.

Tanto los políticos conservadores como los progresistas siguen considerando "Marías" a áreas del conocimiento cuya fuente no es verbal o lógico-matemática.

A los conservadores podemos decirles que la alfabetización visual era tomada muy en serio desde los principios de la educación reglada. En los años veinte del pasado siglo se estudiaba dibujo del natural en Maestría Industrial y que incluso el sistema del antiguo régimen de BUP y FP agrupaba mucha más proporción de profesorado de Dibujo que en la actualidad. A los progresistas habría que transmitirles que para hablar de creatividad e innovación es necesario

apoyar al profesorado que está entrenado para el pensamiento creativo y no tiene miedo a ser vanguardia del pensamiento moderno en la escuela.

Los estereotipos pesan mucho en nuestra concepción de la vida, en la educación también lo hacen y de una manera aplastante en lo que se refiere a nuestro trabajo en el aula. Hablar de "Dibujo" se asocia inmediatamente con un "don", lo tienes o no lo tienes. Se deduce de esto que solamente unos pocos podrán acceder al pensamiento visual y a su expresión por lo que generalizar estas enseñanzas no forma parte de la formación integral de las personas. Solamente tienen sentido cuando los "elegidos" se quieren profesionalizar. Este es el más grave cliché conceptual que agrede al desarrollo normalizado de nuestras enseñanzas.

Este estereotipo sin embargo no se aplica a las demás áreas del conocimiento, se asume con claridad que todas las personas deben estar alfabetizadas en lecto-escritura y cálculo matemático. Es un gran logro de la civilización occidental, este empeño tan grande y loable que ha priorizado y ha centrado la atención de la escuela tanto en ambas metas que se ha olvidado que también es necesario educar en las otras inteligencias. Se ha hecho un gran trabajo ya es hora de completarlo.

Pongamos algún ejemplo de personas de otras áreas como Einstein, un genio del pensamiento lógico matemático y en frente a Picasso otro genio del pensamiento visual del siglo XX. De ninguna manera esperamos que nuestros hijos o hijas sean tan competentes en matemáticas como Einstein no por ello entendemos que no es necesario que las estudien, es una obligación, sin duda. En el caso de los lenguajes visuales y creativos ocurre lo contrario, aunque no esperamos que sean tan competentes como Picasso no consideramos necesaria su formación básica en esa área.

Estudiamos logaritmos no para usarlos en el futuro si no para desarrollar nuestro pensamiento lógico, de igual manera debemos estudiar lenguajes visuales para mejorar nuestro pensamiento visual.

El sistema educativo no lo prioriza, es más, a menudo lo desprecia así que si hay que recortar en algún área y reforzar en otras que están teniendo problemas de rendimiento y resultados, lo hace sin ninguna reflexión previa, se trata de una emergencia. Si tuviera que tomar una decisión en una guerra mandaría refuerzos sin dudarlos, no pensaría que quizá la solución esté en cambiar de estrategia.

La leyenda de mi admirado artista el maestro Van Gogh y de muchos otros coetáneos ha hecho mucho daño al imaginario popular en relación a la formación para las artes. La idea de la "Bohemia" es un concepto de finales del siglo XX en pleno movimiento romántico y se desarrolla solamente en Europa junto a ideologías políticas revolucionarias y anarquistas. Hasta ese momento los artistas visuales trabajaban por encargo, eran profesionales con mayor o menor prestigio como en todos los demás oficios. La "Pintura" eclosionó y se convirtió poco a poco en autónoma y experimental en paralelo al desarrollo científico de la fotografía, en aras de un trabajo no solo artístico si no de visibilización del pensamiento contemporáneo. Esto ha calado

en las élites intelectuales y culturales pero no en las populares que son las que envían en masa a su descendencia a la escuela. "Vivir debajo de un puente", "estar loco" o "cortarse una oreja" son las frases más habituales sobre el artista holandés y no las de "a pesar de estar enfermo, cuando no tenía recaídas, nos dejó una gran cantidad de obras maestras", " fue capaz de hacerlo en un periodo de tiempo de aprendizaje y creación muy corto, "como veis la constancia , el trabajo y la ilusión por aprender son muy importantes en nuestras vidas". Otra imagen habría que proyectar es la de los profesionales de los lenguajes visuales que tienen hijos , van al supermercado... La normalización social, son diseñadores, de nuestros objetos y vestuario, de los video -juegos con los que pasáis tantas horas, etc.

En el plano profesional de las especializaciones no artísticas, cuando las personas acaban su itinerario formativo en profesiones no artísticas se les pide que sean emprendedoras y creativas cuando en ningún momento se les ha entrenado para ello. No tienen herramientas que no procedan del lado izquierdo del cerebro, el derecho se ha olvidado por completo e incluso se ha evitado. Tantos años de formación y un gran esfuerzo por parte del estudiante, superando etapas educativas con éxito para que al final no haya nadie que les conduzca por un camino convergente, carecen de habilidades que les conduzcan a una salida divergente. Han sido aplicados, obedientes, corteses pero frecuentemente los que han explorado casi por autoformación territorios creativos consiguen propuestas de vida y de negocio distintas.

Ante esta situación es absolutamente necesario comunicar a la sociedad que nuestro trabajo también debe ser tenido en cuenta de forma significativa y la única solución es hacerlo desde la unidad, adoptar un "espíritu de grupo" con acciones globales alejándose del estereotipo de "almas libres".

Para conseguir esa unidad de acción es necesario explorar primero en nuestra identidad dentro del sistema educativo.

Consolidar una especialidad relacionada en la formación del alumnado de Ciencias de la Educación constituiría un gran avance. La educación Infantil y Primaria es absolutamente definitoria.

Centrándonos en Secundaria. Definir nuestra identidad fue el primer paso positivo para asociarnos y constituirnos en interlocutor con la administración con carácter de entidad jurídica.

Nuestro código para la administración es el " 009", este condiciona todo nuestro trabajo. Un número que simplificamos a "09" por motivos coloquiales. Desde ese momento teníamos claro que ese código era el que nos afectaba en cualquier modificación de las normativas y leyes.

Ante la escasa "Alfabetización Visual" de una manera reglada de nuestra ciudadanía se nos podría preguntar al profesorado de Dibujo, qué hemos hecho para evitarlo, sabemos que es nuestra responsabilidad. La respuesta es también clara: nos gustaría que nos dejaran trabajar en el aula con dignidad, con la normalidad de cualquier otra área. Se nos pide que formemos a la ciudadanía en tres direcciones: Dibujo Técnico, Educación Plástica y Educación Audiovisual en primero y segundo de Secundaria y a dos horas semanales por curso. Ese es el recorri-

do que tiene un ciudadano de nuestro país acompañado de un o una especialista. Incluso en la última ley en sus primeros borradores se proponía como optativa, de tal manera que cabía la posibilidad de que en ningún momento esto ocurriera.

Otra de las cuestiones importantes para definirnos es nuestra formación inicial. El profesorado de Dibujo procede en su mayoría de las Facultades de Bellas Artes, en proporción menor de Ingenierías, también hay un pequeño grupo de Arquitectura y es previsible que pronto lo serán los de Comunicación Audiovisual.

Para que un grupo funcione lo más importante es lo emocional. Desde esa premisa se empezó un trabajo desde las actividades de Formación Permanente del Profesorado. Una relación entre iguales creó el vínculo necesario para terminar formulando unos estatutos y creando una Asociación que más tarde se ha vinculado a la Federación Estatal de Asociaciones de Profesorado de Dibujo del país. Hitos como la exposición de material didáctico y de investigación pedagógica en la muestra "Bellas Artes en el Aula de Secundaria" en la sala de exposiciones de la Facultad de BBAA de Málaga o la participación mayoritaria en la primera y segunda "Bienal de Arte y Escuela de Vélez-Málaga" producto de un itinerario formativo de años de recorrido consolidaron nuestra asociación impulsados felizmente por el Centro del profesorado de la Axarquía de la provincia de Málaga.

Es frecuente que se nos englobe en el territorio de las "Humanidades" del Bachillerato, en la etapa de pre-especialización formativa. Sin embargo nuestra posición actual es otra, somos docentes de Lenguajes Audiovisuales para las Ciencias con el Dibujo Técnico, para las Artes en el minoritario Bachillerato de esta modalidad y para las Humanidades con la apertura a la optatividad de las asignaturas de arte con la nueva ley.

Es importante también ser autocríticos en la misma medida que las demás disciplinas del conocimiento ante la nueva realidad. De cualquier manera no se nos ha contratado como artistas si no como docentes y no solamente de artes visuales, en mi opinión la definición más correcta y actualizada sería la de docentes de "Lenguajes Visuales".

Para avanzar en una política de Alianzas en nuestra área hay que mirar en dos direcciones. La Académica: Facultades de Bellas Artes, de Educación, de Comunicación Audiovisual, Escuelas de Arte, Escuelas privadas relacionadas, Formación Profesional ...y en la Cultural: Artistas de renombre, Asociaciones de Artistas, Diseñadores y todas las profesiones que tengan que ver con el Audiovisual.

Insistir en la unidad de todos los docentes de nuestra área y plantear acciones con objetivos comunes es una necesidad social para nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA:

09+ Federación Estatal del Profesorado de Dibujo. <https://www.facebook.com/09masfederacionprofesoradodibujo/>

Asociación 09, profesorado de Dibujo, Artes Plásticas y EPV

[.https://www.facebook.com/09profesorado/](https://www.facebook.com/09profesorado/)

EDUCACIÓN ARTÍSTICA en clave 2.0

<https://www.facebook.com/Ed.Artistica.2.0/>

Mas Artísticas

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100004062314722>

Blog de la Asociación 09, profesorado de Dibujo, Artes Plásticas y EPV: <http://asociacion09.blogspot.com.es/>

Bienal Arte y Escuela

<https://www.facebook.com/Bienalarteyescuela/>

Vídeo promocional de la Iª Bienal de Arte y Escuela

<https://www.youtube.com/watch?v=4TYnuZDgiuA>

Vídeo promocional de la 2ª Bienal de Arte y Escuela

<https://www.youtube.com/watch?v=S-j7Y4LdxEg>

FORJADORES DE PATRIMONIO: LA FIGURA DE JOSÉ SÁNCHEZ SILVA

Rodrigo Espada Belmonte
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Extremadura
respada@unex.es

Rosa Calzado Reca
Universidad de Sevilla
rosacreca98@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Cuando paseamos por el casco urbano de cualquier localidad, observamos como con el paso de los años, la permanencia de la obra escultórica que contemplamos a diario en este entorno, crea lazos afectivos entre la población y la escultura pública, educando a la sociedad a participar en cierta manera en el mundo artístico sin percatarse de ello, al ser valoradas bajo ese concepto las obras de su entorno próximo.

Respetando el arte, se respeta la historia y la cultura de los pueblos, valores que hoy día hemos de reforzar y valorar, para no caer en la desidia de la apatía y el abandono cultural, que tristemente observamos a través de los medios de comunicación de manera habitual y de forma directa o indirecta en otras culturas o en la nuestra propia.

Pero, ¿qué sabemos de esas piezas que forman parte de nuestro patrimonio?, y más aún, ¿qué sabemos de los forjadores de estas? En la mayoría de las ocasiones, cuando la obra de los artistas no ha trascendido a nivel nacional o internacional, la historia se encarga de velar la biografía de aquellos que la sociedad no ha estimado conveniente recordar. Pero a cualquiera que guste del arte y que se deje llevar por la magia de su creación, sabe que en muchas ocasiones la repercusión o difusión del legado artístico de muchos autores es acompañado para bien o para mal, por situaciones que nada tienen que ver con el mundo artístico.

Entre los creadores de las esculturas públicas de la ciudad de Badajoz, encontramos uno de esos casos olvidados por el tiempo. Se trata de un personaje peculiar, que pese a haber realizado tres monumentos en la ciudad y dos en la provincia además de numerosa obra personal, y restauraciones, no es nombrado en ninguna publicación más que cuando se citan las obras en la ciudad, sin dar ningún tipo de datos sobre su vida u obra, creo que hasta este momento desconocida.

Es por ello que los datos aquí reflejados son casi únicamente fruto de la entrevista realizada a sus dos hijos, Dña. Rosa Adelina y D. Rubén Sánchez de la Iglesia.

BIOGRAFÍA DE JOSÉ SÁNCHEZ SILVA

El 12 de octubre de 1.914 nace en Barcarrota D. José Sánchez Silva, hijo de D. Juan Sánchez y Dña. Adelina Silva Ramos.



Imagen 1: Autorretrato al grafito sobre papel de D. José Sánchez Silva

A los tres años fallece su padre, dejando a la familia en situación precaria. Su madre se ve en la obligación de partir a Badajoz a trabajar, quedándose él a cargo de su abuela Dña. Gabina Ramos. En sus primeros comienzos, se mantenía con una calidad de vida totalmente humilde, guardando ganado en el campo.

Sacaba sus primeras perrillas, (con la intención de visitar a su madre), de sus primeros modelados de encargos de figuritas para portales de belén y santos de barro, demostrando ya a su familia su valía como artista con apenas siete u ocho años.

Por fin parte a Badajoz traído de manos de su madre, y con once años pasa a estudiar el bachiller en el instituto Bárbara de Braganza.

Su hijo Rubén, nos comenta recuerdos de estos primeros años, transmitidos por su padre¹: “Hay un detalle muy curioso, y es que cuando estudiaba, antes de entrar en Artes y oficios, trabajaba en una tienda de ultramarinos en la tienda de D. Sinforiano Madroñero, alcalde republicano de Badajoz, que tenía una tienda de alimentación de la época, y mi padre trabajaba ahí repartiendo. No sabía que la escultura era una profesión, entonces un día, fue a llevar un pedido a una casa, y pasando por San Juan, (por donde estaba la cafetería “el Águila” antiguamente), ahí había un señor, un artista de estos callejeros, en plena calle, y se paró, se sentó en la cajita que llevaba y allí se tiró por lo menos cuatro o cinco horas. Del trabajo lo despidieron, pero él preguntó ¿qué era aquello?, y aquel señor le dijo que aquello era una profesión que se llamaba escultor y que aquello era una escultura, entonces él fue a mi abuela y le dijo: Yo quiero ser escultor”.

1 Entrevista con Rubén Sánchez de la Iglesia, hijo del escultor. Badajoz. 10 de marzo de 2002.

En esta época José Sánchez ya realizaba algunas figuras, pero aún no había descubierto que se pudiera dedicar a ello.

Años más tarde, entra en Artes y Oficios, concretamente en 1.930, cuando contaba con 16 años, y permanece allí cinco años, hasta 1.935.



Imagen 2: Certificado de realización de los estudios en Artes y Oficios de Badajoz, siendo director y profesor suyo D. Adelardo Covarsí

Como también nos indica Rubén, “Su ilusión había sido ingresar en Bellas Artes, incluso tenía una beca para cursar estos estudios en Madrid, pero estalló el movimiento, estalló la guerra y se fastidiaron todos sus planes”², suspendiéndose la beca y postergándose todo.

Cuando su madre dejó de servir en casas, montó un negocio de hostelería en la calle Cardenal Carvajal nº1, en el segundo piso. Se trataba de la “Pensión Extremeña”, donde se ofrecía alojamiento y comidas, gracias a la cual viviría toda la familia en los años posteriores, y que estaría abierto hasta 1.977. En una pequeña habitación de la casa, D. José Sánchez Silva, comenzó a reparar muñecos y pequeñas esculturas.

Más tarde comenzará a estudiar, a leer, a informarse sobre el mundo artístico, y empieza a relacionarse con artistas de la época como el que le descubrió la profesión.

Buscándose la vida en estos años de guerra, trabaja en distintos negocios, como por ejemplo intercambiando novelas en el principal de una vivienda junto al teatro Menacho.

Sánchez Silva contrajo matrimonio en Badajoz con Luisa de la Iglesia Rico, natural de Barcarrota, compartiendo vivienda con su madre en la Pensión Extremeña. Con Luisa tendrá tres hijos: Rosa Adelina, José y Rubén.

2 Ibidem

Tras la guerra, en 1.939 estuvo encarcelado cerca de un año acusado con pena de muerte. Pudo escapar de la cárcel, pero permaneció en la lista negra por sus tendencias izquierdistas. A partir de entonces fue sometido a asedio policial, vigilado por la brigada de investigaciones sociales, con continuas visitas a su domicilio.

En 1953, coincidiendo con el nacimiento de su último hijo, monta el taller en la calle Corta, como nos indica Rubén³, “se llamaba taller del maestro Silva, “Sanatorio de Muñecos”, y empieza a arreglar muñecas, un brazo, una pierna, arreglaba de todo, y al tiempo hacía pequeños trabajos de restauración, restauraba un Niño Jesús, una Virgen María, un Corazón de Jesús, los Cristos, los preparaba, los pintaba..., era un taller de restauración”. En esta época había también otro taller de restauración en la calle Santa Lucía, denominado “La casa del arte”.

“Yo, (Rubén Sánchez), hablo mucho con gente de unos setenta años, que conocían a mi padre por haberles arreglado cualquier figura, como el de la bata azul, gordito, bajito; y con mujeres de unos cuarenta a quienes les arregló sus muñecas”.

Vivía de manera bohemia, sin valorar económicamente las condiciones de su trabajo, comentando sin dilación muy frecuentemente “como quieres que cobre más si estoy disfrutando”. En palabras de su hija Soledad: “mi padre estaba restaurando las cosas y estaba disfrutando, estaba enamorado de su profesión, y la mitad de las veces apenas cobraba, y nos hacía falta..., no es como ahora, cuantas veces he ido yo casa por casa a cobrarle los trabajos a mi padre,...”. También vestía sin preocupación, como dice

D. Rubén Sánchez: “le daba igual su atuendo, iba con la bata, los zapatos llenos de pintura..., decía: si a mí me conoce todo el mundo”.

Tampoco era ordenado en su trabajo, comentando su hijo Rubén una anécdota en la que fue recriminado, con apenas doce años, por ordenar el taller en una de las salidas de su padre, pues este se “encontraba dentro del desorden”, no siendo especialmente cuidadoso tampoco con la limpieza de sus herramientas.

Esporádicamente, en la década de los sesenta ejerció de profesor en la escuela de Artes y Oficios de la ciudad, sustituyendo en pequeñas temporadas a algunos profesores cuando estos se ponían enfermos.

También trabajó restaurando retablos en las iglesias de Badajoz, como los de San Andrés, San Agustín, la Virgen de la Soledad, trabajando junto a su querido Maestro Pajuelo, quien en una de estas restauraciones, se cayó del retablo de la iglesia de San Agustín, quedando herido de muerte, más tarde D. José se haría cargo de las obras, terminando el proceso de restauración.

Rubén Sánchez precisa: “Él decía que en el trabajo no tenía amigos, y que si un cura le encargaba que había que arreglar un retablo, había que arreglarlo, y que si el ayuntamiento

de Badajoz, que era de derechas, como estás viendo ahí en el saluda, que había que hacer un busto, pues había que hacerlo”.

Era esencialmente escultor, pero se ganaba la vida con la restauración, además de investigar superficialmente con la pintura, y escribir de manera esporádica.

Estuvo trabajando hasta que le llegó la muerte, estando los últimos dos años ya en decadencia física, aunque permaneciera trabajando en el taller.

En marzo de 1981, mucho tiempo después de estar realizada, se inaugura el día de la fiesta de los poetas, el busto de Manuel Monterrey en el parque de la Legión. Por esta época, D. José ya se encuentra enfermo, con un tumor cerebral, que le terminará matando el 19 de junio de 1982 en Badajoz.

Entre sus amistades contaba con poetas de la talla de Álvarez Lencero o Manuel Monterrey, a quien tras su muerte dedicaría un monumento. D. Manuel, paseando un día por el parque de Castelar, en el cual José Silva ya había instalado el busto a “Covarsí”, se quedó contemplando el mismo, inspirándose para escribir la siguiente poesía:

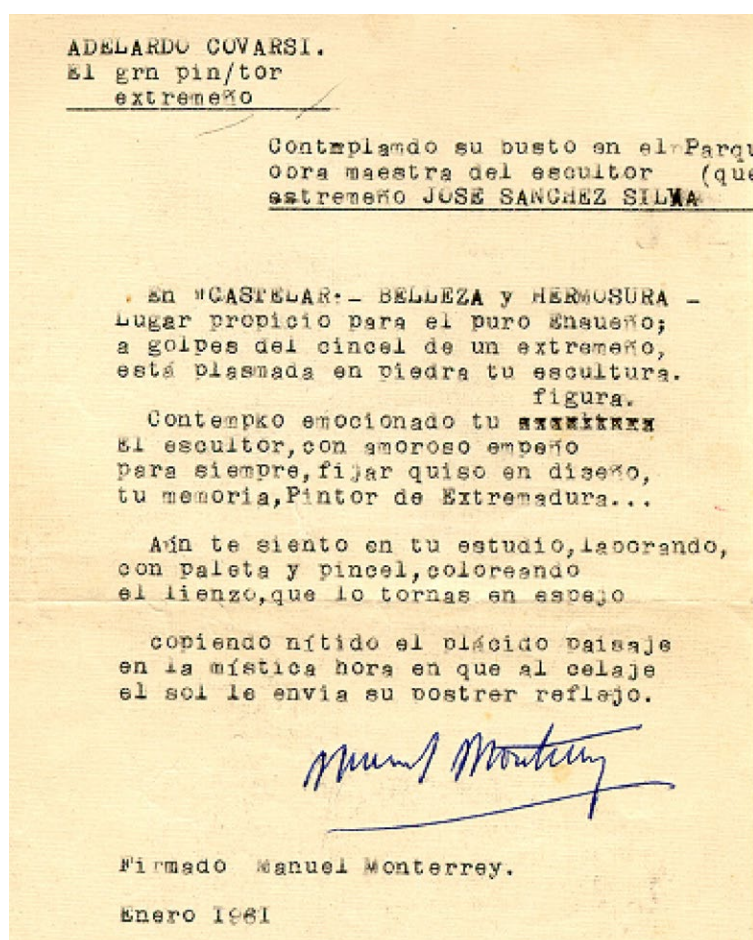


Imagen 3: Poema de Manuel Monterrey

Otros personajes con los que contaba en fuerte amistad, eran el artista Antonio Juez, en aquella época concejal de Parques y Jardines, Pereira, y también el maestro Herrero, el maestro Soto y Manuel Collado, los tres últimos fueron profesores de la escuela de Artes y Oficios.

También lo conocía mucho Francisco Pedraja, amigo suyo y participante activo en la proposición del escultor para dedicarle una calle en Badajoz.

Soledad Sánchez comenta: “Él era muy rojo, pero con una amistad enorme con los curas Don Manuel Orellana, el párroco de San Agustín adoraba a papa, le decía

<<Sánchez Silva, que pena que seas tan rojo, coña>>”⁴.

Otro amigo y maestro fue Pajuelo, con quien trabajaba en la restauración de muchos retablos por la ciudad, a quien por el respeto que ejerce la edad, llamaba Maestro Pajuelo.

Se reunían en su taller, al cual asistían todos los bohemios de Badajoz. Realizando salidas ilícitas a pequeñas reuniones del partido comunista, ya que hemos comentado, era un hombre con mentalidad de izquierda.

Contaba también con algunos amigos mudos a los que entendía con facilidad y homosexuales, de difícil aceptación en aquella época, D. José decía: “quien va al barro no se le pega el polvo”.

Gustaba mucho de la obra pictórica de Adelardo Covarsí, y la escultórica de Juan de Avalos, a quien conoció “en una exposición de artistas noveles, en un edificio que era la continuación del Hospital Provincial, el seminario de San Atón. Allí mi padre expuso no sé qué obra, y Juan de Avalos se fijó y quiso conocer al artista, lo conoció y le dio la enhorabuena, y le dijo que tenía mucha fuerza”, cuenta D. Rubén Sánchez de la Iglesia.

Otra escultora de Badajoz, Rosa Telesforo haría también buena amistad con él, al ser alumna de la escuela de Artes y Oficios.

Por vecindad, hizo fuerte amistad con Julián Mojedano Muñoz, poeta y locutor de Radio Extremadura, situada en el piso inferior de la vivienda del escultor.

Amante de la escultura en general, sus preferencias pasaban por los principales artistas de la historia de la escultura con carácter figurativo, no teniendo la posibilidad económica de viajar para conocer las obras en sus museos correspondientes, además de estar en vigilancia domiciliaria por la policía del régimen.

José Sánchez Silva, falleció el 19 de junio del 82, en la ciudad de Badajoz.

LA OBRA DE JOSÉ SÁNCHEZ SILVA

“Con tan solo ocho o nueve años, se entretenía jugando con el barro, realizando figuritas para los belenes y pequeñas esculturas de santos, con las que se sacaba dinero para sus correrías en Barcarrota”³.

Ya con apenas 12 o 14 años, realizó un busto pintado en negro a su abuela Gabina. Con posterioridad, ya en Badajoz, también abordó el campo de la pintura, aunque con menor ímpetu y éxito, como por ejemplo el retrato a su hija Soledad, cuando esta contaba con 18 años, u otros de diversa técnica y temática.

Numerosos bustos de amigos y encargos representan la faceta retratística del escultor, entre ellos citamos los siguientes:

“D. Fernando Hurtado”, farmacéutico. El busto se halla en el domicilio de su hijo, y está realizado a tamaño natural en escayola. En la parte trasera de una fotografía del monumento, podemos leer: “Busto dedicado a mi amigo T. Fernando Hurtado, farmacéutico de esta plaza. Badajoz, Julio del 1.955”



Imagen 4: D. Fernando Hurtado, farmacéutico

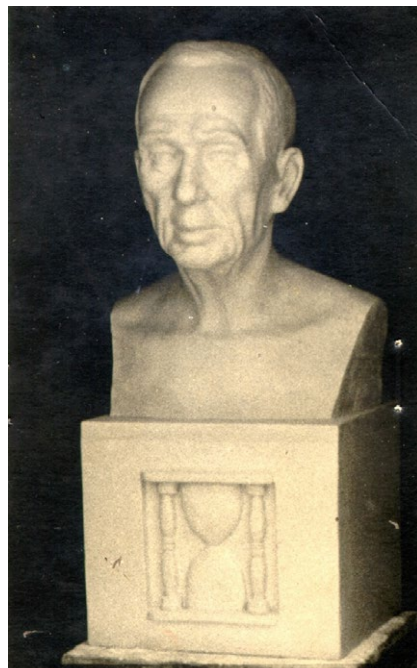


Imagen 5: Busto a Luis Negro

Este busto de tamaño natural, lo realizó en escayola para una de sus múltiples amistades de la época, “Luis Negro”, en el que aparece representado en relieve y en el pedestal un reloj de arena, simbolizando el paso del tiempo.

Como es normal entre los bustos realizados, dedicó uno a su gran amigo “D. Antonio Juez”. La escultura está realizada en escayola a tamaño natural.

3 Entrevista con Soledad Sánchez de la Iglesia, hija del escultor. 10 de marzo de 2002.

Entrevista con Soledad Sánchez de la Iglesia, hija del escultor. 10 de marzo de 2002. La representación austera y sentida, es acompañada por la paleta del pintor, en la que ha modo de bajorrelieve aparece representado un cráneo, símbolo inequívoco de la muerte, tema fundamental en la obra pictórica de D. Antonio Juez. Cabe destacar la curiosidad de querer ubicar Juez, este busto en su nicho de muerte en el cementerio, deseo que nunca se llegó a cumplir, estando ahora este en el Museo Provincial de Bellas Artes de Badajoz, Soledad Sánchez afirma "El busto de "Antonio Juez" está en Bellas Artes, de todos los que le he visto yo a mi padre este es el que más me gustó"⁴.



Imagen 6: "Antonio Juez", en el estudio donde se aprecian los libros de apuntes del escultor



Imagen 7: Vista izquierda a tres cuartos

En el campo escultórico, el retrato fue el tema más trabajado por Sánchez Silva, con obras casi siempre encargadas por parte de particulares, como por ejemplo la de su amigo "Isidro", patinada en negro como la del jefe de las oficinas de turismo "Jesús Herrero", o la del juez "Julio Cienfuegos", acabado con aspecto pétreo.

4 Ibidem.

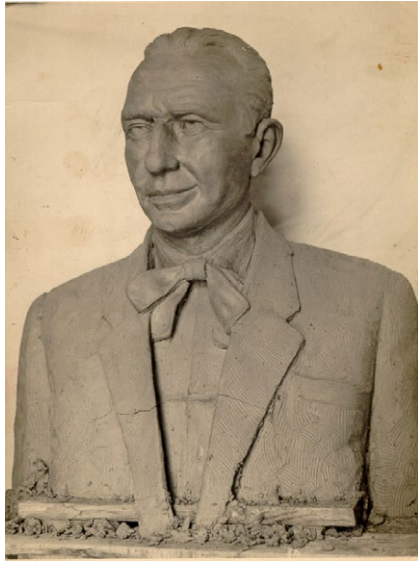


Imagen 8: Amigo desconocido



Imagen 9: D. Isidro



Imagen 10: Julio Cienfuegos, Juez



Imagen 11: Jesús Herrero, Sr. Jefe de las oficinas de turismo en Badajoz

Otro de los retratos realizados, fue el dedicado al boxeador "Joaquín Moreno González", la obra fue realizada en escayola, a tamaño natural. Todos los bustos, excepto los de los monumentos, los realizó en escayola, pues para los particulares resultaba más económico.

Otro encargo de un particular fue el busto que representaba al "fotógrafo Pereira", esta vez la obra de escayola fue patinada imitando el metal y teniendo por pedestal una columna de mármol.



Imagen 12:

Joaquín Moreno González, boxeador



Imagen 13:

Pereira, Fotógrafo

“Luis Noguere”, concejal de Parques y Jardines tras Antonio Juez, quedó representado en un busto de bella factura, con corte clásico por hombros y pecho. Este busto fue realizado junto al del boxeador “Joaquín Moreno”.

La primera obra pública y monumental que se le encarga a Sánchez Silva, fue el monumento a “Carolina Coronado” ubicado en el Parque de Castelar de Badajoz. La obra fue proyectada por su amigo el concejal de parques y Jardines Antonio Juez, modelada por él y tallada por B. Nieto en 1945, cuando D. José contaba con 31 años de edad, (Ver ficha técnica de la obra dedicada a “Carolina Coronado”).



Imagen 14: Luis Noguere, concejal de Parques y Jardines



Imagen 15: Monumento a Carolina Coronado



Imagen 16: Busto de Adelardo Covarsí

En diciembre de 1970, y para el mismo Parque de Castelar, realiza el busto al pintor “Adelardo Covarsí”, gran amigo de Antonio Juez, y como poco conocido de Sánchez Silva. La obra terminada en piedra, reproduce un busto del artista en actitud de pintar, con un azulejo en el pedestal, que representa un cuadro de su autoría, realizado por Pedro Navia, (Ver ficha técnica de la obra).

En 1973, esta vez para el Parque de la Trinidad o de la Legión, de Badajoz, realiza el busto dedicado al poeta “Manuel Monterrey Calvo”. La obra representa al poeta en un retrato con medio torso y manos, y acabado en bronce, (Ver ficha técnica de la obra).



Imagen 17: Manuel Monterrey Calvo



Imagen 18: Detalle del monumento

Para la localidad de Guareña, (Badajoz), realiza dos monumentos públicos más, el primero, representa a “Luis Chamizo Trigueros”, realizado en bronce, modelando medio torso sin brazos.

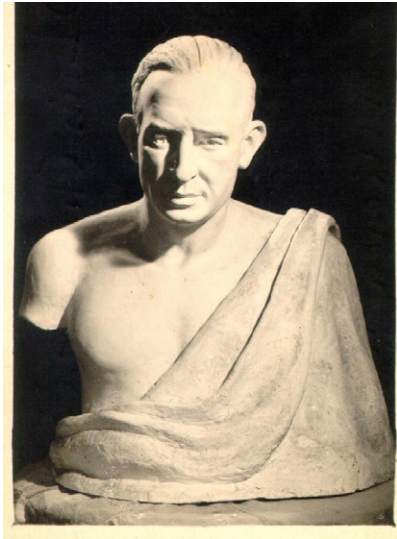


Imagen 19: "Luis Chamizo", escayola. Por detrás de la foto, aparece el escrito: "Luis Chamizo, (poeta), autor de Las Brujas y El Miajón de los Castúos"



Imagen 20: Monumento a Luis Chamizo en Guareña, (Badajoz). "Guareña a su poeta Luis Chamizo, cantor de Extremadura, 1894-1945"

La segunda obra realizada para Guareña, es otro torso que representa a "D. Juan Durán Palomo", también a través del retrato con medio torso.



Imagen 21: Juan Durán Palomo Modelo en barro



Imagen 22: Monumento finalizado en bronce

Como dato anecdótico, citamos la escultura que dedicó a la "llegada a la Luna", por parte de Amstrong, Collin y Aldrin, y a Julio Verne, que aparece representado en un busto que tiene por base la Luna, con un astronauta pinchando la bandera en la base de esta. D. José, mandó

una fotografía a televisión española, diciendo que era un homenaje a las tres primeras personas que habían pisado la luna. La noticia salió en los servicios informativos de Televisión Española, al tiempo, que mandaron los astronautas una gran tarjeta con el emblema del Apolo XII y el Apolo XIII, hoy desaparecida, con la firma de los tres.

En cuanto a escultura imaginera, citamos un relieve tallado en madera de un San Cristóbal niño, ubicada en una capilla del fuerte de San Cristóbal, y encargada por un comandante. Esta imagen desapareció al desmantelarse dicho fuerte, y se encuentra en paradero desconocido. También realizó pequeñas reproducciones de la Virgen de la Soledad, (30 cm. aprox.) que tuvieron gran aceptación entre la población.

Como restaurador, fue la manera en que se ganaba la vida. Es por ello que en este campo, la cantidad de obras en las que intervino son innumerables, aunque si bien es verdad, que la versatilidad de procedimientos y la necesidad le llevó a tratar todo tipo de objetos de tres dimensiones, hasta el punto de denominarle al taller del maestro Silva, "Sanatorio de muñecos". Pero en el terreno puramente artístico citaremos además de una enorme cantidad de esculturas y figuras religiosas de pequeño formato, la Virgen de Almendral, los retablos de San Andrés, la Soledad y San Agustín, comentado con anterioridad, por ser el momento trágico en el que su compañero y amigo el Maestro Pajuelo cayó, quedando entre la vida y la muerte.

REFLEXIÓN FINAL

A través del estudio de D. José Sánchez Silva, observamos como la trascendencia de determinados artistas al resto de la sociedad, se ve direccionada y en este caso casi truncada por los acontecimientos que la propia historia se encarga de trazar. La localización de su nacimiento, separada de cualquier tipo de ambiente artístico, las condiciones económicas precarias, que imposibilitaron su salida hacia escuelas de arte, y la propia mentalidad del artista durante su desarrollo, en un momento de la historia marcado por un férreo hermetismo político, sin margen y sin posibilidad de expresión libre, hacen que las condiciones necesarias para el crecimiento artístico hicieran casi imposible su desarrollo.

No sabemos hasta donde podría haber llegado el escultor, si con la beca otorgada hubiese podido ingresar en Madrid y cursar los estudios de Bellas Artes, es parte del horizonte perdido por la guerra, quizás la fuerza de su obra, en palabras de Juan de Avalos, hubiese seguido creciendo, o quizás otros acontecimientos se hubiesen encargado de taponar su senda. Quedémonos con la fuerza del artista y su obstinación en vivir como tal, en las condiciones que le posibilitaron el momento que le tocó vivir. La fuerza que posibilitó ser parte de nuestro legado patrimonial en la ciudad de Badajoz, y poner su grano de arena en los mencionados lazos afectivos entre la población y la escultura pública, entre la población y el arte.



Imagen 23: Firma del escultor

ENTREVISTAS

Entrevista con Rubén Sánchez de la Iglesia, hijo del escultor. Badajoz. 10 de marzo de 2002.

Entrevista con Soledad Sánchez Silva, hija del escultor. Badajoz. 10 de marzo de 2002.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Espada Belmonte, Rodrigo. (2010). *Monumentos escultóricos en la ciudad de Badajoz. Escultura exenta de orden público*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. España.

Suárez Caballero, F. y Pérez Aguilar, B. (1999). *Extremadura y sus símbolos parlantes. Guía para curiosos y desavisados*. Badajoz. España. Universitas Editorial.

INTERVENCIONES SOBRE ESCULTURAS DEL PATRIMONIO

Rodrigo Espada Belmonte
Universidad de Extremadura
respada@unex.es

Cayetano José Cruz García
Universidad de Extremadura
ccruz@unex.es

Vicente Albarrán Fernández
Universidad de Extremadura
josevi@unex.es

INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son las principales intervenciones que se pueden realizar sobre piezas escultóricas del patrimonio? Cuando se plantea el trabajo de actuación sobre una obra de bulto redondo, la intervención sobre ella, viene dada por la finalidad del proceso, casi siempre planteado por la entidad protectora de dicha pieza. Unas veces, esta intervención implica la actuación en solo uno de los posibles caminos a seguir, como la consolidación de la obra y en otros estos caminos tienen continuidad en otras actuaciones. Las principales intervenciones consisten en:

- **CONSOLIDACIÓN**
Las piezas que por su deterioro, corren peligro de tener pérdidas, o que tienen que ser manipuladas en procesos posteriores, han de ser consolidadas.
- **RESTAURACIÓN**
La restauración de las esculturas, suele ser un proceso previo a su manipulación en los procesos de reproducción, pues además de poder manipular la pieza, el molde reflejará los detalles de la obra, sin marcas causadas por el deterioro de estas.
- **REPRODUCCIÓN**
Una vez cumplidos los requisitos previos, la pieza puede ser intervenida de cara a la realización del molde para su futura reproducción.
- **RECONSTRUCCIÓN**
En algunas ocasiones, las esculturas tienen pérdidas de volumen. Si el criterio decidido, pasa por recuperar la visión primigenia añadiendo los fragmentos perdidos, se puede trabajar de dos maneras, o bien reponiendo las piezas originales si disponemos de ellas, o bien modelando estas de nuevo si han desaparecido, para lo cual tenemos la posibilidad de trabajar sobre reproducciones y no sobre el original, para no deteriorar este con los materiales.

En la mayoría de las ocasiones, todas estas intervenciones están entrelazadas por lo que el conocimiento previo de los procesos es fundamental. En el caso de que todas tengan lugar, generalmente el orden de los pasos descritos es el siguiente:

Consolidación-Restauroción-Reproducción-Reconstrucción

OBJETIVOS

El trabajo realizado, tuvo como eje central y procedimental la reproducción escultórica. Como ya hemos comentado, encontramos distintas posibilidades a la hora de exponer los resultados de la reproducción obtenida, los principales objetivos de las piezas fueron:

- SUSTITUIR AL ORIGINAL Y PRESERVAR ESTE
- FINES DIDÁCTICOS
- CARACTER DIDÁCTICO - ESTÉTICO

- RECOMPOSICIÓN
- RECONSTRUCCIÓN

Pero, ¿Qué vínculo de unión encontramos en todos los trabajos realizados?, ¿Qué nexos los une en su metodología o resultados?

MÉTODOS DESARROLLADOS:

En las diferentes intervenciones sobre reproducciones realizadas en las esculturas del patrimonio artístico, los métodos utilizados, han pasado por:

- SISTEMAS MECÁNICOS TRADICIONALES
- MOLDEADOS
- PANTÓGRAFOS
- PROCESOS DIGITALES

PARA SUSTITUIR AL ORIGINAL Y PRESERVARLO

Ntra. Sra. de Gracia

Original: Piedra de Alabastro. S. XIII? Anónima.

Santuario de Ntra. Sra. de Gracia, Oliva de la Frontera, (Badajoz).

Reproducción: Resina de poliéster policromada. 2006. José Manuel Gamero Gil, Rodrigo Espada Belmonte.

Santuario de Ntra. Sra. de Gracia, Oliva de la Frontera, (Badajoz).



Imagen 1.
Original Nuestra Señora de Gracia.



Imagen 2.
Apertura del molde de silicona
con la pieza de resina en su interior.

Imagen, de 75 centímetros de altura, corresponde a una talla románico-gótica, de delicada piedra de alabastro, toda ella muy fina, y transparente. Auténtica joya de arte antiguo, balbuceo de la escultura del medievo, fruto de la transición de la iconografía románica de finales del siglo XIII y principios del XIV, aunque existen diferentes criterios sobre su datación. Se cree la trajeron los Caballeros Templarios desde Italia a Oliva, allá por el año 1230.

Tras la restauración de la escultura original en el año 2006, se llegó a la conclusión que debía realizarse una copia fiel al mismo, para preservar y proteger este y poder mantener la tradición de sacar la obra en procesión por las calles de Oliva, propia del acervo cultural de la localidad. El trabajo se realizó entre José Manuel Gamero Gil (escultor) y Rodrigo Espada Belmonte (escultor y restaurador) con total pulcritud y desde el año 2007, la reproducción mantiene viva la tradición popular de mostrarse al pueblo cada año recorriendo las calles de la población, mientras que el original se conserva intacto en la capilla del santuario.

Nuestra Señora del Rosario, (La Galeona).

Original: Madera de cedro. S. XVI-XVII-1945. Anónima-Juan L. Vassallo.

Convento de Santo Domingo, Cádiz.

Reproducción: Madera de cedro estofada y policromada. 2000. Rodrigo Espada Belmonte.

San Blas, Nayarit, (México).



Imagen 3. Original de "La Galeona".



Imagen 4. Reproducción de "la Galeona", con su nuevo nombre "La Marinera", en su presentación a S.M. el rey Juan Carlos I

La primitiva escultura del Rosario (S. XVI-XVII), o la Galeona como es conocida popularmente, se quemó el 11 de mayo de 1931. Pero, inexplicablemente, se salvó de ella en el incendio la cabeza y el Niño Jesús.

Los frailes dominicos mandaron rehacer la imagen al escultor gaditano D. Juan Luis Vassallo, en el año 1945, desde las piezas conservadas, guardando en su interior a modo de reliquia, el leño quemado de su primer cuerpo y colocando de nuevo el Niño Jesús en el brazo izquierdo de la Virgen.

En la ciudad costera de San Blas, (México), la imagen de La Marinera, pieza de igual iconografía a la imagen de Cádiz que representaba, tuvo una historia similar a su compañera gaditana, sucumbiendo en un gran incendio que asoló la iglesia donde se encontraba en 1791.

Tras solicitud del Ayuntamiento de San Blas al prior de Santo Domingo de Cádiz, se accedió a realizar la reproducción de La Galeona, Don Miguel de la Quadra Salcedo, fue el encargado de trasladar la obra, a través de la visita a la ciudad de San Blas en su famosa ruta Quetzal, viaje que alternaba rutas españolas con americanas, en el que niños de distintas nacionalidades convivían mientras adquirían conocimientos sobre la ruta que desarrollaban. La reproducción partió como regalo de la Casa Real Española y fue entregada por el dominico Fray Pascual Saturio Medina el 6 de agosto de 2000. El molde se llevó a cabo en el propio convento de Santo Domingo, utilizando silicona con madre forma de resina de poliéster y la reproducción en madera de cedro dorada, estofada y policromada en Sevilla, en el estudio del escultor. Desde ese momento la reproducción permanece en la ciudad de San Blas, quedando ambas piezas hermanadas por su culto devocional y su relación con el mar.

CON FINES DIDÁCTICOS

Caballo de Cancho Roano y Bocado de Caballo.

Original: Bronce, Siglo V A.C. Museo Arqueológico Provincial de Badajoz.

Reproducción: Resina de poliéster policromada. 2004. Centro de Interpretación del Santuario de Cancho Roano, Zalamea de la Serena (Badajoz). Rodrigo Espada Belmonte.



Imagen 5.
Original Caballo de Cancho Roano.



Imagen 6.
Reproducción en resina de
poliéster patinada en bronce.

En el emplazamiento de Cancho Roano se hallaron numerosos objetos de cerámica, (jarros, ánforas), de bronce, (braseros, botones), dados de hueso, etc...., pero destaca especialmente la aparición de una escultura de pequeño formato que representa un caballo ricamente enjaezado, encontrado en el sector oeste.

Al tratarse de una pieza hallada en el término provincial de Badajoz, se destinó al Museo Provincial de la Capital, donde se expone hasta la fecha.

Aprovechando una revisión de las piezas encontradas en Cancho Roano por parte de la restauradora de piezas arqueológicas Fátima Marcos Fernández, realizamos un molde sobre la escultura del caballo y del bocado, para realizar reproducciones con vistas a realización de regalos oficiales por parte del Excmo. Ayuntamiento de Zalamea de la Serena, (Badajoz), otorgando a la pieza un nuevo carácter de divulgación del patrimonio extremeño. Además se destinaron piezas al centro de Interpretación del Santuario.

Para la realización del molde se trataron las piezas fijando su superficie de bronce y aplicando un desmoldeante inocuo sobre las mismas.

