



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Investigación y experiencias en educación artística, creatividad y patrimonio cultural

Coordinadores

Dolores Álvarez-Rodríguez

Olaia Fontal Merillas

Julia Mañero

Rafael Marfil-Carmona

Dykinson, S.L.

INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN
ARTÍSTICA, CREATIVIDAD Y PATRIMONIO CULTURAL

INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CREATIVIDAD Y
PATRIMONIO CULTURAL

Coordinadores

DOLORES ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ

OLAIA FONTAL MERILLAS

JULIA MAÑERO

RAFAEL MARFIL-CARMONA

Dykinson, S.L.

2022

Publicación realizada en el marco del proyecto PID2019-106539RB-I00 “Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y Fondos FEDER.

INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CREATIVIDAD Y PATRIMONIO CULTURAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 53 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN 978-84-1377-925-6

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| PRÓLOGO | 11 |
| DOLORES ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ | |
| OLAIA FONTAL MERILLAS | |
| JULIA MAÑERO | |
| RAFAEL MARFIL-CARMONA | |
| SECCIÓN 1 | |
| EL PATRIMONIO COMO RETO EDUCATIVO | |
| CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. PROYECTO “NUESTRO PATRIMONIO” | 16 |
| ANA BELÉN MESA RAYA | |
| DOLORES ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ | |
| CAPÍTULO 2. VIDA FAMILIAR Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PATRIMONIAL. UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE EXPERIENCIAS FAMILIARES AUTOPOÉTICAS | 33 |
| MARTÍN CAEIRO RODRÍGUEZ | |
| CAPÍTULO 3. ARCHIVOS DIGITALES Y FOTO-INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | 58 |
| JAIME MENA | |
| GUADALUPE PÉREZ CUESTA | |
| CAPÍTULO 4. PATRIMONIO INMATERIAL. LA WEB COMO INSTRUMENTO PARA LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL EN LA GENERACIÓN DE NARRATIVAS NO LINEALES INTERACTIVAS | 71 |
| ÁNGELA BARRERA GARCÍA | |
| ÁNGEL GARCÍA ROLDÁN | |
| DOLORES ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ | |
| CAPÍTULO 5. NARRATIVAS VISUALES IDENTITARIAS EN LOS CARTELES DE LAS FALLAS DE VALÈNCIA | 91 |
| RICARD RAMON | |
| MARÍA JOSÉ GÓMEZ AGUILLELLA | |
| CAPÍTULO 6. LAS ARQUITECTURAS DE GUERRERO: LA ABSTRACCIÓN COMO RECURSO CREATIVO PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PATRIMONIAL | 110 |
| ANTONIO FERNÁNDEZ MORILLAS | |
| RAFAÈLE GENET VERNEY | |
| PILAR MANUELA SOTO SOLIER | |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 7. LA ARQUITECTURA “MALVADA” EN LAS PRODUCCIONES DISNEY. LO MEDIEVAL COMO SINÓNIMO DE LO PERVERSO | 130 |
| ALEXANDRA M. GUTIÉRREZ-HERNÁNDEZ | |
| CARMEN SÁEZ-GONZÁLEZ | |
| CAPÍTULO 8. LOS SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN URBANA EMPLEADOS DURANTE EL RENACIMIENTO | 150 |
| DAVID HIDALGO GARCÍA | |
| CAPÍTULO 9. MEDIACIONES DE EMERGENCIA EN LA SALA D’ART JOVE 2021. UN PROYECTO ECOLÓGICO, SITUADO Y TÁCTICO..... | 171 |
| DANIEL LÓPEZ DEL RINCÓN | |
| VÍCTOR RAMÍREZ TUR | |
| CAPÍTULO 10. PATRIMONIO MATERIAL E INMATERIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA: RUTA POR LA HUERTA TRADICIONAL Y EL MOLINO DE PICAR ESPARTO DE OJÓS, VALLE DE RICOTE, MURCIA..... | 193 |
| ALFONSO ROBLES FERNÁNDEZ | |
| CAPÍTULO 11. CONSERVACIÓN INTEGRAL: CARACTERÍSTICAS DE UNA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE | 212 |
| M. CARMEN REIMÓNDEZ BECERRA | |
| CAPÍTULO 12. DIDÁCTICA DEL PAISAJE: ANÁLISIS DE OBRAS DE ARTE PARA SENSIBILIZAR AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA DEGRADACIÓN DE LOS PAISAJES CULTURALES DEL SURESTE PENINSULAR..... | 227 |
| ALFONSO ROBLES FERNÁNDEZ | |
| CAPÍTULO 13. LA UTOPIA DEL PARQUE ESCULTÓRICO EN LA CIUDAD DE MURCIA | 245 |
| BARTOLOMÉ PALAZÓN CASCALES | |
| CAPÍTULO 14. EN TORNO A LA ESCRITURA EXPUESTA: EL VALOR DE LOS ITINERARIOS CULTURALES Y DIDÁCTICOS PARA EL CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO Y LITERARIO DE LAS CIUDADES | 267 |
| CLARA EUGENIA PERAGÓN LÓPEZ | |
| ALFREDO UREÑA UCEDA | |
| CAPÍTULO 15. DISEÑO DE UN TESAURO MULTILINGÜE DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL | 299 |
| ENEKO GARCÍA URIZ | |
| ALFREDO ASIÁIN ANSORENA | |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 16. LA RECREACIÓN COMO MÉTODO DE CONSERVACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL: EL CASO DEL TÍTERE DE SOMBRAS GRIEGO..... | 325 |
| ROSA GUTIÉRREZ JUAN | |
| ANA ISABEL CALERO CASTILLO | |
| ANA M ^a LÓPEZ MONTES | |
| CAPÍTULO 17. ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE EN CONSERVACIÓN-RESTAURACION: “MANO POLICROMADA” | 355 |
| BEATRIZ PRADO-CAMPOS | |
| CAPÍTULO 18. LA HISTORIA MATERIAL DE UNA ESCULTURA A TRAVÉS DE LAS IMÁGENES.CASO PRÁCTICO: SAN RAFAEL ARCÁNGEL | 377 |
| JOSÉ ANTONIO CÉSAR-ROBLES | |
| BEATRIZ PRADO-CAMPOS | |
| CAPÍTULO 19. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA DOCUMENTACIÓN DE LA COLECCIÓN DE VACIADOS DE LA FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UCM RESTAURADA EN EL ENTORNO ACADÉMICO | 400 |
| MONTAÑA GALÁN CABALLERO | |
| CAPÍTULO 20. LA IMAGEN DE LA VIRGEN EN OBRAS PICTORICAS Y ESCULTÓRICAS EN LA PROVINCIA DE ALMERÍA. NUEVAS INVESTIGACIONES | 422 |
| ADELA SALMERÓN LEONA | |
| CAPÍTULO 21. ICONOGRAFÍA MARIANA EN LA IGLESIA DE LA ENCARNACIÓN DE LAUJAR DE ANDARAX. ESTUDIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO DE OBRAS DE ARTE..... | 444 |
| ADELA SALMERÓN LEONA | |
| CAPÍTULO 22. EL PATRIMONIO ECLESIAÍSTICO DURANTE LA GUERRA CIVIL Y POSGUERRA. EL CASO DE LA PARROQUIA DE ARBOLEAS | 466 |
| ADELA SALMERÓN LEONA | |
| CAPÍTULO 23. HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DEL ARCHIVO DE FOLKLORE ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE COLUMBIA: EL INVENTARIO DE LOS CARRETES DEL SEMINARIO FEDERICO DE ONÍS | 487 |
| MATILDE MARÍA OLARTE MARTÍNEZ | |
| CAPÍTULO 24. PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL MILITAR | 512 |
| ARTURO JESÚS UBIÑA PÉREZ | |

CAPÍTULO 25. EL IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN
EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO DE INDIA Y SU PROYECCIÓN
A OCCIDENTE DURANTE LOS AÑOS NOVENTA 528
JORGE CRUZ JIMÉNEZ

CAPÍTULO 26. MUJERES ARTISTAS ESPAÑOLAS:
EL DIBUJO EN LA IBEROAMERICANA. MUJER Y ARTES
VISUALES S. XXI. CONTENIDO Y ANÁLISIS
DE LOS DIBUJOS EXPUESTOS..... 543
PEPA MORA SÁNCHEZ

SECCIÓN 2

APRENDER Y ENSEÑAR ARTES VISUALES Y AUDIOVISUALES

CAPÍTULO 27. ARTE PARA APRENDER: EXPOSICIÓN ARTÍSTICO-
EDUCATIVA EN UNA COLECCIÓN INSTITUCIONAL..... 568
MARÍA AVARIENTO ADSUARA
PALOMA PALAU PELLICER
PAOLA RUIZ MOLTÓ

CAPÍTULO 28. ABRIENDO LO INVISIBLE EN LA
INVESTIGACIÓN-CREACIÓN ARTÍSTICA: EL CASO DE LA
EXPOSICIÓN #PIELVELADA 589
ANA TIRADO-DE LA CHICA
MARÍA MARTÍNEZ MORALES
ANA MAESO BRONCANO
MARÍA DOLORES GALLEGO MARTÍNEZ

CAPÍTULO 29. PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL
DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL Y COLABORATIVA 609
CRISTINA PASTOR-MORENO
RAFAEL MARFIL-CARMONA

CAPÍTULO 30. LAS SERIES DE FICCIÓN EN LA FORMACIÓN
ACADÉMICA. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO PARA
POTENCIAR LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA
Y LA FILOSOFÍA A TRAVÉS DE MERLÍ EN LAS AULAS..... 629
MARÍA NIEVES CORRAL REY

CAPÍTULO 31. VIDEO ESSAY AS A CINEMA REVIEW
AND DIDACTIC INSTRUMENT. CASE STUDY: KOGONADA..... 649
MARÍA NIEVES CORRAL REY

CAPÍTULO 32. PRESENCIA DEL CINE ESPAÑOL EN EL
FESTIVAL DE CANNES (2008-2018)..... 669
CARMEN ALCARAZ SANZ

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 33. CREATIVIDAD VISUAL Y AUDIOVISUAL PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE DISEÑO SOCIAL | 701 |
| RAFAEL VIVANCO-ÁLVAREZ | |
| RAFAEL MARFIL-CARMONA | |
| CAPÍTULO 34. EL DIBUJO DIGITAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ACTUAL | 721 |
| ROBERTO FERNÁNDEZ VALLBONA | |
| CAPÍTULO 35. EL <i>COLLAGE</i> DIGITAL COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES VISUALES..... | 745 |
| FAINIX MAYORGA-SOLÓRZANO | |
| RAFAEL MARFIL-CARMONA | |
| CAPÍTULO 36. REDES SOCIALES, ÍDOLOS JUVENILES Y EL APRENDIZAJE INDIRECTO DEL ARTE. EL CASO DE ROSALÍA Y BAD BUNNY..... | 770 |
| VICTORIA TORIBIO-LAGARDE | |
| CAPÍTULO 37. UNA INTERPRETACIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DE MI PROPIA EXPERIENCIA CON HISTORIAS DE VIDA DE MENORES EN ACOGIMIENTO FAMILIAR | 791 |
| SARAY FERNÁNDEZ CRUZ | |
| CAPÍTULO 38. EL AZAR Y EL SINSENTIDO COMO HERRAMIENTAS DE CREACIÓN EN CONTEXTOS ARTÍSTICO-EDUCATIVOS..... | 817 |
| IRENE ORTEGA LÓPEZ | |
| CAPÍTULO 39. CREACIÓN Y COLECTIVO, IDENTIDAD DE MUJERES ÑUBLENSINAS – CHILE, EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA A TRAVÉS DEL GRABADO | 852 |
| ALEJANDRO ARROS-ARAVENA | |
| DRA. VICTORIA ESGUEVA LÓPEZ | |
| CAPÍTULO 40. “YO X TI, TU X MI”. ARTE POSTAL Y PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS | 868 |
| IRENE ORTEGA LÓPEZ | |
| LIDIA GARCÍA MOLINERO | |
| MARÍA GIL GAYO | |
| ROBERTO FERNÁNDEZ VALLBONA | |
| CAPÍTULO 41. DE LOS OBJETOS ARTISTICOS Y LA NECESIDAD DE ENTENDER EL PROCESO DE MANUFACTURA: ENTRE LO ARTESANAL Y EL ARTE..... | 893 |
| OLY DÍAZ TORRES | |
| VICTORIA ESGUEVA LÓPEZ | |

| | |
|--|------|
| CAPÍTULO 42. EL LIBRO OBJETO SENSORIAL COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DE LOS ELEMENTOS NATURALES | 914 |
| LUCÍA PELÁEZ LUPIÓN MANUEL PÉREZ VALERO | |
| CAPÍTULO 43. RELACIONES INTRÍNSECAS ENTRE DIBUJO Y CREACIÓN: LA CONSIDERACIÓN DEL DIBUJO EN EL PROCESO CREATIVO DEL ARTISTA MODERNO | 952 |
| JOSE-ANTONIO SORIANO-COLCHERO | |
| CAPÍTULO 44. EL ARTE DEL JUEGO EN LA ASIGNATURA DE DIBUJO | 980 |
| VERÓNICA NAVARRO NAVARRO | |
| CAPÍTULO 45. LA CARICATURA COMO COMUNICACIÓN Y LENGUAJES ALTERNATIVOS DURANTE LA COVID-19: ESTUDIO COMPARATIVO DE ESPAÑA Y TÚNEZ | 998 |
| SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD | |
| CAPÍTULO 46. BELKITSCH: ARGUMENTOS FENOMENOLÓGICOS EN LA RE-CONFIRMACIÓN DE LA EVOLUCIÓN KITSCH | 1016 |
| JUAN JOSÉ MORA GALEOTE | |
| CAPÍTULO 47. IMAGEN Y METAFÍSICA. RECUPERANDO ESPACIOS OLVIDADOS | 1037 |
| FRANCISCO JOSÉ GARCÍA LOZANO | |
| CAPÍTULO 48. SOBRE INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD. POTENCIALIDADES COMPLEJAS DE LAS IMÁGENES | 1052 |
| JOSÉ ENRIQUE MATEO LEÓN LAURA DE LA COLINA TEJEDA | |

Los trabajos que contiene este libro muestran la amplitud de posibilidades y opciones a la hora de abordar la investigación vinculada al patrimonio y a las artes, con una notable presencia de textos que responden a una inquietud educativa: hacer llegar a determinados perfiles de alumnado y a la ciudadanía en general el valor de lo patrimonial, de lo artístico, de lo próximo en muchos casos, pero también de lo lejano, en un contexto de globalización e interculturalidad. Ese valor se incrementa gracias a la mirada de quienes diseñan o participan en una intervención didáctica, en un proyecto de mediación o en determinadas sesiones encaminadas a desarrollar un itinerario formativo, como es el caso de los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria o Secundaria. Todo ello, además, aplicando y cuestionando el desarrollo curricular en contextos formales y no formales, como es el caso de los museos y de las salas de exposiciones. Como respuesta a esa inquietud, se gesta esta publicación, destinada a ofrecer una visión -general y específica a la vez-, del panorama investigador en Ciencias Sociales y Humanidades y, de forma particular, del ámbito de la Educación Artística.

Además, algunos capítulos se centran en la aportación historiográfica en torno a casos concretos de patrimonio, con aportaciones que destacan por una rigurosa documentación. Junto a ese tipo de trabajos, contamos en este volumen con análisis de fenómenos de la cultura visual y audiovisual contemporánea. Se trata, en definitiva, de un compendio amplio y heterogéneo que busca incluir temas y enfoques diversos, complementarios y enriquecedores para el ámbito de la Educación Artística desde la mirada contemporánea. Por ello, esperamos que sea estimulante para las personas interesadas en conocer investigaciones

recientes y algunos de los planteamientos más actuales en torno al patrimonio, las artes y la educación.

La segmentación del hilo conductor del índice en dos grandes bloques representa solo una propuesta de partida, diferenciando aquello que se centra en lo patrimonial, por una parte, y las reflexiones y experiencias en torno al aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales, por otra. Sin embargo, a pesar de este orden de partida, animamos a hacer una lectura transversal para revisar aquellas investigaciones que más puedan interesarnos, saltando la lógica secuencial para convertir este material en un libro de itinerarios diversos.

No se nos puede olvidar que, en nuestra dinámica del presente, lo que realmente estamos construyendo es el futuro. El siglo XXI ha potenciado la sensibilidad hacia el patrimonio, que se va convirtiendo en algo mucho más rico a medida que lo conocemos e interpretamos, con una presencia destacada no solo de lo más clásico e indiscutible, como las obras de arte, los conjuntos monumentales, etc., sino que se va profundizando en el patrimonio natural, medioambiental y paisajístico, en lo inmaterial, como son los usos y costumbres o el propio lenguaje. Así, encontramos ejemplos en este texto que van desde la consideración de la web y los contenidos audiovisuales como patrimonio vivo hasta el estímulo de una nueva mirada en torno a la ciudad y al espacio urbano, pasando por trabajos más descriptivos, que dejan constancia del legado que debemos conocer y valorar. Algunos, se centran en la aportación de fuentes e inventarios, quedando recogidos en esta obra. Estos contenidos protagonizan el primer bloque de este libro, titulado “El patrimonio como reto educativo”. La lectura de estos textos permite concluir que no existe el patrimonio sin la construcción cultural que supone el impulso para darlo a conocer, para clarificarlo, para hacerlo comprensible y cercano a una ciudadanía que reacciona de forma positiva, que siente curiosidad e interés, siempre que haya un trabajo previo con una buena base educativa. Esa faceta está presente, incluso, en los trabajos más técnicos, que dan a conocer procedimientos de conservación o restauración. Dando un paso más, podemos afirmar que no existiría gran parte del patrimonio sin el esfuerzo por su clarificación y su didáctica,

además de su conservación. Los capítulos iniciales del libro son un buen ejemplo.

La segunda parte de esta obra se centra en aprender y enseñar diferentes géneros artísticos o facetas de la actividad creativa, en el marco de la Educación Artística. Ésta es también mediática, en gran medida, por la presencia del medio cinematográfico, de un concepto de fotografía vinculada a la difusión masiva y, sobre todo, por la importancia de la cultura digital y las redes sociales. Encontramos propuestas, experiencias y reflexiones sobre lo audiovisual. Además, el vínculo con el compromiso y la transformación social es evidente, igual que la importancia del sentido humano de estas investigaciones. Sigue preocupando el estímulo de una sociedad crítica en lo que se traduce en iniciativas para la alfabetización visual, estética, artística o mediática: se trata de comprender y leer la imagen, pero también de crearla. Se aborda en este bloque la enseñanza del dibujo, la escultura o el grabado, gracias a la aportación de experiencias expositivas, con una presencia destacada de la innovación didáctica y de la educación audiovisual o digital, finalizando con algunos trabajos ensayísticos en torno a la investigación con imágenes o análisis de contenido de casos concretos, como los festivales de cine, que no dejan de responder a un reto pedagógico. Es importante especificar que la ubicación de cada capítulo responde a la lógica en la progresión de contenidos y, en ningún caso, a su “importancia” o valor académico. Por ejemplo, algunos trabajos de corte más ensayístico están en la parte final de esta obra, con el fin de incentivar el pensamiento crítico y, en concreto, el debate en torno a las experiencias aportadas.

Agradecemos, a autores y autoras, la implicación y calidad de todas y cada una de las aportaciones. Cada vez contamos con una comunidad investigadora más sólida y amplia, cuya voz es más firme y cuyo sistema de trabajo, en Ciencias Sociales y Humanidades, va consolidando un corpus investigador, lo que se hace evidente por la propia estructura de cada capítulo, que respeta los estándares, así como la formalidad científica en su argumentación y exposición. Pensamos que la unidad de estilo y la aplicación de ese “código” común hará más operativa la consulta del contenido de este volumen como material de trabajo. Para

quienes coordinamos este libro, se trata de una foto fija en un continuo devenir de producción académica ininterrumpida, lo que es un claro indicador de calidad y de que se avanza por el buen camino. Estos textos, ya, forman parte del patrimonio académico, aunque solo su lectura va a dotar esta obra de su verdadero sentido: provocar aprendizajes, debates y, sobre todo, el estímulo para continuar esta incesante actividad interdisciplinar que supone la construcción del conocimiento.

DOLORES ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

OLAIA FONTAL MERILLAS
Universidad de Valladolid

JULIA MAÑERO
Universidad de Sevilla

RAFAEL MARFIL-CARMONA
Universidad de Granada

SECCIÓN 1

EL PATRIMONIO COMO RETO EDUCATIVO

EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. PROYECTO “NUESTRO PATRIMONIO”

ANA BELÉN MESA RAYA
DOLORES ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Se presentan los resultados del proyecto realizado en el marco del programa “Profundiza”, para el fomento de la Educación Patrimonial, implementado en Andalucía durante el año 2018 y dirigido al alumnado de educación primaria.

Desde la Educación Patrimonial se trabajan contenidos y procesos que ayudan al alumnado a alcanzar conocimientos del mundo que le rodea, incluyendo el estudio del patrimonio cultural del entorno donde residen. De este modo, se hace necesario que dichos contenidos se trabajen y se enseñen desde la motivación, a través de metodologías y recursos didácticos con los que el alumnado aprenda de manera más eficaz. Desde esta perspectiva las tecnologías de la comunicación, y en concreto las redes sociales, debido a su amplia y profunda implantación en los hábitos y usos actuales, principalmente entre los pre-adolescentes pero también en el conjunto de la población, pueden constituir una oportunidad para la estimulación hacia el conocimiento del patrimonio cultural (Giaccardi, 2012; Ott y Pozzi, 2011; Piccialli, F. y Chianese, 2017). Así, podemos encontrar estudios sobre la metodología basada el trabajo cooperativo y la educación patrimonial (Economides, 2008; Mulholland y Collins, 2002; Ott, Dagnino y Pozzi, 2015) que han sido recientemente numerosos en nuestro entorno (Álvarez-Rodríguez y Bajardi, 2016; Avello-Martínez y Marín, 2015; Cambil, 2015; Castro y López, 2017; Cuenca, Estepa y Martín, 2017; Fontal, 2016; Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017; García-Cabrera, González y Mérida, 2012; Izquierdo, Asensio, Escarbajal y Rodríguez, 2019; Lata y Castro, 2016; López,

Miralles, Prats y Gómez, 2017; Palomares y Chisvert, 2016; Riera, 2011; Zariquiey, 2016).

El currículum educativo en España, en concreto en Andalucía, no incorpora aún en todo su potencial la educación patrimonial (Oriola Requena, 2019), a pesar de la necesidad de desarrollar la competencia clave sobre la toma de conciencia de las expresiones culturales (Unión Europea, 2018). Parece necesario, por tanto, incidir en la implementación de iniciativas que contribuyan a paliar estas carencias programáticas. Al mismo tiempo, es conveniente poner en marcha un proceso evaluativo paralelo para establecer su pertinencia y su repercusión real en las aptitudes y actitudes de los participantes y en el entorno, y para tratar de establecer mejoras. En este sentido este trabajo se plantea desde un doble objetivo, por una parte, se presenta nuestra experiencia en el proyecto enfocado en la Educación Patrimonial e implementado en la comunidad autónoma andaluza considerando que actúa efectivamente en la formación de una ciudadanía activa y concienciada sobre la importancia del patrimonio cultural (Delgado-Algarra, y Cuenca-López, 2020) y, por otro, la intención es valorar el alcance de este proyecto en las percepciones sobre el patrimonio cultural del alumnado de la enseñanza reglada en relación con las últimas reformas educativas españolas, que tratan de forma manifiesta el patrimonio cultural en el currículum tanto en los tres niveles de la educación primaria, como en otras etapas educativas (Fontal Merillas, 2016, Fontal Merillas, Ibáñez-Etxebarria, Martínez Rodríguez, y Rivero García, 2017; Pinto y Puche, 2015). Para ello se propone un marco analítico adaptado al caso de estudio como parte de una investigación más amplia de ejemplos paradigmáticos.

Presentamos los hallazgos de esta fase para un posterior desarrollo de las variables a tener en cuenta en futuras experiencias e investigaciones, considerando los indicadores que emanan del trabajo de campo en nuestro caso desde el análisis cualitativo y experiencial efectuado. Pensamos que, en una fase posterior, estos resultados deben ser puestos en contraste con estudios que implementen herramientas validadas para la evaluación de proyectos patrimoniales en el marco del Observatorio de la Educación Patrimonial de España (OEPE) (Fontal y Martínez-

Rodríguez, 2018; Fontal Merillas y García Ceballos, 2019; Fontal Merillas, García Ceballos, Arias y Arias, 2019).

La anterior reforma educativa en España, recogida en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, con los cambios que introduce en el currículo, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones de Educación Primaria, se implantó de forma escalonada, estando presente en todos los niveles en el curso escolar 2015-2016. En el término cincuenta y ocho, se modifica el artículo 76 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el que se refiere al ámbito del alumnado con altas capacidades intelectuales, se añaden a los planes de actuación, programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades. Desde este planteamiento de escuela inclusiva, es fundamental que se responda de forma apropiada a las necesidades educativas especiales, desde entornos de enseñanza flexibles, en los que a través de las adecuaciones curriculares, es decir de modificar o adaptar el currículo a los distintos niveles de capacidad, ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes de una clase, proporcione experiencias diferentes con estrategias metodológicas, tareas y recursos, que respondan a las necesidades reales de este colectivo (Mendioroz, 2013).

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se estableció el currículo básico de la Educación Primaria aún vigente, acoge la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea, en la Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). En el caso de España, las ocho competencias que se citan en la recomendación del parlamento europeo, se reestructuran en siete, siendo la séptima, Conciencia y expresión culturales, la que contempla el patrimonio, bajo el término de herencia cultural. Vinculada a la expresión cultural, establece la necesidad de una conciencia del legado cultural a escala local, nacional y europea y de su lugar en el mundo.

En línea con lo anterior, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte viene desarrollando un conjunto de planes y programas de cooperación

con las comunidades autónomas, cuyo objetivo es mejorar la capacidad de las administraciones educativas para hacer frente a los retos a los que deben enfrentarse. Entre la oferta educativa, se encuentra el Programa de profundización de conocimientos para los alumnos con mayor capacidad y motivación para aprender “Profundiza”, que comenzó en el curso académico 2010-2011 y tiene como objetivo potenciar el interés del alumnado de Educación Primaria y Secundaria por la ciencia y la investigación. La idea base es convertir al propio alumnado en agente activo en la construcción de sus aprendizajes. Cada comunidad pudo diseñar sus propios proyectos o adaptar al programa actuaciones que ya tenían en marcha.

La Comunidad Autónoma de Andalucía, marcada en muchas de sus comarcas por el carácter rural, inició el desarrollo en el periodo 2000-2002 del "Programa de Detección y Seguimiento del Alumnado con Sobredotación Intelectual", que supuso un aumento del alumnado evaluado, y en el periodo 2003-2006 se aplicó el "Programa de Atención Personalizada al Alumnado con Sobredotación de Capacidades de Andalucía, que incidió en la necesidad de adecuar la respuesta educativa a las necesidades de este colectivo. Más tarde, la iniciativa “Esfuerzo”, presentada en el 2010, recogía entre sus medidas una normativa específica para investigar, detectar y atender las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales, que implicaría más orientación de éste, más formación de su profesorado y mayor contacto con sus familias. En el Acuerdo de Consejo de Gobierno de 2011, se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades en Andalucía y se recogen una serie de medidas que persiguen la mejora de la atención a la diversidad del alumnado, entre las que se establece la puesta en funcionamiento del programa de profundización de conocimientos "Profundiza", que en el 2012- 2013 pasó a denominarse "Andalucía Profundiza". El programa “Andalucía Profundiza”, está incluido actualmente en centros de recursos de referencia como el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), como ejemplo de buenas prácticas. Se implementó en el curso escolar 2012-2013, antes de nuestra experiencia, en 196 centros andaluces, de Educación

Primaria y Secundaria, algunos de ellos con varios proyectos, con una media de 24 centros por provincia.

La iniciativa “Nuestro Patrimonio”, del CEIP Rodríguez Marín de Osuna (Sevilla), se enmarca dentro de la temática Geografía e Historia y plantea una acción que tiene como antecedentes iniciativas tales como los “patrimonitos”, término que se adoptó en junio de 1995, durante la celebración del I Foro Internacional de la Juventud sobre el Patrimonio Mundial en Bergen (Ruiz Entrecañales y Ares Ruiz-Maestra, 2014) y que, posteriormente, ha dado lugar a diversas actuaciones en las que son los jóvenes los protagonistas en el cuidado y conservación del patrimonio. La propuesta se concibe, desde el marco del Programa Profundiza de la Junta de Andalucía, para dar respuesta a las nuevas demandas exigen innovación, adaptación a los cambios y flexibilidad. Nuestra propuesta nace con la finalidad esencial de favorecer el disfrute, conocimiento y comprensión de los valores históricos, artísticos, etnográficos, científicos y técnicos de los bienes culturales. Se trata de un programa de innovación educativa con el objetivo de estimular al alumnado y al profesorado la necesidad de formación y adaptación a las nuevas exigencias sociales, partiendo del autoconocimiento de los propios individuos. Se plantea generar un espacio de reflexión, fomentar el trabajo en equipo, la comunicación y la escucha e impulsar a la acción, a través de la creatividad, la iniciativa. Es un proyecto de trabajo abierto y flexible que ofrece un marco de actuaciones susceptible de desarrollarse a lo largo del tiempo de diversas formas. El patrimonio se presenta como una herramienta eficaz en el ejercicio del derecho fundamental de acceso a la cultura y del respeto a la diversidad cultural. El programa proporciona los instrumentos para realizar programaciones e implementaciones conjuntamente, que al mismo tiempo tengan en cuenta la realidad de los medios de comunicación y la propia familia como contextos donde el Patrimonio se crea, se protege, se transmite, se pone en valor, etc. Todo ello conduce a la necesidad de evitar diseños aislados, desconectados e independientes. Por otro, ofrece recursos y herramientas claras, sencillas y útiles para que el profesorado se sienta capaz de poder aplicarlas. Para ello se ha de poner en marcha una metodología activa y participativa, detallada a continuación.

2. OBJETIVOS

En este proyecto pretendemos ampliar el conocimiento que el alumnado tiene del patrimonio y promover una sensibilización hacia él. Nos basamos en la inclusión de competencias para despertar el interés del alumnado y generar la concienciación sobre la importancia del patrimonio con el objetivo de mejorar significativamente la situación educativa actual, en el marco de las recomendaciones internacionales.

El objetivo de este capítulo es doble, por una parte, se trata de presentar nuestra experiencia en el desarrollo de un proyecto basado en la educación patrimonial que, consideramos, repercute positivamente en la formación de una ciudadanía activa y concienciada sobre la importancia del patrimonio cultural en este contexto. Por otra parte, consideramos que este marco de indagaciones contribuye a profundizar en el conocimiento de las iniciativas de educación patrimonial el contexto curricular de la educación primaria en Andalucía, con la intención de valorar la repercusión de los diversos desarrollos y proyectos en el alumnado de primaria en relación con las últimas reformas educativas españolas, que tratan de forma manifiesta el patrimonio cultural en el currículum en los tres niveles de la educación primaria. Se ha hecho un análisis con una metodología exploratoria de corte cualitativo, teniendo en cuenta las variables que emanan del propio trabajo de campo y cuyos resultados, que consideramos significativos, pueden transferirse a experiencias similares en otros contextos, para contribuir a la mejora de la situación educativa actual.

3. METODOLOGÍA

Siguiendo este planteamiento, se ha realizado una investigación educativa aplicando una metodología exploratoria de corte cualitativo. Se basa en vivencias reales y se ha optado por un diseño abierto y flexible, centrado en comprender la una realidad educativa, desde los significados de las personas implicadas y estudiar sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso. En la recogida de los datos cualitativos nos hemos guiado por lo emanado del propio trabajo de campo tratando de recopilar la información relevante a los objetivos

planteados en forma de variables e indicadores mediante técnicas de observación participante y registros en cuaderno de campo. Desde la perspectiva docente, se implementó un programa basado en metodologías investigativas, talleres, aumento de la frecuentación de lugares culturales y creación de obras de arte por parte de los participantes con una metodología didáctica activa y participativa. Se partió de las siguientes herramientas y recursos metodológicos:

1. El diseño de propuestas dirigidas a la captación del interés del alumnado, adaptadas a sus intereses y expectativas. En este sentido, puede resultar innovador conectar ámbitos que habitualmente no suelen tender a relacionarse entre sí, de este modo se potenciará el desarrollo de vínculos intergeneracionales, interculturales, etc.
2. El uso de formatos interpretativos que propicien la interacción, como propuestas de dramatización, simulación, living, visual thinking, etc., que permitan la participación del alumnado y la interacción entre éste, el Patrimonio y las propias instituciones culturales. Generar propuestas específicas de interpretación para la comunidad más cercana, buscando una mayor implicación y participación de ésta.
3. El diseño de actividades que no se ocupen únicamente de transmitir cuestiones conceptuales relacionadas con el bien patrimonial, sino que se centren en abordar sus valores y el potencial identitario que éste tiene, buscando la apropiación simbólica del Patrimonio por parte del alumnado.
4. La habilitación de estrategias didácticas encaminadas a vivir y experimentar el Patrimonio, donde se proporcionen oportunidades de conocimiento destinadas al disfrute y aprecio de los bienes culturales.
5. La incorporación de propuestas de interpretación orientadas a la sensibilización y concienciación del alumnado, abordando contenidos de tipo actitudinal, tomando conciencia del interés

y responsabilidad pública que, como ciudadanos o turistas, tenemos sobre el Patrimonio.

6. El fomento del espíritu crítico y reflexivo en el alumnado, asignándole un papel activo en la conservación, difusión y puesta en valor del Patrimonio, a través de dinámicas en las que se adopten actitudes no meramente pasivas.
7. La incorporación de diseños de interpretación a través de recursos tecnológicos actualizados, aprovechando las plataformas de comunicación, redes sociales, tecnología digital, etc., de manera que las estrategias de interpretación se aprovechen de los beneficios que las nuevas vías de comunicación están ofreciendo y se integren en ellas.

Por último, se aplicó un análisis DAFO, porque se consideró que era el más adecuado para obtener información valiosa de los diversos agentes que participantes teniendo en cuenta los factores internos al propio proyecto como los estudiantes, familias y el propio centro y factores externos como la administración educativa (Tabla 1).

Tabla 1. Matriz del análisis DAFO del proyecto “Nuestro Patrimonio” incluyendo la información recabada a partir de factores endógenos y exógenos a la experiencia.

| Factores Endógenos | Debilidades | Fortalezas |
|--------------------|--|--|
| Alumnado | <p>Se incluye a un número muy reducido del alumnado por curso, debido a la gran cantidad de los mismos en el ciclo</p> <p>La elección de los participantes no sigue un diagnóstico previo para ser reconocido con altas capacidades</p> <p>El alumnado con altas capacidades puede descuidar las actividades extraescolares en periodos de exámenes.</p> | <p>El proyecto es un instrumento para el conocimiento del patrimonio local, que desde la web será accesible a todo el alumnado</p> <p>Potenciación de la participación en alumnado que demuestra interés por aprender</p> <p>Las fases del proyecto facilitan un aprendizaje activo.</p> |

| | | |
|--------------------------|---|--|
| Centro | <p>Presupuesto escaso para el centro y para actividades.</p> <p>La implicación en el proyecto recae en el profesor que lo coordina, el resto de profesorado lo desconoce.</p> <p>Elección de la temática depende de las motivaciones personales y conocimientos profesorado.</p> <p>La continuidad del proyecto depende en gran medida del profesorado.</p> | <p>Colaboración y creatividad para diseñar y llevar a la práctica actividades interesantes y motivadoras con pocos recursos.</p> <p>Confianza entre investigador e institución.</p> <p>El centro puede continuar con el proyecto y convertirlo en un recurso propio.</p> |
| Familia | <p>Pasividad de la familia y escasa coordinación centro/ familia.</p> | <p>Desarrollo pleno del proyecto al incidir plenamente la familia en el mismo.</p> |
| Factores Exógenos | Amenazas | Oportunidades |
| Administración | <p>Mayor reducción presupuestaria en la situación económica actual.</p> <p>Las actividades educativas que no están recogidas en los currículos escolares, pueden acabar desapareciendo.</p> | <p>Multitud de edificios patrimoniales pertenecen a las administraciones públicas, que facilitan su acceso a la ciudadanía.</p> <p>Posibilidad de dar continuidad al proyecto a través de ayuntamientos y otras instituciones.</p> |
| | <p>Parte del patrimonio está en un estado de conservación lamentable, lo que limita e impide el acceso al mismo.</p> | <p>La ciudad presenta un patrimonio importante tanto cualitativa como cuantitativamente.</p> |
| Particulares | <p>Parte del patrimonio cultural está en manos de particulares, lo cual provoca dificultades de acceso a los mismos.</p> | <p>Cercanía geográfica que facilita el trabajo de campo.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Osuna es una ciudad monumental que se localiza en el cuadrante sudo-oriental de la provincia de Sevilla, en Andalucía y forma parte de la campiña, cerca de la Sierra Sur sevillana. El municipio posee un enclave privilegiado en la zona central de Andalucía que ha facilitado asentamientos de diferentes culturas, cuyos orígenes se remontan a la época pre-romana. El amplio legado patrimonial de Osuna, le ha valido el reconocimiento del "Conjunto Histórico de Osuna" como bien de interés cultural (BIC). La principal actividad económica es la agricultura, aunque también destacan la industria manufacturera, la construcción, la hostelería, el comercio y el turismo. En la actualidad, se apuesta por el desarrollo sostenible, con producciones ecológicas e investigaciones para preservar la biodiversidad y la protección medioambiental. El proyecto presentado se ha desarrollado, por tanto, en un enclave del interior rural de Andalucía, con un pasado cultural muy rico y que conserva un legado patrimonial sumamente importante. El proyecto "Nuestro Patrimonio" fue llevado a cabo en 2018, con alumnado del tercer ciclo del CEIP Rodríguez Marín de Osuna (Sevilla). Se contó con 25 participantes, alumnos y alumnas de educación primaria, que, bajo la supervisión del profesorado, elaboraron un instrumento bajo la premisa de ser eficaz para el conocimiento del patrimonio local. El alumnado participante en el proyecto, es un grupo heterogéneo formado por alumnado de quinto y sexto nivel, procedente de familias con un nivel cultural y socio-económico medio.

Para profundizar y ejemplificar el proceso consideramos de interés detallar las etapas del proyecto presentado. Se trata de una programación de sesiones, en las que cada una de ellas se compuso de diferentes tareas secuenciadas que se desarrollaron de manera colaborativa y participativa con el alumnado:

1ª Sesión.

En esta primera sesión presentamos el programa Andalucía Profundiza y trabajamos el concepto de patrimonio.

2ª Sesión.

Dedicamos la segunda sesión a mostrar el patrimonio personal y preparamos los instrumentos que vamos a usar para realizar una

investigación del huerto escolar usando distintos medios audiovisuales antiguos, que pertenecen al patrimonio de nuestro colegio.

3ª Sesión.

Preparamos las preguntas de la entrevista al maestro que se encargaba de la antigua radio escolar. Se realiza la entrevista con una grabadora antigua. Volvemos al aula para realizar la transcripción de la entrevista.

4ª Sesión.

Se realizó una búsqueda de información sobre el significado y tipos de patrimonio, trabajado a mano o con la ayuda del ordenador. Exposición de los trabajos sobre el significado de patrimonio. Se anotaron los tipos de patrimonio en la pizarra y luego se explicó cómo hacer una presentación con el ordenador, para realizar un trabajo sobre el medio audiovisual elegido. El proyecto se publica en la web <http://profundiza.org/nuestro-patrimonio>.

Figura 1. Alumnado del Programa Profundiza mostrando sus trabajos. Foto: Ana Belén Mesa.



5.DISCUSIÓN

En los factores internos o fortalezas del proyecto, se pueden apreciar las mejoras que ofrece como instrumento para el conocimiento del patrimonio local, fomentando la participación y el aprendizaje activo, además de su carácter accesible a todo el alumnado y útil para el profesorado. Entre las debilidades que afloran destaca la escasez de recursos o presupuesto. Sería más preocupante si el desarrollo de este tipo de iniciativas dependiera de la elección del profesorado del centro, de esta forma habría que contar con la posibilidad de que nadie quiera ser responsable. Como amenaza, se constata que las acciones educativas que no están recogidas en los currículos escolares de manera oficial, pueden no llevarse a cabo. La posibilidad de dar continuidad al proyecto implicando a otras entidades en el análisis de los factores externos o fortalezas, permitiría la inclusión de nuevas propuestas, como exposiciones, visitas, etc.

La Asociación Española de Normalización publica la Norma 71362 de “Calidad de los materiales educativos digitales”, para establecer unos criterios a nivel nacional. Según esta norma, uno de los aspectos principales a tener en cuenta a la hora de valorar un recurso educativo digital de calidad, es analizar si didácticamente contribuye a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, lo que se traduce en una mejora de los conocimientos del alumnado y de los resultados académicos.

El uso de las herramientas digitales y las redes sociales resultaron fundamentales, tanto para las creaciones de los participantes, como para su posterior exposición y difusión. La creación de contenidos en Internet permitió que el alumnado hiciese uso de recursos tecnológicos actualizados y desarrollase espíritu crítico dentro de un papel activo en la conservación, difusión y puesta en valor del Patrimonio.

6. CONCLUSIONES

Con nuestra experiencia concluimos que este tipo de acciones educativas facilita un conocimiento motivador del patrimonio, que de otra forma sería muy difícil realizar, dadas las limitaciones por diversos

aspectos que existen en la realidad del aula, propiciando el desarrollo de la competencia clave Conciencia y Expresiones Culturales. De forma transversal los participantes en este proyecto han mejorado significativamente su nivel de competencia digital, al hacer nuevos usos de recursos con los que, o bien no estaban previamente familiarizados y no solían usar en su actividad diaria, o bien se utilizaban de manera poco significativa para el aprendizaje y el conocimiento del propio patrimonio cultural. Para conseguir mejoras a medio y largo plazo debemos seguir planteando propuestas de continuidad del programa “Profundiza” u otros que pudieran surgir con objetivos similares a los planteados en este. El uso de los recursos de las redes sociales y las herramientas digitales ha resultado clave para el éxito de la experiencia, tanto desde el enfoque metodológico basado en los aspectos colaborativos y cooperativos, como en los resultados en forma de aprendizajes sobre los patrimonios. También en aspectos de transferencia y difusión de las experiencias, que ha permitido ampliar el impacto de lo trabajado a ámbitos más allá de los propios participantes. Es necesario continuar con la implicación activa de los agentes culturales y las entidades como las bibliotecas públicas, los centros culturales, museos, además de comunidad local y la población en general.

8. REFERENCIAS

- Adame Rodríguez, S. I. (2015). Instrumento para evaluar Recursos Educativos Digitales. *LORI*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4020.0164>
- Álvarez-Rodríguez, D. (2007). El museo como comunidad de aprendizaje. En R. Huerta y R. De la Calle, *Espacios estimulantes: museos y educación artística* (pp. 109-127). Universitat de Valencia y Museo Valenciano de la Il·lustració i de la Modernitat (MuVIM).
- Álvarez-Rodríguez, D., y Bajardi, A. (2016). Patrimonio e identidad en la investigación educativa basada en las artes desde un enfoque multimodal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 215-233. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.47964
- Avello-Martínez, R. y Marín, V. (2015). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 687-713.

- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*, 83(2), 39-43.
<https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, individuo y sociedad*, 30(1), 159.
<http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Cambil, M. E. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31, 295-319.
- Castro Martín, P. L. (2016). Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Castro, b. y López, R. (2017). ¿Para qué sirve el patrimonio cultural? En R. López, P. Miralles, J. Prats (dirs.) y C. Gómez (coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 67-85). Graó.
- Consejo de Redacción (2018). Un acercamiento al aprendizaje basado en proyectos, cien años después de “The Project Method”, de W.H. Kilpatrick. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2). <https://revistas.um.es/reifop/article/view/327481>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Revista de Patrimonio cultural de España. Patrimonio y Educación*, 5, 45-57. <http://hdl.handle.net/10272/9437>
- Delgado-Algarra, E. J., y Cuenca-López, J. M. (Eds.). (2020). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. IGI Global.
- Economides, A. A. (2008). Culture-aware collaborative learning. *Multicultural Education & Technology Journal*, 2(4).
<https://doi.org/10.1108/17504970810911052>
- Fontal Merillas, O. y García Ceballos, S. (2019). Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 1-15.
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2039>

- Fontal Merillas, O. y García Ceballos, S., Arias, B., y Arias, V. B. (2019). Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-Edutage. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.003>
- Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxebarria, A., Martínez Rodríguez, M., y Rivero García, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79- 95. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Fontal Merillas, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 28(1), 105-120. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 415-436. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Fontal, O. y Martínez-Rodríguez, M. (2018). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 69-89. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>
- Fontal, O., e Ibáñez-Etxebarria, 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M. y Rivero, M. P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-94. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- García-Cabrera, M. M., González, I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Giaccardi, E. (Ed.). (2012). Heritage and social media: Understanding heritage in a participatory culture. Routledge.
- Gil, C., Pena, J., Agua, F., García-Heras, M. y Villegas M.A. (2018). Diseño y ejecución de un proyecto didáctico sobre la conservación del patrimonio cultural para la educación previa a la universidad. *Ensayos*, 33(2), 161-180. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i2.1858>

- Gómez-Redondo, C., Calaf, R. y Fontal, O. (2017). Design of an instrument of analysis for heritage educational resources. *Cadmo, 1*, 63-80.
<https://doi.org/10.3280/CAD2017-001008>
- Hernández Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar, (26)*, 39-51. <https://bit.ly/3zBODWW>
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Graó.
- Ibáñez Etxeberria, A., Vicent, N., Asensio, M., Cuenca, J. M. y Fontal Merillas, O. (2014). Learning in archaeological sites with mobile devices. *Munibe Antropologia - Arkeologia, 65*, 313-321.
<https://doi.org/10.21630/maa.2014.65.18>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. y Rivero, P. (2018). Educación Patrimonial y TIC en España: Marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor, 194(788)*, a 448.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Iglesias, J., González, L. y Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo*. Pirámide.
- Izquierdo, T., Asensio, E., Escarbajal, A. y Rodríguez, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa, 37(2)*, 543-559.
<https://doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Jales Ribeiro, E., & Felizardo, S. (2017). Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación, 70-75*.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2255>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Junta de Andalucía (2019). Programa Vivir y Sentir el Patrimonio. Dossier Informativo. <https://bit.ly/3cNP0Fa>
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). *Project-based learning* (pp. 317-34). na.
- Lata, S. y Castro, M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación, 27(3)*, 1085-1101. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa.
<https://bit.ly/3oz7mfz>

- López, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En R. López, P. Miralles, J. Prats (dirs.) y C. Gómez (coords.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-22). Graó.
- Marín-Cepeda, S., García-Ceballos, S., Vicent, N., Gillate, I. y Gómez-Redondo, C. (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación*, (375), 110-135.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337>
- Martínez-Graña, A. M., Goy, J. L. y Cimarra, C. A. (2013). A virtual tour of geological heritage: Valourising geodiversity using Google Earth and QR code. *Computers & Geosciences*, 61, 83-93.
<https://doi.org/10.1016/j.cageo.2013.07.020>
- Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. *Clio*, 39. <http://clio.rediris.es>
- Mulholland, P., & Collins, T. (2002). Using digital narratives to support the collaborative learning and exploration of cultural heritage. In *Proceedings. 13th International Workshop on Database and Expert Systems Applications* (pp. 527-531). IEEE.
- Oriola Requena, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>
- Ott, M., & Pozzi, F. (2011). Towards a new era for Cultural Heritage Education: Discussing the role of ICT. *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1365-1371.
- Ott, M., Dagnino, F. M., & Pozzi, F. (2015). Intangible cultural heritage: Towards collaborative planning of educational interventions. *Computers in Human Behavior*, 51, 1314-1319.
- Palomares, D. y Chisvert, M. J. (2016). Cooperative learning: a methodological innovation in teacher training/El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 28(2), 378-395.
- Piccialli, F. y Chianese, A. (2017). Cultural heritage and new technologies: trends and challenges. *Pers Ubiquit Comput*, 21, 187-189.
<https://doi.org/10.1007/s00779-016-0984-y>

VIDA FAMILIAR Y EDUCACIÓN
ARTÍSTICA Y PATRIMONIAL. UNA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA A PARTIR DE EXPERIENCIAS
FAMILIARES AUTOPOÉTICAS

MARTÍN CAEIRO RODRÍGUEZ
Universidad de Zaragoza

FIGURA 1. *Texturas pétreas en la ruta de Ordesa y peces esculpidos junto al Océano Atlántico.*



Fuente: Título Visual compuesto por dos fotografías de Caeiro (2021), con una cita visual indirecta, *Unión* (González, 2007)

1. INTRODUCCIÓN: VIVIR EL PATRIMONIO EN FAMILIA

Entiendo por contrato natural... el reconocimiento... por cada colectividad, de que vive y trabaja en el mismo mundo global que todas las demás. (Serres, 2004: 80)

Uno de los pilares fundamentales de la educación es la familia, que junto a la institución escolar y la sociedad configuran a los discentes para lo que es y será su vida, tanto en el presente como en el futuro. El alcance educativo de cada contexto (familia, escuela, sociedad) es difuso y poroso (Coleman, 1987), ya que, al estar desarrollándose cognitiva, afectiva, emocional y mentalmente cada discente a lo largo de los años, resulta imposible establecer el alcance de cada contexto en lo que será el carácter, actitud, hábitos, temperamento o gustos de cada niño o niña. Empero, los familiares tienen un contexto único difícilmente reproducible en el ámbito educativo, ya que articulan lo cognitivo con lo afectivo haciendo inútil cualquier separación de estas dos dimensiones en aquello que se lleva a cabo. Cuando los progenitores actúan como educadores en el seno familiar, lo afectivo y lo emocional (para bien o para mal) están presentes en todo momento (Caeiro Rodríguez, 2019). Esta interrelación de lo cognitivo y lo afectivo adquiere especial relevancia cuando se trata de “aprender” patrimonios, ya sean culturales, artísticos o naturales, materiales o inmateriales (López Fernández, 2008). Otro valor añadido es que las experiencias en el seno familiar son intergeneracionales, con actitudes que influyen en todas las direcciones: de los niños a los adultos o ancianos, de los ancianos a los adultos y a los niños, etcétera. Todo ello no es posible repetirlo en una escuela, salvo si se programan estas experiencias intergeneracionales y se llevan conscientemente a cabo. Por su parte, la mayoría de las instituciones que gestionan y mantienen vivo el patrimonio sí articulan a la familia a través de sus propuestas (Alderoqui y Pedersoli, 2011) pensando los recorridos y discursos e interacciones con las exposiciones permanentes o temporales desde la máxima conexión cognitiva y afectiva con sus visitantes, independientemente de sus edades.

Desde estas premisas sobre los tres contextos en los que ocurren aprendizajes (escuela, familia, sociedad), analizamos y describimos a continuación las posibilidades educativas artísticas, culturales y

patrimoniales que la familia ofrece, poniendo en valor la importancia de articularlo con la Educación Artística formal y como complemento a las prácticas patrimoniales académicas e institucionales. En este planteamiento ilustramos los contextos y experiencias en los que ocurre educación patrimonial desde el seno familiar y se presentan varias experiencias generadas en torno al patrimonio artístico, cultural y natural de la unidad familiar.

Las fotografías y los datos visuales presentados en esta investigación ayudan a comprender el alcance de los aprendizajes ocurridos, desvelándose como testimonios y evidencias del modo en el que ocurren estas experiencias intergeneracionales y familiares (García Gil, 2013). Se reflexionan las conexiones de este tipo de aprendizajes familiares desde los modelos de investigación académicos educativos y lo que implica que elementos aparentemente tan dispares o contradictorios como lo biográfico y lo poético conecten con los modelos teóricos y métodos utilizados en la universidad para hacer investigación. Como veremos, se dibuja una *praxis poética* común a la investigación y a la educación patrimonial y artística en las experiencias y aprendizajes que ocurren desde el contexto familiar, aprendizajes y enseñanzas motivadas por la vocación de sus miembros de aprender *por gusto* lo patrimonial, cultural y artístico.

2. MÉTODOS: LA PRAXIS POÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PATRIMONIAL

Este trabajo surge desde la doble condición del autor de ser educador artístico en los Grados de Magisterio (Infantil y Primaria) y del Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y de ser padre de dos niños en edad escolar. Esta dualidad hace que las necesidades investigadoras educativas se vean condicionadas y favorecidas por las vivencias familiares acometidas tanto con los hijos (6 y 7 años), como con la madre (42 años), la abuela (81 años) y el padre (49 años), elementos actuales de la unidad familiar. Así, la práctica de la investigación educativa se desliza hacia las poéticas implícitas en los viajes de la unidad familiar por contextos

artísticos, culturales y naturales. En este sentido, en una experiencia de aprendizaje familiar, lo poético es antes que lo académico, las motivaciones por conocer antes que los problemas del aprendizaje, lo vivencial antes que lo científico, la creación antes que la investigación, la vida real antes que la institución académica sin que por ello se pierda un solo matiz de lo aprendido, ni una sola evidencia de cómo actúa el seno familiar en la educación patrimonial y artística. Y tenemos numerosos modelos teóricos y argumentos para situar epistemológica y metodológicamente estos aprendizajes. En lo *biográfico* del método: historias de vida, narración biográfica, autoetnografía visual y etnografía visual, investigación-acción (Blanco, 2012; Brockmeier, 2000; Denzin, 2017; Ellis y Bochner, 2000; Pujadas, 1992); en lo *poético* del proceso: *Art Walking*, Artografía (Irwin, 2013; Marín y Roldán, 2019; Marín, Roldán y Caeiro, 2020), Métodos Artísticos de Investigación (MAI); en la *praxis educativa*: Aprendizaje Basado en la Creación (ABC), Aprendizaje por Proyectos Artísticos, Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA), Métodos Artísticos de Enseñanza (MAE) y Pedagogía *Walking* (De Miguel, 2020). Todos estos modelos dialogan y recogen a la perfección estas experiencias surgidas por el deseo y la necesidad familiar por aprender y conocer lo patrimonial y artístico, en la voluntad de atar en el tiempo fotográfico del álbum familiar las aventuras vividas y compartidas que eduquen a los hijos en el respeto al arte, el patrimonio y la cultura.

De este modo, la *praxis poética* de la educación artística ocurrida desde el contexto familiar (necesariamente biográfico), encuentra en estas experiencias por el patrimonio natural, cultural y artístico un contexto idóneo de expresión. El investigador-educador artístico y patrimonial adquiere la condición del etnógrafo o antropólogo que comprende las situaciones vividas desde la perspectiva de quién está inmerso en lo que se experimenta poéticamente (González Cangas, 1995), al igual que ocurre con los artistas (Foster, 2001; Kosuth, 1991).

Aplicamos por ello como métodos escogidos para los tránsitos educativos patrimoniales y experiencias artísticas familiares: la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (Marín Viadel, 2005) y la pedagogía *walking*, exponiendo y describiendo diferentes experiencias de

una familia por el patrimonio en las que lo biográfico y lo poético se incorporan a la educación patrimonial y artística. En las ciencias sociales y humanas los científicos e investigadores históricamente se han servido del medio fotográfico para documentar, registrar y comprender diversos procesos, fenómenos y relaciones (Barone y Eisner, 2006, 2012; Brandes, 2000), tanto culturales como tribales o de naturaleza clínica aplicando lo que se conoce como Investigación Basada en la Imagen (IBI). La fotografía como instrumento investigador, posee un valor propio para los docentes y como medio idóneo de indagación antropológica y etnográfica (Brisset, 1999; Wolcott, 1985), ya que nos permite presentar y trabajar con los “datos” visuales, obtenidos durante las indagaciones, experiencias, exploraciones. Si “la autoetnografía es un género de escritura e investigación autobiográfico que [...] conecta lo personal con lo cultural” (Ellis, 2008: 209), también sirve para comprender los aprendizajes que ocurren en el contexto familiar. Al tratarse de experiencias que documentamos fotográficamente, y ser nosotros educadores artísticos, utilizamos los instrumentos y técnicas propios de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (Marín, 2011 y 2020; Roldán, 2015; Rolling, 2017; Sullivan, 2004), tales como el fotoensayo descriptivo, los pares visuales, los comentarios visuales, las citas visuales directas e indirectas, los títulos y las conclusiones visuales: “Cada una de las fotografías que configuran un foto-ensayo y, sobre todo, las interrelaciones que establecen unas imágenes con otras, van centrando sucesivamente las posibles interpretaciones y significados hasta conformar con suficiente claridad una idea o razonamiento” (Roldán y Marín, 2012, p. 78). Estos son los referentes académicos, investigadores y artísticos que sitúan las experiencias familiares y nuestros recorridos educativos intergeneracionales acerca del patrimonio.