El molde se realizó con silicona densa y caja madre de resina de poliéster con fibra de vidrio, de siete piezas.

Se realizaron diez copias del caballo y dos del bocado, todas ellas realizadas en resina de poliéster, con una pátina de imitación al bronce, siguiendo en esta los pasos de oxidación del bronce, a través de pinturas sintéticas especialmente tratadas y pigmentadas.

Inscripciones y Escudos del Puente de Palmas de Badajoz.

Original: Mármol. s.XVI, XVII. Museo Arqueológico Provincial de Badajoz.

Reproducción: Piedra artificial. 2003, Puente de Palmas, Badajoz. Fátima Marcos Fernández, Rodrigo Espada Belmonte.



Imagen 7. Pieza original del escudo heráldico instalado en el Museo Arqueológico Provincial.



Imagen 8. Reproducciones soterradas en el pavimento del puente de Palmas.

El siguiente trabajo, consistió en la reproducción de seis piezas correspondientes a inscripciones y escudos heráldicos, cuyos originales están depositados en el Museo Arqueológico Provincial de Badajoz.

Estos originales se ubicaron en su momento en la cabecera y final del puente de Palmas de Badajoz, se realizaron por diferentes motivos: reconstrucción, ampliación y financiación del puente.

Las piezas consisten en:

- Escudo de Badajoz, expuesto en las salas del museo, y realizado en mármol.
- Gran panel en relieve, realizado en mármol y compuesto de tres escudos: un escudo de España, uno de Badajoz, y un escudo de armas, de una casa desconocida.
- Escudo de la Casa Real rodeado del Toisón, realizado en mármol, expuesto al exterior. Con la corona y la cabeza del águila totalmente destruidas a pedradas en las revueltas del movimiento insurreccional del 29 de septiembre de 1.868.
- Escudo de cinco carteles, entre ellos los de las Casas de los Mendoza y Solís, realizado en mármol, y ubicado en los almacenes del Museo.

- Inscripción dedicada a Felipe II, perdida en su totalidad, y recogido su texto en documentos, año 1.596.
- Inscripción de reconstrucción del puente el 6 de Julio de 1.609, realizado en mármol, ubicado en los almacenes.
- Inscripción de ampliación del puente, en mármol, descubierto en el siglo XX, con la leyenda casi perdida, de muy difícil lectura, ubicado en los almacenes.

La descripción y catalogación de los mismos, como constata Melida, J. R. (153 - 155) en la Serie Hispano-Cristiana.

La realización se efectuó en colaboración con la arqueóloga y restauradora de piezas arqueológicas Fátima Marcos Fernández, según su dictamen, el estado de conservación de estas era bueno para la aplicación del molde. No obstante se protegieron las mismas con un desmoldante inocuo debido a que en algunas partes la piedra había perdido consistencia.

Algunas piezas fueron limpiadas superficialmente, porque en su superficie habían aflorado musgos, al encontrarse expuestas al exterior, como el caso del gran panel de tres escudos, o el escudo de la Casa Real.

Los moldes se realizaron con silicona densa y caja de resina de poliéster y fibra de vidrio, reforzándose estas con listones de aluminio que evitaron el arqueamiento de los moldes, sin aportar peso a estos.

Se desechó la silicona líquida para evitar la penetración de la misma en los poros de la piedra, evitando así problemas de adhesión y desgarro de los originales.

Especial rapidez y limpieza requirió el escudo de Badajoz expuesto en las salas del museo, trabajando molde de silicona y caja en la tarde noche del domingo y lunes, dejando pieza y estancia preparadas para su exposición.

Los moldes de las piezas expuestas al aire libre también requirieron rapidez de trabajo, esta vez motivado por las inclemencias del tiempo, con la problemática añadida de los conflictos de catalizado de la resina en contacto con la humedad.

Las reproducciones se realizaron fuera ya de las estancias del Museo, en piedra artificial, conformada por cemento blanco y mármol de diferentes densidades en superficie, reforzadas en su interior por mallas metálicas.

En cuanto a la inscripción perdida, se construyó en su totalidad en el mismo material que el resto, aunque con un formato de texto actual, sin querer imitar a piezas arqueológicas, sino como referencia informativa, aunque con la misma pátina que el resto de las piezas, para que su lectura cromática no distorsione.

Las reproducciones se colocaron al comienzo y al final del puente de Palmas, para completar la lectura del mismo con las inscripciones de distintos capítulos de su historia. Se ubicaron en cajas de acero inoxidable con doble tapa de vidrios de seguridad.

CON CARACTER DIDÁCTICO - ESTÉTICO

Gigante de Ronda.

Original: Piedra caliza. S. VIII a.C. Palacio Nazarí de la Casa del Gigante, Ronda (Málaga).

Reproducción: Piedra artificial. 2000. Santiago Navarro Pantojo y Rodrigo Espada Belmonte.

Palacio Nazarí de la Casa del Gigante, Ronda (Málaga).



Imagen 9.

Pieza original del Gigante de Ronda



Imagen 10.

Reproducción en Piedra artificial.

Como comenta Canto, A.M. (2007), la célebre escultura bautizada con el calificativo de “gigante” que da nombre a su vez a la Casa del Gigante, palacete nazarí de Ronda (Málaga), que junto a otra pieza de similar confección (ya desaparecida), flanqueaba en su fachada, creyéndose en su momento que se trataba de dos relieves, por estar embutidos en el muro. Con la restauración del edificio, se extrajo la pieza para examinar su estado, observando que se trataba de un bulto redondo, y realizándose una restauración sobre la misma, proponiendo realizar una reproducción que sustituya el original para preservar el mismo.

Recientemente, se ha descubierto que la escultura del Gigante de Ronda es un dios hitita de época fenicia del siglo VIII antes de Cristo, según las investigaciones de un grupo de arqueólogos de la Universidad de Granada, encabezado por el doctor Blázquez.

Tras la propuesta de realizar una copia de la escultura, para cobijar el original en las estancias de la Casa Nazarí, se procedió a intervenir sobre ella, realizando un molde de silicona con caja

de resina y reproducción en piedra artificial con mortero. La copia quedó expuesta al aire libre en el lugar que ocupaba el original, evitando así que el pueblo de Ronda, echara en falta la pieza que formaba parte de su patrimonio urbano.

Torso de Mérida y Hebe

Original: Escayola. Copias del siglo XIX. Facultad santa Isabel de Hungría, (Sevilla).

Reproducción: Resina de poliéster. 1997. Facultad de Medicina y Rectorado de la Universidad. Sevilla. Constantino Gañán Medina y Rodrigo Espada Belmonte.

El trabajo descrito, corresponde a una iniciativa por la cual, las facultades de Derecho y Medicina, de la universidad de Sevilla, subvencionaron los costes de materiales para la confección de los moldes de las piezas descritas.

Las esculturas utilizadas, corresponden a dos reproducciones de gran calidad, realizadas en el siglo XIX, para la futura facultad de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría.

El trabajo se realizó en las mismas estancias de la facultad, a través de silicona densa de aplicación directa y caja de resina de poliéster, con vistas a reducir peso en estos moldes de gran formato.

Se realizaron cuatro reproducciones, dos del torso y dos de la Hebe, todas ellas en resina de poliéster tratado con carbonato cálcico y pigmentado, con tratamiento superficial exterior de envejecimiento. Las piezas se rellenaron de poliuretano expandido.

El destino de estas reproducciones fueron las estancias interiores de la facultad de Derecho, en el edificio del rectorado de la Universidad de Sevilla, y el recinto exterior de la facultad de Medicina de la misma Universidad.

Las dos primeras, Hebe y Torso, se ubicaron sobre pedestales de madera de 1,50 mtrs. Y las segundas en pedestales de hormigón la Hebe, y de construcción ornamentada con molduras, el Torso.

Busto Romano de la Majona.

Original: siglo III d.C. Mármol. Museo Arqueológico Provincial de Badajoz.

Reproducción: Bronce y Piedra artificial, 2006. Don Benito. Vicente Albarrán Fernández y Rodrigo Espada Belmonte. Casa de la Cultura. Don Benito, (Badajoz).



Imagen 11 Pieza original expuesta en el Museo Arqueológico Provincial.

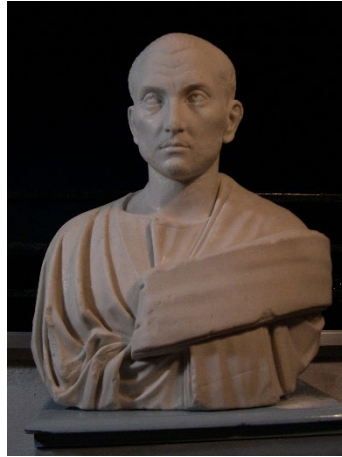


Imagen 12: Reproducción de piedra artificial con resina.

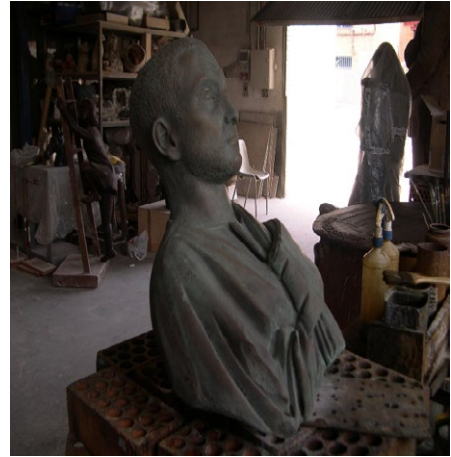


Imagen 13: Proceso de pátina de la reproducción en bronce.

Busto que data del siglo III y que fue hallado en el yacimiento arqueológico de la Villa de la Majona, en Don Benito, (Badajoz).

Representa a tamaño natural a un personaje no identificado, con pelo corto y barba incipiente, lo que era una moda propia de militares. Va vestido con una *toga contabulata*, que incluye una especie de pliegue que cruza transversal o diagonalmente el pecho, y se puso de moda a partir de mediados del siglo III d. C. Realizado en mármol de gran calidad y con una magnífica ejecución técnica, es una pieza probablemente importada, lo que evidencia el nivel de lujo y suntuosidad de ciertas villas, como es este caso.

El busto fue encontrado en el interior del estanque situado en el atrio. Es una escultura en mármol blanco procedente de la zona de Estremoz, encargada por algún personaje local como símbolo de su prestigio social. Los escultores romanos centraban su atención en la cabeza y el rostro del personaje y, a veces, representaban parte del busto, como en este caso, que abarca parte del torso. El reverso está parcialmente hueco para aligerar el peso y la base tiene un orificio circular mediante el que se acoplaba al pedestal.

Al estar la obra original ubicada en el Museo Arqueológico Provincial de Badajoz, desde el Ayuntamiento de Don Benito, se solicitó una reproducción de la misma para poder hacer gala de ella en su ciudad natal. Una de las piezas iría destinada a la Casa de la Cultura de la localidad, mientras que otra se ubicaría en una calle céntrica de la población.

La intervención se llevó a cabo en 2004, en las instalaciones del Museo Arqueológico a través de un molde de silicona con caja de resina, y se realizó una reproducción en piedra artificial con base resina de poliéster y otra de bronce.

RECOMPOSICIÓN

Molduras de Ornamentación de la fachada de la Casa de las Sirenas.

Original: Yeso. Siglo XIX. Casa de las Sirenas, Sevilla.

Reproducción: Yeso. 1999. Rodrigo Espada Belmonte.

Casa de las Sirenas, Sevilla.



Imagen 14. La Casa de las Sirenas en 1982.
Foto de archivo ABC.



Imagen 15. La Casa de las Sirenas en tras su restauración.

La casa de las Sirenas es una casa-palacio del siglo XIX que se encuentra en la Alameda de Hércules de Sevilla. Diseñada por Joaquín Fernández Ayarragaray para Lázaro Fernández de Angulo, marqués de Esquivel. Se diseñó de forma similar a un palacete francés del XVIII, y fue concluida en 1864. La casa, consta de dos pisos y tiene planta cuadrangular, está rodeada por un jardín, que está acotado por muros con rejas. Es característico, además de las molduras ornamentales de las cuatro fachadas, su tejado de pizarra, y las esculturas de dos esfinges en la puerta principal del muro exterior, llamadas en su tiempo “sirenas” y que dieron nombre a la vivienda.

El estado de abandono sufrido en la década de 1970, la situó al borde de la destrucción. El Ayuntamiento la compró en 1989, y la casa fue sometida a una restauración que duró ocho años, tras los cuales se destinó a a Centro Cívico para el barrio.

En esta reconstrucción integral, obviamente se intervino sobre los muros exteriores de la vivienda para devolverle su imagen de antaño. Como las molduras que decoraban el exterior de la casa se repetían de manera ordenada y simétrica por los cuatro paramentos y se conservaban algunas piezas de cada detalle ornamental en buen estado, se procedió a desmontarlos, recuperando los que eran permisibles de ello y reponiendo con reproducciones del mismo material los perdidos o deteriorados.

Molduras de la fachada del Palacio de D. Diego Quebrado.

Original: Yeso. S. XIX. Palacio de D. Diego Quebrado. El Coronil, (Sevilla).

Reproducción: Yeso. 1997. Rodrigo Espada Belmonte. Palacio de D. Diego Quebrado. El Coronil, (Sevilla).

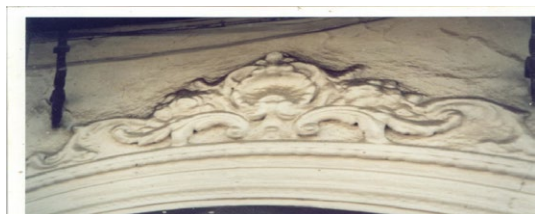


Imagen 16. Fotografía de una de las molduras antes de desaparecer



Imagen 17. Reposición de la nueva pieza

El palacio de D. Diego Quebrado, es uno de los más importantes de El Coronil, fue construido en 1714 tras la boda entre Diego Quebrado de León y Carvajal y María Ana de la Calle y Castilla. A la muerte del noble, en 1771, pasó por su testamento a Escuelas Pías de la Madre de Dios.

En 1889 sufrió una importante remodelación y en 1998 se convirtió en Casa de la Cultura acogiendo la Biblioteca Municipal, una sala de exposiciones, un salón de actos, etc.

En esta última conversión de sus espacios, se intervino también sobre las molduras perdidas de la fachada exterior, de las que solo se conservaban fotografías, y a través de las cuales se modelaron y positivaron en yeso para recuperar el aspecto que dejó el edificio en la memoria histórica de la población.

RECONSTRUCCIÓN

El Pilar de Palomas y el escudo de Carlos V

Original: Piedra caliza. S. XVI. Hornachos, (Badajoz)

Reconstrucción: Piedra artificial. 2005. Hornachos, (Badajoz). Rodrigo Espada Belmonte. Hornachos, (Badajoz)



Imagen 18.

Escudo sin la pieza superior robada.



Imagen 19.

Escudo con la pieza repuesta.

La fuente recibe su nombre por estar situada en una de las entradas de la villa, la que conducía al pueblo de Palomas. El pilar en sí está construido con piedras de granito y el agua llega hasta él a través de un acueducto hecho de ladrillo rojo. En el frontal se aprecia aún el escudo imperial de Carlos V, bajo cuyo reinado se mandó construir.

En 2017, se decidió reconstruir el escudo de Carlos V, pues había sido hurtada la pieza que remataba el escudo en la zona superior, correspondiente a las cabezas bicéfalas del mismo. La reconstrucción se llevó a cabo tras la restauración de la obra por parte de la restauradora Fátima Márcos Fernández. El proceso consistió en el modelado de la pieza perdida a través de las fotografías conservadas de esta sobre una réplica de la zona de contacto, para asegurar su perfecta correlación. La reproducción se efectuó en piedra artificial y se instaló sobre la obra original para completar la lectura de la misma.

Imagen de San Atón

Original: Cedro. S. XIX, Anónimo. Colegio Diocesano San Atón, (Badajoz).

Reconstrucción de la mano: Resina. 2003. Almudena Villar Vicho y Rodrigo Espada Belmonte. Colegio Diocesano San Atón, (Badajoz).



Imagen 20. Cuadro de San Atón, como ayuda de muestra de la posición de las manos



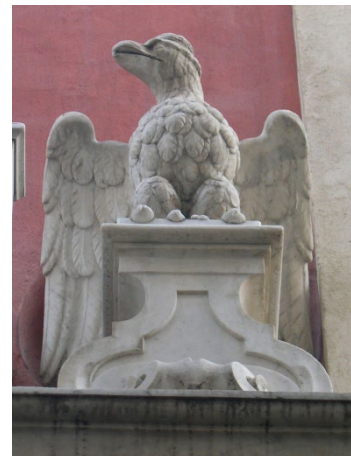
Imagen 21. Reposición de las manos en el taller.

La imagen que nos ocupa se encuentra en el Colegio Diocesano San Atón en Badajoz, se conservaba en muy mal estado de conservación, habiendo perdido fragmentos de su volumen original como ambas manos. La restauración fue realizada por Almudena Villar Vicho, y el modelado de las manos y positivado en resina a cargo de Rodrigo Espada Belmonte.

Águilas.

Original: [siglo XVII](#). Casa de las Águilas, Calle Águilas, 16 [Sevilla](#)

Reconstrucción: Resina de poliéster. Santiago Navarro Pantojo y Rodrigo Espada Belmonte.



Casa palacio del siglo XVII, que sufrió importantes transformaciones en el siglo XIX, pero conservando elementos arquitectónicos anteriores como su impresionante portada en mármol con

pilastras corintias y cartela en el centro del dintel , sobre el que se abre un balcón flanqueado por dos águilas de mármol, que dan nombre a la casa, y a su vez a la propia calle donde se ubican.

En el año 2004, se llevó a cabo la restauración de la casa-palacio, actuando por tanto sobre la fachada del edificio, y por ende sobre las esculturas de las águilas que en ella se encontraban. Una de ellas había sido fruto de una actuación sobre su estructura, pues en una posible caída de la escultura, esta había perdido las dos patas y su soporte había sido sustituido por dos espigas de hierro sobre una plataforma del mismo material. Este soporte, además de antiestético, ya estaba oxidado y con peligro de caída.

En la actuación se intervino sobre la escultura paralela del águila del otro lado de la fachada, efectuando un molde sobre las patas de la misma, colocando la reproducción en resina de estas sobre la escultura deteriorada, habiendo sido soportada en equilibrio con anterioridad con espigas de acero inoxidable sobre peana de mármol, que quedaban ocultas bajo la reproducción.

CONCLUSIONES

Después de observar todos estos procesos, podemos extraer una serie de conclusiones que unifican los trabajos descritos.

Cualquiera de los trabajos realizados se basa en una secuenciación de procesos que pasan por:

Estudiar la obra a intervenir, para evitar el deterioro de esta en el proceso de manipulación de la misma.

Si la obra original corre peligro de deterioro, ha de ser consolidada antes de su manipulación, o derivarse a otros procesos de lectura digital, que si bien no son tan precisos en su posterior reproducción, evitan el deterioro de la obra.

El material de positivado de la reproducción variará según los intereses finales de esta.

En el caso de que la actuación se utilice para procesos posteriores como recomposición o reconstrucción, la secuenciación de los pasos pasará por esta síntesis de procesos:

Reproducción del estado actual de la pieza y posibles componentes de la misma.

Recomposición del conjunto escultórico.

Reconstrucción de los volúmenes perdidos.

Tratamiento de superficie (pátina, dorado, ornamentación y policromía, etc.)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Araya, C., Rubio, F. (2003): *Guía artística de la ciudad de Badajoz*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Canto, A.M. ¿Es el «Gigante» de Ronda una escultura hitita del VIII a.C.? <https://www.celtiberia.net/es/biblioteca/?id=1106>. 22 de enero de 2007.
- Celestino, S. (XXIII): *Revista de Arqueología del siglo XXI*. Madrid: Zugarto Ediciones.
- García Romero, A y Albarrán Fernández, J. V., Espada Belmonte, R. y Cruz García, C.J. (2005). Resultados y función de procesos de investigación sobre intervención en esculturas del patrimonio. Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico – Volume I. Universidad de Beira Interior.
- González, A. (1994): *Badajoz Ayer*. Badajoz: Servicios Inmobiliarios Extremeños.
- González Rodríguez, A. (2002): “Puente de Palmas” *Badajoz, imagen y recuerdo*. Badajoz: Hoy.
- Griñó Frontera, B (2009): *Reflejos de Roma. Selección de escultura romana del Museo Arqueológico Provincial de Badajoz*. Badajoz.
- Mélida, J. R. (1926, 153 – 155): “Serie Hispano Cristiana”. *Catálogo monumental de España: Provincia de Badajoz (1907 – 1910)*. Madrid: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

**LA ESCULTURA COMO MEDIO DE EXPRESIÓN
DE EMOCIONES:
PROYECTO INTERDISCIPLINAR
A PARTIR DE LAS OBRAS
DEL ARTISTA CHOI XOO ANG**

**Elena Fernández Bayona
Universidad de Granada
elenaferba@correo.ugr.es**

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de intervención va destinada a alumnos y alumnas de 2º de Educación Primaria, donde ya se parte de un estado apropiado de madurez. Se plantea como un proyecto para llevar a cabo en el aula de educación artística, donde se desarrollan para desarrollar contenidos sobre la inteligencia emocional a través del arte, con el fin de redescubrir, transformar y construir la autonomía personal del alumnado por medio de la sensibilización y la exploración de sí mismo.

Este proyecto consta de siete sesiones, donde se desarrollan contenidos de la educación artística y, se reconoce, favorece y promueve la interdisciplinariedad con el resto de áreas curriculares. La propuesta de un proyecto interdisciplinar se ha desarrollado con la finalidad de trabajar desde la educación artística (eje transversal) contenidos de las distintas disciplinas que conforman el currículo: Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Matemáticas, Educación física; y, además, ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades e intereses de los alumnos/as, con una metodología que involucra al discente en su propio aprendizaje.

En este proyecto educativo se ha decidido trabajar concretamente con la escultura debido a que es la forma artística que trata el volumen, y con ello, la percepción personal e intransferible del mundo que vivimos. Además, la escultura es la disciplina de las artes plásticas que menos se trabaja en el aula, los alumnos/as están cansados de dibujar o pintar sobre un papel, pero no han experimentado la realización de una obra escultórica. Expertos en este ámbito como Fosati & Segarra (2005) corroboran el valor de la escultura en el aula:

Una de las experiencias más satisfactorias para los niños y las niñas es la creación de formas a partir de una masa -arcilla o similar- que les permita modelar y modificar su volumen inicial. El contacto directo con la materia dúctil produce muchas reacciones internas en el niño: le permite descargarse emocionalmente, propicia el desarrollo de su coordinación viso-motriz, lo relaciona con su medio, pero, sobre todo, le permite expresarse libremente. (Fosati & Segarra, 2005, p.5)

Para ello, se ha elegido al artista contemporáneo Choi Xoo Ang, quien crea esculturas figurativas, interpretaciones sumamente realistas que manifiestan estados emocionales en cuerpos imperfectos o deformes.

Durante la puesta en práctica de esta programación, se pretende mantener al alumnado motivado, ya que la motivación ha de estar presente en todo el proceso de aprendizaje para que los alumnos/as adquieran un alto nivel de conocimiento.

Asimismo, se estima que la fusión entre la educación artística y la inteligencia emocional puede lograr resultados magníficos, ya que se trabajan construyendo el conocimiento del alumnado en sí mismo, donde éste aprende haciendo, percibiendo, creando, etc.

ANTECEDENTES

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

En la actualidad, todos los países del mundo pretenden mejorar la educación pública; y “los cambios en la manera de entender la educación afectan también a la parcela de la educación artística” (Hernández, 1995, p.194).

Concretamente, en nuestro país, nos encontramos ante un sistema educativo que no está capacitado y/o es incompatible con una metodología de enseñanza innovadora, como es el trabajar por proyectos, debido a que éste fue diseñado, concebido y estructurado para una era diferente, sosteniendo como pilares fundamentales de la educación lo intelectual y lo económico. De esta manera, se dejan a un lado aspectos esenciales para alcanzar una buena educación y un eficaz aprendizaje en el alumnado, como es la motivación y la capacidad creadora.

Se debe de trabajar en las aulas tareas que estimulen un pensamiento divergente en el alumno (capacidad de ver montones de respuestas posibles a una cuestión, maneras diferentes de interpretar algo,...) y, no convencerle de que solo hay una respuesta correcta. Así pues, la educación artística trabaja el pensamiento divergente desarrollando contenidos y persiguiendo una metodología que se ocupa de potenciar la capacidad creadora y de innovación, fomentar la motivación, etc. Asimismo, Lowenfeld (1987) afirma que: “La Expresión Artística es importante para el niño, lo es para su proceso mental, su desarrollo perceptivo y afectivo, su progresiva toma de conciencia personal y social y por supuesto para su desarrollo creador” (p.53); e incluso el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA, nº 60, 2015, p.9-696) señala la influencia, el valor y la relación entre estas disciplinas (arte e inteligencia emocional): “El proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos” (p. 356).

Generalmente, en las aulas de educación infantil es donde se trabaja la manifestación y control de emociones, pero se estima que la educación emocional se debería de trabajar en Educación Primaria, de manera que se desarrollen los contenidos adecuados a la edad de los/as discentes, adaptando así distintos niveles de complejidad.

Por tanto, es necesario elaborar propuestas de intervención que trabajen la inteligencia emocional junto a las materias curriculares de esta etapa, siendo el arte la disciplina más adecuada

para trabajar estos contenidos, ya que cuenta con recursos artísticos que permiten que los/as discentes sientan, exploren y transformen la realidad.

Este proyecto interdisciplinar, donde el arte y la inteligencia emocional se relacionan y trabajan con el resto de materias curriculares se desarrolla desde la educación artística como eje vertebrador y el resto de áreas del aprendizaje se organizan en torno a esta.

Uno de los principales objetivos de este proyecto es la construcción de una pieza escultórica a través de la cual los alumnos/as conciben el espacio y las formas, integran la imaginación y creatividad en las obras y experimentan con objetos y formas. Todo ello conduce a establecer relaciones artísticas y proyectar en estas acciones sus propios sentimientos y sensaciones.

La construcción plástica debe entenderse como un espacio vivencial que permite la interrelación de las formas plásticas elaboradas por los niños/as con el mundo que los rodea, por ello, tiene un valor fundamental en las actividades expresivas infantiles(...). Los volúmenes construidos contienen un alto grado de imaginación y experimentación con materiales diversos y son sumamente atractivos para los niños y las niñas porque, para ellos, transferir la realidad a las tres dimensiones es, en cierta medida, poseer la vida, imitarla y abstraerla para apropiarse de ella (Fosati & Segarra, 2002, p.6).

En cuanto a la inteligencia emocional, se hallan profesionales como Goleman (2001), que le otorgan valor a las emociones y sentimientos en el proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo de cualquier persona, como aparece en este proyecto:

Las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus emociones y que también saben interpretar y relacionarse efectivamente con las emociones de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida. Estas personas suelen sentirse más satisfechas. Quienes por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con claridad. (Goleman, 2001, p.13-14).

Durante la puesta en práctica de este proyecto no se hará distinción entre los significados de emoción y sentimiento, a pesar de que se trate de dos términos emocionales diferentes; en el lenguaje científico hacen una delicada y exhausta diferencia entre ambos. La definición y diferencia más exhausta fue propuesta por el neurólogo más influyente de la actualidad, Antonio Damasio (2006):

“Cuando experimentas una emoción, por ejemplo la emoción de miedo, hay un estímulo que tiene la capacidad de desencadenar una reacción automática. Y esta reacción, por supuesto, empieza en el cerebro, pero luego pasa a reflejarse en el cuerpo, ya sea en el cuerpo real o en nuestra simulación interna del cuerpo. Y entonces tenemos la posibilidad de proyectar esa reacción concreta con varias

ideas que se relacionan con esas reacciones y con el objeto que ha causado la reacción. Cuando percibimos todo eso es cuando tenemos un sentimiento.”

En suma, en este proyecto se consideran como sinónimos a emoción y sentimiento, debido a que se trabaja con un alumnado de edades primarias y les podría llevar a la confusión, ya que se trata de contenidos de carácter más abstracto. Autores como Richard. S. Lazarus, (1991) sugiere la teoría de integrar sentimiento en el ámbito de las emociones, ya que éstas se conciben en sentido muy amplio, considerando así, sentimiento y emoción dos conceptos que están sumamente interrelacionados: el concepto de emoción englobaría adicionalmente sentimiento.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

“Oigo y olvido; veo y recuerdo; hago y comprendo”.

Confucio (551-749 a.C.)

Esta cita nos lleva a plantearnos cuestiones acerca del aprendizaje que adquieren los alumnos/as en las aulas y a indagar en los modelos metodológicos que se llevan a la práctica: ¿Cómo aprenden los contenidos? ¿Retienen conocimientos? ¿Alcanzan un aprendizaje significativo?

“La educación es la adquisición del arte de utilizar los conocimientos. Es un arte muy difícil de impartir...lleva implícito el problema de mantener vivo el conocimiento, de evitar que se vuelva inerte” (Whitehead, 1957, p.20).

Nos encontramos ante un sistema educativo que no es el adecuado para alcanzar un aprendizaje significativo, y por tanto, no es apto para trabajar por proyectos; este supone la desavenencia con la práctica educativa que hasta ahora se ha llevado a cabo. La organización escolar debe de ajustarse a las nuevas necesidades de la educación y, actualmente, el aprendizaje por proyectos es considerado el método de enseñanza que favorece el cambio y mejora de la situación educativa. La educación artística se percibe como una materia que une diversas disciplinas y se relaciona con ellas, es decir, se trata de una asignatura con contenidos que pueden ser trabajados en proyectos interdisciplinarios, donde ésta ejerce la labor de eje vertebrador.

Actualmente, en los centros escolares no se llevan cabo contenidos referentes a la educación artística distintos al dibujo o a las manualidades exclusivas para días especiales (día del padre, día de la paz,...) e incluso, su tiempo en el horario lectivo se dedica para adelantar contenidos del resto de materias o para que los escolares realicen tareas que tienen atrasadas. Esta área cuenta con contenidos artísticos bastante más interesantes y educativos, como es el trabajar diferentes formas artísticas (pintura, escultura), conocer diversas técnicas artísticas, entender, interpretar y comparar obras, etc. Esta disciplina despierta el pensamiento humano y, aún en el aula no se le otorga el valor que tiene el arte, ni se reconocen las habilidades y capacidades cognitivas que se desarrollan durante el estudio y aprendizaje de

contenidos artísticos. Al igual que esta materia, ocurre lo mismo con la educación emocional, es una disciplina a la que no se le dedica tiempo lectivo y no se considera fundamental en esta etapa educativa.

La educación artística se trabaja como área transversal a todas las demás, ya que la expresión artística demanda conocimiento y es donde recurren las demás áreas. De esta manera, el proyecto presenta una propuesta de intervención educativa desde el área de educación artística como eje transversal, y el resto de asignaturas como ramificaciones a ese eje vertebrador.

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

¿Por qué se ha decidido trabajar el arte con las emociones y sentimientos?

Hoy en día, en las aulas, se sigue la misma metodología para desarrollar la materia de educación artística desde hace décadas. Se siguen las indicaciones que aparecen en los libros de texto o se realizan simples manualidades que se repiten cada año en los centros escolares. En los colegios se evidencia la falta de programaciones interesantes, dinámicas y didácticas en este área, debido a que no se desarrollan contenidos artísticos distintos al dibujo, al color, a la geometría o las manualidades exclusivas para días especiales (día del padre, día de la paz,...), pese a que en este área, se pueden trabajar contenidos bastante más educativos que comprenden lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual. Así pues, la educación artística se percibe como una materia que desarrolla contenidos que garantizan un aprendizaje constructivo y significativo, ya que fomentan la creatividad, innovación, singularidad, etc. Según Piaget (1977) el principal objetivo de la educación es el crear individuos descubridores, incentivos, creadores, capaces no solo de repetir sino de hacer cosas nuevas, individuos capaces de criticar y verificar sin aceptar todo lo que se les ofreciera; por tanto, esta materia al desarrollar esta habilidad en profundidad, alcanza el objetivo primordial de la educación.

La capacidad de creación y originalidad puede ser trabajada desde cualquier ámbito curricular de esta etapa, pero este es la materia donde más se desarrolla, debido a que en todo proceso de enseñanza del área de educación artística se compromete la percepción, el pensamiento y la acción corporal, desencadenando mecanismos que expresan distintas y complejas capacidades, entre las cuales desempeña un papel importante la imaginación creadora. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p.253)

Winnicott (1971) consideraba que era la creatividad lo que hacía que la persona sintiera que vale la pena vivir la vida, por ello a través del arte se va a trabajar la gestión y expresión de emociones y sentimientos. De esta manera, en este proyecto se pretenden fusionar contenidos artísticos con la educación emocional, trabajando las emociones y los sentimientos a través del área de educación artística. *Expresar emociones y sentimientos a través de la escultura*, es un trabajo que ha sido elaborado para generar en los alumnos/as actitudes de experimentación, búsqueda, descubrimiento y construcción.

OBJETIVOS

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Este proyecto desarrolla un programa de intervención curricular, en el cual se pretende fusionar el arte con la educación emocional, trabajando contenidos de las diferentes áreas que conforman el currículo de Educación Primaria. Con la elaboración de este proyecto interdisciplinar donde la educación artística es el eje vertebrador y el resto de materias sus ramificaciones, se persigue preparar al alumnado para trabajar con este tipo de proyectos y generar en los alumnos/as actitudes de experimentación y descubrimiento.

Objetivos didácticos (generales y específicos)

Con la elaboración de este trabajo, se pretende alcanzar una serie de objetivos. El boletín oficial de la junta de Andalucía del 27 de marzo de 2015 (BOJA, nº 60, 2015, p.9-696) establece los objetivos generales de las diferentes áreas de aprendizaje que se trabajan en este proyecto (Lengua castellana y literatura, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemáticas, 1ª Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Artística), mientras que, los objetivos específicos de este proyecto se han determinado de este modo:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Potenciar el desarrollo emocional del alumnado:
 - Explorar, sensibilizar e interpretar sus propias emociones (proceso de auto-conocerse).
 - Reconocer, experimentar y equilibrar aspectos sobre la identidad personal del niño (consolidar su autoestima).
 - Intervenir y aportar tu opinión en situaciones comunicativas de aprendizaje.

- Elaborar una pieza escultórica que manifieste emociones y sentimientos:
 - Conocer al artista y profundizar en sus obras realizadas analizando las técnicas artísticas empleadas.
 - Experimentar las posibilidades expresivas de las técnicas propuestas.
 - Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal.
 - Plasmar su creatividad, personalidad y emociones en las producciones artísticas.
 - Participar activamente en el proceso de creación artística.

- Exponer, describir y explicar oralmente el proceso de creación de la pieza. o Valorar, reflexionar y destacar aspectos en obras artísticas ajenas y propias. o Saber recibir, respetar y comprender planteamientos y opiniones ajenas.

PARTICIPANTES

Esta propuesta didáctica va dirigida a alumnos/as de primer ciclo, concretamente a 2º de Ed. Primaria, en edades comprendidas de 7 a 8 años, a fin de trabajar desde edades tempranas con proyectos educativos y adquirir una serie de destrezas que les ayudará en cursos posteriores.

CONTENIDOS

En esta propuesta de intervención se desarrollan una serie de contenidos, que pertenecen a las distintas áreas curriculares de Educación Primaria y aparecen recogidos en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía del 27 de marzo de 2015(BOJA, nº 60, 2015, p.9-696). Se ha trabajado con el BOJA porque a diferencia del BOE, en el BOJA se muestran los contenidos más específicos. A continuación, se presenta una tabla que recoge los contenidos curriculares a trabajar en este proyecto clasificados en las distintas materias que se desarrollan en esta etapa educativa:

Tabla 1. Contenidos interdisciplinarios de este proyecto

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	ÁREA DE CIENCIAS NATURALES	ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	ÁREA DE 1ª LENGUA EXTRANJERA	ÁREA DE MATEMÁTICAS	ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
<p>Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente: asambleas, conversaciones, simulaciones, presentaciones y normas de cortesía habituales (disculpas, agradecimientos, felicitaciones...).</p> <p>Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales mediante el uso de estrategias: atención, retención, anticipación del contenido y de la situación mediante el contexto, Identificación del sentido global.</p> <p>Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; escucha; respeto al turno de palabra; preguntar y responder para averiguar el significado de expresiones y palabras, respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.</p>	<p>Las partes del cuerpo humano y su funcionamiento.</p> <p>Desarrollo del conocimiento de sí mismo y de los demás. Aceptación y no aceptación del propio cuerpo con sus posibilidades y limitaciones.</p> <p>Curiosidad por valorar su propia identidad y autonomía personal.</p>	<p>El ser humano y el medio natural: uso del territorio.</p> <p>Sensibilidad, sentido crítico en el análisis y el compromiso en relación con la búsqueda de las mejores alternativas para progresar y desarrollarnos.</p> <p>Uso y utilización correcto de diversos materiales con los que se trabaja.</p>	<p>Adquisición de vocabulario de uso frecuente en textos orales breves y sencillos, canciones, rimas, partes del cuerpo; prendas de vestir, familia y amigos; el colegio y la clase, mascotas y otros animales; la casa: dependencias y objetos.</p>	<p>Identificación de formas planas y espaciales en objetos y espacios cotidianos.</p> <p>Búsqueda de elementos de regularidad en figuras y cuerpos a partir de la manipulación de objetos.</p>	<p>Relación de las principales partes del cuerpo con los movimientos realizados.</p> <p>Dominio progresivo de la percepción espacial, a través de básicas nociones topológicas y de distancia (arriba-abajo, delante-detrás, dentro-fuera, cerca-lejos, alto-bajo, juntos-separados).</p> <p>Indagación y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo (tono muscular, mímica, gestos) y del movimiento (ritmo, espacio, tiempo).</p> <p>Imitación y representación desinhibida de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.</p> <p>Participación y disfrute en actividades que supongan comunicación a través de las expresiones, el cuerpo y el movimiento.</p> <p>Respeto y aceptación hacia los demás por las formas de expresarse a través del cuerpo y el movimiento.</p>	<p>Observación y exploración de los elementos presentes en el entorno natural, artificial y artístico en especial los del lenguaje plástico: forma, color y textura.</p> <p>El cuerpo como medio de expresión.</p> <p>Producciones plásticas de forma creativa, mediante la observación de entornos, individuales o en grupo, utilizando técnicas elementales y materiales cotidianos de su entorno.</p> <p>Elaboración de piezas tridimensionales sencillas con diferentes materiales.</p> <p>Exploración sensorial de las cualidades y posibilidades de materiales (papel, barro, plastilina, acuarelas), transmitiendo las sensaciones que le producen.</p> <p>Exposición de obras sencillas de creación propia y comunicación oral de su intencionalidad.</p> <p>Identificación de algunos autores de obras artísticas significativas y/o cercanas de su entorno.</p> <p>Valoración de las manifestaciones artísticas.</p>

MÉTODO

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Para la puesta en práctica de este proyecto es necesario adoptar una serie de decisiones metodológicas, con el fin de atender la diversidad del alumnado y alcanzar los objetivos propuestos. La metodología específica que se lleva a cabo está basada en MAESO, F (2003): *El arte de construir el conocimiento artístico. Didáctica de la Educación Artística.* (pp.264). Madrid, Pearson Education, un manual adecuado al proyecto a desarrollar.

Se establece un modelo de actuación que reúne los siguientes principios metodológicos:

Metodología activa. El alumno es el que experimenta en primera persona, quien trabaja constantemente construyendo el conocimiento artístico a través de sus propias creaciones.

Metodología participativa. El alumno es partícipe de su propio aprendizaje, puesto que expone sus conocimientos sobre la escultura. El docente ha de señalar y demostrar al alumnado que durante el desarrollo del proyecto ellos reconstruyen y conforman sus conocimientos acerca del arte y las emociones y sentimientos.

Metodología vinculada al medio. En este trabajo se llevan a cabo actividades relacionadas con su entorno más próximo con el fin de facilitar y favorecer el proceso de aprendizaje artístico del alumnado.

Metodología interdisciplinar. Este proyecto se fundamenta por la interdisciplinariedad que se trabaja con el resto de áreas curriculares, donde se interrelacionan contenidos artísticos con lingüísticos, sociales, etc.

Durante el desarrollo de este proyecto se llevan a cabo diferentes vías metodológicas que se van adaptando de acuerdo a los contenidos que se trabajan en cada sesión, entre los destacados se encuentran:

Método discursivo. Como punto de partida en este proyecto se lleva a cabo una lluvia de ideas, el docente orienta y clarifica dudas. Además, al final del proyecto se procede una puesta en común de las obras construidas por los alumnos, donde aportan su opinión y consejos para una próxima práctica artística.

Método expositivo. El docente expone información de carácter teórico sobre la inteligencia emocional y el artista a trabajar, su técnica y obras, para la posterior creación artística que han de realizar y exponer de manera oral el alumnado.

Método de creación artística. El alumno construye una pieza escultórica de manera autónoma, analizando, en primer lugar, la técnica artística propia de Choi Xoo Ang con el fin de obtener un resultado que se aproxime a los objetivos de este proyecto. Durante el proceso de creación, el docente interviene como guía, y marca, si este lo considera pertinente, algunas pautas para la realización de la pieza.

RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y ECONÓMICOS

Para la puesta en práctica de este proyecto son necesarios una serie de recursos. Por un lado, los alumnos y alumnas que participan de manera activa en el proyecto y el docente que coordina el proceso de aprendizaje (recursos humanos) y, por otro lado, se requiere para su desarrollo un aula que cuente con un sistema tecnológico con acceso a Internet y un proyector o pizarra interactiva.

En cuanto a los materiales, el docente es quién organiza y entrega todo lo necesario en cada sesión, aunque se pretende que el alumnado utilice la mayoría de materiales de manera autónoma con el fin de que éste asuma pequeñas responsabilidades y aprenda a utilizarlo correctamente. Los recursos materiales imprescindibles en esta propuesta de intervención son: tarjetas emocionales, fichas de conocemos a Choi Xoo Ang, lápiz y goma, masa de modelar o plastilina blanca, plastilina carne, cartulina y cámara de fotos.

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

La secuenciación didáctica de este trabajo se recoge en siete sesiones comprendidas por una descripción, donde se explica el desarrollo de ésta, los objetivos y contenidos presentes en cada sesión, los materiales necesarios para su puesta en práctica y una reflexión tras haber desarrollado con los alumnos/as cada una de las sesiones. A continuación, se presentan detalladamente las siete sesiones que componen este proyecto:

SESIÓN 1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ESCULTURA?

Para comenzar esta programación curricular, se procede a desarrollar una puesta en común sobre qué es el arte y qué conocen por arte.

A continuación, se muestran en el proyector algunas obras de Choi Xoo Ang, y se realizan preguntas, tales como, ¿Qué os transmiten estas obras artísticas? ¿Qué entendéis por escultura? ¿Qué escultura os ha impresionado más?

Para entender el proceso creativo de otros artistas y consolidar la concepción de escultura del alumnado, se presentan piezas de otros escultores (Antony Gormley, Early Blockworks, 2001-2003, Alain Choisnet, Louison (2010), entre otros) y se comentan aspectos sobre estas. Seguidamente, vuelven a mostrarse obras escultóricas de Choi Xoo Ang y se lanzan una serie de preguntas sobre la manifestación o expresión de las piezas del artista.



Fig 1. XooAng Choi, *Islets of Aspergers Type VI* (2008)

Para dirigir esta programación didáctica hacia las emociones y los sentimientos (inteligencia emocional) se hace entrega de las tarjetas emocionales, en las que aparecen escritos cada uno de los sentimientos y emociones que se trabajan durante este proyecto. Los alumnos/as han de explicar qué entienden por la emoción o sentimiento que han escogido y, deben de responder a preguntas que lanza el docente, así como, ¿en qué situaciones de la vida te sientes triste/alegre/ enfadado/ furioso/sorprendido/avergonzado/solo/...? ¿Cómo controlamos nuestros sentimientos? De esta manera entre todos han de construir el significado y concepción de cada emoción.



Fig 2. Tarjetas emocionales

Para finalizar esta sesión, en el tiempo restante, se reproducen diferentes melodías y el alumnado ha de explicar que les transmite y qué sentimientos afloran en ellos al escucharlas.

Los principales objetivos que se pretenden alcanzar en esta sesión son conocer las ideas previas del alumnado sobre el arte y, más concretamente, la escultura, y explorar, sensibilizar e interpretar las emociones del alumnado (proceso de auto conocerse) mediante aportaciones en situaciones comunicativas de aprendizaje.

Los contenidos que se trabajan en la primera sesión, principalmente, son la observación y exploración de los elementos presentes en el entorno natural, artificial y artístico, a través del intercambio comunicativo, utilizando estrategias y normas: participación, escucha, respeto al turno de palabra, respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás,...; y el cuerpo como medio de expresión.

SESIÓN 2. CONOCEMOS A CHOI XOO ANG

En la segunda sesión, de manera oral, se recuerda lo trabajado en la clase anterior y, por escrito, se hace entrega de una tarea para trabajar las esculturas de Choi Xoo Ang, con el fin de que el alumnado conozca más obras del artista y relacione la manifestación de emociones y sentimientos con las obras de este autor.

Además, para entender las obras escultóricas de Choi Xoo Ang, el docente explica la vida y técnica artística del escultor y, complementa su explicación con la puesta en reproducción del siguiente vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=vpEGGvVb33w>, donde se demuestra y visualiza el proceso de elaboración de una pieza escultórica (técnica, habilidades, instrumentos, materiales,...).



Fig 3. Construcción de una pieza escultórica

Con esta sesión se pretende lograr que el alumnado experimente sus posibilidades creativas con la realización de la tarea de Choi Xoo Ang y que conozca al artista a trabajar y profundice en sus obras realizadas analizando las técnicas artísticas empleadas.

En cuanto a los contenidos que se desempeñan en el desarrollo de la segunda sesión son entender la técnica artística del escultor y el proceso de elaboración de una pieza escultórica, y valorar las manifestaciones artísticas.

SESIÓN 3 - 4 - 5. CREAMOS NUESTRA ESCULTURA EXPRESIVA

En estas sesiones se recuerdan aspectos generales de la escultura, contenidos de inteligencia emocional y las obras y técnica artística de Choi Xoo Ang, con el fin de repasar lo expuesto en las sesiones anteriores y así, poder trabajar con conocimientos aprendidos en esta intervención curricular.

A continuación, se llevan a cabo dos tareas para precisar y concretar la concepción y manifestación de las emociones en el alumnado:

Tarea 1. *Adiviemociones*. En parejas, han de adivinar qué emoción o sentimiento expresa el compañero con gestos faciales.

Tarea 2. *La estatua sentida*. Los alumnos/as han de bailar al ritmo de una melodía por el aula y en un momento determinado se para la música y el docente nombra un sentimiento o emoción y ellos han de simbolizar y expresar en estado de estatua (los sentimientos que fueron mencionados y trabajados: sorpresa, culpabilidad, soledad, felicidad, odio, vergüenza).

Posteriormente, el docente explica las pautas a seguir para realizar la pieza; entre las destacadas se encuentran:

Construir las obras con la misma técnica artística de Choi Xoo Ang aunque con material diferente (trabajar en blanco la mayoría de la obra y en naranja las facciones que se desean destacar y enfatizar).

Tener muy en cuenta la emoción que se desea revelar y trabajar en torno a ello.

Empezar por el tronco y continuar construyendo las extremidades y la cabeza.

No dejar que se seque y endurezca la masa de modelar. Mojar y emblandecer la pieza con agua.

Mojar los dedos con agua y así poder modificar y manipular más fácilmente la pieza escultórica.

Ultimar incorporando la plastilina, color carne, donde se desee, para resaltar y exhibir el sentimiento que agarra y manifiesta la pieza.

Crear una obra original, innovadora, extravagante,...

Finalmente, los alumnos/as eligen la emoción o sentimiento que desean trabajar y se procede a la construcción de las obras. Este trabajo requiere atención y ayuda del docente, éste debe de estar asistiendo y colaborando en el proceso de producción artística en todo momento.

Una vez terminadas las obras escultóricas, se dejan secar.



Fig 4 – 5. Construcción de una pieza escultórica



Fig 6. Resultado de las obras

El desarrollo de esta sesión ocupa una hora y quince minutos debido a que en esta parte de la intervención curricular se lleva a cabo el objetivo principal de este proyecto, la construcción de la pieza escultórica a través de la técnica artística de Choi Xoo Ang, y se requiere tiempo para recordar los aspectos a tener en cuenta y para su creativa e innovadora elaboración.

Además, con la puesta en práctica de estas sesiones, se pretenden alcanzar una serie de objetivos como son desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, plasmar su creatividad, personalidad y emociones en las producciones artísticas, explorar, sensibilizar e interpretar sus propias emociones (proceso de auto conocerse), etc.

Son bastantes los contenidos curriculares que se trabajan en el desarrollo de esta sesión, entre tantos, cabe destacar la elaboración de piezas tridimensionales sencillas con diferentes materiales, el cuerpo como medio de expresión (Indagación y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento que supongan comunicación a través de las expresiones, el cuerpo y el movimiento y respeto y aceptación hacia los demás por las formas de expresarse) y el desarrollo de hábitos y constancia de trabajo.

SESIÓN 6. EXPONEMOS LA OBRA FINAL

Tras la construcción de la pieza escultórica, el alumnado ha de exponer oralmente el resultado de su trabajo a sus compañeros/as, respondiendo a preguntas tales como qué partes ha resaltado de su obra y por qué, el por qué eligió el sentimiento que ha trabajado, etc.

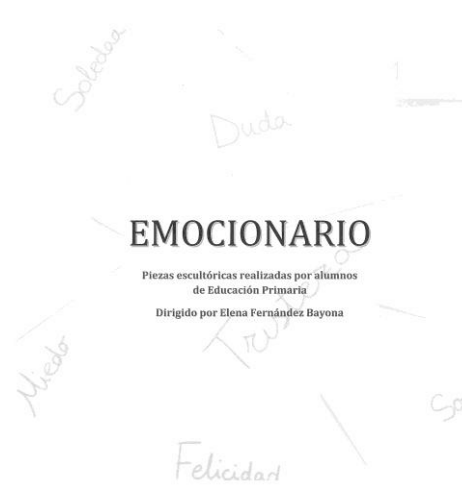
Los objetivos que se pretenden alcanzar en esta sesión son exponer, describir y explicar oralmente el proceso de creación de la pieza, valorar y reflexionar de aspectos en obras artísticas ajenas y propias y, saber recibir y respetar planteamientos y opiniones ajenas.

En esta sesión se trabajan contenidos de carácter lingüístico, la exposición oral de obras sencillas de creación propia, utilizando estrategias y normas lingüísticas y la valoración de las manifestaciones artísticas propias y ajenas.

SESIÓN 7. ELABORAMOS UN EMOCIONARIO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Para concluir con esta programación, se lleva a cabo la elaboración de un emocionario de manera conjunta entre todos los alumnos/as. El emocionario es un catálogo que muestra piezas escultóricas realizadas por los alumnos/as.

Para ello, se fotografían las piezas escultóricas y se agrupan por emociones; seguidamente, se elige una fotografía por cada emoción y se pega en un catálogo, donde aparece la fotografía y debajo escrito la emoción que representa.



ÍNDICE

Figura 1. <i>Amor</i> , 2016.....	2
Figura 2. <i>Asco</i> , 2016.....	3
Figura 3. <i>Culpabilidad</i> , 2016.....	4
Figura 4. <i>Duda</i> , 2016.....	5
Figura 5. <i>Enfado</i> , 2016.....	6
Figura 6. <i>Miedo</i> , 2016.....	7
Figura 7. <i>Odio</i> , 2016.....	8
Figura 8. <i>Soledad</i> , 2016.....	9
Figura 9. <i>Sorpresa</i> , 2016.....	10
Figura 10. <i>Tristeza</i> , 2016.....	11
Figura 11. <i>Vergüenza</i> , 2016.....	12



Figura 1. Amor, 2016

3



Figura 8. Soledad, 2016

10

Fig. 7-8-9-10-11. Emocionario

Tras la elaboración del emocionario, se hace entrega de una tarea evaluativa, para comprobar por escrito si el alumnado ha adquirido conocimientos artísticos con esta intervención curricular.

El objetivo que se persigue en esta sesión es intervenir y aportar opiniones en situaciones comunicativas de aprendizaje, valorando y destacando aspectos en obras artísticas ajenas y propias. Además, de exponer, de manera escrita, los conocimientos aprendidos en este proyecto.

El contenido que fundamentalmente se trabaja en esta sesión es el desarrollo de hábitos de trabajo, constancia y valoración del trabajo bien hecho tanto el suyo propio como el de sus compañeros y compañeras.

EVALUACIÓN

La evaluación que se llevará a cabo en esta propuesta de intervención se rige por un seguimiento periódico de la evolución del alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta el desarrollo de capacidades cognitivas-artísticas y el alcance de los objetivos marcados en ella. De manera que, se procederá a realizar una evaluación inicial que nos permita conocer las ideas previas y los niveles de conocimiento de los alumnos/as sobre el tema que se va a desarrollar. Seguidamente, se realizará una evaluación formativa durante todo el desarrollo del proyecto.

Las técnicas de evaluación empleadas serán la observación directa y sistemática para reconocer si el alumnado alcanza los conocimientos y objetivos establecidos (el profesor cuenta con una tabla donde se recogen criterios de evaluación), el resultado final de las obras y una ficha evaluativa.

Por tanto, para evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado se presentan una serie de criterios:

Tabla 2. Criterios de evaluación del proyecto

Criterios de evaluación

Potenciar el desarrollo emocional del niño/a
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar, sensibilizar e interpretar sus propias emociones (proceso de auto conocerse) • Reconocer, experimentar y equilibrar aspectos sobre la identidad personal del niño (consolidar su autoestima) • Manifestar sus emociones y sentimientos • Comprender los estados emocionales de los demás • Intervenir y aportar tu opinión en situaciones comunicativas de aprendizaje
Elaborar una pieza escultórica que manifieste emociones y sentimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer al artista a trabajar y profundizar en sus obras realizadas analizando las técnicas artísticas empleadas • Experimentar las posibilidades expresivas de las técnicas propuestas • Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal • Plasmar su creatividad, personalidad y emociones en las producciones artísticas • Participar activamente en el proceso de creación artística • Realizar un uso adecuado y responsable de materiales y recursos artísticos • Exponer, describir y explicar oralmente el proceso de creación de la pieza • Valorar, reflexionar y destacar aspectos en obras artísticas ajenas y propias • Saber recibir, respetar y comprender planteamientos y opiniones ajenas

La evaluación del alumnado se recoge en una ficha (ANEXO 5), en ella aparecen los criterios de calificación establecidos en esta programación para así poder calificar a los alumnos/as dependiendo de sus resultados. Estos están organizados según el porcentaje que les corresponde sobre el total de la nota; se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3. Criterios de calificación del proyecto

Criterios de calificación

	% sobre el total de la nota
Criterios de evaluación	70 %
Resultado final de las obras	20 %
Ficha autoevaluación	10 %

RESULTADOS

Tras la puesta en práctica de este proyecto con alumnos/as en edades comprendidas entre 7-8 años, se demuestra que con la realización del trabajo, donde el eje transversal es la Educación Artística, se obtienen resultados magníficos y se alcanzan los objetivos interdisciplinarios establecidos en este.

SESIÓN 1

Desde el primer momento se trabaja con un alumnado motivado y serio, que participa aportando su opinión y conocimiento acerca de las cuestiones que se han planteado.

Sorprende el interés que muestran y la falta de conocimientos sobre el arte, la escultura, etc. Además, la particularidad de gestionar y obrar con las emociones y sentimientos de los alumnos/as fascina y beneficia, porque esto ayuda a conocerles más y así trabajar aún mejor con ellos.

SESIÓN 2

Esta sesión estaba prevista desarrollarla en 45 minutos debido a que se considera una tarea con bajo nivel de complejidad, pero en la puesta en práctica se ha necesitado 20 minutos más porque los alumnos se han implicado bastante y han necesitado más tiempo del estimado. En cuanto a la breve explicación sobre la vida y técnica artística de Choi Xoo Ang ha de ser concisa. El vídeo que se ha mostrado sobre cómo se realiza una escultura ha complementado la explicación y ha dejado al alumnado sorprendido y, capacitado para la creación de sus propias esculturas.

Atención a la diversidad: Al trabajar en esta sesión una tarea en la que se ha de escribir y trabajar de manera individual y autónoma, se ha de explicar y ayudar a un alumno con retraso mental y memoria a corto plazo. Con poca ayuda ha sido suficiente, pero sin ella no hubiese sido posible la realización de esta por parte de Juan Luis. Por tanto, si en el aula se encuentran alumnos/as con necesidades especiales en el aprendizaje, se necesita una docente de

apoyo, si es posible, especializada en educación especial; de lo contrario, cualquier docente puede ocuparse de explicarle brevemente la tarea y hacerla junto al alumno/a, mientras evalúa su aprendizaje.

SESIÓN 3-4-5

La puesta en práctica de la tarea 1 y la tarea 2 ha conseguido motivar al alumnado desmesuradamente y, durante la construcción de la obra ha proseguido ese alto grado de interés en el proyecto.

El tiempo estimado para las sesiones era el apropiado, pero el problema está en la masa de modelar, se seca y endurece rápidamente, por lo que las sesiones deben de realizarse seguidas y, no de semana en semana.

SESIÓN 6

A pesar de trabajar con niños/as de corta edad y de madurez temprana, algunos alumnos/as han realizado exposiciones orales asombrosas. La mayoría de exposiciones han sido coherentes e interesantes y han contado con un público interesado y curioso.

Esta tarea de carácter lingüístico, ha resultado novedosa y divertida en los niños porque se han sentido importantes explicando el resultado de sus obras y escuchados por sus compañeros/as.

SESIÓN 7

En el aula se realizó un emocionario entre todos y causó en los alumnos/as una gran satisfacción tras comprobar el resultado.

La tarea evaluativa fue entregada a los alumnos/as y tras analizar las respuestas de estos, se considera que el nivel de madurez del alumnado es bajo y las preguntas que se lanzan en esta tarea requieren un mayor desarrollo cognitivo en el discente.

CONCLUSIONES

El poner en práctica este proyecto educativo permite obtener buenos resultados, conclusiones positivas y sobre todo, poder comprobar las carencias y/o defectos que se deberían de mejorar.

Tras analizar los resultados obtenidos y el desarrollo de las sesiones en el aula, sorprende la implicación y motivación del alumnado. Los alumnos/as han trabajado mucho durante el proyecto y, ello se puede comprobar con el resultado obtenido.

Se ha de admitir que el proyecto ha sido llevado a cabo cuando ya se tenía conocimiento del grado de inteligencia y de las habilidades del alumnado, pero a pesar de ello, muchos

de los alumnos/as han desconcertado y sorprendido al personal docente. Concretamente, cuatro alumnos/as que no destacan por su alto o bajo grado de intelecto, han participado bastante en las tareas propuestas y han realizado muy buenas obras.

En cuanto a la atención a la diversidad, son dos los alumnos/as con necesidades específicas especiales que se encuentran en esta clase, un alumno con TDHA y otro con retraso cognitivo y memoria a corto plazo; solamente, el alumno/a con retraso ha necesitado ayuda en dos ocasiones, en la entrega de las dos tareas (Conocemos a Choi Xoo Ang y la tarea final-evaluativa), donde se le ha ayudado a escribir aquello que pensaba y argumentaba sobre el tema.

Se señala como un aspecto negativo en este trabajo, la redacción de las preguntas de la tarea evaluativa, debido a que se ha podido comprobar que dos de las preguntas que se expusieron causaron confusión: - *¿Cuáles son sus características?* - *¿Cómo realiza las esculturas Choi Xoo Ang?*.

Los objetivos propuestos han sido alcanzados por la mayoría de los alumnos/as que han trabajado en este proyecto: han realizado piezas escultóricas basadas en la técnica artística de Choi Xoo Ang y han explorado, interpretado y comprendido sus propias emociones y sentimientos y las de los demás, todo ello fundamentado en un proyecto interdisciplinar logrando igualmente objetivos lingüísticos (expresión oral durante la exposición individual), matemáticos (identifica formas geométricas durante el análisis de las obras), etc.

Se podría calificar este proyecto como el trabajo llevado a la práctica en el que se ha mostrado más implicación e interés en el alumnado durante el curso. Esta deducción ha sido extraída al comprobar el alto grado de motivación y participación que mostraban los alumnos/as.

Se considera esta propuesta de intervención eficaz en el aprendizaje de contenidos transversales. Se valora positivamente los resultados obtenidos y se demuestra que ha sido una experiencia muy enriquecedora, ya que se ha comprobado en primera persona las debilidades, los errores, los beneficios, etc.

Basada en la metodología de estudio DAFO, se expone una tabla que explica las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que se han desvelado y presentado durante el desarrollo de este proyecto:

Tabla 3. Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades detectadas en el proyecto

Debilidades	Amenazas
<p>Los docentes han de estar capacitados para adaptar la programación y modificarla en cualquier momento.</p> <p>El sistema educativo actual en España no fomenta este tipo de propuestas de intervención.</p>	<p>Dependiendo del docente y el discente que desarrolle este proyecto, podría sobrepasar la temporalización estimada.</p> <p>El nivel o grado de madurez que presente el alumnado.</p>
Fortalezas	Oportunidades
<p>La motivación y participación del alumnado durante el desarrollo de las sesiones de la unidad.</p>	<p>Aplicar, beneficiarse y emplear el área de Educación Artística como eje transversal de un proyecto.</p> <p>Utilizar la Educación Artística como eje vertebrador y el resto de materias curriculares como ramificaciones en un proyecto, del que se obtienen resultados magníficos.</p>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arjona, M. L. (2010, octubre). Capacidad creadora. *Eduinnova*. Recuperado de <http://www.eduinnova.es/oct2010/oct08.pdf>
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Madrid, España: Crítica
- Fosati, A. & Segarra, E. (2002). Vivir el arte en la educación infantil. Valencia: arteinfantil.info. Recuperado de http://www.artefinfantil.info/index_archivos/el_volumen_en_la_educacion_infanti_1.pdf
- Granados, I.M. (2009) Interrelaciones entre creatividad, arte, educación y terapia. *ARTE Y MOVIMIENTO, N° 1. Diciembre, 2009*, pp.51-62.
- Hernandez, M.(1995) *El arte de los niños: investigación y didáctica del MUPAI*. España: Fundamentos
- Lowenfeld, V.(1987). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Maeso, F.(2003). El arte de construir el conocimiento artístico. En R.Marin (Ed), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 229-272). Madrid: PEARSON.

Mateos-Vega, M. (2014, 23 de julio). Xooang Choi cultiva la primacía del individuo sobre la colectividad. *La Jornada*, p.2.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995) Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Segunda edición. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/artistic.pdf>

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 27 de marzo de 2015 (2015), nº 60, pp.9 - 696. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>

Punset, E. (2011). Redes (documental). España: TVE. Programas: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-sistema-educativo-anacronico/1044110/>

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-20-no-molestes-mama-estoy-aprendiendo/953666/>

Pacheco, D., Santoro, A., Rodríguez, A. & Vega, A. (2010, 20 de mayo). "Oigo y olvido; veo y recuerdo; hago y comprendo". Confucio (web log post). Recuperado de <http://renovacioneducativa.blogspot.com.es/2010/05/oigo-y-olvido-veo-y-recuerdo-hago-y.html>

RD 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Robinson, K. (2012, agosto 15). Cambio de paradigmas en la educación (Archivo de vídeo). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WbOtm0zkxLQ>

Soto Solier, P.M. y Ferriz Vivancos, R. (2015) Inclusión del arte contemporáneo en el aula de educación infantil. *ARTE Y MOVIMIENTO*. N° 11. Julio, 2014, pp. 25-40.

Whitehead, Alfred. *"Los fines de la educación"*. Buenos Aires. Paidós. 1957.

Xooang C. (2010). Xooang Choi. Seoul, Korea: DOOSAN Gallery. Recuperado de http://www.doosangallery.com/artists/works_eng.asp?idx=119

**EL APRENDIZAJE COMO
EXPERIENCIA ARTÍSTICA.
UN MODELO EDUCATIVO SOSTENIBLE**

**Alfonso San José González
Doctorando el Arte y Patrimonio por la
Universidad de Sevilla**

EL APRENDIZAJE COMO EXPERIENCIA ARTÍSTICA.

UN MODELO EDUCATIVO SOSTENIBLE

El espacio verde comunitario en la actualidad

Antes de llegar a una definición del concepto de espacio verde comunitario en el momento actual, resulta imprescindible repasar la que ha sido su evolución histórica desde la aparición de los primeros espacios verdes constituidos y creados mediante este modelo de gestión hasta la situación en la que se encuentran en el momento presente.

En la actualidad denominamos espacios verdes comunitarios a aquellos espacios verdes que se gestionan de forma conjunta y participativa tanto en su configuración como en su desarrollo. Estos espacios, representan un tipo de sistemas de propiedad común, es decir que la tierra y sus recursos están gestionados y pertenecen a una cierta comunidad, asociación o colectivo de gente, convirtiendo espacios desocupados y sin una función clara en espacios verdes multifuncionales, fomentando la cohesión social y el trabajo cooperativo y brindando de esta manera a una gran cantidad de ciudadanos la posibilidad de manejar la tierra y los recursos naturales en los entornos urbanos y participar en la creación de una ciudad más habitable.

A pesar de los diversos y diferentes casos de ciudades europeas, como *los huertos familiares de Estocolmo* o *los huertos comunitarios en Berlín*, existe una característica común en la gestión de los huertos urbanos comunitarios en las ciudades españolas y es que la gran mayoría de estos se gestionan en red. Esto implica unas normas básicas de gestión de forma conjunta para todos los huertos de la red, como por ejemplo, que el cultivo sea en ecológico y que se fomente una cultura ecologista de respeto a la naturaleza y sus recursos, pero también una cultura reivindicativa de custodia del territorio urbano con el fin de crear espacios comunitarios donde se persigue la cohesión social en la ciudad. Aunque en los casos de ciudades europeas hemos visto cómo la administración se involucra en el fomento de los huertos familiares y comunitarios, no se puede decir lo mismo en el caso de España, sin embargo, afortunadamente varias son las ciudades que cuentan con una red de espacios verdes comunitarios, como Sevilla (tal es el caso del Huerto del Rey Moro), Barcelona, Valencia o Madrid, entre otras.

La sociedad del siglo XXI, de la cual formamos parte se enfrenta al reto de cómo gestionar los numerosos desajustes naturales, tanto ecológicos como sociales. Es aquí donde el concepto de espacio verde comunitario aparece avalado por una gran cantidad de estudios que resaltan los beneficios ambientales y sociales de las zonas verdes para mitigar los efectos ambientales provocados por la urbanización y la contaminación que de esta se deriva. Sin embargo, la relación entre el bienestar y los espacios verdes urbanos aún sigue sin tenerse en cuenta a la hora de elaborar los planes urbanísticos, desarrollándose muchos de ellos en un vacío legal, o de dotar de medios y recursos a estos espacios verdes. Ante el actual panorama de un planeta cada vez más urbano, queda clara la necesidad que hay de fomentar los espacios verdes comunitarios, considerando su dimensión social, es decir su capacidad para generar cohesión social, que de este modo se presentan como una herramienta fundamental para conseguir así espacios más sostenibles, más sociales y en definitiva más habitables.

El aprendizaje a través del grupo

El aprendizaje cooperativo se presenta como una de las vías más útiles mediante las cuales poner en marcha y desarrollar la transmisión de valores y formas de proceder que se presentan como indispensables para contrarrestar el actual modelo de vida en sociedad, un modelo que pone el acento en la individualidad del sujeto y en su carácter autónomo. El aprendizaje cooperativo favorece la convivencia desde la aceptación de las diferencias, siendo una poderosa herramienta de integración, comprensión e inclusión, además de una metodología que trata de garantizar un aprendizaje de calidad.

Una estructura cooperativa del aprendizaje consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Si yo aprendo, tú aprendes y todos aprendemos. En una situación de aprendizaje de esta índole, los miembros de un grupo procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Sin embargo un grupo cooperativo es algo más que un conjunto de individuos que realizan algo de manera conjunta. Un grupo de alumnos formarán un equipo cooperativo en la medida que se den las condiciones siguientes:

- Si están unidos en relación al objetivo que persiguen y al sentido de pertenencia al grupo.
- Si hay una relación de igualdad entre ellos, si nadie se siente superior a los demás, si todos son valorados, y se sienten valorados por sus compañeros.
- Si hay interdependencia entre ellos, si lo que afecta a un miembro del equipo importa a todos los demás.
- Si no hay una relación de competencia entre ellos, sino de cooperación, y de exigencia mutua; si ayudar a un compañero repercute favorablemente en uno mismo y en todo el equipo.

Un proyecto cooperativo de espacio verde sostenible a través del arte

Desde el ámbito de la creación artística contemporánea y el campo educativo tenemos la responsabilidad y el reto de proponer un modelo educativo que favorezca el desarrollo social sostenible de aquellos que integrarán la sociedad del futuro. Es por estas razones por las que surge la idea de la mano de la Profesora Dra. Rocío Arregui Pradas de introducir de alguna forma la naturaleza en los espacios en los que nos desenvolvemos a diario y en ese sentido la Facultad de Bellas Artes de Sevilla, aparece más como un terreno que es habitado que como un simple lugar de tránsito. De este modo este proyecto ha ido conformándose a través de las propuestas artísticas, tanto individuales como colectivas, de aquellos que de alguna u otra forma participen en él. Estas, aun teniendo en cuenta que nacen de la libertad creativa del individuo, responden y guardan relación con alguna de las siguientes características:

- Que sean innovadoras en cuanto a que contienen elementos diferentes para afrontar y resolver esa problemática social. Es imprescindible una respuesta diferente para un problema nuevo.

- Que generen un impacto social relevante. Búsqueda de proyectos de interés general que beneficien a la sociedad en su conjunto con potencial de contribuir a la mejora del sistema educativo.
- Que sean sostenibles a medio/largo plazo. Este proyecto no es solo una declaración de intenciones o un experimento sino más bien se trata de poner la primera piedra de lo que debe ser algo que perdure en el espacio/tiempo.
- Que potencien los entornos cooperativos de creación, esto es, iniciativas que en su diseño o implementación contemplen la colaboración como medio de generación. Es evidente que la cooperación como método de trabajo es sin duda la forma inherente para este proyecto pues conectan de forma conceptual la forma con el fondo.

Este proyecto en su dimensión metodológica basa su proceder en un plan de trabajo en el que los estudiantes con inquietudes acerca de los conceptos de sostenibilidad y todos aquellos que de este se derivan, puedan encontrar un espacio donde aprender y reforzar sus proyectos, tanto estableciendo sinergias con otros estudiantes participantes, como potenciando la innovación de las aportaciones personales. De este modo podemos diferenciar las tres fases que han constituido la consecución de este: Recepción de las ideas/iniciativas e interesados en colaborar en el proyecto.; Selección de las ideas/iniciativas a implementar; Apoyo a los estudiantes interesados y a sus propuestas; Ejecución práctica de las ideas; y Mantenimiento y ampliación sucesiva.

Los estudiantes que participan en esta iniciativa acaban beneficiándose de un aprendizaje cooperativo e intercambio de experiencias con otras personas y acceden de esta forma, al conocimiento y adquisición de nuevas formas de trabajo útiles para el futuro. De este modo el participante tiene la posibilidad de establecer colaboraciones y habilidades sociales que son positivos para una forma de colaborar y cooperar que sin duda se presentan como una alternativa viable al actual modelo basado en la individualidad. Esta ha sido una de las motivaciones fundamentales de este proyecto.

CONCLUSIONES

Es evidente que en determinados espacios de la ciudad actual existe la necesidad de dar respuesta a la obsolescencia urbana que los invade. Fomentar la creación de espacios verdes comunitarios a través del trabajo en grupo puede convertirse en una respuesta válida que además de solucionar estas carencias se responsabilice con el medioambiente y con la innovación en la educación. En este sentido esta propuesta de espacio verde cooperativo y artístico es sin duda un ejemplo válido a pequeña escala que nos sirve para hablar de conceptos como la sostenibilidad o la colaboración, aparte de ser una respuesta práctica de cómo poder crear y gestionar un espacio verde dentro de un entorno urbano desde una dimensión artística. Es por todas estas razones por las que este proyecto de espacio verde comunitario puede ser una forma real y práctica de hacer aquello que tantas veces decimos, es decir, pasar de las intenciones a los hechos.

BiBliografía

- Dewey, John (2008): *El arte como experiencia*, Barcelona. Paidós Ibérica.
- Guattari, F. (1978): *Las tres ecologías*. Pre-Textos, Valencia.
- Huizinga, Johan (1995): *Homo ludens*, Madrid. Alianza.
- Leopold, Aldo (1999) *Una ética de la tierra*. Los libros de la Catarata, Madrid.
- Levinas, Emmanuel; 1987, *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Marín, Ricardo (2003): *Didáctica de la educación artística*, Madrid. Pearson educación.
- Raquejo, T., y Parreño, J. M. (2015): *Arte y Ecología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Riechmann, J. (2000): *Un mundo vulnerable: ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Los Libros de la Catarata, Madrid.
- Romero, Joan (2004): *Geografía humana: Una introducción*. Ariel, Madrid.
- Ronault, Georges (2007): *Sobre el arte y sobre la vida*, Navarra. Ediciones Universidad de Navarra.
- Schama. Simon (2007): *El poder del arte*, Barcelona. Crítica.

**LUCES DE UN MAR VIVO,
UN PERFORMANCE ARTÍSTICO
COMO RESULTADO DE UN PROYECTO DOCENTE**

José Antonio Asensio Fernández
asensiotoni@gmail.com

Veronica Asensio Arjona
vasensioarjona@gmail.com

Joan Miquel Porquer Rigo
joanmiquelporquer@gmail.com

Universidad de Barcelona

ANTECEDENTES

Ya hace años que el profesor José Antonio Asensio imparte clases de Escultura en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona con una línea temàtica muy marcada donde las intervenciones lumínica están muy presentes además de hacer énfasis en manifestaciones artísticas como el performance.

Entre los proyectos artísticos que podemos enumerar de carácter performatico que Asensio ha dirigido en su trayectoria creativa, hay títulos como: DIQUE SECO, PROCESO EVOLUTIVO, PELOTAZO INFORMATIVO, SONIDOS DE AGUA, ILUMINADOS, LUCES DE UN MAR VIVO, ETC. Siendo estos dos últimos, proyectos que además tenían un componente educativo y didáctico.

Las asignaturas de José Antonio Asensio están llenas de proyectos performáticos que además se han expuesto en distintos centros y galerías como son: La Sala Eat Arts Lluís Vilà de Banyoles (Girona), la sala Casa Piera de la calle Pintor Fortuny de Barcelona o el Parc de les Olors de Santa Eulalia De Ronsaná Barcelona).

OBJETIVOS

El objetivo de una actividad extrauniversitaria con alumnos de la universidad no es otro que la de aportar una experiencia real y profesional a estudiantes, en este caso, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Evidentemente, al tratarse de alumnos de asignaturas escultóricas en las que el concepto de instalación y de performance esta muy presente con una constante como es la luz, supone un buen reto artístico el hecho de participar en una intervención como es el performance que aglutine diferentes propuestas y disciplinas plásticas y artísticas.

En las enseñanzas referidas a estudios artísticos y en este caso a disciplinas escultóricas, no existe una única realidad, sinó tantas interpretaciones como posibles docentes puedan aportar su verdad desde su propia experiencia profesional y artística. Esta diversidad, en cuanto a las tendencias y tecnologías aplicadas a los comportamientos escultóricos, obliga a investigar nuevos mecanismos pedagógicos, destinados a dotar nuestra docencia de más contenidos y de una mayor diversificación de la información (Asensio, 2014).

Conseguir integrar a distintos alumnos con diferentes funciones y roles dentro del entramado del proyecto performático ha sido un trabajo interesante que crea una dinámica de trabajo en la cual pueden ir integrandose nuevos component y otros ser sustituidos, mutando el grupo y adaptándose al momento y necesidades.

PARTICIPANTES

Los participantes del performance LUCES DE UN MAR VIVO celebrado en la sede del Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB) en el marco del Festival DRAP Art en diciembre de 2016 fueron:

Anna Contreras Benito
Elisabet Escoda Turró
Marga Madrigal Criado
Adso Romero Granados
Carolina Sánchez Raya
Binu Seoane Mariscal

Anna Contreras, Marga Madrigal, Carolina Sánchez y Binu Seoane se ocuparon de todos los aspectos de infraestructura, escenografía, video, imagen, atrezzo, iluminación, etc. Y Elisabet Escoda y Adso Romero fueron los bailarines y coreógrafos.

MÉTODO

La metodología seguida para realizar este proyecto ha estado repartida en 5 partes principales:

Una primera parte fué la selección de los integrantes del grupo en base a sus perfiles y predisposición a participar en el proyecto. En unos casos, la idea estuvo muy clara en el principio al verlos en proyectos que ellos presentaban en las asignaturas del Grado de Bellas Artes, como es el caso de los bailarines Adso y Eli. Otros casos fueron escogidos por sus habilidades, calidad técnica o poética en sus formas de trabajar o incluso por su actitud a la hora de afrontar un trabajo.

La segunda parte de esta metodología fue la elaboración del proyecto, partiendo de la idea primera, el encargo y las diferentes posibilidades plásticas y artísticas en los resultados que esperábamos obtener en el proyecto. Para lo cual se hicieron distintas reuniones para poner en común las ideas que José Antonio Asensio había pensado para diseñar el performance y las posteriores aportaciones artísticas que los componentes del grupo pudieron aportar.

La tercera parte consistió en la búsqueda de los materiales necesarios para desarrollar la escenografía y los medios técnicos precisos también para el proyecto. Vestuario, decoración del mismo, atrezzo y elementos indispensables para la ejecución del performance. Y evidentemente, construir los elementos escenográficos, tanto a nivel formal como a nivel técnico, ensayos coreográficos, decoración vestuario, etc.

La cuarta parte fué la ejecución del performance, traslado de los integrantes y del material, instalación del mismo, construcción de la escenografía en el sitio a intervenir, en este caso, el escenario preparado para el evento en el hall del CCCB. Finalmente la realización del perfor-

mance en el sitio mencionado y la posterior recogida y traslado de todo el material derivado del performance.



Imagen 1. Performance LUCES DE UN MAR VIVO, diciembre 2016 CCCB Barcelona.



Imagen 2. Performance LUCES DE UN MAR VIVO, diciembre 2016 CCCB Barcelona.

Por último y como quinta parte del proceso metodológico seguido en el proyecto de elaboración y ejecución del performance LUCES DE UN MAR VIVO, la difusión y seguimiento ha sido una parte también importante que consiste en hacer visible dicho proyecto con el objetivo de mostrar lo hecho y su mensaje artístico, además de promocionar a los integrantes del proyecto.

RESULTADOS

El resultado de este proyecto es el expuesto anteriormente, una intervención artística que sirve para cumplir distintos objetivos:

La práctica artística real, que es un valor para los alumnos que participaron en ella, además de la intervención artística en sí. Podemos decir que hay un resultado y un interés artístico para todos los participantes en el performance a todos los niveles con el correspondiente currículum artístico que se desprende de ello.

Por otro lado el resultado docente es distinto pues este tipo de acción forma parte de unas estrategias dirigidas a crear mecanismos que completen el aprendizaje de los estudiantes con prácticas reales que les aporten unas experiencias vividas en persona dentro del mundo artístico profesional. De estas estrategias docentes también se deriva una investigación docente a la vez que artística que en muchos casos son objeto de publicaciones y estudio.

Por otro lado y dentro de ese ámbito docente, estas intervenciones también cristalizan en proyectos de Aprendizaje Servicio (APS), dentro de las estrategias que como grupo de innovación dentro de la Universidad de Barcelona trabaja en distintos ámbitos y disciplinas al tratarse de colaboraciones y acciones que se desarrollan dentro de la sociedad con un aprendizaje final.

Por último, la luz es un referente de investigación y docencia en las asignaturas que José Antonio Asensio imparte en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Precisamente por este motivo, el hecho de trabajar esta mirada respecto a las intervenciones artísticas contemporáneas hace que se visibilice la luz como recurso latente en siglos anteriores pero que en este siglo se reafirma como un modo de expresión actual y vivo, no hay más que ver la proliferación de festivales de arte y luz en ciudades de todo el mundo como Berlín, Ámsterdam, Turín, Lisboa, Barcelona, etc.

La sofisticación de los procesos técnicos y las revisiones de los conceptos creativos, han dado lugar a diversas poéticas que se han nutrido del referente lumínico para expresarse según su concepción estética o argumental. Tal es el caso de tendencias que capturan la luz para convertirla en un elemento matérico en sí mismo que se transforma en pura esencia plástica y poética. (Asensio, 2014).

CONCLUSIONES

Las palabras clave que preceden al resumen de este capítulo expresan claramente la esencia del mismo: Arte, educación, luz, interdisciplinaridad, sociedad. El arte y la educación de dis-

ciplinas artísticas suponen la aportación de un valor esencial para el espíritu de la persona y para desarrollar la creatividad más allá de las puras disciplinas artísticas. Se sabe que la educación de estas disciplinas artísticas durante la más tierna época escolar, supone más adelante un desarrollo en los mecanismos creativos de los niños mucho más alto y ágil.

La interdisciplinariedad representa el presente más inmediato y las nuevas formas de trabajar, estamos obligados a entendernos en un mundo mucho más interactivo donde todos estamos conectados de algún modo. Es por ello que las disciplinas tienden a fusionarse en manifestaciones más performáticas y abiertas donde todo cabe.

Evidentemente, el arte, la educación y la interacción no tiene sentido alguno sin pensar en la aportación que todo ello da a la sociedad y como esta responde a nuestro trabajo. De algún modo, estamos obligados con nuestra sociedad y la búsqueda de mejorarla debería ser nuestra máxima como docentes y artistas.

Por último, la luz, aporta frescura, espiritualidad, ilusión, vida y modernidad. Las manifestaciones artísticas con luz, suponen una tendencia absolutamente contemporánea que representan un nuevo enfoque poético, a caballo entre lo artístico y lo tecnológico.

BIBLIOGRAFÍA:

ASENSIO, J.A. (2014). "Una revisión de la luz como nuevo factor en la escultura. Desde 1950 hasta nuestros días", Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

**EL QUIJOTE
RECURSO PATRIMONIAL
PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

**Juana Gómez Pérez
Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura**

**Renata Ochoa-Daderska
Facultad de Arte
Universidad Jan Dlugosz en Czestochowa**

INTRODUCCIÓN

La educación artística es una disciplina eminentemente práctica que tradicionalmente se ha venido desarrollando en grupos pequeños ya que requiere una atención individualizada (Marzano G., et all. 2016). En las enseñanzas artísticas, el desarrollo de las destrezas manuales más que un objetivo en sí es una consecuencia lógica de la utilización de estas técnicas de aprendizaje. Por consiguiente, consideramos erróneo reducir sus beneficios a la adquisición de destrezas. Con el paso de los años venimos observando, por una parte, la progresiva reducción de horas de las materias artísticas en el currículo a pesar del convencimiento de que la pérdida de presencia es totalmente injustificada (Gómez, 2015) y, por otra, el incremento del ratio de alumnos por profesor. Estas circunstancias han provocado un cambio adaptativo en los métodos de enseñanza. La educación artística tiene una gran importancia para el desarrollo de las competencias educativas en todos los niveles de la enseñanza. «Las actividades de ocio son indicadores de calidad de vida para todas las personas, ya que son el vehículo mediante el cual las personas obtienen diversión, encuentran amistades y desarrollan habilidades y competencias» (Badía, 2007: 227-248). Así, la educación artística está especialmente indicada para el desarrollo de actividades interdisciplinarias, y su presencia en el currículo implicará una formación integral del alumnado, ya que están especialmente indicadas para el desarrollo de las competencias educativas básicas como, por ejemplo, la capacidad de comunicación.

El objetivo de nuestra propuesta es profundizar en la huella que el libro de Cervantes dejó en América Latina, en sus manifestaciones artísticas. De esta manera, nos acercaremos al arte, a la cultura y a las tradiciones del país con más hispanoparlantes del mundo y en el que se mantiene presente la herencia española (Westheim, 1983). La propuesta didáctica nos servirá para dar a conocer esta obra. Esta pintura es una imagen de la vida mexicana y de la vida de los artistas (Cardoza, 1962:12).

Por otra parte, abordaremos de una manera transversal el tema de la muerte desde el punto de vista del patrimonio cultural compartido, con el objetivo de contribuir a la normalización de su presencia en la vida (Baum, H., 2002). Para ello tomaremos como hilo conductor, por una parte, el grabado de Posadas y, por otra, la frase de Cervantes que encabeza la propuesta, en alusión a la muerte, y que puso en boca de *El Quijote* en un momento de lucidez. Como señalan Cortina y Herrán (2008), hay que tomar conciencia del sentido real de la muerte trabajando los cuatro conceptos básicos: *finitud* (fin de la vida), *universalidad* (todas las personas mueren y pueden hacerlo en cualquier momento, incluso yo y ahora), *irreversibilidad* (el que muere no regresa más) e *inexorabilidad* (nadie, absolutamente nadie, escapa a la muerte).

También de manera transversal abordaremos el tema de la infancia. Según Galeano:

En América latina, los niños y los adolescentes suman casi la mitad de la población total. La mitad de esa mitad vive en la miseria. Sobrevivientes: en América latina mueren cien niños, cada hora, por hambre o enfermedad curable, pero hay cada vez más niños pobres en las calles y en los campos de esta región que fabrica

pobres y prohíbe la pobreza. Niños son, en su mayoría, los pobres; y pobres son, en su mayoría, los niños. Y entre todos los rehenes del sistema, ellos son los que peor la pasan. La sociedad los exprime, los vigila, los castiga, a veces los mata: casi nunca los escucha, jamás los comprende (2010: 14).

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La primera fase del proyecto consistió en la búsqueda de información, a partir de una serie de palabras claves, al objeto de concretar el tema de estudio. El procedimiento fue simple, buscar en *Google imágenes* las palabras: *Quijote, América y Arte*. Entre las imágenes encontradas, escogemos el grabado del artista mexicano José Guadalupe Posada titulado «*Don Quijote*». Tras la elección de la imagen, continuamos con la búsqueda de información. De esta manera, descubrimos la existencia de un museo de iconografía sobre *El Quijote* en Guanajuato, así como varios artículos sobre su presencia en América, que se encuentran publicados en el *Centro Virtual Cervantes*. Después de este rastreo inicial, procedemos a una segunda búsqueda. En esta ocasión, las palabras claves fueron: *México, Guadalupe y Posada*, al objeto de conocer algo más sobre el autor y su obra.

Por las características de la imagen, en la que aparecen representados cerca de una docena de esqueletos humanos, decidimos incorporar el término *muerte* a la búsqueda, para ello nos centramos principalmente en lo relativo al patrimonio cultural compartido y su transcendencia en la educación (Guerra, R. y Nelson, T., 2009):

Cada colectivo cultura, cada nación, cada institución y a veces cada familia tiene sus «muertos ejemplares» [...]. En Cuba, por ejemplo, se tiene muy presente a José Martí o al Ché Guevara. En España no hay un referente comparable, y cuando se indaga nos topamos con el Quijote (Cortina y Herrán, 2008:35).

En cuanto a la propuesta didáctica, combinaremos narración e imagen, de esta forma, la intervención se incorpora de una manera natural en el currículum, y al mismo tiempo potenciamos la enseñanza en valores (Etxaniz, X., 2011; García-Lago, V., 2002;

Ochoa, L., 2016; Salmerón Vílchez, P., 2004 y Rodríguez, B., 2010). Los beneficios de la literatura infantil aparecen recogidos, como competencias a adquirir, en la LOMPE¹:

Competencias sociales y cívicas, con su predominante y, en determinados casos, sutil moralidad entretejida entre las líneas y páginas que componen mundos imaginarios, transmitiendo un sinfín de valores, enseñanzas, moralejas, conductas, actitudes y principios. Además, aportan una visión característica, así como el reflejo de determinadas sociedades, por medio de descripciones, situaciones, relatos, críticas, sátiras, etc.

1 Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa del año 2013.

«El cuento [...] resulta un instrumento clave en el desarrollo de los procesos de adquisición de la cultura, sirviendo de forma directa para la naturalización de los procesos que implican el conocimiento directo de las realidades que forman parte de la sociedad en la que el niño/a crece y a la que tiene que incorporarse» (Padial, 2013: 36). En este sentido, Ros nos comenta:

La literatura infantil contribuye a la formación de la conciencia de las niñas/os, tanto en el sentido moral, como en el cognitivo y el afectivo. Potencian la atención, la escucha eficaz, la concentración, la memoria, el desarrollo de esquemas perceptivos y analíticos, el desarrollo de la comprensión verbal, la adquisición y el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación, la ampliación del mundo de referencia, la capacidad de enfrentarse a situaciones diversas (2012: 330).