Por último, es necesario significar que no hay método biográfico y poético de investigación ni de educación posible en arte o patrimonio si este no está abierto a lo inesperado de la exploración. En este sentido, una metodología organiza el viaje de antemano, mientras que una metodografía se define en el tránsito, articula lo biográfico con lo poético y lo cognitivo durante el aprendizaje (Caeiro, 2020a). Cualquier

experiencia de aprendizaje que implique a la familia debe concebirse de antemano como algo inconcluso, indefinido, no programático y cerrado de antemano, comprendiendo el acto de educar familiar como un tránsito poético, como un paseo cognitivo expresivo y afectivo por un entorno llevado a cabo *en primera persona*. De este modo, cada experiencia artística y patrimonial, como veremos, supone un recorrido metodográfico personal y único que emerge de la singularidad de la propia familia. Sin que ello reste ni un ápice a su valor académico educativo ni a cómo se generan aprendizajes y enseñanzas desde la esfera familiar.

3. EXPERIENCIAS DE PATRIMONIO CULTURAL, ARTÍSTICO Y NATURAL

3.1. HÁBITOS, GUSTOS Y DESEOS PATRIMONIALES Y ARTÍSTICOS

Cuando la familia programa un viaje muchas veces suele estar motivado por el deseo de conocer un nuevo lugar, ver nuevos paisajes, descubrir cultura, patrimonio o arte. La unidad familiar de la que aquí hablamos suele escoger qué visitar en relación con lo que puede encontrarse relacionado con la riqueza cultural, artística, patrimonial o natural en el lugar escogido (Caeiro Rodríguez, 2020b). Estas motivaciones en la elección están desde luego condicionadas por las profesiones de los progenitores (Lengua y Literatura, la madre; Artes y su educación, el padre). También por la cultura recibida relacionada con la inteligencia sentiente, con el deseo de potenciar la imaginación creadora y expresiva desde la infancia a través de formaciones multidisciplinares relacionadas con la música, la cerámica, la poesía, el teatro o el cultivo de la inteligencia naturalista y por haber nacido y crecido el padre en medio de la naturaleza. De tal modo, que estos contextos de naturaleza y educación cultural y artística se van incorporando en las decisiones, actitudes, gustos e intereses que se transmiten a los dos hijos desde su nacimiento, generando hábitos y educando gustos. Asimismo, la cultura de la abuela materna y su formación autodidacta a través de lecturas, cine y viajes culturales complementa a la perfección una unidad familiar en la que el patrimonio, su conocimiento, respeto y disfrute

conectan no solo cognitivamente con sus miembros, sino también emocional y culturalmente con ellos.

A partir de este desencadenante y motivación compartida, salimos por gusto en busca de experiencias patrimoniales aplicando recorridos metodográficos, tanto por los espacios naturales como por espacios culturales y artísticos. Y así hemos reflexionado en relación con las experiencias que se muestran aquí: las calles de Zaragoza, el pueblo de Belchite, la costa de Galicia, Ordesa, el Valle d'Ótal, el Centro de Arte CaixaForum de Zaragoza. Se han evocado cognitivamente y afectivamente obras como “El paso de la laguna Estigia” del pintor Patinir, la pintura al aire libre o *plenairismo* con el pintor Holmer, la 2ª Guerra Mundial, “El pastor del Águila” de Pablo Gargallo. Los participantes han sido: papá (49 años), mamá (42 años), sus hijos Teo (7 años) e Ían (6 años), la tía Alicia (81 años), las plantas y los árboles, Belchite, el Pirineo, el Atlántico norte y los recuerdos fotográficos familiares relacionados con actos y experiencias familiares patrimoniales, culturales y artísticas.

3.2. PRIMERAS EXPERIENCIAS: ESPACIOS HISTÓRICOS Y ARTÍSTICOS REHABILITADOS

Un gesto habitual de los que visitan lugares patrimoniales, ya sean de carácter cultural, artístico o natural, es detenerse a escuchar, observar o tocar (Figura 1). Normalmente, en los espacios históricos no está permitido tocar, a veces por seguridad y para preservar las obras y espacios tal y como están. Carteles y avisos del tipo “No tocar”, “Prohibido subirse”, “Guarden silencio” sitúan al visitante en la posición que debe adquirir como contemplador de ese patrimonio y qué sentido puede utilizar para percibir o expresar esa interrelación, normalmente visual. Este estatismo sensorial también permite una relación con lo que se contempla de diálogo y reflexión al tener los niños que ir de la mano de sus progenitores, los cuales aprovechan para contar y complementar los discursos programados en la visita y en el espacio con historias y conocimientos propios. De este modo, los familiares ya no están solo habitando ese espacio físico programado y observando solo ese monumento histórico, sino que conectan con conocimientos propios, vivencias

propias y relaciones entre lo que se está contemplando y otros contextos, por ejemplo, Belchite conectado con los horrores de todas las guerras (Figura 2).

FIGURA 2. Mamá e Ían comprendiendo la historia en Belchite.



Fuente: Fotoensayo compuesto por una fotografía de Caeiro (2020), Ruinas de Belchite bombardeada en la Guerra Civil Española, y una cita visual directa (Brian, 1939), Asedio de Varsovia, o hijo viendo el cadáver de su madre, que murió cuando un avión alemán de la Luftwaffe los atacó mientras cavaban para obtener patatas en un campo cerca de la calle Jana Ostroroga en Varsovia

Asimismo, los tránsitos por las ciudades suelen descubrir tanto obras o monumentos de artistas muertos como de artistas vivos (Figura 3). Estos encuentros permiten educar en una mirada que presta atención a los elementos y eventos culturales y artísticos entre los que paseamos habitualmente. Los niños van adquiriendo vocabulario específico y técnico al leer las cartelas de las obras, al hablar con los propios artistas o por la información que los progenitores u otros familiares les cuentan o

por las preguntas que los propios niños hacen: estatua, escultura de bronce, de piedra, objeto de bulto redondo, relieve, pintura al óleo, acuarela, grabado, aguadas, gama cálida, fría, pátina, fundición, tallado, firma de autor, serie... y un sinfín de términos que van sumándose a su bagaje cultural artístico y patrimonial. Ocurre, además, que, de estos encuentros, interacciones y conversaciones intergeneracionales en torno a obras de arte y patrimonios, los recuperan los propios hijos en situaciones posteriores explicando ya ellos de qué se trata, qué nos dice, que nos presenta, qué contemplamos en esa obra o monumento.

FIGURA 3. Papá enseñando a Ían y Teo a detenerse en el arte urbano y los artistas vivos.



Fuente: Par visual compuesto por dos fotografías de Lavilla (2020), izquierda Acuarelas expuestas, y derecha, Escultura en la calle, con dos citas visuales indirectas, izquierda, Alfranca (2020) y derecha, Gargallo (1928), El pastor del Águila

Asimismo, al visitar museos, centros de arte, exposiciones, surgen gestos y actitudes en torno a las obras de arte que singularizan la forma de percibir, sentir, inteligir sus discursos por cada miembro de la familia. Un gesto habitual es imitar con el cuerpo lo que está expuesto (Figura 4), deviniendo, de algún modo, los visitantes en “arte” y otorgándole vida a lo que suele ser pretérito, estático, atemporal.

FIGURA 4. Las manos y brazos de Ían imitando gestos de obras de arte



Fuente: Par visual, compuesto por dos fotografías (Caeiro, 2021), y dos citas visuales indirectas, izquierda, *Fragmentos del relieve de una escena de batalla* (Anónimo, c. 2055-2004 a. C.), derecha, *I Love Liberty* (Lichtenstein, 1982)

3.3. SEGUNDA EXPERIENCIA: ACTOS DE ESCRIBIR, DIBUJAR Y PINTAR EN CUALQUIER LUGAR Y SUPERFICIE

Otras de las actividades más comunes que suceden en el espacio familiar son las de dibujar y pintar (Figura 5). El acto de grafiar una superficie ocurre antes de que los niños adquieran la capacidad de hablar o de que hayan adquirido los rudimentos básicos de lo que es el lenguaje humano. Es normal que desde los condicionantes biológicos y largos tiempos de desarrollo cognitivo otras formas de expresión y comunicación formen parte de las relaciones familiares y empiecen a manifestarse. Así, dibujar o pintar son formas de expresión que se comparten familiarmente desde antes de que los hijos se pongan en pie. Los educadores artísticos sabemos que estas expresiones son intentos y deseos o necesidades de decir, de relacionarse, de sacar hacia el exterior la voz propia, manifestar que se es, se está siendo, de decir que “se está aquí”. El dibujo es el niño, la niña, una extensión de lo que sienten, piensan, la imaginación presentada de forma visual, gráfica. En estos procesos

de escritura grafico-plástica, los niños van pasando por diferentes fases, periodos, estadios (Piaget, 1977; Luquet, 1981; Lowenfeld y Brittain, 1972): primero garabatean, esquematizan después, imitan más adelante, imaginan cada vez más mundos buscando más referentes formales... hasta que quieren representar la realidad de un modo cada vez más naturalista. Algo importante es que al tiempo que están ilustrando y presentando voluntariamente algo, lo están conociendo formal, plástica, gráficamente. Este acto de escritura adquiere especial relevancia si situamos esta doble función de la ilustración (conocer y representar) en el contexto educativo y formativo de los niños y las niñas en sus primeras etapas de desarrollo, cuyos procesos y evolución son necesarios para su correcto desarrollo cognitivo, comunicativo y expresivo.

FIGURA 5. Tres actos artísticos familiares de epistemología visual.



Fuente: Fotoensayo compuesto por tres fotografías de (Caeiro, 2021), con una cita visual indirecta, *Leer la naturaleza* (Cézanne, 2014).

En este sentido, pintar, dibujar, esculpir, tallar, modelar... en común, permite a la familia conectar con el mundo interior de cada generación y comunicarse y expresarse en más lenguajes que el verbal o el corporal ya desde las primeras etapas grafico-plásticas. Además, a estos procesos más plásticos y gráficos, podemos añadirle los actos fotográficos, audiovisuales o los procesos ya digitalizados de expresión, más propios

de las generaciones actuales y que conectan a la familia con expresiones contemporáneas.

FIGURA 6. Cuatro modos de aprender a escribir y dibujar de Ían.



Fuente: Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de Caeiro (2019-2021), arriba izquierda, Ían escribiendo su nombre en la playa con troncos espontáneamente, abajo izquierda, Ían pintando en casa a partir de sus motivaciones, derecha, Ían dibujando un dinosaurio en la arena voluntariamente, abajo centro, Cuaderno de Lamela utilizado hoy en día en Educación Infantil y Primaria para aprender a escribir en línea recta y a 0,5 mm.

Algo que sucede es que, en el contexto familiar, los procesos de escritura no se reducen a un programa curricular, a ideologías sobre el proceso de enseñar y aprender a escribir, que en muchos casos sigue condicionado al cuaderno pautado, a una práctica escritural diminuta, a una tipografía específica (Figura 6). Mientras que, en el aprendizaje escritural familiar, aparecen otros procesos, soportes y útiles trazadores en los que practicar el lenguaje escrito y expresar o comunicarse, como,

por ejemplo, troncos arrojados a la orilla por las olas del mar o utilizar como útil de escritura el mango de la red de pescar.

3.4. TERCERA EXPERIENCIA: INTELIGIR Y SENTIR LA NATURALEZA MÁS ALLÁ DE LA “VISTA PANORÁMICA”

En los tránsitos que se llevan a cabo en familia por entornos y espacios naturales conectamos con lo que se va percibiendo no solo desde el camino y el recorrido, sino también desde acciones performativas que ocurren sobre el mismo paisaje, deteniéndose en espacios o elementos concretos que despiertan ideas, sensaciones, pensamientos especiales. Estos momentos de detención e interacción con el paisaje y sus elementos son instantes pedagógicos idóneos para conectar y asimilar el patrimonio natural y hacerlo más memorable para la unidad familiar.

FIGURA 7. Tocar las flores y las plantas papá y sus hijos.



Fuente: Fotoensayo compuesto por tres fotografías de Caeiro (2021)

El filósofo Michel Serres (2004) invitaba a suscribir a cada habitante de La Tierra un contrato natural al nacer de compromiso con el espacio en el que habita. Para la familia que ama el patrimonio natural, la naturaleza define aquellos procesos físicos que dan lugar al nacimiento, evolución y muerte de seres y cosas, no es solo una panorámica para fotografiar e irse sin haber estado, sin haber habitado en ese lugar, en ese instante. En la unidad familiar se establece este contrato por necesidad, ya que solo puede tener carácter poético y no jurídico. Educar

para el contrato natural y en relación con el patrimonio natural, implica asumir la transformación, el ciclo de la vida e incluso el proceso de la muerte como parte de ella: “Debemos entender el término *natura* no sólo como la manera de ser propia de cada cosa, sino también como la fuerza o ley que gobierna el origen y desarrollo de los procesos físicos que dan lugar al nacimiento, evolución y muerte de seres y cosas.” (Lucrecio, 2003:17-18) Algo que no resta prioridad a la educación patrimonial relacionada con lo natural, sino que, si hay un contexto para educar en los ciclos vitales ese es el familiar.

FIGURA 8. Ían y Alicia dibujando el Valle d’Otal.

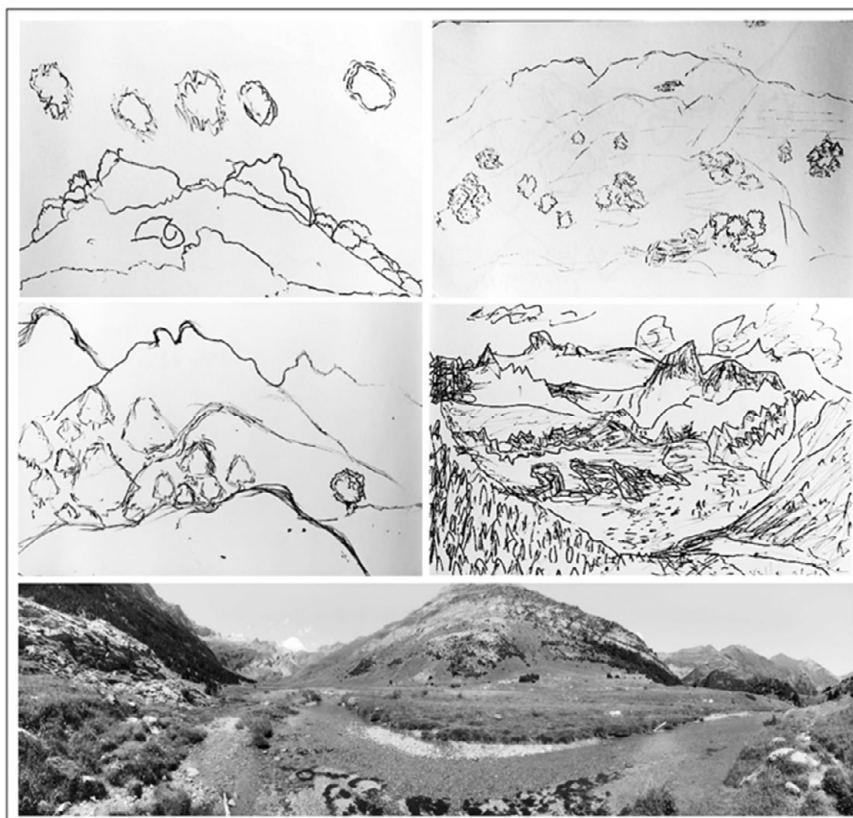


Fuente: Fotoensayo compuesto por dos fotografías de Caeiro (2021), y una cita visual directa, Artistas pintando en las montañas blancas, fragmento (Homer, 1868).

Normalmente, habitamos el patrimonio natural caminando y viendo. Un buen hábito para empatizar familiarmente con el entorno es acariciar, percibir, sentir, inteligir con la desnudez de las manos, los pies... ese entorno natural o detenerse a dibujarlo, pintarlo, fotografiarlo (Figura 7). Empero, la “vista panorámica” que nos quieren marcar como el lugar en el que todo el mundo debe situarse o retratarse aplanada y universaliza la experiencia patrimonial, dirigiendo el recuerdo del viaje y del espacio a lo ya visto, ya conocido, ya vivido, mientras que más allá del lugar marcado como “el más espectacular” o “el más bello” la realidad es que existen innumerables “vistas” o “visiones” que cada paisaje ofrece. En el caso de esta unidad familiar, promovido por la formación artística del padre, se ha vuelto habitual sacar cuadernos, útiles y dibujar

o pintar el paisaje desde el lugar en el que nos encontremos (Figura 8). Estos dibujos o representaciones enriquecen y personalizan los recuerdos de esas experiencias de patrimonio natural ampliando más allá de los contextos establecidos programáticamente para toda familia y para cualquier caminante sea cual sea su singularidad, al margen de cual sea su propia historia personal o familiar.

FIGURA 9. Cuatro vistas intergeneracionales del Valle d´Otal (2021).

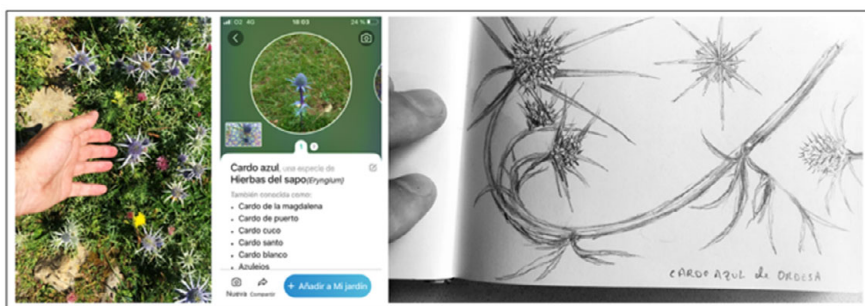


Fuente: Fotoensayo compuesto por 4 fotografías de Caeiro (2021), arriba izquierda, Dibujo de Ían (6 años), arriba derecha, Dibujo de Bárbara (41 años), en medio izquierda, Dibujo de Alicia (81 años), en medio derecha, Dibujo de Martín (48 años), abajo, panorámica del Valle d´Otal

El contrato natural solo tiene sentido cuando cada persona lo suscribe por deseo y necesidad, lo que implica que es una “firma” imaginaria que cada uno hace desde su particular y exclusiva forma de comprender su posición en el mundo. Por eso las experiencias educativas patrimoniales por la naturaleza alimentan esta idea de pertenecer a un planeta que todos debemos respetar. La familia en esta suscripción imaginaria representa el actor principal. Además, la escuela, dada su dimensión y masa no puede hacer emerger estas singularidades y percepciones en cada discente y para cada familia. Más bien el viaje y encuentro es a la inversa: la familia debe mostrar a la escuela sus experiencias de enseñanza y aprendizaje tanto patrimoniales como artísticas y culturales y la escuela aprender a trabajar también con ellas, no perder toda la riqueza de aprendizajes que están ocurriendo al margen del programa curricular. Sin que ello signifique el control y direccionalidad de los deseos y necesidades que motiva a cada familia por lo institucional.

Las experiencias por el patrimonio natural pueden hacer converger las experiencias que surgen en el hogar. Así, actos de dibujar, pintar... en casa y en familia, emergen en el entorno natural generando en las imágenes creadas intergeneracionalmente un conjunto de respuestas visuales únicas que nos hablan a los educadores artísticos de las formas y modos en los que cada uno percibe o expresa lo que percibe (Figura 9).

FIGURA 10. Conociendo el cardo azul de Ordesa



Fuente: Fotoensayo compuesto por tres fotografías de Caeiro (2021), izquierda, tocar un cardo del camino, centro, Cardo azul identificado por la App 'Mi jardín', derecha, Dibujo del cardo azul en diferentes vistas (Caeiro, 2021).

Otro de los actos familiares que ocurren cuando se pasea por la naturaleza es el de recoger flores, plantas, piedras. Estas recolecciones sirven para conocer mejor esos seres vivos: sus formas, sus partes, sus texturas y colores... que al compararlos unos con otros permiten aprender la riqueza formal, cromática y de escala que aparece en cada paisaje, en cada bosque y que es particular de una geografía concreta. Cuando se dibujan o pintan estos especímenes a modo de ilustraciones (Figura 10), se les da el valor de lo imperecedero, tan característico de las obras artísticas al tiempo que permiten aprender a verlos en sus diferentes singularidades, lo que implica representarlos en diferentes vistas.

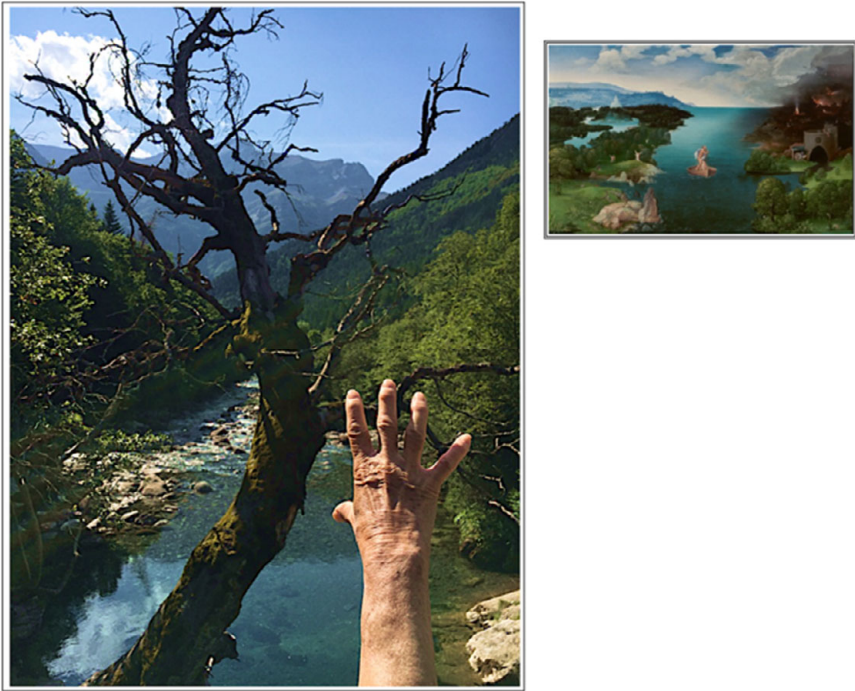
Son conocidos los herbolarios y colecciones ilustradas a lo largo de los siglos con la voluntad de conocer los especímenes, los ejemplares, catalogar su biología en forma, color, aspecto. Las ilustraciones están presentes en diversos contextos del arte y de la ciencia en forma de dibujos, grabados, pinturas, fotografías (Bleichmar, 2016). Estas imágenes, como nos explica Bleichmar (2008: 44): “encarnaban objetos y procesos de observación, proporcionando a los naturalistas europeos repertorios visuales que les permitían reunir y comparar los especímenes naturales de todo el mundo dentro de los espacios cerrados de sus estudios”. En esta labor destacaron María Sibylla Merian (1647-1717), quién fue pionera en detallar procesos de metamorfosis de larvas, orugas y mariposas en torno a la planta, el pintor Pierre-Joseph Redouté (1759-1840), el artista botánico y entomólogo Georg Diery Ehret (1708-1770) y Ernst Haeckel (1834-1919). Esas ilustraciones suelen registrar la planta en el transcurso del tiempo. Por lo que quién realiza este tipo de epistemología visual en familia, aprende a trabajar intergeneracionalmente en dos dimensiones desde una visión holística y multidimensional, enlazando espacio y tiempo histórico-natural (Caeiro Rodríguez, 2018).

4. CONCLUSIONES: HÁBITOS FAMILIARES Y HÁBITATS PATRIMONIALES Y ARTÍSTICOS

En este capítulo se han presentado varias experiencias ocurridas al calor de la familia con relación al patrimonio artístico, cultural y natural. La

familia, como hemos visto, es un actor fundamental en la educación (Epstein, 1995; 2001; Epstein y Dauber, 1991), y es especial en educar en patrimonio cultural, natural, material e inmaterial. El aprecio y respeto por el patrimonio, el arte, la naturaleza, deben estar instituidos en la educación de cualquier niño o niña ya desde los primeros años de vida y, sobre todo, formar parte de las experiencias familiares que van compartiendo intergeneracionalmente sin que ello deba suponer una carga o “tarea” para la familia (García, 1998, 2003; Freixa, 2005). Son innumerables las situaciones y contextos en los que la familia puede tomar el protagonismo en la tarea de educar la sensibilidad, la percepción, la crítica y estética, o la actitud de sus hijos o familiares acerca del patrimonio, el arte, la cultura. El objetivo de este recorrido visual ha sido el de identificar algunas de las posibilidades educativas patrimoniales que la familia puede generar y evidenciar cómo lo hace siempre de un modo más significativo, profundo, vivo y memorable que el que puedan acometer la institución escolar o museística con sus programas, currículo o ideologías: hábitos, gustos y deseos patrimoniales y artísticos; espacios históricos rehabilitados; actos de escribir, dibujar y pintar en cualquier lugar y superficie; experiencias de inteligir y sentir la naturaleza más allá de una “vista panorámica”, etcétera.

FIGURA 11. La mano de la tía de 81 años imitando las ramas secas de un árbol de Ordesa



Fuente: Conclusiones visuales, compuesto por una fotografía (Caeiro, 2021), y una cita visual directa, *El paso de la laguna Estigia* (Patinir, 1520).

Al converger en el desarrollo humano de los niños y niñas lo biológico con lo cognitivo y estos con lo afectivo y emocional, tan propio de las relaciones humanas y familiares, el contexto de la unidad familiar se desvela como único e irreproducible para la escuela o el museo (Medina, 2003). No obstante, se identifica la voluntad de aproximarse a este contexto de aprendizajes familiares cognitivos, afectivos, emocionales por los centros que gestionan el patrimonio y los proyectos y propuestas que planifican para integrar al conjunto familiar (Huerta, 2018). Empero, debe ser la propia familia desde la educación que quiere dar a sus hijos y entre los propios familiares quién tome las riendas de estas enseñanzas y aprendizajes patrimoniales, artísticos y culturales que harán la vida de todos los que participan mucho más intensa, inmensa e interesante (Figura 11).

Finalmente, comprobamos cómo las conexiones de este tipo de aprendizajes familiares se enriquecen al acometerse desde modelos de investigación educativos que permiten que lo biográfico y lo poético conecte con las dimensiones teóricas, epistemológicas y metodológicas exigidas en toda investigación académica. Aparece así, como conexión entre la vida familiar y la vida académica, la *praxis poética* como método de enlace entre investigación y educación patrimonial y artística, implicando experiencias y aprendizajes familiares. Lo *biográfico* alimenta al método, lo *poético* conforma el proceso, lo *educativo* inspira la práctica y experiencias patrimoniales, artísticas, culturales.

Todo esto es algo que debemos entender como investigación o educación “fundamental”, bien diferenciada de la investigación o educación “aplicada” que busca un beneficio y unos resultados inmediatos y a corto plazo. Los aprendizajes ocurridos familiarmente, tienen una proyección y repercusión en cada uno de los participantes (hijos, padres, abuelos, familiares o amistades) cuyo alcance va más allá del momento presente. Siendo la unidad familiar intergeneracional, lo alcanzado por estas prácticas solo podrá vislumbrarse y evidenciarse cuando los niños y las niñas sean adultos, a su vez progenitores o ancianos y sigan replicando todas estas experiencias aprendidas a su vez con sus hijos, familiares, amistades. Este es el tiempo del proceso civilizatorio que supone educar y del que forma parte la cultura, el arte y el patrimonio y la diferencia esencial entre los objetivos formativos y competenciales de la escuela o la sociedad con los de la propia familia.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se ha podido realizar gracias al proyecto «Metodologías de intervención social basadas en Artes Visuales: creación cultural, inclusión y patrimonio» (PID2019-109990RB-I00) (2020-2023), con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y al proyecto “Estética y Filosofía de la imagen” (H29_20R) (2020-2022) con financiación del Gobierno de Aragón.

6. REFERENCIAS

- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Paidós
- Anónimo (c. 2055-2004 a. C.). *Fragmentos del relieve de una escena de batalla* [Caliza]. Dinastía XI, reinado de Mentuhotep II. Templo de Mentuhopet II, Deir el-Bahari, Tebas, Egipto
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 9(19), 49-74. <https://doi.org/10.29092/uacm.v9i19.390>
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Investigación Educativa Basada en las Artes (pp. 95-109), en J. Green, C. Grego y P. Belmore (Eds.), *Manual de métodos complementarios en la investigación educativa*. AERA.
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Investigación Basada en las Artes*. SAGE Publications, Inc.
- Bleichmar, D. (2008). *El imperio visible: la mirada experta y la imagen en las expediciones científicas de la ilustración*. Ediciones Universidad de Salamanca. Cuadernos dieciochistas.
- Bleichmar, D. (2016). *El imperio visible: expediciones botánicas y cultura visual en la ilustración hispánica*. Fondo de Cultura Económica.
- Brandes, S. (2000). *La fotografía etnográfica como medio de comunicación*. Universidad de California.
- Brian, J. (fotógrafo) (1939). *Documentary Record of the Last Days of Once Proud Warsaw* [fotografía]. Life magazine, 73-77. ASIN: B000O2AEBY United States Holocaust Memorial Museum, Photograph #47341
- Brisset Martín, D. E. (1999). Acerca de la fotografía etnográfica. *Gazeta de Antropología*, 15, 9-21. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.7534>
- Brockmeier, J. (2000). Tiempo autobiográfico. *Investigación narrativa*, 10(1), 51-73. <https://doi.org/10.1075/ni.10.1.03bro>
- Caeiro Rodríguez, M. (2018). La epistemología visual y la necesidad de su aprendizaje en el contexto educativo infantil. Ilustrando las experiencias y descubrimientos del arte y la ciencia, en E. Jiménez de Aberasturi Apraiz, A. Arriaga Azcárate y I. Marcellán Baraze (eds.), *Arte, ilustración y cultura visual: diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (pp. 159-165). Universidad del País Vasco.

- Caeiro Rodríguez, M. (2019). Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva, *ARTSEDUCA*, 24, 65-84.
<http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24>
- Caeiro Rodríguez, M. (2020a). Describiendo las metodografías: crear, aprender e investigar biográficamente desde la educación artística, *ARTSEDUCA*, 27, 20-35. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.2>
- Caeiro Rodríguez, M. (2020b). Aprender arte en familia (pp.74-87), en R. Marín Viadel, J. Roldán y M. Caeiro Rodríguez (eds.), *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico*, Editorial Tirant Humanidades.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Cézanne, P. (2014). *Leer la naturaleza*. Editorial Casimiro.
- De Miguel Álvarez, L. (2020). Caminar descalza y ampliación cognitiva de lugares: un proyecto de a/r/tografía walking. En R. Marín Viadel, J. Roldán y M. Caeiro Rodríguez (eds.), *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico* (pp. 146-157). Tirant Humanidades.
- Denzin, N. K. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90. [http:// dx.doi.org/10.23935/2016/01036](http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036)
- Ellis, C. (2008). Autoethnography, in Lisa M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol. 2), University of Alberta.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L. (1995). School, family, Community partnership: caring for the children we share, *Phi Del ta Kappan*, 76, 701-712.
<https://bit.ly/2OUbvYn>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and Community partnerships: preparing educators and improving schools* Boulder. Westview Press.
- Epstein, J. L. y Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Foster, H. (2001). El Artista como etnógrafo. En H. Foster (Ed.), *El Retorno de lo Real. La vanguardia a finales de siglo*. Akal.

- Freixa, A. (2005). Abuelos cuidadores y educadores: abuelos, cuidados y educación por generación interpuesta. *Crítica*, 55(928), 44-48.
- García Gil, M. E. (2013). El uso de la imagen como herramienta de investigación. *Campos en Ciencias Sociales*, 1(2), 363-372.
<https://doi.org/10.15332/s2339-3688.2013.0002.07>
- García, F. J. (1998) Aproximación conceptual a las relaciones familia-escuela, *Bordón*, 50(1), 23-34.
- García, F. J. (2003). Las relaciones familia-escuela: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437
- Alfranca, C. (artista) (2020). *Exposición de Paisajes en la calle* [acuarela sobre papel]. Medidas variables. Colección de autor.
- Gargallo, P. (escultor) (1928). *El pastor del Águila*. [Escultura en bronce]. Medidas variables. Zaragoza.
- González Cangas, Y. (1995). Nuevas Prácticas Etnográficas: el Surgimientos de la Antropología Poética. *II Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.
- González Martínez, E. J. (escultor) (2007). *Unión* [escultura en piedra]. Medidas variables. Museo da Salga, Punta Moreiras, O Grove. Pontevedra.
- Homer, W. (pintor) (1869). *Artistas pintando en las montañas blancas* [óleo sobre lienzo]. 24.1 × 40.3 cm, Portland Museum of Art.
- Huerta, R. (2018). Patrimonios de la educación artística: generar territorios propios desde un currículum vibrante, *Os Roscos da Arte*, 93-104.
<https://bit.ly/3zyUNam>
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía, *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 106-113.
- Kosuth, J. (1991). The artist as anthropologist (pp. 1966-1990). en G. Guercio y J. F. Lyotard (Eds.), *Art after Philosophy and After. Collected Writings* The MIT Press, Cambridge Massachusetts.
- Lichtenstein, R. (artista) (1882). *I Love Liberty* [Serigrafía], 38 2/5 × 27 1/10 in 97.5 × 68.8 cm, Edition of 250. Fine Art Miami
- López Fernández Cao, M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso: Revista de Educación*, 31, 221-232.
<http://hdl.handle.net/10017/5185>

- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Lucrecio (2003). *La naturaleza de las cosas*. Alianza.
- Luquet, G. H. (1981). *El dibujo infantil*. Médica y Técnica S. A.
- Marín Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ArteInvestigación Educativa, en R. Marín Viadel (ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 223-274). Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285. <https://bit.ly/3zaH9ce>
- Marín Viadel, R. (2020). ¿Cómo se escribe el pie de imagen en Investigación basada en Artes Visuales? en R. Marín Viadel, J. Roldán y M. Caeiro Rodríguez (eds.), *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico* (pp. 220-229). Tirant Humanidades.
- Marín Viadel, R., Roldán, J. y Caeiro Rodríguez, M. (2020) (Eds.). *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico*. Tirant Humanidades. <https://bit.ly/3PVlg7t>
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística, *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895.
- Medina, R. (2003). El derecho y el deber de educar a los hijos (pp. 93-106), en E. Gervilla (Ed.) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Narcea.
- Miyazaki, H. (animador) (1988). *Mi vecino Totoro* [Película de animación]. Studio Ghibli. Japón.
- Patinir, J. (pintor) (1520). *El paso de la laguna Estigia* [óleo sobre tabla]. 64 cm de alto y 103 cm de ancho. Museo Nacional del Prado.
- Piaget, J. (1977). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- Pujadas, J. J. (1992). *El Método Biográfico, el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. CIS
- Roldán Ramírez, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.

- Roldán, J. (2015). Visual Arts-Based Teaching-Learning Methods, (pp. 191-195).
En Schonmann (coord.), *International yearbook for research in arts education*. 3, Waxmann.
- Rolling, J. H. (2017). Arts-Based Research in Education. En P. Leavy, (ed.),
Handbook of Arts-Based Research (pp. 493-510). Guilford.
- Serres, M. (2004). *El contrato natural*. Pre-textos.
- Sullivan, G. (2004). *Art Practice as research Inquiryn the visual Arts*. Teachers
College, Columbia University.
- Wolcott, Harry F. (1985). Sobre la intención etnográfica, en H. Velasco (y otros),
*Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología
de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Trotta.

ARCHIVOS DIGITALES Y FOTO-INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

JAIME MENA
GUADALUPE PÉREZ CUESTA
Universidad de Granada

FUENTES PARA LA INVESTIGACIÓN VISUAL DE LA EDUCACIÓN: ARCHIVOS Y COLECCIONES

En una sociedad tecnológica como la actual, la investigación educativa tiene en las fuentes digitales un territorio esencial para la recogida y análisis de datos. Concretamente, en el ámbito de la investigación visual, los archivos y colecciones representan una pieza clave en los proyectos de investigación (Allender, Dusel, et al., 2021). Dentro de la amplitud de tipologías de archivos, podemos distinguir dos categorías principales: públicas y privadas. Aunque esta organización pueda parecer superficial, es fundamental para comprender el tipo de imágenes, así como su finalidad de los archivos y, por lo tanto, el tipo de imágenes sobre la educación que muestran.

Los archivos públicos responden a proyectos promovidos por las administraciones (por ejemplo, la Farm Security Administration en la Library of Congress, EE. UU.) o a la custodia de imágenes de origen privado (por ejemplo, la Biblioteca Nacional). Fundamentalmente, la finalidad de estas imágenes es documental, predominando esta estrategia visual sobre otras de carácter más estético. Dentro de estos archivos públicos, aquellos vinculados con instituciones culturales como museos o fundaciones públicas, albergan imágenes procedentes de contextos artísticos (fotografía artística o registros documentales de obras de arte y sus procesos de creación (por ejemplo, el Museo Nacional Centro Arte Reina Sofía). En este caso, las imágenes sobre la educación responderán a estrategias de corte estético, generando imágenes más

sugerentes y, por lo tanto, menos próxima a la literalidad del motivo representado.

En cuanto a los archivos de origen privado, los fondos son promovidos por la propia institución ya que entre sus objetivos destaca su carácter informativo. Mayoritariamente, los fondos se generan con relación a situaciones de interés informativo, ya sean de carácter inmediato o como temas de interés mediático. Si bien, a pesar de este carácter informativo inicial, cuando las imágenes pierden vigencia temporal, estas adquieren una función como documentos historiográficos (Del Valle Gastaminza, 1999; Sánchez Vigil, 1999). Es por ello que, a pesar de encontrar imágenes visualmente muy controladas, el carácter documental prevalece sobre lo estético.

A pesar de las diferencias en torno a la finalidad y definición de las imágenes, ambas tipologías de archivos tienen en común el objetivo de no solo generar unos fondos de interés informativo-documental, sino contribuir a la difusión de la historia a través de la fotografía (Fuentes i Pujol, 1995; Sánchez Vigil, 2001). En este último sentido, la digitalización de los fondos y, sobre todo, su difusión a través de plataformas digitales posibilita definir espacios en los que (re)presentar la historia desde lo visual. Sin embargo, debemos tener en consideración que los espacios web de los archivos y colecciones no muestran las imágenes de forma aislada. Aunque se busque una imagen concreta, esta se nos presentará dentro de una estructura informativa en la que aparecen otras imágenes. Si bien, la asociación con otras imágenes es especialmente importante en la elaboración y estructuración de un argumento visual (Heng, 2019), la mayoría de las relaciones que se establecen entre las fotografías en los archivos y colecciones digitales no responden a criterios propios de la exposición visual de ideas, sino que atienden a cuestiones temáticas o técnicas como la asociación cronológica (años y periodos concretos), temas (profesor, edificio, actividades, etc.) o el tipo de fotografía (blanco y negro, color, diapositiva, etc.).

IMÁGENES EDUCATIVAS EN LOS ARCHIVOS Y COLECCIONES FOTOGRÁFICAS

Los archivos acumulan fotografías cuya existencia material propone significados y experiencias visuales que se relacionan y se complementan mutuamente al ser expuestas de forma conjunta (Grosvenor, 2010). En una imagen el contenido fotográfico no varía, aunque, sin embargo, la manera en que éste es entendido puede variar en función del modo en que las imágenes son expuestas. Los archivos pueden ser importantes fuentes documentales que nos ayuden a conocer y comprender la historia, pero también pueden convertirse en centros constructores de una historia ficticia en la que, a través de la unión arbitraria de imágenes se recrea una realidad que puede ser considerada como historia verídica (Margolis, 2008). Por un lado, podemos dimensionar los archivos fotográficos como espacios donde las imágenes sobre la educación son expuestas como vestigios, como objetos del pasado a través de los cuales acceder a la realidad educativa. Sin embargo, estos archivos también pueden ser abordados como lugares donde se nos presentan aspectos de la educación a través de la mirada y el pensamiento particular de cada época representado en las imágenes de los distintos autores (Huguet, 2002). En cada una de las imágenes albergadas en los archivos, los fotógrafos interrogan la educación en busca de imágenes que propongan preguntas, describan aspectos pedagógicos, recreen escenas, relaten acciones, profundicen en los protagonistas, etc. El fotógrafo presenta y representa en términos visuales aquellos conceptos o ideas que encuentra en la educación. Estas fotografías proponen formas de aproximación al mundo educativo a través de las cuales poder configurar una historia o definición visual de la educación de los siglos XIX, XX y XXI.

Desde la aparición de las primeras fotografías catalogadas sobre la educación en la década de 1860, esta ocupa un espacio significativo en los archivos (Allender, Dussel, et al., 2021). Las fotografías más antiguas (de finales de s. XIX hasta la década de 1910) abordan la educación desde una aparente neutralidad. Los fotógrafos plantean sus ideas a través de visiones generales de los contextos y los protagonistas. En este tipo de imágenes aparentemente impersonales, exponen sus ideas sobre la educación a través de la globalidad de la situación. Sin embargo, es

importante en el análisis de estas fotografías considerar las limitaciones técnicas de la fotografía en esta época, en la que las cámaras son de gran tamaño y los procesos de exposición son largos. Gracias a los avances técnicos, las imágenes educativas irán haciéndose progresivamente más complejas formal y conceptualmente. En esta primera época de la fotografía educativa, el trabajo fotográfico de Lewis Hine supone un punto de inflexión en la fotografía educativa. Sus imágenes evidencian el conocimiento del mundo educativo del autor (se dedicaba profesionalmente a la educación), así como la preocupación por explotar las posibilidades del medio fotográfico como herramienta interpretativa. La forma de abordar fotográficamente la educación, así como la elección de los temas, se convertirán en referentes fundamentales para la fotografía (Seixas, 1987).

En torno a la década de 1930, la consolidación de las cámaras de pequeño formato facilitó el acceso a los contextos educativos, permitiendo tomas más rápidas y espontáneas. Junto a este hecho, la preocupación de los gobiernos por documentar los contextos sociales de la época, y el auge del género documental dota a los archivos de importantes colecciones fotográficas sobre el mundo escolar. A partir de estos años, la fotografía educativa comienza a dividirse en dos formas fundamentales de aproximación al tema: por un lado, se mantiene una línea continuista en la que los planos abiertos y la distancia son utilizados como una forma de aproximación y expresión en la que, fundamentalmente el espacio y sus objetos son convertidos en símbolos de la realidad educativa del momento. Por otro lado, se producen trabajos donde el fotógrafo se aproxima de forma más directa y explícita a la educación básicamente a través de sus actores y procesos. Las aulas y las visiones exteriores de los espacios escolares dan paso a los retratos y las acciones educativas como formas a través de las cuales reflexionar visualmente sobre la educación.

El declive de los archivos fotográficos vinculados a instituciones culturales o gubernamentales lo encontramos entre las décadas de 1960 y 1970. Las imágenes educativas durante este periodo son escasas, pudiéndose encontrar en los archivos solamente algunos fotógrafos que trabajan de forma sistemática sobre la educación. El desarrollo de un tipo de

fotografía que cada vez concentra en sí misma una mayor reflexión en torno al cómo y a las nuevas posibilidades estéticas del medio (Fontcuberta, 2013), genera que se ponga en cuestión en valor de la imagen como documento o registro neutro. Sin embargo, estas imágenes son especialmente interesantes ya que plantean nuevas formas fotográficas que ayuden a comprender la situación de la educación en esta época. La generalización del uso de la película en color, así como la atención a aspectos no tan explícitamente educativos como los trayectos o el mobiliario proponen nuevas formas fotográficas de abordar a la educación.

Desde finales del siglo XX hasta la actualidad, los bancos de imágenes y las agencias vinculadas con los medios de comunicación de masas se han convertido en el espacio donde se agrupan el mayor número de imágenes educativas. El trabajo de los artistas se presenta actualmente más disgregado ya que han perdido presencia en los archivos y, por lo tanto, resulta más complejo el acceso a propuestas visuales sobre la educación que sean innovadoras. Como consecuencia de este giro en el tipo de lugares donde se conservan imágenes educativas, actualmente son más accesibles a la sociedad una tipología de imágenes con una finalidad marcadamente informativa e inmediata, frente a las imágenes más reflexivas generadas por los artistas.

EVOLUCIÓN DE LAS IMÁGENES SOBRE EDUCACIÓN EN ARCHIVOS DE ACCESO LIBRE

En la actualidad, algunos de los más importantes archivos y colecciones han desarrollado plataformas y redes on-line a través de las cuales se ha facilitado el acceso a sus documentos digitalizados. Esta nueva disposición del material fotográfico tiene como consecuencia que un mayor número de público (especializado y no especializado) tenga un acceso rápido al material. Esta sección on-line de los archivos permite que el usuario puede descargarse las imágenes y, por lo tanto, tener la posibilidad no solo de conocer estas imágenes, sino que también divulgarlas.

Entre los archivos cuyos fondos son accesibles a través de internet, hemos localizado 29 en los cuales la educación aparece como categoría o

como criterio de búsqueda. En algunos archivos existe literalmente un álbum o etiqueta denominada *educación*. Sin embargo, en otros archivos y colecciones la búsqueda debe incluir términos tales como: docente, estudiante, escolar, colegio o universidad. El número de imágenes alojadas sobre la educación en cada uno de ellos varía, desde archivos que solo tienen diez imágenes hasta otros con más de un centenar.

La *Biblioteca Nacional de España* alberga una de las colecciones fotográficas más significativas de España. Actualmente se han digitalizado 5.830 imágenes. La mayoría de las fotografías datan de finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Los fondos fotográficos contienen temáticas muy variadas como son los modos de vida, monumentos y paisajes. El número de imágenes educativas es bastante reducido (27). En proporción con las dimensiones de los fondos, estas imágenes representan menos del 1% de la colección. La mayoría de las imágenes aparecen vinculadas a la fotografía de monumentos y arquitecturas. Esto genera que únicamente se tengan imágenes de Universidades cuya edificación poseen valor artístico. Junto a éstas, destaca el trabajo de Mario Lagos (1897-1995) en el que retrata a algunos catedráticos de la época.

La *Cornell University* es fundada en 1845. Como parte de su filosofía promueven el descubrimiento, la preservación y la divulgación del conocimiento. Vinculada a esta propuesta se encuentra su biblioteca en cuyos fondos encontramos una interesante colección fotográfica. Es una colección interesante ya que la temática incluye imágenes de otros países como Islandia, México, Haití, Egipto, Suecia, España o Reino Unido. Los fondos albergan en torno a 160 fotografías con temática educativa (entre las 3.165 imágenes totales). Si bien, ésta no constituye un ítem en la organización de los fondos, podemos encontrar imágenes con motivos educativos entre las distintas colecciones. Las fotografías básicamente retratan los espacios y al alumnado con los docentes. Son fotografías con una función claramente divulgativa, en las que lo importante es aquello que la imagen visualiza. Son escenas donde la educación se presenta la importancia social de la educación (niños comiendo, mujeres aprendiendo un oficio, instalaciones limpias, etc.).

Europhoto es un proyecto de la Unión Europea que alberga un archivo de 150.000 fotografías obtenidas de distintas agencias de prensa europeas. Las imágenes son concebidas en este archivo como documentos históricos del siglo XX. La colección recoge aspectos de carácter local e internacional. Entre las áreas temáticas destacan la política, la cultura, los acontecimientos sociales y los deportes.

La educación es un motivo importante en los fondos: 4.231 fotografías educativas. Las imágenes son muy variadas debido a su procedencia internacional. La mayoría de las fotografías son transparentes, es decir, que han sido escogidas por lo que muestran y no por su calidad visual. Además, conviene señalar que solo se pueden visualizar a baja calidad. A diferencia de la mayoría de los archivos y colecciones (tanto públicas como privadas) las imágenes solo pueden ser descargadas si se compran. De modo que el estudio de éstas es difícil debido a que la resolución de las miniaturas es reducido.

Getty Research Institute representa uno de los centros de investigación en artes visuales más importantes a nivel mundial. Su colección de imágenes es una de las más amplias, aunque para esta investigación solamente se han contabilizado aquellas que son de libre acceso. Los fondos visuales son muy variados con fotografías de catalogación de piezas artísticas hasta el trabajo de artistas y fotógrafos contemporáneos. Las fotografías educativas encontradas en este archivo (240) son mayoritariamente de documentación. Fundamentalmente encontramos fotografías de edificios educativos y retratos. Aunque la función principal de las imágenes es la de visualizar o documentar, las fotografías seleccionadas para la colección cuidan los aspectos formales. Podemos decir que, aunque el acceso a los fondos es complejo (especialmente desde que cancelaron el acuerdo con Flickr), representa un importante banco de imágenes educativas.

La *Library of Congress* es la institución cultural más antigua de Estados Unidos. Su función es la de preservar, investigar y divulgar la historia y la cultura de Norte América. Alberga una de las colecciones bibliográficas y visuales más amplias del mundo. Concretamente, las imágenes fotográficas que conservan son de gran interés temático y estético. A diferencia de otros archivos, ésta conserva un número significativo

de fotografías de artistas que trabajaron durante la segunda mitad del siglo XX. En sus fondos se conserva el material fotográfico del proyecto fotográfico de documentación del medio y cultura rural promovido por la *Farm Security Administration*. Este archivo tiene la mayor colección de fotografías educativas hasta el momento (1.477 imágenes). Mayoritariamente son fotografías de artistas, así que la visión que tienen de la educación es especialmente interesante. En sus trabajos documentan la realidad educativa, pero también la analizan y la interpretan. Sus imágenes representan una de las principales referencias visuales para investigar fotográficamente sobre la educación.

El archivo de la revista *Life* es uno de los más significativos. En sus fondos se conservan los materiales visuales publicados por esta revista. Actualmente este archivo es gestionado por la revista *Time*. La sección 'life.time' conserva los artículos visuales y los fotoensayos publicados en ambas revistas. Las imágenes educativas conservadas en estos fondos (500 imágenes aproximadamente) son especialmente interesantes ya que en estas dos revistas han trabajado algunos de los fotógrafos más interesantes del siglo XX. Los trabajos publicados en estas revistas son trabajos de investigación y opinión, por lo que las fotografías educativas nos interesen especialmente. Las fotografías no se presentan como unidades aisladas o independientes, sino que son proyectos visuales en los que los fotógrafos se cuestionan la educación a términos visuales. Sus imágenes representan uno de los referentes fundamentales para investigar fotográficamente en educación.

La *LSE Library* pertenece a la *Escuela de Económicas y Ciencias Políticas de Londres*. Su catálogo on-line es uno de los que más ha crecido en los últimos años (se ha producido un aumento de 1.200 imágenes). La biblioteca se funda en el año 1896 y sus fondos albergan una importante colección bibliográfica especializada en ciencias económicas y políticas. Las fotografías son otro elemento fundamental de la colección. La mayoría de las imágenes se han enfocado hacia la documentación tanto de eventos, como de acciones educativas desarrolladas en torno a estas dos ciencias. Es interesante que dedica un apartado temático al personal de la universidad. De modo que son retratados profesores, pero también el personal administrativo. El número de imágenes

con temática educativa es de 605. Las fotografías se centran en la recreación de la vida cotidiana de esta escuela. Por lo tanto, encontramos imágenes de clases, de la biblioteca o de las zonas de descanso y ocio. Las fotografías tienen como eje a las personas, las cuales aparecen mayoritariamente disfrutando de su experiencia formativa.

La *New York Public Library* es uno de los más significativos de Norte América. Tiene unas 800.000 imágenes digitalizadas de las cuales 2.525 son fotografías. El archivo digital es abierto por lo que podemos consultar y descargar imágenes principalmente desde finales del siglo XX hasta mediados del siglo XX. La temática de las fotografías señala desde el archivo incluye ciudades y edificios, patrimonio, cultura y sociedad, historia, industria y tecnología. Podemos encontrar cerca de una centena de imágenes con esta etiqueta. Se trata de fotografías documentales donde se describen acciones educativas. Fundamentalmente se fotografian situaciones de grupo donde el alumnado estudia o recibe la clase. El individuo es el eje de las imágenes.

El *Oregon State University Archives* se genera desde la Oregon State University con el objetivo de estimular y enriquecer las investigaciones del profesorado y el alumnado del centro. Este archivo está acogiendo investigaciones promovidas desde otras instituciones ya que dispone de un amplio fondo fotográfico on-line. Los ejes temáticos del archivo son la historia natural, historia de la ciencia, historia de la universidad y las comunidades multiculturales de Oregon. Además del material fotográfico los fondos albergan manuscritos, documentación administrativa histórica, registros orales y libros 'raros'. Encontramos una centena de fotografías sobre educación, las cuales son, fundamentalmente de carácter documental (descripción de edificios educativos y algunas situaciones educativas). También hay un grupo de imágenes en las que se retrata al alumnado con el profesorado. Son retratos colectivos en los que se ha recreado una situación educativa.

El *Smithsonian Institution* tienen una larga tradición como archivo. Se funda en 1846 y desde esa fecha ha tenido una función recogiendo y conservando documentos. Se trata de un centro de educación y formación que tiene 20 museos asociados. La temática de sus fondos es muy varia (astrofísica, ciencias naturales, patrimonio, etc.). Los fondos de su archivo

conservan una importante colección fotográfica, de la cual casi 3.000 imágenes están digitalizadas y son de libre acceso. Las fotografías educativas se centran en la documentación de situaciones educativas. Las imágenes describen clases en las que el alumnado está trabajando o recibiendo las indicaciones del docente. La otra gran parte de la colección se compone por cerca de una treintena de retratos de profesores o figuras relevantes en la historia del país en su etapa académica. La mayoría de las imágenes se datan en la primera mitad del siglo XX.

El *National Archives* es el archivo nacional británico. En sus fondos se conservan documentos con mil años de antigüedad. Sin embargo, a principios del siglo XXI han emprendido una actividad de renovación dirigida a digitalizar y ofrecer un acceso libre a los documentos a través de internet. El número de imágenes on-line es cercano a las 19.400. Entre estas, casi 400 han sido catalogadas como educativas. Las fotografías se pueden catalogar en dos grandes grupos: edificios y actividades-acciones. Las imágenes son claramente descriptivas. Su función es documentar situaciones o edificios educativos. Los fondos son de gran interés por el número de imágenes, pero también porque éstas incluyen imágenes de Gran Bretaña y las colonias británicas. Sin embargo, un archivo de estas dimensiones necesitaría una estructura más definida que mejorara el acceso a los documentos.

La *National Archives and Records Administration* (NARA) es la agencia estadounidense encargada de recoger y preservar los documentos históricos de Estados Unidos. La institución es concebida como un centro de investigación donde, tanto especialistas como el usuario no especializado puede tener acceso a la historia del país. Es el archivo gubernamental con fotografías más recientes. Las imágenes educativas (198) son muy interesantes ya que se centran en describir cómo son las personas que participan en lo educativo. Las fotografías tienen como eje a los individuos y sus acciones. La actitud de las personas es entendida como un medio a través de entender cómo son y cómo se sienten las personas que participan en la educación en Estados Unidos. Se trata de unos de los archivos más significativos.