RESULTADOS

La propuesta didáctica se lleva a la práctica en el curso académico 2015/2016 en la Facultad de Formación del Profesorado, con un grupo de estudiantes del Grado de Maestros en Educación Primaria, dentro de la Asignatura Expresión Plástica y su Didáctica, que se imparte en el quinto semestre. La experiencia se desarrolla durante los meses de septiembre y octubre de 2015, en un total de 5 sesiones de dos horas de duración cada una de ellas, y culmina con la exposición de todos los trabajos realizados. De esta manera, nos sumamos a los diferentes actos organizados con motivo del IV Centenario del Quijote de 1615.

Para ello, se propone una serie de actividades que comienza con el visionado de un vídeo² y una propuesta de lectura³. En cuanto al taller de expresión plástica, los trabajos tienen como soporte un pliego de papel que está encabezado por la frase del Quijote «*Pero en llegando al fin, que es cuando se acaba la vida, a todos les quita la muerte las ropas que los diferenciaban, y quedan iguales en la sepultura*», e ilustrado con el grabado de Posada. Las actividades propuestas consisten en un ejercicio de meditación «*arteterapia*» a través del coloreado de la imagen «*iluminación*», al objeto de reflexionar sobre sus enseñanzas. De esta manera, analizaremos la obra de una manera lúdica y creativa, partiendo de la descripción narrada de la estampa:

Don Quijote parece gritar, sin duda azuza al caballo y acompaña con invectivas su ataque. El caballo no galopa sino que corre desaforado y despatarrado; abre las quijadas mostrando, en doble hilera, mayor número de dientes de los que convienen a un caballo verdadero, pero plásticamente más adecuados que los feos huecos que ofrece un cráneo de caballo en la realidad. La arremetida de don Quijote

2 Vídeo: José Guadalupe Posada Grabador (2013). Realizado por niños con motivo del centenario de su muerte. Disponible en [youtube.com/watch?v=s2SajviqfiE](https://www.youtube.com/watch?v=s2SajviqfiE)

3 Galeano, E. (2010): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. 15ª ed. Madrid, Siglo XXI. Con ilustraciones de José Guadalupe Posada.

Herrán, A. y Cortina, M. (2008): *La muerte y su Didáctica en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. 2ª ed. Madrid, Universitas.

deshace y persigue a no menos de una docena de esqueletillos de entes ruines y despreciables: unos voltean por el suelo, otros saltan por los aires con los huesos quebrados, uno se arrastra, otro es casi una rana y otro más aúlla distorsionado.

Magnífico grabado, bien compuesto en diagonales simétricas que se cruzan al centro y dirigen el formidable dinamismo de las figuras. Bien dice Justino Fernández: Don Quijote, seguramente jamás pensó en que un artista mexicano del siglo XX le siguiera la pista en «el otro mundo», pero así es, y Posada nos descubre que don Quijote... sigue dando su batalla... Si el espíritu del Quijote animó a Posada a realizar un grabado así, es porque sin duda lo tenía en alta estima (Rojas, 1968).

Con estas actividades desarrollamos algunas competencias básicas del Área de Expresión Plástica como por ejemplo, *el conocimiento y la interpretación de imágenes* (Mingorance, 2011: 4). En cuanto a las competencias de título de maestro en educación primaria, trabajamos las siguientes:

CT 3.2 - Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la libertad, la corresponsabilidad y la igualdad, y en general usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre.

CE 14 - Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

CE 17 - Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.

CE 22 - Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad.

Por otra parte, el interés de la propuesta radica en la novedad que supone incluir el tema radical de la muerte en el currículo:

La muerte, como contenido natural, está lejos de la sociedad y también está lejos de la educación y esto es lo que parece objetivamente extraño. No sabemos decir si este distanciamiento es o no una patología de la vida cotidiana más o menos reciente pero creemos que es un indicador de inmadurez generalizada de naturaleza educativa o pedagógica. Desde otra lectura, ¿hay alguna cultura de la que podamos aprender a encajar la muerte? Quizá todas aquellas que no se han separado tanto de la naturaleza, ni tampoco de su verdadera naturaleza (Cortina y Herrán, 2008:124).

CONCLUSIÓN

Con esta experiencia interdisciplinar nos hemos acercado a la obra del artista José Guadalupe Posada. Así, hemos descubierto que es uno de los grandes nombres de la cultura mexicana. Sus grabados tienen una fuerte carga literaria. Están pensados y desarrollados con un guion propio y se pueden leer con la intensidad de una novela.

Posada crea imágenes sobrias que van al grano de una manera asombrosa. El grabador consigue sus objetivos sin necesidad de acudir a grandes composiciones. Nacido en la prensa y gracias a la prensa, creó un estilo propio, íntimamente ligado al hecho editorial. De esta manera, conjuga con su trabajo maestría y corazón, cerebro y técnica. Apasionado de la imagen juega con ella interpretando el mundo que le rodea; es ahí donde radica la magia de su obra.

Por otra parte, hemos aprendido un poco más del sentir popular a través del Quijote y de la imagen de Posada.

En Posada lo de ser popular abarca todos los aspectos: temas y formas comprendidos y gustados por la tradición popular, con clamor popular y defensa de los intereses populares, con inventiva, carácter y calidad elevados y populares. Su influencia fue extraordinaria por su sentido e imaginación [...] Posadas fue un juglar maravillosamente legítimo. Lo imagino como una especie de lo que en México se llama "evangelista": esos secretarios públicos que en las plazas, en los mercados, con sus viejas y niqueladas máquinas de escribir, aún redactan para su clientela analfabeta peticiones al juez o al alcalde, noticias para la familia, cartas de amor.

Posadas fue un «evangelista» del grabado. Con sentimiento popular creó su obra, sin clara ideología política, mas con espontaneidad e imaginación, y sabiendo, sintiendo, viviendo el dolor, la miseria y las luchas de su pueblo, con quien sigue soñando en la fosa común del cementerio de Dolores. Y llevó a publicaciones y hojas sueltas las noticias de ese pueblo, la protesta, la carta de amor, la petición, la ira y el sarcasmo, no sólo a la conciencia de sus contemporáneos, analfabetos en más de un 80 por ciento, sino a la historia del arte mexicano, como uno de sus máximos exponentes, y sin que tuviera intención de ello. (Cardoza y Aragón, L., 1964: 24-25)

Hoy en día, la educación artística vive horas bajas en todos los niveles de la enseñanza. Así, la reducción de su presencia en el currículo nos obliga a repensar la asignatura. Dentro de las futuras líneas de trabajo seguiremos apostando por la colaboración con otras áreas de conocimiento, y de esta manera contribuir a una formación integral de los niños y las niñas; todo ello encaminado a una educación en valores.

Día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero

actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consigue ser niños (Galeano, 2010:11).

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA.

Badía, M. (2007): «Jugamos todos: Jugar y crear en discapacidad». En Belver, M.H. y M.H. Ullán: *La creatividad a través del juego*. Salamanca, Amarú, págs. 227-248.

Barrios, P. y Gómez, J. (2014): «La Educación artística en torno a los sonidos del agua: Una propuesta integradora». En Bartolozzi, M. M. y V. Méndez (ed.): *Patrimonio cultural vinculado con el agua, paisaje, urbanismo, arte, ingeniería y turismo*. Cáceres, Control P, págs. 33-38.

Baum, H. (2002): *¿Está la abuelita en el cielo? Cómo tratar la muerte y la tristeza*.

Barcelona, Oniro.

Cardoza y Aragón, L. (1964): *México Pintura de hoy*. México, Fondo de Cultura Económica. Cortina, M. y Herrán, A. (2011): *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid,

Universitas.

Etxaniz Erle, X. (2011): «La Transmisión de valores en la Literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual». *Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, págs.73-83.

Galeano, E. (2010): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. 15ª ed. Madrid, Siglo XXI.

García-Lago, V. (2002): «¿Educamos en prejuicios o educamos en valores?». *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7, págs. 4-11.

Marzano, G., Lubkina V., Ochoa Siguencia L. (2016). *Key issues in adult non formal participatory e-learning. in society. integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference. Rezekne May 27th-28th, 2016 (Vol. IV)*, pp. 69-79.

Gómez, J. (2015): «*Designing a wiki for the artistic collaborative learning among a team of teaching training students*» en *New Media and Higher Education Market*. S. Smyczek and J. Matysiewicz (eds), University of Economics in Katowice, págs. 203-210.

Gómez, J. (2012): «Taller Infantil en la Casa Museo Guayasamín de Cáceres: Una propuesta integradora a través del juego y la educación artística». En Callejón, M. D. y M. I. Moreno (ed.): *Educación Artística y visual. Aportaciones desde la periferia*, Jaén, COLBA, págs. 1229-1235.

Guerra, R. y Nelson, T. (2009): «*Day of the Dead Educational Activity Guide*» en http://mexic-artemuseum.org/images/uploads/education/Day_of_Dead_Guide.pdf. [Consultado el 4 de Agosto de 2015].

Herrán, A. y Cortina, M. (2008): *La muerte y su Didáctica en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. 2ª ed. Madrid, Universitas.

Mingorance Muley, A. (2011): «Plástica y Educación en Valores» en *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, nº 40, págs.1-9, disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/AURORA_MINGORANCE_2.pdf [Consultado el 20 de Julio de 2015].

Ochoa Siguencia L., Gomez-Ullate M., Herman D. (2015). «Use of online collaborative writing tools by students of higher education» en *New Media and Higher Education Market*. S. Smyczek and J. Matysiewicz (eds), University of Economics in Katowice, págs. 229-244.

Padial Ruz, R. y Sáenz-López Buñuel, P. (2013): «Los Cuentos Populares en Educación Infantil. Una propuesta a través del juego». *E-motion, Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, págs. 32-47.

Rodríguez, B. (2010): «El Quijote en las Lecturas clásicas para niños» en http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/3084/1/26_Hor_Cult_Quijote_2010_Rodriguez_301-317.pdf [Consultado el 30 de Julio de 2015].

Rojas Garcidueñas, J. (1968): «Presencias de don Quijote en las artes de México» en http://cvc.cervantes.es/Literatura/quijote_america/mexico/garcidueñas.htm [Consultado el 19 de Julio de 2015].

Ros García, E. (2012): «El cuento infantil como herramienta socializadora de género».

Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación, 22, págs. 329-350.

Salmerón Vílchez, P. (2004): *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Granada, Universidad de Granada.

Westheim, P. (1967): *El grabado en madera*. 2ª ed. México, Fondo de Cultura Económica
Westheim, P. (1983): *La calavera*. México, Fondo de Cultura Económica.



Fig. 1.- Mural mosaico *Don Quijote*. Técnica esgrafiado. 118,8 X 168 cm.

**APROXIMACIÓN
A UNA NUEVA CONCEPTUALIZACION
DEL PATRIMONIO**

**Francisco Aznar Vallejo
Universidad de La Laguna**

En pocos momentos de la historia como ahora, la sociedad y sus instituciones han mostrado tanto interés por el Patrimonio, y, casi se podría afirmar que esta circunstancia tiene hoy una dimensión planetaria. Si bien es cierto que este hecho no es ajeno a otro singular fenómeno de nuestros días como es el Turismo.

Sin embargo, no puede decirse que exista una idea única y unánime acerca de que es y que significa el Patrimonio. Ni tampoco de cuál es su alcance y significación para los individuos y las sociedades.

El hombre contemporáneo afronta, consciente o inconscientemente, dos dilemas convergentes de no poca trascendencia, el uno tiene que ver con su relación con el medio en el que se desenvuelve y el otro, de mayor calado, se refiere a su relación consigo mismo y con la sociedad de la que forma parte, es decir de su cultura.

Siendo imposible desligar a los individuos del entorno en el que viven y de igual manera sustraerlo de todo aquello que percibe que, de una manera o de otra, es lo que da sentido y significación a su universo, parece lógico entender que el hombre forma parte activa del ecosistema en el que prospera, siendo él mismo un destacado agente de cambio ambiental y la cultura su mecanismo básico de adaptación. Así, gracias a la cultura el hombre comprende y ordena la realidad en la que vive, para lo que se sirve de unos determinados bienes y valores, que organiza e interioriza como un sistema de vestigios, símbolos y creencias.

Aparece entonces aquí, la noción del Patrimonio. Puesto que el patrimonio desde esa óptica es el medio mismo, en tanto que común, recibido, habitable y transmisible. En consecuencia, el patrimonio supone en sí mismo un concepto de sociedad, toda vez que expresa y encarna la totalidad de bienes y valores que conforman la conciencia y la identidad de los pueblos y sus individuos.

Pero esta realidad no deja de ser un constructo, que se ha venido entendiendo solo desde la perspectiva de los restos y vestigio o los vínculos y la memoria, como una realidad arquetípica que nos reenvía sistemáticamente al pasado, basada en una historicidad que persigue articular pasado y presente para darles sentido, apoyándose en los aspectos materiales o tangibles que componen el legado mismo de la historia.

Sin embargo, el patrimonio no es, no puede ser el pasado, especialmente porque el pasado solo es presente y es el presente quien crea y da sentido al Patrimonio.

Ciertamente, el alcance y significado mismo de la idea de patrimonio ha venido cambiando de manera considerable a lo largo de la historia. Así, desde la mera colección individual de riquezas y rarezas de carácter extraordinario indicadoras de poder de la Antigüedad; La veneración por los modelos antiguos y las reliquias del Mundo clásico y el Medioevo; la búsqueda de la belleza y el atesorar obras de arte del Renacimiento; el culto a los monumentos y los objetos históricos con afán pedagógico de la Ilustración; hasta, el advenimiento del concepto moderno de patrimonio como legado de manifestaciones materiales que explica

la identidad y los valores de los Pueblos y Naciones, cargado de intervencionismo político e institucional.

Hoy, se asume el patrimonio como un concepto holístico, subjetivo y dinámico que no depende de los bienes de que se trate sino de los valores que la sociedad, en cada caso, les atribuye y que determina qué se debe proteger y conservar para la posteridad.

En consecuencia, a la hora actual y en general, cabe decir que el patrimonio es entendido como una construcción social de carácter cultural en tanto que herencia material del pasado y que hemos de transmitir a las generaciones futuras. O como enunciara la Convención de la Unesco de 1972, "Patrimonio Cultural es el conjunto de bienes heredados y dignos de protección que han sido producidos por la humanidad. Estas producciones deben ser protegidas y conservadas para la salvaguarda de la memoria colectiva del hombre y de sus pueblos".

No obstante, luego de 1972 se han sucedido numerosas contribuciones y avances que alcanzan al patrimonio natural o al patrimonio inmaterial y que evidencian el progresivo alargamiento del concepto mismo de patrimonio, al encarar sus múltiples valores: cultural, simbólico, identitario, económico, pedagógico, etc., cuestión ésta a la que no son ajenas las instituciones museológicas. Así, la Convención de la Unesco para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de 2003 y La Convención sobre la diversidad cultural de la Unesco de 2005; o la Convención de Faro de 2005 del Consejo de Europa acerca del valor del patrimonio cultural para la sociedad.

De la misma manera, son muchos los factores que hoy impactan, con distinto alcance y significación en el patrimonio y que determinan la forma en que este hoy se entiende. Así, la globalización ha venido a suponer un cambio radical en la conciencia social de numerosas poblaciones, en su sistema de valores y por ende en una pérdida de identidad. La incontenible presencia del turismo cultural genera la producción y la reproducción de estándares culturales y de gestión foráneos carentes de significación local, que en muchos casos ha terminado por vulgarizar y banalizar los bienes patrimoniales. Pero de igual forma estamos reinterpremando esa misma globalización desde las diferencias y las diversidades, que nos lleva a redescubrir lo próximo, el territorio, las tradiciones y las particularidades, lo que nos permite reaprender el patrimonio como un bien que exterioriza el valor de una cultura.

En consecuencia, asistimos a la aparición de una serie de nuevos alcances y significados para el patrimonio debidos a la propia evolución de la sociedad que lo sostiene y justifica. El valor del medioambiente, la omnipresencia de las nuevas tecnologías o el peso de la nueva economía y la sociedad del conocimiento propician la deconstrucción y la reformulación constante de la noción misma de patrimonio.

Así, la noción de patrimonio, asociada durante siglos a los monumentos como expresión señera de la excelencia del genio y la labor humana, estructurada en viejas tipologías que atendían a conceptos limitativos y excluyentes como patrimonio histórico, artístico, arqueológico,

lógico, religioso o militar, ha dado paso a una visión más global, con una perspectiva antropológica y sociológica, que sitúan al hombre y su medio en el centro del concepto.

Nos habíamos acostumbrado a considerar el patrimonio como algo ajeno y separado de la vida de todos los días, algo mantenido en una esfera de excepcionalidad y de privilegio, en un conspicuo ámbito de reverencia y de solemnidad, sustraído permanentemente de la acción directa del ciudadano que ahora lo asume como un derecho de valor universal en sí mismo.

Es verdad, que el derecho a la cultura es uno de los aspectos esenciales de los Derechos Humanos, al tiempo que uno de los más polifacéticos y multidimensionales. Puesto que el derecho a la cultura atañe tanto a los sujetos en su individualidad como a los pueblos en su conjunto, de ahí la necesidad de desarrollar una conciencia sobre la importancia y trascendencia del Patrimonio.

En este sentido es de destacar la aportación de La Convención Marco del Consejo de Europa, sobre el valor del patrimonio cultural para la Sociedad, Faro 2005, toda vez que apunta un elemento de trascendental importancia para el presente concepto de patrimonio, tal es su vinculación con los Derechos Humanos. Convención, por otra parte, que tiene un anclaje en la Declaración de los Derechos Humanos para las generaciones futuras, Tenerife 1994 (Unesco - Equipo Cousteau - Univ. de La Laguna) donde por su génesis y su significado se asumió el derecho al patrimonio como un Derecho Humano, sostenido sobre la solidaridad intergeneracional, entendiendo la herencia como un proceso social y creativo, basada en los valores de la persona, las instituciones y las sociedades.

Entendemos entonces que nuestra sociedad, a la luz de lo que de hoy en día avizora y anhela como acervos y valores trascendentes, tiene derecho a recibir en legado una tierra preservada, un planeta vivo donde las condiciones permitan una vida digna de ser vivida, junto con un cielo puro soporte del propio devenir de la humanidad y de su cultura, un medio ambiente que acoja y sustente la diversidad biológica de la que el hombre es parte integral, así como el derecho a la conservación y trasmisión de los bienes culturales, formados por todas las aportaciones de todas las culturas, advirtiendo que sus elementos constitutivos deben ser preservados en su marco y transmitidos como patrimonio común de la humanidad.

Venimos, en consecuencia, postulando la conceptualización del patrimonio como un hecho global, construido a través de la experiencia de su condición y de su lugar, en cada tiempo y sociedad. Un hecho integral que reúne y subsume todos los aspectos y expresiones de la cultura, que son la herramienta de adaptación que permite al ser humano situarse en el ecosistema en el que se desenvuelve y del que es parte integral. De esta manera el hombre ordena la realidad para percibirla con coherencia, mediante unos determinados valores que organiza e interioriza como un sistema de lugares, vestigios, símbolos y creencias. Así, el Patrimonio como sistema, es el reflejo de un complejo universo intelectual, ético y simbólico por el que los individuos se afirman, se comunican y reconocen entre ellos lazos de pertenencia, que liga a los sujetos a su entorno, instándolos a su coherente usufructo y conservación.

De igual manera, percibimos la biodiversidad como la riqueza y variedad de todas las formas de vida, pero también, como la multiplicidad de acciones e interacciones que se establecen entre las distintas especies, incluidos los seres humanos y su medio. Así, la biodiversidad se refiere cada vez más a la relación entre el hombre y la naturaleza, por lo que creemos que el desarrollo sostenible ha de verse como una manera de abordar conjuntamente el crecimiento, el medio ambiente y las cuestiones sociales que ello suscita, incluido su mantenimiento y su gestión.

Y postulamos el Patrimonio como un hecho total, que va más allá de su estricta dimensión cultural, convertido así en factor de adaptación al medio y de mediación con la propia condición existencial de cada vida humana. Que se revela en su conjunto como un potente medio de cohesión social, de idóneo instrumento de armonización territorial y de provechoso recurso de desarrollo local, esto es, una verdadera herramienta de sostenibilidad.

La Sostenibilidad, para nosotros, no deja de ser una pertinente ecuación a favor de los intereses generales, presentes y futuros de los grupos humanos y el medio en que se desarrollan; siempre con el firme propósito de mantener un atinado y fructífero ejercicio de acomodación del proceso de creación, recreación y conservación de todo tipo de recursos, aquellos que la vida reclama para enfrentar los desafíos de su propia perpetuación; siendo, el correlato de todo ello, eso que llamamos Patrimonio.

Así, nuestra propuesta se sustenta en la idea de que el Patrimonio no es otra cosa que la totalidad, viva y dinámica, de las creaciones del ser humano y la naturaleza, que comprende todas las manifestaciones, materiales y espirituales del genio humano en íntima conexión con el hábitat donde se producen. Razón por la que el territorio ha de significarse decididamente, también, como una dimensión esencial del Patrimonio y de ahí el imperativo de la sostenibilidad.

Hoy, la noción de patrimonio tiende a ser cada vez más extensa e inclusiva, amparando los lugares, las cosas, los seres y las imágenes que nos entornan, con los cuales se constituye y conforma el universo de nuestras propias ideas y creencias, moldeando inadvertidamente nuestra existencia. Por eso, hablar de patrimonio no es, no puede ser, hablar del pasado, es constatar la oportunidad que para el hoy entraña el legado del pasado, no solo como un testimonio vivido, sino como un capital, que adquiere un nuevo y positivo significado para la innovación y la creación de nueva riqueza patrimonial.

Por eso hoy el debate actual sobre el Patrimonio reclama, a nuestro juicio, una visión mucho más global y compleja del problema. Así, es preciso replantearse los vínculos entre sociedad, patrimonio y territorio. Toda vez que, parece claro ahora, que el territorio es directamente dependiente de los elementos patrimoniales de todo tipo que lo conforman, sean estos culturales, antropológicos, naturales o paisajísticos, de la misma manera que, no tiene sentido pensar un territorio sin la comunidad humana que lo habita, reflejo y testimonio de una viva interacción entre el hombre y la naturaleza en la que se desenvuelve. Por lo que

entendemos, pues, el patrimonio como un proceso vivo y en permanente construcción y no como un mero repertorio de vestigios inventariables.

Porque al final el patrimonio no es otra cosa que la expresión de la conciencia social, que tiene más de futuro que de pasado, más de proyecto en continua construcción que de prédica nostálgica. Hoy hemos empezado a ser conscientes de que sin una apasionada adhesión de cada uno de los individuos que componen el cuerpo social, el patrimonio seguirá siendo una entelequia vacía y distante.

Por eso, digamos con el Fausto de Goethe: "lo que hemos heredado de nuestros padres, seamos dignos de poseerlo".

**GENEALOGÍAS DE ANONIMATO
FICHAS DIDÁCTICAS,
ARTE Y DESCUBRIMIENTO**

**Joan-Miquel Porquer-Rigo
joanmiquelporquer@ub.edu**

**Departamento de Artes y Conservación-Restauración
Universidad de Barcelona**

**Eulàlia Grau-Costa
eulaliagrau@ub.edu**

**Departamento de Artes y Conservación-Restauración
Universidad de Barcelona**

**José-Antonio Asensio-Fernández
toniasensiofern@ub.edu**

**Departamento de Artes y Conservación-Restauración
Universidad de Barcelona**

**María-Dolores Callejón-Chinchilla (callejon@ujaen.es
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,
Universidad de Jaén**

ANTECEDENTES

Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen II (2017) retoma el trabajo en torno a la cuestión de las genealogías femeninas abierto con la publicación de su primer volumen (Grau-Costa, 2013). En esta ocasión, tras cuatro años, el texto entronca necesariamente también con las cuestiones contemporáneas que se les vinculan como por ejemplo las nuevas masculinidades (Azpiazu-Carballo, 2017) o el *gender blending* (Devor, 1989). Bajo el epígrafe de *Genealogías de anonimato* se reúnen textos y propuestas que exploran la *no-exaltación* de la individualidad por encima de lo social (el desprendimiento de arquetipos, la alternativa del anonimato como aportación individual de la construcción colectiva) y la *no-categorización* del éxito como sistema de selección sino como aquello que significa un bien común, con una una visión sostenible -y feminista- de futuro.

OBJETIVOS

El volumen busca alejarse de la producción artística entendida como una cuestión de mercado, como un bien de especulación y se decanta por la acción y la implicación social como hecho artístico. Apuesta por la docencia como investigación y descarta actividades que no incluyan una reflexión profunda y crítica de los valores y de los posicionamientos personales en el contexto inmediato. Ideológicamente se adscribe al ideario de la economía feminista (Carrasco- Bengoa, 2014) que pone en relieve las tareas *feminizadas*, de cuidados (Pérez-Orozco, 2014), pilar oculto del desarrollo y de la reproducción social.

Las páginas del libro albergan textos de ensayo (reflexiones en torno a conceptos clave, indagaciones sobre artistas menoscabadas, explicaciones de procesos creativos) de autorías múltiples y transversales (antiguos/as alumnos/as de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, investigadoras/es locales y visitantes, profesores/as de múltiples generaciones), acompañados de fotografías documentales, que dan entrada a un corpus de fichas didácticas interrelacionadas -verdaderas articuladoras de la narración-, que tratan de *tentar* al/a lector-a/actor-a/autor-a a desarrollar una actividad de enseñanza-aprendizaje (figura 1). Se pone especial interés en las metodologías de creación *originales* y las que se les derivan. La publicación, en última instancia, pretende introducir aspectos específicos de reflexión que navegan entre sociedad, cultura y política, en rutas cartografiadas por artistas mujeres que, a través de sus obras o interpretaciones artísticas, han extrapolado la *razón* de la historia.

Hilos cotidianos

Clara Daroca Musté, Joan Miquel Porquer Rigo

Propuesta de trabajo:

A partir de la obra *Tejiendo historias* (2013) de Alexia Arribas, David Ballester, Laura Gómez, Clara Martínez y Elena Vaquero; de la simbología del «hilo de la vida» y de los conceptos de la economía de cuidados.

Enunciado:

Haced un nudo en una cuerda o hilo para cada una de las actividades laborales que realizéis durante un día en vuestro ámbito profesional. En otra cuerda, haced lo mismo con aquellas tareas que tengan que ver con el cuidado de uno mismo o de las personas cercanas a vosotros. A partir de esta primera toma de conciencia, encontrad un marco de acción donde poder visibilizar vuestra reflexión y/o crítica.

Para hacerlo:

Trabajad partiendo de estos puntos de referencia:

- El hilo de la vida.
- Las *moiras* o *fatás*, diosas y ancianas que ovillan, miden y cortan el hilo del destino.
- Un nudo como un momento difícil de la historia; un nudo que o bien puede deshacerse con paciencia (tiempo *sossegado*) o bien puede estrecharse por la fuerza (tiempo *acelerado*).
- Un nudo como una atadura o tarea cotidiana que conlleva obligación.
- El tiempo *capitalista* y el tiempo *del cuidado*.
- El problema práctico: deshacer un nudo puede ser muy complicado.

Condicionantes:

Plantead vuestra propuesta dentro de un ámbito de difusión pública.

Procesos:

Estableced un sistema de archivo del proceso de documentación, investigación y creación que habéis recorrido para visibilizar vuestra reflexión y/o crítica.

Material:

De libre elección.

Presentación:

Presentad la acción en el contexto más adecuado y al archivo de la manera en la que consideréis que le hace más justicia.



Figura 1. Estructura de una ficha didáctica. Extraída de Grau-Costa y Porquer-Rigo (2017, 84-85).

MÉTODO

El formato de ficha de la publicación, aunque innovador, no es nuevo. Desde hace algunas décadas, a través de varias generaciones docentes (Grau-Costa, 1996, 2000, 2013; Porquer-Rigo, Grau-Costa, Ros-Vallverdú y Asensio-Fernández, 2015; Sasiain-Camarero-Núñez, 2012), se ha ido introduciendo y evolucionando como alternativa o transversalmente a la docencia en el ámbito de la educación universitaria de las artes, en distintos programas, asignaturas y niveles. En uno de los primeros documentos escritos al respecto, Grau-Costa (2000) definía sus ventajas:

«Este tipo de actividad siempre genera incógnita y, por el desconcierto implícito en su enunciado, agudiza la atención como herramienta de conocimiento. [...] Este tipo de enunciado característico se hace partícipe de la *provocación* y lleva al estudiante en busca de soluciones, a cuestionarse y a tomar decisiones que lo acercan a la investigación como método y a la creación como respuesta» (p. 69-70).

Su uso ha demostrado su potencial capacidad de sugestión y de motivación en la práctica; como una herramienta que acontece eje vertebrador para un discurso continuado, un elemento que permite la interacción puntual entre un motivo escogido y una finalidad

buscada. La ficha, en su simplicidad aparente, actúa como un anclaje de conocimiento orientativo para enlazar con un despliegue conceptual, procedimental y actitudinal para la formación/generación de creatividad y el desarrollo de competencias propias del área artística. Fomenta el autoaprendizaje. Podemos trabajar directamente procesos creativos y generar discursos de pensamiento individual que, fácilmente, escalan en procesos de debate colectivos –entroncando con la filosofía de las pedagogías colectivas (García, 2017) o del arte social y activista (Thompson, 2015)–.

Todas las fichas parten, en un primer momento, de un proceso que se ha denominado

«metodologías para el descubrimiento» o «metodologías del descubrir» (Grau-Costa, 1996, 2000). A pesar de que ambos conceptos se acercan inevitablemente al «aprendizaje por descubrimiento» para educación primaria de Bruner (1997) o Piaget (1981), las «metodologías del descubrir» deben entenderse en un contexto diferente tanto porque están pensadas especialmente para las etapas de la educación secundaria y universitaria como porque nuestras propuestas no dan prioridad especial ni a los conocimientos ni a la experimentación científica. *Nuestras* metodologías plantean la autocontemplación como investigación, donde la intuición es la herramienta preferente –un aspecto fundamental en creación artística–.

Una *metodología del descubrir* consiste en un enunciado concreto que dirige hacia una serie de órdenes (propuestas pautadas) y de espacios de interrogación (más o menos visibles en los enunciados), mientras se hacen intervenir modulaciones que centran la atención en un determinado concepto, procedimiento y/o técnica. Se desvía al lector hacia dificultades que ve asumibles, con un aprendizaje correspondiente, pero que esconden cuestiones y procesos complejos que irán apareciendo en el desarrollo de la actividad. Es justo decir que no son propuestas fáciles: hay que saber equilibrar bien sus puntos de conflicto para no ocasionar bloqueos metodológicos ni tampoco emocionales que impidan un desenlace.

En la descripción de cada una de las fichas establecemos la necesidad de descubrir como herramienta de ejecución, sometida al proceso, al conocimiento previo y a la capacidad de autogestionarse. De aportar al/a la estudiante herramientas de formación y de autoconocimiento de sus capacidades y habilidades artísticas, trabajando desde la constancia y la disciplina técnica para encontrar variaciones en las soluciones que promueven a la vez la autoevaluación. De hacer surgir constantes técnicas y procedimentales del propio alumnado (trazos personales, grafías particulares, obsesiones individuales), obligándolo a trabajar a partir de la memoria acumulativa sea cual sea su momento formativo e independientemente del momento de madurez personal en el que se encuentre. Constantes que se perciben rápidamente en sus comportamientos iniciales en la actividad pero que serán perfiladas en su transcurso hasta ser moduladoras y nuevas (sorpresivas) para el mismo ejecutor/a (autor/a, artista, estudiante).

Aparecen fichas que aportan metodologías concretas de trabajo o introducciones a procesos creativos transportables entre distintas propuestas –que suman más de un interés, de *diá-*

logo-. Otras fichas, en cambio, se centran en dinámicas facilitadas por el encadenamiento conceptual y procedimental como vía de actuación, donde se introduce el trabajo a partir de la obra de una o varias artistas, varios «métodos de creación». En el primer volumen (Grau-Costa, 2013) ya se trataba la superposición de métodos de creación de artistas con las «metodologías del descubrir» y se evidenció que podía ser una forma eficaz para desarrollar la creatividad sin entrar en la duplicidad entre referente y autor-creador/ autora-creadora. Como comenta Sasiain-Camarero- Núñez en su tesis doctoral (2012):

«Cada artista tiene su manera de hacer, una línea de trabajo que se va definiendo durante su carrera. Sus circunstancias personales y sus inquietudes conceptuales y plásticas van impregnando su existencia generando en su obra una forma de pensar, actuar y construir. El método de trabajo va definiendo su obra a partir de ciertas características o inquietudes que se van repitiendo» (p. 80).

El uso del formato de ficha didáctica (Anexo 1) es una elección estratégica: no se propone una ordenación programática que parta de unidades didácticas agrupadas por temáticas y de las cuales se desprendan fichas didácticas, sino que, invirtiendo el sistema, se trabaja con actividades didácticas en formato de ficha de forma que estas se ordenan y programan dentro de diferentes ritmos según la programación, la asignatura y el equipo docente.

Las fichas adquieren autonomía propia y sus enunciados se convierten en las claves definidoras para su utilización. Con modificaciones necesarias según la edad y con orientaciones del profesorado que coordina una actividad formativa determinada, estas propuestas pueden incluirse esporádicamente en una clase o transformarse en ejes de trabajo de una investigación concreta (por ejemplo, desde una perspectiva de *trabajo por proyectos*). En *Genealogías de anonimato* se presentan las fichas en una sola versión, orientadas a un público-alumnado con una madurez y conocimiento artístico parecido al que llega a la Facultad de Bellas Artes.

La estructura de las fichas se divide en ocho ítems con funciones determinadas: *propuesta de trabajo, enunciado, para hacerlo, condicionantes, proceso, materiales, presentación y material de consulta* (Figura 2).

- **Propuesta de trabajo:** la orientación básica, la fuente primaria de la ficha. La respuesta a la pregunta «¿de dónde viene?» que nos contextualiza antes de empezar.
- **Enunciado:** el quid de la cuestión, el elemento disparador de la acción. La dirección hacia donde apuntar.
- **Para hacerlo:** ya sea en una lista o en una sola frase, la indicación de cómo proceder a partir del enunciado.
- **Condicionantes:** pequeñas piedras en el camino para activar los mecanismos divergentes.
- **Proceso:** en una lista o en una sola frase, indicaciones metodológicas complementarias.
- **Materiales:** técnicas y materias sobre las que trabajar la actividad práctica.
- **Presentación:** espacio o formato donde plantear nuestra propuesta creativa.
- **Material de referencia:** referencias bibliográficas que soportan los contenidos procesuales de la ficha.

Figura 2. Concreción de los ítems en la ficha didáctica. Extraída de Grau-Costa y Porquer-Rigo (2017, 19).

RESULTADOS

El uso de métodos de creación de un/a artista o de la intersección de varios de ellos/as para encaminar un desarrollo creativo diferenciado según el enunciado de las fichas es clave en el recorrido didáctico de *Genealogías de anonimato*. Cabe destacar que cuando estas se adentran en el método de alguien no lo tratan al completo. Al contrario, se fijan en uno de sus aspectos concretos para resaltarlos y contemplar especificaciones temáticas, procedimentales y técnicas que hagan de puente de debate entre la propuesta que contempla la actividad didáctica y las posibilidades creativas del lector o lectora (autor/a-creador/a). La poética, el pensamiento, las actitudes e incluso las apariencias formales o significativas de las obras pueden ser una buena excusa para empezar a plantear un proceso creativo.

CONCLUSIONES

Es importante destacar que, conceptualmente, las fichas ancladas en las «metodologías del descubrir» entroncan con la consecución de competencias transversales y específicas fundamentales tanto para la vida profesional como por el desarrollo personal. Entre otras ventajas, las actividades:

1. Potencian el reto personal. Tanto el enunciado como el proceso de la ficha dejan entrever la posibilidad real de lograr la actividad pero esconden sutilmente las verdaderas dificultades que se tendrán que superar para llegar a *un* final. Se abre una perspectiva amplia de posibilidades, adecuada para dar un empujón determinante, pero sin desembocar en una lista inabarcable que derive en una sensación de sacrificio sin recompensa.

2. Enfatizan el enfrentamiento a dificultades técnicas y su superación, no solo al respecto de los procedimientos, sino en cuanto a relaciones conceptuales que cuestionan el conocimiento de quien las utiliza. El enunciado comparte complicidad con los condicionantes y es en sus delimitaciones donde surge lo que podemos denominar «trampa»: la intuición y los conocimientos adquiridos serán los que permitirán resolver el encadenamiento de contrariedad.
3. Favorecen la conciencia sobre el valor y el sentido del tiempo. Las actividades utilizan el factor tiempo para enfatizar la obra como resultado. Tanto si las actividades están sometidas a la brevedad como si se perpetúan en el tiempo, condensamos en su ser el debate interno de sentir(- se) obra.
4. Ponen en valor la intuición. Si describimos la intuición como percepción íntima de una idea tal como si estuviera a la vista, las actividades hacen de la percepción un instrumento imprescindible de actuación. Si describimos la intuición como facultad de comprender las cosas de forma instantánea y sin razonamiento, esta se vuelve en el vínculo de la finalidad que la actividad propone. Si la actividad pide que se actúe en el instante, desde la espontaneidad, después la acción tendrá que ser analizada y, por consiguiente, racionalizada. Nos encontramos en una nueva percepción del resultado: el descubrimiento. Las actividades en las fichas se fundamentan como herramientas en lo que respecta tanto a la *percepción intuitiva* como la *percepción racionalizada*.
5. Son flexibles en cuanto a evaluación. Dentro de la necesaria reflexión y evaluación respecto a cualquier actividad, las fichas permiten flexibilidad: pueden establecerse como ítems de libre elección, como elementos evaluables en una unidad didáctica concreta o como proyectos de largo recorrido con una evaluación continuada. Dependiendo del contexto y de la organización, pueden ser obligatorias u opcionales, individuales o grupales.
6. Fomentan las capacidades de responsabilidad, de autoestimulación y de autocorrección. Tengan la naturaleza que tengan, y dependiendo del contexto –reglado, no reglado–, las actividades inculcan la impresión de estar ante un encargo específico, un reto que el usuario o usuaria tiene que resolver profesionalmente, con certeza y acierto, aunque sea para abrir caminos hacia una dirección desconocida.

REFERENCIAS

Azpiazu-Carballo, Jokin (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Editorial Virus
Brunner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor

Carrasco-Bengoia, Cristina (2014). La economía feminista: ruptura teórica y propuesta política. En Carrasco-Bengoia, Cristina (Ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*, pp. 25-47. Madrid: La oveja roja

Devor, Holly (1989). *Gender Blending. Confronting the Limits of Duality*. Indianapolis (IN): Indiana University Press

García, Almudena (2017). *Otra educación es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Valencia: Litera

Grau-Costa, Eulàlia y Porquer-Rigo, Joan-Miquel (Eds.) (2017). *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración UB

Grau-Costa, Eulàlia (Coord.) (2013). *Dimensions XX. Genealogies Femenines. Art, recerca i docència. Volum 1*. Barcelona: Edicions Saragossa y Comisión de publicaciones y ediciones del Departamento de Escultura UB

Grau-Costa, Eulàlia (2000). *Escultura y metodologías de la creación*. [Proyecto docente para optar a la plaza de profesora Titular de Universidad en el área de conocimiento de Escultura de la Universitat de Barcelona según BOE del 27 de junio de 2000 y DOGC del 3 de julio de 2000]. Documento no publicado

Grau-Costa, Eulàlia (1996). *Forma y metodología de los proyectos escultóricos*. [Proyecto docente para optar a la plaza de profesora Titular de Universidad en el área de conocimiento de Escultura de la Universitat de Barcelona según BOE del 24 de mayo de 1996]. Documento no publicado

Pérez-Orozco, Amaia (2014). Del trabajo doméstico al trabajo de cuidados. En Carrasco-Bengoia, Cristina (Ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*, pp. 49-73. Madrid: La oveja roja

Piaget, Jean (1981). Lo posible, lo imposible y lo necesario. *Infancia y aprendizaje*, 4(2), 108- 121, doi 10.1080/02103702.1981.10821905

Porquer-Rigo, Joan-Miquel, Grau-Costa, Eulàlia, Ros-Vallverdú, Jaume y Asensio-Fernández, José Antonio (2015, junio). Lea las instrucciones de uso. Fichas de trabajo contemporáneas para una asignatura introductoria a los procesos y proyectos de creación artística. *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. Donosti, España

Thompson, Nato (2015). *Seeing Power. Art and Activism in the 21st Century*. New York/London: Melville House

Sasiain-Camarero-Núñez, Alaitz (2012). *Una Herida Arropada: Reminiscencias del vestido en la escultura contemporánea. Una apuesta pedagógica desde la práctica artística*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación ha sido realizada gracias al programa de ayudas para la contratación de personal investigador novel FI-DGR otorgadas por AGAUR con el apoyo de la Secretaría de Universidades e Investigación del Departamento de Economía y Conocimiento de la Generalitat de Cataluña y FEDER.

ANEXO

Hitos cotidianos

Clara Daroca Musté, Joan Miquel Porquer Rigo

Propuesta de trabajo:

A partir de la obra *Tejiendo historias* (2013) de Alexia Arribas, David Ballester, Laura Gómez, Clara Martínez y Elena Vaquero; de la simbología del «hilo de la vida» y de los conceptos de la economía de cuidados.

Enunciado:

Haced un nudo en una cuerda o hilo para cada una de las actividades laborales que realicéis durante un día en vuestro ámbito profesional. En otra cuerda, haced lo mismo con aquellas tareas que tengan que ver con el cuidado de uno mismo o de las personas cercanas a vosotros. A partir de esta primera toma de conciencia, encontrad un marco de acción donde poder visibilizar vuestra reflexión y/o crítica.

Para hacerlo:

Trabajad partiendo de estos puntos de referencia:

- El hilo de la vida.
- Las *moiras* o *fatás*, diosas y ancianas que ovillan, miden y cortan el hilo del destino.
- Un nudo como un momento difícil de la historia; un nudo que o bien puede deshacerse con paciencia (tiempo *sosegado*) o bien puede estrecharse por la fuerza (tiempo *acelerado*).
- Un nudo como una atadura o tarea cotidiana que conlleva obligación.
- El tiempo *capitalista* y el tiempo *del cuidado*.
- El problema práctico: deshacer un nudo puede ser muy complicado.

Condicionantes:

Plantead vuestra propuesta dentro de un ámbito de difusión pública.

Proceso:

Estableced un sistema de archivo del proceso de documentación, investigación y creación que habéis recorrido para visibilizar vuestra reflexión y/o crítica.

Material:

De libre elección.

Presentación:

Presentad la acción en el contexto más adecuado y al archivo de la manera en la que consideréis que le hace más justicia.

Anexo 1. Ficha didáctica «Hitos cotidianos», de Clara Daroca Musté y Joan Miquel Porquer.

Extraída de Grau-Costa y Porquer-Rigo (2017, 84).

**VISIONES CURRICULARES
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA:
PLANTEAMIENTOS
DE CARA A LA EDUCACIÓN INFANTIL.**

**María del Mar Oliver Barceló.
Profesora de la UIB y maestra de Ed. Infantil
mm.oliver@uib.cat**

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El presente análisis se enmarca en la primera fase de la realización de mi tesis doctoral, en la cual se cruzan tres campos disciplinares: Educación Artística (EA en adelante), Educación Infantil (EI en adelante) y Currículum.

Al enfrentarme al estado de la cuestión me he encontrado con que las intersecciones entre dos de estos tres campos cuentan con una amplia y reciente literatura, pero el abordaje de los tres a la vez no es tan frecuente. Por tanto, he optado por partir desde la literatura centrada en Currículum y EA para, en una fase posterior, llevar a cabo su vinculación con la Educación Infantil y poder así generar un marco de reflexión en donde se engloben los tres campos de manera coherente y coordinada.

En concreto me he centrado en el tema de las visiones curriculares, un tema que se ha abordado tanto de manera general¹ como de manera más específica en disciplinas. Mi propuesta consiste en llevar a cabo un análisis comparativo entre diferentes autores y autoras de reconocido prestigio que en sus publicaciones han realizado una sistematización de los diversos modelos² de la EA. De esta manera podremos comprobar cuáles son aquellos que aparecen tipificados en los principales expertos y expertas, y en cuáles son en los que divergen y en qué sentido.

Como maestra me parece un punto de partida fundamental reflexionar sobre qué entendemos por arte, cuál es su función en la sociedad y en la educación y cómo afecta al desarrollo de las personas, ya que nuestro posicionamiento frente a estos temas nos conducirá a una manera u otra de llevar a cabo la EA dentro del aula.

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

El origen del presente trabajo es una búsqueda bibliográfica para la realización del Estado de la cuestión sobre la temática del Currículum de EA en EI. Las publicaciones resultantes partían de enfoques muy diversos en su concepción de la Educación Artística, y, por consiguiente, la categorización de las visiones o modelos curriculares apareció como necesidad emergente.

A partir de allí empezó una nueva búsqueda de las publicaciones en donde autores y autoras definen o tipifican diversos modelos curriculares de EA. He seleccionado las publicaciones utilizadas basándome en autores y autoras de relevancia en la disciplina y que en la mayoría de los casos cuentan con varias publicaciones sobre esta temática específicamente. En los casos en que esto ocurre he seleccionado los modelos descritos en una única publicación, que es la que aparece indicada en la tabla #1.

1 SCHIRO, 2008.

2 En la presente publicación utilizo de manera sinónima visiones, modelos o paradigmas curriculares, que son los términos utilizados por los autores/as citados.

He decidido organizar la información recogida en una tabla en donde propongo cuatro visiones curriculares marco de la EA, que surgen del análisis de las categorías propuestas por los autores seleccionados. He catalogado de manera conjunta visiones curriculares que divergen en características o matices, en pos de la simplificación y la comparativa. Por ejemplo, Acaso³ considera que desde las últimas décadas del s.XX hasta ahora existen 5 modelos de EA, pero yo los he situado todos bajo la denominación Visión Posmoderna/Cultura Visual. Como he dicho, esto se ha hecho para facilitar la equiparación y la claridad, pero a cambio se ha perdido en precisión, riqueza y profundidad.

Paradigmas de la Educación Artística

TABLA #1

Autor	EFLAND, A.	EFLAND, A. FREEDMAN, K. I STUHR, P.	MARÍN VIADEL, R.	AGIRRE, I.	BAUMAN, A.	HERNANDEZ, F.	ACASO, M.
Publicación	<i>Una historia de la educación del arte</i>	<i>La educación en el arte posmoderno</i>	<i>Enseñanza y aprendizaje en EA: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea.</i>	<i>Teorías y prácticas en EA. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética</i>	<i>El factor ¡Wuuu! El papel de las Artes en la Educación.</i>	<i>Espigador@s de la cultura visual</i>	<i>La Educación Artística no son manualidades</i>
Año de la publ.	2002 [1990]	2003 [1996]	1997	2000	2009 [2006]	2007	2009
VISIÓN ACADÉMICA	Racionalismo científico	Arte Academicista	Modelo taller del artista Sistema academia de BBAA	El arte como saber. El programa logocéntrico		Academias de Arte	
VISIÓN EXPRESIVA	Corriente expresionista	Expresión creativa del yo	Desarrollo del genio y la capacidad creadora personal	El arte como expresión. Autoexpresión creativa.	Arte Infantil Arte como expresión	Perspectiva expresionista	Autoexpresión creativa
ARTE COMO DISCIPLINA / LENGUAJE		Formalismo. El arte como disciplina. Arte para la vida cotidiana (Bauhaus)	Experimentación bauhausiana	La reconstrucción disciplinar de la educación artística. DBAE	Arte como cognición Arte como comunicación simbólica	Perspectiva disciplinar Perspectiva formalista	DBAE. El sistema de las disciplinas
VISIÓN POSMODERNA / CULTURA VISUAL	Corriente reconstruccionista	Educación artística multicultural posmoderna		El arte como sistema cultural. Cultura Visual. El arte como experiencia estética contingente. Revisión pragmática.	Arte como agente cultural Posmodernidad	Educación sobre la cultura visual	C. Multicult. Reformismo - Reconstructiv. EAP EAC EACV
OTRAS					Arte como respuesta estética		- GARDNER VTS

Como podemos observar en la tabla #1, aparecen dos visiones sobre la EA de manera prácticamente unánime:

VISIÓN ACADÉMICA

También denominada: Instrucción artística, educación de los artistas, modelo logocéntrico.

Concepto de Arte: vinculado con el proceso de legitimación del arte, importancia de la búsqueda de la belleza objetiva a través de la norma, los cánones y la precisión de la realización. Valorable a través de reglas universales y racionales. Existe

un vínculo con la representación de la realidad, tanto si es para imitarla como para mejorarla.

Concepto del artista: Cambio del artesano al artista, con su correspondiente mejora de status. Importancia de la práctica, la acumulación de saberes sobre la manera y los procedimientos determinados del Arte.

Propósito de la EA: Educación de personas formadas y cultas, capaces de mantener la grandeza del Arte. Formación de profesionales.

Proceso de enseñanza/aprendizaje: transmisión de los saberes artísticos legitimados. Aprendizaje de la norma, la regla, el canon y práctica de habilidades y procedimientos. Importancia del dibujo y la copia.

Autores vinculados⁴: Jan Amós Comenio, *Didáctica Magna*, 1640, ensayos de Alberti, Leonardo da Vinci y Leonardo, programas de las Academias de BBAA desde el Renacimiento.

Cronología: desde la Edad Media y la formación gremial, durante muchos siglos fue prácticamente el único modelo.

VISIÓN EXPRESIONISTA

También denominado: Autoexpresión creativa, expresión creativa.

Concepto del arte: Medio para cultivar la dimensión emocional y la expresión libre creadora. Valor de aquello subjetivo.

Concepto de artista: confianza en la creatividad innata infantil. Raíces en el concepto de artista genio del romanticismo.

Propósito de la E.A.: Beneficios individuales, desarrollo de su capacidad creativa y su autoestima.

Proceso de enseñanza/aprendizaje: Libertad de realización, práctica basada en la espontaneidad, rechazo del método clásico de observación y copia.

Autores vinculados⁵: Lowenfeld, Pestalozzi, Fröbel, R. Steiner, E. Jacques Dalcroze, Cizek, Luquet, H. Read, A. Stern, Freinet.

Cronología: las teorías aparecen en los s.XVIII y XIX, pero los proyectos pedagógicos cristalizan sobre todo en el s.XX.

4 Según Aguirre, 2005:174.

5 Según Aguirre, 2005:190-198.

Podemos observar que hasta el s.XX se polarizan las concepciones del arte y la EA. Por un lado encontramos aquellas que lo valoran de manera objetiva, que entienden la belleza como algo inherente al objeto artístico y por otro lado las que priorizan la emoción y la subjetividad en el proceso artístico.

A partir de aquí, he identificado dos modelos que han aparecido en el s.XX: Modelo disciplinar y Modelo posmoderno, con los cuales me parece que se dan cabida a la mayoría de visiones tipificadas por los autores/as. Aunque cada uno de ellos es descrito y caracterizado de manera bastante diversa por los diferentes autores, hemos optado por establecer a continuación unas líneas básicas en las que la mayoría de ellos coinciden.

VISIÓN DISCIPLINAR - LENGUAJE

También denominado: Formalismo, Arte como lenguaje, DBAE.

Concepto del Arte: Dentro de este grupo aparecen dos grandes concepciones:

Arte entendido como lenguaje, sistema de comunicación no verbal, con todo lo que implica sobre su estructura y funcionamiento.

Énfasis en el arte como experiencia, por tanto el proceso y el resultado son partes de un mismo hecho. Intento de equilibrar la importancia de la razón y la emoción, aunque con predominio de lo cognitivo. El arte es una forma de conocimiento, la parte subjetiva incluida.

Concepto del artista: El/la que ha aprendido el lenguaje artístico y todas sus herramientas tanto para transmitir aquello que desea como para “leer” las imágenes de su cultura.

Propósito de la EA: la Educación Artística es una disciplina organizada y por tanto es necesario tener unos conocimientos básicos. Importancia de alfabetización visual de la población.

Proceso de E/a: Importancia del maestro especialista, necesidad de un aprendizaje organizado y sistemático (se aleja del modelo de expresión creativa). Procesos análogos al proceso científico: investigación, experimentación y evaluación. Importancia de las habilidades comunicativas antes que temáticas vinculadas con la estética, la emoción o la norma. El maestro debe ejercer de andamiaje en el proceso de adquisición de dichas habilidades.

Autores vinculados⁶: E. Eisner, Dilthey, J. Dewey, Kandinsky, Arnheim, profesores de la Bauhaus, L. Lazotti (1981, 83, 87).

6 Agirre, 2005:218-226, 239-241.

Cronología: desde principios del s.XX, con una fuerte presencia en la educación artística escolar a finales de siglo, y concretamente también en los currículums españoles⁷. La corriente DBAE se desarrolló en los EEUU en la década de 1960.

CULTURA VISUAL - POSMODERNIDAD

También denominado: currículum multicultural, visión crítica.

Concepto del Arte: A pesar de la pluralidad dentro de este ámbito, podríamos considerar bastante característico el rechazo a los límites y definiciones tradicionales de Arte, y a su supuesto desarrollo lineal y progresivo. Resulta prácticamente imposible delimitar todas las experiencias y prácticas que tendrían cabida. Se enfatiza la importancia de la interpretación y surgen definiciones del arte como: <<una producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común>>⁸, o <<un sistema simbólico en interacción con la cultura>>⁹. Por tanto se enfatiza la importancia de estas producciones culturales en la construcción de la sociedad y su estructura, y por tanto en su capacidad para contribuir a la manutención o modificación del *statu quo*.

Concepto del artista: Al eliminar los límites tradicionales de arte también se difuminan los de artista. Cualquier persona puede realizar producciones culturales susceptibles de interaccionar con la cultura. Será importante enfatizar la responsabilidad que esto implica en la construcción de la sociedad.

Propósito de la EA: Mejorar la capacidad para comprender y analizar de manera crítica el contexto cultural y social. Entender la responsabilidad de la realización de producciones culturales en la construcción de la sociedad.

Proceso de enseñanza/aprendizaje: No hay una metodología única. Importancia de las pequeñas narrativas, conocer lo concreto y las comunidades discriminadas. Reflexionar de manera crítica sobre la relación entre el poder y el lenguaje audiovisual a través de ejemplos. Transversalidad entre disciplinas.

Autores vinculados: A. Efland, K. Freedman, P. Stuhr, F. Hernández, Hargreaves, P. Duncum. También se podrían considerar autores que han generado reflexiones en esta dirección a P. Freire, H. Giroux, J. Kincheloe, y muchos otros.

7 Hernández, 2000.

8 Efland et.al., 2003:126.

9 Agirre, 2005:266.

Finalmente, vemos que los modelos que no se engloban dentro de las cuatro categorías demarcadas solamente son dos y tienen poca presencia en los currículos artísticos contemporáneos. Serían la Educación artística como respuesta estética, definida por A. Bamford¹⁰, que explica que se llevaba a cabo a principios del s.XX, y consideraba que la educación debía preocuparse por temas como la estética, la historia del arte y la sociología para formar una sociedad culta y desarrollada espiritualmente y filosóficamente. El otro modelo se enmarcaría dentro de lo llamado “Visual Thinking Strategies”, junto con las teorías de H. Gardner, y es definido por Acaso¹¹, que señala que aunque está vinculado con el modelo disciplinar no se puede englobar en él. Define que su propósito es formar en la observación autosuficiente a través de una metodología de lectura y análisis en donde el maestro dirige el proceso y el resultado. Concluye que es un modelo frecuente en los departamentos de educación de los museos.

CONCLUSIONES

Podemos observar como existe bastante consenso en el establecimiento de los dos modelos más alejados en el tiempo: el modelo académico y el modelo expresionista, a pesar de haber autores que perfilan más detalladamente las etapas y procesos que se podrían incluir dentro de cada uno de ellos.

Al entrar en la Educación artística del s.XX encontramos una notable discrepancia sobre si el modelo de arte como disciplina/lenguaje debería ser considerado como una única visión por sí sola, o si dentro de ella aparecen tendencias con la suficiente entidad como para ser modelos diferentes. Hay tres autores que consideran que el movimiento proveniente del positivismo que se propone convertir la Educación Artística en una disciplina se debería diferenciar de las tendencias basadas en el formalismo y la semiótica en que entienden el arte como un lenguaje. En cambio para otros tres forman parte de la misma manera de entender la EA.

También hay tres autores que no consideran que las tendencias contemporáneas se puedan englobar bajo el mismo marco, y establecen de dos a seis categorías diferentes.

DISCUSIÓN Y PROYECCIONES

Para mi el presente análisis resulta un punto de partida para establecer las posibles visiones curriculares presentes en la EA en EI. Por lo que aparece el primer interrogante ¿Son pertinentes todas las clasificaciones vistas en la literatura, para la etapa de EI? ¿Son las únicas?

Hay algunas visiones que efectivamente he podido comprobar que tienen presencia en este ciclo, como por ejemplo podría ser la visión académica, que aunque parezca anacrónico todavía he encontrado clases en donde se pide a los niños y niñas que aprendan a realizar copias de la realidad de manera fidedigna, y muchas veces exclusivamente se llevan a cabo manualidades

10 Bamford, 2009

11 Acaso, 2014

en donde tienen que reproducir un modelo. También podemos afirmar que está presente la visión expresiva, ya que hay bibliografía específica¹² y muchos ejemplos en Educación Infantil. Y los otros modelos ¿cómo se materializan en la etapa de educación infantil?

Por tanto, a partir de aquí surge una siguiente fase que consiste en comprobar como se plasman de manera específica cada uno de estos modelos en los currículos y en las aulas de esta etapa. En los documentos curriculares muchas veces no aparece un apartado específico de EA, por lo que nos obliga a extraer de unos objetivos más globales cuál es la visión y el sentido de la educación artística.

Por tanto ¿existen unos indicadores que nos puedan ayudar a detectar en que modelo de EA se inscribiría un currículum de EI? ¿A qué tendrían que hacer referencia? ¿Cómo detectamos si en el aula se plasman los principios de una EA entendida como lenguaje o posmoderna?

Todas estas preguntas quedan abiertas a futuras investigaciones y trabajos.

BIBLIOGRAFÍA:

- Acaso, M. (2014) *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Agirre, I. (2005) *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Navarra: UPN.
- Bamford, A. (2009) *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A. (2002) *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003) *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2000) *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro
- Hernández, F. (2007) *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro
- Marín Viadel, R. (1997) <<Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea>>. *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 55-77.
- Schiro, M. (2008) *Curriculum Theory*. California: Sage
- Vecchi, V. (2013) *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

12 En Vecchi (2013) la vertiente expresiva tiene un importante papel, aunque no el único.

**INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA
NO ES MERAMENTE INVESTIGACIÓN
CUALITATIVA**

María Isabel Moreno Montoro

mimoreno@ujaen.es

Universidad de Jaén

María Paz López-Peláez Casellas

mlpelaez@ujaen.es

Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

Ya es posible encontrar tesis creativas, donde necesariamente no es lo artístico el contenido, sino que lo artístico está en el proceso de investigación y el formato de presentación. Nos hemos preguntado durante muchos años qué le faltaba a un producto videográfico frente a uno bibliográfico, y por fin están llegando los reconocimientos a que la diferencia solo es una cuestión de forma. Pero estos logros, pequeños todavía, aunque grandes por lo que suponen como puerta abierta a este arduo camino, necesitan que continuemos explicando los argumentos que avalan nuestro campo de investigación y sus métodos.

El mundo académico se pretende inmerso en la sociedad, y sin embargo este desfase en el reconocimiento de los procesos artísticos para la investigación es una evidencia de cómo la universidad se desliga en ciertos aspectos del mundo real. Cuando ya es evidente en los contextos informales que la era de la imagen y la tecnología son un vasto mundo de recursos, estrategias, medios, procesos y desde luego contenidos, para el conocimiento, todavía tenemos que luchar con la colonización del campo científico positivista para demostrar la validez de nuestros métodos y contenidos.

En este texto se pretende presentar, de una manera sencilla e introductoria en el tema, varios argumentos para difundir las posibilidades de la investigación artística. Para ello comenzaremos primero por presentar los principales hitos que constatan la presencia de este campo del conocimiento. Seguidamente se hace necesario definir el ámbito del conocimiento y la indagación estéticos junto a una aclaración o clasificación de las diferentes maneras de entender la investigación artística.

Después, habrá que tratar cual es la naturaleza del aprendizaje artístico y sus conexiones con la investigación, pues uno de los inconvenientes más insalvables es el absoluto desconocimiento que se da en la comunidad académica de cómo el arte puede ser un ámbito de desarrollo del conocimiento, y ello es debido a la ausencia casi total de la consideración de su aprendizaje en el sistema educativo de una manera regular. Como Guadalupe Valladares nos indica, el gran problema es que no se hace investigación artística nada más que en el círculo de los artistas. Las diferentes comunidades de conocimiento que rondan el arte y sus diferentes ámbitos sociales imponen sus propias perspectivas y métodos olvidándose de la cualidad fundamental del objeto que tienen entre manos, haciendo prevalecer como muy bien nos indica Valladares (2010, 2012) la creencia de que el abordaje metodológico justifica la apropiación de un conocimiento científico.

1. Algunos nombres y fechas claves en la investigación artística

Los trabajos que venían recurriendo a la imagen y otros medios vinculados a las artes para la investigación se remontan en el tiempo muy atrás. Sin tan siquiera hablar del concepto de investigación artística, podemos remontarnos a personalidades como Da Vinci y otros semejantes, cuyas aportaciones al desarrollo del conocimiento humano no tienen lugar a duda.

Pero para comenzar a oír sobre la discusión de los procesos de la imagen en la investigación tenemos que llegar al siglo XX. Ricardo Marín Viadel nos hace (2005) un exhaustivo recorrido por los comienzos de este camino, y Fernando Hernández (2008) escribió con bastantes pormenores las raíces y ramificaciones de la investigación artística con bastante claridad en su artículo “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”, pero por concretar con los eventos y aportaciones más significativos en el panorama internacional nos referiremos en primer lugar a dos hitos que ponen la indagación artística en el marco de la investigación:

1. 1993, año en el que Eliot Eisner presentó sus conclusiones en la conferencia presidencial del congreso de la ‘Sociedad Americana de Investigación Educativa’ (AERA).
2. 2004, primer congreso de Investigación Educativa Basada en Artes, en Albuquerque, Nuevo México.

En España es fundamental la labor no sólo de los profesores mencionados, como Fernando Hernández, Ricardo Marín o Joaquín Roldán, pues en los años ochenta, el profesor Juan Carlos Arañó tuvo una responsabilidad decisiva en su participación para introducir en nuestro país las figuras de Eisner, Efland o Gardner. En estos momentos podemos sumar el trabajo de bastantes personas que hacen investigación artística. María Martínez Morales, María Jesús Agra, Eva Santos, Paco Nevado, son solo unos pocos nombres de profesionales de las artes en la academia, que han optado por hacer la investigación que nos es propia.

Realmente, el valor de la contribución de estos/as profesores/as ha estado en la renovación que ha supuesto la manera distinta de concebir la actividad artística y su educación. Dentro de este nuevo modo de abordar el aprendizaje artístico se encuentra el considerar la investigación artística como proceso propio del ámbito. La investigación artística debemos entenderla como un enfoque paralelo a los otros enfoques y no una derivación de las técnicas cualitativas (Moreno Montoro, Valladares González & Martínez Morales, 2016).

Ahora mismo, estos aportes demuestran haber dado su fruto a pesar de los graves problemas que presenta la educación artística en el panorama internacional. “Revistas como *Arte, individuo y sociedad*”, de la Universidad Complutense de Madrid, que aborda el hecho artístico y sus relaciones con el contexto general desde distintos campos científicos, especialmente en la educación artística, la creatividad y el análisis de la conducta y la experiencia estética como sus mismos responsables la definen. Más reciente pero también con orientaciones coincidentes aparece “*Tercio Creciente*”, o Congresos Internacionales como el que se viene celebrando en Andalucía bianualmente desde 2006. Y no podemos dejar el recién estrenado Máster Oficial en Investigación en Artes, Música y Diseño de la Universidad de Jaén.

Estos espacios son claves para incrementar el valor de nuestro ámbito de conocimiento e investigación. Pero es crucial que a través de otros medios hagamos una imagen de lo que supone nuestro campo fuera del mismo. Hay que salir del propio “domicilio” para que se nos

conozca y respete, y para ello todavía debemos seguir definiéndonos y explicando los conceptos que nos sitúan.

2. Algunas maneras de hacer investigación artística

Después de esas breves notas sobre algunas efemérides y algunos espacios de la investigación artística, debemos destacar dos aspectos fundamentales definitorios:

2.1. Como características definidoras de estos métodos, además de propiciar la sensibilización hacia otras formas de búsqueda y descubrimiento, aparecen medios estéticos de presentar los resultados. De modo que objetos creativos en los que encontramos desarrollos teóricos y descripciones metodológicas junto a productos de la imagen que relatan los procesos y resultados, comienzan a convertirse en arriesgados ejemplos de investigación que utilizan el arte en su forma y contenido.

2.2. La subjetividad con la que se interpretan los datos estéticamente, no es un inconveniente si lo que perseguimos es precisamente esto: encontrar el aprendizaje autónomo y personal. Enfoque al que contribuye notablemente todo el desarrollo de investigaciones y proyectos como el Spectrum o Zero, que desarrolla Howard Gardner en Estados Unidos. Al mismo tiempo que toda la teoría constructivista del conocimiento y su desarrollo pedagógico (Gergen & Wortham, 2001).

Teniendo en cuenta esto, a día de hoy, en relación a los procesos artísticos y la investigación, podemos establecer diferentes formatos, pues no se desarrolla necesariamente lo mismo una investigación en artes que una investigación creativa. Podemos concretar en tres vías: la investigación en artes, la investigación basada en artes y la investigación creativa.

La investigación en artes, puede ser un trabajo llevado a cabo mediante cualquier metodología investigativa que versa sobre un tema artístico.

La investigación basada en artes se desarrolla necesariamente mediante herramientas y procesos artísticos sea cual sea su índole y temática. Utiliza la literatura, o la fotografía, o cualquier otro medio artístico para realizar la investigación y presentarla.

La investigación creativa se desarrolla en el propio proceso de creación artística para la producción de un artefacto, acción u objeto artístico.

En la comunidad académica en relación al arte y su educación existe un acuerdo bastante extendido en cuanto a los indicios de validez de estas investigaciones. Pues la acción creativa, aun considerándose netamente un proceso de indagación, debe ir acompañada del producto que justifica el proceso teórica y metodológicamente. Algo que pudiéramos llamar el manual de instrucciones, y que es lo que hasta ahora estamos llamando el volumen de la tesis.

Hemos discutido mucho sobre esto, y como acuerdo que nos deje conformes tanto a quienes creen que el proceso creador en sí mismo es suficientemente explícito como para presentar-

se como investigación, como a quienes creen que no es lo mismo hacer la investigación que comunicarla a la comunidad científica y de conocimiento, hemos encontrado que puede valer como investigación artística todo aquel proceso que se enmarque en alguno de los formatos comentados siempre y cuando su presentación académica se vea acompañada de una justificación teórica y metodológica que conduzca a la valoración, aunque sea interpretativa, de los resultados y conclusiones, sin que deje en el aire cuales fueron las causas de la realización del proceso ni el lugar al que se ha llegado.

El formato de esta justificación puede ser creativo también siempre que reúna los elementos imprescindibles. Esto quizá haga compendio de lo que Levine (2001) citado por Hernández (2008), ya dice que es juntar las dos dimensiones de nuestro trabajo: orden y claridad con pasión y erotismo. También se explica con las mismas intenciones Borgdoff (2012).

No obstante todas estas consideraciones, habrá que ir pensando si adaptamos la tendencia latina de hablar en español de investigación artística llamándola exclusivamente "Investigación Creación".

3. La investigación estética

Para proponer de forma consistente la investigación a través de la estética nos vamos a apoyar en la conceptualización estética, el conocimiento en acción y la reflexión en acción. Vamos a partir desde el principio y no vamos a ignorar que este desarrollo comienza como proceso investigativo en la primera infancia, ya que para los niños y niñas, el arte es, además de un medio de expresión, una forma de pensamiento. En la infancia expresamos nuestros pensamientos, sentimientos e intereses en los dibujos y pinturas que realizamos, también danzando o dramatizando y cantando. Pero fundamentalmente el arte para los niños y niñas es un método de investigación. Y más que su expresión tienen para ellos importancia los resultados de su investigación. Aunque solo sea el garabato, ya es el resultado a través de una forma conseguida más allá de las cualidades gráfico-plásticas.

Pensamos que erróneamente se ha dicho que "lo que importa es el modo de expresión, no el contenido". Ya desde que somos niños muy pequeños nos expresamos libremente mediante el balbuceo o el llanto. Este puede ser un medio más auténtico de autoexpresión que una forma superior de arte sobre todo si se basa en imitaciones o contenidos ajenos. Y si bien es cierto que existe una gran satisfacción en poder expresar los propios sentimientos y emociones en el arte, incluso para los muy pequeños que no saben nada acerca de las dificultades técnicas del manejo de las herramientas, el contenido es tan importante como para considerar que el niño o niña que imita puede convertirse en un ser dependiente en cuanto a sus pensamientos y llegar a subordinar sus ideas y su expresión a las de otros. Luego, de partida, es fundamental que el contenido sea una creación propia y no una imitación, razón por la que fomentar las creaciones personales contribuye a desarrollar conocimiento y pensamiento crítico.

Un argumento más, es que el contenido suele ser reflejo del mundo que rodea a los niños y niñas como resultado de la investigación que realizan de su entorno y los objetos y personas que hay en el medio, empezando por ellos mismos.

De modo, que el proceso es importante por cuanto supone el medio constructor de forjar el contenido y no exclusivamente de configurar la forma.

4. La naturaleza del aprendizaje artístico como acción intrínsecamente investigadora .

El desarrollo artístico no es una consecuencia automática de la madurez que surge sin necesidad de experiencia. Es producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo por medio de la aprehensión y la experiencia (Moreno-Montoro, Tirado-de-la-Chica, López-Peláez-Casellas & Martínez-Morales, 2017).

Para no reducir la experiencia del arte a una mera actividad comunicativa, recordemos que la psicología de orientación cognitiva ha intentado, desde los años 70, comprender las funciones mentales denominadas de *orden superior*, como la comprensión, la memoria, el pensamiento, la imaginación y la resolución de problemas presentes en el conocimiento artístico. El punto de partida de este interés es que estas funciones desempeñan un rol estratégico en cómo la mente procesa, almacena e interpreta (dota de significado) la información estético-artística y en cómo, mediante procesos sociales, va transformándola en conocimiento personal y grupal.

“La obra de arte le dice algo a uno, y ello no sólo del modo en que un documento histórico le dice algo al historiador: ella le dice algo a cada uno, como si se lo dijera expresamente a él, como algo presente y simultáneo. Se plantea así la tarea de entender el sentido de lo que dice y hacérselo comprensible a sí y a los otros. Así pues, la obra de arte no lingüística también cae propiamente en el ámbito de trabajo de la hermenéutica. Tiene que ser integrada en la comprensión que cada uno tiene de sí mismo”. (Gadamer, 1996)

La diferenciación cognitiva se desarrolla progresivamente, haciéndose más compleja a medida que aumenta la experiencia en un área (Eissner, 1998), y esto incluye la percepción en cuanto a cómo posibilita la experiencia en la inteligencia espacial (Gardner, 1987) y la creación como campo de experimentación e investigación personales. Siendo fundamental comprender el arte como una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura de hoy que se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público (Zolberg, 2002), pues es este aspecto el que sitúa la experiencia artística más allá de la concepción gestáltica que se asienta de manera más exclusiva en los aspectos críticos formales y productivos del aprendizaje artístico considerando que las personas maduran aumentando su capacidad para discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. De modo que esta diferenciación perceptiva (percibir, comparar y contrastar) de la Gestalt, se apoya esencialmente en aspectos cualitativos antes que de contenido. Por lo tanto,

ese aspecto crítico referido a ver en el arte y la naturaleza, se dirige hacia la forma y no hacia lo significativo.

Este es el talón de Aquiles de la corriente que se apoya prioritariamente en la Gestalt, ya que no siendo incierto lo que podemos encontrar en esta postura formalista del aprendizaje estético, se queda hueca si no nos preguntamos el sentido de su existencia. Al referirnos a la formación integral de los sujetos no debemos olvidar las posibilidades del desarrollo del conocimiento estético: aprender a aprender mediante la organización del conocimiento, las operaciones mentales y el papel que la sociedad ejercen a la hora de dar sentido a la nueva información y desarrollar habilidades de pensamiento a partir de la educación artística: el aspecto cultural (Hernández, 1991, 2003).

Por nuestra parte, estamos de acuerdo con Fernando Hernández en considerar el aspecto crítico como una valoración fundamentada en las propias producciones y las de otros, basada en argumentos y en la formulación de nuevos problemas y posibilidades de representación e interpretación, atendiendo a conceptos, hechos y procedimientos, pero sin olvidarnos del valor simbólico que puede atribuirse a las manifestaciones artísticas. Todo esto, antes que en estadios por edades, podemos situarlo en términos de niveles de comprensión, de acuerdo con determinadas estrategias de producción e interpretación pero tendiendo a plantear qué queremos representar y qué interpretamos (un primer nivel más descriptivo), cómo lo hemos hecho o lo vamos a hacer (nivel analítico), cuál es mi vinculación cultural (en relación a la significación y el simbolismo) para terminar con una valoración crítica en el sentido que hemos aplicado de interacción y provisión de conflictos que hagan plantearse nuevas estrategias de aprendizaje (Hernández, 2003, 2006).

Por su parte Eliot Eissner, enunció estos tres aspectos sobre el aprendizaje artístico que vemos directamente relacionados con los argumentos de Fernando Hernández para fundamentar el aspecto crítico:

- cultural: la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural;
- productivo: cómo crear formas artísticas; cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva;
- crítico: desarrollo de las capacidades para la percepción estética; cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y la naturaleza.

5. Las conexiones de la investigación con el diseño instruccional de la enseñanza y el desarrollo del aprendizaje artístico.

Como ya se dijo en otro lugar, la educación artística le debe notablemente a esa forma de instrucción explícita a través del “ocio atareado” (Moreno Montoro, 2011), donde a través de un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Pozo, 1996) tenemos opción a desarrollar el conocimiento estético que se nos niega en el sistema oficial. Diferentes programas de ocio, actividades de

educación no formal o todo el repertorio informal a través de la imagen y los medios de comunicación nos instruyen continuamente. Lo que haría falta es que en los programas que ejecutan, los organismos y empresas tuvieran en cuenta a profesionales cualificados de la educación artística. Pero esta es también otra discusión a la que nos deberemos dedicar en otro lugar.

No obstante no se trata de renunciar al contexto formal. Lo que sí habría que hacer es plantearse la manera en la que lo estamos desarrollando. Al leer la referencia de Rivière (1983) en Pozo (1996): “¿Por qué fracasan tan poco los niños?”, he recordado las palabras de un antiguo compañero que decía que el alumnado sin problemas especiales aprendía a pesar de los profesores.

El modelo reflexivo (Schön, 1987, 2002) que nos resulta natural en los momentos cotidianos, ya sean de la vida doméstica o en la laboral, nos lleva directamente a ver conectados el aprendizaje en / de / por / para el arte con el desarrollo del conocimiento.

El proceso de reflexión en acción que nos propone Schön a partir de un modelo de taller de diseño en arquitectura nos justifica la construcción de estructuras mentales a las que conduce la actividad artística. Estamos considerando como actividad artística desde el arte especializado de la práctica profesional hasta el arte más corriente de la vida cotidiana (Schön, 2002 [1987]).

Las conclusiones del autor sobre el conocimiento y la reflexión en acción son aclaradas en el caso de estudio de un taller de diseño de arquitectura, donde los estudiantes se han ubicado en un local al modo de un estudio profesional y se emplean en solucionar a lo largo del semestre la propuesta arquitectónica que el profesor les asigna. El profesor les va dando vueltas de vez en cuando y conversa con ellos a cerca de las soluciones que van dando y de las dificultades que encuentran. Pero esta conversación no es necesariamente verbal, existe una dialéctica entre lápices y papeles, de manera que el profesor, mientras va haciendo comentarios, dibuja cosas que no dice pero que se entienden de esa manera en acción. De este modo, los estudiantes van reflexionando en el proceso de trabajo para dar soluciones y van construyendo conocimiento en la acción. El profesor, de este modo, se ha convertido en un apoyo que da seguridad y colabora en el proceso particular instruyendo a cada estudiante en la planificación y organización de su propio aprendizaje pero sin interferir con intereses y motivos ajenos a ellos. Al final del semestre, los estudiantes presentarán sus trabajos al profesor y a un grupo externo de críticos a cuyo juicio se somete el trabajo.

6. A modo de conclusión: que prevalezcan nuestros métodos está en nuestras manos.

Ahora que hemos entendido el arte como productor de conocimiento, defendemos la necesidad de utilizar sus métodos y conceptos por varias razones como marco de investigación por excelencia par nuestro campo, y que condensamos en estos principios:

6.1. Para trabajar con las imágenes visuales tenemos que vincularlas a un sentido personalizado a través de un proceso de subjetivación si queremos tener interés en ellas y promover

cambios en la acción. Para lo que es crucial utilizar los procesos artísticos de la imagen desde un enfoque investigativo.

6.2. El conocimiento complejo demanda un alto desarrollo cognitivo, que contrasta con el mercado laboral estandarizado que cada vez más demanda habilidades técnicas y tecnológicas pero de bajo nivel cognitivo (Goodson, 2000). Si vinculamos el aprendizaje complejo con los procesos investigativos artísticos, donde las personas no reproduzcan artefactos sino que busquen y planteen soluciones, interpretar y crear son dos vías por las que podemos trabajar desde la búsqueda personal. Es decir, no proponemos actividades con el objetivo de aprender a interpretar y crear, sino que proponemos interpretar y crear (y así practicando vamos aprendiendo) para aprender a aprender y así aprender a desarrollar conocimiento.

6.3. La investigación estética favorece una educación artística superior que se adapta no solo a unos discursos actualizados y a unas configuraciones artísticas emergentes, sino que está inmersa en el tiempo e incorpora y se incorpora a la actividad social constantemente.

6.4. La cuestión es que el desarrollo, el conocimiento, el cambio deben ser útiles para algo, y esto lo encontramos en el sentido social e individual (que repercute socialmente) que podemos darle a la actividad artística. Pero no queremos decir con ello que se trate de trabajar temas sociales y transversales -que también- sino que el fin de una buena educación artística es lograr individuos que formen una sociedad que comprenda y aplique el desarrollo de su inteligencia en el bien común.

Estos principios de aplicación universal según entendemos desde el área solo son posibles si desde nuestro propio campo apoyamos y desarrollamos nuestros medios y métodos de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borgdoff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties. On Theory. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: Leiden University Press

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. G. (1996). *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Tecnos/ Alianza.

Gardner, H. (1987): *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gergen, K. & Wortham, S. (2001). *Social Construction and Pedagogical Practice*.

Goodson, I. F. (2000) *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro

Hernández, F. (2003); *Educación y cultura y visual*. Barcelona Octaedro-EUB

Hernández, F. (2007) *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro

Hernández, F. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación en *Educatio Siglo XXI*, n.o 26 · 2008, pp. 85-118

Marín Viadel, Ricardo (2005). (ed.): *Investigación en educación artística*. Granada: Universidades de Granada y de Sevilla.

Moreno Montoro, M.I. (2011). "De cómo procesamos el conocimiento artístico: las dimensiones de su desarrollo", en *RedVisual*, 15, diciembre 2011 El aprendizaje de las artes visuales II - Hacia un conocimiento plural más allá del objeto del arte y su forma.

Moreno Montoro, M.I., Valladares González MORALES, M. (2016). resultado, el proceso de aprendizaje mina los l comunidad escolar al terminarla y solicitar su consentimientoález, M.G. & Martínez Morales, M. (2016). *La investigación para el conocimiento artístico. ¿Una cuestión metodológica o gnoseológica?* En Moreno Montoro, M.I. & López-Peláez Casellas, M.P.: *Reflexiones sobre Investigación Artística e Investigación Educativa Basada en las Artes*, Madrid, Síntesis.

Moreno-Montoro, M. I., Tirado-de-la-Chica, A., López-Peláez-Casellas M. P. & Martínez-Morales, M. (2017). *Investigación Basada en las Artes como Investigación Educativa: análisis de una experiencia en el Colegio San Isidro en Guadalén*. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 35 n. 1 . 2017, pp. 125-144

Rivière, Á., (1983): "¿Por qué fracasan tan poco los niños? Algunas reflexiones sobre los diez mandamientos de la escuela desde la psicología cognitiva". Madrid, *Cuadernos de Pedagogía*, 103, 7-12.

Schön, D. A. (2002 [1987]): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós, Temas de educación

Valladares, M. G. (2010). La autorreferencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje artístico: una mirada desde la identidad cultural. *En Memorias del Evento Universidad 2010, VII taller de Pedagogía de la Educación Superior. Formato digital: ISBN: 978-959-16-1164-2.* (pág. PED 136). La Habana: Editorial MES.

Valladares, M. G. (2012). La investigación en el proceso de la creación artística: una aproximación desde la Danza. *Tercio creciente* 2, 7-11.

Zolberg, V.L. (2002). *Sociología de las artes*. Madrid: Fundación autor.

**A/R/TOGRAFÍA,
LA METODOLOGÍA QUE CONCILIA
INVESTIGACIÓN, CREACIÓN Y EDUCACIÓN**

**Autora: María Martínez Morales
Universidad de Jaén
mariamartinez_82@hotmail.com**

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este ensayo es presentar la a/r/tografía como práctica de formas que concilian la investigación, educación y creación artística en una misma acción. Para ello, la comunicación se articula en tres partes, una introducción, el encuentro con la a/r/tografía, y experiencias desde lo cotidiano, donde hago un recorrido artográfico desde el proceso creativo como acción que aúna ambas prácticas para actuar como método de indagación en el entorno social en el que participo, una forma híbrida que conjuga diferentes prácticas como método de indagación. Finalmente, en el último parte, invito a hacer una serie de reflexiones en torno a la acción como forma de intercambio producida. Para ello, escojo como fundamentación del presente comunicación una de las contribuciones más sustantivas en este ámbito y que aparece en 2004 con publicación del libro: *A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*, por Rita Irwin y Alex de Cosson, y *A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text* por Stephanie Springgay, Rita Irwin, y Sylvia Wilson Kind, en los que ambos artistas-autores, utilizan sus propias prácticas como formas de investigación con la intención de explorar formas en las que las artes visuales artes pueden ser usadas como un medio de investigación educativa desde sus experiencias como artistas/profesores/ investigadores, publicaciones que funciona como fundamentación en la comunicación que presento.

De esta manera, encuentro en la a/r/tografía una metodología coherente con mi práctica a través de la que cuestiono aspectos relacionados con el contexto donde participo a través de prácticas artísticas como forma de intervención pedagógica. Por tanto, desde la naturaleza flexible, dinámica e intersubjetiva y el carácter relacional que propone la a/r/tografía, se abren nuevos significados basados en el medio artístico como forma de investigación educativa (Irwin, 2013). Así, la investigación está atenta a aspectos de la vida donde cada representación no aparece de forma aislada, sino más bien, formando parte de un todo en esa unión entre arte-vida que se establece a través del carácter relacional que ofrecen las artes. Un enfoque que proponen Elliot Eisner y Tom Barone al vincular conocimientos y experiencias derivadas de las artes con concepciones y prácticas relacionadas con la educación, a través de la investigación educativa basada en las artes (ABER) al percibir fenómenos educativos y cuestiones que no se pueden mostrar de otra forma al tener en cuenta elementos estéticos que actúan como transmisores de sentimientos y pensamientos por su forma estética. (Barone & Eisner, 2011). Investigaciones basadas en las Artes (IBA) que se desarrollan desde los 80, a partir de la doble relación, como argumenta Hernández:

“Por una parte, desde una instancia epistemológica- metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, preformativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión” (Hernández, 2008: 87).

Desde este enfoque, escojo la a/r/tografía por prestarse, como expone Irwin & Sinner, a conceptos metodológicos de contigüidad, investigación viva, abertura, metáfora/metonimia, re-verberaciones y excesos, por su condición de investigación estética relacional donde se concibe como encarnada la comprensión e intercambio entre el arte y el texto, y entre las identidades ampliamente concebidas de artista/investigador/docente (Irwin & Sinner, 2013). De esta manera, la comunicación pretende aportar, a través de una experiencia artográfica, el ensayo de formas basadas en la creación artística con la intención de reflexionar sobre la manera a través de la cual la investigación es conducida, creada, y entendida en cualquier contexto social donde se desarrolla. Así, artistas/investigadores/docentes/alumnado exponen desde sus prácticas historias de vida de forma evocadora y provocativa, con especial atención a la memoria, identidad, autobiografía, reflexión, narración y producción cultural (Irwin, 2013), convirtiéndose en a/r/tógrafos al investigar desde la creación metáforas que surgen al vincular experiencias desde la creación artística, como propone Irwin & Springgay:

“A/r/tography as a methodological process infuses understandings of metaphor and metonymy. Through metaphors and metonymic relationships, we make things sensible – that is, accessible to the senses. Metonymy is a word-to-word (or image-to-word, or image-to-image) relationship, which emphasizes a displacement in the subject/object relation, such as part to whole encounters”. (Irwin & Springgay, 2005:204)

2. Encuentro con la a/r/tografía.

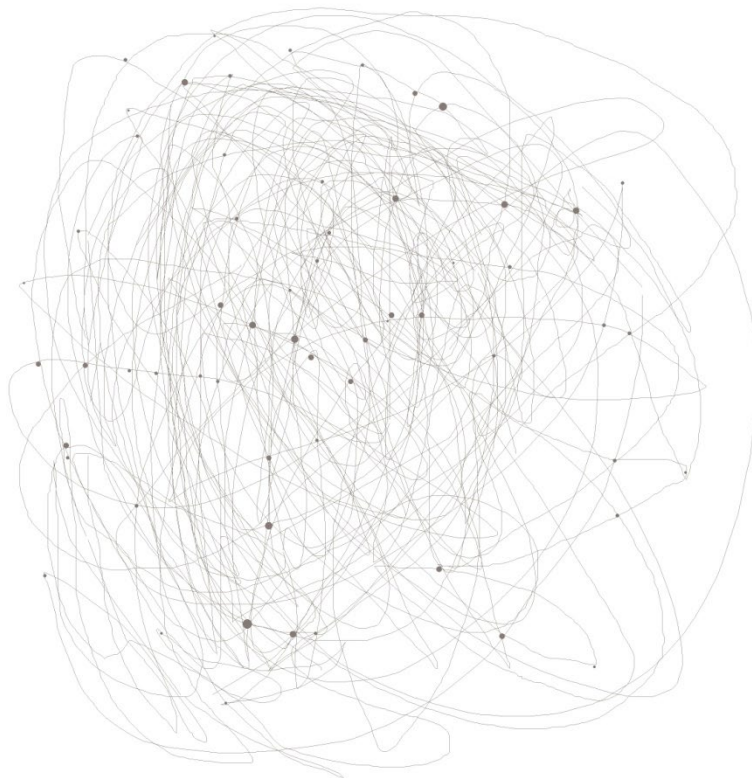
Desde mi práctica como artista busco en la creación artística formas de indagación coherentes con el modo de aproximarme mi entorno cotidiano. En este sentido, encuentro en la práctica artística una práctica de investigación, que me permite visibilizar aspectos sólo las artes pueden mostrar, formas que ya había conceptualizado desde el proceso creativo. De esta manera, la creación artística se convierte en la forma de contar la experiencia, desde su carácter experimental e intermedia, visibilizando aspectos que quedaban fuera de la investigación académica tradicional, al disociar forma y contenido, desde la estandarización del pensamiento que trae como consecuencia según Marina Garcés (2015), el silenciamiento de la voz, la anulación de la experiencia y a la demarcación de un dentro y afuera de la escritura en este predominio del artículo científico como centro de la producción académica.

Así las cualidades estéticas propias de las artes favorece las aparición de cuestiones educativas derivadas del proceso educativo, a explorar mi entorno a partir de las propias experiencias no lineales de acciones, a menudo inesperadas. Según Ricardo Marín “Las metodología a/r/tográficas propugnan combinar en una mismo proceso metodológico las experiencias personales y profesionales de aquellas personas que son artistas, docentes e investigadoras. En lugar de dislocar cada una de estas tres perspectivas en sus respectivas actividades profesionales ¿porqué no reunir las bajo un misma unidad conceptual y vital” (Marín Viadel, 2005:226). Formas que involucran lo emocional, intuitivo y personal, como modos de conocer a partir de la

experiencia vivida. Desde el carácter de abertura de la a/r/tografía, que Irwin & Springgay señalan, me permiten abrir nuevas relaciones en lugar de informar al otro acerca de lo que sucede (Irwin & Springgay 2005). Siendo el mismo proceso el que me ofrece una rica oportunidad para el aprendizaje, reconociendo la importancia de las provocaciones que implica tomar riesgo, fundamental para motivar la investigación, y la capacidad de aceptar nuevos retos. Utilizo así la a/r/tografía como un medio híbrido y metafórico que me permite imaginar mientras transito desde mi rol como artista, investigadora y educadora como prácticas coexistentes entre sí, como argumenta Springgay & Irwin:

“A/r/tography is a living practice; a life writing, life creating experience into the personal, political, and professional aspects of one’s life. Through attention to memory, identity, autobiography, reflection, meditation, story telling, interpretation, and/or representation, artists/researchers/teachers expose their living practices in evocative ways” (2005:903)

3. Recorridos a/r/tográficos



Andando, 2015. Martínez, M.