La biblioteca de la Universidad de Washington posee, probablemente el archivo fotográfico más interesante. Destaca el número de imágenes

y las temáticas que se abarcan. Los temas están clasificados por Alaska y Yukon, arquitectura, artes, grupos étnicos, industrias y trabajos, política, ciencia, ingeniería, cultura e historia. El archivo está organizado de forma muy accesible, lo que hace que las consultas sean efectivas y rápidas. En cuanto a la educación, los fondos cuentan con cerca de 2.428 fotografías digitalizadas. Las imágenes abarcan un periodo desde finales del siglo XIX hasta 2008. Podemos definir cuatro categorías: edificio; retrato; actividad en el aula; y eventos. La mayoría de las imágenes son descriptivas, siendo planteadas como documentaciones de una situación o persona. Sin embargo, entre la colección podemos encontrar imágenes con un contenido visual importante. Son imágenes donde se proponen formas complejas de mirar fotográficamente hacia la educación.

CONSIDERACIONES FINALES

La historia de la fotografía nos muestra cómo ha sido afrontada visualmente la educación. Las imágenes educativas que encontramos en archivos, bibliotecas, museos, agencias, revistas, etc. nos interesan por su contenido, pero también por su forma. Cada una de estas imágenes muestran cómo la educación ha sido afrontada conceptualmente por aquellas personas que han trabajado fotográficamente sobre la realidad educativa (artistas, reporteros gráficos, fotografías familiares, imágenes publicitarias, etc.). Estas imágenes visualizan aspectos educativos de carácter formal, ideológico, cultural, antropológico, etc., ofreciendo datos de carácter histórico, informativo y artístico

En las últimas décadas, los archivos, museos y colecciones están desarrollando una importante actividad de digitalización de fondos para poderlos poner a disposición, no solo de investigadores, sino de cualquier persona con posibilidad de tener acceso a internet. Ante el importante número de imágenes disponibles de acceso libre, podemos tener la impresión de que tenemos acceso directo a aquellos aspectos y fenómenos del mundo en los que no hemos estado presentes. Sin embargo, esta consideración de la imagen fotográfica como una ventana a la realidad, supone la omisión de los aspectos técnicos y conceptuales que dirigen

y conforman la acción fotográfica. Desde esta perspectiva, las fotografías no son valoradas por el hecho de ser imágenes, sino por su cualidad como instrumento de registro analógico de la realidad. Este uso extrínseco de la fotografía como un proceso mecánico, totalmente instrumentalizado posiciona a la fotografía como un medio neutro, despojado de toda posible connotación, y por lo tanto, la sitúa como una forma transparente de reproducción capaz de transcribir la realidad física (Roldán y Marín Viadel, 2012)

Entre las distintas formas fotográficas de abordar la educación, aquellas que lo hacen desde el control técnico y conceptual se sitúan como fuentes fundamentales debido a su control sobre el lenguaje y la técnica fotográfica. Los artistas y los informadores gráficos son dos áreas profesionales de la imagen que han trabajado sistemáticamente sobre la educación. Desde principios del siglo XX se han aproximado a la educación a través de sus proyectos personales o como mediadores entre la realidad educativa y los medios informativos o gubernamentales. El ejercicio consciente e intelectual que hacen del medio fotográfico posiciona el trabajo de los profesionales de la imagen como una referencia básica en el estudio de la imagen fotográfica de la educación. Por lo tanto, se debe considerar los archivos visuales como estructuras complejas de información capaces de ofrecer no solo información objetiva (como las características de un colegio, el tipo de materiales), sino también datos cualitativos que nos permitan preguntarnos acerca de los procesos educativos, sus actores y sus recursos desde una perspectiva cualitativa.

REFERENCIAS

- Allender, T., Dussel, I., Grosvenor, I., & Priem, K. (2021). Challenges and Methodologies in the Visual History of Education. En T. Allender, I. Dussel, I. Grosvenor, & K. Priem (eds.), *Appearances Matter. The Visual in Educational History* (Berlin, pp. 1-10). De Gruyter.
- Allender, T., Dussel, I., Grosvenor, I., & Priem, K. (Eds.). (2021). *Appearances Matter*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110634945>
- Del Valle Gastaminza, F. (1999). El análisis documental de la fotografía. En F. Del Valle Gastaminza (ed.), *Manual de documentación fotográfica* (pp. 113-132). Síntesis.
- Fontcuberta, J. (2013). *La cámara de Pandora: la fotografía después de la fotografía*. Gustavo Gili. <https://elibro.net/es/lc/ugr/titulos/45474>
- Fuentes i Pujol, M. E. (1995). *Manual de documentación periodística*. Síntesis.
- Grosvenor, I. (2010). The school album: images, insights and inequalities. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 149-164.
- Heng, T. (2019). Creating Visual Essays: Narrative and Thematic Approaches. En R. Margolis & L. Pauwels (Eds.), *The Sage Handbook of Visual Research Methods* (pp. 617-628). Sage.
- Huguet, M. (2002). La memoria visual. En G. Camarero (Ed.), *La mirada que habla: cine e ideología* (pp. 8-22). Akal.
- Margolis, E. (2008). Through a lens darkly. U.S. schools and the photographic imagination. *Bifurcaciones*, 7.
- Roldán, J., & Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. Aljibe.
- Sánchez Vigil, J. M. (1999). *El universo de la fotografía. Prensa, edición y documentación*. Espasa Calpe.
- Sánchez Vigil, J. M. (2001). La fotografía como documento en el siglo XXI. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 24, 255-267.
- Seixas, P. (1987). Lewis Hine: From “Social” to “Interpretive” Photographer. *American Quarterly*, 39(3), 381-409.

PATRIMONIO INMATERIAL. LA WEB COMO
INSTRUMENTO PARA LA ALFABETIZACIÓN
AUDIOVISUAL EN LA GENERACIÓN DE NARRATIVAS
NO LINEALES INTERACTIVAS

ÁNGELA BARRERA GARCÍA
ÁNGEL GARCÍA ROLDÁN
DOLORES ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día es posible viajar, estudiar, graduarse, enamorarse, con un ordenador y conexión a internet: la vida está al alcance de un par de clics, cosa que, para algunas generaciones anteriores, aún se concibe como un simulacro de lo que realmente significa vivir. Pero la pandemia de la Covid-19 nos privó de nuestra libertad de movimiento y, con esta, la de decidir el nivel de implicación que teníamos con la tecnología diariamente. La sociedad, que ya venía advirtiendo grandes cambios en los nuevos lenguajes digitales, pasó a una educación forzosamente híbrida entre lo artístico y lo mediático con las aulas virtualizándose. El gran reto que se nos presentó en consecuencia fue el de fomentar la alfabetización audiovisual de la ciudadanía, la cual contribuye “a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 76).

Las nuevas herramientas tecnológicas nos permiten educarnos y aprender a través de instrumentos de aprendizaje multimodales. He aquí la importancia de revisar los parámetros desde los que se ha de impartir la educación mediática, sobre todo en lo referente al uso de las nuevas tecnologías y poner en valor la web como parte de nuestro patrimonio inmaterial. Hay que defender y apostar por las nuevas alfabetizaciones ya que estas son “un derecho de los individuos y una condición

necesaria para un desarrollo social y democrático de la sociedad en el siglo XXI” (Area y Ribeiro, 2012 p. 13). Con el fin de contribuir en la aportación de recursos de aprendizaje que se adapten a la sociedad actual, esta investigación recoge un modelo didáctico de aprendizaje que explora, a través de la desfragmentación de una obra cinematográfica de referencia, la relación del espectador con los medios audiovisuales desde un formato en el que este último pueda navegar a través de la información como desee, participando activamente en el proceso.

Cuando hablamos de este tipo de retroalimentación en la enseñanza, en la que participan alumno y autor, estamos aludiendo directamente al concepto de *hipermedia*¹, catalogada por Ted Nelson hacia los años 70 como una extensión del hipertexto con la adición de sonido e imagen en movimiento. Hoy en día esta definición se queda corta y es necesario ampliarla ligeramente, ya que no es una confluencia de únicamente imagen en movimiento, sonido e hipertexto, sino también de imágenes fijas e incluso extraterritoriales, además de que se da únicamente en soportes digitales “en los que el receptor-lector se convierte en *lectoautor*, en coautor del programa seleccionando, transformando e incluso construyendo” (Moreno, 2012, p. 21)². La naturaleza del proceso aboga por la no linealidad de su relato, una estructura que, extrapolada al currículum educativo, lo haría aún más orgánico en sí mismo, ya que “el sistema debe adaptarse a las personas y no al revés” (Barrera-García et al., 2021), y nuestros procesos mentales distan mucho de asemejarse a

¹ La hipermedia se da únicamente en soportes digitales en los cuales el receptor puede interactuar con esto. Si solamente nos quedásemos con la idea de una suma de medios, estaríamos aludiendo al término de multimedia. Especial atención a confundirla con la transmedia, término que acotó Henry Jenkins (2008), donde «la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, [...] en la cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión» (Scolari, 2013, p. 46).

² Isidro Moreno (2012), catedrático en la UCM y fundador del grupo de investigación Museum I+D+C, revisa y actualiza una clasificación sobre los diferentes niveles de interactividad y grados de participación que ya se empezó a plantear a principios de los años 80. A grandes rasgos, podríamos distinguir entre una interacción basada en el soporte utilizado y otra conforme al contenido. Atendiendo al primero, establecería cuatro niveles en función de las posibilidades técnicas que tenga el soporte usado. Con respecto al contenido, aclara haber hasta tres tipos de interacción: la selectiva, la participación transformativa y, por último, la constructiva (pp. 29-32). Nuestro proyecto estaría más cercano a la selectiva, con el máximo nivel de interacción física debido al soporte usado.

una narrativa marcadamente finalista. Si conectamos la realidad a través del uso del vídeo, si tratamos de aludir a nuestra conciencia, encontraremos varias capas de resistencia, es necesario acercar la forma de construir y enseñar a nuestra propia manera de pensar para fomentar la educomunicación desde un marco accesible para alumnado y docentes.

Así pues, se ha diseñado esta propuesta buscando seguir esa horizontalidad en el proceso para favorecer el procumún (Escaño, 2021), aprovechando los recursos que nos brindan las nuevas tecnologías, en especial con el uso de herramientas online al alcance de todos, muchas de las cuales nos permiten crear narrativas no lineales. El interés de nuestra investigación reside por tanto ya no solo en su facilidad de acceso por los medios usados, sino en dotar de un rol activo al alumnado en el proceso de aprendizaje y crear una simbiosis en ese intercambio de información, potenciando al máximo el término de *prosumer* (Toffler, 1980) o *EMIREC* (Cloutier, 1975), ya que al darle la oportunidad de ser parte notable de ese proceso de aprendizaje se logra estimular el interés y la participación del mismo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales del presente proyecto pueden sintetizarse en tres bloques:

- Producir una narrativa audiovisual no lineal, reconvirtiendo algunas estrategias y formatos, con objeto de ensayar un modelo hipermedia nuevo de cara a implementarlo en un contexto educativo.
- Generar un contexto de experimentación en el cual el usuario genere una nueva narrativa reinterpretando el film de partida en base a sus decisiones.
- Crear una plataforma donde se pueda acceder a experimentar la y sirva como base de datos y, por tanto, utilizar la nube como soporte interactivo virtual para el proyecto.

De forma secundaria se han tenido en cuenta objetivos de carácter más formal e incluso técnico como los siguientes:

- Homogeneizar la estética y cuidar su calidad técnica.
- Lograr cierta coherencia en el relato para la correcta comprensión del texto filmico.
- Tejer una estructura narrativa rizomática lo más sencilla pero funcional posible para economizar los recursos temporales y los documentos dados, haciéndola lo más accesible posible.

3. METODOLOGÍA

3.1. MARCO METODOLÓGICO INVESTIGADOR

El presente trabajo se centra fundamentalmente en un proyecto ensayístico, con una propuesta creativa como eje central de los resultados. El marco metodológico de este trabajo se fundamenta en la investigación Basada en las Artes (*Arts-Based Educational Research -ABER-*) (Barone y Eisner, 2012; Irwin y Cosson, 2003), ya que se aprovechan las características del arte tanto para plantear problemas como para resolverlos, aportando nuevas maneras de verlos y comprenderlos (Roldán, 2012). Este tipo de metodologías defienden las creaciones artísticas como datos tan válidos como los utilizados en otras de carácter cualitativo o cuantitativo, con el extra de una versatilidad a la hora de abarcar diferentes dimensiones de un problema (Barone y Eisner, 1997).

Se ha adoptado además un enfoque a/r/tográfico, haciendo uso de la vídeo-web electiva, la cual podemos incluir dentro del espectro del vídeo-ensayo, como estructura pedagógica para la alfabetización audiovisual. La A/r/tografía destaca en nuestro planteamiento metodológico no solo por es una manera de investigar que nos permite generar interconexiones (Irwin & García, 2013), sino también por su preocupación por implicar la subjetividad del investigador en sus indagaciones (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 7), convirtiéndola en una indagación viva (Springgay e Irwin, 2004), mucho más orgánica en su proceder y rica en matices. Esta teoría proviene de las obras de Gilles Deleuze y Felix Guattari (1980), en las cuales se habla del rizoma como

un modelo donde los elementos que lo conforman no siguen una jerarquía, sino que inciden los unos en los otros, a modo de nodos capaces de unirse entre sí y establecer nuevas relaciones, siguiendo el Principio de Conexión y de heterogeneidad (Deleuze, 2002). Esta misma estructura de aprendizaje progresivo y rizomático se ha tenido en cuenta a la hora de realizar nuestra web electiva.

3.2. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y DE EVALUACIÓN

Entre los instrumentos de investigación empleados destacan, además de la vídeo-web, la desfragmentación como la herramienta principal y los esquemas narrativos y las secuencias descriptivas como consecuencias directas de la mencionada. La desfragmentación consiste en descomponer el texto filmico, cosa que ya contemplaban los autores Casetti y Di Chio (1991) al hablar de la importancia del propio análisis para luego poder segmentar el texto filmico y dar lugar a nuevos nexos. Nos permite fusionar la acción creadora con un análisis formal y de contenido, reinterpretando el film de partida.

Por otra parte, los esquemas narrativos aluden a la manera de componer y estructurar los contenidos, así como a la dimensión espacio-temporal de los mismos, esenciales durante todo el proceso de montaje del proyecto.

Las secuencias descriptivas son una herramienta que sirve no sólo para plasmar qué características estéticas tiene el resultado final, que también, pero lo más importante es que nos permiten mantener una visión global de él y así entender de qué manera se relacionan las secuencias entre sí y los recursos empleados, como la repetición de elementos para remarcar su importancia y fijar su significado. Permite, por tanto, apreciar la continuidad tanto narrativa como visual que presenta en su conjunto la vídeo-web.

Por último, para la evaluación del proyecto se han analizado los resultados conforme a los objetivos previamente marcados, ayudándonos de las secuencias descriptivas para valorar la relación de elementos narrativos y conexiones argumentales a través de la imagen que, junto a las valoraciones de distintos usuarios, nos han ayudado a identificar fallos

y/o aciertos tanto en el planteamiento inicial de la experiencia como durante todo su desarrollo.

3.3. CASO SELECCIONADO Y PROCESO

El largometraje escogido es “Stalker”, de Andrei Tarkovski (1979), donde los protagonistas los conforman una especie de guía (el *stalker*) y dos hombres a los que lleva a realizar una incursión en una zona enigmática y peligrosa, llamados solamente “escritor” y “profesor”. La introducción de la película se difumina con el planteamiento del conflicto, el cual nunca llega a explotar del todo por la continua progresión de los personajes hacia la zona en sí, con unos códigos cromáticos y simbólicos muy marcados. Así, Tarkovski consigue crear un estado de ensimismamiento similar al del aletargamiento o al sueño, donde el espectador empieza cuestionarse los esquemas anteriormente aprendidos y la relevancia de la película cuando ve esos planos subjetivos tan largos y estáticos, donde parece que la propia Zona es la que mira a los personajes y no al revés, como convencionalmente se emplearía (ver Figura 1). Todas estas características hacen de esta obra un ejemplo idóneo de narrativa no lineal, con las suficientes capas de información como para ser usadas en un ejercicio creativo de reinterpretación como es el aquí presentado. Es una producción interesante en general para un público más interesado o con un mayor nivel de conocimiento en el mundo cinematográfico, con lo cual se presenta la oportunidad perfecta de acercarlo a otro tipo de usuarios con un formato más asequible.

La aplicación usada es *Eko* (2021), una plataforma para crear vídeos interactivos de todo tipo escogida en base a sus características técnicas y plásticas. Permite adaptarse a varios formatos digitales además de poder ser compartida en diferentes direcciones webs. Soporta archivos pesados de vídeo y audio, a diferencia de otras herramientas web, es gratuita y brinda gran libertad a la hora de diseñar la interfaz y construir el esquema narrativo que se seguirá.

FIGURA 1. Este fotograma en el que el Stalker mira fijamente a la cámara, estando el Profesor y el Escritor en última instancia ilustra el concepto de que el fuera de campo pertenece a una misma escena cinematográfica. Igual que en el cine se debe entender que todo lo que suceda, esté explícitamente enseñado en el film o ideado en la mente del espectador (elementos fuera de campo, acciones y hechos a los que se alude de manera indirecta...), pertenece a un mismo espacio filmico, en un modelo de pedagogía que aborde el rizoma, no habría un exterior o un interior, un público y privado, educación y social, lo tangible y lo incorpóreo, todo estaría entremezclado y se nutriría a sí mismo.



Fuente: Tarkovski, A. (1979). Stalker. Fotograma

4. DISCUSIÓN

Analizando proyectos audiovisuales pasados, resulta difícil huir del clásico esquema narrativo que plantea el paradigma del ya fallecido Syd Field (1995) sobre la estructura dramática: introducción, nudo y desenlace, aunque con otra nomenclatura, un esquema también conocido como aristotélico o lineal. Si dotamos de un carácter más orgánico al audiovisual obtendremos una “antiestructura”, donde se le exige al espectador una actitud reflexiva, cambiando su convencional rol de pasividad para hacerlo tomar parte en la trama, abriéndola a diferentes lecturas e incluso modificaciones. Partiendo de esta base, han surgido nuevos lenguajes audiovisuales que se enriquecen con la idea de crear una interacción entre el creador y el espectador (webs documentales, capítulos y películas con elecciones, realidad aumentada, softwares...).

Tanto en el campo más cinematográfico como en el del videoarte encontramos múltiples referentes que asientan las bases de una interacción entre la creación audiovisual y el espectador, desde la investigación sobre significación de la imagen, con George M. Wilson (1968) o en Edward Branigan (1992, 2006) o la teoría PECMA (Percepción, Emoción, Cognición, Acción Motora) que plantea Torben Grobal a principios de los años 2000, que nos habla sobre una "arquitectura básica juegan papeles diferentes tanto la información almacenada en nuestra memoria (flujos *top-down*), como la información sensorial proveniente de la experiencia inmediata del entorno (flujos *bottom-up*)" (Asqueta Corbellini et al., 2016). A estas le sumamos las ejecutadas en la gran y en la pequeña pantalla, con directores como M. Eisenstein (2001), de especial relevancia en esta investigación por su teoría del montaje de atracciones, como el también soviético Andrei Tarkovski, cuya obra nos deja múltiples ejemplos de narrativas no lineales como la que aquí hemos usado como película matriz, *Stalker* (1979). Con el auge del movimiento Fluxus hacia 1961, el vídeo, considerado ya como un archivo con "el poder de aclarar y deconstruir el entramado de relaciones político-sociales en el que nos movemos" (García Roldán, 2012, p. 352), apto tanto como materia plástica como portavoz de denuncia y su capacidad expresiva se potencia al máximo gracias al aumento en la interactividad de las interfaces. Avances tecnológicos que siguen esa misma estela del audiovisual hipermedia, como el Sistema Korsakow, creado en 2000 por el artista Florian Thalhoffer. Es un software de código abierto que permite producir relatos visuales de manera no lineal con una base de datos, creando conexiones que se activan durante su visualización y combina muchos puntos de vista en una sola producción (Thalhoffer et al., 2018). Nuestro proyecto discute también con otras herramientas que acercan la programación a cualquier persona, como *p5.js*, creado por Lauren Lee McCarthy, una biblioteca JavaScript para la programación creativa, de código abierto, similar a *Processing* (2001) o *Touch Designer* (2008). Herederos de esos avances que se sitúan en un limbo entre lo mediático y lo artístico se encuentran obras con un formato híbrido como *Pregoneros de Medellín* (Carabalí, Á., Durand, T., 2015), donde tratan un tema social a través de una web interactiva que le permite al usuario transitar la ciudad a su ritmo,

introduciendo tomas de 360o, pudiendo elegir qué historia ver. Además, es un proyecto transdisciplinar que se expande no solo al ámbito cibernético, sino también consta de una exposición de fotografía, una adaptación al formato televisivo y al museográfico. O *The Network Effect*, de Jonathan Harris y Greg Hochmuth (2015), que funciona como una batería de datos tanto visuales como auditivos como bien hemos mencionado anteriormente, una corriente que nos interesa especialmente por el aprovechamiento al máximo de internet y todos sus recursos. Este tipo de uso a nivel artístico lo podemos ver en la obra del artista Carlo Zanni, como en su pieza de videoarte generativo *The Possible Ties Between Illness and Success* (2015), donde el espectador forma parte del proceso y modifica la trama con sus elecciones.

En la línea de obras audiovisuales que generan conexiones entre nodos de información, se encuentran proyectos actuales como el de *Life in a Day* □□□□ (McDonald, 2020), cuya característica de permanecer alojado en una plataforma de vídeos online como es *Youtube* supone una serie de ventajas y facilidades para su difusión. Algunos documentales web anteriormente mencionados se alojan en direcciones que no siempre pueden encontrarse o compartirse, aunque en el caso de piezas de videoarte generativo como *Fractal Film* (2013), de Antonine Schmitt y Delphine Doukhan, que consiste en una escena donde seis personas bailan al ritmo de *Fly Me to the Moon* (Bart Howard, 1954). Su interés para nuestro trabajo radica en la cámara que los graba: diseñada por Schmitt, recoge de forma totalmente autónoma (y, por tanto, aleatoria) trozos de escenas y diferentes ángulos para mostrar una composición siempre diferente a la anterior. Así, la obra se versiona a sí misma, desvelando con la siguiente visualización un gesto, una mirada, un detalle diferente cada vez, manteniendo conversaciones entre cada nodo de información como puede hacer la obra de Julian Rosefeldt, en especial su vídeo-instalación *My home is dark and cloud-hung land*, explorando la relación entre imagen y sonido con giros no solo argumentales, sino también emocionalmente descriptivos.

Además, este proyecto sigue la estela de otros como la video-referencia “Un aleteo”, (2021), basada en “El Espejo” (1975), de Andrei Tarkovski, producido durante el curso del Máster de Artes Visuales y

Educación (2020-21) impartido por el profesor y artista Visual Ángel García Roldán e incluido en la 7ª Muestra Internacional de Videonarración A/r/tográfica titulada Paralogic Method, así como en el V Ciclo Internacional de Vídeo Ultramar (2021). En este mismo marco, la promoción de 2017/18 realizó “Proyecto Stalker”, que toma la misma matriz que esta investigación, referenciando la película “Stalker” de forma colectiva, incluido en la 5ª Muestra Internacional de Videonarración A/r/ tográfica titulada Ready-made Method (2018).

Todos los ejemplos anteriormente mencionados mantienen objetivos y cumplen características como las que este proyecto plantea desde un inicio y con los cuales dialoga.

5. RESULTADOS

Resultaría pretencioso hablar de reinventar una película, pero sí podemos hacer una reapropiación de ella a través de la desfragmentación y tejer con esas divisiones una estructura web interactiva que reconceptualice el film.

Para ello, se ha segmentado el film en varias partes que, si jugásemos a reordenarlas, darían como resultado numerosas combinaciones posibles. Se ha generado una estructura narrativa a través de la aplicación digital *Eko*, donde el espectador puede tomar el camino que prefiera y sumergirse en la experiencia web. Para ello, se ha realizado un visionado de la película y un análisis previo donde se analizan los elementos simbólicos y formales que la componen. La película dura un total de 161 min, de los cuáles se han tomado las 50 escenas más significativas para el argumento (ver Figura 2). Se podría haber reducido mucho más la selección, pero se ha dividido de esta manera valorando la carga argumental de cada una de ellas. Dentro de esa primera selección, conformada por medio centenar de clips, se ha hecho una segunda criba de 30 de ellos, prestando atención al aporte individual y colectivo que podrían ofrecer. Esto quiere decir que se han tenido en cuenta varios criterios, entre ellos:

- Que funcionen tanto aisladamente como en relación a otros, con lo cual necesita tener si no un cierre narrativo, sí una cierta coherencia argumental por sí mismo.
- La duración del clip y la rapidez con la que se puede consumir, que no depende únicamente del tiempo sino también de los elementos que lo conformen. Un segmento con mucha información sonora y poca visual se hace excesivamente lento pero funciona como un elemento de unión entre otros dos que tienen mucha carga narrativa.
- La colorimetría. El largometraje usa un código distinto para diferenciar el mundo exterior de la Zona en sí misma: el primero se presenta en tonos sepia mientras que el área a la que llegan nos la identifican con colores ricos, predominando mayormente los tonos verdes y marrones.
- Su poder evocativo. Se han seleccionado diferentes fragmentos según la dimensión poética del propio clip pensando en las decisiones que podrían generar.
- Los elementos simbólicos. Para homogeneizar el producto final se tuvo en cuenta que se repitiesen elementos comunes, como huecos, bifurcaciones o senderos en el terreno que diesen paso a elecciones de tipo físico, así como para mantener la continuidad se escogieron múltiples escenas con hierba (campo) y agua. Ambos abundan durante la película y mantienen una fuerte carga simbólica por lo que representan.

Para realizar el armazón argumental y, por tanto, el esquema del sitio web, eran necesarios tanto elementos más pausados y tranquilos (tomas del paisaje, escenas más abstractas donde el agua adquiere el mayor protagonismo..., etc.) que hiciesen de transición o parada momentánea en la estructura narrativa, como otros más dinámicos donde el diálogo, pero sobre todo la imagen, fuesen de mayor relevancia en la trama. Con las observaciones anteriormente enumeradas tenemos un análisis del material suficientemente completo como para empezar a estructurar los contenidos. El primer paso fue realizar un esquema narrativo (ver

Figura 3) para posteriormente trasladarlo a la plataforma web (**Figura 4)** y así empezar a diseñar la interfaz y todas las elecciones y caminos posibles.

FIGURA 2. *En esta secuencia descriptiva inicial se puede observar un marcado estilo entre el comienzo, en tonos sepias y sin apenas planos subjetivos, y el resto del film, donde se intercalan solamente algunas tomas de este tipo con el resto, notoriamente impregnadas de azules y verdes. Logramos analizar así la reiteración de primeros planos del Stalker, la abundancia de planos generales y la tendencia a focos de luz puntuales dentro de ambientes muy oscuros, únicamente disipada cuando se hayan en zonas abiertas. La propia Zona parece observar a los personajes.*



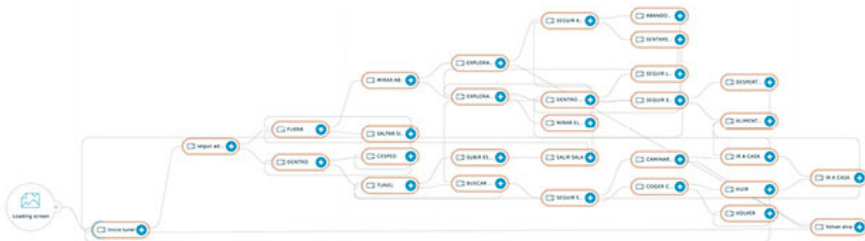
Fuente: Barrera García, Á. (2021) Secuencia descriptiva de *Stalker* (Tarkovski, 1979) constituida por 50 fotogramas pertenecientes a cada división filmica.

FIGURA 3. Esquema narrativo previo utilizado para la construcción de la website. Aquí se puede apreciar cómo parte de una pantalla inicial y, mediante una elección física (dentro/fuera) se bifurca el camino, sin haber nunca un final, ya que todos los nodos conducen a su vez a otro, e incluso alguno vuelve a la pantalla de inicio.



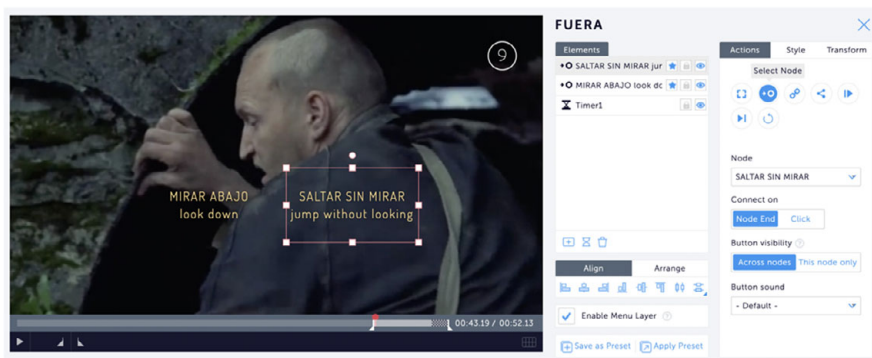
Fuente: Barrera García, Á. (2021) Esquema narrativo compuesto de 30 fotogramas numerados de *Stalker* (Tarkovski, 1979).

FIGURA 5. Esquema narrativo generado por Eko, constituido por 30 vídeo-nodos.



Fuente: Barrera García, Á. (2021) Captura de la interfaz del editor de Eko.

FIGURA 5. A todos los nodos se les ha aplicado un Preset, es decir, una serie de ajustes para los botones (color, estilo, alineación, etc.) que previamente hemos configurado, para poder darle mayor homogeneidad a toda la interfaz. Si no se elige ninguna opción, se prediseña la elección 10 segundos antes de que acabe el clip.



Fuente: Barrera García, Á. (2021) Captura de la interfaz del editor de Eko

La interacción física externa, es decir, entre el usuario y el film, se ha limitado a la elección de solamente dos alternativas a fin de simplificar esta primera toma de contacto con el modelo electivo, pero a nivel interno todos los caminos posibles a escoger tienen relación entre sí. Nunca dejan un final cerrado y se pueden visionar recorridos nuevos cada vez según las elecciones que se hagan, como se puede constatar de forma más gráfica tanto en a la estructura narrativa previa, realizada manualmente (Figura 3) como en la generada gracias al editor de la herramienta *Eko* (Figura 4). La herramienta, *Eko*, permite la posibilidad de vincular una página externa, algún material gráfico, reproducir el siguiente vídeo o enlazarlo con otro nodo, que es la opción que se ha elegido a la hora de realizar la estructura narrativa. Para la elaboración de dichas elecciones, se han tenido en cuenta sobre todo dos criterios de legibilidad:

- De tipo argumental. Dar una mínima coherencia a una película desfragmentada se dificulta, ya que podemos, por ejemplo, encontrar un clip del principio seguido de otro del final, y por motivos de tiempo y jerarquización de la propia investigación, las posibles combinaciones generadas han utilizado más de la mitad de los cortes hechos en un principio. La decisión debe

tener cierta concordancia con lo que se visualice o escuche en el clip dado, pero eso no implica que todas ellas sean físicamente posibles. Es decir, hay elecciones que, por ejemplo, debido a la localización en la que se encuentra alguno de los personajes, se da la oportunidad de tomar un atajo o seguir recto, ambas serían coherentes y factibles de realizarse dentro de un guion realista. Ahora bien, en una escena se escucha el sonido de raíles, mientras que lo que se ve en pantalla sí mantiene conexión visual con lo que había pasado anteriormente. Si le damos a “Seguir el sonido”, apareceremos en una escena en tonos sepia caminando por las vías de un tranvía. Cuando el sonido se encuentra ligeramente desvinculado de la imagen para potenciar su capacidad expresiva al máximo, se han ideado líneas argumentales que tendrían poca o nula viabilidad en una situación realista y que quizá dificultan un poco la lectura del texto filmico, pero ahondan en una dimensión poética y simbólica mucho más profunda.

- De tipo formal. Son los referidos al aspecto y la accesibilidad del producto final. El audio se encuentra en su versión original, es decir, en ruso, pero los subtítulos sí están en español, mientras que cada decisión tiene su correspondiente traducción en inglés debajo. En un principio se planteó la duda de si subtítular o no la película para que no influyese el contenido de los diálogos en la trama, pero esa decisión conllevaba dos grandes contras: una es la densidad de los clips al escuchar durante minutos enteros palabras cuyo significado desconoces, y la otra es la de dar por hecho que algún usuario no pueda entender ruso. Si bien es cierto que la aplicación recoge mayormente contenido en inglés y esta investigación circula por ámbitos hispanohablantes, si la narrativa se concibiese únicamente en base a la melodía del sonido y el discurso visual, en el momento en el que una persona que entienda el idioma utilice la web, se producirían grandes fallos de coherencia.

La experiencia se encuentra a su vez alojada en una web que recoge otros proyectos, como una batería de datos a la que acudir, que usan el

film de Tarkovski, *Stalker*, como matriz en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3qcdriR>. También puede encontrarse dentro de la propia plataforma de Eko.

6. CONCLUSIONES

A nivel de interactividad, esta propuesta ha funcionado bastante bien porque la aplicación nos permite seguir creando y ampliando la narrativa, añadiendo nuevos nodos y decisiones, con lo cual el envejecimiento del proyecto es casi inexistente, ya que puede actualizarse en cualquier momento si así lo deseásemos. De cara a seguir desarrollándolo en un futuro, para apostar por una perdurabilidad aún más segura en el tiempo, sería útil contar con una plataforma propia y no depender de servicios de terceros como *Eko*, ya que si la empresa desaparece o si se topa con algún tipo de cambio o restricción en su política, el proyecto peligraría.

La reconceptualización del film se logra, pero nos brinda una trama susceptible de ser ampliada con más de dos elecciones en un futuro, para consolidar unas bases rizomáticas más fuertes. A esto podría ayudar el uso de clips más cortos y genéricos que logren conformar un esquema narrativo mucho más rico.

A nivel de diseño quedaría perfilar tanto la interfaz como la imagen del propio proyecto para fomentar no solo la homogeneidad de la experiencia, sino que incluyendo una estética más dinámica facilitar la navegación, ya que las personas que han probado hasta ahora la web encuentran algo difícil la primera toma de contacto con este formato electivo. De cara a un futuro, sería interesante utilizar no solo texto para los botones, sino contemplar la inclusión de algún tipo de gráfico, o reforzar las herramientas de la propia aplicación con otro tipo de editores que permitan crear efectos especiales y otros grafismos.

Más allá de estos detalles más de carácter técnico o formales, consideramos que a nivel conceptual la pieza ganaría mucho más dándole mayor peso al aspecto sonoro, el cual nos amplía las posibilidades plásticas que tiene esta experiencia.

Si bien hemos asentado las bases de un modelo pedagógico hipermedia, sería interesante aplicarlo a una obra actualizada y que se acerque más a las corrientes cinematográficas o de videoarte actuales para seguir evaluando sus características y su posible impacto para la alfabetización audiovisual de la ciudadanía.

En este ejercicio hemos sido nosotros los encargados de desfragmentar y maquetar toda la película, pero podría ser interesante concederle esta misma oportunidad al alumnado, ya que evidenciaría la mirada del que la realice y plasmaría tanto sus conocimientos previos como los adquiridos durante la práctica. Le llevaría a ser más crítico con los contenidos audiovisuales que consume y a su vez tomaría un rol aún más activo en la producción. Esos datos nos servirían para elaborar cada vez propuestas más complejas y llevarlas a entornos educativos formales de diferentes tipos. Podría ser especialmente adecuado para futuros docentes (alumnado de Magisterio) o alumnado especializado en Comunicación Audiovisual, los cuales destacarían en el primer ejercicio de análisis, siendo la parte creativa la que reforzaría su currículum,

Como conclusión final, el uso de la vídeo-web electiva sitúa al usuario/alumno en una postura casi de creador, formando parte activa importante del proceso de aprendizaje y alimentando una retroalimentación constante del mismo.

Este proyecto nos ha permitido abordar la enseñanza desde los nuevos lenguajes audiovisuales y los resultados que hemos obtenido son válidos si nos ayudan a mejorar en el camino, dejando la puerta abierta a futuras líneas de investigación que continúen lo aquí desarrollado.

7. REFERENCIAS

- Area, M. y Ribeiro, M. T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. <https://bit.ly/3teU2AD>
- Barone, T. y Eisner, E. (1997). 'Arts-based educational research'. En Green, J., CAMILLI, G. y ELMORE, P. (eds.). *Complementary Methods for Research in Education*. Washington: American Educational Research Association, pp. 71-116.
- Barone, T. y Eisner, E. (1997). (2012). *Arts Based Research*. Sage Publications.
- Barrera-García, A., Pastor-Moreno, C., Prieto-Medel, C. y Marfil-Carmona, R. (2021). Desfragmentación y remezcla como estrategia educocomunicativa con enfoque de género: propuesta didáctica para la interpretación creativa a partir de la película "After". En J. Sierra Sánchez y J. Gomes Pinto, *Audiovisual e industrias creativas: presente e futuro* -Volume. 2- (pp. 679-693). McGraw-Hill.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Paidós.
- Cloutier, J. (1975). *L'Ere d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle*. Les Presses de l' Université de Montreal.
- Deleuze (2002) [1980]. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos. [*Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie*. Paris: Les Éditions de Minuit]
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales y la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Eko (2021), sitio-web de la aplicación. <https://bit.ly/3f7in3l>
- Elsaesser, T., y Hagener, M. (2015) *Introducción a la Teoría del Cine*. Traducido por Valeria Camporesi. UAM Ediciones.
- Escaño, C. (2021). Arts and the Commons. Practices of Cultural Expropriation in the Age of the Network Superstructure. In J. Martín Prada (Ed.), *Art, Images and Network Culture* (pp. 137-155). McGraw-Hill. <https://bit.ly/3g9faS6>
- Field, S. (1995): *El manual del guionista: Ejercicios e instrucciones para escribir un buen guión paso a paso*. Plot.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://bit.ly/3qcoHN9>

- García Roldán, Á. (Coord.) (2021). *Paradogical Method VII Muestra Internacional de Videonarración 2021 A/R/Tográfica*. Vera Icono Producciones, España, Granada. <https://bit.ly/39vHcCO>
- García Roldán, Á. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías Artísticas de Investigación en Educación. La creación audiovisual como una estructura de indagación en contextos de formación, investigación y producción artística. *Communication & Methods*, 2, no1, 2020, 108- 125. <https://bit.ly/3zB4guH>
- García Roldán, Á. (Coord.) (2018). *Ready-made Method 5a Muestra Internacional de Videonarración A/R/ Tográfica*. Vera Icono Producciones, España, Granada. <https://bit.ly/3ABl06g>
- Carabalí, Á., Durand, T. (2015). *Pregoneros de Medellín*. Documental web. <https://bit.ly/3Ggn5Yj>
- Harris, J., Hochmuth, G. (2015). *The Network Effect*. Documental web. <https://bit.ly/3zHcanO>
- Irwin, R. & Cosson, A. (Eds.). (2003). *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press
- Irwin, R. (2013) *La práctica de la a/r/tografía*. Traducido por Diego García. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), pp. 106-113. <https://bit.ly/3CFMdfI>
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación. *Educación Artística. Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://bit.ly/3fbA5CG>
- Moreno Sánchez, I. (2012). Narrativa hipermedia y transmedia. En *Creatividad y discursos hipermedia* (Vol. 1, pp. 21-40). Editum. Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia. <https://bit.ly/3qbW96k>
- P5.js (2021), website del editor. <https://bit.ly/3qfcqY1>
- Processing (2001), sitio-web del software. <https://bit.ly/3Fildua>
- Roldán, J. (2012). Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la Fotografía. En J. Roldán y R. Marín Viadel, *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 40-63). Aljibe.
- Rosefeldt, J. (2011). *My home is dark and cloud-hung land*. Vídeo instalación.
- Schmitt, A. y Doukhan, D. (2013). *Fractal Film*. Vídeo-creación.
- Scolari, C. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. Deusto.

- Springgay, S., Irwin, R. (2004). 'Woman making art: Aesthetic inquiry as a political performace'. En Knowles, G., Nielsen, L. Cole, A. Y Luciani, T. (Eds.), *Provoke by art: Theorizing arts-informed inquiry* (pp. 71-83). Halifax: Backalong Books.
- Springgay, S.; Irwin, R. y Wilson, S. (2005). 'A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text'. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.
- Tarkovski, A. (1984) *Esculpir en el tiempo*. Rialp.
- Tarkovski, A. (Director). (1979) *Stalker* [cinta cinematográfica]. Unión Soviética: Mosfilm.
- Thalhofer, F., Aston, J., & Odorico, S. (2018). Enacting polyphony: An interview with Florian Thalhofer. *Alphaville: Journal of Film and Screen Media*, 15, 106-112.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janés.
- V Ciclo Internacional de Video Ultramar. VIII Festival de Arte 2022 Contemporáneo *Art Sur - Arte en Acción* (2022). Montemayor, Córdoba, Vera Icono Producciones, España, Granada. <https://bit.ly/3kBxSnr>
- Zanni, C. (2015). *The Possible Ties Between Illness and Success*. Videoarte. <https://bit.ly/3FdQQrd>

NARRATIVAS VISUALES IDENTITARIAS EN LOS CARTELES DE LAS FALLAS DE VALÈNCIA

RICARD RAMON

Universitat de València

MARÍA JOSÉ GÓMEZ AGUILELLA

Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Las Fallas de Valencia constituyen una fiesta declarada patrimonio inmaterial de la Humanidad por la UNESCO y representan un objeto de estudio muy interesante, desde el punto de vista no solo patrimonial, sino también artístico, estético, comunicativo y pedagógico. Las fallas son una fiesta donde el objeto y objetivo central de las mismas, gira en torno a una enorme experiencia estética colectiva. Una fiesta donde el arte y sus diferentes integraciones con la música, el fuego, la indumentaria, etc. acaban por definir algunos de los elementos que simbólicamente se relacionan directamente con la identidad valenciana. De esta forma, todas las cuestiones más importantes de esta fiesta están directamente relacionadas con aspectos artísticos y estéticos y que además se han convertido en elementos de construcción propios de la identidad colectiva valenciana.

Los carteles son uno de esos elementos que sirve de imagen referencial fundamental en la identificación colectiva de un evento cultural público como son las fiestas. “El cartel constituye una pieza singular con ingredientes artísticos y de información de gran interés. Propio de exteriores urbanos, su mensaje inmediato y efímero se vuelve trascendente con el paso del tiempo” (Cadenas Pazos y Salvador Benítez, 2014, p. 1) y acaba por convertirse en un símbolo que representa a la propia fiesta y su evolución, pero también acaba por definirse como un mensaje con una fuerte influencia pedagógica, en el sentido de mostrarse como una

imagen de la propia identidad colectiva. En definitiva, se va articulando como la síntesis de los símbolos que definen y son reconocidos como aspectos identitarios en los que un colectivo de personas se identifica simbólica y estéticamente.

En este capítulo analizamos la forma en la que los símbolos identitarios se manifiestan, se reflejan y evolucionan en el conjunto de los carteles de las fiestas de las Fallas de València construyendo una serie de pedagogías visuales que se van incorporando en el imaginario visual simbólico una vez son corroborados y legitimados institucionalmente a través del diseño de los carteles que definen y representan estos elementos y manifestaciones culturales.

Los carteles de Fallas de València tienen su origen en 1929, con el primer cartel diseñado por un artista que contaba ya en aquel momento con un prestigio y reconocimiento internacional, José Segrelles. Nacen con la idea de promocionar y fomentar a nivel turístico la fiesta. A partir del año siguiente se optará por el modelo de concurso que prevalece hasta tiempos muy recientes, el año 2016 que se sustituye por la contratación directa del proyecto de la imagen a un diseñador o equipo de diseño de prestigio implicando también un cambio estético y de diseño notable. Desde el primer momento, los carteles acogen un imaginario simbólico que va construyendo una narrativa visual que se asocia a la identidad propia y que vamos a analizar en este trabajo.

2. OBJETIVOS

Nuestra investigación se centra en el análisis de los carteles institucionales de fallas desde el punto de vista comunicativo, estético y pedagógico, utilizando para ello una serie de elementos de análisis centrados en valorar sus procesos de evolución estética, su conexión o permanencia con los símbolos identitarios que definen tanto a la fiesta como a la propia identidad valenciana de forma colectiva.

Nuestro objetivo, por tanto, no es en ningún caso hacer un recorrido histórico, artístico o analítico por el conjunto de carteles, aspectos que ya han sido tratados anteriormente (Contreras Juegas, 1998) o en la

reciente guía que el Ayuntamiento de la ciudad está preparando sobre esto y que se encuentra en proceso de publicación en estos momentos.

En nuestro caso, nos centramos exclusivamente en determinar la forma en la que se define la identidad valenciana a través de las narrativas visuales que emergen de los símbolos estéticos y poéticos que componen el diseño de los carteles de las Fallas de València, identificando esos símbolos y su presencia y recurrencia en el catálogo conjunto de los carteles oficiales institucionales.

3. METODOLOGÍA

Nuestra metodología se centra en un análisis cualitativo del catálogo de carteles de fallas teniendo en cuenta los aspectos estéticos, artísticos, narrativos y poéticos para comprender la forma en la que comunican y construyen una narrativa pedagógica sobre la propia identidad valenciana. Nuestra fuente principal de análisis es la colección completa de los carteles oficiales de las Fallas de València de consulta y acceso libre a través de la web y la observación y análisis directo a los carteles originales conservados en el Museo Fallero de la ciudad. Hemos identificado y sistematizado los elementos simbólicos que aparecen en el conjunto del catálogo y los hemos puesto en relación con determinados cambios y procesos socioculturales que permiten ir delimitando las estructuras simbólicas y las narrativas sobre las que se basa el diseño de los carteles.

Existen varias formas y propuestas de abordar el cartel desde posicionamientos diferentes (Bueno, 2012; Garay Rivera, 2020; Lozano, 2015), pero lo cierto es que “No existe un consenso claro en cuanto al método más apropiado para el estudio de carteles” (Tabuencia, González y Puebla, 2020, p. 269) por lo que nuestro foco está puesto en localizar las narrativas simbólicas asociadas a discursos de construcción identitaria.

4. RESULTADOS

Para el desarrollo del análisis de los carteles se han identificado una serie de elementos simbólicos que históricamente se relacionan con la identidad valenciana y se ha determinado su posible origen en algunos de los casos. En otros casos, es el propio elemento derivado de la fiesta la que trasciende y se constituye en símbolo identitario a partir de la fuerza cultural y visual que el elemento acaba por ejercer sobre el imaginario visual de la sociedad local en su conjunto y por extensión respecto a los símbolos con los que se identifica desde otras sociedades a la cultura valenciana. De esta forma, hemos identificado en el catálogo de carteles una serie de elementos identitarios que hemos dividido en dos grupos: Elementos icónicos identitarios que se trasladan a las fallas y elementos propios de las fallas que se convierten en símbolos identitarios colectivos.

En el primero de los grupos hemos detectado la presencia de algunos elementos que podemos sintetizar de la siguiente manera:

Elementos arquitectónicos de la ciudad. La arquitectura siempre ha estado presente en la construcción de la identidad simbólica. Los edificios de la ciudad se convierten en elementos identificadores de la misma y su imagen simbolizada y estetizada se convierte en imagen simbólica trascendente. En el conjunto de carteles analizados encontramos referencias al edificio del Ayuntamiento, la torre campanario de la Catedral conocida popularmente como El Micalet, Las Torres de Serranos, el perfil arquitectónico de la ciudad, la barraca que es una construcción de arquitectura popular de los agricultores de la huerta de Valencia ya prácticamente desaparecidas y como elementos más recientes y contemporáneos El Palau de la Música, El Palacio de Congresos y el Hemisfèric, estas últimas de arquitectos estrella.

La indumentaria tradicional es otro de los elementos que se repiten de manera constante y que se convierte en uno de los referentes simbólicos por excelencia de la identidad local. Una indumentaria que deriva de los vestidos de gala de los labradores de la huerta de València y que se ha convertido en uno de los ítems visuales más identificadores de la identidad del País Valenciano. La mujer con peinado típico es una

representación que está asociada a la visualización de la indumentaria tradicional como elemento simbólico identitario pero mantiene algunas características propias que la hacen un símbolo visual en sí misma y que también tiene una presencia propia muy fuerte en el diseño de los carteles.

El color, aunque como concepto simbólico pueda parecer muy abstracto, juega un papel fundamental en el desarrollo reciente de las fallas y también tiene una presencia importante en la tradición estética valenciana que analizamos con más detalle en el apartado de discusión, y se incorpora como símbolo en nuestra clasificación.

El murciélago, es una de las imágenes más simbólicas de todas y que aparece representado en todos los carteles por una razón sencilla, es el símbolo que remata el escudo de la ciudad y se ha incorporado en el imaginario visual propio como elemento icónico representativo de la misma desde hace mucho tiempo. Su presencia es por tanto muy importante y trasciende la iconografía del propio escudo oficial para adquirir vida propia como símbolo independiente, tal y como se constata en algunas de las imágenes de los carteles analizados.

Entre los elementos propios de las fallas que se convierten en símbolos identitarios colectivos encontramos:

El fuego, que se incorpora en esta lista a partir de la tradición mediterránea y profundamente ritualizada que es la parte más importante del discurso narrativo y simbólico de la fiesta de las fallas, dado que finalmente todas ellas son devoradas por el fuego la noche del 19 de marzo. El fuego se transforma en imagen simbólica y pasa a convertirse en un rasgo identificador de la propia cultura local trasciende el simbolismo propio de las fallas y se integra en el imaginario visual identitario como un elemento general identificador propio.

Las figuras satíricas son otro de los elementos que se acaban simbolizando y que están muy presentes en una gran parte del diseño de los carteles de fallas desde sus inicios. Las formas de los rostros de sonrisa satírica y nariz puntiaguda o deformada que es una de las características de los ninots, o muñecos representados en las fallas, aunque este es un elemento que se ha ido dulcificando en los últimos años como veremos,

se fija como símbolo visual llegando incluso a los carteles de diseño más reciente.

Otros elementos simbólicos identitarios. Entre ellos podemos ver especialmente algunas referencias a la música o instrumentos musicales de la cultura popular valenciana, la palmera que se asocia a la identidad mediterránea en general y los fuegos artificiales, entre otros.

5. DISCUSIÓN

Una vez hemos identificado y sintetizado los principales elementos visuales que están presentes en los carteles de las Fallas de València, vamos a analizar como se integran estos elementos como símbolos en el desarrollo narrativo de la construcción de la identidad local valenciana y sus interacciones.

Respecto a los elementos simbólicos vinculados a elementos arquitectónicos que se constituyen en narrativas identitarias de la propia ciudad, ya hemos enumerado sus referencias en el apartado anterior. Aparecen ya desde los primeros carteles empezando por el 1929 con el perfil urbano de la ciudad dibujado, el de 1930 con la imagen del ayuntamiento, en el de 1931 con la que será una de las imágenes más simbólicas de la ciudad, la representación del campanario de la catedral, la torre del Micalet, como es popularmente conocida, que vuelve a ser el protagonista de los carteles de 1934 y 1935. Vuelve a estar presente en los carteles de 1941, 1954 y 1958. En el cartel de 1960, se convierte en la aguja de un reloj que marca la hora de la *cremà*, o momento en el que se queman las fallas la noche del 19 de marzo. Vuelve a estar presente en el cartel de 1984 bajo un formato estilizado y más abstracto respondiendo a las modas de diseño de esa época, donde predomina más el color que lo propiamente figurativo. En 1988 y 1989 vuelve a aparecer junto a otro de los elementos simbólicos por excelencia, las Torres de Serranos.

Resulta destacable en este punto el hecho de que las Torres de Serranos, que es un monumento de época gótica, las puertas de la muralla norte de la ciudad se han levantado como símbolo identitario, y en cambio las otras puertas, las Torres de Quart, que también se conservan perfectamente no han sido incorporadas al relato identitario propio como

símbolo visual. En el cartel de 1992 aparece de nuevo la torre del Micalet junto al perfil del edificio del ayuntamiento y dos elementos arquitectónicos que no habían estado presentes hasta ese momento, la Plaza de Toros, que no volverá a aparecer en ningún otro cartel y el Palau de la Música inaugurado unos años antes. En este caso se percibe el intento de convertir este edificio en un nuevo símbolo de la ciudad en ese momento. Evidentemente, no hay que olvidar que en el sistema de concurso el peso de la administración política en la elección del cartel era muy importante y se percibe la necesidad de afianzar un nuevo edificio que se asumía y se incorporaba al imaginario visual identitario local. Únicamente volverá a aparecer de nuevo en el cartel del año 2000 y 2014. Otra vez un nuevo intento de posicionar como símbolos identitarios propios ítems arquitectónicos contemporáneos que se presentan como logros políticos de los representantes de turno.

Figura 1. Algunas de las imágenes con representaciones de edificios arquitectónicos relevantes contemporáneos incorporados en las narrativas simbólicas identitarias locales. 1992, 2000 y 2014.



Fuente: fallas.com

Nuevamente sabiendo que pocas estrategias comunicativas tendrían más éxito que la de posicionar simbólicamente una obra que se atribuyen al ejercicio de su poder, como estrategia de consolidación política, a pesar de tratarse de obras construidas por otros políticos pero

rentabilizadas en términos simbólicos por los siguientes. En este cartel, se incorporan, junto al Palau de la Música, los recientes edificios del Palacio de Congresos de Norman Foster y el Hemisfèric de Santiago Calatrava, contando con el aval además de la marca de dos arquitectos estrella, y dentro de la tendencia de la época en las grandes ciudades de crear nuevos edificios simbólicos de referencia, como el caso del Museo Guggenheim en Bilbao que sí ha conseguido posicionarse como un ítem simbólico representativo de la ciudad sobre cualquier otro (Cañadillas y Daza, 2009; Mas Serra, 2009). Junto a todos estos elementos simbólicos nuevos, aparece sobre ellos otra vez la torre del Micalet que sin duda no pierde su posición de símbolo identitario frente a sus modernos competidores que acabarán fracasando en su intento de convertirse en símbolos de referencia. Ninguno de estos edificios ha conseguido posicionarse en la cultura visual local como elementos definidores de la identidad de la ciudad ni sustituir a la torre de la Catedral cuyas referencias visuales son tan potentes y diversificadas que se ha impuesto como el referente indiscutible de la identidad propia junto a las Torres de Serranos, este último, añade además el poder simbólico que le confiere ser la histórica puerta de entrada a la ciudad.

En el cartel de 2006 ambos elementos aparecen como protagonistas centrales consolidando su papel identitario aunque enmarcados en un diseño de baja calidad estética y surgirá de nuevo El Micalet como elemento simbólico, aunque no principal, en la serie de carteles recientes del año 2017, llegando su presencia identitaria hasta nuestros días. En el cartel de 2014 hubo un nuevo intento de posicionar simbólicamente estos nuevos ítems arquitectónicos, mostrándose una selección de edificios antiguos y contemporáneos, donde no faltaban las Torres, incorporándose en esta ocasión también las de Quart, el Micalet y de nuevo el Palau de la Música, junto con los nuevos edificios de Calatrava de la Ciudad de las Artes y las Ciencias, el nuevo puente proyectado también por Calatrava y algunos otros edificios de referencia que no tendrán demasiada continuidad simbólica.

La indumentaria convertida en elemento identitario propio colectivo proviene de un imaginario visual centrado en la exaltación idealizada de la estética costumbrista (Bonet, Ortíz y Piqueras, 1998) a partir de

las pinturas valencianas de principios del siglo XX, que convierten la imagen de la huerta y los labradores, con vestidos de gala en el elemento que se acoge como símbolo identitario propio. En el primer cartel, el de 1929 ya aparece la imagen de la mujer con el peinado típico valenciano que se consolida como un potente símbolo visual hasta el punto de que se reconoce como peinado e indumentaria de fallera cuando es en realidad la indumentaria valenciana la que se incorpora al imaginario fallero (Hernández y Marín, 2011).