El camino no empieza sino desde la continuidad, no hay un punto de partida, sino desde el continuo movimiento de la experiencia que transforma el camino, una investigación que da sentido a las vivencias que me van sucediendo a través de la creación artística, una forma de narrar mi propia historia de vida. De esta manera surge mi primer proyecto de a/r/tográfico,

a través de un gran retal de relatos, fragmentos de papel que a modo recuerdos empiezan a salir de la memoria, instantes, olores, imágenes, que me transportaron a una lugar y tiempo. Quería volver a recordarlos, surge así *Retales* como representación de la experiencia vivida. De esta manera, la investigación sigue la estructura de rizoma, al querer poner en evidencia los contactos subterráneos y rizomáticos que comunican mundos y experiencias muy diversas, según Deleuze y Guattari,(2008):

“En un rizoma, cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico: eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él con formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc., poniendo en juego no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estados de las cosas” (2008:13).

Sigo así un camino que me lleva a la acción de andar como investigación artística desde una perspectiva artográfica, una investigación artística basada en la acción de andar como práctica artística de indagación por la posibilidad que me ofrece de crear nuevos discursos, conexiones e intuiciones desde mi mirada como artista, docente e investigadora, favoreciendo la creación de un mapa de acciones que enriquece el proceso creativo y la construcción de nuevas narrativas, un camino que voy trazando en el misma acción de andar. Presento la investigación como deriva, ya que responde a la forma en la que se ha ido gestando. Mi trayectoria personal inseparable de la artística proyecta en la acción de andar un modo de hacer propiciando la aparición de nuevas vías durante el proceso de indagación, una forma coherente con el contenido que dota de sentido a la investigación y permite dar flexibilidad al planteamiento y desarrollo de ésta. La forma no pretende encajar en ningún marco preestablecido, sino ser parte de la investigación predispuesta a ser replanteada en cualquier momento para generar nuevos caminos. El hilo conductor pretende constatar como metodología de investigación el concepto de deriva, entendida como herramienta crítica capaz de establecer una forma de proceder basada en mi práctica artística. En su estructura, busco recoger aquellas fases contenidas en el proceso artístico, por tanto, propongo la deriva como práctica artística, fundamento de la metodología empleada en la investigación desde el continuo andar como forma de conocimiento, intervención y transformación, de viajar a territorios inexplorados o poco conocidos para llegar a relatos de historias no contadas, o de aquello que de otra forma queda invisibilizado. El proceso creativo se estructura en las siguientes fases conectadas entre sí generando nuevas interpretaciones a través de la práctica artística.

De esta manera sigo desarrollando mi trabajo artográfico indagando desde la creación artística en distintos contextos sociales. Pienso que la a/r/tografía es inherentemente a uno mismo como artista/investigador/docente al mismo tiempo que es también social cuando grupos o comunidades de a/r/tógrafos se reúnen para participar en las investigaciones compartidas, actuar como colegas críticos, articular una evolución de las preguntas de la investigación, y presentar su evocación colectiva o trabajos provocativos para otros (Irwin & Sinner, 2013). Al pensarnos desde lo común, o desde el arte como intersticio social (Borrieaud, 2006) en la creación del conocimiento desde el construccionismo social o de las relaciones comunitarias

(Gergen, 2007) surgen espacios metafóricos desde la interpretación del otro a partir de las relaciones intersubjetivas que propone Irwin & Springgay:

“Between metaphor and metonymy there exists an intertwined relationship in which meaning un/does itself. There is both a loss of meaning and simultaneously a realization of it, invoking the presence of what it is not, and also what it might become. Distinct in appearance and application, both help us to see and reveal attributes in new ways, to cross boundaries, and to shape intersubjective relationships” (Irwin & Springgay, 2005: 905)

Así, una acción a/r/tográfica se concibe como una acción dialógica o de negociación entre los sujetos que participan, que parte del compromiso social de las artes como herramienta de cambio y desde la creación colectiva como estrategia artística para investigar con comunidades, reflexionando a partir del proceso común desarrollado por los agentes implicados en la acción. Las aberturas que sugiere Irwin & Springgay (2005) aparecen como invitaciones a la interpretación, encuentros que implican sorpresa y conflicto, donde el significado es construido desde el intercambio, desde la relación con los demás, una participación compartida, que obliga a nuevas resonancias emocionales a través un proceso en continuo movimiento. Las comunidades a/r/tográficas son relacionales, el significado se construye a través de la negociación, e intercambio continuo entre el sí mismo y el otro, y donde la práctica artística actúa como mediadora para abrir hacia nuevas interpretaciones que se van enhebrando en un espacio interactivo. Así, la abertura son una parte fundamental de la a/r/tografía sería como mirar desde el intersticio, un espacio abierto a la interpretación que invita entrar y mirar, para ofrecer nuevas miradas y asociaciones, espacios que permiten al artógrafo/a a moverse en una constante redefinición de significados, como añade Irwin:

“These holes are not empty spaces needing to be filled. They are located in space and time, allowing artist/researcher/teachers to move within the research text, penetrate deeply, and shift the boundaries of perspective. It is discourse characterized by fluidity, the open interplay of elements, and the possibility of infinite re-combinations.” (Irwin & Springgay, 2005:206).

4. Una experiencia a/r/tográfica como práctica comunitaria.



Cuando empezó la acción tenía la intención de que lo que allí ocurriera fuera producto de una experiencia compartida, qué había ocurrido tras la acción, cómo había transformado aquel lugar, o si simplemente estaba buscando en qué manera aquella acción perduraría en mi memoria desde el estado fugaz o efímero del instante allí ocurrido, éstas eran algunas de las cuestiones que me planteaba. Pero cuando imaginaba la forma más convincente de comunicar mi la experiencia, no eran palabras. Fueron los tejidos de aquel devenir lo que convirtió en una invitación a repensarme desde la acción. Como vestigio de mi propio viaje, una invitación a escuchar mi historia a partir de las demás. Entiendo ahora que hemos creado un tejido de identidad a través de la acción, afectándonos de las historias, una invitación a dialogar. Nos convertimos en a/r/tógrafos/as, narramos a través de aquel bordado nuestra experiencia, como la idea de tejido que Viviana expone desde la idea de trenzado como experiencia cotidiana ligado a su identidad cultural, así o en cómo transformar experiencias de vida personal en acciones públicas, suceden las telas como metáfora o un medio de entender la a/r/tografía como el significado de un texto abierto a nuevas interpretaciones. Las aberturas son una parte fundamental de la tela, sus fibras tejidas y los hilos unidos con intersticios (Irwin,2005).

“A/r/tographic knowing un/folds, stretches out, and is exposed. It is raw, like the frayed edges of a piece of fabric – threadbare like lace. However, openings are not passive holes through which one passes easily or that allow one to see through with distinct clarity” (Irwin & Springgay, 2005:209)



Fotografía independiente de la autora, 2016

¿Qué existe en el espacio entre el yo y el otro?, ahora me doy cuenta de que aquellas imágenes que hice muestran lo que estaba dentro de mí y lo dejé fuera, con la intención de mostrar de alguna forma el intercambio que tuvo lugar desde mi experiencia. De esta manera estaba tratando de comprender mejor el espacio que se generó a través de la acción colectiva con la comunidad. Más allá de la capacidad para facilitar la relación con los otros, el bordado me ayudó a crear un mundo desde el imaginario compartido en aquel lugar, una forma de explorar las

diferentes posibilidades de representación y considerarlas para dar sentido a mi experiencia. Así la acción de bordar me sugirió una manera de expresar quiénes somos a través de ese intercambio en el contexto determinado donde participamos y a través de las relaciones sociales que sucedieron. Sameshima explica que «la relacionalidad como aprendizaje está conectada con el otro por distinguir la reflexión en el otro, así la relacionalidad como enseñanza proporciona un amplio espejo en el que se refleja el otro» (Sameshima, 2008). La experiencia compartida permitió reconsiderar el espacio así como la repensar la experiencia de lo allí acontecido, y en qué medida la experiencia me había transformado. La creación imágenes me permitió reinterpretar mi experiencia y considerarla en una multitud de formas. Compartir el paseo aquel día me permitió entablar un diálogo con los demás para lograr una mayor comprensión de mí misma y con los otros. A través de esta experiencia pude ver las posibilidades del bordado como tejido cultural, modos de representar nuestra experiencia o nuestras vidas de otras maneras. Una forma de agenciamiento con del lugar y transformó nuestras historias dede diferentes perspectivas, una forma que permite crear nuevos mundos, artefactos o discursos portadores de experiencias, historias de vidas.



Fotografía independiente de la autora, 2016

REFLEXIONES

Investigar desde mi propio ser entendido desde una perspectiva artográfica, genera la creación de nuevos recorridos al conectar ambas vocaciones, una metodología híbrida que tiene lugar al no separar ambas experiencias, generando formas de conocimiento derivadas de la

actividad artística. De esta manera expongo como reflexión un fotocollage de imágenes como discurso creativo de la experiencia vivida.



Tejido 2017, fotocollage de la autora

BIBLIOGRAFÍA

Barone, T., & Eisner, E. W. (1997). Arts-based educational research. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary Methods for Research in Education* (2nd ed.). Washington: AER

Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa". En J. Larrosa, et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Barcelona: Laertes.

Deleuze, G. y Félix Guattari, F. (2008) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ed. Pretextos.

Gergen, K. (2000). *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós

Gergen, K. (2008). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias Sociales - Cesó. Departamento de Psicología. Ediciones Uniandes. Bogotá. Colombia.

Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Siglo XXI, n°26. Murcia: Universidad de Murcia.

Irwin, R. L. (2004). *A/r/tography: A metonymic métissage*. En R. L. Irwin y A. Cosson. (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry* (pp. 27-38). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Marín Viadel, Ricardo: (2005) "La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o Arte Investigación Educativa." En Ricardo Marín Viadel (ed.) *Investigación en educación artística*. Universidad de Granada, Granada. 223-274.

Sameshima, P. (2008), 'Autoethnographic relationality through paradox, parallax, and metaphor', in S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo and P. Gouzouasis (eds), *Being with A/r/tography*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 45-56.

Springgay, S., Irwin, R.L. y Kind, S. (2005). *A/r/tography as living inquiry through art and text*. *Qualitative Inquiry*, 11(6): 897-912.

EL DISEÑO SÍ ES CREACIÓN E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

**Autora: Fernanda Boscolo Georgiadis
Centro Universitario SENAC, Brasil.
fbg00009@red.ujaen.es**

1. EL DISEÑO GRÁFICO EN MI VIDA

Cuando miro las cosas a mi alrededor todo está totalmente ligado con mis experiencias. Hablar sobre mis proyectos y su desarrollo es también hablar sobre mí. Mi relación con el diseño gráfico viene de experiencias desde niña con el arte y con las ganas de estar siempre haciendo algo nuevo, creando, inventando, descubriendo materiales y técnicas. Con el tiempo fueron aumentando mis habilidades para dar resoluciones rápidas a problemas que surgían. Siempre hice deporte y creo que el reflejo y la obligación de tener que tomar una decisión rápida me ayudaron mucho. Tengo formación en diseño gráfico pero también experiencia en el ámbito de la música, ilustración y teatro.

El diseño gráfico para mí, se ha transformado con el tiempo en algo que genera una gran responsabilidad en cuestiones de sentimientos y comportamientos. Así como para el diseñador de interiores Ilse Crawford en el episodio 8 de la serie *Abstract: The Art of Design* de Netflix, el diseño para mí no es solo un aspecto visual, es un proceso mental y una habilidad. Ésta es una herramienta capaz de acentuar la humanidad y modelar la vida, por lo que no solo se usa la imaginación como motor para resolver problemas, sino la razón, la emoción, la iluminación. Mientras el arte está relacionado con la forma, la materia y el significado, propensa a ser más uno que otro, en determinado momento, el diseño sigue la misma tendencia pero relacionándose con la función, los costes y el arte. En concreto, el diseñador en su proyecto usa elementos del arte en su metodología, proceso e investigación.

Tuve en mi vida influencias de acontecimientos relacionados a límites impuestos para expresarme e inquietudes despertadas a partir de relaciones personales que fomentaron mis ganas de ir más allá que con las propuestas impuestas por la academia de diseño en la cual me formé. Empecé a interesarme por la escenografía y la relación que podría tener con el mundo. O sea, explorar mis inquietudes y expresarme a través de la relación del diseño con el arte. Pienso que el diseño es más que la acción de crear, realizar comunicaciones visuales que están destinadas a transmitir un tipo de información determinado, ideas o productos mediante composiciones gráficas y que son transmitidas al público a través de diferentes soportes. Es decir, “el diseñador no solo crea mediante el diseño, mensajes con medios visuales, sino la interpreta.” (Rio Jimena Gonzales et al. 2014, 1850-2032) A través de las creaciones gráficas, como por ejemplo, “la tipografía, la construcción y manipulación de imágenes, el diseño de logotipos y la creación de identidad corporativa, el diseño de exposiciones, el diseño en entornos digitales” (Rio Jimena Gonzales et al. 2014, 1850-2032), hay estudios, investigaciones, informaciones, historias y significados capaces de ser transmitidos a partir de selecciones correctas de los principios elementales del diseño gráfico, posibilitando el ritmo, la armonía y proporción adecuada y deseada.

2. EL DISEÑO EDITORIAL

Después de trabajar en un editorial para una revista, tuve más experiencia en el diseño editorial y contacto con este mundo, lo que me despertó un enorme interés. Fui descubriendo y entendiendo cada vez más su potencialidad, importancia y las posibilidades infinitas que podría tener con las herramientas que la editorial podría ofrecerme. Por supuesto, también fui consciente de la cantidad de materia que necesitaba aprender. Ambrose & Harris, afirma que es crucial en un proyecto editorial tener una diagramación buena para “[...] informar, entretener, orientar y seducir.” Ella es responsable de la maquetación del texto y de la imagen, “[...] tanto uno en relación al otro cuanto en el proyecto como un todo afectando el modo como el contenido es percibido por los lectores.” (Ambrose & Harris 2012: 6-9)

Después de esto, miré la relación entre el texto, el color y la forma con otros ojos. En consecuencia, estuve segura de que me gustaría trabajar con estos elementos en mis proyectos para expresar, transmitir ideas, emociones y sensaciones.

Hice un proyecto editorial con el libro-arte como soporte en el cual la parte estética tiene que caminar junto a la historia y el mensaje que se quiere transmitir, capaz de proponer una performance al lector. Abordé un tema social y antropológico: un libro-arte hecho de cartas escritas por homosexuales a sus padres revelando sus verdaderas sexualidades. Hubo un período de investigación, donde era esencial la conexión con el otro para sentirlo y así, captar el alma de cada historia y cada carta para poder traspasar y transmitir el mensaje interno. Para ello, me aproximé a las vidas de personas que habían escrito cartas, tanto digitales como manuscritas a sus padres a través de conocidos, internet y grupos sociales y les hice una serie de entrevistas para saber más sobre cada una de ellas y el contexto de cada revelación.

El contacto con las personas y cada situación reflejada relacionada con mi propia vida, me ha llenado de emoción y más ganas de realizar el trabajo de investigación. Pienso que esta relación con el arte, el sentido y significado, en suma, la empatía, hace que un diseño resulte bueno. Aproximar, conocer al otro es esencial, para realizar un buen trabajo. Solo así es posible relacionarse con el mundo. La inspiración para crear puede venir de la disposición del diseñador de ser parte, sentir y entender aquel entorno en que está trabajando, como argumenta el diseñador de automóviles Ralph Gilles en el episodio 5 de la serie *Abstract: The Art of Design* de *Netflix*. En la misma serie, el fotógrafo Planton afirma que el diseño es el resultado de una mezcla de simplicidad gráfica y el poder del alma. La aproximación con el otro, el estudio y las informaciones, junto con la habilidad de los elementos esenciales del diseño y la creatividad, es posible para llegar a una buena repercusión.

3. EL DESARROLLO DEL PROYECTO

La razón que me lleva al inicio de este proyecto me vino hace mucho tiempo a partir de las influencias e inspiraciones de mis propias experiencias y preocupaciones, con el deseo de realizar un proyecto para el público LGTB. Empecé la investigación con el objetivo de proponer reflexiones sobre las dificultades que un homosexual tiene al revelar su secreto, su verdadera sexualidad. El objetivo era hacer visible este momento para fomentar la empatía, la fuerza y el valor para liberar actitudes, porque a pesar de que muchas personas afirmen que no tienen prejuicios, la realidad cambia cuando es su propio hijo el que se revela.

“Los jóvenes saben de las dificultades que tienen los padres para aprender el secreto porque he estado en esta situación, pero los padres no traen este recordatorio de que sus hijos han pasado por un difícil proceso de aceptación de uno mismo [...]” (Modesto Edith 2010)

La elección del soporte es y fue crítico porque determina el mensaje. Del mismo modo, también es importante conocer el entorno cultural al que se dirige el producto artístico y el público para despertar el interés de ellos.

“El libro-arte por razones que sea bueno para proponer una actuación fue elegido al lector, siendo capaz de establecer una nueva emoción, informando, estimulando, intrigando, conmoviendo y entreteniéndolo.” (Paiva 2010 apud Romani Elizabeth 2011:14-16)

Y también por ser un soporte en el que podría trabajar la tipografía, la imagen conjuntamente con el diseño. Este tipo de libro va más allá de la literatura, no siendo solo un soporte para la información.

“Él atiende la necesidad de desenvolverse una percepción que sea capaz de sentir e intermitir las operaciones de inter-influencias que un lenguaje puede ejercer sobre otra.” (Plaza 1982: 7)

Trabajé con las cartas por el sentido de relación personal y también por mi interés en indagar sobre la escritura íntima y su potencialidad gráfica y emocional. En suma, ellas son consideradas, según Namora:

“un sitio donde la verdad y la sinceridad se desamaron intencionalmente de las limitaciones impuestas por el ejercicio de papeles sociales” (Ricardo Namora 2014: 127)

Vivian Carla Calixto añade que ellas son escritas cuando “algo es difícil de ser hablado, para proteger la intimidad de quien escribe.” (Santos Vivian Carla Calixto 2009: 16) A través de ellas es posible conocer a una persona y a nosotros mismos, capaz de

“transmitir una cierta interioridad privada, íntima y deliberadamente ocultada de la mirada del público y de la expresión social del sujeto [...] evitando restricción que siguen del ejercicio público de nuestra vida.” (Ricardo Namora 2014:127)

Con la decisión final de tener un libro-arte hecho de cartas, sabía que cada decisión tomada a lo largo del camino sería importante. Iba a exigir un proyecto diferenciado y a través de las herramientas usadas podría crear una relación diferente con el otro y conmigo misma. El foco en todo el proceso investigativo y creativo fue formar parte del proyecto, por eso trabajé con mis propias manos en casi todo el proceso. El contacto con el otro, leer las cartas de cada uno, fue muy importante para aproximarme a ellos en aquel momento. Y a través de la escritura, pude sentir esa sensación. Con eso, a través de los materiales elegidos y la intervención poética, pude empezar a realizar la creación editorial.

Realicé los mapas mentales para guiarme en las pesquisas teóricas. Estas fueran compuestas por diversos autores que basan su trabajo sobre cuestiones como el secreto, la privacidad y la vergüenza, en la homosexualidad como un secreto, en el prejuicio histórico y en la revelación a la familia. Así como en la carta como medio de comunicación, base de pesquisa y literatura y el motivo de escribir una carta en lugar de hablar verbalmente. También fue pesquisado el concepto del libro-arte, que existe en el mercado y su discusión artística, en el sentido de gesto y performance. Y en la importancia de los elementos del diseño para un buen proyecto. Después de estar listo el *briefing* y todo el concepto editorial que me gustaría transmitir al lector, definido también el público y las configuraciones editoriales, analicé lo que ya tenía y empecé la creación de carteles semánticos. Fue hecho según la parte conceptual, público y referencias gráficas. Trabajé con las imágenes para ayudarme con lo visual y toda la conexión con lo sensorial de cada concepto y así empezar el proceso de creación.

4. MI PROCESO DE CREACIÓN

El libro empezó a ser pensado de dentro hacia fuera, pero siempre visando la performance del lector al abrir el libro. Se pensaba de cómo y dónde las cartas estarían dentro del libro y luego el apoyo, sería un paquete. En esta fase del proyecto tuvo la interpretación de cada carta, y llegué a la conclusión de los ítems harían parte del libro: una bolsa, ocho folletos, ocho sobres y un mini libro.

En todo el proceso, tuve conmigo un cuaderno en lo cual hice anotaciones, dibujos, registro de pensamientos e ideas. Funciono así, con papeles y bolígrafo. Busqué siempre mantenerme creando, y con un buen ritmo de trabajo. La creatividad en general, así como el arte, está incluida en el diseño. Para el arquitecto Bjarke Ingels, en el episodio 4 de la serie *Abstract: The Art of Design* de Netflix, resolver problemas a través del proceso creativo es capaz de transformar la necesidad en poesía y posibilidad. La creatividad en general es, según Moraza, común a cualquier campo de actividad humana y se entiende por una actitud particular de espíritu para reordenar los elementos del campo de conciencia de una manera original [...] (Moraza and

others 2010). Puede ser una “recombinación” (Moraza and others apud Locke Welch 1960), un “surgimiento de nuevas relaciones” (Moraza and others apud Rogers). Con ella es capaz de:

“plantear los problemas, anticipar a las soluciones, organizar la búsqueda, realizar la demostración y a obra, gobernar la maestría, instrumentar el error y el azar. El diseño como creación artística está en el sentido de “la innovación, apelando a una transmisión transversal de saber, incluyendo compromisos patrimoniales, éticos, históricos, morales y simbólicos” (Moraza and others 2010: 10)

El diseñador es capaz de resolver problemas mediante la creatividad. La creación es resultado de informaciones recogidas por el propio diseñador. Él escoge métodos para investigar el problema y trabajar con estas informaciones adquiridas. En su proceso creativo puede utilizar diversos medios artísticos para alcanzar su objetivo. El proceso es una continua indagación donde el diseñador está en todo momento dispuesto a cambios imprevistos, encuentros, reconocimientos, búsquedas, imaginaciones, creaciones y fantasías, tanto por azar o por reflexiones y voluntad.

En mi proyecto, para llegar a la estructura final fueron dos meses creando, generando pensamientos, ideas, *mockups* y testes para encontrar la mejor solución. Busqué inspiración en el camino. Horas y horas intensas trabajando con el ordenador, leyendo y buscando referencias. Pero también me distancié algunas veces del proyecto para respirar y tener una luz. Procuré hacer diferentes tipos de actividades durante el proceso para tener miradas distintas para que me despertase nuevas ideas y relaciones. Conversas con mi tutora, amigos y familia me ayudaran mucho también. Al final fue un magnífico *puzzle* donde me divertí y me emocioné con todas las ideas y la nueva solución.

Después de esa fase, empecé con el proyecto gráfico y la montaje del producto final hasta la preparación de la presentación. Fue casi el mismo proceso de antes, pero ahora trabajando con otras problemáticas. Ha llegado el momento de escoger las colores, tipografías, diagramación, ilustraciones y materiales. Cada detalle fue escogido con un propósito y pensado para transmitir un concepto. Todos los materiales, como los pigmentos, líneas, tejidos, fueron pensados como se creía que se comportarían juntos y por separado.

La parte estética de cada carta fue trabajada a través de sus contenidos. Kroeger (2010, 46- 47) afirma en su libro, la relación entre el conflicto de la forma y el contenido [...], hace posible la reflexión sobre la importancia y fuerza de una imagen. El fotógrafo Planton habla que esta relación da libertad de experimentar sensaciones poderosas. Para la diseñadora gráfica Paula Scher, en el episodio 6 de la serie *Abstract: The Art of Design* de *Netflix*, todo que es creado y transmitido a partir del diseño, va direccionar la mirada, la percepción y la aceptación de los receptores.

El casamiento de los textos con las tipografía fue de extrema importancia, no excluyendo los demás. Sobre el texto, Paula Scher afirma que, antes de leer algo, el aspecto visual ha superado la conciencia y sensibilidad. Y es espectacular si se tiene un significado. La tipografía tiene

alma y es como “pintar las palabras.” Con ella es posible crearse mucho poder y personalidad. Ella es transmisora de sensaciones conforme la forma de la letra. Paula afirma que a partir de una tipografía en determinado lugar, ella es capaz de crear una noción de lugar donde las personas puedan navegar por él. Muchas veces la tipografía va reforzar la idea o va sustituirla. El autor Lupton afirma que el cuerpo del texto debe ser coherente, distribuido en la pagina. Para él, la tipografía

“manipula las dimensiones silenciosas del alfabeto, proponiendo hábitos y técnicas que son vistos pero no oídos. Y su densidad [...] invita para el intercambio intimo de las personas e ideas.” (Lupton, 2006: 67-75)

Juntamente con esta relación del texto y de la tipografía, he hecho ilustraciones para dar soporte a los conceptos de cada carta. Elegí trabajar con la misma tinta pero con técnicas diferentes considerando las interpretaciones de cada historia. Después de editarlas, fueron distribuidas por el libro. Ese contacto manual con el trabajo, usando materiales encontrados en casa, poniendo mis manos en los papeles y la oportunidad de, a través de la tinta, expresarme todas mis emociones, fue fantástico. La elección de estos materiales fueron también consecuencia de los costos disponibles para la realización del proyecto.

Después de todos los archivos listos, los ítems se hicieron de forma final. El saco fue costurado e impreso a mano. Los otros ítems fueron impresos en la imprenta y algunos en mi impresora en casa. Muchos testes se hicieron para llegar al resultado deseado. Los cortes, las montajes y las colajes se hicieron también por mí, en mi casa. Esta creación artística en todo mi proceso fue gratificante con experiencias riquísimas. Estoy segura de que el resultado no hubiera sido el mismo sino se hubiera hecho de esta forma.

Tuve un producto final pero no un final propiamente dicho. Fue un proceso de crecimiento del que al final me sorprendí. Me quedé más curiosa todavía y con ganas de explorar mis capacidades artísticas, mis miradas del mundo y cómo expresarlas. Así como hacer nuevas reflexiones y relaciones. Ha aumentado mi capacidad de observación y mi pensamiento crítico. Yo era más sensible, mirando a cada situación como una oportunidad de intervenir artísticamente con el fin de proponer una acción a partir de las investigaciones. Tuve las ganas de continuar estudiando el tema de la homosexualidad, ámbito donde veo muchas cuestiones por investigar todavía. Área también, en la cual veo, la oportunidad de la intervención del arte para generar nuevas reflexiones y traer soluciones.

5. DE LA EXPERIENCIA A LAS NUEVAS ACCIONES

Este nuevo proyecto no es una consecuencia, quizás una continuación del proyecto anterior. Se parte de una inquietud relacionada con la misma persona que me hizo cuestionarme sobre aspectos de la revelación de la homosexualidad y la salida del armario. Así como el proyecto anterior fue hecho a partir de una experiencia personal mía, éste también es parte. Trabajé sobre la dificultad que un homosexual tiene al revelar su verdadera sexualidad para sus padres, y ahora tengo ganas de abordar el ámbito de la aceptación de la misma. “No acepto porque la

sociedad no acepta”, esta fue la frase que oí durante una conversa. ¿Qué es esa dependencia y relación que se tiene con los otros? Si esa persona tiene ese pensamiento, otras también lo tienen. ¿Cómo puedo ayudar? ¿Cómo el arte puede intervenir sobre ese tema? Empecé un nuevo proyecto con el foco de ser editorial y con nuevas experiencias. Quería traer un nuevo elemento, el cuerpo. ¿Cómo relacionar el diseño gráfico, el editorial, la nueva inquietud y el cuerpo?

Partiendo de esas preguntas, empecé una investigación en la ciudad de Jaén. La pregunta inicial es: ¿Qué es ser homosexual en Jaén y qué ocurre sobre ese tema en la ciudad? La intención es descubrir la problemática sobre la homosexualidad con una mirada direccionada para las cuestiones que me hicieron iniciar este nuevo proyecto. Escogí este lugar por ser donde vivo ahora y es una oportunidad de conocer más la ciudad a partir de esta perspectiva. Los recursos utilizados por hora para obtener informaciones son las entrevistas y prácticas artísticas, conjuntamente con pesquisas bibliográficas y referencias artísticas. El desarrollo está alrededor de la idea de mi cuerpo como espacio de arte, a partir de la definición de espacio como un sitio donde es posible habitar, transitar y pasar. Mi propuesta también es reflexionar sobre el dinamismo y la energía del cuerpo en sí mismo y relacionado con los demás. En consecuencia, trabajar la piel en lugar del papel.

Este actual proyecto tiene la perspectiva de promover la autoestima y la pro actividad a la ciudad, estimulando la participación y la colectividad, tornando visible la cuestión de la homosexualidad. Así, enfrentándose el conflicto para la aceptación de las diferencias y fomentando el respeto por la diversidad. A través de mi cuerpo, espacio donde la manifestación es posible, traigo también la reflexión de la potencia de la influencia que tenemos unos con los demás.

En este proyecto también aborda la importancia de tornar visible un conflicto, de traer el conocimiento a las personas y proponer reflexiones. Trayendo la participación, transitando del individuo al colectivo. O sea, hacer del conflicto una oportunidad y de una concientización la acción.

A través de experiencias con mi cuerpo, investigo la situación de Jaén sobre la homosexualidad. A partir de caminatas por la ciudad, voy conociendo personas diversas, haciendo performances, estoy construyendo desde diferentes perspectivas que también me ayuda a inspirarme. Con anotaciones en mi cuaderno y la fotografía, registro todo que me ocurre, desarrollo las ideas. Y el proyecto va formándose. Como inspiración, me gusta hacer actividades diferentes por la ciudad, en la cual tengo la seguridad que va darme respuestas. Conocer las perspectivas distintas con el foco en la investigación, es capaz de hacer encuentros, relaciones e intervenciones entre el conocido y el desconocido.

Por ahora, la idea del producto final está siendo estudiada. Pero la propuesta es hacer un libro-arte como una instalación de todo mi investigación artística con la intención de que mi cuerpo funcione como libro, siendo abierto y revelado. Haciendo así una metáfora con la visibilidad de la temática en la ciudad. En el proceso también se apunta los aspectos de diseño gráfico y sus preocupaciones, como con los materiales, elementos y fundamentos del diseño,

costes y la relación de la forma que voy dar a los contenidos, proporcionando al lector una experiencia nueva.

Todavía en desarrollo, ese proyecto ya está trayéndome experiencias sensacionales y estoy segura que lo me sorprenderá más. Es increíble la capacidad de una investigación en traer nuevas inquietudes. No creo que sea quizás una consecuencia, cuando hablamos de un proyecto después de otro, sino nuevas preguntas construidas a partir de un resultado, o sea, es un proceso en constante desarrollo. Ese nuevo proyecto cuanto el otro muestra el diseño gráfico con herramientas del arte, y al revés. Para mí, los dos se complementan. Ninguno de los proyectos serían los mismos si hubieran sido hechos sin la perspectiva artística o del diseño. El periodo de la academia me ha dado los conocimientos y las puertas abiertas hacia el mundo del diseño. Mi vida antes de la academia y ahora en el Máster actual en investigación artística me mostraron cómo el diseño es creación e investigación, y mis experiencias hechas desde la relación entre ambas.

BIBLIOGRAFIA

Ambrose, G., Harris, P. 2012. *Layout*. 2. Bookman: Ed. Porto Alegre.

Kroeger, M. 2010. *Conversas com Paul Hand*. Cosac Naify.

Lupton, E. 2006. *Pensar com tipos*. Cosac Naify.

Modesto Edith. 2010. *Homossexualidade Preconceito e Intolerância: Análise semiótica de depoimentos*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Moraza, J. L., Cuesta, S. 2010. *Programa campus de excelencia internacional: el arte como criterio de excelencia*. Secretaría General Técnica.

Ricardo Namora. 2014. *Quem as Não Tem? (Como Escrever Cartas)* ^{[1][1]} ~~SEP~~ ^{[1][1]} ~~SEP~~ Faz de Nós Pessoas Melhores). *MATLIT: Revista do Programa de Doutorado em Materialidades da Literatura* 1 (2): 125-136.

Rio Jimena Gonzales, Canelas Olga Ampuero. 2014. *La disciplina del diseño gráfico en la formación universitaria del diseñador industrial en la Universidad Politécnica de Valencia*. *Actas de Diseño: 1850-2032*.

Romani Elizabeth. 2011. *Design do livro-objeto infantil*. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo.

Santos Vivian Carla Calixto. 2009. *Cartas, escrita e linguagem: a temporalidade em questão*. 2009. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

Scott Dadich (productor y director). (2017). *Abstract: The Art of Design [Serie]*. Disponible en <https://www.netflix.com/title/80057883>

EL PROCESO DE CREACIÓN EN LA ESTRUCTURA INVESTIGATIVA

**Clara Monteiro Brito
Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil
claramonteiro1509@gmail.com**

ANTECEDENTES: EL EMBARQUE

La experiencia de la viaje es conocida por todos aquellos que a lo largo del tiempo han tenido que aprender —de una manera u otra— a *desplazarse* del suelo patrio o un terruño significativo durante un periodo determinado o indeterminado por diversas causas (estén justificadas o no). Se repite en numerosas ocasiones como un acontecimiento que marca el ritmo de la vida humana y su progreso, incluso como una dialéctica de rebeldía social. Para mí, más allá de la condición humana, *desplazarse* es un acto laboral, es decir, representa una acción de labor artística: al iniciar una investigación en el campo del arte propongo desplazarme para un nuevo territorio, y ponerme delante de rutas geográficas desconocidas.

El presente trabajo se construye a partir de experiencias artísticas personales en el campo de las artes escénicas. En este caso, teniendo en cuenta mi trayectoria laboral como actriz/performer, planteo aquí un espacio de discusión sobre el desarrollo de procesos creativos como herramienta propulsora para nuevas investigaciones. ¿En qué estados, por ejemplo, nos ponemos delante del *viaje creativo* para construir una investigación artística? Una investigación, como en todos los campos del arte, es una representación del mundo, y además un espacio de debate. Es interesante abrazarla como terruño fértil para cuestionar y comunicar, y en consecuencia, subliminar las incertezas como semillas importantes para el hecho creativo. A través de la duda y de la curiosidad es posible mirar las cosas según otra perspectiva.

A mí, cuando era pequeña, me gustaba mucha el “juego de los porqués”: la posibilidad de cuestionar e indagar situaciones desconocidas, proyectando un campo de metáforas particulares que me permitían navegar a deriva de mi creatividad. Lo que he planteado a lo largo de mis procesos investigativos, es la potencia de los “ecos” para la creación, es dejarme guiar por mis dudas, en especial, es navegar por cuestiones no solamente personales. Parafraseando João Cabral de Melo Neto¹, “un gallo solo no teje una mañana: precisará siempre de otros gallos”, es verdad que un proyecto artístico no se evoluciona solo con autonomía. De manera que, lanzo ancora en el principal argumento para los distintos segmentos de mi labor, el acto de compartir.

“Delineia-se um novo agente epistêmico, não isolado do mundo, mas inserido no coração dele, não isento e imparcial, mas subjetivo e afirmando sua particularidade. Ao contrário do desligamento do cientista em relação ao seu objeto de conhecimento, o que permitiria produzir um conhecimento neutro, livre de interferências subjetivas, clama-se pelo envolvimento do sujeito com seu objeto. Uma nova ideia da produção do conhecimento: não o cientista isolado em seu gabinete, testando seu método acabado na realidade empírica, livre das emoções desviantes do contato social, mas um processo de conhecimento construído por indivíduos em interação, em diálogo crítico, contrastando seus diferentes pontos de vista, alterando

1 (9 de enero de 1920, Recife, Pernambuco - 9 de octubre de 1999, Río de Janeiro) fue un poeta y diplomático brasileño.

suas observações, teorias e hipóteses, sem um método pronto. Reafirma-se a ideia de que o caminho se constrói caminhando e interagindo". (RAGO, 1998, p.3).

En ese sentido, los procesos creativos confirman su vitalidad como acto de espacialidades colectivas; confirman su potencial simbólico al generar espacios que se pueden caracterizar como públicos, desarrollando posibles intercambios entre sujetos diferentes, y por consiguiente, posibilitando transformarse en individuos más próximos. El proceso investigativo adoptado como proceso creativo sugiere la aproximación con el alrededor, es decir, le atribuí a la investigación fundada por el evento artístico la posibilidad de aproximar lo que está disperso. De modo que, la investigación en el campo del arte funciona como acción cultural².

Tal dispersión no es solamente "privilegio" del Arte, creo que esos cuestionamientos han sido un desafío para todo individuo que desea mantenerse sujeto de si y del mundo.

"Si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la "vigilancia", resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué procedimientos populares (también "minúsculos" y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y sólo se conforman para cambiarlos; en fin, qué "maneras de hacer" forman la contrapartida, del lado de los consumidores (o ¿dominados?), de los procedimientos mudos que organizan el orden sociopolítico." (DE CERTEAU, 1994, p. 41).

Ancorándome en las palabras del autor De CERTEAU, reflexiono sobre las *maneras de hacer* una investigación artística. Comprendiendo estas maneras de hacer como acciones que actúan contra la cuadrícula de la "vigilancia", y por lo tanto, que funcionan como actos consientes, por veces silenciosos, sin embargo repletos de nuevas rutas para una estructura investigativa.

Observando algunos colectivos de artistas³, es perceptible la existencia de una cultura de lo cotidiano, de la experiencia práctica, de la relación derecha con el tiempo presente. Resalto aquí las investigaciones artísticas que necesitan burlar reglas institucionalizadas y garantizar otras formas de (re)existencia, reinventando el desarrollo de los procesos creativos. Para actuar con esas *maneras*, es importante proyectarse como navegador a descubrir "espacios sin destino", sitios todavía sin identidades o fronteras poco definidas. Y para alcanzar un proceso de invención de alteridades, es necesario un esfuerzo por parte de los investigadores para capturar las provocaciones externas sin aislarlas en sus deseos individuales, proponiendo caminos de compartimiento.

Son esos caminos que tengo propuesto como investigadora artista o artista investigadora, suavizando las nomenclaturas y sublimizando la potencia de las acciones. Pregunto: ¿Qué motiva

2 La acción cultural se caracteriza por acciones con finalidad de aproximar lo que está separado en el campo de la cultura.

3 Desde 2014, he integrado el colectivo de teatro "Comedores de Abacaxi S/A" en la ciudad de Fortaleza (Brasil). Facebook: <https://www.facebook.com/comedoresdeabacaxisa/?fref=ts>.

a las mujeres actuar en esas acciones y esas maneras? ¿Cuál es mi intención, por ejemplo, al intentar justificar o, incluso, no justificar el carácter artístico de mis investigaciones?

La experiencia de nuevas rutas sobre la investigación científica y los consecuentes procesos de subjetivación generados, aún me parece estar en el “orden de las cosas prohibidas”, y por lo tanto, me motivan a cuestionar esta dicha esfera negativa, impulsando mis trabajos como cuerpos indisciplinados, en las palabras de Gilles Deleuze⁴ como cuerpos sin órganos, tal vez como intentos imperfectos para nuevos lugares o nuevas posibilidades éticas.

LANZAR ANCORAS: INTENTOS ARTÍSTICOS

Si reflexionamos que la innovación es, en el discurso convencional del pensamiento científico, una secuencia de (in)sucesos, podemos también (re)pensar la potencia de la subjetividad en las pequeñas acciones o en las luchas perdidas. ¿Cómo la subjetividad insurgente e inventada en micro acciones impulsa al investigador a innovar su práctica?

Las acciones artísticas que presento aquí son actos de quien comprende la disciplina como fuerza dispersante. En especial, acciones de artistas mujeres que no se preocupan en hacer amenazas o dejar marcas, pero sí en proponer otros modos posibles de producción subjetiva: los micro movimientos o micro corporeidades son adoptados como herramientas tácticas para la investigación artística.

Pienso que gran parte de mi trayectoria laboral se desarrolla en los márgenes del tejido social, no solamente por opción estética o política, sino también como posibilidad para otras existencias, es decir, para resistencia de otros cuerpos no solo míos. Confieso que muchos de los más distintos investigadores que ya conocí construyen su arte a través del externo: son andarines, malabaristas, personas sin dirección fija, mujeres que crean otros modos de ser femeninas, más allá de cocinar sus deseos en casa. Esas personas al caminar por los márgenes, ciudades y diferentes lugares buscan nuevas rutas, conocen nuevos atajos fuera del mapa de las investigaciones, proponen experiencias indisciplinadas para el hacer artístico.

He tomado mis *intentos* en el Arte como espacios de intimidad y de desmonte, como aproximaciones con la vida real. Al negar ocupar solamente sitios cerrados (galerías, teatros, casas de espectáculo, etc.), me he percibido sin tantas pertenencias o fronteras, afirmando un modo de vida dialéctico al externo. Como performer, por ejemplo, mis valores éticos han ultrapasado las definiciones de nacionalidad, origen étnica, sexo, propiedad privada, etc. (Imagen I).

Y de manera análoga, en mis escritos científicos me he ancorado en las experiencias afectivas fuera de las identidades sexistas, fuera de los lugares instituidos del Arte, fuera de las subjetividades femeninas patriarcales. Al comprender mi modo personal de hacer ciencia como mujer y artista, poniéndome a la deriva de mi sensibilidad para la construcción del conocimiento,

4 DELEUZE, G. GUATTARI, F. ¿Cómo hacer un cuerpo sin órganos?

pienso que mis trabajos han hecho referencia además de la perspectiva contemporánea del evento artístico, a una narrativa particular.

Traigo aquí algunas acciones artísticas personales que las percibo como prácticas para el cuidado de sí y del otro. Actos de atención con el cuerpo, con las relaciones afectivas, con la memoria, con los espacios externos. (Imagen II).

Conclusiones:

Para Teixeira Coelho, el arte es vital para los individuos cuando “procura y viabiliza el éxtasis, el salir fuera de sí, salir del contexto que si está para ver otra cosa, para ver mejor, para ver más allá, para mirar sobre y arriba, para ver por dentro”. En ese sentido, el éxtasis es la experiencia que posibilita la transformación del sujeto y del mundo a través de un efecto de distanciamiento. Tal experiencia es fundamental para (re)escribir conceptos, representaciones de realidad e identidades.

Al producir conocimiento para y sobre el mundo externo, necesito salir a la calle, impregnarme con diferentes materialidades, interactuar con personas. En mis trabajos artísticos, además de la reflexión, me desplazo para la experiencia, deseo que mi cuerpo sea atravesado por palabras, por sentimientos, por materia orgánica. Propongo no representar, pero sí experimentar ideas. Como investigadora, salgo a los espacios externos para proponer una poética viva con el público, intentando fomentar la invención de subjetividades para mí y para el otro, intentando colectivizar el conocimiento artístico.

BIBLIOGRAFIA

CERTEAU, M. d. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

FOUCAULT, M. (1982). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: 3 ed. Rio de Janeiro: Graal.

LYOTARD, J.-F. (1997). *O Inumano*. Lisboa: Estampa.

NAVIA, P. Z. (2004). *Las ciudades latinoamericanas en el nuevo (des)orden mundial*. México, D.F.: Siglo XXI, 2004.

RAGO, M. (1998). Epistemologia Feminina, Gênero e História. In: *Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.)- MASCULINO, FEMININO, PLURAL*. Florianópolis: Ed.Mulheres.

ANEXOS



Imagen I: JOSÉ, Fábio (2014). Foto de la performance "Perecedero" (Fortaleza - Brasil).



Imagen II: GEORGIADIS, Fernanda. (2017).
Foto de la performance "Dos cuerpos para dos preguntas". (Jaén - España).

**TRAZAR UN MAPA;
UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
EN ARTES**

**Martha Patricia Espiritu Zavalza
PTC Universidad de Guadalajara, México
Doctorado en Patrimonio por la Universidad de Jaén, España
pespirituz@gmail.com**

1. ANTECEDENTES

Es posible observar cómo, en el ámbito universitario, durante las últimas décadas, la investigación en el ámbito de las artes, en cualquiera de sus vertientes (en la práctica, basada en las artes, a través del arte, a/r/tografía, entre otras) va poco a poco integrándose en circuitos de intercambio especializado, de manera que podemos conocer cada vez más propuestas y prácticas en variados niveles formativos y desde distintas perspectivas. Vicente (2006: 191, 192) analiza cómo ha sido la formación de los artistas a través del tiempo y señala que desde hace poco, las escuelas y academias de arte se han transformado en las nuevas facultades, de modo que docentes y estudiantes universitarios han ingresado en los circuitos oficiales de investigación. Desde hace ya décadas, la universidad ofrece formación para artistas en las distintas disciplinas, lo cual implica su participación en dinámicas de producción de conocimiento e investigación.

En la actualidad, un nuevo rasgo se discute: la necesidad de incluir nuevos formatos para presentar los resultados o avances de las investigaciones en artes, alternativos a la comunicación escrita, tales como presentaciones en foros o galerías, con el fin de compartir las experiencias. El positivo resultado de estas incursiones en el contexto de la ciencia y la universidad atraería una gradual transformación en cuanto a la inclusión de nuevas alternativas para la comunicación y el intercambio. Bassi (2015: 12) señala que:

...la ciencia puede cambiar, como cualquier cosa, en tanto práctica socialmente situada. Y así es: eso que llamamos *ciencia* tiene una historia y cambia constantemente, a medida que se hace, ya que la ciencia *no es otra cosa que lo que hacen quienes dicen que hacen ciencia*.

Quizá la principal dificultad consiste en que hablar de investigación en la práctica artística implica el reconocimiento del proceso creativo como productor de conocimiento, problema que es un punto recurrido por el análisis de muchos sociólogos, filósofos, antropólogos y especialistas de distinta índole (Sánchez, D. (Coord), 2013: 7). Goodman, considera que la práctica misma constituye una forma de conocimiento en cuanto a que corresponde a un ámbito de la experiencia humana con características particulares, como la ciencia (Sánchez (Coord), 2013: 97). La experiencia estética es ante todo una experiencia cognoscitiva e implica el desentrañar la lógica de la articulación simbólica depositada en una obra de arte. Para Goodman (1990: 43):

Todos los procesos de creación de mundos que hemos señalado forman parte del conocimiento. La percepción del movimiento, como hemos visto, consiste frecuentemente en producirlo; el reconocimiento de modelos y de pautas depende en gran medida de cómo se inventen y se impongan. Comprensión y creación van de la mano.

En el análisis acerca del arte es posible reconocer importantes cambios durante las últimas décadas que van a desembocar hasta la concepción del arte como proceso abierto y relacional o la participación multimedia en la obra artística. En este contexto, Contreras (2013: 13) indica

que el conocimiento construido a través de la práctica como investigación permite valorar y validar los saberes del cuerpo, su accionar, su creatividad, su sensorialidad y psicomotricidad, no como saberes ornamentales sino como saberes fundantes de la subjetividad.

Así, la subjetividad del artista permea el proceso dirigiendo su intención hacia la creación de una obra que será la representación, si no la presentación, de un mundo nuevo, de modo que las cualidades del proceso creativo que protagoniza se ven afectadas por su intencionalidad creativa.

1.1 EL PROYECTO

El proyecto “Vidas extrañas. Ficciones en primera persona” consiste en una propuesta de investigación en artes y está en proceso. Para dar el primer paso, seguí la recomendación de Gray y Malins (2004: 14), mapear el terreno para establecer una posición a partir de la cual avanzar en el camino. Para ello, fue indispensable otros trabajos de realizados en el área de la literatura.

Por una parte, se encuentra que, gracias al giro narrativo en ciencias sociales, las técnicas propias de la narrativa literaria son utilizadas en espacios propios de la investigación social. Incluso, algunos de estos investigadores se han adentrado en la ficción literaria como parte de su investigación. Entre ellos se encuentra Reigota (2000: 48), quien implementa la escritura de narrativas ficcionales como estrategia creativa a partir de registros autoetnográficos en una investigación con ecologistas en Brasil.

Por otro lado, distintos artistas recurren a recursos provenientes de la autoetnografía y la autobiografía para producir su obra artística fruto de la investigación.

En este proyecto de investigación en artes, sitúo el propósito creativo a partir del cual se desprende la formulación de la obra en el proceso, y lo considero una ruta que se compone de la cotidianeidad, de modo que la construcción de la obra consiste en una sola ruta existencial. Como artista y como investigadora voy generando una especie de mapa vivencial que se manifiesta en temporalidades diversas y se desarrolla en espacios que corresponden al deambular cotidiano. Bourriaud (2008: 29) señala que:

A partir del mismo material de base, la vida cotidiana, se pueden realizar así diferentes versiones de la realidad. El arte contemporáneo se estructura como una mesa de edición alternativa, que reorganiza las formas sociales o culturales y las inserta en otros tipos de guiones. Des-programando y re-programando, el artista demuestra que existen otros usos posibles de las técnicas y de las herramientas que están a nuestra disposición.

Las marcas que voy notando en esta ruta, surgen a partir de la observación de las acciones mínimas, comunes en la vida cotidiana pero que se organizan como un paisaje interno. Considero estas marcas de la cotidianeidad como huellas subjetivas que escribo a manera de textos propios de las escrituras del yo (Foucault, 1999: 294), con un registro que consiste a veces en

un diario y otras en un cuaderno de apuntes. La diferencia entre el cuaderno de apuntes y el diario estriba en la sujeción de este último a la continuidad de la fecha del calendario (Blanchot 1959: 207), mientras que el cuaderno de apuntes es apto para anotar pequeñas percepciones inconexas y desprovistas de fecha.

A partir de este trabajo de observación y registro, me propongo transformar estas mínimas visiones de la realidad en ficciones autobiográficas, género literario liminal que Gasparini (2008: 191) ha descrito como un texto híbrido entre autobiografía y ficción pero que privilegia lo ficcional en la fabulación literaria. "Ficción autobiográfica" encierra en su enunciación una paradoja, la correspondiente a la oposición de dos intenciones comunicativas ubicadas en dos pactos distintos (Lejeune, 1994: 64), el pacto de lectura con un acuerdo referencial y el pacto que asume en la lectura la ficcionalidad del relato.

Gergen (1982, en Bruner, 1991: 109) señala que cuando una persona hace una narración, puede aplicar dos procedimientos que la afectan, la reflexividad y la imaginación de alternativas. Ambos configuran las narrativas alterando su referencialidad, por lo cual he utilizado ambos procedimientos como detonantes creativos para generar ficciones que hablen de asuntos cotidianos.

2. OBJETIVOS

Entre los objetivos que busco conseguir con este proyecto, se encuentra el siguiente:

Conocer como sucede el proceso creativo durante la escritura de una colección de ficciones en primera persona a partir de las escrituras del yo.

El diseño metodológico de este proyecto parte de la intención de lograr este objetivo. No obstante, en el transcurso de la investigación han ido emergiendo otras exploraciones.

3. PARTICIPANTES

Este trabajo es realizado a partir de mi propia experiencia cotidiana, según me doy cuenta de las acciones mínimas que realizo día tras día mientras sucede el proceso de investigación.

El enfoque en las situaciones mínimas de la cotidianeidad parte de la posición que Perec propone en *Lo infraordinario* (2013), una mirada que note lo mínimo, lo que pasamos por alto porque nos es habitual.

4. METODOLOGÍA

La investigación en la práctica artística utiliza las estrategias propias de las disciplinas del arte para explicar el fenómeno del arte. Corresponde a un contexto investigativo híbrido que depende del diseño metodológico del artista, quien lo modela siguiendo su intención creativa. Según Haseman (2006: 3), muchas veces las prácticas como investigación no parten de una pregunta sino que se formulan a partir de un interés, lo cual permite que el diseño de la me-

metodología pueda suceder durante el transcurso de la acción, tal como apunta Contreras (2013: 7). No solo la pregunta inicial, sino que también la hipótesis puede surgir más tarde, durante o al final del proceso, siendo la propia práctica investigativa la que configura su formulación. Sigue Contreras (2013: 7):

En una práctica como investigación la dosis de incertidumbre es mayor porque no todo puede formularse en palabras y, por tanto, no todo “aparece” en forma clara. Es por esto que el rol de la hipótesis es particular puesto que ésta nunca puede ser del todo “probada” cómo sería por ejemplo en un experimento. Lo que queda probado a nivel de la experimentación es que se puede experimentar, que se pueden proponer nuevas ligazones, que es factible generar nuevas experiencias para dar cuenta de posibles respuestas que en general son únicas e idiosincráticas.

En este sentido, la metodología de la investigación en la práctica artística construye un conocimiento que se propone desde el proceso mismo de la producción artística, el cual implica el distinguir vías donde se da la posibilidad de la experimentación creativa.

El diseño metodológico puede ser integrado a partir de la hibridación de las metodologías, como señalan Gray y Malins (2004: 14), con lo cual se gana en la potencialidad de formular estrategias creativas con múltiples métodos a la vez, donde dos o más métodos sean utilizados para dirigir la cuestión de la investigación. Esta hibridación incluye tanto los propios de las disciplinas artísticas como los métodos que surgen de las ciencias, especialmente del paradigma cualitativo. El artista investigador tiene de este modo diversos recursos que puede instrumentar en el proceso, opciones que facilitan el diseño de la metodología según el objetivo que el artista pretende seguir.

Un rasgo que enfatizan diversos investigadores como Isabel Moreno, Fernando Hernández o Teresa Eca es la importancia de llevar un meticuloso registro del proceso creativo que se está experimentando. El investigador también puede disponer de soportes expresivos de distinta índole para ello, según su diseño metodológico y en concordancia con la búsqueda que sigue.

Este proyecto propone, desde la literatura, la fabulación de ficciones a partir de escritos del yo. La razón por la cual se plantea explorar estos géneros literarios, es porque facilitan la integración de las cualidades subjetivas del artista, la cual es constitutiva de la identidad del artista, y puede ser, si no un componente narrativo, sí uno de los parámetros para elegir cuáles registros serán utilizados en la escritura de las ficciones.

El registro del proceso es realizado a partir del diario, con notas que atraviesan distintos ámbitos y van desde lo íntimo y lo privado, hasta lo exterior y lo público (Pardo, 1996: 83), entablando diálogos, como señala Mandoki (2006: 109) cuando dice que todos los sujetos son dialógicos ya que se establecen en un nodo de comunicación y flujo energético con los otros a través del complejo tejido de interacciones sociales.

5. Resultados

Hasta este punto del desarrollo del proyecto, existen registros tanto de acciones mínimas y cotidianas y momentos del proceso creativo, como pequeñas ficciones que se derivan de estas anotaciones. La siguiente es una de ellas.

Figura 5.1. Ejemplo de una ficción

Cotidianeidad 1

Todo iba bien, incluso normal, hasta una noche...

Llegué a mi casa tras haber caminado en la calle fría, bajo una lluvia imprevista, con la chamarra térmica empapada. Llegué al bloque de edificios donde vivo, abrí la puerta y la luz no se prendió automáticamente como suele hacerlo gracias al sensor de movimiento. No me extrañó en absoluto y seguí adelante.

Subí entonces el primer tramo de las escaleras y la luz no se prendió de nuevo; subí el segundo tramo de las escaleras de granito y tampoco se prendió la luz. Ya iba aferrándome por en el pasamanos para evitar un tropiezo.

Llegué al último tramo de las escaleras y a tientas abrí la puerta del pasillo que da a mi apartamento y tampoco se prendió la luz. El sensor no detectó movimiento alguno.

Me sorprendió que tampoco se hubiera activado pero asumí que los sensores se habían averiado o que alguien los había desconectado.

A tientas me acerqué al dintel de mi puerta para poner la llave en la hendidura cuando oí que alguien abría la puerta del edificio y subía las escaleras. Me reí en mi interior, "no seré la única que andará en la oscuridad", me dije.

Pero todos los sensores funcionaron...

Entonces, mi vecina, con el pasillo iluminado y sin saludarme porque no me vio, entró en su apartamento mientras yo rápido entraba en el mío aprovechando el momento de luz que yo no había conseguido por mí misma.

¿Qué pasó? Me pregunté mientras cruzaba el salón a oscuras y entraba directo hasta mi habitación para dejar mi chamarra colgando en la ventana para que se estilara y se secara. ¿Qué pasó?

Entonces decidí probar de nuevo.

Salí de mi apartamento e hice el camino a la inversa. Ante mi asombro, los sensores de luz no se activaron, así que de nuevo subí por los tres tramos de escaleras a oscuras, abrí la puerta de pasillo a tientas, anduve hasta la puerta de mi apartamento tropezando con los tapetes de las entradas y puse la llave en la hendidura de mi puerta atinando apenas su ubicación como un ciego que no encuentra el enchufe de una clavija. Entré a mi casa y me refugié en mi cama para descansar.

No me di cuenta de cuando me convertí en un fantasma.

CONCLUSIONES

La investigación en el contexto artístico cada vez tiene mayor reconocimiento como una práctica universitaria. La investigación en la práctica implica el reconocimiento del proceso creativo como productor de conocimiento y enfoca su aportación retomando el proceso como protagonista en la generación de este conocimiento.

La diversidad de trabajos que es posible observar se debe en parte a la posibilidad de este espacio investigativo para que cada artista diseñe su propio camino metodológico, motivado en primer lugar por la búsqueda del logro de un interés, que puede bien ser expresado a manera de pregunta. El diseño metodológico puede ser construido a lo largo del proceso de creación. De manera que el investigar y la práctica creativa avanzan de manera conjunta durante el periodo de la indagación.

Este proyecto de investigación en la práctica es una propuesta que se realiza desde la literatura. El objetivo lleva este proceso de indagación hacia la exploración de un proceso creativo que implica la observación de la cotidianeidad del artista como pauta para la escritura de ficciones autobiográficas. La experimentación poética que se propone consiste en la transformación de los relatos del yo con los que se registra el proceso creativo, hacia ficciones que abordan asuntos propios de la cotidianeidad.

Finalmente, como dice Contreras (2013: 13), en este proyecto es posible experimentar, proponer nuevas ligazones para generar nuevas experiencias, posibles respuestas que son únicas e idiosincráticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*. Chile: FACSO-El buen aire

Blanchot, M. (1959). *El libro que vendrá*. Venezuela: Monte Ávila

Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the faculties. Perspectives on artistic research and academia*. Amsterdam: Leiden University Press. ISBN 978 94 0060 099 7 (PDF)

Bourriaud, N. (2008). Topocrítica. El arte contemporáneo y la investigación geográfica. En Hernández-Navarro, M. (Comp.) (2008). *Heterocronías. Tiempo, arte y arqueologías del presente*. España: Cendeac.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza

Contreras, M. (2013). La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. En *Poiësis* 21-22, pp. 71-86. Recuperado de <http://www.poiësis.uff.br/PDF/poiësis21-22/dossie2-02-contreras.pdf>

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III*. México: Paidós

- Gasparini, P. (2008). "La autonarración", en Casas, A. (comp) (2012). *La autoficción. Reflexiones teóricas*. España: Arco/Libros
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. España: Visor
- Gray, C. y Malins, J. (2004), *Visualizing Research. A Guide to the Research Process in Art and Design*, Inglaterra: ASHGATE
- Haseman, B. (2006). A manifiesto for performative research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue "Practice-led Research"*, no. 118, February 2006, pp. 98-106. Recuperado de http://eprints.qut.edu.au/3999/1/3999_1.pdf
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. España: Megazul-Endymion
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México: CONACULTA
- Pardo, J.L. (1996). *La intimidad*. España: Pre-textos
- Perec, G. (2013). *Lo infraordinario*. Argentina: Eterna cadencia
- Reigota, M. (2000). De la etnografía alas narrativas ficcionales de la praxis ecológica: una propuesta metodológica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 5. N° 10 (2000), pp. 43-62. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/18681/18669>
- Sánchez, D. (Coord.) (2013). *Epistemología de las artes. La transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo*. Argentina: Universidad de La Plata
- Vicente, S. (2006). Arte y parte. La controvertida cuestión de la investigación artística. En Gotthelf, R. (Dir.). (2006). *La investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias*. Argentina: EDIUNC

**ESCUCHANDO CON EL CUERPO:
INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA
SOBRE LA COMUNIDAD SORDA**

**María Lorena Cueva Ramírez
Universidad de Jaén
lorenacue14@gmail.com**

ANTECEDENTES:

El interés por trabajar con la comunidad sorda surge a raíz de asistir a clase de lengua de signos, estas clases fueron dirigidas por personas sordas profundas e hipoacúsicas, lo cual permitía además de conocer la lengua, saber otros aspectos personales y vitales a cerca de las personas que componen esta comunidad.

Al tener la posibilidad de mantener una relación cercana con ellos a través de las clases para conocer su lengua, pude observar la gran capacidad de expresión corporal que tienen. Ver la totalidad de su cuerpo es utilizado como elemento de comunicación, como hasta el más mínimo gesto ayuda a aportar más expresividad. Además del control del espacio, que es utilizado como un lienzo para pintar ideas, sentimientos y experiencias con su cuerpo.

Tener ese contacto con ellos aumentaba cada día más y más mi curiosidad hacia su mundo interior y la gran imaginación que poseen. Observar cómo su forma de comunicarse desde mi perspectiva y visión era totalmente artística, sin ser ellos conscientes de esto. Me llevó a hablar con ellos y pedirles trabajar en conjunto de forma colaborativa, que me diesen la posibilidad de aprender más sobre ellos y que a su vez, yo pudiera mostrarles estrategias que les ayuden a explotar al máximo su potencial de expresión corporal desde un contexto artístico.

OBJETIVOS:

Los objetivos a alcanzar son varios, uno de ellos es conseguir que conozcan las posibilidades artísticas que su lenguaje corporal posee. Por otro lado mostrar al resto de la sociedad la expresividad que posee el cuerpo como medio de comunicación y por supuesto a partir de ahí facilitar la conexión y comunicación de la persona sorda dentro de la sociedad.

PARTICIPANTES:

En este proyecto participan los componentes de la comunidad sorda de la provincia de Jaén, que son las personas que he tenido la suerte de conocer. A su vez, siempre se busca la participación de personas externas a la comunidad para así, ir poco a poco creando un vínculo personal que ayude a implicar a la sociedad con el colectivo sordo.

MÉTODO:

Este proyecto se está llevando a cabo partiendo del diálogo, de conocer cuáles son las posibilidades que las personas que componen la comunidad creen que su cuerpo tiene. A partir de ahí se están desarrollando una serie de actividades que ayudan a un mejor conocimiento mutuo, es decir, ayudan a que las personas de fuera de la comunidad conozcan cada vez más la realidad del colectivo y que al mismo tiempo, los miembros de la comunidad puedan ir acrecentando sus conocimientos artísticos.

Se está trabajando mucho con el cuerpo y para ello las personas sordas muestran cómo éste es utilizado como herramienta de lenguaje, y las personas de fuera de la comunidad muestran cómo su cuerpo es una herramienta de creación artística. En este intercambio es dónde está la riqueza del proyecto y a través de él se están buscando las estrategias que nos ayuden a vincular expresión corporal y creación artísticas para conseguir los objetivos anteriormente explicados.

RESULTADOS:

Aún no hemos finalizado el proyecto, por lo tanto no tenemos resultados definitivos, sino que tenemos consecuencias de las primeras tomas de contacto. Y estas consecuencias no son otras que el interés mutuo por el conocimiento de los dos campos en los que estamos trabajando, de expresión corporal y creación artística, y la curiosidad a cerca de los puntos de vista tan diversos que encontramos entre la comunidad y el grupo de personas externas que potencian la comunicación el interés por ambas partes.

CONCLUSIONES:

La conclusión obtenida hasta el momento es la certeza de saber que esta relación que se está estableciendo entre la comunidad sorda y los miembros de fuera de ella es enormemente enriquecedor, lo cual me motiva aún más a continuar con este proyecto y a hacer todo lo posible por conseguir que esta conexión se extienda lo máximo posible al resto de la sociedad. Para conseguir así que las personas sordas se sientan incluidas y los demás podamos aprender y crecer gracias a ellos.

BIBLIOGRAFÍA:

Bara, André "La expresión del cuerpo". Editorial Búsqueda, Argentina, 1975.

Ballesteros Jiménez, Soledad "El esquema corporal, función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo". TEA Ediciones, España, 1982.

Bernad, Michel "El Cuerpo". Editorial Paidós, Argentina, 1980.

Brikman, Lola "El lenguaje del movimiento corporal". Editorial Paidós, Argentina, 1975.

Davis, Flora "La comunicación no verbal". Alianza Editorial, España, 1982.

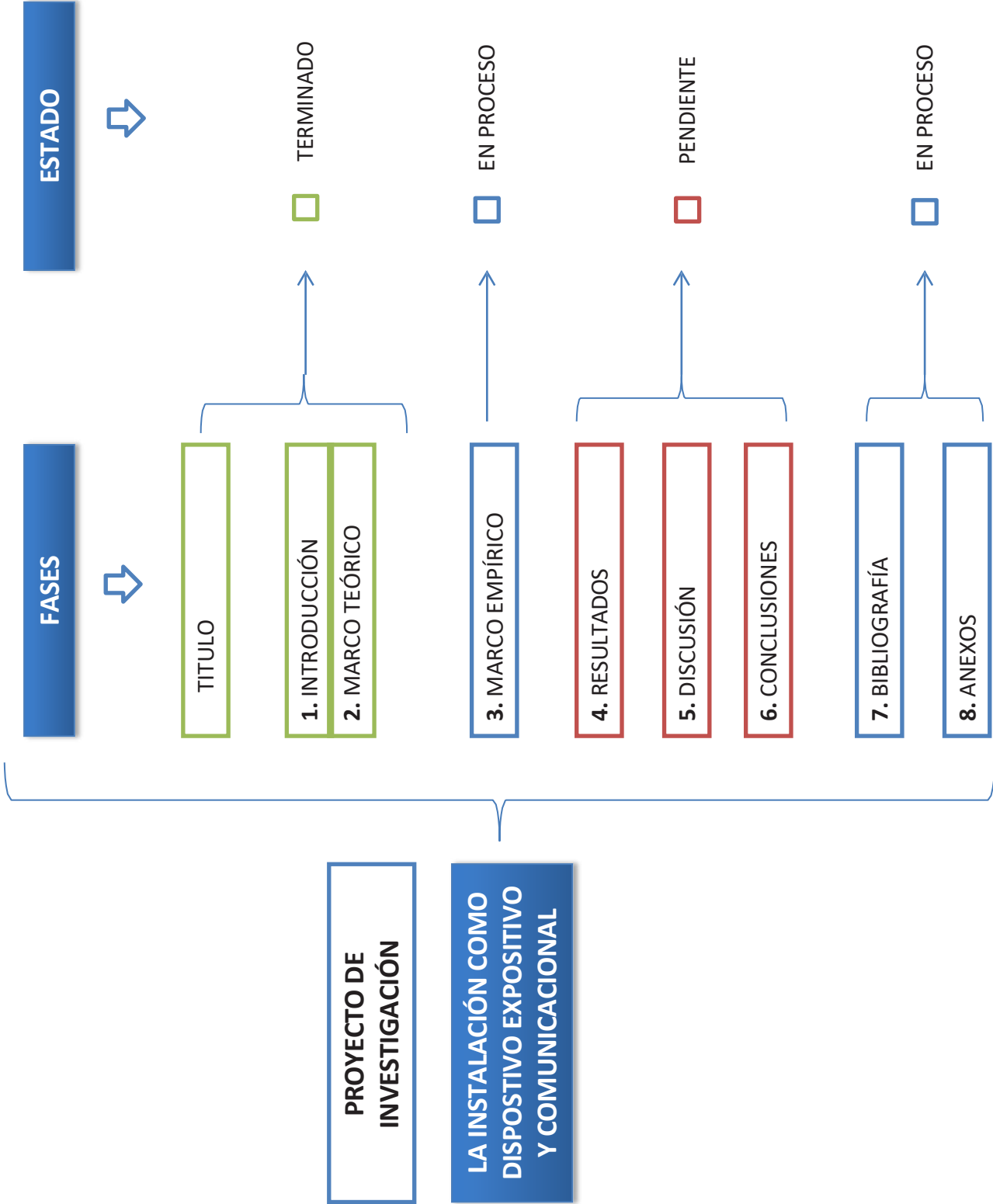
**LA INSTALACIÓN
COMO DISPOSITIVO EXPOSITIVO
Y COMUNICACIONAL**

Antonio Méndez Rodríguez

Zacarías Calzado Almodóvar

Ricardo Luengo González

**Facultad de Educación
Universidad de Extremadura**



TÍTULO

LA INSTALACIÓN COMO
DISPOSITIVO
EXPOSITIVO Y
COMUNICACIONAL

JUSTIFICACIÓN del título

- Sintético
- Dirige la mirada
- Esencia de la investigación
- Explícito y concreto
- Marca el diseño de investigación

CRITERIOS para la elección

- Personales
 - Reflejar el compromiso y la relación del investigador con el tema abordado
 - Someter a lectores potenciales y especialistas
- Técnicos
 - Comprensión sencilla del contenido
 - Brevedad (corto, claro y preciso)
 - Evitar el subtítulo
 - Tener en cuenta al lector al que va dirigido (priorizando la exactitud del título sobre su potencial impacto inicial, atracción o elegancia)
 - Revisión de títulos de otras tesis
- Metodológicos
 - Insinuar el diseño de la investigación

TÍTULOS DESCARTADOS

- Otros títulos
 - La instalación como recurso para la EPV*
 - La instalación como dispositivo para la Educación Artística*

1. INTRODUCCIÓN

LA INSTALACIÓN COMO
DISPOSITIVO EXPOSITIVO
Y COMUNICACIONAL

PLANTEAMIENTO GENERAL

Delimitación del campo de investigación

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Antecedentes

CONEXIÓN BIOGRÁFICA

DOCENTE ARTES PLÁSTICAS
ARTISTA. SPS

OBJETIVOS

OBJETIVO PRINCIPAL
OBJETIVOS SECUNDARIOS. Dimensiones conceptuales

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

DIMENSIONES CONCEPTUALES

PLAN DE TRABAJO
Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Selección del tema y los objetivos de la investigación
Establecimiento del método de la investigación y la técnica
Elaboración del marco teórico
Diseño y realización de la instalación
Exposición de la instalación
Recogida de datos
Análisis e interpretación de datos
Resultados
Discusión
Extracción de conclusiones
Maquetación de la tesis

APORTE ORIGINAL

Aportación del dispositivo para las Artes Plásticas
Aportación para la Educación en valores
Conocer nuevas formas de arte contemporáneo
Conocer instalaciones IES Valle del Jerte 2002/2011

PLANTEAMIENTO GENERAL

LA INSTALACIÓN COMO DISPOSITIVO EXPOSITIVO Y COMUNICACIONAL

RESUMEN

Esta investigación tratará de **valorar la instalación como dispositivo expositivo y comunicacional**, para ello, **valorará las emociones** que produce una instalación concreta, diseñada y realizada para tal efecto. Del mismo modo, la investigación recogerá y analizará un conjunto de instalaciones realizadas por el autor de este estudio en el IES Valle del Jerte de Plasencia (Cáceres) durante los años 2001-2011. También describirá las aportaciones de la instalación a la actividad artística, social y educativa que se puedan extraer de este estudio.

CONTEXTO Y POBLACIÓN

Contexto
IES Zurbarán de Badajoz
Facultad de Educación de Badajoz

Población
Alumnos y profesores
Profesores expertos

INSTALACIÓN ARTÍSTICA

Diseño y realización de la INSTALACIÓN

INVESTIGACIÓN

DISEÑO EXPLORATORIO CUASI-EXPERIMENTAL

ENFOQUE MIXTO
PRIORIDAD DEL MÉTODO CUALITATIVO
CUAL-CUAN en PARALELO. Al final CONCURRENTES

TÉCNICA ENCUESTA a través de cuestionario
HERRAMIENTA: CUESTIONARIO ABIERTO (**RELATO**)
CUESTIONARIO CERRADO (**LIKERT**)

CUALITATIVA. ANÁLISIS DE CONTENIDO (WEBQDA)
GOLUCA. Representación gráfica en REDES ASOCIATIVAS
PATHFINDER a partir de las matrices de contingencias

CUANTITATIVA. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO (EXCEL)

INTERÉS DEL TEMA JUSTIFICACIÓN del problema

No forma parte de las programaciones didácticas
Escasez investigación instalación / enseñanzas artísticas
Pocas experiencias educativas con la instalación

CONEXIÓN BIOGRÁFICA

LA INSTALACIÓN COMO
DISPOSITIVO
EXPOSITIVO Y
COMUNICACIONAL

DOCENTE ARTES PLÁSTICAS

Docente desde 1994 / 2016

ARTISTA. SOCIEDAD PSICOGEOGRÁFICA DESALAMANCA

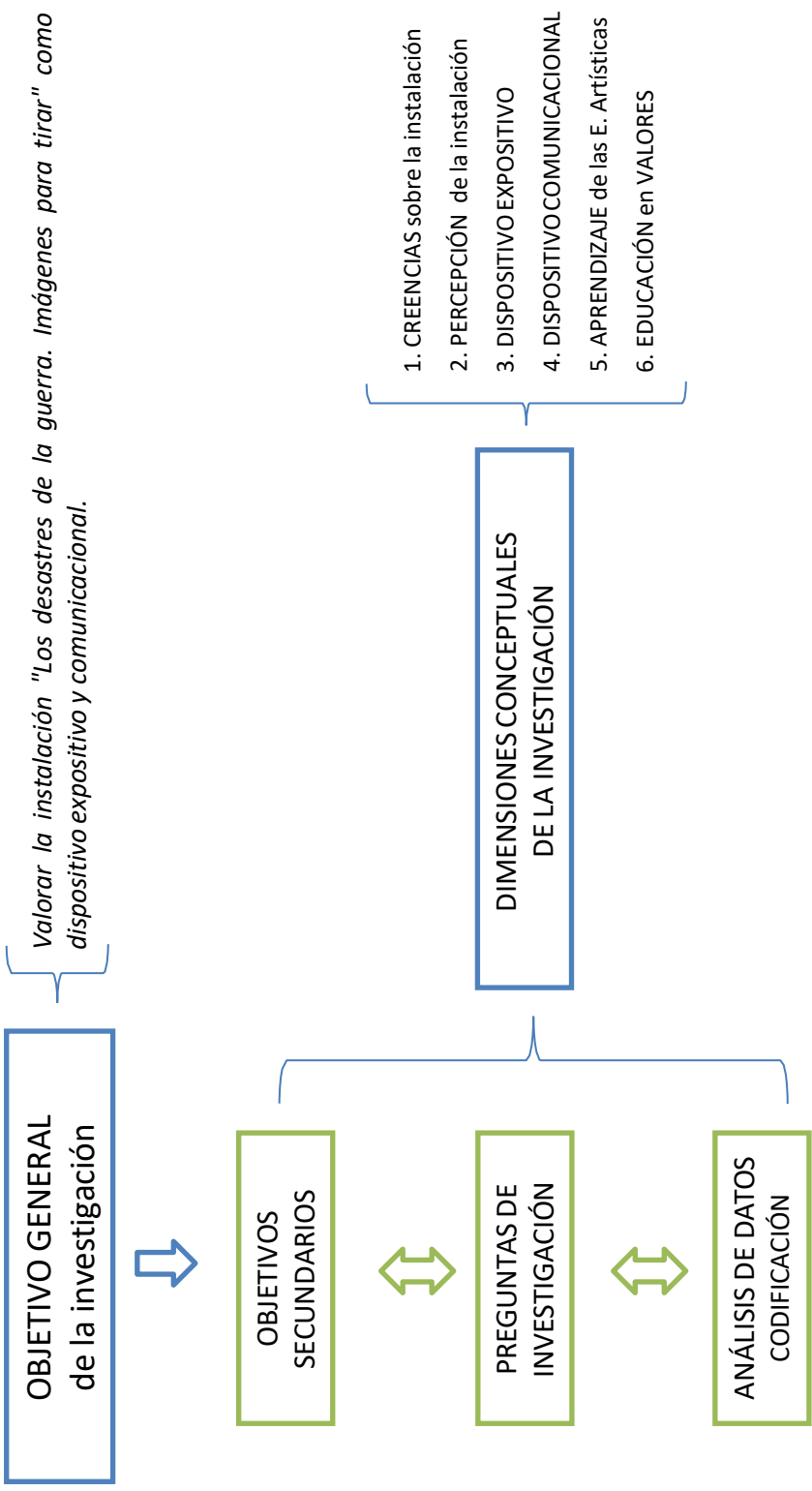


Grupo artístico multidisciplinar formado por los hermanos Antonio Méndez y Emilio Papel Programa artístico y poético aplicado al espacio público. Recupera y adapta algunos fundamentos del *dadáismo* y el *situacionismo* pero aplicados al siglo XXI intervenciones urbanas que se confunden con el paisaje de la publicidad.



ALGUNAS OBRAS

Textualizaciones
El día del Fin del Libro La última cena
Los mapas ideales
Son de luz antioxidante El camino articulado Fuera del paraíso
El viaje inmóvil
Trashumano BricolaGen
Sinestesia Teatro mudo



DIMENSIONES CONCEPTUALES

OBJETIVOS SECUNDARIOS

1. CREENCIAS SOBRE LA INSTALACIÓN

IDENTIFICAR el conocimiento de la instalación que tienen los informantes y las diferencias que reconocen con otras Artes Plásticas

2. PERCEPCIÓN DE LA INSTALACIÓN

INFORMAR sobre la percepción que los informantes tienen de la instalación en relación a conceptos como utilidad, complejidad, sencillez, interés o atracción

3. DISPOSITIVO EXPOSITIVO

OBSERVAR las posibilidades que ofrece la instalación como recurso para la exposición de propuestas artísticas
EXPONER la opinión de los informantes sobre la utilización en la instalación de objetos o lugares cotidianos

4. DISPOSITIVO COMUNICACIONAL

ANALIZAR la capacidad de comunicación de la instalación
ESTIMAR la instalación como recurso generador y transmisor de emociones
CONOCER las emociones que muestran un grupo de profesores y alumnos de Enseñanza Secundaria y de la Universidad ante una instalación artística

5. APRENDIZAJE DE LAS E. ARTÍSTICAS

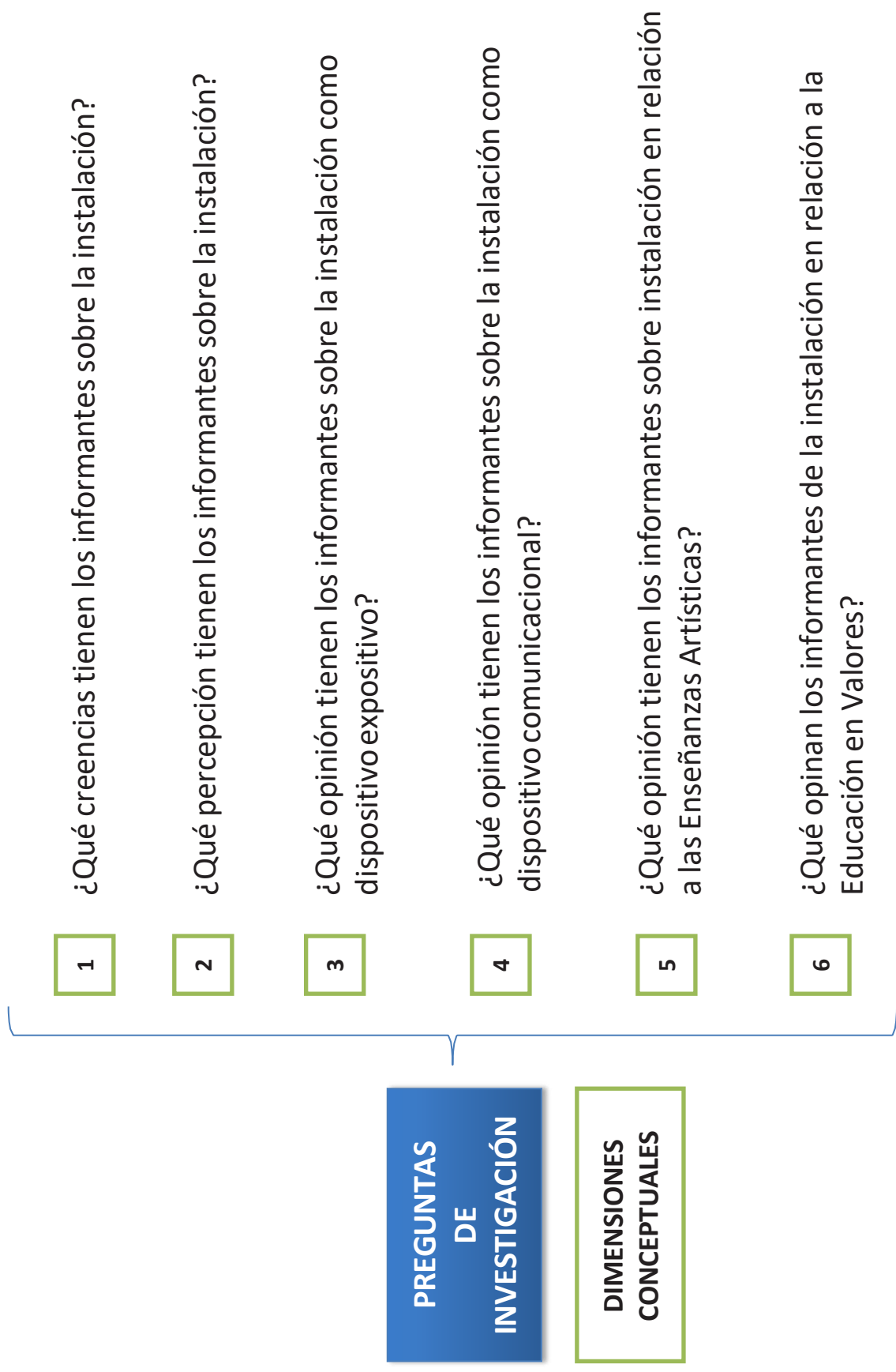
CONSIDERAR la viabilidad de la instalación como dispositivo para impartir las enseñanzas artísticas
MOSTRAR las posibilidades que tiene la instalación de favorecer la motivación del alumno
INFORMAR sobre la opinión que la muestra tiene de la actividad desarrollada
ESTUDIAR el interés de la metodología de la instalación para las enseñanzas artísticas
FACILITAR conocimientos y bases de investigación que faciliten la ampliación de estudios sobre educación artística y arte
DESCRIBIR las instalaciones realizadas para las enseñanzas artísticas por el investigador
REFERIR las aportaciones de la instalación a la actividad artística, social y educativa

6. EDUCACIÓN EN VALORES

EXPONER el potencial de la instalación como dispositivo para el desarrollo de la toma de conciencia y la reflexión de los alumnos.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

EXPLORAR una técnica que permita presentar los resultados de forma gráfica de manera que se observen las relaciones entre unas manifestaciones y otras, con la intención de poder tener una visión general y comprensiva de las mismas



1. CREENCIAS SOBRE LA INSTALACIÓN

¿Los informantes conocen el dispositivo de la instalación?

¿Ante una instalación, los informantes establecen diferencias con respecto a otras Artes Plásticas?

2. PERCEPCIÓN DE LA INSTALACIÓN

¿Los informantes consideran la instalación un dispositivo útil?

¿Lo consideran un dispositivo complejo o sencillo?

¿Lo consideran un dispositivo interesante o atractivo?

3. DISPOSITIVO EXPOSITIVO

¿La instalación es un dispositivo adecuado para la exposición de propuestas artísticas?

¿Utilizar objetos cotidianos para realizar una instalación potencia la capacidad expositiva de la misma?

¿Situarse en una instalación en lugares cotidianos favorece la capacidad expositiva de la misma?

4. DISPOSITIVO COMUNICACIONAL

¿La instalación es un dispositivo que favorece la comunicación?

¿La instalación es un dispositivo generador de emociones?

¿Qué tipo de emociones transmite la instalación?

¿Se observan diferencias entre las emociones percibidas según los atributos de los informantes?

5. APRENDIZAJE DE LAS E. ARTÍSTICAS

¿La instalación es un dispositivo adecuado para impartirlas enseñanzas artísticas?

¿La instalación favorece la motivación de los alumnos?

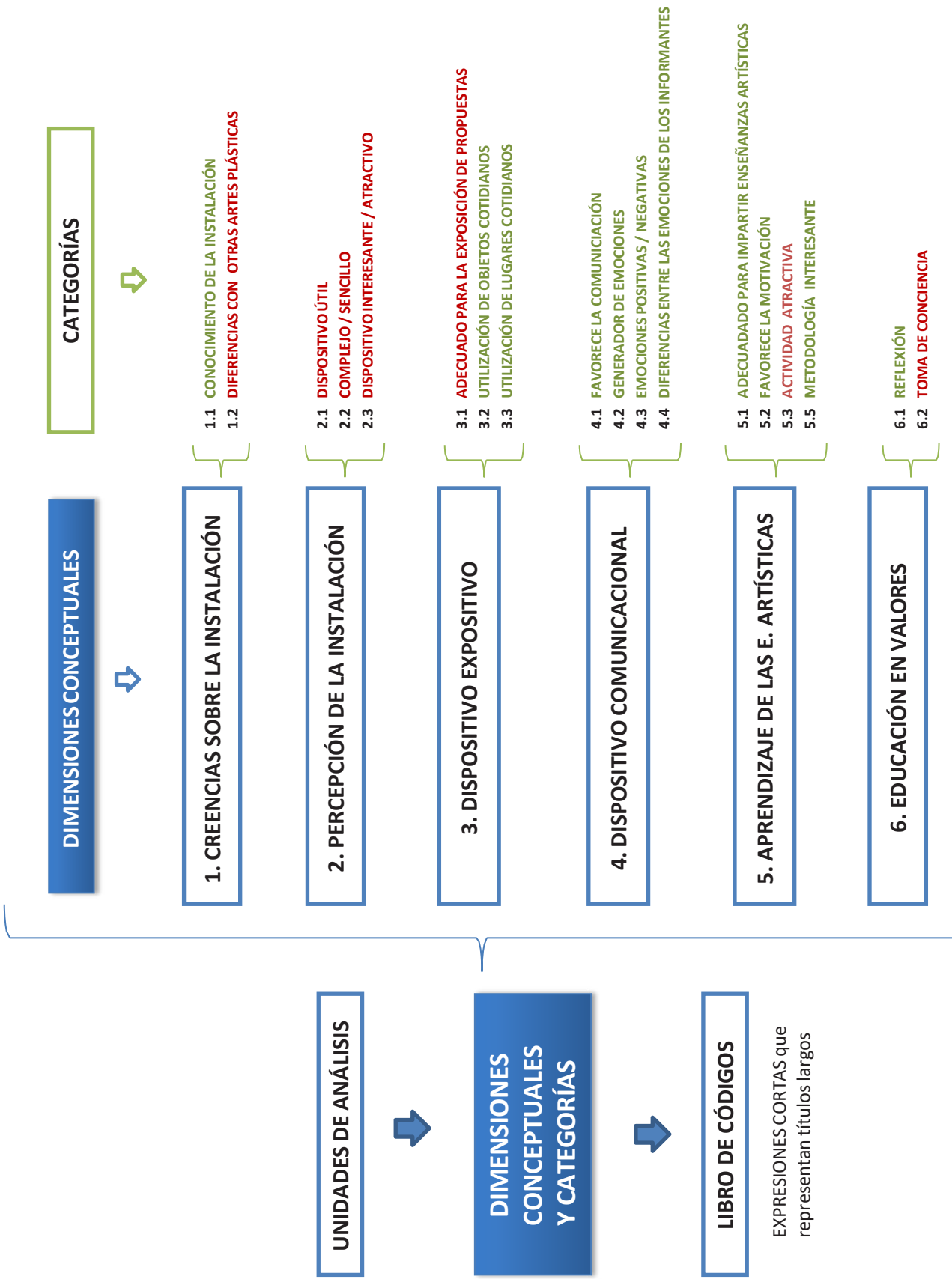
¿La instalación resulta una actividad atractiva para alumnos y profesores?

¿La metodología de la instalación es adecuada para las enseñanzas artísticas?

6. EDUCACIÓN EN VALORES

¿El dispositivo de la instalación favorece la reflexión?

¿El dispositivo de la instalación potencia la toma de conciencia?



DIMENSIÓN 1

CREENCIAS SOBRE LA INSTALACIÓN

OBJETIVO SECUNDARIO

1. IDENTIFICAR el conocimiento de la instalación que tienen los informantes y las diferencias que reconocen con otras Artes Plásticas



PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.1 ¿Los informantes CONOCEN EL DISPOSITIVO DE LA INSTALACIÓN?

1.2 ¿Los informantes ESTABLECEN DIFERENCIAS RESPECTO A OTRAS ARTES PLÁSTICAS?



CATEGORÍAS

1.1 CONOCIMIENTO DE LA INSTALACIÓN

1.2 DIFERENCIAS CON OTRAS ARTES PLÁSTICAS

LIBRO DE CÓDIGOS

1.1 C.INS

1.2 DIF.AP

2. MARCO TEÓRICO

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Tesis, artículos, libros, revistas...