El listado de carteles en el que aparece como figura principal algún elemento propio de la indumentaria valenciana es muy grande: 1931, 1933, 1936, 1941, 1942, 1944, 1945, 1947, 1950, 1951, 1952, 1953, 1957, 1959, 1962, 1963, 1967, 1976, 1979, 1980, 1985, 1989, 1991, 1993, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2015, 2016, 2017 y 2018.

Figura 2: Ejemplos de carteles con la imagen de la indumentaria tradicional como referente identitario y simbólico. 1933, 1957 y 2012.



Fuente: fallas.com

Como se puede constatar, la imagen simbólica de la indumentaria tradicional se convierte en el principal referente identificador de los carteles de fallas y por extensión se ha consolidado como el imaginario visual simbólico de referencia para la identificación colectiva de la población valenciana. Una imagen completamente idealizada y adaptada

y transformada que se extiende desde la pintura costumbrista hasta postales turísticas del pasado y el presente y que pervive con mucha fuerza en la actualidad, pero que no deja de ser un imaginario narrativo visual y estético alejado completamente de cualquier realidad propia de la vida cotidiana de la huerta a la que remite.

Hemos incorporado el color como elemento simbólico dado que “el color dominante en un cartel y los colores secundarios que le acompañan son un recurso comunicativo” (Sanchez De Lucas, 2018, p. 68). En este caso además el color tiene una fuerte connotación simbólica que se asocia, por un lado, con el fuego que se vincula con el destino final de las fallas, y por el otro con los colores identificadores del escudo de la ciudad y la bandera valenciana, rojo y amarillo igual que el color de las llamas y azul que también aparece en la bandera. De hecho, la propia bandera asociada a la llama es un recurso visual habitual en algunos de los carteles, como los del año 1929, 1934 o el de 1986 en el que la propia bandera, símbolo identitario por excelencia, convertida en una enorme llama multicolor. En el cartel de 1934 se dan varias circunstancias de diseño interesantes, por un lado, vemos el predominio absoluto del cartel rojo, la fuerte presencia simbólica de la torre del Micalet sobre la que se alza la bandera del País Valenciano, todo ello envuelto en la llama de referencia al fuego y jugando siempre con los tres colores de la bandera hasta en la tipografía. Es destacable reseñar también que la tipografía del nombre de la ciudad que preside el cartel resulta muy similar a las famosas tipografías que se utilizarán en los carteles identificadores de los refugios antiaéreos que se construyen por toda la ciudad para protegerse de los aviones fascistas en la guerra civil que estalló solo unos dos años después y que todavía se conservan. Una tipografía que con el tiempo se ha convertido también en un elemento simbólico identitario representativo de la modernidad que impregno el período republicano.

Figura 3: Ejemplos de carteles de fallas con la representación de los colores de la bandera valenciana asociada al fuego. 1929, 1934, 1968.



Fuente: fallas.com

En el análisis conjunto de los carteles se percibe de una manera notable el predominio de la gama de colores cálidos, especialmente los rojos y anaranjados casi en la práctica totalidad de estos. Estos colores se construyen simbólicamente con relación al fuego y están derivados de la narrativa de la tradición de quemar las fallas, como el aspecto más definitorio de la fiesta.

El color se asocia también con la idea del fuego como hemos visto, y este es otro de los elementos que hemos identificado como relato simbólico presente en los carteles de fallas, de forma metafórica y más poética o de forma directa, con la representación visual de las llamas, está en la práctica totalidad de los carteles, de una u otra forma, incluso en los diseños más recientes y contemporáneos de forma completamente estilizada.

Así, el fuego, que ya en esencia mantiene un fuerte poder simbolizador, se sintetiza plásticamente en los diseños de los carteles y adquiere en el universo fallero un poder simbolizador, no hay que olvidar que “La llama del fuego obligaría al hombre a imaginar, a soñar. Y todo soñador de llama se encuentra en un estado de sueño originario.” (Corsella, 2019, p. 47).

Figura 4: Carteles de las fallas de 1966, 1982 y 1983, con los colores cálidos como protagonistas.



Fuente: fallas.com

Como demuestra Corsella (2019) vemos que el fuego está asociado al mito y al símbolo desde siempre “algo muy profundo y fundamental en las culturas de la humanidad. (p. 48) y que en este caso trasciende a la idea de identificar a una comunidad concreta de personas que mantiene su relación con el fuego en el mundo contemporáneo a un nivel simbólico muy elevado, sin necesidad de hacer referencia al pasado mitificado sino a su día a día de convivencia con el ritual que aquí todavía se mantiene con un vigor inusitado e impropio de la aparente medida racional de los tiempos contemporáneos.

La idea del juego como elemento que lo envuelve todo e impregna toda la construcción simbólica de la fiesta evoluciona a lo largo de los años, como se puede apreciar en los ejemplos, desde su graciosa vinculación a un pequeño demonio vestido con el traje regional, hasta una estilizada llama sobre la que se vislumbran personajes vinculados a la fiesta hasta llegar las versiones más contemporáneas y recientes del fuego simbólico en el cartel del diseñador Dídac Ballester del año 2020, donde es el único elemento simbólico presente en todo el cartel asumiéndose de forma muy minimalista pero consolidado ya casi como un icono de la simbología identitaria local.

Figura 5: Ejemplos de carteles con la imagen del fuego como referente simbólico de diferentes épocas y estilos. 1967, 2011 y 2020.



Fuente: Falles.com

El murciélago o Rat Penat en idioma catalán, es otro de los símbolos identitarios que hemos detectado y que tendrá una presencia visual importante en los primeros años pero que va diluyéndose y prácticamente reduciéndose en su presencia visual quedando solamente en el logotipo o escudo oficial de la ciudad.

Figura 6. Algunos de los carteles de fallas con una presencia visual destacada de la figura simbólica del murciélago o Rat Penat.



Fuente: fallas.com

Otro de los elementos narrativos que permanece casi inalterable y con una presencia continua en los diseños de los carteles de las fallas es la imagen de la figura con rostro satírico o grotesco. La sátira siempre ha sido una de las esencias narrativas de las propias fallas y explica el hecho de que estas sean esencialmente figurativas o evolucionen hacia formas figurativas pasando de la hoguera de objetos y maderas a la quema de muñecos y escenas de reproducción satírica.

A finales del siglo XVIII podían distinguirse claramente dos tipos de fallas: las hogueras satíricas, consistentes en un pedestal con figuras de bulto que representaban escenas jocosas, costumbristas, de carácter burlesco, que podían aludir a determinados tipos y circunstancias sociales con tono esencialmente satírico, y las simples hogueras, formados por trastos viejos. Ambas eran denominadas *falles de sant Josep o de la vespra de sant Josep*. (Ariño, 1992, p. 60)

Como vemos el aspecto satírico es un elemento primordial en el origen mismo de la fiesta vinculado probablemente al espíritu del carnaval que en València casi se diluye y se integra en las fallas, por lo que la conversión de este aspecto a imagen simbólico-identitaria, era un paso relativamente coherente y lógico. De esta forma, el rostro satírico pasa a ser un elemento preponderante en el diseño de los carteles. Esta imagen, la del personaje, habitualmente vestido con indumentaria tradicional y con el rostro caracterizado satírica y grotesca y especialmente identificado con la exageración del tamaño de la nariz es el protagonista absoluto de los carteles de los años 1929, 1933, 1936, 1942, 1944, 1945, 1947, 1952, 1959, de forma más estilizada o con variantes como la cara de un buñuelo, típico dulce local en 1964, 1966, 1967, 1986, 1988, 1992, 1993, 1996, 1998, 2002, 2017, 2018 y 2019.

Como se percibe en los ejemplos de las imágenes adjuntas, el motivo simbólico va evolucionando desde una posición figurativa casi caricaturesca de los primeros ejemplos, especialmente en los diseños de los años 40 del siglo pasado, hasta ser asumido como relato propio por los equipos de diseño más contemporáneos que lo incorporan de nuevo desde sus propuestas de renovación estética, pero esta vez más bien convertidos en puro símbolo, elemento icónico casi propio de una señalética sónica que remite sin dudar a la esencia misma de la fiesta.

Figura 7. Algunos ejemplos de carteles de diferentes periodos históricos que muestran la evolución del motivo simbólico del rostro satírico y grotesco como elemento identificador de la esencia identitaria de la fiesta.



Fuente: fallas.com

Más allá de estos elementos narrativos analizados, existen algunos otros motivos simbólicos que han tenido poca trayectoria y presencia en el diseño de los carteles. Por ejemplo, la imagen del buñuelo aparece esporádicamente, y es un símbolo bastante integrado en la fiesta convertido incluso en insignia de reconocimiento honorífico de la labor de falleros y falleras en pro de la fiesta, pero que no que conseguido trascender al imaginario visual de los carteles de forma significativa. Otros elementos que aparecen remiten a símbolos como los fuegos artificiales y los petardos, algunos rostros y personajes de películas, instrumentos de música popular valenciana que llegan también a aparecer estilizados en las versiones más recientes como en el diseño de los carteles de 2021 de Diego Mir. La naranja, otro de los símbolos identitarios por excelencia del territorio valenciano está presente en algunos de los carteles, como el del año 2012, aunque curiosamente y a pesar del enorme papel simbolizador que este juega en la identidad valenciana no ha tenido una presencia destacada en los diseños de los carteles de las fallas.

Otros elementos iconográficos, sin continuidad y que aparecen entre el catálogo de elementos visuales de los diseños de los carteles de fallas,

la imagen de San José al que se le dedican las fiestas y patrón de los carpinteros que aparece en el cartel de 1929 y prácticamente se diluye su representación incluso su importancia en la propia fiesta acaba siendo sustituido por la exaltación a la figura de la virgen especialmente durante la dictadura franquista (Hernández, 1996). Aparecen también otros elementos como unas curiosas pirámides rematadas con cruces (1940), la imagen de la caracola de mar que aparece en dos de los carteles (1931 y 1954) y los buñuelos que ya hemos mencionado.

Respecto al uso de la tipografía, no hay ningún tipo de coherencia y no existe ninguna tipografía propia que tenga un sentido identitario, por lo que no juega ningún papel en esta construcción narrativa. La tipografía varía de forma radical de un año a otro y es imposible encontrar alguna relación, estética, estilística o simbólica, lo que denota la poca importancia que se le ha atribuido a este elemento que podría jugar un papel fundamental en la consolidación de una narrativa particular y propia.

Lamentablemente, entre los años 1929, inicio de los carteles oficiales de fallas hasta el 1936, se mantiene una tipografía muy similar que identificaba el diseño de modernidad de la ciudad que desaparece con la llegada del régimen dictatorial del general Franco y la caída de la república, que tendrá a València como su último bastión y capital. Después de eso, esta no cumplirá ninguna función simbólica y se perderá en la incongruencia de diseño y la pérdida de significado, en el mejor de los casos. Tampoco ha habido, ningún intento de recuperación por parte de los trabajos de diseñadores más recientes para poder visitar esa tipografía e incorporarla, desde la mirada contemporánea, a los nuevos diseños de carteles, lo que supondría un valor añadido y la recuperación estética y simbólica de una cierta coherencia simbólica en una tipografía que parece estar arraigada a la ciudad, como hemos visto en los carteles de los refugios antifascistas.

6. CONCLUSIONES

Tras el desarrollo de nuestro análisis hemos constatado como la fiesta no es autónoma como manifestación cultural y que la imagen que esta fiesta proyecta delimita una serie de contornos identitarios que

permiten a su vez redefinir la propia fiesta y conducirla hacia lugares diversos. El diseño de los carteles es más que una imagen con finalidad publicitaria. En el caso de este tipo de carteles institucionales ayuda a definir, no exenta de conflictos, la identidad de la propia fiesta y la identidad colectiva de los valencianos en un sentido concreto y que va variando y transformando a su vez y paralelamente la identidad colectiva. En este sentido, la estética y las narrativas poéticas que se construyen con el diseño de estos carteles está al servicio de definir y educar en una identidad colectiva concreta y delimitada por esos mismos parámetros estéticos y narrativos.

Figura 8. Cartel de Manolo Boix del año 1987 (último) puesto en relación con algunos otros de esa misma década donde se percibe el enorme salto estético, narrativo y poético de su propuesta.



Fuente: fallas.com

Unas narrativas centradas en un imaginario visual cultural muy concreto, profundamente estereotipado y que consolida, incluso en las renovadas estéticas más contemporáneas de los carteles más recientes, las mismas narrativas simbólicas. La renovación estética, exceptuando algunos casos puntuales, no implica una renovación de las narrativas, sí de las poéticas y sus estéticas, pero bajo un mismo prisma narrativo centrado en la tradición y los estereotipos. Solamente podemos destacar

el intento de ruptura narrativa en el cartel del año 1987 del artista contemporáneo Manolo Boix que no tiene continuidad ni en su propuesta estética ni en su desafío narrativo ni en su renovada poética simbólica donde están completamente ausentes todos los símbolos narrativos aquí analizados excepto una sutil e inteligente referencia al fuego.

En definitiva, hemos sintetizado y sistematizado todas las narrativas simbólicas presentes en los carteles de las fallas de València, delimitando sus continuidades y rupturas, estableciendo una comprensión y análisis global de sus simbologías y las posibilidades futuras de desarrollo de nuevos diseños teniendo en cuenta lo analizado en esta publicación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación forma parte del proyecto financiado por la *Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital* con código GV/2021/157 *IDENTITART. La identitat valenciana a través de les arts i el disseny*.

8. REFERENCIAS

- Ariño, A. (1992). *La ciudad ritual. La fiesta de las fallas*. Anthropos.
- Bonet, V. E., Ortiz, Á., y Piqueras, M. J. (1998). El levante feliz o el levante falaz. Reflexiones sobre el costumbrismo valenciano. In *El Mediterráneo y el arte español. Actas del XI congreso del CEHA* (pp. 408-412). Conselleria de Cultura de la Generalitat Valenciana.
- Bueno Doral, T. (2012). Las fuentes artísticas del cartel publicitario clásico. análisis efectuado desde un enfoque de genero. *Documentación de las ciencias de la información*, 35, 225.
- Cadenas Pazos, C., y Salvador Benítez, A. (2014). Carteles de ferias y fiestas. Análisis documental e iconográfico. *Anales de documentación*, 17(1). <https://doi.org/10.6018/analesdoc.17.1.182371>
- Cañadillas, I., y Daza, M. (2009). Caso práctico: La Planificación Estratégica del Museo Guggenheim Bilbao desde una perspectiva de Marketing. *Cuadernos de gestión*, 9(1), 99-122.
- Contreras Juesas, R. (1998). *Los carteles de Fallas de Valencia*. Ajuntament de València.

- Garay Rivera, J. M. (2020). Biopolítica y Propaganda Soviética: sobre el control del cuerpo en cinco carteles propagandísticos soviéticos contra el alcoholismo. *Izquierdas (Santiago, Chile)*, 49. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492020000100249>
- Hernández, G.-M. (1996). *Falles i franquisme a València*. Afers.
- Hernández, G.-M., y Marín, J. L. (2011). La construcció de la indumentària fallera. *Caramella. Revista de Música i Cultura Popular*, 25, 24-27.
- Lozano, M. D. M. (2015). El cartel publicitario, instrumento de creatividad artística (algunos trazos entre la Belle époque y los años 60 del siglo XX). *Artigrama*, 30, 57-78.
- Mas Serra, E. (2009). Ciudad: identidad y rankings. *EURE*, 35(106), 29-49. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612009000300003>.
- Sanchez De Lucas, I. (2018). Análisis de la comunicación visual del cartel cinematográfico. Estudio de caso de la productora Universal Pictures. *Gráfica (Bellaterra)*, 6(12), 67-75. <https://doi.org/10.5565/rev/grafica.116>
- Tabuenca Bengoa, M., González-Díez, L., & Puebla Martínez, L. (2020). Propuesta metodológica para el análisis gráfico, tipográfico y cromático de cartelería. *Pensar la publicidad*, 14(2), 269. <https://doi.org/10.5209/pepu.72134>

LAS ARQUITECTURAS DE GUERRERO: LA ABSTRACCIÓN COMO RECURSO CREATIVO PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PATRIMONIAL

ANTONIO FERNÁNDEZ MORILLAS
RAFAÈLE GENET VERNEY
PILAR MANUELA SOTO SOLIER
Universidad de Granada

FIGURA 1. *Título visual. Antonio Fernández Morillas (2021). La grieta. Fotografía independiente, detalle de suelo del Centro José Guerrero de Granada. Contiene dos citas visuales indirecta (Guerrero, 1968; Jiménez Torrecillas, 1991-2000).*



Fuente: Creación propia. Investigación artística implícita en el proyecto “La arquitectura de Guerrero”, V Residencia Artística José Guerrero (2021).

1. LA VIGENCIA DE LA TRADICIÓN

Es necesaria la reflexión sobre lo cercano, sobre lo que verdaderamente es propio a cada uno. (Jiménez Torrecillas, 2006, p. 589)

En los pueblos de Andalucía se atesoran lógicas y saberes tradicionales que sido perfeccionados generación tras generación. Por eso la tradición constructiva no es considerada como un compendio de saberes superado, sino que sigue inspirando el desarrollo de nuevas soluciones con las que resolver las problemáticas surgidas en el presente. La creación contemporánea encuentra aquí un valioso conocimiento con el que refundar sus prácticas, siendo la trascendencia de la arquitectura vernacular un ejemplo de esta idea. Más allá de tipos canónicos y estilísticos, alejados no solo física sino también conceptualmente de este contexto, las soluciones anónimas son entendidas como una forma fundamental de su paisaje cultural, además de una pieza clave para la evolución de las técnicas compositivas y constructivas contemporáneas. El pasado se convierte desde esta perspectiva en una forma de presente continuado, dado que no hay innovación sin experiencia ni desarrollo sin memoria.

De acuerdo con la teoría de la vigencia vernacular enunciada por Antonio Jiménez Torrecillas (2006, 2012), el interés de nuestras aportaciones contemporáneas no reside tanto en lo que somos capaces de generar sino en la gestión y transmisión de lo que generosamente hemos heredado de quienes nos precedieron. Los habitantes del presente somos entendidos así como el último eslabón de una cadena universal que nos enlaza con todas y cada una de las etapas pasadas: “este trabajo solo viene a sumarse a lo que otros ya hicieron. Aquellos que se apoyaron firmemente en el universo de lo común, en el arraigo de la biografía de un lugar y de sus gentes” (2006, p. 13).

Como parte del patrimonio cultural, las construcciones anónimas representan en sí mismas los logros del pensamiento local a nivel creativo, técnico y estético, permitiendo descifrar las estrategias de colonización de los territorios naturales y el aprovechamiento de sus recursos según las demandas de cada sociedad. De la misma forma, podemos entender la influencia ejercida por estas construcciones a través del reflejo impreso en sus producciones artísticas, tal y como ocurre con la literatura

o la pintura, demostrando que la arquitectura es un recurrente elemento de reflexión artística además de una producción artística en sí misma. Ambas influencias crean un diálogo implícito que ha de ser revelado para entender sus múltiples aportaciones. El reconocimiento, valoración y transmisión contemporánea de esa herencia cultural y patrimonial reside nuestra principal aportación al conocimiento humano: “Nuestra herencia es muy sensitiva. (...) Tuve que aprender a entender la luz de mi cultura para poder aportar luz a otras luces” (Jiménez Torrecillas, 2011, pp. 17-25).

1.1. CHITE COMO ESPACIO DE INSPIRACIÓN CREADORA

En los pueblos de Andalucía mis ojos se han llenado de contemporaneidad. (Jiménez Torrecillas, 2006, p. 12)

Este proyecto de investigación basado en las artes tuvo su inicio en el marco de la V Residencia Artística José Guerrero, en adelante RAJG, donde se busca promover la creación emergente en torno a la figura del pintor granadino. El proyecto se contextualiza en la localidad de Chite y la convierte en su marco de inspiración, de grandes valores históricos e identitarios, logrando convertirla en un generador cultural con mucho que aportar a las cuestiones contemporáneas. La RAJG defiende la importancia de esta pequeña localidad del Valle de Lecrín en el desarrollo vital del artista, dado que era el lugar donde residía su familia materna y allí pasaría distintas temporadas en su vida.

Este programa, que en 2021 celebró su quinta edición, está promovido por el Ayuntamiento de Lecrín con la colaboración de la Universidad de Granada (UGR) a través de las facultades de Bellas Artes y Ciencias de la Educación junto al Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio, contando además con el apoyo del Centro José Guerrero y la Diputación de Granada. La RAJG busca alcanzar, entre otros objetivos, la difusión del patrimonio cultural de la localidad y de su entorno a través del arte contemporáneo, estableciendo un punto de encuentro entre la ciudadanía y la producción artística. El programa está dirigido por Pilar Manuela Soto Solier, profesora del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la UGR, y Ana García López, del Departamento de Dibujo de la misma universidad. El comisariado corre a cargo de

Belén Mazuecos, artista y profesora del Departamento de Pintura de la UGR y Francisco Baena, director del Centro José Guerrero, lo que avala el rigor de sus planteamientos y la calidad de las propuestas seleccionadas en cada una de sus ediciones (Soto Solier y García López, 2020).

Si bien es cierto que se apuesta por formas colaborativas que favorezcan el desarrollo de experiencias creativas de carácter inclusivo y relacional para generar conciencia sobre los valores sociales y culturales de la comarca, la situación actual derivada de las crisis de 2020 forzó al planteamiento de propuestas más individualizadas en el cumplimiento de las exigencias sanitarias. Como punto de partida y desde su convocatoria, esta edición contaría con una única plaza de residente presencial, dado que la segunda se formalizó de manera virtual. Afortunadamente, la propuesta que presenté fue seleccionada para ser llevada a cabo en la localidad, dándome la oportunidad de establecer un encuentro experiencial y reflexivo con la arquitectura y las formas urbanas de Chite y la comarca del Valle de Lecrín³.

2. FOTOGRAFIAR LO ABSTRACTO: LA INFLUENCIA DE LA ARQUITECTURA VERNACULAR EN JOSÉ GUERRERO

Como objetivos de investigación, cabe destacar que buscamos reconocer la importancia de las arquitecturas anónimas al relacionarlas con las imágenes realizadas por Guerrero, entendiendo Chite como uno de los entornos que marcaron su infancia y juventud. Por otro lado, destacaremos las aportaciones de Guerrero al expresionismo abstracto, reinterpretando una serie de conceptos derivados de su producción para analizar la arquitectura a través de la fotografía. Según estas ideas, los objetivos generales que dirigen nuestro estudio son: (i) reconocer la arquitectura vernacular como una forma especial del patrimonio cultural, (ii) relacionar la pintura de José Guerrero con uno de los paisajes que marcaron su infancia, (iii) incorporar la abstracción como lenguaje para

³ La inauguración de la exposición de la V edición de la RAJG fue recogida por el periódico local El Comarcal de Lecrín, donde se presentan los resultados del proyecto “La arquitectura de Guerrero” junto a la propuesta desarrollada por Carlos Entomo y Marta Izzano (Quero, 2021).

la interpretación de la arquitectura, y (iv) generar una serie fotográfica como reflejo de la mirada arquitectónica de Guerrero.

Llegados a este punto, formulamos las siguientes cuestiones fundamentales: ¿podemos trazar un recorrido de ida y vuelta que nos lleve del lenguaje artístico de Guerrero hasta la arquitectura y, de allí, de nuevo a la abstracción propia del pintor granadino? Una vez trazado este camino, ¿puede ser explorado a través de la fotografía, apoyándose en las capacidades expresivas aportadas por la narrativas visuales y artísticas?

Como hipótesis de investigación, nos basamos en las siguientes premisas: (i) es posible reconocer la mirada de Guerrero en las arquitecturas anónimas de Chite, lo que nos lleva a la idea de que esas construcciones lograrían forjar el ideario visual de sus habitantes; (ii) lograremos redescubrir las claves de estas arquitecturas a través del lenguaje abstracto de Guerrero, (iii) la arquitectura puede ser abstraída de su formalidad con la intención de describir, explicar e interpretar ideas y conceptos vinculados con ella; y (iv) conseguiremos aproximarnos al arte a través del arte, basándonos en la experiencia estética y la práctica creativa y artística dentro de un ámbito decididamente visual que emplee la abstracción como estrategia de creación visual. En este sentido, la fotografía y sus lenguajes permitirán exponer ideas significativas sobre la relación que se establece entre las imágenes ofrecidas por la pintura y la arquitectura.

2.1. JOSÉ GUERRERO COMO REFERENCIA ARTÍSTICA

El pintor José Guerrero nació en Granada en 1914 en el seno de una familia humilde. Parte de su infancia transcurrió en Chite, el pueblo de su madre y donde residían sus abuelos, debido a que su padre pasó una temporada en Cuba para formarse como conductor de automóviles. En 1929 la muerte de su padre le forzó a buscar trabajo, encontrando un puesto en un taller de carpintería. Es allí donde consigue el contacto para acceder al estudio que el pintor Alonso Cano tuvo en la torre de la catedral de Granada, tras un breve paso por las clases de pintura de la Escuela de Artes y Oficios y del conocido “encontronazo” con el pintor Gabriel Madrazo y que simbolizaría el choque de las ideas creadoras de

Guerrero con la pintura académica y estamentada que era valorada en aquel momento en España (Muñoz Molina, 2001).

Tras la Guerra Civil, se trasladó a Madrid para retomar su formación, ingresando en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando. Durante este periodo, pasaría los veranos pintando en Granada. Tras acabar su formación, en 1945 se marchó a París con una beca concedida por la École des Beaux Arts, acercándose a las vanguardias francesas, a Picasso, Miró, Juan Gris y a Matisse, lo que le hizo descubrir una nueva perspectiva que le alejaría de su tierra natal. Entre 1947 y 1948 residió en la Academia de España de Roma, donde conocería a su futura mujer, Roxane, periodista norteamericana de cuya mano desembarcaría en Estados Unidos en 1949.

La llegada a Nueva York se produciría en 1950, año en que se fecha el mítico autorretrato que muchos han analizado como el punto y final de su etapa figurativa y el arranque de la abstracción. Entregado al expresionismo abstracto, desarrolla un estilo más gestual, expresivo y emocional respaldado por el movimiento del *action painting*. En 1954 consigue organizar su primera exposición en la galería de Betty Parsons, reconociéndole como un personaje de entidad de la Escuela de Nueva York. Así se relaciona con Steinberg, Rothko, Lindner, Motherwell y Kline. Ese mismo año forma parte de la exposición *Young American Painters: A Selection* del museo Guggenheim. La serie *The Presence of Black* determinaría su tercera exposición individual en la Betty Parsons Gallery (1958), ya con un rotundo lenguaje pictórico.

En 1965 regresó a España, ya con su familia, y desde entonces comparte residencia entre Estados Unidos y su país natal. Este momento coincide con la reintegración de los colores más puros en sus obras, alejadas de la angustia de finales de los 50. Desde 1962, tras concluir un proceso de psicoanálisis, sus obras muestran evocaciones sensibles con los paisajes en los que le formó como persona. Las piezas *Albaicín* (1962), *La chía* (1962) o *Sacromonte* (1963-1964) dan muestra de ello y sirven para ejemplificar este momento creativo. A esta época corresponde también *La brecha de Viznar* (1966), quizá una de sus obras más representativas y en la que su trabajo indaga temas más comprometidos a través de una nueva forma de figuración simbólica.

Nuestro análisis se centra en la producción realizada a partir de los años 60, donde el desarrollo de estrategias propias le permite gestionar un lenguaje expresivo identitario basado en detalles ligados a su experiencia vital, como la incorporación del color desde una lógica emocional y sensible o el reflejo de detalles figurativos simplificados, ejemplificado en la arcada encalada que guarda la oscuridad de la obra *Penitentes* (1972). En primer lugar, destacamos la obra *Albaicín* (Guerrero, 1962) como muestra de un momento caracterizado por el contraste y la tensión, con el negro como elemento conductor de este periodo y relacionado con la muestra “The Presence of Black” de 1958. Las manchas de color, en apariencia uniformes, muestran una infinidad de matices tonales. Las líneas se convierten aquí en “fronteras”, según palabras de Guerrero (1981), favoreciendo espacios de transición entre tonos en los que, incluso, es visible el lienzo de soporte.

Penitentes (Guerrero, 1972) nos permite hablar de los recuerdos, que almacenan múltiples capas de información que se superponen de manera constante y generan un conjunto difuso y volátil a partir de la experiencia vivida. Su pintura acaba dando cuerpo a un compendio de imágenes mentales que, por sí mismas, tienen cierto componente abstracto. En este sentido, Guerrero afirmó (1981, p. 97): “(...) quizá todo mi interés por las transparencias y los colores puros viene de ahí, de la cal y de los zócalos de Andalucía”.

La pintura *Azul añil* (Guerrero, 1989) expresa uno de los intereses de nuestro estudio, que radica en la importancia que adquiere la arquitectura en la experiencia cotidiana del artista. Según sus palabras: “El azul tiene mucho de mi infancia. Era el color con el que pintaba los zócalos de mi casa... Era el añil. (...) El blanco es Andalucía sin más. El deslumbramiento de una pared encalada” (Guerrero, 1981, p. 147).

2.2. LA ABSTRACCIÓN COMO RECURSO CREATIVO-EDUCADOR

Como punto de partida, podemos conceptualizar la evolución del lenguaje pictórico del Guerrero en base a una serie de estrategias clave: la máxima expresión del color, el control de la composición y la incorporación de la memoria personal y colectiva como fondo reflexivo para su pintura.

La incorporación del color se realiza en base a razones sensitivas y emocionales que recomponen la experiencia sensorial del artista y potencian la experiencia estética provocada por la obra, conducida a través de lógicas simbólicas con un fuerte sentido connotativo. Guerrero define una carta de colores concreta que organiza de manera consciente en base a cada uno de sus propósitos expresivos. Lo más interesante para nuestro estudio es la importancia que adquiere la arquitectura en la experiencia cotidiana del artista, aportando ciertos tonos con los que generar su propio ideario visual.

A pesar de la aparente homogeneidad de sus manchas de color, estas zonas presentan una gran variedad de matices cromáticos provocados por la forma de aplicación de la pintura, sus distintas densidades y la adición de múltiples capas. Tras el estudio de diversas obras, Bellido concluye que la motivación artística de Guerrero se dirige a alcanzar la máxima expresión del color, expandido a través de la mezcla, el difuminado y la superposición en un proceso que aprovecha y potencia la libre contaminación tonal (2013, p. 454). Según palabras del propio Guerrero: “Cuando pongo el color en la tela, hay veces que, antes de que se seque, le meto otro color encima y lo restringo por encima... Ahí nacen esas fronteras que yo digo en los bordes de las masas de color” (1981, p. 147).

Estas “fronteras” adquieren un interés especial en su obra, determinando verdaderos espacios de transición de gran riqueza cromática donde se evidencian los múltiples estratos e incluso zonas sin pintar: “La línea a veces la pongo como línea y otras como transición entre dos tonos” (Guerrero, 1981, p. 147). De esta forma, esta producción evidencia la vinculación con el expresionismo abstracto a través de la presencia masiva del color en medios y grandes formatos que incorporan ciertos motivos figurativos de carácter simplificado, como los arcos o las famosas cerillas. Uno de los rasgos más destacados de su evolución artística es la geometrización como forma de regulación para la pintura, generando una estructura flexible que organiza las áreas coloreadas y remarca la intervención sobre el lienzo, determinando un perímetro de contención que, en cierto sentido, ordena y controla el contraste y la tensión de la pintura.

2.2.1. La memoria como activo experiencial

Asumir y entender el presente no deja de ser un ejercicio de memoria a través del que es posible reconciliarnos con el pasado, con el objetivo de superar sus lastres y aquellas herencias que no nos dejan movernos hacia delante para ir poco a poco ocupando el futuro. (Olmo, 2002, p. 53)

El diálogo más sencillo de los ocurridos entre las personas y la arquitectura es la propia experiencia del habitar las construcciones más próximas. Desde esta perspectiva, la incorporación de la memoria personal como base de datos empírica sería esencial para todo proceso de aprendizaje vinculado con los lugares construidos y la suma de fenómenos que los acogen. Toda mirada retrospectiva se convierte en una reflexión sobre el presente, que reformulado sirve para la reinterpretación del pasado desde una perspectiva contemporánea. Pintar empleando la memoria como inspiradora acaba dando cuerpo a un compendio de imágenes mentales que tienen, en sí mismas, cierto componente abstracto. En los recuerdos se almacenan múltiples capas de información, generando un conjunto difuso y volátil debido a la superposición de ideas que se derivan de la experiencia vivida, sensitiva y emocional, otorgándoles una fundamentación radicalmente subjetiva. En palabras de Guerrero (1981, p. 97): “(...) quizá todo mi interés por las transparencias y los colores puros viene de ahí, de la cal y de los zócalos de Andalucía”.

Indagar en el color, la expresión, el gesto y la memoria experiencial nos permite recoger los ecos de la pintura de Guerrero, junto a los del expresionismo abstracto que influyen en su lenguaje, como Kline o Motherwell, y que alcanzan la oscuridad de la España de las primeras décadas del siglo XX y atraviesan al mismo Federico García Lorca, en un ejercicio que combina el recuerdo con la ensoñación. Sobre la etapa de las fosforescencias, según él la que fundamenta el trabajo que desarrolla a continuación, llegó a afirmar:

(...) lo que hice fue encajonar mi vida también... porque me di cuenta de que en el expresionismo abstracto tenía una energía que se despilfarraba, que no se podía andar a brochazos ni trallazos, que había que condensar esa tensión... Una tensión serena, sin forzar, una tensión que surge en el cuadro... Y todo esto nace un poco en La Brecha de Víznar. (Guerrero, 1981, p. 136)

La abstracción pictórica puede ser entendida como una poesía plástica desde sus potencialidades líricas, por lo que el vínculo con Lorca acaba siendo aún más interesante, sobre todo, como apunta Santiago B. Olmo (2003, p. 59), por las constantes referencias al color expresadas por el poeta granadino y como repercuten en el empleo metafórico y simbólico hecho por Guerrero, superando la sinestesia como lógica fundamental del color para alcanzar una revitalización del universo lorquiano que conseguiría regenerar su propio lenguaje pictórico. Este nuevo orden, geometrizable y simplificador, le permite gestionar de una mejor manera los espacios del lienzo, favoreciendo la aparición de ciertas manchas de color que protagonizan el conjunto, lo clarifican y le aportan un cierto equilibrio estático, como un conjunto de fuerzas que se compensan serenamente:

Después de varios años, durante los cuales he sentido la libertad del expresionismo abstracto en América, busco ahora mayor construcción mayor claridad y formas más concretas que antes. Estoy descubriendo por todas partes estas formas: en columnas, pilares, vallas, montones de madera junto a los muelles, empujes verticales, tensiones horizontales, cruces diagonales. (Guerrero, 1970 [2003], p. 51)

Es de nuevo la arquitectura la que aportaría la que fuese la primera experiencia estética infantil que recuerda Guerrero, ligada en este caso a las formas de la iglesia de San Nicolás, en el barrio del Albaicín de Granada, cuyo volumen encajado se remata con un entablamento acabado en un rojo almagra que el aporta una gran presencia plástica. Los arcos de medio punto, que resuelven desde tanto los accesos a los templos como las estructuras de los nichos (Guerrero, 1981, p. 89), se abstraen de la experiencia y logran conformar parte del ideario formal del pintor: “Cuando surgieron las Fosforescencias escogí la cabeza del arco también, fíjate que curioso” (p. 89).

La pintura se convirtió en una ventana, otra metáfora arquitectónica, para la mirada y el pensamiento artístico de Guerrero. La vuelta a España en la década de 1960 supuso la activación creativa de su memoria a través del redescubrimiento de los paisajes de su infancia y juventud, provocado por las visitas y estancias que se suceden durante este tiempo (Romero, 2003, p. 13). La producción de finales de los 60 muestra ya una superación del expresionismo abstracto, definiendo una obra más

estructurada y consciente que es asumida como una necesidad vital, siendo una forma de entender los procesos creativos para reconciliar los complejos mecanismos de la mente humana y lograr su trascendencia (p. 15).

El semicírculo se convierte a partir de una figuración simplificada en la abstracción de distintos elementos populares, absolutamente tangibles y cotidianos como son el arco, el nicho y, por supuesto, la cabeza de la cerilla. La frontera es entendida como un “peligroso borde”, siendo el lugar en el que Rothko y el mismo Guerrero librarían las batallas con sus pinturas: “Si en ese borde -vereda estrecha entre los grandiosos espacios- conseguía esa vibración y nerviosismo, el cuadro estaba salvado” (como se citó en Romero, 2003, p. 19). De acuerdo con Yolanda Romero (2003), los años 70 quedaron marcados a nivel formal por la preocupación del autor por el control de los límites en la pintura, ocurridos entre las formas y entre ellas y el perímetro definido por el lienzo, como evidencia el trabajo de las Fosforescencias y del que *Black Arches* [Arcos negros] sirve como ejemplo (Guerrero, 1970). Las cabezas de cerillas se irán independizando a partir de 1971, adquiriendo un protagonismo más arquitectónico, convertidas en penitentes y solitarios (Guerrero, 1971, 1972).

2.3. ARQUITECTURA Y ABSTRACCIÓN FOTOGRÁFICA: CLAVES CONTEMPORÁNEAS

Cuando pensamos en fotografía de arquitectura nuestra imaginación se dirige al tipo de producción fotográfica con la que habitualmente se informa y comunica sobre la arquitectura contemporánea. Sus imágenes no solo se muestran en revistas y publicaciones especializadas, sino que el auge que las múltiples facetas del diseño han alcanzado en las últimas décadas ha hecho que la arquitectura se convierta en un bien cultural reconocido y demandado por ámbitos que trascienden la propia disciplina arquitectónica.

El cine, la televisión, los videojuegos, o la publicidad explotan un tipo de imagen arquitectónica que, sin duda, ha sabido aprovechar los logros que la fotografía ha ido alcanzando en la promoción de las arquitecturas moderna y contemporánea. Pero, en este caso, nos interesamos por otra

fotografía de arquitectura: la de aquellas narrativas visuales que emplean la arquitectura como objeto de reflexión cultural, para mirar más allá de sus apariencias superficiales y alcanzar su esencia como formas construidas ligadas a las personas y los territorios en los que se construyen.

Desde mis intereses como arquitecto siempre me ha resultado interesante el papel que han jugado la arquitectura y la ciudad como elementos simbólicos y representativos de la modernidad, lo que queda patente si repasamos la historia de la pintura desde esta perspectiva concreta. La exposición “Arquitecturas pintadas. Del Renacimiento al siglo XVIII”, organizada por el Thyssen-Bornemisza y la Fundación Caja Madrid en 2014, compuso una narrativa sobre la creación de este género pictórico, conjugando tres argumentos básicos: el tiempo, el espacio escénico y la metáfora del viaje. Con la veduta o el capricho como iconos del Grand Tour, en las que arquitectura y la ciudad se convierten en las protagonistas del discurso visual moderno representado a través de sus imágenes. Este interés es transversal a las ciudades ideales de Alberti, las ruinas fantásticas de Piranesi, la mirada surrealista de Chirico o la nueva perspectiva propuesta por la Bauhaus, entre otras tantas expresiones en las que las artes visuales, la historia y la arquitectura contemporánea pueden encontrar recursos de gran valor para interpretar nuestro pasado y nuestro presente. Centrando nuestro análisis en torno a los intereses de nuestro estudio, indagaremos en el empleo de la abstracción arquitectónica a través de la fotografía, lo que nos permite destacar el trabajo de Carlos Pérez Siquier, Javier Campano, Franco Fontana y José Guerrero (fotógrafo también granadino que comparte, además, nombre con nuestro artista clave).

Carlos Pérez Siquier (1930-2021) fue uno de los fundadores del grupo AFAL, siendo reconocido como el movimiento renovador más importante de la historia de la fotografía española. Sus miembros lograron ofrecer una rotunda mirada crítica, de gran valor antropológico, sobre la sociedad española de mediados del siglo XX, en pleno periodo franquista. La fotografía de Pérez Siquier se localiza de manera decidida en Almería y, por su relación con este estudio, nos interesamos por la serie “La Chanca en color”. Este trabajo es especialmente relevante, además,

por la precoz incorporación de la fotografía en color (D'Acosta, 2020, p. 17). Pérez Siquier fue Premio Nacional de Fotografía en el año 2003.

Franco Fontana (1933) es conocido por su capacidad de abstracción, de corte minimalista, con la que interpreta los paisajes naturales y construidos, centrándose en la composición geométrica, la proporción y el color. Una de las características de su lenguaje es el tratamiento que hace de la arquitectura y de la ciudad a través de la forma, el orden y la bidimensionalidad, alcanzando el reconocimiento internacional a lo largo de la década de 1970 y representando un enfoque innovador para la creatividad fotográfica. La muestra “Síntesi”, organizada en la Fondazione Modena Arte Visive en 2019, representó una auténtica síntesis de su dilatada carrera, con imágenes realizadas desde 1961 hasta 2017.

Los inicios del madrileño Javier Campano (1950) se vinculan con la revista Nueva Lente, la cual buscó superar el valor documental de la fotografía en favor de un enfoque más conceptual y abstracto. En torno a ella se sitúan diversos creadores de la generación de Campano, como García Alix o Ouka Leele. La ciudad se convierte en la gran protagonista de las fotografías de Campano, estando su lenguaje caracterizado por la geometrización y la visión fragmentaria, cargadas de un cierto tono irónico o melancólico. El Museo Reina Sofía organizó una retrospectiva sobre su obra en 2004 y, más recientemente, se celebró la muestra “Campano en color” en la Sala Canal de Isabel II (2017).

Las aportaciones realizadas por el fotógrafo granadino José Guerrero (1979) resultan especialmente relevantes dado que su formación conjuga las dos disciplinas que exploradas por nuestro estudio: la arquitectura y la fotografía. Su trayectoria le ha llevado a exponer en el CAAC de Sevilla y en el Matadero de Madrid, a participar en la residencia artística de la Academia de España de Roma o del Colegio de España en París, y que sus fotografías estén en las colecciones de centros e instituciones culturales de ámbito internacional. Gracias al Premio de la Bienal de Fotografía Pilar Citoler, publicó “Trabajos 02-20” (2019), un monográfico que resume su carrera. Su último trabajo, “BRG” (2020) explora la expresividad de la arquitectura de Luís Barragán a través de una mirada abstracta, centrada en el color y la forma como elementos esenciales de las construcciones del arquitecto mejicano.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez generados y analizados los datos fotográficos que materializaron la exposición de la RAJG podemos plantear las siguientes ideas en base a los objetivos e hipótesis que organizaron este estudio. La serie “La arquitectura de Guerrero” se compone de un total de diez imágenes, organizadas en distintos grupos con intenciones narrativas (fotografías individuales, dípticos y trípticos). Cada fotografía, en edición 1/5 + 2 P.A., se presenta en impresión inkjet sobre papel Fine Art de 250 gr., 45 x 30 cm. montada sobre paspartú de pH neutro y enmarcada con perfil de aluminio acabado en grafito mate y cristal protector.

Acercarnos a la pintura de Guerrero nos ha permitido descubrir las arquitecturas anónimas de Chite y valorarlas como una forma paisajística esencial para la formación del artista. Podemos establecer un paralelismo entre la progresión vital y artística de José Guerrero. El lenguaje que caracteriza las obras generadas a partir de 1960 permite establecer una serie de conceptos clave que tienen su reflejo en las arquitecturas vernaculares de Chite, entendido como uno de sus territorios de influencia.

Analizar la mirada de Guerrero nos ha ayudado a aproximarnos a la realidad construida desde otra perspectiva y encontrar nuevas vías creativas para el reconocimiento y la interpretación del mundo. La selección de colores y la organización compositiva guardan cierta relación con las formas presentes en estas arquitecturas. La reinterpretación y reorganización de estos conceptos nos ha permitido mirar las arquitecturas anónimas de una manera renovada, reconociéndolas y valorándolas como un elemento destacado del patrimonio local.

FIGURA 2. Resultados visuales. Antonio Fernández Morillas (2021). *La arquitectura de Guerrero*. Serie fotográfica tipo muestra formada por seis imágenes del autor hechas en Chite, Talará y Mondujar.



Fuente: Creación propia. Proyecto "La arquitectura de Guerrero", V Residencia Artística José Guerrero (2021).

La fotografía se ha convertido en el vehículo de mediación con esa realidad, siendo el instrumento fundamental para la reactivación de la mirada y la resignificación de las arquitecturas anónimas estudiadas. La fotografía se convierte en el medio que explota esta nueva mirada, aprovechando las propiedades expresivas y metafóricas aportadas por la narrativa visual. El aprendizaje artístico alcanzado a través de las obras de Guerrero se ha amplificado de una manera activa y personal al extrapolar las nuevas ideas a la práctica fotográfica.

Los lenguajes artísticos sirven como inspiración para nuevos proyectos educadores e investigativos. Las arquitecturas anónimas nos han servido como un espacio cultural y patrimonial esencial, en paralelo a las artes clásicas o contemporáneas, pudiendo ser objeto de programas educativos basados en las artes con los que alcanzar una sensibilización activa y participativa. Las afirmaciones visuales que contienen cada una de las imágenes establecen vínculos significativos entre la arquitectura como espacio de experimentación, el arte moderno como elemento provocador, la fotografía como medio de expresión y las personas que realizan la experiencia, en relación con la teoría de la valoración y sensibilización con el patrimonio cultural propuesta por Olaia Fontal (2020).

4. CONCLUSIONES

No tenemos que viajar hasta el fin de la tierra, ni retroceder milenios para encontrar pueblos para quienes todo aquello que intensifica el sentido de la vida inmediata es objeto de intensa admiración. (Dewey, 1934 [2008], p. 7)

La investigación artística y la educativa son las disciplinas que deben procurar una sensibilización eficaz de la sociedad sobre sus bienes patrimoniales y culturales. La arquitectura en general, y las formas tradicionales y vernáculas en particular, sufren una grave desprotección por parte de los organismos normativos y legisladores, lo que hace que la protección y conservación de muchos de estos elementos artísticos y culturales quede al criterio único y exclusivo de sus propietarios, lo cual es una enorme responsabilidad para la que no solemos estar preparados. Esto nos lleva a pensar que una sociedad formada en materia cultural será capaz de asumir este reto con respecto a su patrimonio construido.

Todos tenemos claro que la Alhambra o la iglesia de nuestro pueblo o nuestro barrio, siendo España un país con una patente influencia cristiana y católica, son ejemplos de arquitecturas a valorar y proteger. La duda se nos plantea en el hecho de si son destacables o trascendentales las ideas que podemos extraer de los secaderos de tabaco de la Vega de Granada o de las viviendas tradicionales del casco antiguo de Chite o del resto de poblaciones del Valle de Lecrín. Cuando las poblaciones locales seamos capaces de reconocer, valorar y sensibilizarnos con las

formas particulares de nuestras arquitecturas, históricas y contemporáneas, habremos cubierto la deuda pendiente que tenemos con respecto a esa parte de nuestro patrimonio cultural. Siguiendo esta idea, aprovechamos la invitación realizada por Jane Jacobs en *Muerte y vida de las grandes ciudades*:

Las escenas que ilustran este libro están a nuestro alrededor. Mirad, por favor, con detenimiento las ciudades reales. Y mientras miráis, también podríais escuchar, quedaros un rato y pensar en lo que veis. (Jacobs, 1961 [2011], p. 6)

Las perspectivas ofrecidas por las creaciones artísticas amplían sus sentidos más allá de la estética para posicionarse en lugares más reflexivos y críticos, ya que nos ofrecen nuevas miradas sobre la realidad que nos ayuda a redescubrirla. El arte, junto a quienes lo producen, se reafirman, así como elementos trascendentales para el pensamiento humano, de ahí la importancia de la reivindicación de una educación basada en artes de calidad, que supere la simplificación de las manualidades y las enfrente transversalmente como un compendio de saberes multidisciplinares.

Por último, una disciplina arquitectónica de calidad ha de saber reencontrarse y reconciliarse con el individuo y sus colectivos. La buena arquitectura no puede establecerse “a pesar” de sus habitantes. Si bien es cierto que la historia de la modernidad y contemporaneidad arquitectónica ha establecido sus productos como formas a apreciar por una determinada élite cultural, en paralelo a como se han establecido en torno a los discursos en torno al arte moderno y contemporáneo, el “ser viviente” definido por Dewey (1934 [2008]) es la figura capaz de reactivar la arquitectura en torno a la experiencia arquitectónica en sí misma. Con la recuperación de esta figura podremos conectar las aportaciones hechas por el artefacto construido con aquellas ideas, conceptos, sensaciones y sentimientos formulados desde la corporalidad de la persona, fusionando en el caso de la arquitectura la experiencia estética con la experiencia vital propia y cotidiana.

FIGURA 3. *Conclusión visual.* Antonio Fernández Morillas (2021). *De la plasticidad. Par fotográfico metafórico.* A la izquierda, fotografía de detalle de zócalo en Chite y, a la derecha, fragmento de pintura, con cita visual indirecta (Guerrero, 1964).



Fuente: Creación propia. Investigación artística implícita en el proyecto “La arquitectura de Guerrero”, V Residencia Artística José Guerrero (2021).

8. REFERENCIAS

- D’Acosta, S. (2020). Contar la vida tal como es. En: Pérez Siquier, C. *Pérez Siquier. La Chanca en color* (pp. 17-29). Centro Pérez Siquier, Fundación de Arte Ibáñez Cosentino.
- Dewey, J. (1934 [2008]). *El arte como experiencia* (Jordi Claramonte, trad.). Paidós.
- Fontal Merillas, O. (2020). ¿Somos sensibles al patrimonio? En Fontal Merillas, O. (coord.). *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (pp. 45-57). Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid. Dirección General de Patrimonio Cultural. <https://bit.ly/3CTEkqg>
- Guerrero, J. (artista). (1962). *Albaicín* [Pintura, óleo sobre lienzo, 178 x 168 cm.]. Centro José Guerrero, Granada, España (CJG). <https://bit.ly/3ynlZa7>

- Guerrero, J. (artista). (1964). *Aurora gris* [Pintura, óleo sobre lienzo, 122 x 151 cm.]. C.J.G. <https://bit.ly/3si7pzz>
- Guerrero, J. (artista). (1966). *La brecha de Viznar* [Pintura, óleo sobre lienzo, 196 x 238 cm.]. C.J.G. <https://bit.ly/3H0eSHz>
- Guerrero, J. (artista). (1970). *Black arches* [Arcos negros] [Pintura, óleo sobre lienzo, 214 x 183 cm.]. C.J.G. <https://bit.ly/3obgiuV>
- Guerrero, J. (artista). (1972). *Penitentes* [Pintura, óleo sobre lienzo, 180 x 152,5 cm.]. C.J.G. <https://bit.ly/3kv8iAa>
- Guerrero, J. (artista). (1989). *Azul añil* [Pintura, óleo sobre lienzo, 185 x 145 cm.]. C.J.G. <https://bit.ly/30kegNe>
- Quero, D. (2021, 18 de septiembre). La exposición de la V Residencia Artística José Guerrero abre sus puertas en Chite. *El Comarcal de Lecrín. Periódico del valle de Lecrín, Granada*. <https://bit.ly/3mwPcLo>
- Guerrero, J. (1981). Conversación con José Guerrero [Entrevista por Paco Ortuño]. En: Lara, D. y Bonet, J. M. (coords.). *José Guerrero: Diciembre 1980- Enero 1981* [Catálogo de exposición] (pp. 85-147). Ministerio de Cultura, Dirección General de Bellas Artes, Archivos y Bibliotecas.
- Jacobs, J. (1961 [2011]). *The dead and life of great american cities [Muerte y vida de las grandes ciudades]*. Capitán Swing (Ángel Abad y Ana Useros trad.).
- Jiménez Torrecillas, A. (arquitecto). (1991-2000). *Centro José Guerrero, Granada* [Arquitectura]. En: Gómez Acosta, J. M. (ed.). (2020). Centro José Guerrero: un mirador en una ciudad de miradores. Proyecto arquitectónico de Antonio Jiménez Torrecillas. Centro José Guerrero.
- Jiménez Torrecillas, A. (2006). *El viaje de vuelta. El encuentro de la contemporaneidad a través de lo vernáculo* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la UGR. <http://hdl.handle.net/10481/1393>
- Jiménez Torrecillas, A. (2011). Antonio. Cosmen, J. (director). *Spain Alight* (11:40-24:20) [Película documental]. Narita Estudio, Stone Designs, Les Films Anonymes. <https://vimeo.com/29823423>
- Jiménez Torrecillas, A. (2012). Arquitectura y paisaje contemporáneo en monumentos y contextos históricos. *P + C: Proyecto y Ciudad. Revista de temas de arquitectura*, 3, 133-146. <http://hdl.handle.net/10317/3824>
- Muñoz Molina, A. (2001). *José Guerrero: el artista que vuelve*. Diputación de Granada.

- Olmo, S. B. (2002). Guerrero-Campano: el color y la memoria. En: Gollonet, C. y Guillén, M. (coord.). *Rojo cadmio nunca muere: Guerrero Campano* [catálogo de exposición] (pp. 53-71). Diputación de Granada.
- Romero, Y. (2003). Fosforescencias y otros objetos cotidianos en la pintura de José Guerrero, 1968-1972. En: Gollonet, C. (coord.). *Fosforescencias y otros objetos cotidianos en la pintura de José Guerrero, 1968-1972* (pp. 50-51). Diputación de Granada.
- Soto Solier, P. M. y García López, A. (2020). *Creación e investigación artística: Proyecto Residencia José Guerrero. Art Practice and Research: José Guerrero Art Residency Project*. Editorial Universidad de Granada (EUG) y Downhill Publishing (USA).

LA ARQUITECTURA “MALVADA” EN LAS PRODUCCIONES DISNEY. LO MEDIEVAL COMO SINÓNIMO DE LO PERVERSO ⁴

ALEXANDRA M. GUTIÉRREZ-HERNÁNDEZ
CARMEN SÁEZ-GONZÁLEZ
Universidad de Salamanca

1. LA ARQUITECTURA EN EL CINE

Cine y arquitectura construyen, en definitiva, ficciones, marcos plausibles para el acontecer de la vida (Devesa, 2011, p. 9)

Hoy en día podemos reconocer la arquitectura como un elemento indispensable en la construcción de los espacios cinematográficos. Las posibilidades fílmicas de las construcciones son extraordinarias, multiplicando los ángulos de visión y perspectivas (Camón Aznar, 1952). A través de construcciones reales, imaginadas o reconstruidas manual o digitalmente, directoras/directores y creadoras/creadores enmarcan sus relatos y los inundan de significados. A pesar de que, en ocasiones, esta parte en la creación cinematográfica se ha visto como el trabajo “Most distinguished, and least acknowledged [más distinguido y el menos reconocido]” (Corliss y Clarens, 1978, p. 27), en los últimos años, sí encontramos un creciente interés por ella. La arquitectura y el cine, tal vez en parte por su puesta en valor por parte de este, así como por los avances técnicos producidos desde finales del siglo XX, se ha convertido en tema central de simposios, revistas y publicaciones científicas.

⁴ Si el lector está interesado en visualizar los ejemplos tratados a lo largo de este capítulo, puede acceder al siguiente enlace <https://bit.ly/3f8nq37>.

1.1. LA IMPORTANCIA DE LOS ESPACIOS ARQUITECTÓNICOS EN LAS PRODUCCIONES AUDIOVISUALES

Si bien los espacios arquitectónicos pueden pasar inadvertidos por la fugacidad de la gran pantalla, también muchos de ellos se han convertido en entes indisociables de la obra que los cobija. Es decir, en muchas ocasiones, la narrativa cinematográfica no puede funcionar sin la presencia de estos elementos. Esto ocurre con algunos filmes tan conocidos como *Metropolis* (1927) o *Blade Runner* (1982) y su secuela, donde la ciudad tiene tal protagonismo que no podríamos imaginar ninguna de ellas sin estos espacios arquitectónicos y urbanísticos.

Además, en la gran mayoría de las obras los espacios arquitectónicos cumplen una función que va más allá del decorado y adquieren otras aplicaciones y significados. En otras palabras, la arquitectura, además de servir para dar cabida en un espacio a la narrativa, comienza a formar parte de ella. Por un lado, las arquitecturas imaginadas o reconstruidas sobre espacios reales podrían servir como una forma de experimentación arquitectónica y urbanística (Vidler, 1993). Los creadores podrían utilizar el cine como plataforma para imaginar nuevas formas de construir y diseñar, incluso como una mirada hacia el futuro. *Le Cinquième Élément* (1997), *Gattaca* (1997) o *I, Robot* (2004) son una muestra de ello.

En este sentido, estos espacios funcionan también como una forma de completar la trama, nos cuentan una historia que muchas veces no encontramos en el guion ni en ningún otro aspecto del *film*, como ocurre en *Planet of the apes* (1968). En esta cinta de Schaffner no entendemos del todo lo ocurrido hasta que observamos el gran cadáver del símbolo estadounidense yaciendo sobre la arena. Y, siguiendo esta idea, la arquitectura funciona también como símbolo. En el caso anterior, sería la pérdida de una civilización, tanto los protagonistas como los espectadores no solo entienden lo ocurrido, sino que esa construcción en concreto –la Estatua de la Libertad– sirve para hacer referencia a la propia existencia humana.

Es decir, en ocasiones a los espacios arquitectónicos se les otorgará la función de encarnar ideas o sentimientos y más allá de eso, incluso la

personalidad de ciertos personajes. Para llevar a cabo esta asimilación de ideas, se han construido ciertos arquetipos, hoy más que asimilados por el público, dando como resultado una vinculación automática de ciertas imágenes con determinadas ideas específicas. En nuestro caso, nos referimos a lo malvado, y los encargados de llevar a cabo esta representación son los estilos arquitectónicos desarrollados en la Edad Media –sobre todo, aunque no son los únicos estilos que se emplearán para este fin– o, mejor dicho, su reinterpretación posterior.

1.2. EL USO DE LO “MEDIEVAL” EN LAS PRODUCCIONES AUDIOVISUALES

Y es que el cine se ha servido de la Edad Media desde su nacimiento, llegando así a millones de espectadores de todo el mundo. La cinta *Jeanne d’Arc*, del cineasta francés Georges Méliés rodada en Francia en el año 1900, fue la primera producción cinematográfica ambientada en el medievo (Barrio, 2005, pp. 243-244). A partir de ese momento, el interés por reflejar lo medieval en el cine no ha dejado de crecer, llegando a existir más de 460 producciones sobre este género (Barrio, 2005, p. 244). Pero ¿“Movies can be dangerous for medievalists”? (Airlie, 2018, p. 195). Tal vez, ya que en la mayoría de estas producciones se han perpetuado una serie de estereotipos marcados por los escritores, filósofos y políticos que, desde finales del siglo XVIII y durante todo el XIX dejaron plasmados en sus escritos, basados en el oscurantismo y la superstición que consideraban propias de la época medieval:

Fue sobre todo esa imaginación gótica y romántica del siglo XIX, la que ha alimentado la cultura popular decimonónica, pero que ha servido para seguir desarrollando una idea superficial y banal sobre el Medievo que todavía sigue vigente en algunos ámbitos culturales, como el propio cine o cierta literatura poco rigurosa (Barrio, 2005, p. 248).

En muchas de las producciones audiovisuales inspiradas en la Edad Media, esta se ha representado siguiendo unos aspectos basados en “la brutalidad, la irracionalidad o el honor [...] muy rentables para el cine más comercial” (García Marsilla, 2015, p. 152), con una arquitectura arquetípica de fondo. Son producciones en las que la historia se desarrolla en una verdadera época medieval donde los espacios, entre otros aspectos, aparecen perpetuando los tópicos asociados a la Edad Media. Y es que el cine se ha olvidado de representar la Historia, solo la utiliza

como telón de fondo sobre el que narrar determinadas historias (Barrio, 2005, p. 249).

La factoría Disney es un buen ejemplo del uso de lo medieval en las ambientaciones de sus producciones. Un buen caso de esto es la cinta *The Hunchback of Notre Dame* (1996), donde la arquitectura gótica, bastante bien lograda, de la catedral parisina se convierte en centro neurálgico de la historia. Por otro lado, en esa línea del arte gótico romanizado se sitúan numerosas producciones en las que, además de perpetuar los característicos tópicos medievalistas, se realiza un anacronismo en relación con la ruina medieval que carece de sentido, ¿cómo es posible que un castillo, supuestamente habitado, en su máximo esplendor, ya esté en un estado ruinoso? Esto sucede en filmes como *Sleeping Beauty* (1959), o *The Sword in the Stone* (1963), entre otras. Pero los anacronismos continúan en otros aspectos. En la cinta *Season of the witch* (2011)

unos caballeros escapados de las Cruzadas (¡en el siglo XIV!) deben trasladar a una bruja acusada de traer la peste. A partir de ahí la película se desliza completamente hacia lo fantástico, pero no deja de ser curioso que ese “tiempo de brujas” [...] se identifique con la Edad Media (García Marsilla, 2015, p. 136).

Y es que la mayoría del público ha situado las “quemadas de brujas”, que se dieron en los siglos XVI y XVII fundamentalmente, en la Edad Media, “error que el cine comercial acostumbra a alimentar” (García Marsilla, 2015, p. 136).

Incluso en las producciones de carácter fantástico podemos apreciar la impronta medievalista en infinidad de aspectos, como la ambientación, los roles sociales, etc. Esto es muy significativo en obras como *The Lord of the Rings* (2001-2003), *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe* (2005), *Game of Thrones* (2011), etc., ya que “While Game of Thrones continued to make the Middle Ages, complete with dragons, familiar to a world audience” (Airlie, 2018, p. 195). Esto es porque

la ciencia ficción y los reinos fantásticos que dominan las grandes pantallas en la última década no son sino variaciones a partir de esa mítica Edad Media [...] Una Edad Media de cine impone así sus valores y crea nuevos mundos a su medida (García Marsilla, 2015, p. 152).

2. LO MEDIEVAL EN DISNEY. EL CASO DE LA ARQUITECTURA

Disney ha apostado en múltiples ocasiones por tomar la Edad Media como punto de referencia para sus obras como se observa en *Sleeping Beauty* (1959), *The Sword in the Stone* (1963), *Robin Hood* (1973) o *The Black Cauldron* (1985). En muchos casos, su historia o personajes tendrán su antecedente más temprano en el folclore o en las obras literarias medievales o inmediatamente posteriores, readaptadas en siglos ulteriores para ajustarlas a la sensibilidad de la época. De hecho, al inicio de muchas de estas obras, observamos un libro que recuerda a los manuscritos medievales iluminados y que parece hacer referencia a la obra literaria de la que se extrae la historia que se desarrollará a continuación. Así pues, no es de extrañar que, aunque se trate de una adaptación de otra adaptación, perduren ciertos elementos de carácter medieval tanto en su historia como en su estética. Este es el caso de Robin Hood, una de las figuras más relevantes del folclore medieval inglés o el del rey Arturo, protagonista de *The Sword in the Stone*, destacado personaje de la literatura inglesa y galesa ya desde el 833 d.C.⁵.

En todos estos ejemplos se inserta la figura del caballero, se plantean ciertas estructuras sociales de carácter estamental y se utilizan ropajes y ambientes prototípicos o asociados a distintos momentos de la época medieval, aunque en muchas ocasiones, de manera anacrónica. Estos elementos se entremezclan con el uso de ciertos tropos que nos recuerdan a las novelas de caballerías como el amor cortésano, la búsqueda de la honra a través de la aventura, el objetivo de salvar a la damisela en apuros, la violencia glorificada (torneos, batallas con monstruos, etc.) la coronación de tal o cual monarca o la presencia de animales

⁵ De esta fecha data *Historia Brittonum*, primera obra en la que se menciona al rey Arturo. Según: *The Historicity and Historicisation of Arthur* de Thomas Green (2009) <https://bit.ly/332udJd>

fantásticos. Esto nos hace pensar en la posible influencia o inspiración en este género literario popular a partir del siglo XIV en España, Francia, Italia y Portugal tomada tal vez a través del filtro de la contemporaneidad.

Más allá de todas las características que podamos vincular a lo medieval en las distintas obras Disney, debemos señalar aquel elemento que se repite en cada una de ellas y que proclama el gusto de Disney por la arquitectura y, más concretamente, por las construcciones medievales o que replican estilos propios de la época. La mayor evidencia de este hecho se halla en el diseño del logo de la factoría que, desde 1985, contiene la imagen de un castillo que ha ido evolucionando y mutando a lo largo de los años hasta convertirse en esa estructura tridimensional con la consabida melodía de fondo. Esta construcción proyectada al inicio de cada cinta es hoy imagen indisociable de la marca y anuncia la importancia de este tipo de arquitecturas en las obras cinematográficas Disney.

Así pues, en la gran mayoría de las producciones de la factoría, muchas de ellas ambientadas o inspiradas en el medievo, dominan los grandes castillos, presentados como centros neurálgicos de núcleos urbanos y rurales, como grandes estructuras verticales que presiden los espacios. Estas construcciones acostumbra a presentar una miscelánea de estilos, predominando usualmente elementos del Gótico y del Románico, así como los estilos neomedievales. El uso constante de estas edificaciones podría deberse fundamentalmente a tres factores. Por un lado, es muy posible que influya la fuente literaria en la que se basa, así como las representaciones posteriores de ella. Por otro, también debe influir que, como apunta Rubio Tovar (1993, p. 57), el castillo ha sido considerado como uno de los elementos arquitectónicos más distintivos de la época medieval y en ese deseo de replicar o ambientar ese tiempo, espacios arquitectónicos tan característicos como los castillos no pueden obviarse. Por último, y como se ha señalado con anterioridad, los castillos se han convertido en una seña de identidad de la productora y por ello, como la firma de un artista, se plasman en la gran mayoría de sus obras.

Además, estas estructuras han saltado de las pantallas para transformarse en el lugar de encuentro y recreo para todos los fanáticos de la factoría convirtiéndose en el centro e imagen de los diferentes parques temáticos Disney. En la actualidad existen siete castillos construidos para este fin en California, Orlando, Tokio⁶, París, Hong Kong y Shanghai que son una réplica, en mayor o menor medida, de aquellas que aparecen en distintas películas de animación como *Cinderella* (1950), *Sleeping Beauty* (1959) o *Beauty and the Beast* (1991). Remontándonos al diseño “original”, es decir, el que aparece en las cintas, tendrán mucho que ver construcciones medievales reales que, en muchos casos, han servido de inspiración para artistas y creadores como anuncia la misma página web de la factoría que refiriéndose a la construcción parisina afirma que:

invoca tanto la magia como el carácter místico de los palacios ficticios, como el que se puede ver en el clásico animado de Disney de *La Bella Durmiente*, así como otros elementos de los castillos reales franceses y los monumentos históricos (Disneyland n.d.).

También aquí explican que para la posición y estructura toman de ejemplo el Mont Saint Michel, las columnas en espiral están inspiradas en San Severin de París, las torres del Castillo de Azay le Rideau y, además, toman elementos de *Les riches heures du duc de Berry* (1410).

De esta manera, se han visto otras semejanzas con diversas construcciones medievales tales como el Real Alcázar de Segovia del siglo XII y el castillo de *Snow White and the Seven Dwarfs* (1937). En este caso, dicha elección no sería descabellada, debido a que, como explican artistas y animadores en el documental *Snow White: The Making of a Masterpiece* (Arends y Savenick, 1994) en esta producción trabajaron artistas europeos que impregnaron los dibujos de sus conocimientos y cultura. Esto también se encuentra en una línea similar a lo que afirma del Arco Santiago sobre que la estructura del filme estaría estéticamente relacionada con “la tradición europea” y concretamente “en su versión e ideales romántico-germánicos” (2007, p. 2).

⁶ En Tokio hay dos, uno que representaría el de la Cenicienta y otro bastante reciente que replica el representado en el filme de *La Bella y la Bestia*.

Otros vínculos establecidos entre construcciones reales de época medieval y las creadas para las películas son los existentes entre el castillo de Dunnottar, levantado entre los siglos XIV-XV que inspira directamente el de *Brave* (2012) como se explica en el *behind the scenes* en la versión extendida de la cinta. En este pequeño documental sobre cómo se hizo el filme, se explica cómo los creadores se desplazan hasta Escocia para descubrir de primera mano sus paisajes naturales y arquitectónicos y hace hincapié en la relevancia que tiene la visita a estos lugares para el diseño de los escenarios cinematográficos por parte de los artistas que, como indican muchos de ellos, nunca habían visto “un castillo de verdad” (Kaplan y Milsom, 2012).

Estos vínculos constantes con arquitecturas reales del románico y del gótico europeos, tanto en obras ambientadas en la época medieval como en las que no lo son, solo confirman una vez más el interés de la marca por todo lo que rodea a este tiempo y que veremos más detalladamente en el siguiente apartado.

3. LA ARQUITECTURA “MALVADA” EN DISNEY

A pesar de los cambios en la mirada hacia lo medieval de expertos y profanos, muchas de las producciones Disney siguen perpetuando gran parte de estas ideas anacrónicas sobre la Edad Media y replicando, casi de manera inconsciente, esa aura de oscurantismo asociada a tiempos pasados. La visión negativa de este periodo de la Historia parece grabada en el imaginario colectivo hasta tal punto que los elementos medievales en las obras de la fábrica de sueños funcionarán a menudo como sinónimos de lo malvado. En este sentido, el Gótico y el Románico, como estilos predominantes en Occidente durante los siglos XI-XV y sus reinterpretaciones contemporáneas serán utilizados en las producciones de la fábrica de sueños como una forma de representar el mal, de dar cobijo a los villanos y villanas y como ambientación para las escenas más truculentas.

Como no podía ser de otra forma, los castillos serán fundamentales para este tipo de ambientaciones de carácter antagónico, apareciendo, como ya adelantábamos, como centro de un núcleo urbano o rural o, por el

contrario, de manera aislada. Otras elecciones bastante comunes son arquitecturas de todo tipo como edificios religiosos, casas o mansiones particulares y, también, estructuras naturales como cuevas o grutas. Es común que estos lugares se presenten apartados de la civilización, muchas veces de difícil acceso por su localización. Los estilos predominantes en su diseño suelen ser el Gótico, el Románico, elementos propios de la arquitectura defensiva y, en algunas ocasiones, el Barroco. Sin embargo, en muchos casos, hablaremos de arquitecturas o estructuras en constante cambio, que se van modificando a lo largo de la cinta según las necesidades de la trama. De esta manera, una misma sala puede verse en pantalla de manera distinta dependiendo de lo que se desee transmitir.

Sobre su funcionalidad, suelen ser los hogares y guaridas de las villanas y villanos, los marcos para una escena concreta vinculada a un hecho terrible o la localización de una batalla. El estilo, distribución y estado de las construcciones arrojará muchos datos acerca de quienes lo habitan o lo que puede ocurrir en el interior de ellos.

En los siguientes apartados desarrollaremos todas estas características a través de distintos ejemplos de la factoría Disney que contienen elementos de la arquitectura medieval desde las creaciones animadas de mediados del siglo XX hasta algunas de las producciones más actuales *live action*.

3.1. CASTILLOS, FORTALEZAS Y CATEDRALES

Como hemos visto en apartados anteriores, el castillo es tal vez uno de los espacios más utilizados por los artistas de Disney y, cuando se trata de representar lo malvado, esto no es una excepción. A continuación, plantearemos diversos ejemplos en los que este tipo de espacios se vincula a un personaje antagonico o a un acontecimiento terrible y en los que se insertan diversos elementos o aspectos de la arquitectura medieval que nos ayudarán a establecer el vínculo entre la factoría, lo medieval y lo perverso.

Empezando por el principio, en *Snow White and the Seven Dwarfs* (1937) la Reina Malvada habita el castillo que anuncia una serie de

características que Disney replicará en gran parte de sus obras: la tendencia a la verticalidad, la presencia de numerosas torres, la localización en lugares elevados o poco accesibles geográficamente y el uso de elementos arquitectónicos del Románico y del Gótico. Estos aspectos, a su vez, tienen lazos con la arquitectura medieval, pero se reproducen de manera excesiva o descontextualizada. Setenta años después del primer largometraje animado de la productora, continuamos viendo estos rasgos en películas como *Frozen* (2013). En esta cinta, aunque el castillo en el que viven ambas hermanas cumple muchas de estas particularidades, es el que construye Elsa, y donde vive uno de sus momentos más antagónicos, el que cumple con todas y cada una de ellas a la perfección. Semitransparente y tintineante, la estructura helada se levanta con varias torres geométricas terminadas en largas agujas sobre el pico de una montaña. Su interior visible con grandes arcos apuntados y altas columnas sostiene una cúpula hexagonal con el diseño de un copo de nieve. Aunque esta estructura presenta varios elementos más prototípicos de estilos contemporáneos, observamos todos esos aspectos más propios del gótico, concretamente de las catedrales. En este caso, su carácter inexpugnable se lo otorga su situación geográfica y no la arquitectura como tal. En este último aspecto encontramos la gran diferencia con respecto a la obra de 1937 en la que “nos ofrece una impresión de fortaleza y defensa, con su barbacana circundando todo el recinto presidido por una excelsa torre del homenaje” (Arco Santiago, 2007, pp. 2-3).

Todos estos rasgos, incluido el carácter defensivo, se observan en otros clásicos Disney como *Sleeping Beauty* (1959). Desde los primeros minutos de esta cinta exploramos el castillo donde habita la princesa Aurora que será posteriormente maldecido por Maléfica, donde se nos presenta una gran estructura fortificada. El acceso se encuentra bajo una barbacana con un arco apuntado bajo gablete flanqueado por lo que parecen grandes pilares adosados al muro. Sobre ello un escudo de armas y el matacán. En el interior nos encontramos ante un salón del trono que más bien podría tratarse de cualquier catedral gótica ya que se distribuye en un espacio alargado cubierto por bóvedas de crucería sobre grandes pilares con columnas adosadas. En el espacio donde se hallaría

el altar encontramos los tronos iluminados por grandes vanos cerrados con vidrieras. En algunos planos, la arquitectura muta y el espacio parece dividirse en naves e incluye una tribuna con decoración polilobulada desde la cual los músicos anuncian la llegada de los invitados a la celebración. Si bien, este espacio totalmente inspirado en la arquitectura defensiva medieval y la arquitectura gótica no es *a priori* un espacio “malvado” si se trata de uno de los escenarios elegidos para escenas de carácter terrible como es la maldición de Maléfica. No es baladí mencionar a este respecto que, en la gran mayoría de obras, sí encontraremos grandes diferencias entre los espacios diseñados para acoger escenas de carácter malévolo y aquellos lugares diseñados para el mal en sí mismos. Sin embargo, hemos querido dedicarle un apartado concreto a esta divergencia.

Siguiendo con esta idea de castillo fortificado, podemos señalar un ejemplo más actual como podría ser la reinterpretación del filme anterior en *live action*, *Maleficent* (2014). En este caso, el castillo sí pertenece al nuevo villano de la historia, el rey Stefan. Desde los primeros segundos del filme observamos esa atención sobre la arquitectura ya que el famoso castillo del logo de Disney se intercambia por el que corresponde al rey Stefan. La construcción que da cobijo al pueblo de los hombres es de carácter defensivo, tendiente a la verticalidad con numerosas torres con pináculos y agujas, contrafuertes exteriores, arcos apuntados, etc. Es decir, elementos característicos de la arquitectura gótica, románica y defensiva y en una línea similar al de la madrastra de Blancanieves.

Planteando ejemplos más dispares en cuanto a su estilo podemos señalar el caso de *Alice in Wonderland* (2010) y *Alice Through the Looking Glass* (2016). En ambas obras la marcada estética romántica de Tim Burton no consigue disimular esa impronta medieval en la estructuración de los espacios arquitectónicos. Así, el castillo de la Reina Roja presenta todas las características de una fortaleza gótica: edificio de grandes dimensiones y una marcada verticalidad proporcionada por las numerosas torres que se cubren con tejados a modo de pináculos, coronados, además por alargadas agujas. Las puertas se abren bajo arcos

apuntados, típicos del arte gótico; así como las ventanas que, además, presentan vidrieras coloreadas que tamizan la entrada de luz al interior.

3.2. RUINAS Y ACANTILADOS

Como ya adelantábamos, encontramos espacios diseñados para albergar lo perverso de forma directa e intencionada y para ello las arquitecturas medievales se representará en una atmósfera de oscuridad y decadencia. Esto resulta evidente en algunos de los ejemplos anteriormente señalados.

Volviendo, como habíamos prometido, a la guarida de Maléfica en *Sleeping Beauty*, esta representa muy bien ese ambiente de devastación y tenebrosidad que veremos impreso en muchos espacios asociados a los villanos Disney. Este lugar denominado *Forbidden Mountain* (la Montaña Prohibida) es una peligrosa región montañosa donde se encuentran los restos de un castillo de gran verticalidad, plagado de torres y de acceso casi imposible, siguiendo de nuevo el esquema que veíamos en el castillo de la Reina Malvada de *Snow White and the Seven Dwarfs*. Cuando nos acercamos a la construcción encontramos unos muros atestados de maleza, de piedra erosionada y cuyas cubiertas, en muchos casos han desaparecido. Una especie de cripta parece ser el centro de reunión de Maléfica y sus esbirros, donde observamos elementos típicos del románico como las columnas y capiteles y, del gótico, como las gárgolas. La decoración de los frisos se ha transformado en rostros de calaveras, y el trono de piedra, elevado en altura, se cobija bajo un gran arco apuntado a modo de nicho. Aquí encontramos la gran diferencia con algunas construcciones medievales de otras cintas que aparecen im-polutas y luminosas. En este caso, nos encontramos con una estructura casi destruida, donde es más que visible el paso del tiempo, aunque como se explica en cierto momento de la película, nos hallamos en el siglo XIV.

Este anacronismo también lo observamos en la torre en la que se aloja Merlín que pertenece a los antagonistas de esta historia, la familia de Arturo, en *The Sword in the Stone*. Esta forma de ver el pasado, asociada a un acontecimiento terrible como es la guerra, es también evidente en la escena de la batalla del Galimatazo en *Alice in Wonderland*,

aunque en este caso las ruinas medievales se entremezclan con ruinas clásicas. También, el castillo de la Bestia, en *Beauty and The Beast* (2017), se va arruinando a medida que caen los pétalos de la rosa encantada, ligando así, la arquitectura y la ruina directamente a la maldición y a la tragedia.

Algo similar ocurre en *Malificent*, cuando Stefan corta sus alas para convertirse en rey, el carácter de este personaje se ensombrece y se nos presenta a la Maléfica primigenia, apartada del mundo de las hadas y condenada a vivir entre las ruinas de una construcción medieval que está tan derruida que no podemos distinguir si se trata de una iglesia o una construcción privada. En este caso, la Montaña Prohibida rodeada de nieve y árboles retorcidos a la que apenas consiguen llegar unos rayos de luz sirve como asentamiento para esos restos lúgubres y abandonados. Al contemplar esta escena⁷, parece que nos transportamos a los paisajes de ruinas del romanticismo alemán en los que se exaltaban aquellos edificios medievales ahora consumidos por el paso del tiempo (Castro Hernández, 2019, p. 52).

Esa perspectiva sombría de la arquitectura se debe tal vez a un punto de vista decimonónico, una forma de entender aquellos edificios desde la visión nostálgica, sublime y -en ocasiones- fantástica del Romanticismo (González Moreno, 2007). En algunos casos, estas escenas parecen introducirnos en alguna de las pinturas paisajísticas de Carl Blechen o Friedrich en las que las ruinas de los edificios medievales se alzan en un clima de añoranza de los tiempos pasados e incluso como un *Totenlandschaft*, “un paisaje de los muertos” en palabras del poeta Karl Theodor Jörner (Dyer, 2011, pp. 70-85). Si bien para los románticos la representación de los restos de los siglos pasados era una forma de encarnar el paisaje del momento y, por consiguiente, el paso del tiempo y el poder arrollador de la naturaleza frente a la impotencia de los hombres, Disney parece querer arruinar las construcciones contemporáneas a la época en la que se ambienta el filme.

⁷ A nosotras nos lleva concretamente a la obra de Caspar David Friedrich realizada en torno a 1819, *Klosterfriedhof im Schnee* que se encuentra en el Staatliche Museen de Berlín.

Así pues, lejos de ser fiel a la época en la que ambienta sus producciones y de seguir todas aquellas ideas vinculadas a la ruina romántica, Disney parece buscar el mejor telón de fondo para lo malvado en un intento de vincular los restos del pasado y la oscuridad con conceptos negativos. En este sentido, planteamos que los creadores de la factoría sí beberían de la estética romántica, mediante elementos como la ruina, la naturaleza voraz sobre las construcciones de los hombres y la representación sublime de las mismas, pero vaciándolos de su significado, casi en su totalidad, para crear escenarios terribles o espacios vinculados al carácter maligno de los villanos.

Este “filtro” entre la pintura romántica y las representaciones animadas de Disney podría provenir del mismo ámbito de la cinematografía ya que como inmediato precedente a estas obras, que también bebe del romanticismo, hallamos el cine expresionista alemán (Rogla, 2015, p. 123). Y es que no podemos dejar de establecer ciertos vínculos con imágenes como la del castillo de *Nosferatu* (1922) encaramado en lo más alto de una montaña, casi al borde del precipicio y las guaridas de Maléfica y la Reina Malvada.

3.3. LO BUENO, LO MAYO Y LO MEDIEVAL

En el proceso de representación de lo malvado, surge la necesidad de diferenciarlo de lo bueno. Cuando se trata de una obra de estética medieval, los artistas deben distinguir mediante diversos recursos la construcción medieval que representa lo piadoso y protagónico, de la que constituye lo perverso y antagónico. Así pues, en las obras cinematográficas Disney encontraremos el uso de una serie de herramientas visuales como la luz, el color y los elementos arquitectónicos o geográficos que provocarán la generación de contrastes entre unas construcciones y otras.

A lo largo de este capítulo hemos hecho varias referencias al carácter oscuro de las “construcciones malvadas” y es que este elemento es fundamental en Disney para señalar aquellas escenas terribles o dramáticas, sobre todo si en ellas participan los villanos. Uno de los casos más evidentes que llevan a cabo estos juegos de luces y sombras lo hallamos en *Beauty and The Beast*. Tanto en la versión de 1991 como en la de

2017 existe un marcado contraste entre lo maldito y lo salvo, representados por un lado por lo oscuro, lo frío y lo gótico y, por otro, por lo luminoso, lo cálido y lo renacentista, respectivamente. No obstante, en ambas obras, observamos varios elementos típicos del Barroco y otros estilos, pero son aquellos góticos y renacentistas los que plantean dicha división. Lo gótico tiene su mayor representación en las vidrieras, las altas torres coronadas por agujas y las gárgolas. Aquí asistimos a una contradicción con respecto a las ideas originalmente vinculadas a estos elementos. En las dos películas, sobre todo al inicio, predomina la oscuridad, la escasez de luz y la ausencia de color, hecho ilógico teniendo en cuenta la presencia de grandes vidrieras -incluso de un rosetón- en varios espacios del castillo. Esto sucede también en el *live action* de *Alice in Wonderland* en el que se nos muestra por primera vez el interior del castillo de la Reina Roja, cuyo salón del trono, a pesar de tener múltiples vidrieras policromadas, cuenta con una luz bastante lúgubre. Del mismo modo, en *Maleficent*, cuando Maléfica entra en escena, en el castillo del rey Stefan, a pesar de contar también con varias vidrieras, la oscuridad aborda la escena, incluso, para darle más dramatismo, las velas se apagan.

Esta contradicción se extiende a otros elementos del gótico como las gárgolas, que aparecen en múltiples ocasiones en estas cintas, aunque principalmente en *Beauty and The Beast*. A pesar de que, en su origen, las gárgolas eran elementos funcionales que servían como desagües para evitar que el agua de lluvia mojase directamente la piedra de las catedrales y asimismo eran consideradas como elementos que ayudaban a espantar el mal de tan sacros lugares, aquí funcionan de forma totalmente contraria. En el palacio-castillo de la bestia las gárgolas funcionan como una especie de decoración grotesca y terrorífica y sirven para espantar a los protagonistas en su contemplación de la construcción. Es decir, ahora, estos elementos se utilizan para ahuyentar lo bueno.

Otro recurso utilizado para realizar la distinción entre lo bueno y lo malo existiendo de por medio lo medieval lo podemos ejemplificar con *Alice in Wonderland* (2010) y *Alice Through the Looking Glass* (2016). En la primera entrega, como ya adelantábamos, el castillo de la Reina Roja presenta todas las características de una fortaleza gótica. Se trata

de un edificio de grandes dimensiones y una marcada verticalidad proporcionada por las numerosas torres que se cubren con tejados a modo de pináculos, coronados, además por alargadas agujas. Las puertas se abren bajo arcos apuntados, típicos del arte gótico, así como las ventanas que, además, presentan vidrieras coloreadas que tamizan -demasiado- la entrada de luz al interior. Esta estructura se levanta sobre lo que parece un terreno seco e inhóspito.

Contraria a esta, la Reina Blanca vive en un castillo con múltiples torres de formas redondeadas y de menor verticalidad que el de su hermana, plagado de luz blanca y naturaleza que, aunque desordenada, recorre el castillo con elementos de diferentes estilos arquitectónicos. La entrada principal se abre bajo un gran arco de medio punto, pero los arcos apuntados siguen presentes. Esta mezcla de estilos, además de la ambientación general del espacio, con una blanca luz, provoca en el espectador una sensación muy diferente a la que experimenta al contemplar el castillo de la Reina Roja. La oposición se lleva a cabo aquí no solo a través de la luz, el color y los estilos, sino también de las formas y la ornamentación. En el caso de la Reina Roja, representante de lo malo, predominan la decoración y las formas apuntadas, recargadas y extravagantes, y, en el castillo de la Reina Blanca, representante de lo bueno, abundan las redondeadas, pulidas e inmaculadas.

En *Alice Through the Looking Glass*, la construcción que más elementos de la arquitectura gótica presenta es el castillo de El Relojero. Y es que, la primera imagen que tenemos de esta fábrica nos recuerda a las catedrales del gótico alemán. Además, el acceso está precedido por un profundo foso. La escalera que anticipa a la entrada principal presenta una decoración de pináculos en la balaustrada. En el interior observamos una maquinaria de reloj entre la cual encontramos una serie de pasillos en los que se disponen baldaquinos con arcos apuntados bajo gabletes que culminan en torreones apuntados, con decoración de pináculos también en los balaustres. Y no es que el Tiempo sea malo o bueno, simplemente es inevitable, y, de alguna manera, a todos nos recuerda que nuestro tiempo es finito, algo que provoca incertidumbre y miedo.

4. CONCLUSIONES

¿La arquitectura gótica en Disney es malvada? Pero ¿no era la arquitectura de la luz? Exacto. He aquí una de las cuestiones más significativas: el cambio de rol que, como consecuencia de ese oscurantismo dado historiográficamente a la Edad Media, ha sufrido el arte gótico en el imaginario colectivo y, en su defecto, en las representaciones que de él se han venido haciendo desde la pintura romántica del siglo XIX pasando por las producciones audiovisuales actuales.

A pesar del empeño de Disney en ligar lo gótico con lo oscuro y lo malvado en muchas de sus producciones, debemos señalar que según el mismo Suger de Saint Denis, quien teorizó acerca de la importancia de la luz dentro de las construcciones sagradas, el fin de esta arquitectura era el de acercar a Dios al fiel a través de construcciones diáfanas y amplias e inundadas de luz coloreada por enormes vidrieras.

Así pues, en estas producciones se trunca el significado y el fin de la arquitectura gótica, la arquitectura de la luz y el color se convierte en una arquitectura oscura, cavernosa y atonal. Los motivos decorativos como las gárgolas se convierten en figuras malvadas que espantan lo bueno, los espacios religiosos se desacralizan y se convierten en lugares regios, la ruina medieval se descontextualiza para formar parte del mismo tiempo en el que esos edificios fueron construidos.

En consecuencia, para construir la imagen de lo malvado se utiliza por un lado la arquitectura medieval, el gótico y el románico, pero siempre desde una perspectiva decimonónica a través de los neos o reinterpretaciones de estos estilos que comienzan a aparecer a mediados del siglo XVIII y durante todo el XIX en Europa y también Estados Unidos a través de las corrientes historicistas. Esta forma de ver, entender y exaltar la arquitectura medieval también se refleja en las visiones pictóricas de los artistas de inicios de la contemporaneidad como las de Friedrich, Turner o Constable que parecen inspirar a través de los paisajes de ruinas, las arquitecturas que dan cabida a los villanos de Disney. Es decir, se trata de una visión de la arquitectura medieval filtrada por la mirada de la contemporaneidad, que da como resultado la confusión y contradicción con muchos de los aspectos que caracterizaban esos estilos

originalmente y la creación de un símbolo de lo malvado históricamente anacrónico, que hoy en día se repite en diferentes producciones dentro y fuera de la factoría Disney.

5. REFERENCIAS

- Adamson, A. (director). 2005. *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe* [película]. Walt Disney Pictures.
- Airlie, S. (2018). Strange eventful histories: the Middle Ages in the cinema. En P. Linehan, y J. L. Nelson (Eds.), *The Medieval World* (pp. 163-183). Routledge.
- Andrews, M. y Chapman, B. (directores). 2012. *Brave* [película]. Walt Disney Studios Motion Pictures.
- Arco Santiago, I. del (2007). Simbolismo y funcionalidad arquitectónica en dos mitos: *Blancanieves* y Walt Disney. *Culturas Populares. Revista Electrónica*, 5, 1-19. <https://bit.ly/3zH8jaD>
- Arends, H. y Savenick, P. (1994). *Snow White: The Making of a Masterpiece*.
- Barrio, J. A. (2005). La Edad Media en el cine del siglo XX. *Medievalismo: Boletín de la Sociedad Española de Estudios Medievales*, 15, 241-268.
- Benioff, D. y Weiss, D. B. (creadores). 2011-2019. *Game of Thrones* [serie de televisión]. HBO.
- Berman, T. y Rich, R. (directores). 1985. *The Black Cauldron* [película]. Buena Vista Distribution.
- Besson, L. (director). 1997. *Le Cinquième Élément* [película]. Gaumont Film Company.
- Buck, C. y Lee, J. (directores). 2013. *Frozen* [película]. Walt Disney Studios Motion Pictures.
- Burton, T. (director). 2010. *Alice in Wonderland* [película]. Walt Disney Studios Motion Pictures.
- Burton, T. (director). 2016. *Alice Through the Looking Glass* [película]. Walt Disney Studios Motion Pictures.
- Camón Aznar, José (1952). *La cinematografía y las artes*. Madrid: CSIC, Instituto “Diego Velázquez”, Sección de Estética.
- Castro Hernández, P. (2019). La representación de ruinas medievales en la pintura romántica: algunas claves discursivas, estéticas e imaginarias (s. XIX). *Revista círculo cromático*, 2, 47-81.

- Condon, B. (director). 2017. *Beauty and The Beast* [películas]. Walt Disney Studios Motion Pictures.
- Corliss, M. y Clarens, C. (1978). Designed for Film: The Hollywood Art Director. *Film Comment*, 3(14), 27-58.
- Devesa, R. (2011). El cine como pretexto para la arquitectura. *DC PAPERS, revista de crítica y teoría de la arquitectura*, 21-22, 9-10.
- Dyer, G. (2011). *The Missing of the Somme*. Vintage Books.
- García Marsilla, J. V. (2015). Miradas a un tiempo oscuro. El cine y los estereotipos sobre la Edad Media. En M. Bolufer; J. Gomis y T. M. Hernández (eds.), *Historia y cine: la construcción del pasado a través de la ficción* (pp. 135-158). Institución Fernando El Católico.
- Geronimi, C.; Clark, L.; Larson, E. y Reitherman, W. (directores). 1959. *Sleeping Beauty* [película]. Walt Disney Studios Motion Pictures.
- González Moreno, B. (2007). *Lo sublime, lo gótico y lo romántico: la experiencia estética en el romanticismo inglés*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Green, T. (2009). The Historicity and Historicisation of Arthur. <https://bit.ly/3zDPIsa>
- Hand D. (director). 1937. *Snow White and the Seven Dwarfs* [película]. RKO Radio Pictures.
- Jackson, P. (director). 2001-2003. *The Lord of the Rings* [película]. New Line Cinema.
- Jackson, W.; Luske, H. y Geronimi, C. (directores). 1950. *Cinderella* [película]. RKO Radio Pictures.
- Kaplan, T. y Milsom, E. (2012). *Como se hizo: Brave. El Viejo Mundo de Brave*. Contenido extraído directamente desde el Bluray original de la película. <https://bit.ly/3q9sMkZ>
- Lang, F. (director). 1927. *Metropolis* [película]. U.F.A.
- Méliès, G. (director). 1900. *Jeanne d'Arc* [película]. Georges Méliès.
- Murnai, F. W. (director). 1922. *Nosferatu – Eine Symphonie des Grauens* [película]. Kino Lorber.
- Niccol, A. (director). 1997. *Gattaca* [película]. Jersey Films, Columbia Pictures.
- Proyas, A. (director). 2004. *I, Robot* [película]. 20th Century Fox.
- Reitherman, W. (director). 1963. *The Sword in the Stone* [película]. Walt Disney Productions.

- Roglá Giménez, M. del C. (2016). *Nosferatu, El Gabinete del Dr. Caligari, Metrópolis. Tres películas míticas del expresionismo alemán. Sus carteles: análisis e influencias*. [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. Repositorio institucional de la Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/61954>
- Rubio Tovar, J. (1993). El castillo en la literatura. En *Castillos, fortificaciones y recintos amurallados de la Comunidad de Madrid* (pp. 57-65). Consejería de Educación y Cultura.
- Schaffner, F. J. (director). 1968. *Planet of the apes* [película]. 20th Century Fox.
- Scott, R. (director). 1982. *Blade Runner* [película]. Warner Bros Pictures.
- Sena, D. (director). 2011. *Season of the Witch* [película]. Relativity Studios, Rogue, Atlas Entertainment.
- Stromberg, R. (director). 2014. *Maleficent* [película]. Walt Disney Studios Motion Pictures.
- Vidler, A. (1993). The Explosion of Space: Architecture and the Filmic Imaginary. *Assemblage*, 21, 45–59. <https://doi.org/10.2307/3171214>
- Wise, K. y Trousdale, G. (Directores). 1996. *The Hunchback of Notre Dame* [película]. Walt Disney Studios Motion Pictures.

LOS SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN URBANA EMPLEADOS DURANTE EL RENACIMIENTO

DAVID HIDALGO GARCÍA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Desde sus orígenes, las personas han intentado comunicarse mediante una serie de símbolos y de grafismos. Las pinturas rupestres son consideradas como las primeras manifestaciones artísticas y de comunicación, en las cuales, se piensa que quien las realizaba pretendía describir hechos o situaciones de la vida diaria (González, 2008).

A lo largo de la historia, y sin perder de vista la comunicación de las personas, se han estudiado e ideado otros sistemas de representación. Una definición amplia de este concepto sería un conjunto de reglas y/ o métodos que se van a seguir para representar objetos tridimensionales en un elemento bidimensional, mediante el empleo de la Geometría plana. De esta manera, se puede plasmar cualquier objeto, por complicado que sea, en un elemento bidimensional, es decir, el papel. Para que un sistema de representación sea considerado útil, debe cumplir la propiedad fundamental de la reversibilidad, es decir, que permita pasar del espacio al papel y a la inversa, (del papel a la realidad).

Durante el inicio del periodo renacentista se modificaron los modos y estilos de vida. Los consumos, las costumbres sociales y el pensamiento de la sociedad experimentaron un cambio importante. Esto supuso simultáneamente una modificación respecto a las actitudes y comportamientos respecto a los usos del territorio y a la organización de la ciudad (Morris, 2018).

La forma de pensar y estudiar las artes, (la pintura, la escultura y la arquitectura), del Renacimiento, se trasladó a la forma de proyección y

posterior generación de las nuevas ciudades y de sus edificios. En palabras del autor Giorgio Vasari:

Los logros técnicos, económicos, sociales e intelectuales alcanzados en este tiempo, no habían tenido igual ni en Italia ni en Europa desde el Imperio Romano (Vasari, 1550, p. 45).

Por tanto, el Renacimiento trajo consigo un cambio en todos los campos, incluidos la arquitectura y el urbanismo donde los arquitectos pasaron del anonimato a marcar en cada trabajo su estilo personal. Hasta esta época los diseñadores de edificios y ciudades eran más bien artesanos que arquitectos, de hecho poco se sabe en relación a los arquitectos de las obras románicas o de las grandes catedrales góticas. Tal y como afirma el autor Lotz:

Nunca hemos encontrado ningún dibujo hecho por un arquitecto que se pudiera fechar con certeza antes del año 1460 aproximadamente. Los primeros dibujos datan del último cuarto del Siglo XV (Lotz, 1985, pp. 1-2).

El no encontrar ningún dibujo no significa que no existieran. En este periodo no se les atribuía un elevado valor a las representaciones gráficas lo que unido al gran coste que tenía el pergamino donde se dibujaba, hizo que se utilizaran otras superficies para las representaciones gráficas, tales como capas de yeso, tablillas de madera o el propio suelo de las catedrales (Arévalo, 2003).

A lo largo de la historia se han estudiado e ideado múltiples sistemas de representación, con el objetivo de plasmar cualquier objeto real, por complicado que sea, en un elemento bidimensional, es decir, el papel. Estos sistemas se han utilizado para dejar constancia de objetos, elementos o situaciones de la vida real, trasladándose al campo de la representación de las ciudades. Tómese como ejemplos, las representaciones gráficas urbanas consideradas de mayor antigüedad descritas por el autor Elliot en su libro *The city in Maps. Urban mapping to* □□□□ La representación urbana de mayor antigüedad consiste en la pintura mural de la ciudad de Catal Huyuk, (Turquía), datada en torno al año 6.200 a.C, (véase fig. 1). En ella, se puede observar como las viviendas, anexas unas a otras, cuentan con patio interior y la ciudad se encuentra dominada por el volcán anexo.

FIGURA 1. Ciudad de Catal Huyuk. 6.200 a.C.

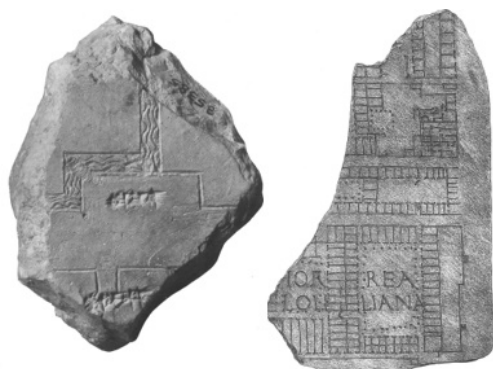


Fuente: Elliot, J. The city in maps urban mapping to 1900. Pag.8.

Siguiendo el orden cronológico, es importante reseñar la representación sobre tablilla de arcilla del barrio de Tuba perteneciente a la ciudad de Babilonia del siglo IV a.C., (véase fig. 2 (a)). En ella, se observa sobre la tablilla una banda con relieve correspondiente al río Éufrates y en la parte inferior, las murallas de la ciudad junto con la puerta Shamash o también conocida como “Puerta del Dios del Sol”. Todos los trazos que se aprecian son rectos debido a la fragilidad de la arcilla para los trazos curvos. En el reverso de la tablilla se describen las murallas de la ciudad, el cierre de las puertas al anochecer y el sistema de vigilancia mediante guardias.

Posiblemente uno de los trabajos más impresionantes con respecto a la representación de las ciudades lo constituya el *Forma Urbis Romae*, (véase fig. 2 (b)), datado entre los años 204-211. Consistió en un aplacado de piezas de mármol de 18 x 13 ubicado en un muro del Templo de la Paz donde se representó la ciudad de Roma. Se ejecutó a una escala de unos seis metros por pulgada, (1:240). En la actualidad, se conservan 679 piezas mostrando un alto grado de detalle de las plantas de los templos y otros edificios (Elliot, 1900).

FIGURA 2. (a): Barrio de Tuba. 300 a.C.; (b) Forma urbis Romae. 204-211 a.C.



Fuente: Elliot, J. The city in maps urban mapping to 1900. Pag.8.

Estos ejemplos, caracterizados por ser representaciones en planta de las urbes, demuestran el conocimiento que se tenía de este sistema de representación desde los mismos orígenes de la civilización.

El resurgir económico que sufrió Europa a partir del siglo XIII, junto con el inicio del Renacimiento, dos siglos más tarde, condujo a un aumento considerable de la población. Así, ciudades como Londres pasaron de 50.000 habitantes en 1530 a 225.000 en 1800. Berlín multiplicó por cinco su población y la ciudad de Roma aumentó su población un 730%. Por tanto, el urbanismo del Renacimiento se limitó a la expansión de las zonas urbanas existentes, control de las nuevas zonas de crecimiento y la construcción de nuevas ciudades (Morris, 2018). Esta última tuvo poca repercusión, de tal forma que las escasas fundaciones tuvieron un origen militar, por ejemplo, Palma Nova en Italia o Neuf Brisch en Francia o por decisiones autocráticas, por ejemplo, Richelie en Francia (Hidalgo et al., 2016).

En el planteamiento urbano del Renacimiento se pueden distinguir cinco amplios campos:

- Sistemas de fortificación.
- Creación de nuevos espacios públicos.
- Anexión de barrios nuevos.

- Trazado de nuevas ciudades.
- Reestructuración de las ciudades existentes.

Este proceso experimentó un gran apogeo en los primeros decenios del siglo XV⁸ con la aspiración de llegar a una nueva urbe, conocida en Italia como *città idèale*. Los objetivos fundamentales por los que se generaron este tipo de urbe fueron: asegurar la defensa militar de los habitantes y bienes existentes en el interior y la corrección de las deficiencias urbanas que arrastraban las ciudades medievales. En relación al primer objetivo es necesario indicar que durante la Edad Media los precarios sistemas defensivos de las ciudades eran suficientes para resistir el asalto producido mediante las armas de fuego. Tras la invención del cañón, se exigió que estos sistemas sufrieran un gran cambio para poder resistir los asaltos (Croix, 1960). Por este motivo, se diseñaron ciudades resistentes al asedio externo, tanto a nivel de sistemas defensivos y de distribución de la morfología urbana, como a nivel de capacidad de autosuficiencia durante un largo periodo en caso de asedio. Hasta la mitad del siglo XVI, las fortalezas, los sistemas defensivos y las ciudades se ubicaban dentro del campo de la arquitectura, por lo que eran tratados por arquitectos, artistas o ingenieros militares. A partir de ese momento se produjo una división en dos ramas dentro del campo de la arquitectura: civil y militar (Vera, 2010). En relación al segundo objetivo es necesario indicar que las nuevas propuestas tendían a contar con espacios libres, acondicionamiento de calles e instalaciones de salubridad. Dichos planes llegaron a unos niveles excepcionales con ciertos arquitectos. Por ejemplo, los estudios de las condiciones de soleamiento de las calles y viviendas realizados por Pietro Cataneo, o en los estudios de ventilación de viviendas realizados por el famoso arquitecto León Battista Alberti.

A partir del siglo XV, puede advertirse que esas exigencias fueron dirigidas a la regulación de los espacios, sobre todo en el ámbito italiano,

⁸ El autor Pedretti indica que en la publicación titulada *Storia di Milano* de Bernardino Arluno, publicado en 1530, se hace referencia al modo en el que los edificios de la ciudad de Milán eran embellecidos con decoraciones monocromáticas en sus fachadas (Pedretti, 1988, p. 74).

el cual ha despertado una especial atención dentro de los estudiosos de la historia del urbanismo. Durante el inicio del periodo renacentista se modificaron los modos y estilos de vida. Los consumos, las costumbres sociales y el pensamiento de la sociedad experimentaron un cambio importante. Esto supuso simultáneamente una modificación respecto a las actitudes y comportamientos respecto a los usos del territorio y a la organización de la ciudad (Franchetti, 1985).

Debido a esto, numerosos pensadores, arquitectos, filósofos y artistas emprendieron el trayecto para el diseño de una nueva ciudad. Entre ellos, León Battista Alberti, Antonio Averlino, Francesco di Giorgio, Francesco de Marchi, Vincenzo Scamozzi o el mismísimo Leonardo da Vinci. Estos realizaron grandes aportaciones al estudio de las ciudades que dejaron reflejadas en sus tratados y cuya difusión experimentó un gran avance gracias a la invención de la imprenta a partir del año 1440.

A modo de resumen y en líneas generales, estas ciudades ideales del Renacimiento consistían en urbes poligonales con grandes sistemas defensivos y un número limitado de puertas de acceso (2, 3 o 4 como máximo). El interior podía desarrollarse, bien mediante un sistema radial (hasta mediados del siglo XV) o reticular (desde mediados del siglo XV). Ambas permitían la formación de un gran espacio central donde se ubicaban los edificios más importantes. Estas distribuciones permitían calles amplias y rectas que contaban con instalaciones de alcantarillado y abastecimiento de agua. La relación entre la anchura de la calle y la altura de las viviendas era de 2:1, de tal forma que la luz solar llegaba hasta el pavimento de las calles. Las actividades comerciales se repartían por la ciudad, ubicándose las molestas o insalubres en las zonas anexas a las murallas.

Por tanto, la proyección de la ciudad constituyó un elemento primordial de gran importancia. El desarrollo y estudio de esta adquirió una singular relevancia dentro de la sociedad ya que, desde mediados del siglo XIII, se inició en las ciudades un proceso de decoro urbano y de regulación de los espacios, tanto públicos como privados. El proceso continuó mediante la elaboración de una minuciosa serie de normas y

reglamentaciones⁹ que controlaban las actividades y edificaciones¹⁰ de la ciudad (Franchetti, 1985). Este tuvo su momento de apogeo cuando en los primeros decenios del siglo XV un grupo de arquitectos-humanistas aspiraron a llegar a una nueva concepción de urbe, conocida con el nombre de *città idéale*. Esta fue pensada como un elemento global de bienestar para los ciudadanos.

El autor Evelio Moreno va mucho más allá y afirma:

La città idéale de los renacentistas italianos es la alternativa al paraíso. [. . .] Este es sustituido por una *città* como comunidad de vida y pensamiento (Moreno, 1991, p. 20).

Las circunstancias indicadas reflejan la importante necesidad que surge, desde finales de la Edad Media y durante los primeros decenios del Renacimiento, en el campo de la representación de las ciudades y, por tanto, en el estudio de los sistemas de representación utilizados para tal fin. Prueba de ello es que, entre los años 1572 y 1617 se publican en Colonia los seis volúmenes del *Civitates Orbis Terrarum*. Este gran atlas contiene 546 representaciones de ciudades de todo el mundo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados en la presente investigación son los siguientes:

- Exponer la evolución y propuestas en los sistemas de representación empleados por Leonardo da Vinci en sus Códices y Manuscritos.
- Analizar y posteriormente comparar los sistemas de representación empleados por Leonardo da Vinci con las de otros artistas del Renacimiento.

⁹ Cuyo objetivo fundamental de la normativa y reglamentación aprobada era el decoro de las ciudades.

¹⁰ El autor Pedretti indica que en la publicación titulada *Storia di Milano* de Bernardino Arluno, publicado en 1530, se hace referencia al modo en el que los edificios de la ciudad de Milán eran embellecidos con decoraciones monocromáticas en sus fachadas.

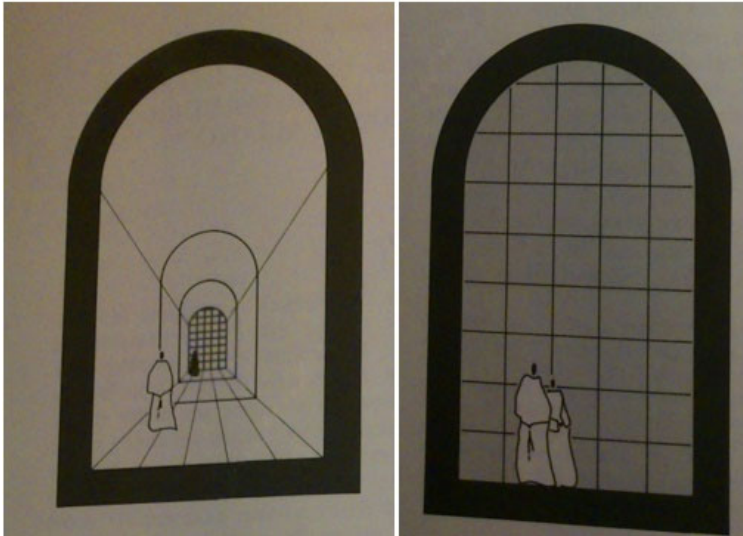
- Conocer los distintos Códices y Manuscritos donde Leonardo da Vinci reflejó sus sistemas de representación.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El autor Lotz indica los sistemas de representación utilizados durante el Renacimiento:

En los periodos iniciales y centrales del Renacimiento, los dos métodos habituales de representación utilizados para el espacio interior de los dibujos de arquitectura son: la sección perspectiva¹¹ y la sección con proyección ortogonal (Lotz, 1985, pp. 1-2).

FIGURA 3. a): *Sección Perspectiva.* 1985; (b) *Proyección Ortogonal.* 1985.



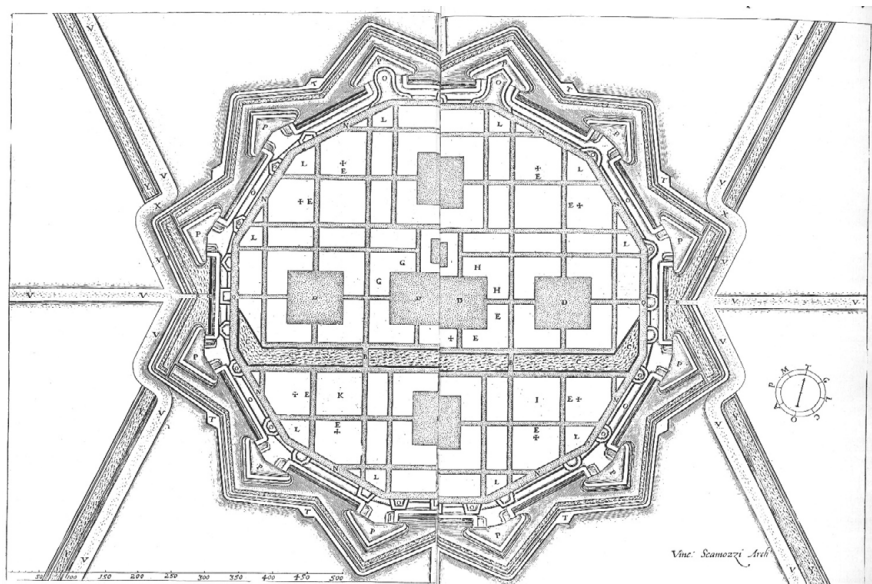
Fuente: Wolfgang Lotz, *La arquitectura del Renacimiento en Italia: Estudios*, Biblioteca Básica de Arquitectura, Editorial Hermann Blume, Madrid, 1985.

La primera de ellas utiliza, hasta ese momento, un único punto de fuga, (véase fig. 3 (a)), todo lo que se encuentra en el primer plano aparece seccionado y el observador se sitúa perpendicular a la proyección. Por el contrario, la proyección ortogonal ofrece una vista plana de lo

¹¹ El autor Arévalo identifica esta con el nombre "Vista al Natural".

representado, (véase fig. 3 (b)). Suele estar sombreada para ayudar a distinguir el grado de profundidad de los planos utilizados. Esta circunstancia establecida por Lotz se aprecia claramente en los tratados de los urbanistas que diseñaron o representaron ciudades durante el Renacimiento.

FIGURA 4. *Cittá idéale* Vincenzo Scamozzi, 1615.



Fuente: Scamozzi V. *L'idea dell'architettura universale*, fol. 166-167.