INSTALACIÓN

CONCEPTO de instalación

UNA MIRADA HISTÓRICA

INSTALACIONES

IES Valle del Jerte 2002/2011

EL CONCEPTO DE LO REAL

BRAUDILLARD. Hiperrealidad
MERLEAU-PONTY. Fenomenología

EL CONCEPTO DE PERCIBIR

EL PROCESO CREADOR
Inventar proyectos

MARCO LEGISLATIVO

Carta de Derechos Humanos
Declaración Derechos Humanos
Convención Derechos del Niño
Hoja de Ruta Educación Artística
Objetivos Enseñanzas Artísticas
Competencia Cultural y Artística
Educación en Valores

INSTALACIÓN

CONCEPTO

La *instalación* es una disciplina híbrida del arte que utiliza todos los recursos plásticos y sensoriales a su alcance para modificar, recrear, adaptar o reinterpretar un espacio. Crea ambientes a partir de objetos sacados de su contexto o por asociaciones extrañas, produciendo sobre éstos una nueva significación

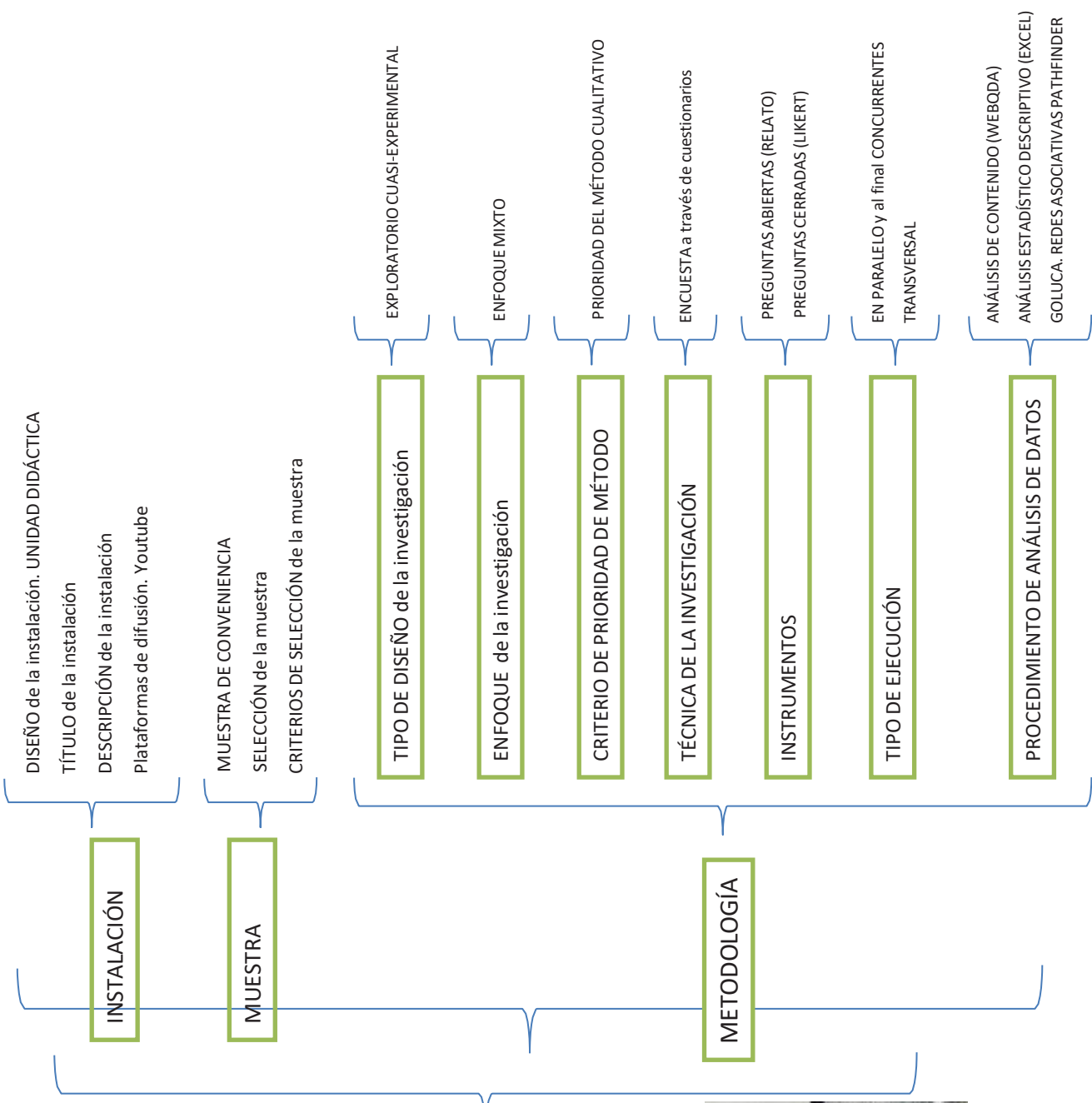
UNA MIRADA HISTÓRICA

Ready-made
Objet trouvé
Ensamblaje
Acumulación
El arte como proceso
Arte de acción. Dripping. Fluxus. Happenings
Arte inmaterial
Arte Póvera
Landa art
Arte urbano
Teatro del absurdo
Actualidad de la instalación

INSTALACIONES IES Valle del Jerte 2002 / 2011

1. *El interior del bosque.*
2. *La piel del alma.*
3. *Anatomía del muro.*
4. *Naturaleza muerta*
5. *El camino articulado*
6. *La base del mundo*
7. *Esto no es una silla*
8. *Bajo el cemento hay un jardín*
9. *Sinestesia. Imágenes para tirar.*
10. *Los desastres de la guerra*
11. *Urban Art Plasencia.*

3. MARCO EMPÍRICO





DISEÑO DE LA INSTALACIÓN

LOS DESASTRES DE LA GUERRA.
Imágenes para tirar

DISEÑO DE LA INSTALACIÓN

UNIDAD DIDÁCTICA

RECICLAJE de una instalación realizada en 2010 en el IES Valle del Jerte de Plasencia (Cáceres)
“*Sinestesia. Imágenes para tirar*”

TÍTULO DE LA INSTALACIÓN

“*Los desastres de la guerra. Imágenes para tirar*”

Hemos mantenido el subtítulo de la instalación original en el título de la muestra para hacer mención de alguna manera a ella

DESCRIPCIÓN DE LA INSTALACIÓN

SOPORTES: 15 papeleras retro-iluminadas

En su interior contienen imágenes

IMÁGENES: Goya y Banksy

TÉCNICA: Fake y collage digital

REALIZACIÓN: alumnos de 4º de ESO IES Valle del Jerte

PLATAFORMAS DE VÍDEO

Sinestesia

Construcción de la instalación “Sinestesia. Imágenes para tirar”

<https://www.youtube.com/watch?v=DtsNMQgBboo>

Instalación e imágenes. “Sinestesia. Imágenes para tirar”

<https://www.youtube.com/watch?v=bAQQsjz4O5s>

Los desastres de la guerra

Facultad de Educación de Badajoz

<https://www.youtube.com/watch?v=unyxtab4xmE>

Imágenes interior papeleras

<https://www.youtube.com/watch?v=IQcfWBjwJv4>

Exterior IES Zurbarán de Badajoz

<https://www.youtube.com/watch?v=9zb79bnPi4M>



UNIDAD DIDÁCTICA

LOS DESASTRES DE LA GUERRA.
Imágenes para tirar

JUSTIFICACIÓN

OBJETIVOS

CONTENIDOS

Educación para la Paz
Goya y Banksy
Instalación
Fake
Collage digital

METODOLOGÍA

Observación sistemática
Espíritu crítico del alumno
Auto-aprendizaje
Aprendizajes significativos
Interacción profesor-alumno
Distintos contextos de aprendizaje
Autoevaluación

CRONOGRAMA

28 sesiones educativas repartidas en dos partes
12 sesiones, octubre y noviembre de 2015
16 sesiones, marzo y abril de 2016

ESPACIOS Y MATERIALES

PARTICIPANTES

ALUMNOS: 11 alumnos y 13 alumnas de 4º de ESO
PROFESORES: Francisco Méndez, Antonio Méndez,
Zacarías Calzado y Rodrigo Espada

EVALUACIÓN

INSTRUMENTOS de evaluación
CRITERIOS de evaluación

ANEXOS

CUESTIONARIO inicial y final



MUESTRA

MUESTRA DE CONVENIENCIA

TAMAÑO MUESTRAL: 160 participantes
72% eran alumnos y el 28% profesores
31% hombres y el 69 % mujeres.

SELECCIÓN de la muestra

TOTAL: 40 participantes (mitad hombres y mujeres)
20 Alumnos (E. Secundaria y Universidad)
20 Profesores (14 profesores y 6 Profesores especialistas)

CRITERIOS DE SELECCIÓN de la muestra

Buscamos los **MEJORES INFORMANTES**
Relatos con un **CONTENIDO MÁS INTERESANTE**
No saturar la muestra

Cuestionario emocional equivalente al relato seleccionado

IES ZURBARÁN

Como mínimo con estudios en Educación Secundaria
Matriculados en el IES Zurbarán en 2015/2016.
Que impartan clases en el IES Zurbarán en 2015/2016.

FACULTAD DE EDUCACIÓN

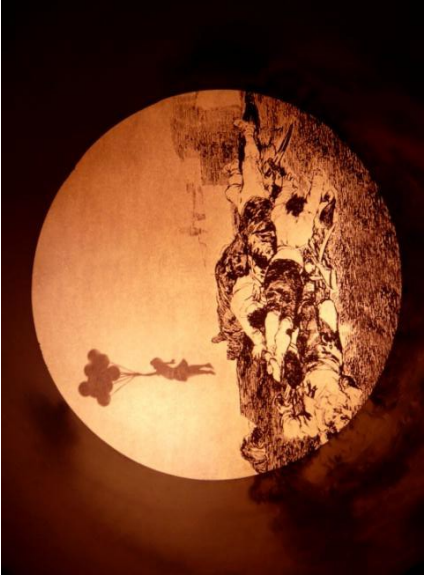
Como mínimo con estudios de bachillerato
Matriculados en la F. de Educación en 2015/2016
Que impartan clases en F. Educación en 2015/2016.

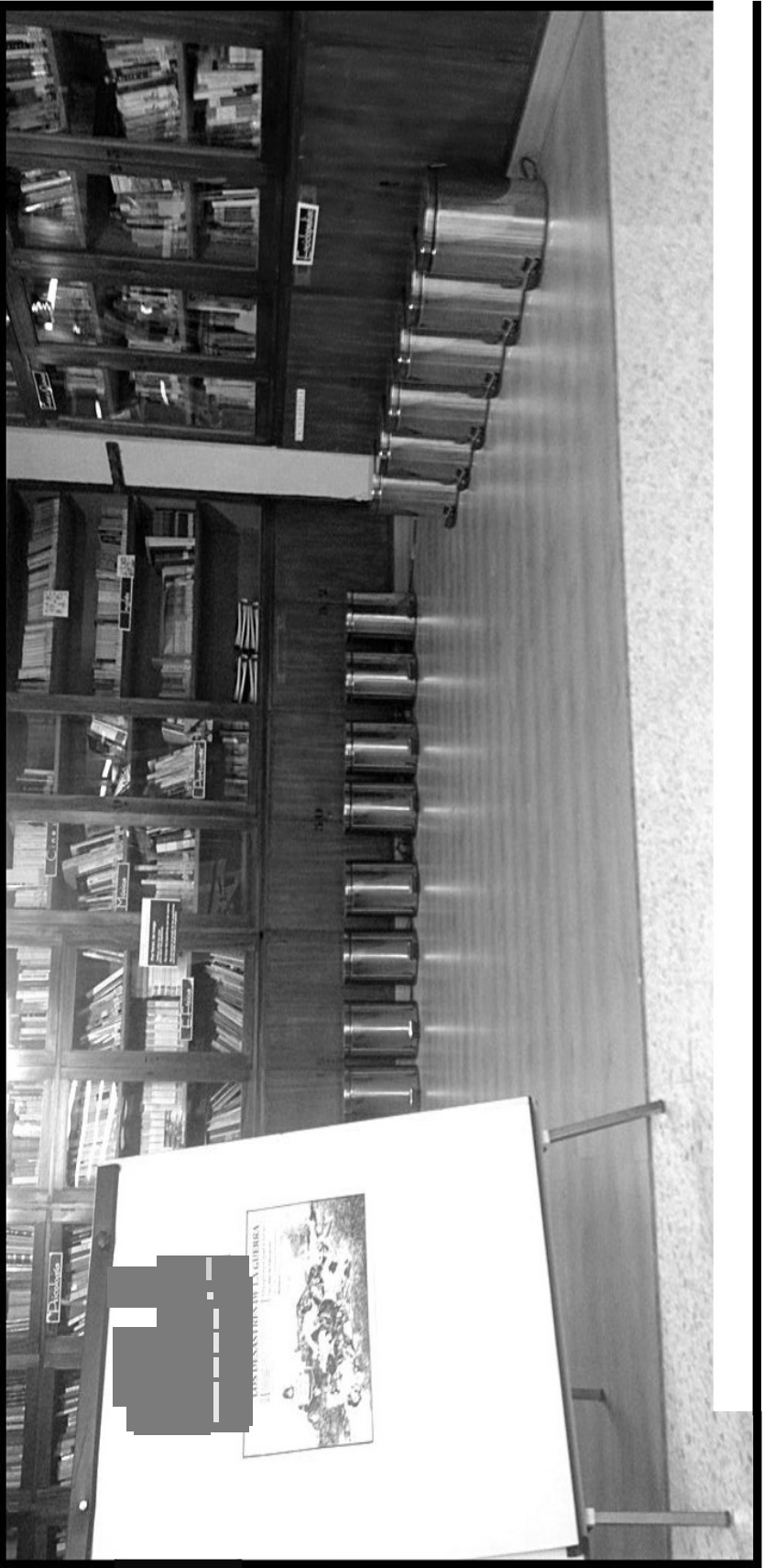
PROFESORES ESPECIALISTAS

Que impartan clases de Artes Plásticas en cualquier centro

CONTEXTO DE LA MUESTRA

IES ZURBARÁN DE BADAJOZ
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE BADAJOZ
OTROS CENTROS EDUCATIVOS





ENFOQUE DE LA METODOLOGÍA

METODOLOGÍA MIXTA

DOSENFQUES COMBINADOS

CRITERIOS DE PRIORIDAD DEL MÉTODO

VENTAJAS

Estudio cuantitativo CUESTIONARIO EMOCIONAL

Estudio cualitativo a través de RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

PRIORIDAD de los datos cualitativos

DATOS CUANTITATIVOS. Números sobre las emociones

DATOS CUALITATIVOS. Motivaciones personales de lo participantes

INVESTIGACIÓN EN PARALELO Y DESPUÉS CONCURRENTES

PROPÓSITO DE LA INTEGRACIÓN DE DATOS: aclaración y explicación

Sánchez, M. (2015) La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. Campo Abierto, vol. monográfico pp. 11-30, 2015.

Según Greene (2008). Tashakkori y Teddlie (2008 a y b), Hernandez Sampieri y Mendoza (2008), Bryman (2008), Hernandez y otros (2014) y Delgado Álvarez (2014)

VENTAJAS DE LOS ENFOQUES MIXTOS:

1. Triangulación: (corroboración CUAN_CUAL)
2. Complementación: Clarificación de los resultados de un método sobre la base de los del otro
3. Visión holística: abordaje completo e integral
4. Desarrollo: los resultados de un método como soporte de procesos del otro (muestreo, recolección, análisis de datos, nuevas hipótesis, etc.)
5. Iniciación: descubrir contradicciones, nuevos marcos de referencia, modificar planteamientos originales con los resultados del otro método
6. Expansión: un método puede ampliar el conocimiento obtenido por el otro.
7. Compensación: las debilidades de un método pueden ser subsanadas por el otro
8. Diversidad: distintas visiones del problema
9. Claridad: Visualizar elementos no detectados por un solo método
10. Credibilidad y mejora: reforzar argumentaciones, resultados y procedimientos obtenidos de ambos métodos

Según Anguera (2008:151, 2010) "el empleo conjunto de la metodología cualitativa y de la cuantitativa, dado que se interesa por el proceso y el resultado, potencia la vigorización mutua de los dos tipos de procedimientos, y facilita la triangulación a través de operaciones convergentes".

Flick (2004 y 2014) afirma que si el objetivo de combinar investigación cualitativa y cuantitativa es tener un conocimiento mayor, más amplio, mejor y más completo sobre el problema

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

TIPO DE DISEÑO

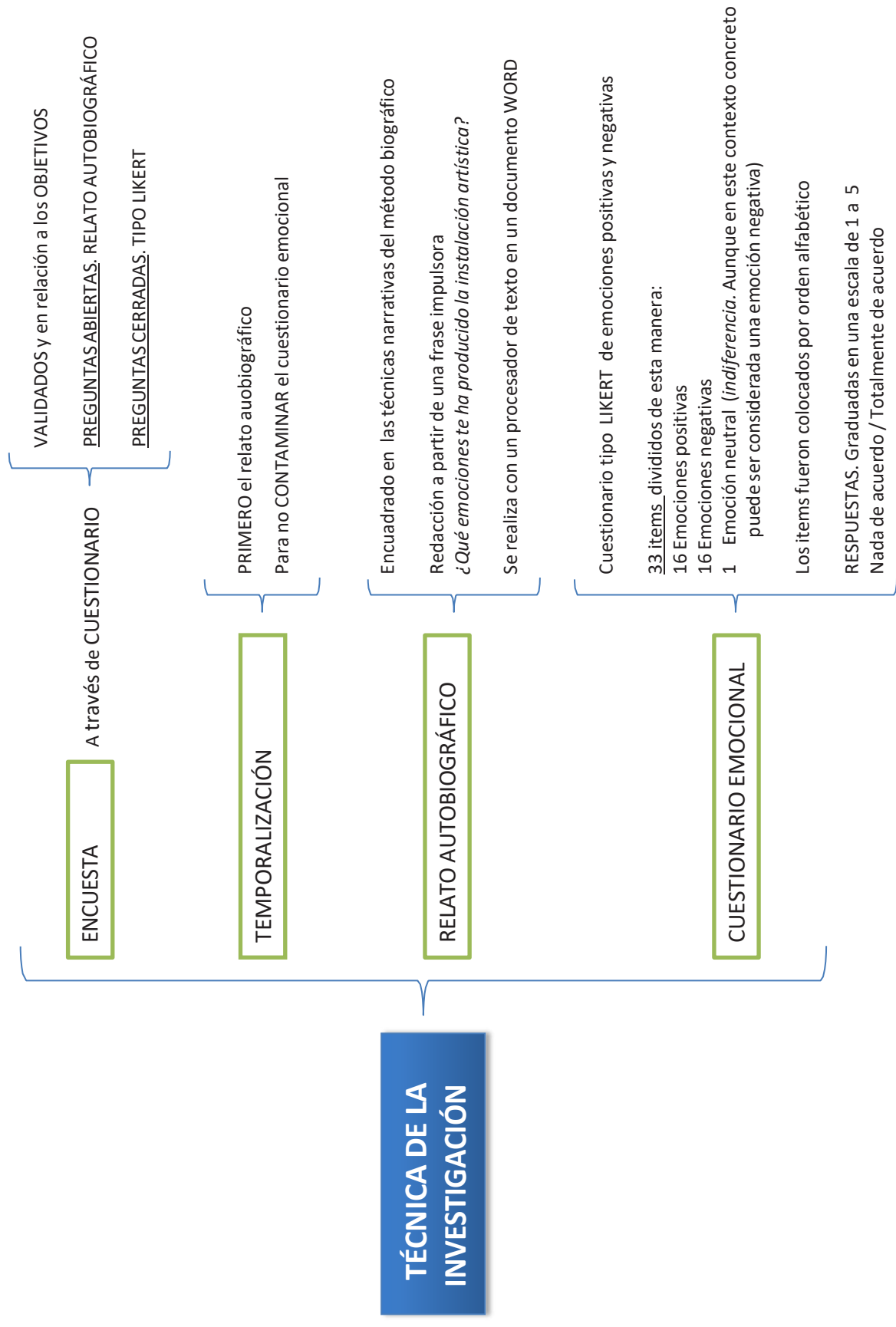
Diseño **EXPLORATORIO** cuasi-experimental
Hemos elegido un diseño y priorizado un método

CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO

Hemos tenido que diseñar y construir una situación concreta a partir de una instalación artística, y someter a los informantes a su exposición, para después, poder recoger sus opiniones y emociones sentidas ante la misma.

Es un diseño muy útil para obtener una **VISIÓN GENERAL**
REDUCCIÓN de tiempo y recursos

*Hay que tener en cuenta **FACTORES PREVIOS** como el **ESTADO DE ÁNIMO** de los informantes o el **EFFECTO PLACEBO** o **EFFECTO HAWTORNE** (lo podemos evitar con cuestionarios anónimos)



PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

ANÁLISIS CUALITATIVO

Investigación RECURSIVA y EMERGENTE.
Se irá completando a medida que avance la investigación

ANÁLISIS DE CONTENIDO

Software de apoyo al análisis cualitativo WEBQDA

TÉCNICA ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS DE OSGOOD

Dos categorías que aparecen al la vez, asociadas en un relato, lo están del mismo modo en el pensamiento del sujeto

CODIFICACIÓN a partir de **unidades de significación** DIMENSIONES CONCEPTUALES Y CATEGORÍAS

ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS. Categorías que aparecen de una forma concurrente en un mismo documento

Relatos de distintas personas con dichas concurrencias

MATRIZ DE CONTINGENCIAS concurrencias de cada grupo de categorías Responderán a las preguntas de investigación

Permiten **cruzar las codificaciones interpretativas y las descriptivas** con el propósito de apoyar el análisis.

Software GOLUCA a través de las matrices de contingencias

Representación gráfica en REDES ASOCIATIVAS PATHFINDER, donde las categorías aparecen como **NODOS DE RED Y SEGMENTOS** que las unen

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO

Software EXCEL de Microsoft Office

Tabla descriptiva para obtener **PROMEDIOS**

SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA de los datos

ANÁLISIS CUANTITATIVO

*Habrà que aclarar al final del estudio que los resultados obtenidos hay que tomarlos con cautela pues al obtener los datos de informantes seleccionados no aleatoriamente y al no tener en cuenta el estado emocional previo de éstos, el estudio no pue de ser representativo de la generalidad

PROBLEMA



REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA



DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



RECOGIDA DE DATOS



REDUCCIÓN DE DATOS



ANÁLISIS DE DATOS



RESULTADOS

WEBQDA

**ESQUEMA DE UTILIZACIÓN
DE WEBQDA
EN LAS FASES DE UNA
INVESTIGACIÓN**



Webqda

Sirve para cualquier INVESTIGACIÓN DE TIPO CUALITATIVO, en el cual queramos utilizar MATRICES DE CONTINGENCIA para representarlas con Redes Asociativas Pathfinder y poder visualizar las relaciones, y el grado de relación que existe entre los diferentes conceptos o categoría de análisis.

Software para APOYAR EL ANÁLISIS DE LOS DATOS EN UN AMBIENTE DE COLABORACIÓN y de red distribuida, que se ha desarrollado en una asociación creada entre la empresa Esfera Crítica y la Universidad de Aveiro.

El programa PERMITE LA COLABORACIÓN DE MÚLTIPLES USUARIOS EN LÍNEA Y EN TIEMPO REAL QUE TRABAJAN SIMULTÁNEAMENTE EN EL MISMO PROYECTO

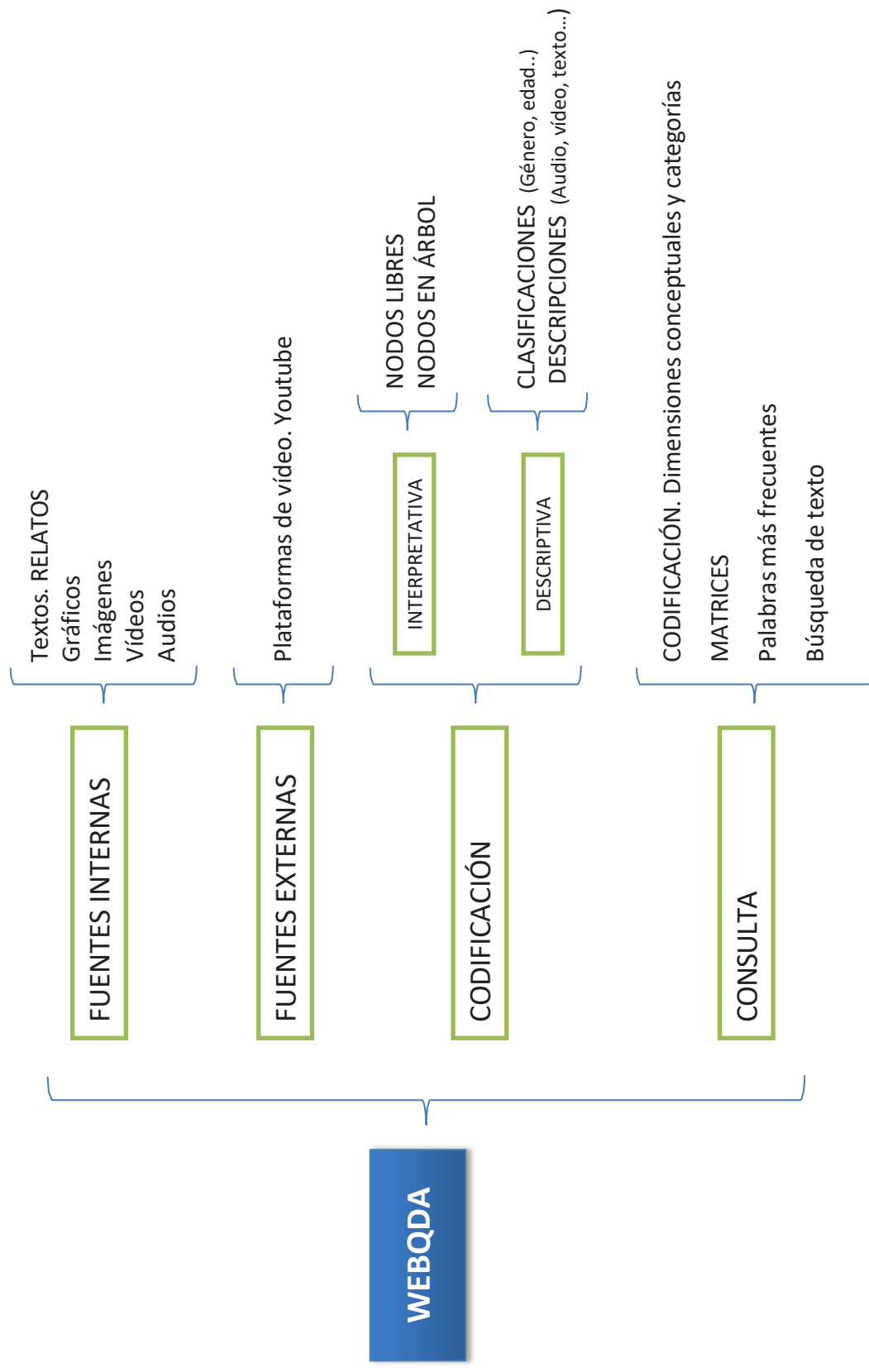
El SISTEMA DE FUENTES consiste en la INTEGRACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS, es decir, textos, imágenes, audios o videos.

La INTERCONEXIÓN ENTRE LAS FUENTES y la CODIFICACIÓN pueden configurar el proyecto para que los datos aparezcan de una manera estructurada e interconectada.

En el SISTEMA DE INTERROGATORIO se proporcionan un conjunto de herramientas que ayudan a cuestionar los datos. Para ello, se deben AÑADIR CATEGORÍAS que previamente se hayan establecido partiendo de las narraciones personales de los informantes (relatos), las cuales deben realizarse en formato Word para facilitar la tarea. Estas categorías serán después analizadas para generar la matriz de contingencias.

Se puede seleccionar el texto y asignarlo según corresponda, además se pueden REALIZAR BÚSQUEDAS SELECTIVAS DE CATEGORÍAS SIMULTÁNEAMENTE; mostrando el número de categorías que existe, realizar una representación gráfica y exportarlo a una hoja de cálculo de formato Excel.

El programa realiza BÚSQUEDAS DE TEXTO y BÚSQUEDAS DE LAS PALABRAS MÁS FRECUENTES



WEBQDA

TIPOS DE CODIFICACIÓN

INTERPRETATIVA

ANALIZA E INTERPRETA DATOS

NODOS LIBRES

NODOS EN ÁRBOL

DESCRIPTIVA

DESCRIBE CARACTERÍSTICAS DE LOS DATOS
ORGANIZA FUENTES DE DATOS

CLASIFICACIONES

ATRIBUTOS DE LOS DATOS
(GÉNERO, EDAD, PROFESIÓN...)

DESCRIPTORES

TIPO DE DOCUMENTO
(AUDIO, VÍDEO, TEXTO, IMAGEN...)

WEBQDA

CODIFICACIÓN
SISTEMA DE CATEGORÍAS

HAY QUE TENER EN CUENTA:

- LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN
- LAS SUGERENCIAS DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
- LAS EVIDENCIAS SURGIDAS DE LOS DATOS

CATEGORÍAS A PRIORI

(CODIFICACIÓN CERRADA O DIRECTA)

SE GENERAN A PARTIR
DE UNA LECTURA PREVIA DE LAS FUENTES

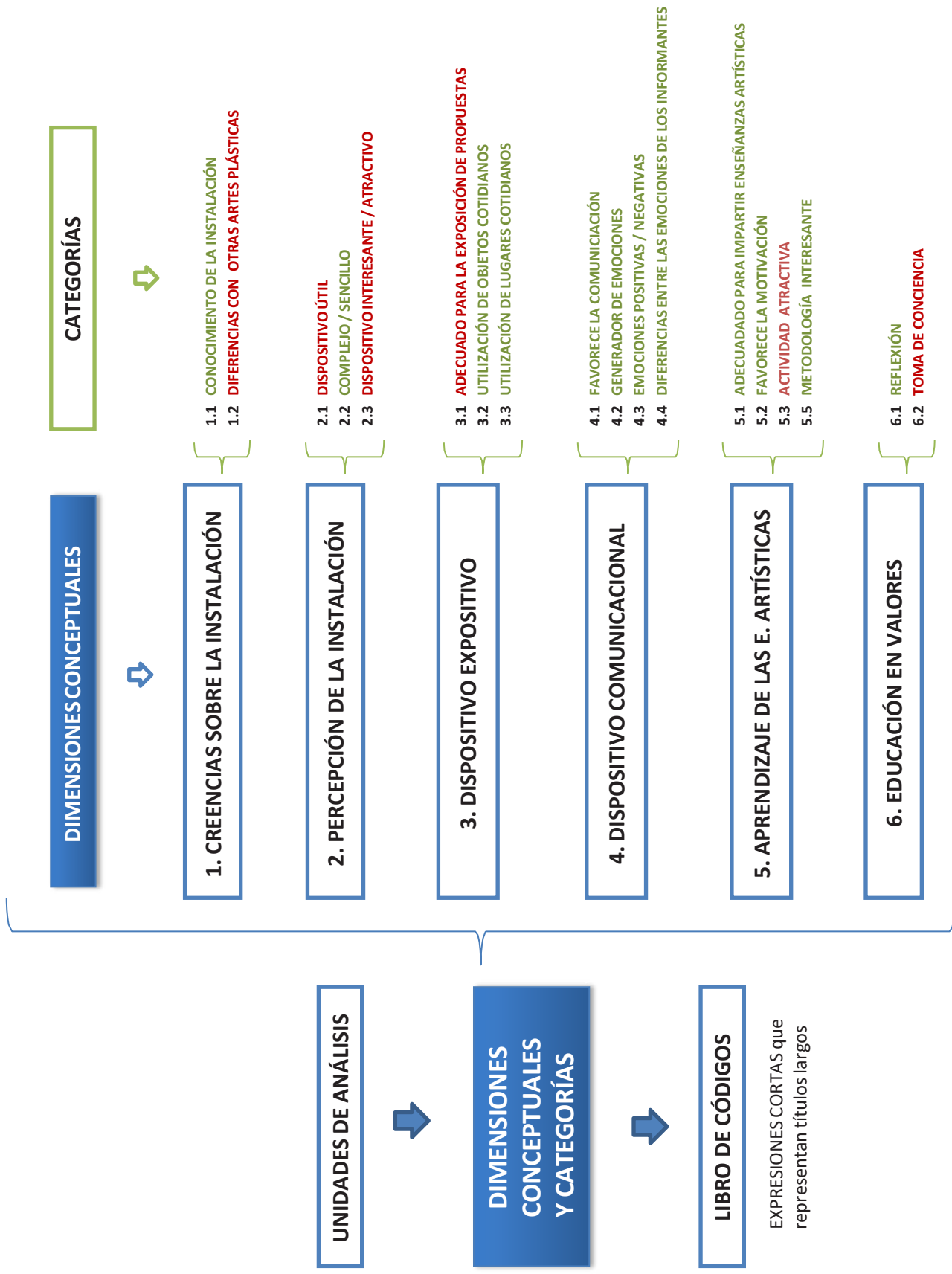
CATEGORÍAS EMERGENTES

(CODIFICACIÓN INDUCTIVA O ABIERTA)

SE GENERAN A MEDIDA
QUE REALIZAMOS LA CODIFICACIÓN

SISTEMA MIXTO

COMIENZA CON UNAS CATEGORÍAS PREVIAS
Y SE INCORPORAN OTRAS EMERGENTES



DIMENSIÓN 1

CREENCIAS SOBRE LA INSTALACIÓN

- A PRIORI
- EMERGENTE

OBJETIVO SECUNDARIO

1. IDENTIFICAR el conocimiento de la instalación que tienen los informantes y las diferencias que reconocen con otras Artes Plásticas



PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.1 ¿Los informantes CONOCEN EL DISPOSITIVO DE LA INSTALACIÓN?

1.2 ¿Los informantes ESTABLECEN DIFERENCIAS RESPECTO A OTRAS ARTES PLÁSTICAS?



CATEGORÍAS

1.1 CONOCIMIENTO DE LA INSTALACIÓN

1.2 DIFERENCIAS CON OTRAS ARTES PLÁSTICAS

LIBRO DE CÓDIGOS

1.1 C.INS

1.2 DIF.AP



DIMENSIÓN 2

PERCEPCIÓN DE LA INSTALACIÓN

OBJETIVO SECUNDARIO

2. INFORMAR sobre la percepción que los informantes tienen de la instalación en relación a conceptos como utilidad, complejidad, sencillez, interés o atracción



PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

2.1 ¿Los informantes consideran la instalación un DISPOSITIVO ÚTIL?

2.2 ¿Consideran la instalación un DISPOSITIVO COMPLEJO / SENCILLO?

2.3 ¿Consideran la instalación un DISPOSITIVO INTERESANTE / ATRACTIVO?



CATEGORÍAS

2.1 DISPOSITIVO ÚTIL

2.2 DISPOSITIVO SENCILLO / COMPLEJO

2.3 DISPOSITIVO INTERESANTE / ATRACTIVO

LIBRO DE CÓDIGOS

2.1 DIS.U

2.2 DIS.SC

2.3 DIS.A

A PRIORI
 EMERGENTE



DIMENSIÓN 3

DISPOSITIVO EXPOSITIVO

OBJETIVOS SECUNDARIO

3.1 OBSERVAR las posibilidades que ofrece la instalación como recurso para la exposición de propuestas artísticas

3.2 EXPONER la opinión de los informantes sobre la utilización en la instalación de objetos o lugares cotidianos



PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

3.1 ¿La instalación es adecuada para la EXPOSICIÓN DE PROPUESTAS ARTÍSTICAS?

3.2.1 ¿La ÚTILIZACIÓN DE OBJETOS COTIDIANOS potencia la capacidad expositiva?

3.2.2 ¿Situar la instalación en LUGARES COTIDIANOS favorece la capacidad expositiva ?



CATEGORÍAS

3.1 ADECUADO PARA LA EXPOSICIÓN DE PROPUESTAS

3.2.1 UTILIZACIÓN DE OBJETOS COTIDIANOS

3.2.2 UTILIZACIÓN DE LUGARES COTIDIANOS

LIBRO DE CÓDIGOS

3.1 A.EX

3.2.1 U.OB

3.2.2 U.LU

 A PRIORI
 EMERGENTE



DIMENSIÓN 4

DISPOSITIVO
COMUNICACIONAL

A PRIORI
 EMERGENTE

OBJETIVOS SECUNDARIO

- 4.1 ANALIZAR la capacidad de comunicación de la instalación
- 4.2 ESTIMAR la instalación como recurso generador y transmisor de emociones
- 4.3 CONOCER las emociones que muestran un grupo de profesores y alumnos de Enseñanza Secundaria y de la Universidad ante una instalación artística



PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- 4.1 ¿La instalación es un DISPOSITIVO QUE FAVORECE LA COMUNICACIÓN?
- 4.2 ¿La instalación es un DISPOSITIVO GENERADOR DE EMOCIONES?
- 4.3.1 ¿Qué TIPO DE EMOCIONES transmite la instalación?
- 4.3.2 ¿Ante una instalación, se observan DIFERENCIAS ENTRE LOS ATRIBUTOS DE LOS INFORMANTES?



CATEGORÍAS

4.1 FAVORECE LA COMUNICACIÓN

4.2 GENERADOR DE EMOCIONES

4.3.1 EMOCIONES POSITIVAS / NEGATIVAS

4.3.2 DIFERENCIAS entre los informantes

LIBRO DE CÓDIGOS

4.1 F.COM

4.2 G.EM

4.3.1 EM.P/N

4.3.2 D.INF

DIMENSIÓN 5

APRENDIZAJE DE LAS E. ARTÍSTICAS

OBJETIVOS SECUNDADARIO

- 5.1 CONSIDERAR la viabilidad de la instalación como dispositivo para impartir las enseñanzas artísticas
- 5.2 MOSTRAR las posibilidades que tiene la instalación de favorecer la motivación del alumno
- 5.3 INFORMAR sobre la opinión que la muestra tiene de la actividad desarrollada
- 5.4 ESTUDIAR el interés de la metodología de la instalación para las enseñanzas artísticas



PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- 5.1 ¿La instalación es un DISPOSITIVO ADECUADO para impartir enseñanzas artísticas?
- 5.2 ¿La instalación FAVORECE LA MOTIVACIÓN del alumno?
- 5.3 ¿La instalación es una ACTIVIDAD ATRACTIVA para alumnos y profesores?
- 5.4 ¿La METODOLOGÍA de la instalación es adecuada para las enseñanzas artísticas?



CATEGORÍAS

- 5.1 ADECUADO para impartir enseñanzas artísticas
- 5.2 FAVORECE LA MOTIVACIÓN
- 5.3 ACTIVIDAD atractiva
- 5.4 METODOLOGÍA interesante

- A PRIORI
- EMERGENTE

LIBRO DE CÓDIGOS

- 5.1 A.EA
- 5.2 F.MOT
- 5.3 A.A
- 5.4 M.I



DIMENSIÓN 6

EDUCACIÓN EN VALORES

OBJETIVO SECUNDARIO

6. EXPONER el potencial de la instalación como dispositivo para el desarrollo de la toma de conciencia y la reflexión de los alumnos.



PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

6.1 ¿El dispositivo de la instalación FAVORECE LA REFLEXIÓN?

6.2 ¿El dispositivo de la instalación POTENCIA LA TOMA DE CONCIENCIA?



CATEGORÍAS

6.1 REFLEXIÓN

6.2 TOMA DE CONCIENCIA

LIBRO DE CÓDIGOS

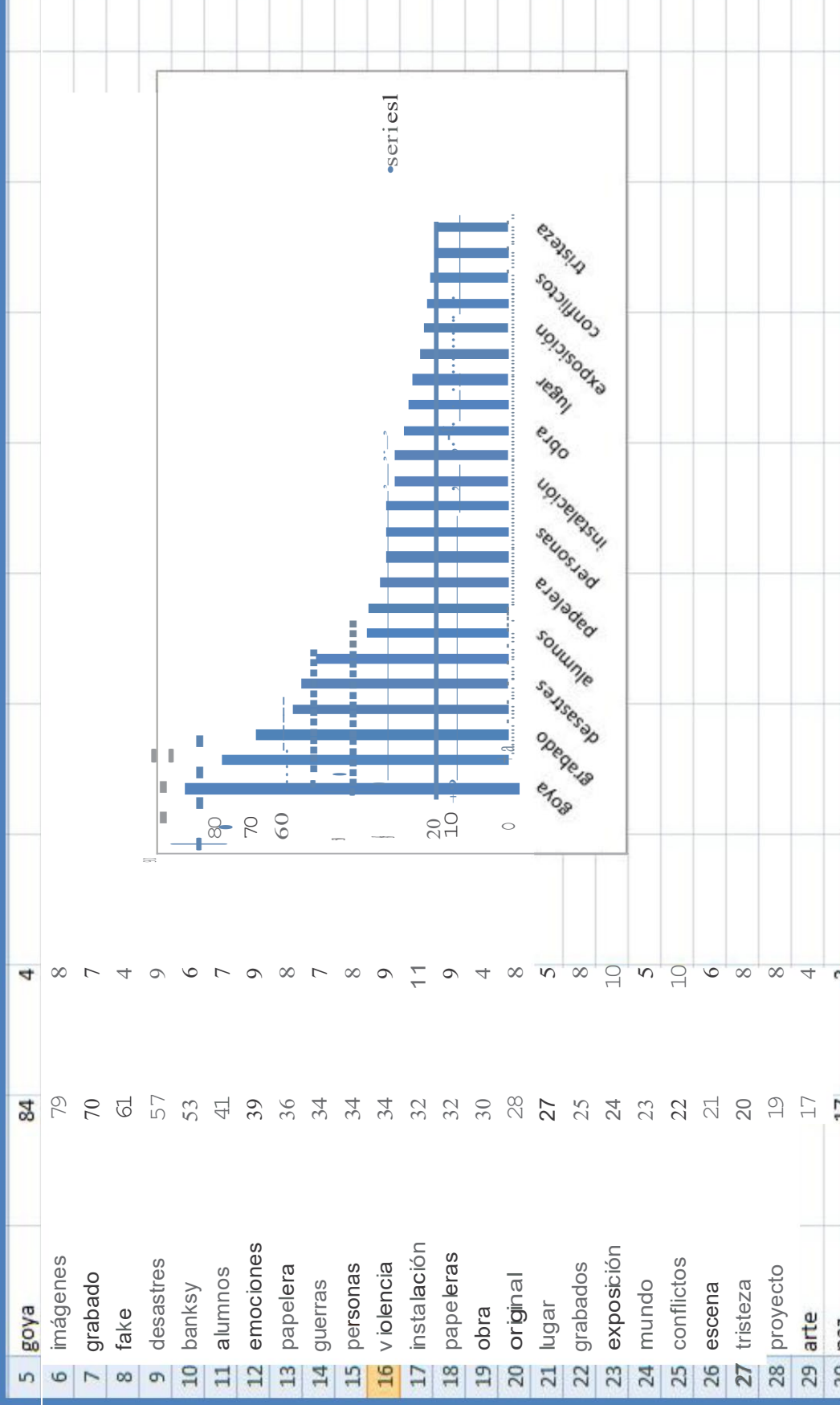
6.1 REFLE

6.2 T.CON



A PRIORI

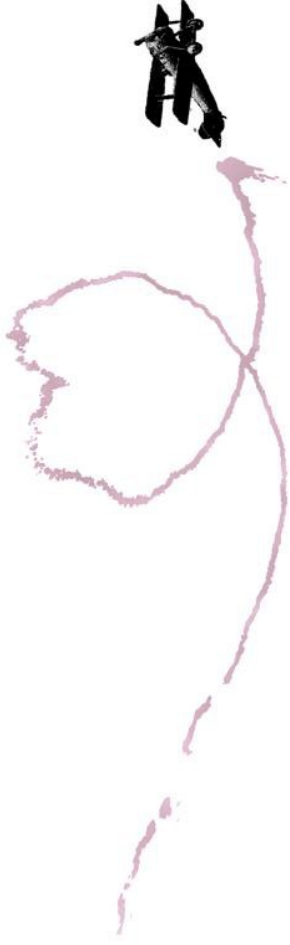
EMERGENTE



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
7	grabado	70	7							
8	fake	61	4							
9	desastres	57	9							
10	banksy	53	6							
11	alumnos	41	7							
12	emociones	39	9							
13	papelera	36	8							
14	guerras	34	7							
15	personas	34	8							
16	violencia	34	9							
17	instalación	32	11							
18	papeleras	32	9							
19	obra	30	4							
20	original	28	8							
21	lugar	27	5							
22	grabados	25	8							
23	exposición	24	10							
24	mundo	23	5							
25	conflictos	22	10							
26	escena	21	6							
27	tristeza	20	8							
28	proyecto	19	8							
29										

Emociones Repetición

- guerra
- imagen
- goya
- imágenes
- grabado
- fake
- desastres
- banksy
- alumnos



bAdajoz017



|FUNDACIÓN**CB**