Así, en la figura 4 aparece representada la ciudad del arquitecto Vincenzo Scamozzi considerado como un personaje excepcional entre los tratadistas teóricos del urbanismo del Renacimiento. El sistema de representación elegido por el arquitecto consiste en un sistema de proyección ortogonal donde el observador se ubica perpendicular al plano de proyección que es donde se representa la ciudad. Esta presenta un sistema de fortificación abastionado de 12 lados con 4 puertas de entrada, trazado reticular con la plaza de Armas, en el centro de la misma, y cuatro espacios públicos distribuidos entre la trama urbana. La urbe se encuentra atravesada por un río con el objetivo de garantizar el abastecimiento durante un periodo de asedio.

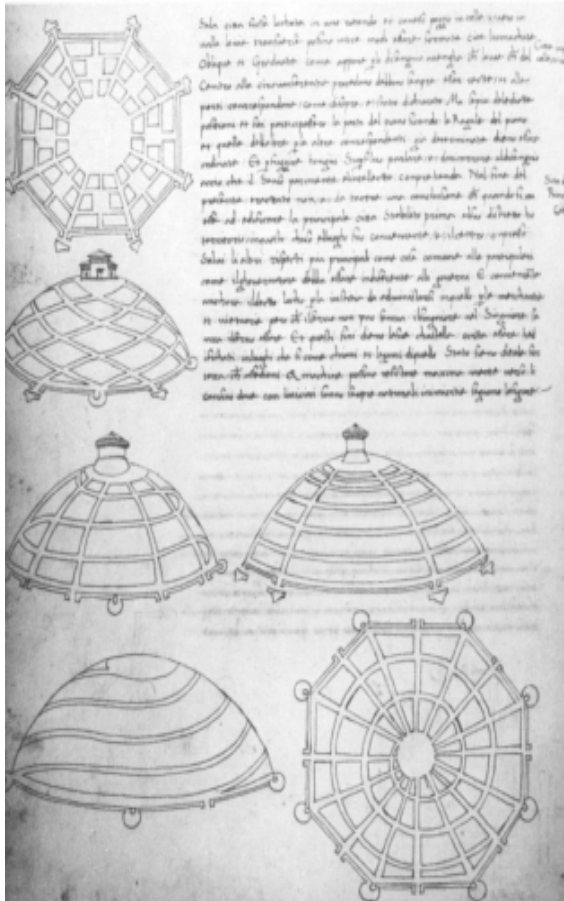
Pero no fue el único, así los famosos arquitectos Francesco de Marchi, Giovanni Battista Bellucci, Pietro Cataneo, Girolamo Maggi, Antonio Lupicini, Buonaiuto Lorini y utilizaron en sus tratados arquitectónicos sistemas de representación ortogonal. Mediante este, se procede al estudio y descripción de sus propuestas de ciudades de nueva construcción.

En el extremo opuesto de estas representaciones urbanas se encuentran los arquitectos Francesco di Giorgio y su aprendiz Baldassarre Peruzzi. Estos combinaron el sistema ortogonal con el perspectivo, (véase fig. 5), donde el observador se ubica en una posición oblicua al plano de proyección, de tal forma, que se obtiene una representación plana del objeto con sensación de volumen.

Estos sistemas de representación aún no habían sido inventados, aunque ya iban iniciando su proceso de creación. En 1799, fruto de la evolución de los estudios de estos personajes históricos, Gaspard Monge, matemático francés, inventó el sistema diédrico. Este sistema está basado en la representación de los objetos mediante la obtención de proyecciones perpendiculares al objeto. Los testimonios gráficos nos indican que personajes anteriores habían utilizado parcialmente este sistema de representación, pero es Monge quien lo desarrolló hasta su plenitud, por lo que es otorgada su invención.

Lo mismo ocurre con la proyección isométrica, incluida dentro del tan utilizado sistema axonométrico, que fue desarrollada durante los siglos XVIII y XIX por William Farish, profesor de química de la Universidad de Cambridge.

FIGURA 5. Propuesta de Città Idéale Francesco di Giorgio. 1478-1481



Fuente: Trattato di Architettura Civile e Militare, Fol, 62V.

3.1. UN CASO SINGULAR: LEONARDO DA VINCI.

Dentro de este mundo de la representación urbana del Renacimiento es necesario nombrar, por sus excelentes aportaciones, a Leonardo da Vinci (1452-1519), una de las figuras más significativas del Renacimiento. Su faceta más conocida es la de pintor, pero probablemente se trata del mayor talento en múltiples disciplinas que se haya dado en la historia de la humanidad. Entre esas disciplinas destacó brillantemente en el campo de la representación urbana, utilizando técnicas y/o sistemas de representación que hasta ese momento eran desconocidos.

En los Manuscritos de Leonardo aparecen representaciones gráficas de elementos arquitectónicos y urbanísticos, que se corresponden con estudios, anotaciones e incluso encargos, que le hacen a lo largo de su vida. Para sus invenciones y encargos utilizó sistemas de representación ya conocidos y utilizados, pero también otros que hasta esa época no habían sido inventados, aunque ya iban iniciando su proceso de creación. Leonardo desarrolló una nueva técnica de representación para sus estudios de iglesias de planta central. Esta fue utilizada posteriormente por el arquitecto, Francesco di Giorgio para la representación de ciudades y fortificaciones (Coppo, 2010).

No se tiene constancia que Leonardo da Vinci, cursara estudios de Arquitectura, pero él consideró que se podía explicar el comportamiento de las cosas recurriendo a otras que fueran similares y a la observación de la naturaleza.

Leonardo adquirió gran parte de sus conocimientos en arquitectura, a través de un cuidadoso estudio del Tratado de arquitectura militar y civil de Francesco di Giorgio Martini (Tagliagambara, 2010).

Ambos se conocieron en las reuniones de arquitectos y artistas celebradas en la ciudad de Milán para la construcción del Címborrio del Duomo. A partir de ese momento se inicia un periodo de amistad y de aprendizaje mutuo.

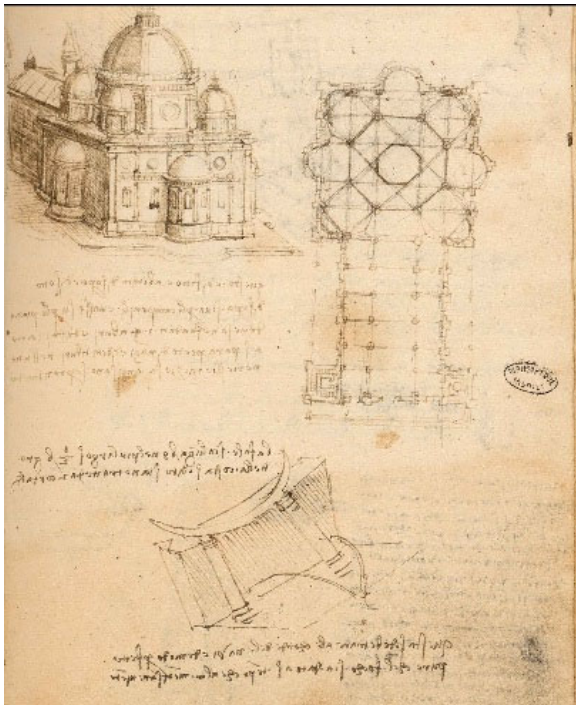
Los problemas relacionados con la Arquitectura y el urbanismo los dejó reflejados en sus manuscritos, especialmente en el Manuscrito B, correspondiente al periodo de 1483-1489, momento en el que Leonardo se encontraba en Milán a las órdenes de Ludovico Sforza. Es a esta época a la que corresponden los trabajos para el cimborrio del Duomo de Milán, estudios de plantas y alzados de iglesias, estudio y diseño de la Villa Charles d'Amboise encargada por el ducado de Milán, o lo que, en principio, se podría considerar como su obra maestra dentro del ámbito de la Arquitectura y la planificación urbanística "La città ideale"

En todos los Manuscritos de Leonardo han quedado reflejados gráficamente los estudios y anotaciones de los trabajos estudiados. Para estas representaciones, Leonardo utiliza los dos sistemas de representación indicados anteriormente por Wolfgang Lotz. El sistema de

representación con proyección ortogonal de planta y alzado es usado por Leonardo para estudios y proyectos de villas plantas de iglesias, cartografía y para la representación de algunas fortificaciones ya construidas en las llanuras del río Arno.

Por indicar algún ejemplo significativo, en la figura 6, (correspondiente al Folio 24r del Manuscrito B, actualmente expuesto en el Institut de France en Paris), se aprecia como Leonardo utiliza simultáneamente un sistema de representación perspectivo y ortogonal, dependiendo de la proyección que desee obtener. La representación exterior contiene elementos de la llamada Perspectiva caballera, un método que se desarrolló posteriormente y que fue el preferido de los arquitectos para la representación de los edificios centralizados.

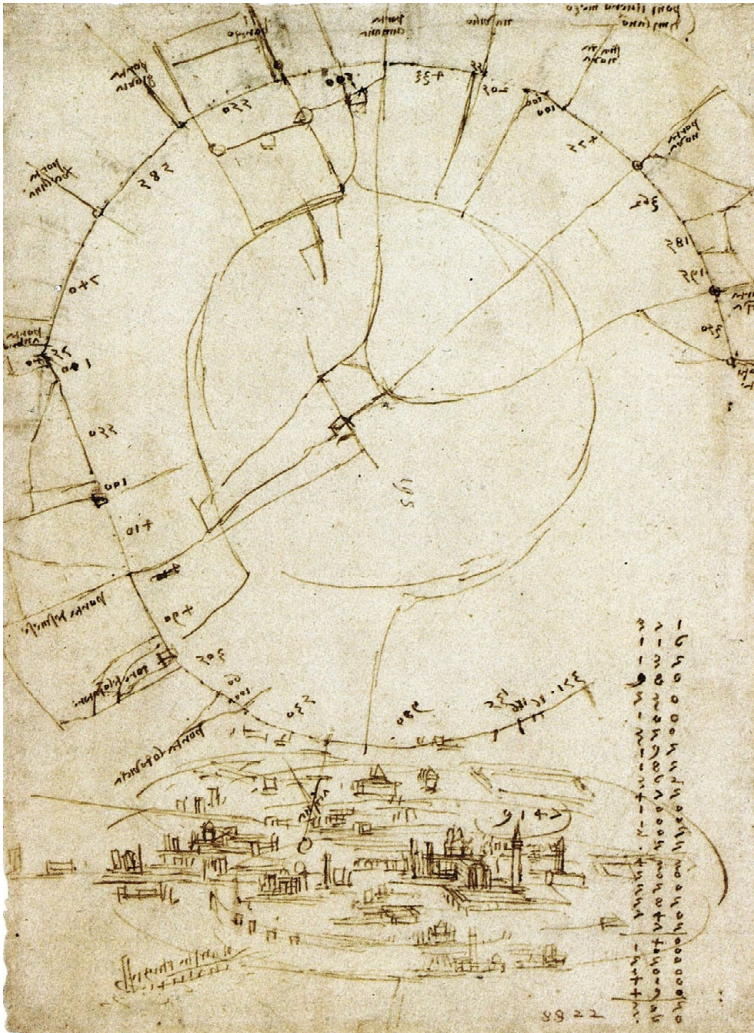
FIGURA 6. *Representación basílica Leonardo da Vinci.*



Fuente: Folio 24r Manuscrito B

En la figura 7, (correspondiente al Folio 73v-a del Códice Atlántico), se aprecia como Leonardo para representar la ciudad de Milán, utilizó simultáneamente un sistema de representación perspectivo y otro ortogonal, dependiendo de la proyección que desee obtener. “El plano de Milán mantiene la tradición medieval de representar la ciudad circular” (Heydenrich, 1975, p. 80).

FIGURA 7. Representación Ciudad de Milán. 1485.



Fuente: Leonardo da Vinci. Códice Atlántico, fol, 73v-a.

La representación inferior contiene elementos de la llamada elementos de la llamada perspectiva caballera, un método que se desarrolló posteriormente y que fue el preferido de los arquitectos para la representación de los edificios centralizados (Lotz, 1985). En este documento, sorprende el grado de síntesis técnica de la información topográfica, así como el rigor y exactitud empleado por Leonardo para el dibujo en planta de la ciudad. Junto a la circunferencia exterior se pueden apreciar las medidas reales de la ciudad, tomadas por Leonardo para clarificar aún más la representación. No obstante, esta representación se complementa con el folio 225r-b del Códice Atlántico donde Leonardo establece el método a seguir para obtener la representación de la urbe. Esto se evidencia al contrastar dicho dibujo con otras representaciones de cronología relativamente cercana al plano de Leonardo, pero de carácter mucho más pictórico (Chias, 2009) y aproximado a un ideograma urbano, como el dibujo de 1475 de Pietro del Massaio, o el más tardío plano de Giulio Ballino de 1567.

James Ackerman y en relación a las representaciones gráficas del Códice Madrid I:

Los dibujos en este volumen son de dos tipos, diagramas bidimensionales que ilustran los principios teóricos del texto y representación isométrica de las máquinas o artilugios, como cerraduras y muelles que representan la aplicación práctica de los principios. (Ackerman, 1977, p. 46).

No obstante, el sistema de representación perspectivo utilizado por Leonardo difería considerablemente del utilizado hasta ese momento por otros arquitectos y/o artistas del Renacimiento. La diferencia radicaba fundamentalmente en dos cuestiones: elevación del punto de vista por encima del nivel del suelo, lo que permitía obtener una mejor proyección de la estructura del edificio restando importancia al resto de detalles; Modificación de la perspectiva centralizada a una perspectiva lateral o caballera tal y como se la denominó años más tarde (Arévalo, 2003).

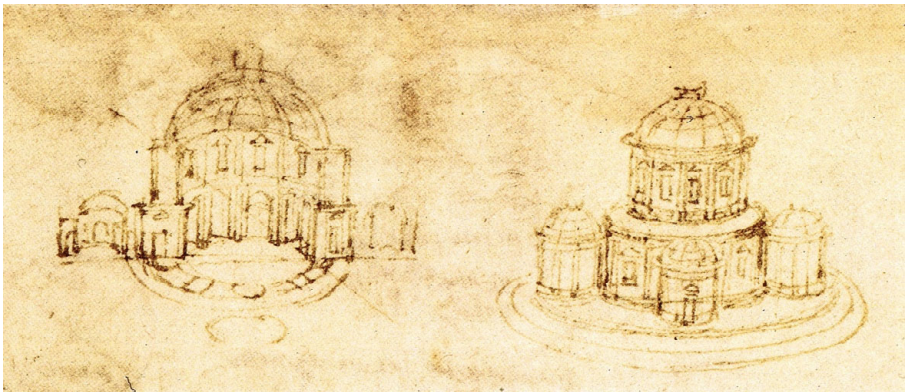
La primera diferencia marcada fue suficiente para que Wolfgang Lotz, bautizara esa representación como “Perspectiva a vista de pájaro” y

fuera considerada como “uno de los primeros ejemplos de este método trazado sistemáticamente” (Lotz, 1985, pp. 1-2).

En la ilustración de la figura 8, fechada en torno al año 1490, se muestran la vista exterior e interior de un edificio centralizado, utilizando la indicada perspectiva a vista de pájaro. Es interesante hacer un especial hincapié en la sección del edificio, representada a la izquierda de la figura. En ella, el plano sección viene representado por la línea horizontal que se encuentra ubicada a nivel de suelo y que es la encargada de separar la parte representada de la parte no visible, la cual quedaría junto al observador. El arquitecto León Battista Alberti describió este plano sección, como si “esta superficie... fuese como de vidrio o de otra cosa transparente” (Lotz, 1985, pp. 1-2), es decir, mirando al interior del edificio desde una ventana de cristal.

De esta forma y si no contáramos con la representación de la volumetría, ubicada a la derecha de la figura, se podría tener la sensación de pérdida de globalidad de la edificación. En pocas palabras, resultaría difícil, partiendo de la sección, completar mentalmente la volumetría de la edificación. De hecho, esto es lo que ocurre generalmente en todas las perspectivas a vista de pájaro realizadas en el Renacimiento.

FIGURA 8. *Representación a vista de pájaro de un edificio. 1482.*



Fuente: Leonardo da Vinci. Códice Windsor, folio RI 12681 (1515).

Leonardo, muy hábilmente, compensó esta deficiencia de la perspectiva a vista de pájaro dibujando por delante del plano sección el resto de la planta del edificio, tal y como se puede observar en la figura 8. En la representación de la izquierda se visualiza la planta del edificio por delante de la línea horizontal de sección. De esta forma, no se representa el edificio globalmente, pero se marcan las directrices para una mayor comprensión y entendimiento del mismo.

Leonardo aplica este método de representación en numerosos esbozos de perspectivas a vista de pájaro que, con el apoyo de la planta o alguna vez combinando con estas secciones y exterior, hacen patente la organización estructural del volumen y del espacio, y no sólo dan una información total sobre la configuración tridimensional del edificio, sino que contribuyen sobre todo a favorecer una visión de la arquitectura que niega la tradicional distinción entre dibujo y estructura. Así quedaban superadas las viejas formas de representación convencional constituidas por la planta, los alzados o las vistas perspectivas a nivel de suelo (Bruschi, 1987).

La perspectiva a vista de pájaro de Leonardo es considerada como una excepción a la aportación al campo del diseño. No es de extrañar que posteriormente Francesco di Giorgio la tratara de la misma manera que Leonardo, ya que posiblemente conociera la evolución de su trabajo durante su periodo de estancia en Milán (Lotz, 1985). Pero además de di Giorgio, el propio Donato Bramante utilizó un sistema de representación similar para sus obras, por lo que coincidiendo con lo indicado por Lotz, podría tratarse de un método establecido entre los artistas de la corte de Ludovico.

La representación cartográfica más destacable de Leonardo es la de Imola¹² realizada en el año 1502 (véase fig. 9). Fue estudiada en la primera década del siglo XX por Eugen Oberhammer (Oberhammer, 1909) y ha sido calificada por Carlo Pedretti como el mejor levantamiento gráfico de una ciudad (Pedretti, 1988).

¹² Para saber más en relación a esta, consultar: Eugen Oberhammer. 1909. Leonardo da Vinci and the art of the Renaissance in its relation to geography. *Geographical Journal* XXXIII, pp. 540-569.

FIGURA 9. *Representación Ciudad de Imola. 1502.*



Fuente: Leonardo da Vinci. Códice Windsor, folio RL 12277r

Esta positiva consideración, no reside sólo en la calidad y precisión de los elementos urbanos representados, sino también en la gama cromática empleada¹³ para resaltar cada uno de ellos (Tagliagalamba, 2010). Leonardo llegó a Imola en septiembre de 1502, estudiando previamente las murallas y sistemas defensivos, y apoyándose en anteriores levantamientos corregidos mediante un preciso trabajo de campo. Es posible que los trabajos en los que se basó fueran los que realizó el Ingeniero Danesio Manieri entre los años 1472 y 1474 (Coppo, 2010). No obstante, de las labores previas que realizó Leonardo existen evidencias en el folio 12686 del Códice Windsor, donde se reflejan varios croquis con

¹³ Todo se encuentra dibujado con distintos grosores y colores. Así, los edificios son de color rojo; los patios, espacios no construidos en las manzanas, huertos y jardines aparecen en tonos ocres y verdosos; las áreas cultivables existentes alrededor de la muralla y el río en azul. Las calles y caminos en blanco.

indicaciones métricas. Por tanto, parece improbable esa teoría. Para esta representación urbana, Leonardo utilizó como herramienta los *Ludi Matematici*¹⁴ de Alberti, ubicando un punto central o de fuga, desde el que medir las distancias a cualquier elemento arquitectónico (Mancini, 1979). Este método también lo utilizó para las representaciones de las ciudades de Urbino, (Manuscrito L, fol. 8r) y Cesena (Manuscrito L, fol. 9r-10r). “El [plano de Imola] demuestra que Leonardo habría realizado otros planos que no han llegado a nosotros” (Heydenrich, 1975).

La precisión del plano urbano de Imola también se ampara en la utilización de un nuevo goniómetro angular que el propio Leonardo había desarrollado (Zollner, 2007). La representación definitiva fue dibujada en una lámina de 60 centímetros de anchura y a escala aproximada de 1:43.000, una medida muy grande en comparación con las otras representaciones urbanas de Leonardo (Zollner, 2007).

No obstante, existen algunos autores como Docci que opinan que Leonardo no destacó en el campo del levantamiento urbano. Para Docci, las innovaciones de Leonardo en el campo de la representación se clasifican en dos grandes grupos: las aportaciones de las teorías descritas en sus Códices y las nuevas herramientas y métodos de medición (Docci, 1987).

4. CONCLUSIONES.

Durante el Renacimiento, los sistemas de representación utilizados por los diversos arquitectos para las representaciones urbanas eran dos: sección perspectiva y la sección con proyección ortogonal. En los Manuscritos de Leonardo aparecen ciertos avances en relación a las representaciones gráficas urbanas mediante la utilización de sistemas de representación que hasta esa época no habían sido inventados.

Leonardo utilizó, en sus Códices, los dos sistemas de representación indicados por Lotz, aunque con gran genialidad realizó aportaciones

¹⁴ El autor Arévalo lo define como “Sistema de radiación óptica”. Para saber más, consultar: Arévalo, F. 2003. La representación de la ciudad en el Renacimiento: levantamiento urbano y territorial. Madrid. Fundación Caja de Arquitectos. Pp. 128-129.

significativas y de suma importancia a los que se venían utilizando. Así, el sistema de representación perspectivo utilizado por Leonardo difería considerablemente del utilizado hasta ese momento por otros arquitectos y/o artistas. Leonardo realizó modificaciones a los sistemas de representación que alteraron su desarrollo futuro y adquirió la autoría del sistema conocido como perspectiva a vista de pájaro. Este último sistema fue utilizado posteriormente por otros autores del Renacimiento, tales como Francesco di Giorgio o Donatello Bramante, con quien Leonardo compartió amistad y proyectos cuando los tres se encontraban bajo las órdenes de Ludovico Sforza en Milán.

Es evidente que el sistema de representación era propio de Leonardo, pero la circunstancia de que sea compartido bajo las directrices de Ludovico hace pensar en un posible método utilizado entre los artistas de su corte.

La especial y particular técnica perspectiva de Leonardo, compaginada con el rigor técnico de las proyecciones ortogonales empleadas en buena parte de sus trabajos, hace destacar justamente su aportación disciplinar al campo de la cartografía en general, y al de los estudios y representaciones gráficas urbanas en particular.

5. REFERENCIAS

- Ackerman, J. (1977). The Madrid Códices Leonardo da Vinci Ladislao Reti. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 36(1), p. 46.
- Arévalo, F. (2003). *La representación de la ciudad en el Renacimiento: levantamiento urbano y territorial*. Fundación Caja de Arquitectos.
- Bruschi, A. (1987). *Bramante*. Xarait ediciones.
- Chías, P. (2009). La Cartografía histórica en el estudio de la construcción del territorio y el paisaje. Mapas y dibujos de pleitos civiles en la baja Edad Media y en el Renacimiento. *Revista EGA*, (14), 50-59.
- Coppo, D. (2010). *Rilievo urbano*. Firenze: Alinea Editrice.
- Croix, H. (1960). Military architecture and the radial city Plan in Sixteenth Century Italy. *The Art Bulletin*. XLII, 42(4), 263-290.
- Elliot, J. (1987). *The City in maps: urban mapping to 1900*. British Library.

- Franchetti, V. (1985). *Historia del urbanismo: Siglos XIV y XV*. Instituto de estudios de administración local.
- Heydenreich, L. (1943). *Leonardo*. Rembrandt verlag.
- Hidalgo, D y Santiago, J. (2016). *Historia de la Morfología urbana*. AVICAM.
- Lotz, W. (1985). *La arquitectura del Renacimiento en Italia: Estudios*. Editorial Hermann Blume.
- Moreno, E. (1991). *Las ciudades ideales del Siglo XVI*. Sendai S.L.
- Morris, A. (2018). *Historia de la forma urbana desde sus orígenes hasta la revolución industrial*. Gustavo Gili.
- Oberhummer, H. (1909). Leonardo da Vinci the art of the Renaissance un its relation to Geography. *Geographical Journal*. XXXIII, 540-569.
- Pedretti, C. (1988). *Leonardo Architetto*. Ediciones Electa.
- Tagliagambe, S. (2010). *Leonardo & L Architettura*. CB Edizioni. Poggio a Caiano.
- Vasari, G. (2011). *Las Vidas de los más excelentes Arquitectos, Pintores y Escultores Italianos desde Cimabue a nuestros días* (edición de Luciano Bellosi y Aldo Rossi). Cátedra.
- Vera, A. (2012). *La arquitectura militar del Renacimiento a través de los tratados de los siglos XV y XVI* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia.
- Zollner F. (2007). *Leonardo da Vinci: obra pictórica completa y obra gráfica*. Editorial Taschen.

MEDIACIONES DE EMERGENCIA EN LA SALA D'ART JOVE 2021. UN PROYECTO ECOLÓGICO, SITUADO Y TÁCTICO

DANIEL LÓPEZ DEL RINCÓN
VÍCTOR RAMÍREZ TUR
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del estímulo y el apoyo a los artistas en las primeras fases de la trayectoria artística (artistas emergentes) se ha revelado como uno de los aspectos clave para la consolidación de un sistema artístico saludable. Uno de los elementos fundamentales en el acompañamiento de los artistas en estas fases iniciales reside en las iniciativas de mediación.

El presente trabajo expone los resultados de una experiencia de mediación realizada por los autores del texto junto con 18 colectivos y artistas, a lo largo del año 2021 en el marco de una de las instituciones de referencia de la escena barcelonesa: la convocatoria de la Sala d'Art Jove.

Bajo el título “Mediaciones desde la Emergencia. Ecologías, ternuras y riesgos tácticos”, nuestra propuesta de mediación para la Sala d'Art Jove 2021 ha implicado la labor de mediación con los siguientes artistas y colectivos ganadores de la beca de producción: Sandra Maria Calvo Avellaneda (Sandy Moldavia), Néstor Ceniceros González, Higo Mental -Marta Sesé Fuentes y Ricardo Pérez-Hita-, Espacio hacer -Paula Martínez Soriano, Ana Guerrero Ferro, Mònica López Tierling, Ariadna Tarifa Gómez-, Erik Harlem Martínez Lavado (Erik Harley), María Facio Lince y Daniel de la Barra Gómez, Alexander Cabeza Trigo, Marina Olivares Rodríguez, Natalia Domínguez Torres,

Salvador Gómez Ojeda, Anna Cornudella Castro, Eladio Aguilera Hermoso, Anna Sevilla París, Alexander Arilla Velázquez, Clàudia del Barrio Gómez y Noèlia Covelo Velasco, Paula Vicente i Puiggros, Nil Juan Vilarejo, Marta Velasco Velasco.

La relevancia de esta experiencia, que definimos en términos de “mediación de emergencia”, se apoya en el análisis de tres factores fundamentales: las relaciones que se han producido entre tres agentes (los artistas, la institución de acogida y los mediadores), las condiciones críticas para la mediación derivadas de las restricciones provocadas por la pandemia, y los consiguientes desplazamientos que se han producido entre la propuesta de mediación presentada inicialmente, su desarrollo y sus resultados.

Para dar cuenta de estos desplazamientos se expondrán, en primer lugar, las premisas (teóricas), condiciones (institucionales) y límites (pandémicos), desde las que hemos planteado y situado nuestro plan de mediación; en segundo lugar, las actividades desarrolladas en relación con los artistas y la institución durante la mitad del año; y, por último, el planteamiento de unas muestras expositivas, que recogen en forma de resultados esta experiencia de mediación.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo parten de unas condiciones particulares, las de 2021 en el contexto de la ciudad de Barcelona, que constituyen el lugar de enunciación y de acción del proyecto presentado, es decir, los planteamientos desde los que fue concebido y, a su vez, el medio en el cual se ha desarrollado.

Desde este planteamiento, el objetivo principal de este trabajo es postular la existencia y pertinencia de una eventual “mediación de emergencia”, a través del diagnóstico de una realidad problemática y del análisis de las experiencias que hemos diseñado como mediadores en el contexto de la Sala d’Art Jove 2021, configuradas como prácticas situadas, ecológicas, afectivas y tácticas.

3. METODOLOGÍA

El marco de referencia de nuestra metodología, que entendemos en términos de “Mediaciones de emergencia”, reposa sobre dos pilares metodológicos: el modelo ecológico y la mediación táctica, que conceptualizamos a continuación. Antes de ello, sin embargo, conviene explicitar que, en nuestro caso, la metodología de trabajo viene determinada por la naturaleza del cometido que teníamos, como ganadores de la beca de mediación de la Sala d’Art Jove 2021, y que consistía fundamentalmente en un acompañamiento de los procesos de creación de estos 18 proyectos que no solamente residiera en la exposición de los mismos al final del proceso, sino en el establecimiento de un tejido de estímulo y enriquecimiento de los mismos, individualmente pero, sobre todo, colectiva y relacionamente.

Todo ello tenía que tener en cuenta las condiciones críticas para la mediación que eran precisamente aquellas condiciones críticas derivadas de las restricciones provocadas por la pandemia que dificultaban no sólo el acompañamiento a estos artistas sino que también se convertían, de un modo u otro, en una dimensión crítica que formaba parte de los proyectos, ya fuera explícitamente en las problemáticas abordadas por los proyectos o bien, de manera latente, afectando a las condiciones de producción de los mismos. Por ello nos parecía que el marco metodológico desde el cual plantear la acción de mediación debía reposar sobre la noción de emergencia, postulando un concepto provisional (tanto como el medio en el que teníamos que actuar), pero que nos resultaba movilizante y honesto, como el de “mediación de emergencia”.

Entendíamos que la mediación debía partir de una práctica situada y que esta práctica de acompañamiento, en el 2021, reposaba sobre la noción de emergencia, ya que ésta nos permitía situarnos en la incertidumbre como nuestro campo de trabajo. De este modo, concebimos la “emergencia” no solo como un diagnóstico, que acoge múltiples imaginarios y temáticas, sino como un modo de estar en el mundo, que articula relaciones entre agentes humanos y no humanos, y como una metodología de trabajo cuyo epicentro es la gestión de lo desconocido en su complejidad.

En las ciencias de la complejidad, la emergencia designa la irrupción de comportamientos imprevistos, propiedades desconocidas pero que dependen de la realidad en la que se inscriben. (Alsina, Perelló, 2007) Por eso tomamos la emergencia como lugar, que nos permite abordar lo desconocido de una manera situada, desde un aquí y un ahora a la deriva, tomando la precariedad como herramienta y la incertidumbre como guía.

El modelo ecológico es, inevitablemente, el modo de encarnar una acción de mediación de emergencias. Lo ecológico entendido no solo como un conjunto de temáticas, sino como un sistema de relaciones, como unos *modos de hacer*, de ser con, de *devenir con*. Son las relaciones las que activan y desactivan agencias, las que visibilizan o invisibilizan fuerzas, de acción o de parálisis, y con ellas la causa de lo que puede y no puede acontecer.

Por todo ello, nuestra propuesta nace de la voluntad de activar una red local en la que las relaciones entre producción artística, academia e instituciones (que ya entretejen nudos complejos), activen nuevos efectos, afectos, cortocircuitos y desplazamientos de aprendizaje cruzado.

La mediación entendida como una práctica situada y de emergencia, demanda en el 2021 el planteamiento de la problemática del contacto. ¿Cómo pensar actividades de activación si ignoramos si será posible el contacto y el compartir un lugar físico en 2021? Sostener la pregunta en la incertidumbre y adoptarla como modo de trabajo, en sintonía con la epistemología de la emergencia, se nos presenta como la metodología adecuada para abordar la mediación, situando en el centro la cuestión del tacto. Y lo hace obligándonos a tomar muchísima conciencia desde el inicio de dos cuestiones fundamentales.

En primer lugar, la necesidad de ser mediadores no solo empáticos sino especialmente cariñosos y tiernos. En su ensayo *Mourning Sex: Performing Public Memories* la teórica de la performance Peggy Phelan reinterpreta el episodio de la incredulidad de Santo Tomás señalando que lo que reclama el resucitado al incrédulo es el tacto como prueba de amor, como gesto físico de confianza afectiva (Phelan, 1997). En nuestro caso, hemos concebido y concebimos siempre nuestra práctica

docente, mediadora y curatorial desde esta temperatura emocional. Sabemos, sin embargo, que es necesario manejar riesgos, lo que nos lleva al siguiente punto.

Desde la tensión entre la distancia crítica y la cercanía afectiva, nos fascinamos con aquellas prácticas que fueron capaces de desprenderse de los miedos de contacto durante el estallido del sida/VIH, instalándose precisamente en el *contacto*: el *Carrying* de Pepe Espaliú, las enfermeras entregadas al abrazo en el Hospital General de San Francisco, que recoge el documental *□B*, o la reciente comunidad del tacto generada por Aimar Pérez Galí. Precisamente este bailarín y profesor titula como “Manejar riesgos” uno de sus textos en la publicación *Lo tocante*, rastreando la labor de uno de los padres de la danza “contact improvisation”, Steve Paxton, en plena crisis paranoica contra la saliva y los sudores de los otros (Pérez Galí, 2018).

Estas piezas, que trabajan el tacto desde la emergencia, constituyen un modelo ético, estético y ontoepistemológico para postular una mediación *táctica*, capaz de manejar los riesgos de las derivas del *aquí* y el *ahora* en el 2021. Táctica, en un doble sentido: táctica en tanto se haría necesaria una intervención estratégica de las prácticas y materiales generados por las becas de producción; y táctica en tanto debería ser una mediación en la que las problemáticas del tacto se situaran un eje central de emergencias.

4. RESULTADOS

El planteamiento del proyecto de mediación para la Sala d’Art Jove 2021 se ha concebido como un proyecto situado y de emergencia, una iniciativa de mediación táctica capaz de manejar los riesgos de las derivas del aquí y el ahora en el 2021. Los proyectos de producción con los que nos hemos acompañado nos han permitido recorrer a lo ancho este presente denso en iniciativas en las que se trenzan diagnósticos de colapso y propuestas tácticas.

Los resultados tangibles del proyecto pueden organizarse en dos bloques de iniciativas. En primer lugar, tres bloques de mediación táctica, que se han producido a lo largo de la primera mitad del 2021, y, en

segundo lugar, las iniciativas expositivas, que se han concentrado en su segunda mitad.

4.1. BLOQUES DE MEDIACIÓN TÁCTICA

4.1.1. Bloque I: Tocarse con estima es una muestra de amor

En plena crisis del con-tacto se planteó este bloque como un arranque de la mediación de la Sala d'Art Jove desde el cuerpo en movimiento, explorando los riesgos tácticos del tocar y las estrategias para encarnar procesos de investigación. La compañía de dos bailarinas e investigadoras como son Aina Alegre y Aimar Pérez, se sitúa en dos puntos de partida: por un lado, la necesidad de generar un ambiente de encuentro afectuoso gracias al cariño táctil que nos acompañara el resto del año y, por el otro, la oportunidad de conocer procesos de trabajo que estimularan el pensar otros modos de relación, otros modos de estar-en-común y la posibilidad de corporizar aquello que se esté estudiando.

La primera acción de este bloque fue el taller coordinado por Aina Alegre, realizado en La Caldera, partía de la siguiente pregunta: ¿cómo generar experiencia de poner el cuerpo en común en un momento en el que nos encontramos con la imposibilidad de generar formas de contacto a través del tocar? Se experimentó con diferentes microprácticas del ámbito de la danza *contact* (Steve Paxton, Lisa Nelson) que nos permitieron, a través de la percepción y los sentidos, entrar en conexión con las otras, explorarnos colectivamente como constructores y atender al cuerpo como generador de imaginarios. (Figura 1). En un segundo momento, se abrió una conversación en la que se pusieron en común diferentes métodos de creación, mirando el cuerpo como un contenedor y activador de nuestras investigaciones.

FIGURA 1.



Fuente: pli-é collective

La segunda acción de este bloque consistió en un taller coordinado por Aimar Pérez Galí, realizado también en la Caldera, en el que se puso la atención en cómo encarnamos (*o encuerpamos*) los discursos, y cómo podemos entender el cuerpo como un lugar para la experiencia. En una primera parte, se exploró la atención perceptiva de nuestro cuerpo hacia una práctica sobre la construcción de un cuerpo en común; en la segunda parte, se pusieron en común las investigaciones en desarrollo de las artistas y otras asistentes, hablando de estrategias para encarnar una investigación y posibles vías para la materialización y la formación de un mismo eje de búsqueda, al mismo tiempo que ensayamos la posibilidad de ser una comunidad tocante de estudio (Figura 2).

FIGURA 2.



Fuente: pli-é collective

4.1.1.1. Bloque II. Derivas coreopolíticas

La coreopolítica es un término utilizado por el investigador especializado en performance André Lepecki en su artículo “Coreopolítica y coreopolítica o la tarea del bailarín” (Lepecki, 2016), para referirse a todas aquellas posibilidades de confrontación política que puede asumir nuestro cuerpo. Este enriquecimiento coreográfico de connotaciones activistas se contrapone al de coreopolítica, definido como todas aquellas rutinas pactadas que asfixian, oprimen y corrompen los movimientos en el espacio público o urbano. Partiendo de estas nociones y recuperando el espíritu situacionista de las derivas, los mapas psicogeográficos y la potencia de los terrenos baldíos, planteamos un conjunto de paseos estratégicos centrados en la reflexión e intervención urbana y en todos sus conflictos derivados.

La primera acción de este bloque consistió en una deriva que tuvo lugar con el geógrafo Francesc Muñoz en torno al barrio de Can Cuiàs, que nos permitió explorar los sectores de urbanización informal bajo la Meridiana, en la zona norte de Barcelona. La experiencia se planteó como

una inmersión urbana-sensorial en un área contradictoria, sugerente y, sobre todo, desconocida, con el fin de explorar los sentidos, tensiones y contradicciones de la urbanización tardocapitalista en sintonía con determinados intereses de crítica urbana que se estaban explorando en diversos proyectos de producción de la Sala d'Art Jove.

La segunda acción de este bloque también adoptó la forma de deriva, coordinada por los mismos autores del presente texto, desarrollándose a partir de las líneas de trabajo, de las fugas y de los anhelos de intervención urbana de las personas seleccionadas en la convocatoria de la Sala d'Art Jove 2021.

4.1.1.2. Bloque III. Habitar las naturoculturas o la potencia especulativa

El objetivo de este bloque era poner el énfasis en una visión ecológica de los problemas de investigación, en la que el enfoque global no excluya lo particular, y en la que se pusiera en práctica una manera de pensar el mundo situada, descentrada e interconectada. La pérdida de la centralidad de lo humano, el establecimiento de subjetividades nómadas, la posibilidad de pensarnos como especies de compañía y de establecer relaciones de alteridad significativa se transforman en potencias de carácter metodológico: estrategias de descentramiento, tácticas relacionales, activaciones especulativas y movilizaciones afectivas.

La primera acción de este bloque consistió en un taller coordinado por Quimera Rosa en Hangar, concebida como una reflexión colectiva sobre cómo se puede establecer una investigación transdisciplinaria que permitiera, a través de la experiencia de laboratorio, poner en juego las nociones de objetividad y de verdad como conceptos performativos (Figura 3).

FIGURA 3.



Fuente: pli-é collective

La segunda acción de este bloque consistió en un taller coordinado por Helen Torres en la Casa Orlandai para imaginar futuros posibles que permitieran generar presentes vivibles. Para ello, se invitaba a los participantes a trabajar a partir de la fuerza de una ficción especulativa colectiva, compartiendo relatos utópicos en torno a otros presentes y generando eslóganes para futuros posibles, a partir de textos de autoras como Ursula K. Leguin, Marge Percy, Donna Haraway, Isabelle Stengers, Vinciane Despret o Starhawk.

La tercera acción de este bloque consistió en un taller de diseño especulativo a cargo del Instituto de Estudios Postnaturales en Hangar. En el taller se planteaba una metodología de diseño que partía del

desplazamiento del ser humano del centro de nuestro enfoque teórico y práctico, olvidándonos de los modos de producción sociales, ergonómicos o antropocéntricos.

4.2. Iniciativas expositivas

4.2.1. Primera muestra: *De aquellos polvos, estos lodos*

Artistas expuestos: Alexander Arilla, Néstor Cenicerros, Espacio hacer (Ana Guerrero Ferro, Mónica López Tierling, Paula Martínez Soriano, Ariadna Tarifa Gómez), Salva G. Ojeda, Anna Sevilla y Paula Vicente

En medio de un mundo en transición constante, los proyectos de la Sala d'Art Jove que decidimos poner en relación en la primera muestra, compartían el hecho de ofrecer maneras reveladoras de pensar el mundo en el que vivimos, así como las relaciones que lo configuran. Cada uno de los proyectos que conformaba la exposición articulaba un diagnóstico. Un diagnóstico que no persigue describir la realidad, sino moverla. ¿Cuáles son estos diagnósticos y cómo afectan a lo que sentimos y pensamos que somos?

Ante la necesidad cada vez más intensa de respuestas, la lectura de la realidad que se daba en cada uno de los proyectos en exposición constituye un modelo para transitar nuestro presente. En su conjunto, los proyectos son una gran guía de coexistencias. ¿Qué aprendizajes se encuentran en los proyectos y cómo sintonizan con nuestras vidas?

Es imperativo atender a los reensamblajes que se están produciendo en nuestros tiempos y la práctica artística, en su capacidad de afectar y de verse afectada por las economías de intercambio, ocupa una posición estratégica. Constituye una forma de militancia en el diagnóstico de nuestros presentes, ya que participa de los imaginarios en los que vivimos y desde los que vivimos. ¿Cómo podemos aliarnos con la práctica artística para tejer futuros más vivibles?

Los seis proyectos incorporados en la muestra nos recuerdan a aquellos seis personajes en busca de autor de Luigi Pirandello. Son seis procesos esperando a ser inscritos en un marco de exposición y de mediación. Los seis proyectos presentados también han debido enfrentarse a la incertidumbre, y son emergentes, no porque pertenezcan a una

sido sustituido por uno mucho más fluido: el yeso recubierto de resina y de silicona. Así, tanto conceptual como materialmente, el espacio expositivo se ve transformado e interpelado desde una doble invitación: *Tiempo de curva* remite a aquellos espacios en los que se necesita un fondo de escenario sobre el que acontecerá un evento, pero al mismo tiempo también logra ser, en gerundio, una materia sobre la que se puede mirar de manera porosa. De hecho, el juego de recorridos para una mirada que se curva se complementa con la incorporación de una suerte de hilos ciclorámicos y con unas ramas de boj, arbusto usado tradicionalmente para hacer cucharas, esas mismas en las que nos vemos del revés si las usamos de espejo invertido. Alguna de las dispersiones de nuestra mirada irá a parar irremediamente a otro confuso umbral.

En *El paso por la puerta estrecha: ríos y montañas en noches de verano*, Salvador G. Ojeda también construye con fango para hacer tambalear los ojos. Su trampantojo de módulos aparentemente similares nos recuerda que somos ciegos con los ojos abiertos y que para ver es mejor arrancarse los ojos, como Edipo o Tiresias. En efecto, esta escenografía para un aparente guion de tintes sagrados incorpora la confianza tecnológica de poder vislumbrar todos los detalles: el píxel. Un retroproyector ilumina un fragmento de su pieza con píxeles separados y secuenciados del fragmento de la película de Pier Paolo Pasolini, *Edipo rey*, en el que, precisamente, el protagonista se arranca los ojos. Así, del mismo modo que ocurría con la obra de Anna Sevilla, esta iconoclasta escenografía es llevada hasta sus últimas consecuencias, pues no olvidemos que se presenta precisamente en uno de los espacios paradigmáticos para la sagrada visión: la exposición. A la altura de los ojos, como el despiezado ciclorama de Sevilla, un trípode con luz de led confronta nuestro acto de ver.

Paula Vicente también ha estado investigando a lo largo de todo su proceso de experimentación en el marco de la Sala d'Art Jove posibles maneras de descentrar una mirada antropocéntrica. Para ello ha estado dialogando con *□manzanos y otras formas de vivir y morir*, intentando vislumbrar con el rabillo del ojo de qué manera nos relacionamos con el entorno y con sus múltiples formas de vida, con el fin de observar

porosamente las contradicciones de ser simultáneamente agentes agresivos y reparadores y de comprobar las dificultades de desplazar el protagonismo humano en un marco monopolizado por este: el espacio expositivo. Tanto el dispositivo para los 67 manzanos como la instalación para una *Sintonización tentacular* recogen este ciclo de vida abierto, que va desde las semillas de las manzanas ingeridas por la artista en un periodo específico de tiempo, plantadas, ordenadas cronológicamente según su nacimiento, hasta su muerte, documentación y preparación para una nueva vida a partir de las fricciones que puedan generar en la muestra. «De aquellos polvos, estos lodos». Así, en sintonía con aquellos reclamos desaceleradores, su propuesta no recoge el final de un proceso estresante que espera resultados grandilocuentes, sino que cede el protagonismo a lo procesual, al arte de fracasar, a las materias no humanas, al compost caliente y a la muerte fertilizante.

Los 67 manzanos muertos resuenan con otra de las suspensiones de la hiperactividad neoliberal integradas en la muestra: la *Obra por terminar* de Néstor Ceniceros. De nuevo, una propuesta que esquiva las ansiedades de presentar «la obra acabada y atractiva que seducirá a todos los comisarios y galeristas que visiten la exposición con ansias de carne emergente y que engordará las páginas del portafolio de haceres frenéticos e ininterrumpidos». La obra está por terminar, los objetos que remiten a la construcción —y que en nuestro contexto local pueden vincularse fácilmente con el boom del ladrillo— se han pausado y, por lo tanto, se configuran de nuevo como atrezos que nos invitan a pensar otra obra, seguramente lo menos acelerada y lo menos agresiva posible. Y usamos conscientemente el adjetivo agresivo pues, en efecto, las dinámicas de la producción neoliberal espectacularizada son violentas y salvajes. Una de ellas es precisamente la que descarta el lodo como práctica y saber. Es decir, es la que condena el fango, la que cuestiona el tiempo relajado de las artesanías, la que rechaza todos aquellos otros saberes que se escapan del control y de la hiperactividad patriarcal.

El *Homenaje a tu voz* de Alexander Arilla es, efectivamente, un tributo a los saberes rechazados, situados esta vez en torno a la práctica y las narrativas tejedoras. Su artefacto doméstico y textil teje las experiencias de su tía con las de aquellas figuras mitológicas —Aracne, Penélope,

las Moiras o Parcas— capaces de convertir en telaraña lo que habitualmente se presenta como binomio rígido: lo público y lo íntimo, lo frágil y lo poderoso, lo laboral y lo mágico, la penitencia y el destino.

Una telaraña que el colectivo Espacio Hacer ha decidido expandir aún con mayor potencia en su *Dispositivo activador de conversaciones*. Gracias a su configuración como plataforma especializada en las artes y el diseño, la cadena de mediaciones y las invitaciones a generar nuevos parentescos entre y con las piezas se reinician de manera ininterrumpida en la exposición. Volvemos a enfangarnos en un dispositivo conversacional en el que podemos repensar aquello que ya sabíamos de la exposición, en el que podemos dudar, en el que podemos recular y en el que podemos rescatar todos aquellos apegos previos que se han archivado en él.

4.2.2. Segunda muestra: Las ruinas son hoy nuestros jardines

Artistas: Eladio Aguilera, Natalia Domínguez, Erik Harley, Nil Joan, Sandy Moldavia, Marina Olivares y Marta Velasco Velasco.

En *Las ruinas son hoy nuestros jardines* apostamos por el paso de la estética de la ruina a la ética y la técnica de la ruina. El título lo tomamos del ensayo de la antropóloga feminista Anna Tsing, *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*, publicado en el año 2015, libro en el que, como puede intuirse, se plantean maneras de vivir entre los despojos dejados por el capitalismo. Con las setas *matsutake* como compañeras de viaje la autora reúne sus habilidades colaborativas para sobrevivir en territorios contaminados, como un modelo de aprendizaje del vivir entre ruinas

Las ruinas son hoy nuestros jardines nos sitúa en una realidad en la que la pérdida es parte de su identidad, una pérdida que se hace visible materialmente en el presente, pero que también nos remite a la responsabilidad de un pasado del que somos herederos y no podemos eludir. La ruina nos obliga a aprender a vivir con la ausencia, la ruina como práctica de conocimiento, para gestionar la vida en un mundo en duelo. Pero la ruina es también jardín, y nos exhorta a adoptar formas de cuidado y de responsabilidad con el mundo.

Los ocho proyectos de la exposición constituyen verdaderos modelos de generar presente en términos de lugar, que nos permiten leer el mundo y a la vez revelan maneras generativas de articularlo.

Las ruinas contemporáneas, las de nuestro mundo, ya no son portadoras de memorias poéticas pasadas ni de relatos épicos sobre civilizaciones perdidas. Hoy las ruinas son imágenes de sí mismas y nos sitúan en un presente inevitable. Por este motivo las ruinas son un lugar, el nuestro, y necesitamos herramientas para transitarlo y reflexionar sobre ello. Imaginarlas ruinas como jardines nos invita a una forma de diagnóstico propositivo, a partir de la cual pensar el mundo y hacerlo habitable corresponden a una misma acción. Los ocho proyectos de la exposición constituyen verdaderos modelos de generar presente en términos de lugar, que nos permiten leer el mundo y a la vez revelan maneras generativas de articularlo.

El primer diagnóstico, y seguramente de los más crudos que encontramos en la muestra, es el capítulo 40 *De pelotazo en pelotazo*, realizado por Erik Harley e inscrito en el Pormishuevismo, movimiento artístico creado por el propio autor con la intención de rastrear las cochambrosas ruinas del *boom* del ladrillo español. En esta ocasión, la obra enfoca uno de los procesos más salvajes en el estado español acerca del heteropatriarcal *baboseo* antropocéntrico: la corrupción arquitectónica que ha acompañado la construcción de grandes estadios de fútbol, entremezclada con todo tipo de tejemanajes políticos y que promueve la reducción de cualquier ámbito de vida a un insufrible espectáculo testosterónico. Si Jean Baudrillard afirmaba que el simulacro precedía a la realidad, hecha jirones, aquí confirmamos que la hiperrealidad también es ruinoso y corrupto.

De una manera muy similar, las obras pertenecientes al proyecto *Evitar l'habitar*, de Nil Joan, recogen la experiencia de transitar un urbanismo destructivo, megalómano y aniquilador de todas las formas de vida que se alejen de la conexión acelerada entre centros de productividad comercial. En esta ocasión se sitúa en aquel urbanismo divisionista, clasista y verticalizador de las *rondes* barcelonesas; sus trazas escultóricas a modo de arqueologías de experiencias urbanas disidentes reúnen las derivas del artista que han buscado volver a sentir como hábitat lo que

se convirtió en *ageografía* y reclamar las vivencias de libertad desde terrenos baldíos ubicados al margen de dinámicas coreopolíticas.

Natalia Domínguez también ha transformado en potencia las intensas e invasivas vibraciones que sigue generando el *boom* del ladrillo. El proyecto *Technoconstructivismo* se inscribe en su vivencia en el barrio del Poblenou, paradigma de esa persistente transformación urbana que sustituye paisajes industriales por un urbanismo *trendy*, de multinacionales *high-tech* y apartamentos de alto *standing*. Es esta cacofonía constructiva la que configura la ruina-jardín de Natalia: los sonidos recolectados son reinterpretados por los productores musicales BDR y PLOM, que los transforman en sendas piezas de *techno*, que escuchamos a través de una instalación que vibra, baila y conduce como lo hacen los materiales de un edificio en construcción. Efectivamente, lo único que nos queda de Detroit, paradigma del asesinato de las economías industriales en manos del sector de servicios, es el *techno*.

Seguimos en el desierto de lo real. En un planeta que busca ser repensado, Sandy Moldavia ha diseñado, en el marco de su proyecto **_I love you with all my heart_**, un espacio virtual donde desarrollar sus potencias, con fuertes resonancias sobre nuestras experiencias en tiempos de pandemia. Este *emplazamiento* genera un inevitable *desplazamiento*, sobre todo al tematizar el yo (encarnado en el avatar de la propia artista, que interactúa con los avatares de sus artistas favoritas) como una instancia en la que la experiencia y la especulación, el acontecimiento y la imaginación, lo virtual y lo actual, no son conceptos excluyentes. Ante una realidad precaria, es posible construirse una habitación (virtual) propia, conversar con quien anhelamos conversar y venerar las reliquias de los encuentros.

Las tensiones de un espacio marcado por la simulación y por el esfuerzo arquitectónico de construir espacios habitables se manifiesta con claridad en *Pour faire des poèmes, on ne boit pas de l'eau (first scene)*, de Eladio Aguilera. En un contexto pandémico marcado por el cierre de los espacios de ocio, y en diálogo con la tradicional figura del artista bohemio, que asociamos a lugares como bares o cafés, el espectador es invitado a una celebración: la de habitar y utilizar este espacio construido. Las tensiones se solapan en la propuesta de Eladio: un objeto

que es también un lugar, una representación que puede ser habitada, un doble de la realidad que la sustituye, superponiendo la realidad y el simulacro, la arquitectura y la escenografía.

Esta lógica crítica del trampantojo, que trasciende el ámbito del divertimento visual, también está muy presente en la propuesta de Marina Olivares, *How to turn your delicate petals into a strong structure*. La facilidad con la que separamos naturaleza y cultura en nuestra mente se vuelve ficticia cuando vemos la vida de los objetos que la artista encuentra, recolecta y recontextualiza como si fuera una paciente etnógrafa. La identidad de estos objetos se torna híbrida en relación con los nuevos contextos que escoge Marina, que alteran su significado, visual y ontológico. La *performance* de estos objetos, que son también sujetos, le permiten pensar el mundo desde lo relacional, huyendo de esencias y atendiendo, más bien, a agencias.

Este valor de los ecosistemas al rastrear afectos, relatos, prácticas y significados está también muy presente en el proyecto *Mengikat llengües*, de Marta Velasco Velasco. La *roba de llengües* se revela, en este proyecto de investigación, como una materialidad densa, que acumula múltiples y tensas capas de significado. La compleja genealogía de este tejido constituye un *aleph* de tensiones identitarias y genealógicas, cuya temporalidad se rastrea en el presente a través de material audiovisual en el que las voces de las tejedoras de Mallorca se entretajan con el sonido y las imágenes de los talleres donde trabajan. La pieza audiovisual entra en conversación con reproducciones de las copias del motivo de la roba de llengües, omnipresentes en la identidad visual mallorquina.

5. DISCUSIÓN

Cuando presentamos nuestra propuesta de mediación para la Sala d'Art Jove, después del verano de 2020, ya empezaba a verse que no iba a darse algo así como un «fin de la pandemia», al menos no de una manera abrupta ni inminente. Con sus sucesivas oleadas y consiguientes vaivenes en las restricciones, el fin de la pandemia era un horizonte que se desplazaba en el mismo sentido que nuestra vista, ensanchando el

presente denso de la pandemia y sus formas de vida. Teníamos la sensación de que muchas cosas habían terminado, pero no la pandemia, y que esta sensación temporal se estaba convirtiendo en un lugar. Un lugar ignoto formado por tierras turbulentas. Fue desde esta vivencia que propusimos «Mediaciones desde la emergencia. Ecologías, ternuras y riesgos tácticos», que trataba de movilizar algunos conceptos que han ido transformándose junto con la realidad de la que forman parte.

En nuestra propuesta inicial, la noción de emergencia nos permitía sostener la incertidumbre y darle un lugar. Establecerla, de hecho, como un modo de estar en el mundo, que situaba el proyecto en la gestión de lo desconocido en su complejidad, un aquí y ahora que percibíamos a la deriva. La idea de lo táctico nos permitía activar la tensión de presencialidad del momento, desde la sensación de pérdida y de deseo. Entendíamos, por fin, que el modelo ecológico era, inevitablemente, el modo de encarnar una mediación de emergencia. Lo ecológico entendido no solo como un conjunto de temáticas, sino como un sistema de relaciones, como unos modos de hacer, de ser y de devenir con.

Todo ello ha ido tomando formas diversas, anudándose con los proyectos individuales de cada artista o colectivo, en diálogo con las tutoras y el acompañamiento del equipo directivo pli-é collective y las talleristas, hasta llegar a las exposiciones: «De aquellos polvos, estos lodos» y «Las ruinas son hoy nuestros jardines». Ambas muestras conservan la idea de emergencia, conectando con esa acepción que tiene que ver con la irrupción de comportamientos imprevistos, propiedades desconocidas y no anticipables, que emanan de la realidad en la que se inscriben, pero a su vez la constituyen. Estas muestras tienen una dimensión eminentemente temporal, que se inscribe en sus títulos. Sus títulos nos hablan de procesos y de cristalizaciones, de fragmentos y de herencias, de turbulencias y confusiones, de mutaciones y de provisionalidades, y de que todo está conectado a algo, pero nada está conectado a todo. Son, en su conjunto, hebras temporales que, siendo ellas movimiento, entretejen el tiempo en el que vivimos, ayudándonos a verlo desde dentro, desde cada una de ellas.

Tras un año de «Mediaciones desde la emergencia», la sensación de haber transitado por este presente denso es clara. También de que

seguimos en él. Pensamos, con Haraway, que la idea del fin no aparecerá en la forma de un *game over*, sino que ya estamos en el final, y hemos de explorar los modos de habitarlo, con sus heridas abiertas y sus cicatrices. Si tenemos la sensación, como decíamos al principio, de que el «fin» (de la pandemia, de los tiempos, de cualquier proceso) no es más que un espejismo, no es solo porque la idea de futuro, entendida como espacio de posibilidad, haya entrado en crisis, sino porque nos devuelve a un presente de manera inexorable. Creemos, además, que ser habitantes de esta herida abierta, en constante cicatrización, nos sitúa en un lugar urgentemente propositivo, en el que los diagnósticos son también planes de acción, en los que se confunden los límites entre decir y hacer, mirar y tocar. Por eso también nos gusta la idea de Bruno Latour de que hay que encontrar la manera de no acabar con el fin de los tiempos, para pensar desde ellos, para seguir con el problema. Como mediadores hemos vivido el desarrollo de los proyectos de la Sala d'Art Jove como parte de esta tarea de responsabilidad presente.

6. CONCLUSIONES

Después de un año al cargo de la mediación de la Sala d'Art Jove del 2021 podemos recoger las siguientes conclusiones del proceso comprendido entre diciembre del 2020 y enero del 2022.

A rasgos generales, debemos confirmar la validez polisémica de la noción de “emergencia” a partir de un modelo ecológico y de riesgo táctico para el ejercicio de una mediación que comprende, tanto el estímulo de procesos de investigación artística, como su presentación efímera. Instalarnos en una metodología que nace de la toma de conciencia de la gestión de múltiples factores desconocidos ha permitido trenzar un sistema de relaciones y de procesos que han enriquecido a los proyectos artísticos seleccionados para la misma convocatoria, así como a aquellos asistentes que deciden acompañar de cerca la programación de la Sala d'Art Jove de Barcelona.

Ello nos ha permitido comprobar, desde las primeras semanas como mediadores, la necesidad de confrontar la emergencia de la crisis del tacto derivada de la pandemia del covid-19. Así, plantear bloques de

trabajo que toman herramientas provenientes de la pedagogía de la danza o de la biología nos ha servido para alcanzar múltiples resultados a lo largo de todo el año: trabajar la confianza y la empatía entre los agentes de manera consciente y encarnada; incorporar estrategias de empatía y de descentramiento que contribuyen a generar relaciones más generosas y cuidadosas, tanto con los otros agentes humanos como con aquellos elementos que acostumbramos a olvidar y explotar desde soberbias y narcisismos antropocéntricos; recuperar los modelos de emergencia ecológica para pensar de manera crítica la organización de una exposición, ya sea en lo que a consumo energético y de fuerza de trabajo se refiere -personal de limpieza, de atención al público, equipo gestor encargado de convivir con la muestra y sostenerla-, como en lo que a relaciones entre obras se trata, abriendo a las artistas el debate sobre los deseos de porosidad y contacto entre piezas frente a los resquicios de invasión o atrincheramiento individual en el espacio expositivo; enfatizar el hecho de las prácticas artísticas contemporáneas se sienten más cómodas en lo procesual, pues esto les permite seguir enfocando la emergencia y alzarse como propuestas de relación y modos de estar en el mundo, y no tanto como recetarios concluyentes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Sala d'Art Jove de Barcelona, pli-é collective.

Proyecto de investigación TEIDE “Temporalidades de Emergencia. Imaginarios, Diagnósticos y Ecologías” (PID2020-120564GA-I00), 2020-2024, Ministerio de Ciencia e Innovación (España).

8. REFERENCIAS

- Alsina, P. y Perelló, J. (2009). Arte, cultura y ciencias de la complejidad, *Artnodes*, 9, 1-3. <https://doi.org/10.7238/a.v0i9.775>
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Springer.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chtluluceno*. Consonni.
- Latour, B. (2019) *Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Siglo veintiuno.
- Lepecki, A. (2016). *Coreopolicia y coreopolítica o la tarea del bailarín*. Nexos.
- Nelson, L. (2004). Delante de tus ojos. Semillas de una práctica de la danza. *Contact Quarterly*, 29(1).
- Pérez Galí, A. (2018). *Lo tocante*. Album.
- Phelan, P. (1997). *Mourning sex: performing public memories*. Routledge.

PATRIMONIO MATERIAL E INMATERIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA: RUTA POR LA HUERTA TRADICIONAL Y EL MOLINO DE PICAR ESPARTO DE OJÓS, VALLE DE RICOTE, MURCIA

ALFONSO ROBLES FERNÁNDEZ

Universidad de Murcia / Museo de la Ciencia y el Agua

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito rural, cualquier vestigio de arquitectura tradicional es susceptible de ser aprovechado como recurso en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes de ciencias sociales de cualquier etapa de la educación reglada. Desgraciadamente son numerosos los ejemplos en los que esos vestigios de nuestro patrimonio histórico más reciente no son suficientemente valorados por las autoridades competentes (locales y autonómicas) y terminan por desaparecer al mismo tiempo que la generación de nuestros ancianos, aquellos ciudadanos que los vieron en uso e hicieron uso de ellos.

En el itinerario que vamos a abordar a continuación, el hito principal es un inmueble representativo de un incipiente proceso de industrialización en una zona rural y que aprovecha parcialmente los recursos e infraestructuras de un sistema de regadío de origen medieval. A pesar de su aparente carácter diacrónico, ambos se integran en un paisaje cultural fosilizado como es el Valle de Ricote en la vega alta del río Segura. Ello, además de constituir una fuente de conocimiento directa de la geografía e historia local más reciente, puede convertirse en una potente herramienta educativa para trabajar tanto la didáctica del paisaje como el patrimonio material e inmaterial en el aula, con la mediación y adaptaciones a los niveles cognitivos y perfil del alumnado por parte de los docentes.

Diferentes autores que todos conocemos en el ámbito de las ciencias sociales, como Antonio Calvani o Hilary Cooper, han llamado la atención sobre la posibilidad de iniciar la enseñanza de la Historia en edades tempranas, aprovechando la capacidad de los niños y niñas de imaginar e indagar sobre cómo era la vida en tiempos de sus abuelos, diferenciando las transformaciones sufridas por tres generaciones. Dentro de la educación patrimonial, el patrimonio de carácter tecnológico y etnográfico (tanto en su vertiente material como inmaterial) es sin duda el más infrautilizado en los centros educativos que al fin de al cabo son fiel reflejo del resto de la sociedad. Esa problemática y la necesidad de prestar una mayor atención a este tipo de patrimonio con implicaciones en la historia y economía locales, pero también extrapolables a un contexto global, ha sido puesta de manifiesto entre otros por José María Cuenca (2014):

En lo concerniente al patrimonio tecnológico, en muchas ocasiones no alcanza la consideración patrimonial, ya que no es relevante desde el punto de vista de su valor estético ni tampoco suele destacar la antigüedad de sus construcciones. Algo muy similar sucede con el patrimonio etnológico, producto de actividades económicas y artesanales que no suelen alcanzar la categoría de patrimonio o se consideran como de segunda clase, relacionándose más con los rasgos folklóricos de una comunidad. Los referentes patrimoniales histórico-artísticos son los más empleados en los diseños didácticos llevados al aula, sin embargo, la gran abstracción que conlleva su estudio y comprensión, así como la descontextualización del entorno para el que originalmente se diseñó o construyó implican un importante obstáculo didáctico.

Este tipo de recursos tiene, sin embargo, un gran potencial, puesto que permite combinar la oralidad (testimonios vivenciales de abuelos y padres), el uso de fuentes primarias (fotografías antiguas extraídas de archivos familiares), la didáctica del objeto o el itinerario didáctico en el entorno, incluyendo el análisis in situ de las infraestructuras hidráulicas y los edificios. En este aspecto nos vamos a centrar en esta ocasión.

2. METODOLOGÍA

Proponemos aquí un itinerario didáctico en un territorio de la Región de Murcia conocido como el Valle de Ricote, que viene siendo considerado como uno de los paisajes culturales más relevantes de Europa.

Su orografía, los sistemas de regadío de tradición andalusí, la persistencia de artefactos para elevar el agua (norias y aceñas) o la impronta dejada por la población morisca, son algunos de los factores que han dotado de gran homogeneidad identitaria a esa comarca del valle medio del Segura. Nos centraremos en esta ocasión en Ojós, una pequeña población del citado valle, donde el alumnado tiene la oportunidad de realizar una “ruta del agua” con paneles interpretativos que ayudan a comprender tanto los elementos naturales (bosque de ribera, monte mediterráneo con extensos atochares de esparto, etc.) como el agroecosistema creado por los grupos humanos (con la introducción de especies arbóreas, palmeras, cítricos, etc., que perviven hoy en día) incluyendo los diversos elementos arquitectónicos e infraestructuras construidas por las sociedades históricas que se asentaron en este lugar y supieron aprovecharlos recursos del entorno: un lavadero público, la acequia mayor, huertos tradicionales, etc.

Para proceder a la implementación de este itinerario didáctico se procedió a la recopilación de fuentes documentales y a la realización de prospecciones hidráulicas con el fin de identificar los hitos más relevantes. El principal centro de interés de la ruta patrimonial es un molino de picar esparto y su entorno inmediato que ha sido musealizado a partir de los datos aportados por una excavación de arqueología industrial en la que se utilizó una metodología propia de la arqueología de la arquitectura, que permite identificar las diferentes fases constructivas y habitaciones que configuraban el complejo molinar.

En cualquier caso, es evidente que el uso combinado de diferentes recursos patrimoniales por parte de los docentes tiene una serie de ventajas y un valor añadido al permitir la sensibilización de los discentes hacia la protección de su patrimonio natural e histórico tal como señalan Zabala y Roura:

Las visitas educativas a espacios patrimoniales (museos, áreas protegidas, jardines botánicos, sitios arqueológicos, etc.) proponen una secuencia didáctica que implica el conocimiento de los bienes patrimoniales para poder comprender, a partir de ellos otros modos de vida; la comprensión para poder estimular el aprecio de esos bienes; y la valoración para promover el respeto por aquello que se conserva. (2006, p. 240)

3. HUERTA Y MOLINO DE OJÓS, UNA POBLACIÓN Y UN AGROECOSISTEMA DEL VALLE DE RICOTE

3.1. POBLACIÓN Y HUERTA DE ORIGEN ANDALUSÍ

Pese a que en su territorio (actual término municipal) existen yacimientos arqueológicos y asentamientos humanos de cronología preárabe, la configuración de Ojós una población fortificada de cierta entidad en el valle de Ricote no cristalizó hasta el periodo medieval. El propio topónimo Oxox, procedente del árabe *Hûsûs* (los huertos, los caseríos), es un dato de índole filológica que, además de describir el paisaje de este territorio, vendría a corroborar ese planteamiento. Aunque la población de Ojós solo aparece mencionada en documentos cristianos relacionados con la conquista castellana de Tudmîr, bien avanzado el siglo XIII (Torres, 1973), es indudable que la fundación y el trazado y uso de la huerta al pie de la población debe retrotraerse a plena época andalusí.

Por su ubicación estratégica, Ojós fue la puerta de acceso natural al citado valle desde la vega baja. Desgraciadamente los itinerarios de geógrafos árabes como al-Idrisi y al Zuhri guardan silencio sobre este asentamiento, aunque señalan la existencia de alquerías entre las poblaciones de Molina y Ricote, donde cabría ubicar Ojós. Desde su castillo se domina visualmente el curso fluvial hasta Cieza, limitando al norte con Blanca y Ricote, al este con Ulea y Villanueva del Segura y al sur y oeste con Campos del Río. Conquistado en el año 1222 por el famoso caudillo Ibn Hud al-Mutawakkil, medio siglo después el infante don Sancho cede la villa a la Orden de Santiago, pasando a depender de la Encomienda de Ricote.

3.2. REGADÍO TRADICIONAL, NORIAS Y MOLINO HARINERO

En su entorno se concentra una gran cantidad de obras hidráulicas de sucesivas sociedades históricas y por ello viene siendo considerada como un verdadero Museo Vivo del Agua (Figura 1). La huerta de Ojós es irrigada mediante dos acequias de origen medieval, situadas en las dos márgenes del río Segura. Por la derecha discurre la “acequia de Ojós-Villanueva” y por la izquierda la “acequia de Ojós-Ulea”.

La morfología del terreno, caracterizada por una topografía irregular y por un relieve montañoso que apenas deja espacio para una estrecha vega fluvial hace necesario el uso de aparatos elevadores (norias de corriente y aceña). En la margen izquierda por ejemplo encontramos la Noria de la Rivera y la Noria de la Coya. En cualquier caso, la acequia que aportaba el caudal a la instalación molinar como fuente de energía, discurre por la margen derecha del río Segura siguiendo el índice de rigidez del sistema. En su cauce encontramos artilugios hidráulicos e inmuebles tradicionales de gran interés patrimonial: la Noria del Solvente, la Noria del Olivar, el lavadero público y finalmente el molino que nos ocupa, ubicado a unos 115,85 m.s.n.m.

FIGURA 1. Localización de algunos hitos del itinerario seguido a través de la huerta y el molino de picar esparto de Ojós.



Fuente: Elaboración propia

Disponemos de una breve, pero interesante, descripción del regadío de esta zona que nos puede acompañar en el recorrido por el regadío y los huertos tapiados del entorno de la población. Nos la proporcionó el erudito y buen conocedor de los regadíos segureños Pedro Díaz Cassou en su Memoria sobre los riegos del Segura, encargada por la Comisión Representada de Hacendados de la Huerta de Murcia (1877). Entre los

riegos del Segura se señalan los obtenidos a partir de la “Presa de Ulea o del Sorbente o del Salto de la Novia” situada a unos 4 km de la “Presa de Blanca”. Según relata el citado autor “La huerta de Ojós consta de 323 tahúllas, 5 ochavas, 25 brazas, total de portillo y un volantín. Ulea riega 443 tahúllas, 50 ochavas, 14 brazas, de portillo y 31 tahúllas, 7 ochavas, de ceña y noria”. Del sistema de regadío señala como “la acequia que parte por la derecha, llamada de Ojós por ser el término de ese pueblo el primero que utiliza sus aguas, mide poco más de mil metros, y su gasto era, en diciembre de 1815, de 14 ½ hilas de Briceño por E. La de la izquierda, o sea la Acequia de Ulea, gastaba, en 1815, 17 1/5 hilas y mide 2.500 metros”. También refiere como “las colas de estas dos acequias vuelven al río, la una frente a la otra y por bajo de la villa de Ulea”. En lo que se refiere a las instalaciones molinares accionadas por el caudal de las acequias señala que “la de la acequia de este nombre mueve antes de verter al Río, el molino del nombre de la Villa (molino de Ulea), la de la acequia de Ojós, el (molino) del Sr. marqués de Fontanar”. Atendiendo a la fecha en la que fue elaborada por parte de Díaz Cassou la descripción de los regadíos del río Segura (durante el primer tercio del siglo XIX) el marqués de Fontanar, que según parece deten-taba la propiedad del molino de Ojós (que vamos a tratar seguidamente) solo puede identificarse con Fernando Díaz de Mendoza y Valcárcel, IV Marqués de Fontanar, casado con María de la O de Uribe Yarza y Samaniego, IV marquesa de San Mamés († 1865).

3.3. EL MOLINO DE ABAJO

Como acabamos de ver, el precedente del molino de picar esparto era un molino harinero que fue conocido desde la edad media como “molino de abajo”, dotado según las fuentes documentales de una sola piedra y cuya ubicación coincide con la confluencia de la acequia mayor y la rambla Mundo. Como suele ser habitual en este tipo de instalaciones molinares, tanto el edificio como el interior de la instalación molinar incluida la maquinaria sin duda sufrió reparaciones y transformaciones profundas en época moderna. Ese proceso es especialmente visible en las infraestructuras hidráulicas de captación y acumulación del caudal de agua para producir energía cinética, documentadas y conservadas en

la actualidad y que, por lo tanto, con toda seguridad fueron “reutilizadas” también para accionar los batanes del nuevo molino de picar esparto (Robles y Navarro, 2009). Se puede hablar de un tipo de molino de “regolfo” caracterizado por la acumulación de agua en el caz, que tiene una pendiente acusada (salto de agua) con el fin de aumentar la eficacia del caudal en la producción de energía cinética del rodete o rodezno. El uso de sillería tallada de grandes dimensiones en el caz y los grosores y consistencia de los muros de esas infraestructuras, indica que formaron parte del molino harinero señorial. Con respecto al casal del molino, es seguro que se trata de un reducido espacio cuadrangular colindante con las citadas infraestructuras que dispondría de al menos dos plantas, además de la inferior donde se situaba el rodezno o rueda motriz. En la planta baja se documentó y es visible a los visitantes un suelo fabricado con lajas de piedra y fragmentos de piedras de molino que sin duda pertenecen a este molino. Sabemos por testimonios orales que este pequeño espacio quedó integrado de alguna manera en la nueva factoría dedicada a la transformación del esparto como oficinas y vivienda.

4. EL NUEVO MOLINO DE PICAR ESPARTO DE OJÓS. LOS ESPACIOS Y SUS FUNCIONALIDAD

En este itinerario sin duda el hito más relevante son las instalaciones de un molino de picar esparto que estuvo en uso desde los inicios del siglo XX hasta la década de los sesenta (Figura 2). En 1950 según datos oficiales se registran en Ojós 730 hectáreas dedicadas a espartizal que aportan un rendimiento de 144.800 kilogramos. Según una memoria del Ministerio de Industria y Comercio y Agricultura (Servicio de Esparto) Ojós dispone de una única industria de mazos donde se trabajan 144.000 kg, esto es, prácticamente la totalidad del esparto producido en el término (Ministerio, 1950). A partir de la década de las sesenta, el avance del mercado de la cordelería de plástico y de las fibras sintéticas, significó una competencia insalvable que acabó con la industria espartera en toda España. En Ojós, esta crisis desencadenó el cierre del molino, aunque según algunos testimonios orales y el registro arqueológico se registra un uso residual como molino yesero.

Finalmente, esta factoría cambio de propietarios y fue parcialmente destruida para entubar la acequia, en una actuación desafortunada que suele ser frecuente en la gestión de las comunidades de regantes. No obstante, la excavación realizada y el proyecto de restauración y valorización de estas instalaciones hacen posible la creación de un centro de interpretación sobre la transformación de esa fibra vegetal. Aunque en la actualidad sigue a la espera de una intervención definitiva de restauración y valorización arquitectónica, los discentes cuentan con un discurso didáctico sobre su arquitectura y la funcionalidad de sus estancias (que vamos a abordar seguidamente) además del sistema hidráulico que movía los mazos que golpeaban la fibra del esparto.

4.1. LOS ESPACIOS Y LOS TRABAJOS RELACIONADOS CON LA TRANSFORMACIÓN DEL ESPARTO

4.1.1. El acceso, el corredor interior y el almacén

El ingreso a la instalación se realizaba desde un carril de huerta situado en el lado oriental. En el centro de la fachada se abría un vano estrecho (sólo contaba con una luz exterior de 1,22 m e interior de 1,38 m) debe entenderse como un ingreso para los operarios y demás personal de las instalaciones; el género, más voluminoso, probablemente sería introducido desde el carril (actual carretera de acceso a Ojós) a través del patio. A partir de ese vano se abre un corredor o patio interior a cielo abierto que facilitaba la comunicación de operarios y mercancías en las diferentes estancias del complejo, esto es, obrador, almacén y patio trasero.

La estancia mejor conservada es el almacén, un espacio diáfano donde está proyectado el espacio de interpretación sobre la transformación industrial del esparto. Según los testimonios orales recabados, en esta estancia se guardaban los aperos y el género antes de que fuera introducido en el obrador. Sabemos que antes de su picado, el esparto se emplazaba en una estancia cerrada donde se apilaba tras haber sido rociado previamente con agua; de esta manera, la acción de la humedad y la escasa ventilación a la que estaba sometida provocaban el calentamiento de la fibra y que se ablandaba, quedando preparada para la pica.

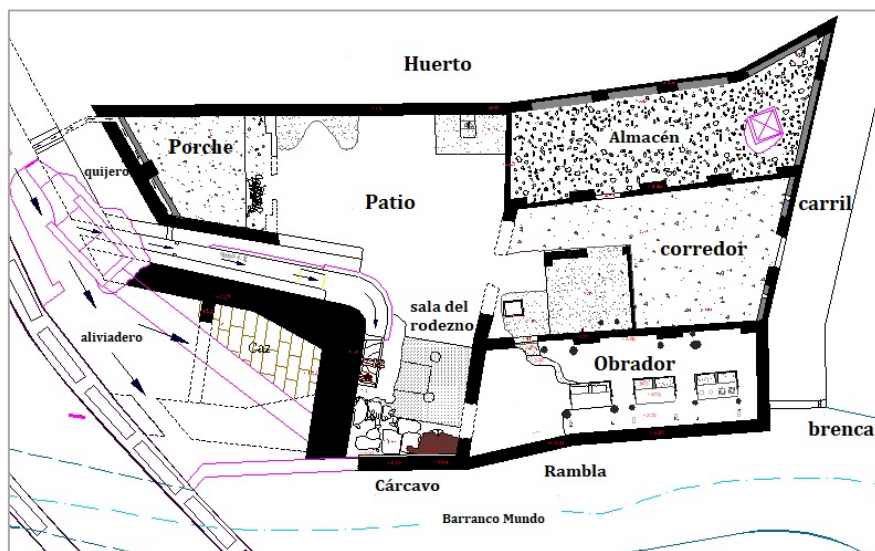
Este proceso duraba unos cuatro o cinco días, transcurridos los cuales se trasladaba al obrador.

Su planta es rectangular, orientándose su eje mayor de oeste a este. El habitáculo mide 11,95 m de longitud y 3,53 m de anchura, ocupando por tanto una superficie de 45,90 m². El buen estado de conservación del testero norte y los restos de la cubierta de este habitáculo han resultado fundamentales para afrontar la restitución fidedigna del resto de los restos arquitectónicos de la instalación. No creemos factible que el obrador tuviera una solución estructural y de cubiertas diferente a la testimoniada en los alzados del almacén.

El paramento norte conserva todo su alzado (exactamente 4,00 m de altura) y en él se diferencian los siguientes elementos:

- En la parte inferior se identifica un zócalo corrido de 1,63 m de altura que sirve de soporte varios machones y tabiques el resto del alzado.
- Dispuestos a tramos se despliegan cinco machones rectangulares encargados de soportar las cargas de la cubierta. Sus dimensiones son irregulares (0,73 x 0,25 m y 0,88 x 0,25 m). De ellos cuatro primeros aparecen en el primer tramo del paramento y el quinto se sitúa en la esquina noreste.
- El espacio entre los machones queda retranqueado quedando convertido en un simple tabique que ofrece el aspecto de un vano cegado con mampostería de pequeños cantos trabados con argamasa de cal y barro. Nada en los paramentos indica que se trate de vanos cegados, al contrario, solo se aprecia una fase constructiva. Sus dimensiones no son uniformes, puesto que el primero por realidad ejemplo mide 1,87 x 1,93 m, mientras que el segundo tiene unas dimensiones de 1,87 x 2,36 m. Esta solución responde a una economía de medios propia de la arquitectura fabril en medios rurales; se trata en definitiva de ahorrar materiales. Para asegurar la consistencia del paramento se instaló un rollizo de madera como dintel que soporta directamente las colañas de la techumbre.

FIGURA 2. Planta general de la instalación dedicada a la transformación de esparto. A la izquierda la acequia y el sistema de captación de agua. Contaba con tres espacios cubiertos (obrador, almacén y oficinas o sala del rodezno) y con un amplio patio y porche donde los operarios realizaban diferentes tareas antes y después del majado del esparto de los bocartes.



Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. El obrador y los bocartes

El obrador de Ojós se construyó en el flanco sur de la instalación y a él se ingresa a través de un corredor a cielo abierto (Figura 3). Tal como se aprecia en la planimetría elaborada al efecto, su planta es rectangular, orientándose su eje mayor de oeste a este. El habitáculo mide 11,27 m de longitud y 3,54 m de anchura, ocupando por tanto una superficie de 42,67 m². Desde el punto de vista estructural, es la estancia con una fábrica más sólida, los paramentos de tres de sus frentes son macizos. Los testeros meridional y oriental quedan conformados por una estructura de mampostería de 0,45 m de anchura. El muro de cierre occidental es sensiblemente más grueso (0,52 m). Los diferentes enfoscados que se observan en el testero sur se explican por la necesidad de reforzar e impermeabilizar el paño para protegerlo de la humedad procedente de la rambla con la que linda que es donde debía desaguar el agua utilizada tras generar la energía cinética en el cárcavo.

FIGURA 3. Panorámica general del molino de picar esparto de Ojós. A la izquierda, vista general del obrador con el corredor y el acceso a la fábrica desde un carril de la huerta; en primer término, los bocartes excavados en el obrador. A la derecha vista de los tres bocartes durante el proceso de excavación y detalle de los hogares circulares hallados sobre el pavimento



Fuente: Elaboración propia.

El vano se abre en el extremo oeste del paño. Es similar al documentado en el testero oriental, presenta también forma abocinada y cuenta con una luz exterior de 0,90 metros y alcanza 1,00 metro de luz en el interior. Se documentó el umbral propiamente dicho que, a modo de escalón, estaba formado por un tabique de 0,21 m de anchura, formado por pequeñas piedras trabadas con argamasa y todo ello enlucido de yeso, prácticamente perdido en su totalidad. En la esquina oriental apareció una impronta circular que interpretamos como el quicio de la puerta. Con respecto al remate superior del vano, son válidos los argumentos planteados para el ingreso principal, esto es, debió ser adintelado.

En esta estancia principal del complejo molinar se emplazaban las llamadas “picaderas” y los mazos para el picado o majado del esparto. El

objetivo de este proceso de transformación de esa fibra textil era que, por medio de la percusión o presión, se desprenda del esparto la parte leñosa que cubre sus haces de fibra. Es el molino propiamente dicho donde las operarias pacientemente majaban la citada fibra textil.

Para realizar esta operación los operarios habían de retirar del almacén los bultos precisos para la marcha ordenada del picado, en función de la capacidad del molino. El esparto crudo en rama o cocido se picaba mediante percusiones a que se somete el de las “manadas”, colocado extendido sobre fuertes bancadas de piedra lisa y perfectamente nivelada, llamadas picaderas. Por tanto, el trabajo concreto de las “picadoras” (organizadas en tres turnos de ocho horas) consistía en introducir las gavillas de esparto debajo de unos pesados y rudimentarios mazos de madera reforzados en hierro que las iban golpeando de forma intermitente (desde una altura de 40 centímetros) hasta ablandar y desfibrar la planta. En cada “banda” o “batán” operaban dos mujeres y sentadas en el suelo que iban introduciendo el esparto desatado, mezclándolo y revolviéndolo a cada golpe del mazo (Figura 4).

El esparto se picaba por manadas. Las operarias primero quitaban el anillo a la manada e iba introduciendo el esparto emparejado entre la picadera y el mazo, exponiéndolo a reiteradas percusiones, entremezclando el esparto entre golpe y golpe y dando constantemente vueltas a la porción de esparto que machacaba para que lo sea uniformemente y cuidando de que el mazo no rompiera la fibra. Una vez machacada una manada, se le hacía un anillo nuevamente con el propio esparto picado y se trasladaba a la estancia donde era seleccionado y empacado.

Para picar una manada se empleaba entre 5 y 7 minutos. Esta era una tarea manual que requería mucha atención y sumo cuidado en su desempeño. Aun así, “cogerse un dedo”, era el accidente más común entre las picadoras. Además, la operación del picado producía mucho polvo cuya respiración era dañina especialmente en habitaciones poco ventiladas. La escasa higiene, la insalubridad y las condiciones de inseguridad que rodeaban el trabajo del picado, provocaban graves problemas de salud a las trabajadoras y a sus hijos más pequeños a los, a menudo, atendían mientras trabajaban

FIGURA 4. Instantánea del interior de una factoría de picar esparto. Es esta una fuente primaria de gran valor histórico para analizar en el ámbito escolar al reflejar tanto de la tecnología empleada (tres bandas de cuatro mazos o batanes en madera accionadas por árboles de levas y poleas) como de las condiciones de trabajo (sin ventilación ni luz natural) de las “picaoras” (ca. 1940)



Fuente: Fototeca Museo del Esparto de Cieza. Reproducido en Martínez y Aroca, 2018.

En el eje del obrador se observa la presencia de tres bocartes, que se definen como los aparatos con los cuales se realiza el picado del esparto por percusión de los mazos, con el fin de dividir y separar sus fibras. De los tres bocartes solo el nº 1 y 2 conservan las piedras o picaeras (la tercera debió de ser retirada cuando la instalación fue derruida). Las dos miden 1,60 m de longitud, 0,60 m de anchura y 0,40 m de altura (Figura 5). Se aprecia sobre todo en la primera de ellas cuatro improntas cuadrangulares provocadas por el golpeo de los mazos; su uso por tanto debió ser prolongado. La segunda piedra prácticamente carece de tales improntas, lo que evidencia que uso fue menos dilatado que el anterior. Durante el proceso de excavación documentamos una capa de ceniza con fibra de esparto quemado (manada) que posiblemente pudo quedar bajo los mazos, una vez abandonada la instalación. Señalar asimismo que la rotura irregular del pavimento que acoge las picaderas evidencia que fueron cambiadas en alguna ocasión. La retirada de las picaderas originales habría ocasionado la rotura de las soleras que no fueron reparadas tras ubicar las nuevas picaderas.

De los mazos nada nos ha llegado, se definen como piezas de madera de encina o de otra madera dura, de unos 0,22 m de lado por 1,5 o 2 m de longitud con un peso de 200 kg que se elevan mecánicamente unos 0,40 m de altura, guiados por unos largueros de madera de olmo, y en su caída, machacan los manojos de esparto, separando sus fibras. Frente a la piedra de los mazos también se observan los huecos rectangulares con una división interior donde las operarias, en número de dos, introducían sus piernas para sentarse y ocuparse en la tarea de colocar los haces de esparto bajo los dos mazos.

FIGURA 5. *Detalle de los bocartes 2 y 3 en proceso de excavación y vista del vano de acceso desde el corredor al obrador*



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al mecanismo de los mazos, embutidos en el pavimento se documentaron dos elementos:

- Restos de las vigas de madera adheridas a los perfiles de hierro ligeramente inclinados para “apuntalar” el mecanismo que sostenía las estructuras de los mazos.

- Dos vigas en el eje de las picaderas y en disposición vertical que acogían los vástagos de madera pertenecientes a las estructuras de los mazos.

4.1.3. El patio y el porche

La instalación dispuso de un patio a cielo abierto donde realizaban diversas labores relacionadas con la preparación del esparto, antes de su picado, y con la transformación y elaboración después del mismo. Es un espacio de forma irregular delimitado al este por el muro de cierre del corredor, al norte por la tapia que cierra la propiedad, al oeste por un poyete que lo separa del porche, y al sur por la tapia que cierra la propiedad y que la separa de la rambla. Una de las tareas realizadas fue el “oreado del esparto”, después de ser sometido al cocido o macerado se dejaba al aire libre y se regaba ligeramente para que adquiriese un color amarillento. Tras el picado también se procedía al rastrillado cuyo objetivo era separar los haces de fibra que constituyen las hojas del esparto y proporcionarles la finura necesaria para su manipulación. En esta operación se peinaba manualmente el esparto por medio de un rastrillo o tablero de madera con numerosas púas de acero.

La propiedad molinar dispuso además de un espacio bien delimitado que creemos se trataba de un espacio semiabierto o porche situado en el flanco oeste de la instalación y delimitado al norte por la tapia de cierre del patio, que hallamos completamente arrasada, al oeste por un muro de mampostería y un pilar del mismo material cuya función sería soportar las cargas de los rollizos que sostenían la techumbre, al este por muros de mampostería, también arrasados. A partir de la excavación deducimos la existencia de dos fases de ocupación (de igual manera que ocurre en el obrador) evidenciadas por dos pavimentos y dos estructuras superpuestas:

- Definimos dos pavimentos superpuestos con una separación de 0,43 m de altura. Los dos presentan una buena proporción de cal, aunque en el primero de ellos observamos la presencia de cantos rodados e incluso en el centro (zona de mayor tránsito) se define un sector con mayor concentración de cantos. El segundo pavimento en realidad configura una plataforma

sobreelevada, pero mantiene las mismas características que el amortizado. La buena proporción de cal parece indicar que este espacio estaba destinado a actividades que implicaban el uso de agua.

- En el flanco oriental de este espacio se delimitaron dos muros de cierre superpuestos, del más antiguo (localizado en la esquina NE) sólo se conservaban 0,20 m que trababa perfectamente con la tapia norte que cierra el patio y con el pavimento inferior. El porche dibuja una forma de triángulo rectángulo que se extiende por una superficie de unos 7 metros cuadrados.

Aunque en un principio pensamos que podría tratarse de balsas (en su flanco norte el pavimento asciende en talud hasta trabar con la tapia norte) creemos que en realidad se trata de una plataforma sobreelevada respecto al nivel del patio y diseñada para realizar una de las labores necesarias para transformar el esparto: humedecerlo unos cinco días antes de proceder a su picado. Esa labor se realizaba ya en las instalaciones bataneras, mientras que las balsas de cocido se situaban al pie de los atochares, en el campo, lejos por tanto de las instalaciones molineras. Además de los dos pavimentos de cal, otra infraestructura hidráulica parece reforzar esa funcionalidad. Se trata de una pequeña atarjea (que adscribimos a la segunda fase de ocupación) de sección troncocónica y 0,18 m de anchura que parte de la acequia y traslada el agua que rebosa de la misma al interior de la instalación. Hemos documentado el arranque de dicho canalillo sobre el paramento de la acequia original. Debió de existir un tramo intermedio, que aparece cortado por remociones modernas, y que conectaría con otro tramo inferior del mismo canalillo (ya dentro de la instalación molinar) que recorre el frente oeste del porche y viene a desaguar en la acequia menor.

4.1.4. Infraestructuras hidráulicas

Las infraestructuras hidráulicas construidas en su día para abastecer la instalación son de una gran entidad, el uso de sillería tallada de grandes dimensiones en el caz y los grosores y consistencia de los muros, indica claramente la participación en esta faceta de un ingeniero con

conocimientos de hidráulica. Desgraciadamente las obras para entubar la acequia han afectado seriamente a estas infraestructuras, precisamente en el lugar donde ahora se encuentra la rejilla y el tablacho (la toma de tubo) debieron emplazarse los tablachos del caz, la acequia secundaria y el aliviadero.

Del caz se ha documentado un muro de sillares que precede al salto de agua y debió acoger una compuerta que regolfaba el agua o se mantenía cerrada mientras el caudal era aliviado a través de un canal (prolongación en realidad de la acequia mayor) situado al oeste del cal (junto a la carretera) del que nada nos ha llegado; no obstante, el trazado de la acequia en este tramo discurre paralelo a la carretera y sin duda debía desaguar en la rambla en este lugar, donde prácticamente no era necesario construir infraestructuras para ese menester, salvo una compuerta. El caz se estrecha y adopta la forma de saetín para lograr mayor rendimiento del caudal; el muro sur del caz se ha perdido en su totalidad, pero creemos que sin duda alguna debió ser simétrico (tal como se ha restituido en las planimetrías) ya que de esta manera queda espacio para ubicar un aliviadero al oeste.

5. CONCLUSIONES

El estado de conservación del inmueble y los datos obtenidos en la intervención arqueológica han permitido una primera valorización del mismo a la espera de que sea posible acometer la reconstrucción de las estancias y de la maquinaria para proceder a una explotación cultural y didáctica tras ser convenientemente dotado. Con este equipamiento cultural la población de Ojós dispondría además del paisaje y territorio agrícola de una enorme belleza, de un itinerario donde los usos tradicionales del agua constituyen el eje vertebrador del discurso.

El establecimiento fabril es un testimonio de las formas de producción y los movimientos sociales para mejorar las condiciones de vida y de trabajo. La perspectiva de género también puede ser incorporada como contenido puesto que en esa durísima labor industrial participaban operarias de las poblaciones del entorno que eran las encargadas de majar

la fibra vegetal en los tres batanes, soportando unas condiciones laborales y de seguridad deplorables.

Además de su interés científico-técnico es evidente que los restos arquitectónicos abordados se integran de lleno en una disciplina dentro de las ciencias sociales y las ciencias de la educación que se ha dado en llamar educación patrimonial. El reciente desarrollo de esta disciplina ha suscitado la necesidad de que el patrimonio en general, y el patrimonio etnográfico en particular hayan de convertirse en fuente de información o elemento para la dinamización social, articulándose como centros de interés para abordar problemas sociales relevantes, entre los que cabe destacar algunas cuestiones como la identidad cultural en un mundo globalizado, las desigualdades económicas, comerciales y sociales, la gestión del territorio y de los recursos, el urbanismo y el desarrollo sostenible (Cuenca, 2014).

Es por eso que la educación patrimonial ha de vincularse con la educación para una ciudadanía crítica, porque la enseñanza del patrimonio favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los jóvenes, ya que su aprendizaje permite una mejor comprensión del pasado, una valoración de la historicidad del presente y una participación consciente en la construcción de su futuro personal y social, a partir de la indagación, la formulación de preguntas, el cuestionamiento de intereses y finalidades, o la evidencia de grupos invisibilizados (González-Monfort, 2019).

6. REFERENCIAS

- Cuenca, J. M^a. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Díaz, P. (1879). *Memoria sobre los riegos del Segura que, por encargo de la Comisión Representativa de Hacendados*. Murcia.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro Del Pasado*, 10, 123-144.
- Martínez, J. y Aroca, M. P. (2018). La memoria del esparto y su industria en Cieza (Murcia). Apuntes sobre la recuperación y puesta en valor de un Patrimonio Inmaterial, Industrial y Paisajístico. *E-RPH. Revista Electrónica de Patrimonio Histórico*, 22, 37-68.

- Ministerio de Industria, Comercio y Agricultura (1950). *Servicio del Esparto. El esparto y su Economía*. Madrid, Imprenta del Servicio Geográfico del Ejército.
- Robles, A. y Navarro, E. (2009). Excavación de arqueología industrial en el Valle de Ricote. Molino de picar esparto de Ojós. *XIX Jornadas de Patrimonio Cultural de la Región de Murcia*, vol. I, 213-220. Universidad Politécnica de Cartagena.
- Torres, J. (1973) *Fueros y privilegios de Alfonso X el Sabio al reino de Murcia*, CODOM III. Academia Alfonso X el Sabio. Murcia.
- Zabala, M., E. y Roura, G.I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 11, 233-261.

CONSERVACIÓN INTEGRAL: CARACTERÍSTICAS DE UNA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE [□]

M. CARMEN REIMÓNDEZ BECERRA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Conservación es una palabra polisémica, que tiene grandes diferencias de significado en función del interlocutor, sin que ninguna de sus acepciones sea incorrecta. La suma de especialidades que interactúan con el patrimonio y la falta de ambigüedad de concepto incluso a nivel internacional dificulta la comunicación entre los diferentes agentes de y obstaculizan el avance global de la disciplina. Seguramente, muchos de los lectores hayan pensado en la conservación directa sobre la materia de los elementos patrimoniales u obras de restauración, dado la acepción más tradicional del término, aunque también se considera conservación, desde elaborar una ley de patrimonio, hasta la puesta en valor in situ de un monumento. Si tomamos como referencia los documentos internacionales, la conservación se define como:

“El conjunto de conductas de la colectividad encaminadas a hacer perdurar en el tiempo el patrimonio y sus monumentos”. (Carta de Cracovia, 2000)

De ahí que se considera conservación cualquier acción que tiene cabida en el amplio espectro que abarca la gestión del patrimonio cultural. Asimismo, esta variedad de acepciones se agrava, cuando ha quedado patente, las diferencias del concepto de conservación, también a nivel

¹⁵ Este capítulo es parte de una tesis doctoral en realización, titulada: “Conservación del patrimonio; Aportaciones de la Arqueología aplicada en ámbito urbano”, que se desarrolla en el grupo HUM 700: “Patrimonio y desarrollo urbano en Andalucía” de la Universidad de Arquitectura, de Sevilla.

internacional (Querol, 2010, p. 244), una cuestión que entorpece no sólo la comunicación, sino el desarrollo de la disciplina.

Nuestros centros históricos, sometidos a la tendencia centrífuga globalizadora, y a la consiguiente gentrificación, se ven abandonados por su propia comunidad, que sólo puede recurrir a su patrimonio para dotar de atractivo, identidad y marca personal a sus castigados conjuntos históricos. No obstante, la gentrificación y la presión turística constante, hacen que la turismofobia sea un movimiento cada vez más extendido, siendo necesaria una reflexión sobre la gestión del patrimonio que se está llevando a cabo. De hecho, algunos proyectos de conservación son cuestionados incluso en el ámbito más comprometido con el patrimonio, una cuestión que se acentúa en momentos de crisis como el presente, cuando la protección tiende a volverse laxa, en pro de un desarrollo mal entendido.

De hecho, la historia de la conservación ha estado basada en el precepto del deber de conservar nuestro patrimonio, huellas o signos representativos del avance de la humanidad, según la definición que se establece ya en el siglo XVIII. De esta forma, se han venido desarrollado dos ámbitos claramente identificados: La protección y la intervención directa. El primero, ha producido una serie de herramientas de conocimiento (catálogos, inventarios, cartas arqueológicas, ...) cuyo fin ha sido conocer el patrimonio existente para poder establecer medidas de protección, a la par que se ha desarrollado una normativa para tal fin (legislación internacional, estatal, autonómica, y toda una normativa medioambiental, urbanística, etc.). Asimismo, el ámbito de la intervención, ha evolucionado no sólo desarrollando técnicas auxiliares que ayuden al conocimiento y a la definición del método, sino incluso ha desarrollado la conservación preventiva, que, por su versatilidad, se ha aplicado también a otros ámbitos diferentes de la disciplina.

En ambos aspectos se ha desarrollado un amplio corpus científico, habiendo surgido en las últimas décadas una variante en torno a la puesta en valor y la difusión del patrimonio, aunque en todo momento se ha venido aceptando la idea preconcebida del deber de conservar estos elementos. Sin embargo, en el relativamente reciente Convenio de Faro (2011), ya comienzan a plantearse cuestiones como “para qué

conservamos” o “cómo es la mejor forma de hacerlo”, evidenciando la necesidad de un planteamiento de la conservación que se realiza, con cuestiones relativas al ámbito de la gestión integral del patrimonio.

Este nuevo planteamiento demanda conceptos transversales aplicables a cualquier ámbito de la conservación y clase de proyecto patrimonial, siendo fundamental para volver a unificar una disciplina¹⁶ dividida en grandes especialidades, tantas como acepciones del término de conservación existen.

2. PLANTEAMIENTO

La premisa de este estudio es la convicción de que el patrimonio es un recurso fundamental para el desarrollo de nuestras ciudades y, especialmente, en la situación actual, puede ser un elemento fundamental para la recuperación socioeconómica de nuestras ciudades tras la pandemia.

La cuestión del uso del patrimonio se ha venido aceptando como imprescindible para garantizar la conservación o mantenimiento del patrimonio, especialmente de los monumentos, y así se recogía ya en la Carta de Atenas, 1931. No obstante, los usos a los que se destinan los edificios históricos no siempre son bien tolerados por las estructuras históricas (González, 2009 y Mansergas, 2013). De hecho, la normativa reconoce:

“el mayor riesgo de deterioro del patrimonio son los daños físicos por disposición inadecuada o presión sobre uso de los mismos” (Plan Nacional de Conservación Preventiva, 2011, p. 9)

La conservación se puede malentender como un problema por sus dificultades encontradas con la normativa actual o con las limitaciones de actuación que provoca y, por regla general, no suele ser una prioridad de nuestros dirigentes. Tan sólo se suele valorar cuando conlleva un rendimiento económico rápido, basado en la tracción turística o similar,

¹⁶ Se emplea la palabra disciplina, referida al ámbito del patrimonio, por cuestiones prácticas de comunicación, pues no sería realmente acertada, dado que no existe como tal, estando constituido este ámbito por el conjunto de especialidades de otras disciplinas que confluyen en la temática del patrimonio, una cuestión que puede ser causa y evidencia de la citada falta de unidad en los planteamientos.

(Lopez-Menchero, 2013, p. 13) creando situaciones insostenibles tanto para nuestros bienes como para la sociedad que debería ser su beneficiaria directa.

Por todo ello, se parte de la base de que el modelo de conservación que se realiza hoy día es insostenible en todos los sentidos, y que es inminente reflexionar sobre qué tipo de conservación queremos o, mejor dicho, qué tipo de conservación necesitamos en las circunstancias actuales.

Si se pretende que el patrimonio sea un recurso para el desarrollo sostenible, la conservación que se realice debe estar también inspirada en la sostenibilidad, por lo que es necesario unificar conceptos a nivel internacional, y establecer los requisitos fundamentales que debe tener un proyecto de conservación para fomentar su resiliencia y que conlleve una verdadera significación en el entorno local.

Para ello, en base al método analítico aplicado a la bibliografía y la documentación existente, se ha realizado una revisión de las teorías sobre la conservación del patrimonio, en base a su idoneidad con el principio de sostenibilidad difundido en la Declaración de Río y los sucesivos documentos producidos, hasta la actual Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

Con todo ello, no se pretende establecer un corpus epistemológico, sino, concretar las características que debería tener una conservación sostenible, ofreciendo criterios que en la práctica puedan garantizar la repercusión de los proyectos de conservación en el desarrollo humano de la comunidad.

3. UNA CONSERVACIÓN SOSTENIBLE. RESULTADOS

3.1. LOS PRINCIPIOS DE LA CONSERVACIÓN SOSTENIBLE

El concepto de desarrollo sostenible se ofrece en el informe Brutland, en 1984, y es el que sigue vigente hasta nuestros días:

“El desarrollo sostenible es aquel que satisface las necesidades del presente, sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para satisfacer las suyas propias” (Declaración de Río, 1992)

Si pretendemos que nuestra conservación sea sostenible, deberá adaptarse a este principio de sostenibilidad y respetar sus tres pilares fundamentales: Crecimiento económico, cuidado del medio ambiente y bienestar social.

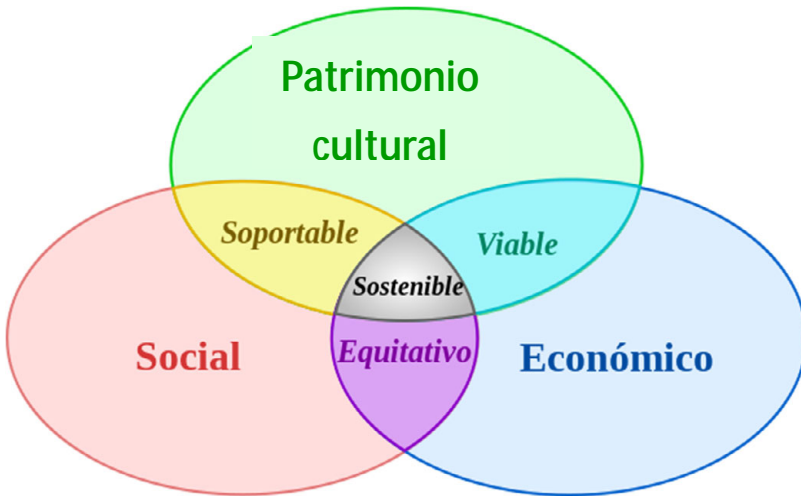
La Agenda 21 de la cultura parte del concepto de que la cultura realiza una gran contribución al desarrollo humano,

“...tanto la cultura como el medio ambiente son bienes comunes de la humanidad”

De esta forma, el Patrimonio Cultural, producto de esta cultura, es uno de los recursos medioambientales, que ofrece calidad de vida a los ciudadanos y como tal debe ser considerado. Por ello, si sustituimos la palabra ecología (medio ambiente) en el esquema adjunto (Figura 1), por el término Patrimonio Cultural, podemos dilucidar la relación de equilibrio que debe tener una conservación sostenible.

En este sentido, la conservación debe favorecer el desarrollo económico, lo que permitiría que fuese viable, a la vez que debe reportar beneficios a la sociedad, en cuanto a desarrollo humano, debiendo existir un equilibrio entre el beneficio social y económico y un reparto equitativo de los mismos. Asimismo, la actividad que se ejerza sobre este patrimonio debe ser “soportable” por estos elementos, garantizando sus oportunidades de uso para satisfacer las necesidades de nuestras generaciones futuras. Sólo si se cumplen estas tres premisas la conservación puede ser sostenible.

Figura 1. Los tres pilares de la conservación sostenible.



Fuente: Retocado desde Google images.

No obstante, en la Cumbre del Milenio, el concepto trasciende el medioambiente y se aplica en otros ámbitos, por lo que se establece un cuarto pilar: La diversidad Cultural (Declaración universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural, Unesco, 2001).

La diversidad cultural contribuye a una “existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual más satisfactoria para todas las personas” (Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, artículo 3), y constituye uno de los elementos esenciales de transformación de la realidad urbana y social. (Agenda 21 de la cultura, 2004)

De esta forma, los proyectos de conservación no pueden ser estereotipos. En base a una filosofía procesualista, es posible que hallemos un sistema metodológico común, aunque su aplicación debe tener en cuenta la particularidad de cada cultura, por lo que deberá resaltar la singularidad de cada ámbito cultural en el que se desarrolle, influyendo positivamente en el desarrollo de la identidad cultural de cada comunidad. De hecho, la agenda 21 de la cultura defiende:

“La diversidad cultural es a la humanidad, como la biodiversidad al medioambiente”. (Agenda 21 de la cultura, 2004)

3.2. CARACTERÍSTICAS DE UNA CONSERVACIÓN SOSTENIBLE

Referir las características de la conservación sostenible es enumerar las cualidades que debe tener cualquier proyecto de conservación que pretenda motivar el desarrollo sostenible de una comunidad.

3.2.1. Autenticidad

El análisis de la definición de desarrollo sostenible referida más arriba, provoca una bipolaridad entre presente y futuro. El patrimonio no sólo puede satisfacer nuestras necesidades, sino también las de nuestras generaciones futuras, por lo que deben tener acceso a los mismos recursos que detentamos en el presente, sin menoscabo de ninguna de sus cualidades, para no coartar las posibilidades que pueda ofrecerles. De esta forma, la autenticidad se convierte en una de las premisas más importantes de la conservación sostenible.

Las recomendaciones internacionales así lo expresan,

“La humanidad considera las obras monumentales como patrimonio común del que se considera responsable de su salvaguardia frente a las generaciones futuras a las que debe transmitir con su completa autenticidad” (Carta de Venecia, 1964),

incluso la Conferencia de Nara de 1994 está dedicada íntegramente a promulgar la necesaria autenticidad en los bienes patrimoniales:

La diversidad de culturas y patrimonio cultural es una fuente irremplazable de riqueza espiritual e intelectual para toda la humanidad” y “Todas las culturas y sociedades están arraigadas en formas particulares y en medios de expresión tangible e intangible, que constituyen su herencia, y éstos deben respetarse (Conferencia de Nara, 1994)

Ese respeto pasa por esclarecer y definir los valores que se atribuyen a los bienes patrimoniales, que parten de la comprensión de la autenticidad, y para ello es necesario insistir en la fiabilidad de las fuentes. Fuentes de conocimiento que deben ser amplias para analizar el elemento de forma integral. Esta cuestión ya se puso de relieve en el restauración científico, defendiendo la necesidad de conocer antes de intervenir para no falsear la fiel percepción del original, y ha evolucionado hasta nuestros días, en la necesidad de establecer equipos multidisciplinares para conocer en profundidad la complejidad de los bienes patrimoniales.

La comprensión de la autenticidad juega un papel fundamental en todos los estudios científicos del patrimonio cultural, en la planificación de la conservación y la restauración, así como en los procedimientos de registro de la Convención de Patrimonio Mundial y otros inventarios de patrimonio cultural. (Conferencia de Nara, 1994).

No obstante, hay que advertir que, al referirse a las culturas, se expresan claramente “medios de expresión tangibles e intangibles”, una dualidad que también comparte el patrimonio, como expresión cultural.

Todos los bienes patrimoniales se componen de un binomio: materia y significado, continente y contenido, dos vertientes del mismo objeto con percepciones diferentes pero que están íntimamente relacionadas (Ballart, 1997).

Por ofrecer un ejemplo básico, si el patrimonio fuese una bombilla, la luz sería su significado, ese resplandor que nos alcanza cuando el receptor comienza a funcionar y que nos embriaga cuanto más nos acercamos a él. Sin embargo, una bombilla que no da luz, carece de utilidad y pierde nuestro interés, por lo que son dos partes interdependientes. Por lo tanto, es imprescindible tener en cuenta un análisis integral del elemento para poder garantizar la conservación de los valores del bien en su totalidad, algo que no es fácil de concretar en la práctica.

De hecho, la historia de la restauración ha sufrido una evolución pendular entre estas dos vertientes, contrapuestas: el respeto a la objetividad de la materia, significada en el restauro científico de Ruskin, su mayor propulsor, y el deseo de expresar algo más, esa percepción del significado original del bien, simbolizada por Viollet Le Duc y su restauración en estilo. Son dos polos a los que se inclinarían las teorías de la restauración posteriores, hasta casi nuestros días.

En cuanto a la parte material, el restauro moderno y el restauro crítico, ya establecieron algunas pautas que son aceptadas aún en la actualidad y que están contempladas en la legislación andaluza (art. 20 ley 14/2007 de PHA):

- Respeto a las distintas fases históricas del edificio
- Uso de materiales y técnicas tradicionales

- Necesidad de contrastar la efectividad de los materiales y la metodología de las actuaciones.
- Reversibilidad de las intervenciones

Sin embargo, la parte inmaterial, es más difícil de garantizar en cuanto depende en parte de la subjetiva percepción del interlocutor. No obstante, también ha sido objeto de propuestas para su conservación. El concepto de “ambiente” promulgado por Giovannoni, (Carta de Atenas, 1931, Carta de Venecia, 1964), ha pervivido en conceptos más recientes como “la unidad potencial” que propone Cesare Brandi, el concepto de “conexión perceptiva” que propone la restauración analógica, o incluso en la mera definición de Paisaje Cultural.

3.2.2. Contextualidad

Tradicionalmente el patrimonio ha sido entendido como la obra de arte, el objeto artístico cuya materialidad debía ser protegida y mantenida con restauraciones y catalogaciones centradas en sus condiciones estéticas y funcionales. Con el paso de los años, la evolución del concepto de patrimonio ha cambiado, y donde antes primaba la conservación material, hoy se advierten una serie de matices relacionados con el contexto donde se inserta el bien.

De hecho, en las últimas décadas ha cobrado auge el patrimonio inmaterial, que difícilmente cuadra con la visión tradicional. Asimismo, la individualidad del objeto se pierde cuando comenzamos a entender que sólo es producto de una apropiación de lo natural y de un comportamiento cultural que queda impregnado en el territorio, por lo que su significado no es totalmente comprensible si no hablamos de paisaje cultural, tal y como se propuso en la Conferencia de Florencia, 2000.

Si volvemos al ejemplo de la bombilla, la percepción de su luz difiere si es de noche o de día, a pesar de tener la misma potencia en ambos casos, o si estamos en una sala llena de espejos, donde la luz reverbera y duplica su luminosidad.

En este sentido se ha pronunciado Fernández Alba, que promueve la investigación no sólo de la arquitectura sino de su entorno, para tener una visión global del conjunto y poder establecer medidas correctoras

al respecto (Fernández, 1997, p. 44) así como Moreno Navarro, con su restauración objetiva, proponiendo soluciones concretas, en función del contexto en el que se localice el bien. (González, 2009).

De esta forma, sólo si contextualizamos nuestras actuaciones de conservación, podremos definir cómo influir en el desarrollo local, tal y como debería ser un proyecto resiliente con el entorno que le rodea, en la línea que propugna el objetivo II: “ciudades y comunidades sostenibles” de la Agenda 2030.

3.2.3. Integrado en el “entorno humano”

El contexto en el que se localizan los bienes patrimoniales no está sólo integrado por los elementos que lo rodean según esté georreferenciado, sino que existe un entorno humano, término apropiado de Moreno Navarro (González, 2009) porque define a la perfección toda la dinámica social a la que están sometidos los bienes patrimoniales. Una dinámica que es característica del momento presente, aunque tiene su explicación en momentos históricos, en la cultura del lugar, y que influye de diversas maneras y en diferentes ámbitos, hasta llegar a ser determinante para el éxito del proyecto.

Riegle en el siglo XIX, ya propugnó que la sociedad es quien confiere valor al patrimonio y lo legitima como tal, una visión que ha perdurado hasta nuestros días, aunque no siempre se tiene en cuenta en la conservación individualizada, desplanificada y especializada que practicamos.

En el Congreso de Patrimonio Arquitectónico, ya se reconocía la necesidad de establecer esa interrelación.

“El patrimonio arquitectónico sólo si es apreciado por el público y especialmente por las nuevas generaciones” (Declaración de Ámsterdam, 1975).

En la Carta de Cracovia, 2000, se sigue indicando la necesidad de promover estructuras de comunicación con la sociedad en los proyectos de conservación, e incluso la práctica aplicada ha demostrado la necesidad de involucrar a la sociedad para garantizar la efectividad y el mantenimiento de sus resultados (Reimóndez, 2018).

Si cumplimos esta premisa podremos conseguir los objetivos de desarrollo humano que se promueven en la Agenda 2030, teniendo una verdadera repercusión en el bienestar social.

3.2.4. Preventivo

En los últimos años, la conservación preventiva ha tenido un gran desarrollo en base a su versatilidad de adaptación a otros ámbitos diferentes al de la conservación-restauración y a sus grandes resultados de aplicación.

Es un método que analiza los riesgos, priorizándolos y actuando sobre sus causas, lo que hace que sean resultados resilientes, muy efectivos, con un mínimo coste inversor, por lo que se convierte en el método más idóneo para ser utilizado por su gran sostenibilidad.

No obstante, aún existen muchos vacíos de investigación en la aplicación de este método en determinados elementos, que deben ser desarrollados.

... los centros históricos de las ciudades, los paisajes culturales, el arte rupestre y los bienes culturales ligados a ecosistemas naturales, o los componentes del patrimonio inmaterial, exigen herramientas específicas y complejas, muy diferentes a las desarrolladas hasta ahora, para la aplicación de estrategias de conservación preventiva. (Plan Nacional de conservación Preventiva, 2011)

3.2.5. Integrada

La gran transversalidad de los valores patrimoniales y la variedad circunstancial que lo atenaza, necesita de un gran compromiso de los agentes implicados para que la conservación pueda llevarse a cabo con éxito.

“La conservación integrada compromete la responsabilidad de los poderes locales y apela a la participación de los ciudadanos” (Declaración de Amsterdam, 1975)

Aunque se han dado muchos pasos en este sentido, especialmente en la interconexión de instrumentos normativos territoriales, aún es insuficiente.

Aún existe rivalidad entre distintas administraciones, entre distintas disciplinas integrantes o incluso entre diferentes órganos jerárquicos de la misma administración, además de ser frecuente el conflicto por los intereses políticos (Rodríguez, 2003, p. 336; Fernández, 2008, p. 152)

El proyecto de restauración (Conservación para nosotros) del pueblo o la ciudad histórica, debe adelantarse a la gestión del cambio, además de verificar la sostenibilidad de las opciones seleccionadas, conectando las cuestiones de patrimonio con los aspectos económicos y sociales” (Carta de Cracovia, 2000)

Sólo si cooperamos entidades públicas, y privadas, sociedad y distintas administraciones, podremos alcanzar la gran variedad de objetivos de desarrollo sostenible, que son posibles conseguir con los proyectos de conservación.

3.2.6. Equilibrada

Si volvemos a los principios del desarrollo sostenible, explicados en el apartado 2.1, la mayor premisa de la conservación sostenible es su equilibrio, entre las inversiones requeridas y los beneficios ofertados, la redistribución de dichos beneficios en la economía local, el bienestar social y la conservación del patrimonio, generando la proliferación de la diversidad cultural y la identidad de los pueblos.

Todo ello, teniendo en cuenta la polaridad de la sostenibilidad, el presente y el futuro. Por ello, una conservación sostenible debe poner especial énfasis en equilibrar distintas vertientes o polaridades:

- a) Aplicación de un método general riguroso, pero teniendo en cuenta la particularidad o singularidad cultural del patrimonio, en cada contexto, potenciando en lo posible la diversidad cultural.
- b) Equilibrio entre la intervención y la percepción del bien y sus valores. En ningún momento la intervención contemporánea puede eclipsar u obstaculizar la percepción de los valores del patrimonio, por lo que las actuaciones deben estar basadas en la moderación, reversibilidad e investigación multidisciplinar de la globalidad del bien.

- c) Uso del patrimonio como recurso y respeto a su naturaleza original.
- d) El respeto a la naturaleza del patrimonio sólo puede producirse partiendo de un análisis integral. Una naturaleza que tiene materia y significado, aspectos integrantes del bien que deben ser analizados a conciencia, de forma global y bien definidos, para evitar ser alterados con nuestras actuaciones, garantizando la autenticidad y su transmisión íntegra de los mismos a generaciones futuras.
- e) No obstante, es innegable que la conservación el patrimonio es un recurso más que válido para resolver necesidades actuales, una cuestión que debe analizarse desde la revalorización del patrimonio que propone Felipe Criado (Criado, 1995) No obstante, siendo conscientes de las repercusiones que los planteamientos presentes pueden conllevar en la percepción patrimonial de las futuras generaciones. La Carta de Venecia 1964, Carta de Cracovia, 2000, ofrecen medidas para que el uso de los bienes sea equilibrado y soportado por nuestros elementos patrimoniales, llegado a proponer incluso asimilar los usos de los inmuebles a los originales de los mismos, y el respeto a los espacios interiores como muestra de su organización social y funcionalidad en una cultura.
- f) No obstante, es un ámbito sobre el que aún debemos investigar para poder establecer con rigurosidad los límites de nuestras actuaciones y evaluar el verdadero potencial de la conservación del patrimonio para nuestras sociedades.

3. CONCLUSIONES. ¿CONSERVACIÓN O INTEGRACIÓN?

La actualización el concepto que aquí ofrecemos, describe una conservación que necesita de un análisis global del elemento, que además promueva actuaciones en todos los ámbitos analizados, para que pueda constituirse en un proyecto integral. Una conservación que no sólo abarque la materialidad del elemento intervenido, sino que traspase su área de repercusión, del objeto al contexto y al entorno humano que la

legítima temporalmente y que es el último responsable de que el patrimonio se siga conservando.

La “conservación integral” pasará a ser “conservación sostenible”, en cuanto es resiliente y equilibrada en sus requerimientos y beneficios producidos. No obstante, dada la capacidad de trascender a otros ámbitos, se convierte en un potencial recurso e instrumento del desarrollo sostenible, por lo que es capaz de generar transformación en todos los sectores implicados, y conseguir un verdadero desarrollo sostenible de la comunidad, y el desarrollo humano de sus integrantes.

De esta forma, la conservación se convierte en una verdadera “Integración”, del bien en la sociedad actual, del pasado histórico en el presente y, debido a su sostenibilidad..., inevitablemente también en el futuro.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agenda 21 de la cultura (2004). Un compromiso de las ciudades y los gobiernos locales para el desarrollo cultural. <https://bit.ly/3JaejNA>

Carta de Venecia para la Conservación y Restauración de Monumentos y Sitios (1964). <https://bit.ly/3OER2of>

Criado Boado, F. (1995). El futuro de la arqueología, ¿la arqueología del futuro? *Trabajos de prehistoria*, 53(1), 15-35.

Declaración de para la conservación del patrimonio arquitectónico. Consejo de Europa (1974). <https://bit.ly/3PVqCj0>

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001). <https://bit.ly/3oG3nxG>

Documento Final de la Cumbre Mundial 2005 Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas. Aprobado el 24/10/2005. <https://bit.ly/3Sb3Fu3>

Fernández Alba, A. (1997). *Relaciones entre patrimonio histórico-arquitectónico y proyecto de arquitectura. Teoría e historia de la restauración*. Munilla-Lería.

Fernández Cacho, S. (2008). *Patrimonio arqueológico y planificación territorial. Estrategias de gestión para Andalucía*. Junta de Andalucía. Universidad de Sevilla.

- González Moreno-Navarro, J. L. (2009). *Investigación en intervención en el patrimonio construido: entre las dificultades metodológicas y las diferencias ideológicas*. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/2317>
- Lopez-Menchero Bendicho, V. M. (2013). *La musealización del patrimonio arqueológico in situ. El caso español en el contexto europeo*. British Archaeological Reports.
- Monsergas, O. (2013). El uso del patrimonio arquitectónico. <https://bit.ly/3PT1xFG>
- Plan Nacional de conservación Preventiva, 2011. <https://bit.ly/3zCpk7e>
- Principios para la Conservación y Restauración del Patrimonio Construido, Carta de Cracovia, 2000, Anexo. Definiciones. <https://bit.ly/3Jqw8bD>
- Querol, M. A. (2010). *Manual de Gestión del Patrimonio Cultural*. Akal.
- Reimóndez Becerra, M. A. (2018). *20 años de una intervención en Benaocaz. Aportaciones para una conservación preventiva. Actas VI Congreso GEIIC*, 20 a 22 de septiembre de 2018. <https://bit.ly/3cMQzDg>
- Rodríguez Temiño, J. I. (2003). *Arqueología urbana en España*. Ariel.

DIDÁCTICA DEL PAISAJE:
ANÁLISIS DE OBRAS DE ARTE PARA SENSIBILIZAR AL
ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA
DEGRADACIÓN DE LOS PAISAJES CULTURALES
DEL SURESTE PENINSULAR

ALFONSO ROBLES FERNÁNDEZ

Universidad de Murcia / Museo de la Ciencia y el Agua

1. INTRODUCCIÓN

El interés por la conservación de nuestro rico y abundante patrimonio cultural y natural ha sido una constante desde que en el año 1972 tuviera lugar la celebración en París de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En el preámbulo de este acuerdo internacional quedaron plasmadas con cierta claridad algunas de las razones fundamentales que justifican la necesidad de proteger ese patrimonio que se ve amenazado en nuestro modelo de sociedad “no sólo por las causas tradicionales de deterioro sino también por la evolución de la vida social y económica que las agrava con fenómenos de alteración o de destrucción aún más temibles”. El paisaje representa, según se cita en el artículo 1 del documento, las "obras combinadas de la naturaleza y el hombre", siendo ilustrativas por lo tanto de la evolución de la sociedad y de los asentamientos humanos a lo largo del tiempo, bajo la influencia de las restricciones físicas y/o las oportunidades que brindaba su entorno natural y las sucesivas fuerzas sociales, económicas y culturales, tanto internas como externas (Unesco, 1972).

En ese acuerdo se pone énfasis asimismo en una dimensión social que viene siendo plasmada también en buena parte de la legislación y disposiciones autonómicas y municipales de los últimos años. Un claro

ejemplo es la Ley 4/2007, de 16 de marzo, de Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, donde se recoge por primera vez la figura de “paisaje cultural” entre los bienes integrantes del patrimonio cultural de la Región de Murcia, siendo definido como “La porción de territorio rural, urbano o costero donde existan bienes integrantes del patrimonio cultural que por su valor histórico, artístico, estético, etnográfico, antropológico, técnico o industrial e integración con los recursos naturales o culturales merezca una planificación especial”.

No cabe la menor duda de que el conocimiento y la valoración del paisaje debe suponer para los ciudadanos un enriquecimiento de sus representaciones y una concienciación sobre el peso de su cultura y sus referencias, una herramienta para saber pensar el espacio en el que se desarrolla su vida, una educación de la mirada, una posibilidad de gozo estético y una responsabilidad sobre el futuro que les depara a nuestros paisajes y, por ende, a nuestro planeta. Si bien los paisajes constituyen nuestro marco existencial, formamos parte de ellos, los recreamos y nos identificamos con ellos, en realidad no son desconocidos (Liceras, 2003).

En ese sentido debemos entender la definición de paisaje realizada por parte de uno de sus más destacados pensadores, Javier Maderuelo (2005):

El paisaje no es una cosa, no es un objeto grande ni un conjunto de objetos configurados por la naturaleza o transformados por la acción humana. El paisaje tampoco es la naturaleza ni siquiera el medio físico que nos rodea o sobre el que nos situamos. El paisaje es un constructo, una elaboración mental que los hombres realizamos a través de la cultura. El paisaje entendido como fenómeno cultural, es una convención que varía de una cultura a otra, esto nos obliga a hacer el esfuerzo de imaginar cómo es percibido el mundo en otras culturas, en otras épocas y en otros medios sociales diferentes del nuestro.

2. LOS PAISAJES CULTURALES Y SU DIDÁCTICA

2.1. LOS PAISAJES CULTURALES Y SU CONSERVACIÓN, UNA PROBLEMÁTICA DE ACTUALIDAD

El paisaje es uno de los elementos fundamentales de nuestra vida. Sin ser conscientes de ello formamos parte de él y contribuimos en mayor o menor medida a su transformación. Si bien es cierto que las comunidades humanas no fueron capaces de realizar cambios irreversibles y a gran escala en su ámbito territorial durante la mayor parte de las etapas de la historia, a nadie se le escapa que esa circunstancia cambió radicalmente en fechas más recientes; especial incidencia han tenido fenómenos que han devenido en una explotación insostenible de los recursos naturales a escala planetaria como la Revolución Industrial y el desarrollo de los medios de comunicación, la mecanización de las producciones agrícolas extensivas, la expansión de las industrias extractivas, o el más reciente fenómeno de la globalización que, entre otros muchos problemas, ha propiciado un empobrecimiento de los entornos urbanos y naturales donde se desarrolla la vida humana.

Una de las principales manifestaciones de esa degradación a la que hacíamos referencia y del propio proceso de cambio climático es la desaparición o el descenso de los componentes bióticos que singularizaron nuestros paisajes y la pérdida de numerosos elementos tradicionales patrimoniales (en especial la arquitectura y diferentes construcciones de carácter arqueológico, histórico y etnográfico) vestigios de las sociedades que contribuyeron a su modelado.

El término paisaje cultural fue propuesto por primera vez por el geógrafo estadounidense Carl Ortwin Sauer (1889-1975) que viene siendo considerado por la comunidad científica como el padre de la Geografía Cultural. En el marco territorial de la Unión Europea y solo durante las últimas décadas, la educación en el paisaje con una clara orientación conservacionista se ha convertido en una de las problemáticas vitales impulsadas por la Comisión Europea, materializada en un documento conocido como Convenio Europeo del Paisaje que involucra a los países de su ámbito en la realización de actividades en favor de la

protección del paisaje como parte de nuestro patrimonio cultural y natural común (Consejo de Europa, 2000):

Entendiendo que el paisaje es un elemento importante de la calidad de vida de las poblaciones en todas partes: en los medios urbanos y rurales, en las zonas degradadas y de gran calidad, en los espacios de reconocida belleza excepcional y en los más cotidianos. Las políticas gubernamentales deben dirigirse a conservar y mantener los aspectos significativos o característicos de un paisaje, justificados por su valor patrimonial derivado de su configuración natural y/o la acción del hombre; así como, desde una perspectiva de desarrollo sostenible, a garantizar el mantenimiento regular de un paisaje, con el fin de guiar y armonizar las transformaciones inducidas por los procesos sociales, económicos y medioambientales.

En su artículo 6 se señala asimismo la necesidad de proceder a la sensibilización, formación y educación de la ciudadanía sobre los paisajes, entre otros, mediante:

cursos escolares y universitarios que, en las disciplinas correspondientes, aborden los valores relacionados con los paisajes y las cuestiones relativas a su protección, gestión y ordenación.

1.2. LA DIDÁCTICA DEL PAISAJE

La educación en el paisaje, que comenzó a ser trabajada en el ámbito de la enseñanza con interesantes propuestas desde el ámbito de la educación ambiental (Benayas, 1994) se ha convertido en las últimas décadas en un compromiso a desarrollar no solo desde en la educación formal sino también de la no formal. La visita y la indagación de los paisajes más significativos del entorno constituye una oportunidad en el contexto escolar y puede convertirse, mediante itinerarios didácticos, en las aulas (y fuera de ellas) en un instrumento relevante que contribuya a la formación de los discentes como ciudadanos capaces de reflexionar y “pensar la Historia”, además de favorecer un compromiso con la conservación del medio ambiente y del patrimonio histórico.

Son precisamente esos dos enfoques (el ecológico y el patrimonial) los fundamentos sobre los que se asienta el concepto de “paisaje cultural”, insuficientemente desarrollado en los *currícula* de la educación reglada y cuyo aprendizaje (pese a su complejidad conceptual) permite conocer todos los elementos que configuran los paisajes y la huella dejada por

las diferentes sociedades históricas que se han superpuesto en los mismos. El uso del paisaje en los centros educativos como objeto de estudio tiene una larga tradición vinculada con la enseñanza de dos de las disciplinas que tienen un mayor peso en el ámbito de las Ciencias Sociales, nos referimos a la Geografía y a la Historia. Esa tradición ha contribuido considerablemente a desarrollar conceptos y procedimientos muy interesantes desde el punto de vista didáctico y educativo (Busquets, 2010; Prats y Busquets, 2010).

La ventaja de la “didáctica del paisaje” reside en la posibilidad de motivar y despertar el interés del alumnado por el análisis, la indagación, la comparación, la identificación de elementos, así como por generar en ellos un espíritu de rebeldía, de inconformidad con las acciones que no respetan el paisaje como parte de nosotros mismos, de nuestra identidad. Consecuentemente, la programación didáctica sobre los Paisajes Culturales del territorio inmediato aún debe ganar terreno en las aulas y fuera de ellas como recurso de primer orden pues ofrece muchas posibilidades para propiciar aprendizajes de carácter holístico, en el sentido de trabajar, no sólo contenidos de carácter interdisciplinar, adscritos a asignaturas como la Geografía, las Ciencias Naturales y la Historia, sino también desde planteamientos metodológicos que hagan factible la superación del aprendizaje memorístico (Hernández, 2010). En ese sentido tal como comenta Ángel Liceras (2013) el estudio del paisaje:

Es posible incluirlo en cualquier nivel de enseñanza, desde las etapas iniciales de la formación de los individuos, por su riqueza conceptual, procedimental y axiológica, su carácter Investigación y opinión de materia interdisciplinaria, su aplicabilidad y funcionalidad, y la posibilidad de adecuar su tratamiento didáctico al desarrollo progresivo de las capacidades cognitivas de los sujetos y el logro de las competencias del currículo vinculables.

Ahora bien, la enseñanza y la comunicación aplican una transmisión directa, mientras que en el caso del paisaje esa transmisión es indirecta y hay que saber descubrirla. Hay que enseñar y aprender a leer los paisajes, sus hechos y sus símbolos como forma de conocer sus sentidos, propios y otorgados, de alcanzar la información necesaria para valorarlos como expresiones del patrimonio cultural de las sociedades que lo han vivido y lo habitan en la actualidad.

El análisis del paisaje y la propuesta de acciones para su protección y restauración está representado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados la Asamblea General de las Naciones, con especial incidencia en dos: el 11.º “Ciudades y comunidades sostenibles (lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles)” y el 15.º “Vida de ecosistemas terrestres (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)” (UNESCO, 1992).

En la actualidad, la interpretación del paisaje es una temática abordada en los contenidos curriculares de todas las etapas educativas. En Educación Primaria se encuadra en el área de Ciencias Sociales, en el Bloque 2 “El mundo en que vivimos”, donde se realiza el estudio de la geografía tanto en el entorno, que acerca al alumno a su realidad, como en medios más lejanos para que tenga una visión más global, así como el universo y la representación de la Tierra. A tal fin, se han de utilizar diferentes recursos que permitan al alumno identificar y localizar hechos geográficos y elementos del paisaje. En este bloque se analiza, asimismo, la influencia humana en el medio y sus consecuencias ambientales.

Con respecto al área de Ciencias Sociales, esta temática pone de manifiesto la problemática de la sostenibilidad en nuestro planeta, que en educación primaria se trata en todos los cursos mediante el bloque 1 y el bloque 2 “El mundo en que vivimos”, donde se realiza el estudio de la geografía tanto en el entorno, que acerca al alumno a su realidad, en medios más lejanos para que tenga una visión más global. Se analizará, asimismo, la influencia humana en el medio y sus consecuencias ambientales.

En primer curso, además de los contenidos comunes del bloque 1, cabe reseñar los del bloque 2: “El entorno físico: observación de sus rasgos principales”, “Elementos de un paisaje”, “La intervención humana en el medio” y “Desarrollo de actitudes favorables al cuidado medioambiental. Uso sostenible del agua. Reducción, reutilización y reciclaje”. En segundo curso se sigue profundizando en el estudio de los elementos

del paisaje y se profundiza en la diferenciación entre “Paisaje natural y paisaje humanizado”, en conocer, “La intervención humana en el medio”, el “Comportamiento activo en la conservación y el cuidado medioambiental” y el “Uso sostenible del agua. Reducción, reutilización y reciclaje. En tercero se aborda el contenido “El cambio climático: causas y consecuencias. En cuarto se profundiza en el conocimiento de los “Elementos del paisaje”. En quinto se vuelve a trabajar “El cambio climático: causas y consecuencias”. En sexto entre otros contenidos de geografía referentes al paisaje de España y Europa se aborda “La intervención Humana en el Medio” y “El desarrollo sostenible”, además de “Los problemas de la Contaminación” y el “Consumo responsable”.

En el área de Educación Artística, la exposición tiene interés como complemento del bloque 4 “Educación audiovisual” y del bloque 5: “Expresión creativa”, cuyos contenidos se van haciendo más complejos a medida que avanzan los tramos. En primer curso, en el citado bloque 4 se aborda la “Observación, comparación y reconocimiento de imágenes fijas y en movimiento (historietas, cómic, ilustraciones, fotografías, adhesivos, carteles, cine, televisión...)”. En el bloque 5 se incide en el “Respeto y valoración de las manifestaciones artísticas del patrimonio” y el “Disfrute con las obras de arte que podemos encontrar en visitas reales y virtuales a museos y exposiciones”.

Por último, mencionar la asignatura “Valores sociales y cívicos”, en cuyo bloque 3 “La convivencia y los valores sociales” encontramos el contenido: “El respeto y la conservación del medio ambiente”, que se reitera en todos los cursos, sumándose en tercero “El uso responsable de los bienes de la naturaleza”; en cuarto “El uso responsable de las fuentes de energía del planeta, y en sexto “La actitud crítica ante la falta de respeto y conservación del medio ambiente”.

3. EL ITINERARIO. FASES Y CONCEPTOS TRABAJADOS

Seguidamente sintetizamos los hitos más relevantes de un itinerario didáctico diseñado para facilitar la interpretación de algunos paisajes del Sureste peninsular y la identificación de los vestigios de las sociedades históricas asentadas en el territorio, además de sensibilizar a los

escolares de educación primaria sobre la necesidad de proteger los paisajes culturales por tratarse de fuentes documentales para el estudio histórico y prehistórico.

Para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con motivo del taller didáctico “Scenery. Valores plásticos y científicos del paisaje”, el Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo de la Ciencia y el Agua elaboró un itinerario secuencial que, tal como propone la autora Araceli Vilarrasa (2002) parte de una concepción constructivista del aprendizaje, se articula en varias fases, permite la exploración y movilización de las ideas previas del alumnado, es capaz de crear conflictos cognitivos, introduce nuevos conocimientos, reestructura el pensamiento de los discentes y facilita la aplicación funcional a lo largo de la vida (Tabla 1).

3.1. FASE DE MOTIVACIÓN Y GENERACIÓN DE CONFLICTOS COGNITIVOS EN EL ALUMNADO

Como inicio de la actividad, el educador propone a los discentes realizar una lluvia de ideas con el grupo, utilizando para ello el método interrogativo, adecuado para identificar diferentes percepciones sobre qué es el paisaje, en función de factores como la procedencia geográfica del grupo o el medio rural o urbano en el que se desarrolla su vida.

En esta dinámica el educador también procura que afloren algunos pre-conceptos cognitivos erróneos, entre los que cabe reseñar por ejemplo la identificación cognitiva de paisaje con espacio natural libre de todo vestigio humano o la confusión generalizada entre paisaje rural (ordenado) como un espacio natural.

A continuación, se procede al análisis de varias imágenes seleccionadas por el educador con el fin de generar un conflicto cognitivo en el alumnado y poner de manifiesto la diversidad paisajística del Sureste peninsular. Los alumnos en ningún caso logran identificar por ejemplo los abundantes *badlands* (paisajes semidesérticos generados por causas naturales) como propios de su territorio; en el otro extremo, tampoco suelen identificarse como paisajes locales imágenes de bosque

mediterráneo donde prevalece la naturaleza, el color verde, y la mano del hombre aparentemente no está presente.

TABLA 1. *Temáticas abordadas, objetivos de enseñanza-aprendizaje y actividades realizadas en el taller Scenery: valores plásticos y científicos del paisaje.*

| RECURSOS | OBJETIVOS | ACTIVIDADES | EDAD |
|---|--|--|------------------------|
| Interactivos: Espacios naturales del SE peninsular. Elementos bióticos y abióticos | Ubicación geográfica de los espacios naturales protegidos. Diferenciar elementos geomorfológicos. Identificación de fauna y flora autóctona. | Manejo de interactivos y búsqueda de flora y fauna endémica. Cotejo de fotografías aéreas y ortofotomapas en los que se visualizan los cambios en el paisaje de diferentes municipios de Murcia. | 7-11 12-14 |
| Paisajes en la Historia del Arte | Identificar el tratamiento del paisaje en diferentes etapas de la Historia y en diferentes culturas. | Observación de algunas obras de arte que indican la evolución del concepto de paisaje en la Historia. | 7-11 12-14 |
| Políptico sobre la herencia cultural común en el Mar Mediterráneo | Concepto de "paisaje cultural". Conocer las diferentes culturas que han dejado su impronta a través del Mar Mediterráneo. | Observación del vídeo y debate sobre los contenidos del mismo. | 7-11 12-14 |
| VÍDEO sobre la percepción del paisaje a partir de la obra de siete artistas | Conocer el proceso seguido por los siete artistas para la interpretación y representación de diversos paisajes de nuestro entorno. | Observación de un fragmento del vídeo y debate sobre los contenidos del mismo. | 7-11 12-14 |
| Huertas tradicionales. Planos y maqueta didáctica interactiva sobre el funcionamiento de los sistemas de regadío andalusíes | Concepto de los diferentes paisajes culturales presentes en el medio rural. Concepto de "paisaje ordenado" (agropecuario): origen, funcionamiento y transformaciones. Concepto y valoración de los "paisajes fosilizados". | Los alumnos perciben cómo se gestiona un paisaje agrícola de forma colaborativa mediante un sistema de regadío con tablachos y acequias de derivación. | 7-11 12-14 |
| El árbol de la conciencia | Los alumnos proponen mejoras en el paisaje o denuncian elementos que lo distorsionan, contribuyendo a la pérdida de biodiversidad y al empobrecimiento de nuestra calidad de vida. | Expresión plástica de los contenidos trabajados en el itinerario. Denuncia de problemas medioambientales y patrimoniales y soluciones para mejorar nuestra sociedad y evitar la degradación de los paisajes. | 7-11 12-14 15-18 |

Fuente: elaboración propia

3.2. FASE DE ANÁLISIS VISUAL

Entramos a continuación en un proceso que pretende unir las imágenes reales (fotografías) con la particular visión de los artistas de diferentes paisajes y épocas. A partir de varias fotografías reales o documentos objetivos (huertas del valle de Ricote, floración del melocotón de Cieza, palmeral de Elche, etc.) los escolares reflexionan y tratan de diferenciar los paisajes naturales de los humanizados, los agrícolas de los urbanos.

El análisis se centra en este caso y como paso previo al estudio de las obras de los artistas plásticos reales en las características visuales del paisaje: el color, la forma, la línea, la textura, la escala o dimensiones y el carácter espacial (Smardon, 1979, citado por Otero, 2000, 45).

3.3. FASE DE SENSIBILIZACIÓN ANTE LA DEGRADACIÓN DE ALGUNOS PAISAJES CULTURALES SELECCIONADOS

El carácter reivindicativo de buena parte de la obra de los siete artistas seleccionados favorece que se aborden algunos problemas medioambientales y paisajísticos de la región de plena actualidad. Sirven como soporte tres imágenes (la catástrofe medioambiental del Mar Menor a nivel urbanístico y de contaminación, la progresiva degradación de la Huerta de Murcia y la contaminación de la Bahía de Portmán como consecuencia de una explotación minera del siglo pasado) los escolares identificaban algunos rasgos que singularizan los paisajes degradados o, si utilizamos su terminología, “estropeados”. En ese momento el alumnado debe comprender que el paisaje puede degradarse por causas naturales y artificiales y que a menudo sufre numerosos impactos originados por los humanos (causas antrópicas).

Finalmente se introduce el concepto de “Paisajes Culturales”, de mayor complejidad, porque entran en juego las huellas dejadas por las actividades humanas en diferentes periodos históricos (Figura 1). Sin duda fue la colonización agrícola andalusí uno de los hitos que transformaron los paisajes de toda la cuenca mediterránea durante la edad media, una etapa que frente a los tópicos mantenidos por la historiografía tradicional fue floreciente y ha dejado huella en algunos “paisajes fosilizados” de gran riqueza patrimonial como testigos de unas formas de vida y una

economía generadoras de una gran riqueza. Nos referimos por ejemplo a las huertas tradicionales de origen andalusí como las conservadas en el propio valle de Ricote) o en la propia huerta murciana que la especulación inmobiliaria reciente ha destruido en gran medida.

FIGURA 1. *Análisis de la obra de Manolo Pardo “Oasis abierto”. Scenery. Valores plásticos y científicos del paisaje. En esta obra se reflexiona sobre la transformación del paisaje tradicional como consecuencia de la introducción de una especie invasora, fruto a su vez del modelo socioeconómico actual*



Fuente: Elaboración propia

3.4. FASE DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA OBRA PLÁSTICA DE LOS ARTISTAS

Trabajados esos y otros conceptos se manejan recursos didácticos interactivos además de profundizar en el análisis y contemplación de las obras de los siete artistas que conformaron el proyecto: Francisco Cánovas, Manolo Delgado, Blas Miras, Elisa Ortega, Manolo Pardo, Antonio Rosa y Rafael Richart, que abordan problemáticas medioambientales de actualidad y que permiten el uso de la técnica VTS (Visual Thinking Strategies), aunque adaptada para favorecer la interpretación de las obras y sus mensajes sobre problemáticas sociales y

medioambientales. Si bien es cierto que esta metodología propia de la educación museística que aborda contenidos de arte contemporáneo está siendo sometida a crítica precisamente por no promover la reflexión y el carácter crítico del alumnado, es decir, por reproducir las formas tradicionales de educación (López y Kivatinetz, 2006), creemos que el mensaje subyacente de la exposición hace posible que el profesorado de ciencias sociales realizar una adaptación de la metodología para potenciar esa reflexión y aprendizaje significativo de su alumnado.

Una magnífica escultura de Antonio Rosa sobre erosión y desertificación permite sensibilizar a los alumnos sobre esta grave problemática que a medio plazo comprometerá la supervivencia en territorios de Alicante, Almería y Murcia. Diversos factores, entre ellos la erosión, la contaminación o los incendios forestales provocan que los suelos se agoten, pierdan sus nitratos y no sean capaces de alimentar a las plantas, éstas desaparecen y el suelo queda sin cobertura y expuesto a la acción de las lluvias y del viento, perdiendo su profundidad y emergiendo otra vez la roca desnuda. De esta manera se completa el ciclo erosivo que conduce a la desertización.

Una segunda obra de Manolo Pardo denuncia en su obra pictórica “Oasis abierto” la desaparición de buena parte de los palmerales del sur peninsular como consecuencia de un insecto, el picudo rojo, una especie invasora cuya plaga se ha extendido por amplias extensiones de Andalucía y del Levante peninsular. El paisaje mediterráneo no se puede entender sin la presencia de la palmera datilera (*Phoenix dactilifera*) vegetal de porte arbóreo que, debido a su procedencia tropical, aporta un aire exótico en nuestros paisajes. En la agricultura de oasis, originaria de Mesopotamia y característica de territorios áridos y subdesérticos, las palmeras fueron incorporadas a los agroecosistemas desde la edad media no por un sentido estético, sino para desempeñar una importante función: además del aporte energético de sus frutos, su sombra evitaba una evapotranspiración excesiva del suelo, favoreciendo el desarrollo de cultivos. Las agrupaciones de palmeras más o menos extensas como las existentes en Santiago y Zairaiche (Murcia), Abanilla, Valle de Ricote, San Pedro del Pinatar, o las de Elche (el mayor

palmeral de Europa, declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO) evocan paisajes fosilizados que forman parte del legado andalusí.

Una tercera obra, la instalación audiovisual y el Políptico de Francisco Cánovas sobre el Mediterráneo, combina la posibilidad de conocer manifestaciones culturales de las culturas que habitaron las dos orillas del Mediterráneo (con sus diferencias y concomitancias) con la denuncia del drama humano que vivimos en la actualidad con los movimientos migratorios a los que Europa no está dando la respuesta solidaria exigida. La obra es un homenaje a ese mar que ha sido testigo de intensos movimientos migratorios, escenario que compartieron y compartimos gentes de culturas muy diversas y del legado cultural común. Cabe reseñar las imágenes simbólicas de las tres religiones monoteístas (templos, religiosos, devotos, etc.) pero también obras arquitectónicas que con el paso del tiempo se han convertido en monumentos relevantes para la Historia del arte occidental.

Un paisaje cultural en expansión es la floración del melocotón en Cieza. Esa población siempre ha tenido como base la agricultura de regadío, su famoso poblado Siyasa es uno de los mejor conservados en el occidente musulmán y el Museo homónimo constituye también una joya museística de la región cuya visita ningún turista debería obviar. Uno de los árboles que siempre estuvo presente fue el melocotonero (*Prunus persica*), cuyas semillas se han encontrado tanto en los niveles de ocupación hispanorromanos de la Cueva de la Serreta como en el des poblado islámico citado; su consumo, por lo tanto, se remonta a etapas históricas y por lo tanto también su presencia en el paisaje.

En las últimas décadas su cultivo ha ganado en extensión hasta convertirse en el principal producto exportado por los agricultores ciezanos. Puede considerarse ya como un paisaje cultural que no ha pasado desapercibido para las instituciones y los ciudadanos decididos a poner en valor la belleza de sus campos en la estación primaveral cuando se produce la floración que tiñe los campos de color rosa. Los visitantes en esta época no dejan de crecer, animados por una belleza fugaz. Una de esas visitantes fue la pintora Elisa Ortega, que ha sabido captar en su

obra “dendrologías” las tonalidades rosáceas y acercarnos a las texturas leñosas y a la variedad cromática de los campos ciezanos.

En el cañón de Los Almadenes, situado en el término municipal de Cieza, se encuentra la cueva de “La Serreta”, utilizada como refugio y hábitat desde el Neolítico hasta la Edad Media andalusí. En sus paredes encontramos uno de los primeros testimonios de arte del Sureste peninsular y quizás uno de los primeros paisajes, con una escena de cacería integrada por tres cazadores armados con arcos y flechas y quince cuadrúpedos. Este paraje kárstico de unos 4 km de longitud y 150 de profundidad es uno de los más bellos de la región, no en vano fue visitado y descrito por geógrafos árabes de la Edad Media como una de las maravillas del mundo. Manuel Delgado aporta a la exposición un tríptico de gran formato, titulado “Ad Scopulum vita”, donde sobre fondo oscuro, pero iluminado con un haz de luz vertical, se representan de forma simbólica las tres grandes etapas de la caverna: una inicial que encarna los procesos geomorfológicos que dieron lugar a la misma, una segunda donde los humanos registran las primeras representaciones pictóricas y una tercera donde mediante representaciones arquitectónicas y figurativas quedan representadas las grandes civilizaciones que poblaron el territorio y utilizaron la caverna como lugar de refugio y hábitat.

Los paisajes industriales relacionados con la intensa actividad minera para la extracción del hierro son relativamente abundantes en el Sureste peninsular; esa actividad alcanzó su apogeo a fines del siglo XIX e inicios del XX y cesó en la década de los años sesenta. Sin embargo, la historia minera en Mazarrón se remonta al menos al siglo II a.C. durante la expansión del Imperio Romano, aunque durante los siglos XV y XVI también se explotó el alumbre. El profesor Blas Miras, nacido en esa localidad, aporta cuatro obras en poliéster sobre madera de la serie “La mina sangra”, se muestra como un homenaje al duro trabajo de los mineros y las vidas que se cobraron las entrañas de la tierra. El conjunto de este paisaje, que fue el escenario recreativo de su infancia, muestra un entorno que descubre los vestigios de la actividad minera que muestra las “heridas de la tierra” evocadas por el color almazarrón o almagre. Es un color fruto de la acción del tiempo, de la interacción con otros minerales y los agentes atmosféricos (Figura 2).

FIGURA 2. Trabajo cooperativo y lúdico, al fondo la obra de Blas Miras sobre los paisajes mineros de Mazarrón. Scenery. Valores plásticos y científicos del paisaje



Fuente: Elaboración propia

3.5. FASE DE INDAGACIÓN Y APRENDIZAJE LÚDICO

En esta actividad los escolares trabajan de forma individual o en pequeños agrupamientos los contenidos del itinerario de forma lúdica utilizando, tanto juegos tradicionales (puzzles, crucigramas, etc.) como juegos interactivos. Una de las aplicaciones interactivas más interesantes consiste en la comparativa de fotografías realizadas en vuelos aéreos de mediados del siglo pasado con ortofotomapas actuales, poniéndose de manifiesto las profundas transformaciones acontecidas en el territorio y sobre todo en el entorno inmediato de los propios núcleos urbanos de las poblaciones de nuestra región. Los alumnos del segundo tramo de educación primaria realizaban una pequeña investigación sobre los paisajes, variedad cromática y materiales utilizados por los artistas a partir de unas fichas didácticas elaboradas al efecto. De gran interés por su carácter participativo ha resultado ser el ámbito expositivo que hemos dado en llamar “el bosque de la conciencia” (Figura 3). En este espacio los escolares de Educación Infantil y Primaria han tenido la oportunidad

de sumarse libremente a la exposición aportando sus propuestas, reivindicaciones y posibles soluciones para contribuir a la mejora de nuestro entorno ambiental y social.

FIGURA 3. *Exposición de los dibujos reivindicativos realizados por el alumnado en el ámbito “El árbol de la conciencia”*



Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

En este planeta habitado por 7.000 millones de seres humanos, los modelos de producción y consumo son insostenibles y diezman unos recursos naturales limitados, provocando una degradación ecológica continuada y amplias desigualdades sociales. En ese contexto, el uso de los paisajes culturales, a partir de la mirada reivindicativa de siete artistas plásticos locales, como recurso didáctico en este taller didáctico nos ha permitido reflexionar sobre la enseñanza de dos de los aspectos fundamentales de las ciencias sociales, el espacio y el tiempo.

La observación e interpretación se convierte en un proceso fundamental para la creación artística, entendiendo esta como un proceso de estudio, investigación y descubrimiento de las transformaciones que ha

experimento y experimenta nuestro entorno. La percepción de cada individuo depende de su experiencia, del lugar en el que vive y de otros muchos factores que se reflejan en su obra.

En esta experiencia, desarrollada en el Museo de la Ciencia y el Agua, los escolares tienen la oportunidad de tomar conciencia sobre algunas problemáticas derivadas de la degradación de los paisajes que singularizan su territorio y de proponer las medidas a adoptar para mitigarla como ciudadanos comprometidos con la defensa medioambiental y patrimonial. El análisis de los elementos que conforman los paisajes, como temática transversal, hizo posible igualmente ampliar contenidos desarrollados en el currículum escolar de educación primaria y secundaria (medio ambiente, sostenibilidad...).

En esta experiencia hemos tenido la oportunidad de comprobar cómo el aprendizaje en contextos de educación no formal presenta múltiples ventajas, en especial si los audiovisuales y las TICs son incorporadas como recursos de museografía didáctica. Mediante algunas aplicaciones interactivas (disponibles en soporte ipad) y a través de la museografía didáctica se ha logrado captar la atención de los escolares aprendiendo los conceptos de forma intuitiva. No obstante, hemos de advertir que la interactividad puede resultar ineficaz si no viene avalada por un itinerario didáctico coherente fundamentado en ambientes y experiencias sensoriales que motiven a los escolares y favorezcan una reflexión que vaya más allá de la visita escolar (Guisasola, Moretín y Zuza, 2005).

5. REFERENCIAS

- Benayas, J. et al. (1994). *Viviendo el paisaje: guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. Fundación NatWest, Madrid.
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.
- Consejo de Europa (2000). Convenio Europeo del Paisaje. Madrid. Ediciones del Ministerio de Cultura (2008) y del Ministerio de Medio Ambiente (2007).

- Decreto N.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Guisasola, J., Moretín, M. y Zuza, C. (2005). School visits to science museums and learning sciences: a complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544-549.
- Hernández, A. M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 162-178.
- Ley 4/2007, de 16 de marzo, de Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 211-240.
- Maderuelo, J. (2005). *El paisaje: génesis de un concepto*. Abada.
- Otero, I. (2000). Paisaje y educación ambiental. *Observatorio medioambiental*, 3, 35-50.
- Prats, J. y Busquets, J. (2010). La didáctica del paisaje. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 5-6.
- Villarasa, A. (2002). Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local. Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años). *Praxis*, Barcelona, 48/1-48/20.
- Villarasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 13-25.
- Unesco (1972). Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural. París, 16 de noviembre de 1972. <http://portal.unesco.org/es>
- Unesco (1992). *Comité del Patrimonio Mundial, Strategic Orientations, Anexo II del informe de la 16ª sesión del Comité del Patrimonio Mundial*. Santa Fe, USA, 7-14 de diciembre de 1992, París, diciembre de 1992 (WHC-92/CONF.002/12).

LA UTOPIA DEL PARQUE ESCULTÓRICO EN LA CIUDAD DE MURCIA

BARTOLOMÉ PALAZÓN CASCALES
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El espacio expositivo, en argumentos artísticos, se encuentra estrechamente ligado al contexto de museo o sala de exposiciones cerradas donde se puede contemplar una diversidad de obras artísticas pertenecientes a pintura, escultura, grabado, dibujo, etc. El espacio público, por su lado, es empleado para exponer obras de arte construidas en materiales que resistan a los agentes atmosféricos y se debería considerar como sala de exposiciones, o museo al aire libre, donde se exhibe un tipo de arte creado expresamente para dichas circunstancias (escultura, murales, pintura, grabados, etc.).

Dentro de todas las manifestaciones artísticas que contempla el arte público, analizaremos el espacio urbano como museo contenedor de obras de arte tridimensionales. Centramos nuestro estudio en la escultura pública. En este sentido, potenciaremos el parque escultórico como propuesta de interrelación entre el trinomio obra, ciudadano y espacio público.

Abordaremos el concepto de parque escultórico con el análisis de dos modelos de parques desarrollados en Murcia que albergaban obras de los escultores de la región. Centramos nuestro estudio principalmente en la ciudad de Murcia donde se trabajó con fuerza este concepto a principios de siglo XXI, pero que actualmente solo cuenta con una zona en la que se muestran las obras del escultor Antonio Campillo Párraga. Otras esculturas públicas se emplazan en diferentes zonas o espacios urbanos, que podrían catalogarse como parques escultóricos de

diferentes autores puesto que los ciudadanos sí pueden visualizar, tocar o transitar cercanos a la obra.

Para adentrarnos en el tema que se plantea en esta comunicación es necesario analizar los diferentes tipos de espacio donde se puede hallar una obra de arte y diferenciarlos entre espacios públicos o privados por medio de este análisis lograremos armar una estructura con los posibles espacios expositivos existentes, y analizaremos en profundidad el concepto de parque escultórico por medio de diferentes estudios de caso producidos en la ciudad de Murcia.

2. LA CONCEPCIÓN DEL ESPACIO EN EL ARTE PÚBLICO

La terminología de espacio ha sido abordada, a lo largo de la historia, desde diferentes ámbitos como pueden ser el filosófico, el artístico o el científico, entre otros. Abordaremos el tema con tres teorías de filósofos y científicos sobre el concepto de espacio: la primera definición de espacio sería la propuesta por Aristóteles, quien relacionó el espacio como topos (lugar). Lugar entendido como espacio contenedor en el cual se ubican o desplazan los cuerpos. El segundo concepto lo encontramos en la teoría de Newton, donde el espacio se describe como una extensión real e independiente de los cuerpos, considerando el espacio como el contenedor de los cuerpos tridimensionales y respondiendo a la idea de un espacio absoluto. La tercera fundamentación que nos interesa es la teoría de la relatividad de Einstein, quien describe la idea de espacio como un campo conformado por cuatro dimensiones. Cuando realizamos una referencia al espacio en el entorno artístico nos estamos refiriendo a un lugar, ambiente o entorno; distinguiendo también los distintos espacios en parajes o paisajes y clasificándolos, a su vez, en entornos culturales o históricos. Por tanto, la teoría aristotélica sobre el espacio será el punto inicial para definir el concepto de espacio como contenedor de la escultura pública.

Por su lado, el filósofo Heidegger, respondiendo a la pregunta “¿qué es el espacio?”, argumenta que es algo que «viene referido al espacio físico» (Heidegger, 1995). Por tanto, entorno, límite, contorno, ámbito, sitio, localización, extensión son otros de los términos empleados por

filósofos, teóricos, arquitectos o artistas para referirse al espacio. Cabe destacar que este término es genérico y admite la combinación de otros, dando lugar a palabras compuestas que dan sentido a nuevos conceptos como espacio tridimensional, espacio aéreo, espacio geográfico, espacio urbano o espacio público, siendo estos tres últimos los más afines a uno de los términos más interesantes, que vamos a emplear aquí, como puede ser el de espacio del parque escultórico.

Podemos considerar el espacio urbano como el lugar donde se conforma una ciudad, constituida esta por las personas que cohabitan en ella compartiendo todo tipo de instalaciones espaciales destinadas a la convivencia, a desarrollar actividades lúdicas, recreativas, etc. Las infraestructuras que se encuentran en la ciudad, como calles, plazas, parques, jardines o glorietas, son lugares de tránsito y convivencia que suelen ser ocupados por la escultura para dotarlos de significado artístico y simbólico.

De forma intuitiva y natural entendemos el espacio como una idea más o menos abstracta que se completa mediante la interacción práctica con el entorno. Para Javier Maderuelo, «la experiencia de la existencia y cualidades de lo que llamamos espacio se aplica a la idea de espacio físico, es decir, al medio en el cual se ubica y se mueve el cuerpo, al volumen desocupado que surge sobre el plano del suelo que se pisa y que se extiende hasta donde abarca la mirada, a los límites visuales que acotan el horizonte» (Maderuelo, 1994).

Como se observa, el término espacio público es muy amplio debido a que engloba conceptos afines al espacio geográfico y al espacio urbano, que lo enlazan a lugares concretos como la plaza, la calle, el jardín, el parque, el paisaje o parajes naturales. Las manifestaciones formales y funcionales de estos lugares precisan las actuaciones con las que la obra artística se organiza y manifiesta en el espacio público: vías de circulación abiertas como calles, avenidas, glorietas; espacios acotados, como jardines o parques y edificios públicos como bibliotecas, escuelas, ayuntamientos, etc. Espacios de titularidad pública en los que no se plantean restricciones de acceso y que están destinados al uso y disfrute de los ciudadanos en general.

El espacio público también puede estar referido a edificios privados como bancos, centros comerciales, hospitales o fundaciones que tienen también funcionalidad pública, aunque sean de titularidad privada.

Entre las diferentes ideas vinculadas al concepto de escultura pública quizás la más admitida sea la de arte público. En este sentido, Javier Maderuelo nos ofrece nuevamente un análisis sobre la idea de arte público como una discusión que se inició en los años setenta y que se mantiene aún entre el “arte público” y el “privado”. «Desde mediados de los años setenta se ha gestado la idea, cada vez más sólida, de generar una nueva categoría, la de “arte público”; de reconocer un tipo específico de arte cuyo destino es el conjunto de los ciudadanos no especialistas en arte contemporáneo y cuya ubicación es el espacio público abierto que conforman las calles, plazas y jardines. [...] En teoría, la historia, evolución y planteamiento del “arte público” son claros, pero la realidad demuestra que conseguir categorizar actualmente un cierto tipo de arte como “público” es asunto conflictivo. Lo que se trata es de averiguar qué diferencia hay entre una obra de “arte público” y otra que no lo es, sobre todo si la que no podemos calificar de “pública” se encuentra al aire libre». Y añade que el significado de escultura pública «no hay que buscarlo en su capacidad paradigmática, sino en la forma como la obra convierte el espacio urbano en lugar y le sirve, dotándolo de carácter. La obra de “arte público”, además, debe conferir al contexto un significado estético, social, comunicativo y funcional. Estas características difícilmente pueden ser aplicadas a aquellas obras colocadas arbitrariamente, por la razón que sea, en los lugares públicos» (Maderuelo, 2008).

Respecto a la vinculación social del arte público, destacamos varias reflexiones de uno de los artistas contemporáneos defensores del compromiso social del arte, Siah Armajani, quien dice que «el arte público es mediación. Sin mediación, el arte público carece de valor. La mediación convierte al espacio en algo sociable, dándole forma y atrayendo la atención de sus usuarios hacia el contexto, más amplio, de la vida, de la gente, de la calle y de la ciudad. Esto significa que el arte público debería ser una parte de la vida, y no un fin en sí mismo» (Ortega, 2000). Armajani se refiere a la cercanía del arte con el entorno y el

ciudadano, podríamos decir de un arte sin pedestal, de servicio público e identificado con las necesidades vitales de la sociedad que representa.

También encontramos discursos propuestos desde la crítica del arte que hablan de la necesidad de acercar el arte al público. En este sentido, Lucy Lippard definiría el arte público como «cualquier tipo de obra de libre acceso que se preocupa, desafía, implica, y tiene en cuenta la opinión del público para quien o con quien ha sido realizada, respetando a la comunidad y al medio. El resto es obra privada, no importa lo grande o expuesta o molesta que sea, o lo muy de moda que esté» (Lippard, 2001). Lippard plantea considerar la sociedad y el medio, además del libre acceso, diferenciando con ello lo público de lo privado.

En este sentido, el escultor cubano Tomás Lara Franquis afirma que «la arquitectura y la escultura tienen que ser complementarias, ya desde la antigüedad la escultura y la arquitectura han estado hermanadas, entendiéndose la arquitectura como contenedor de la escultura». Además, Lara defiende la teoría de que un proyecto de escultura pública tiene que estar elaborado por un escultor, un arquitecto, un urbanista, o por aquel especialista que el proyecto artístico requiera, con el objetivo de que la escultura alcance en el espacio público una plenitud y éxito en la instalación. Lara defiende también la idea de que en todo proyecto se tienen que estudiar previamente a la realización de la propuesta artística tres condicionantes: la naturaleza, el hombre y la arquitectura, planteando que quizás el más importante de ellos es el espectador, debido a que va a ser el «consumidor de ese producto final» que es la escultura pública (Lara, 2016).

El concepto de escultura pública está ligado al contexto del arte público debido a que la escultura es una disciplina artística que se encuentra entre el conjunto general de las diferentes artes que pueden desarrollarse en ámbitos públicos, y que la escultura pública tiene un momento de expansión en las formas de representación en los años setenta, debido a que a partir de esos años la idea la escultura como disciplina aislada se desborda, saliendo de los espacios institucionales de los museos o galerías para invadir el espacio público de la ciudad. Podríamos afirmar que la historia de la escultura moderna se escribe en paralelo a la superación de sus propios límites disciplinarios. En su artículo

titulado «La escultura en el campo expandido», publicado en 1978, Rosalind E. Krauss elabora una nueva interpretación del concepto de escultura a partir del análisis de lo que ella define como «el campo expandido de la posmodernidad» desde una perspectiva estructuralista y define a la escultura a partir de sus negaciones como disciplina autónoma circunscrita a sus propios límites. Su discurso empieza por plantearse desde una reprobación a la crítica historicista que «categorías como la escultura o la pintura han sido amasadas, estiradas y retorcidas en una extraordinaria demostración de elasticidad, revelando la forma en que un término cultural puede expandirse para hacer referencia a cualquier cosa, y aunque este estiramiento de un término como “escultura” se realiza abiertamente en nombre de la estética de vanguardia, su mensaje encubierto es el mensaje del historicismo. Lo nuevo se hace comfortable al convertirse en familiar, al contemplarlo como una evolución gradual a partir de las formas del pasado». Siguiendo con sus planteamientos consideró que las nuevas formas artísticas pueden verse integradas en la idea de campo expandido ya que este «proporciona al artista un conjunto finito pero ampliado de posiciones relacionadas que emplear y explorar, así como una organización de la obra que no está dictada por las condiciones de un medio en particular [...] la lógica del espacio de la práctica posmoderna ya no se organiza en torno a la definición de un determinado medio basado en un material o en la percepción de un material. Se organiza, por el contrario, a través del universo de términos que se consideran en oposición en el seno de una situación cultural. [...] De lo que se deduce, por tanto, que, en cualquiera de las posiciones generadas por el espacio lógico dado, podrían emplearse muchos medios diferentes, así como que cualquier artista podría ocupar, sucesivamente, cualesquiera de las posiciones» (Krauss, 1996). Krauss ha generado una nueva forma de interpretar el arte de la posmodernidad que ha tenido una gran influencia en el pensamiento estético y en la práctica artística hasta nuestros días, que se explica desde la ruptura de los límites disciplinarios y se abre a realizaciones en las que coexisten diversos planteamientos técnicos y materiales en la obra. La influencia de todo ello es palpable de manera especial en las realizaciones de la escultura pública.

En ocasiones la escultura que se realiza en el espacio público toma el lugar como una prolongación del museo, desestimando el contenido específico y los intereses de los ciudadanos, y sin atender las necesidades del entorno. La actitud de algunos artistas que plantean la escultura en espacios públicos sin estudiar el entorno donde va a instalarse fue criticada por Jeff Kelley, un miembro del grupo SITE que expuso que «lo que hicieron muchos artistas fue lanzarse en paracaídas a un lugar e invadirlo con una obra. La *site specific*, de hecho, consistía más bien en la imposición de una especie de zona incorpórea del museo en lo que ya era de antemano un contexto con sus propios significados, es decir, un lugar (site)» (Blanco, 2001).

Otro factor importante a resaltar es la ubicación de las esculturas en el espacio público. Como ya se ha citado anteriormente, la escultura pública se encuentra en plazas, calles y rotondas de circulación, pero la escultura se asienta cada vez más en parques y jardines de las ciudades. Uno de los emplazamientos más empleados actualmente para instalar las esculturas en el espacio público son las rotondas de los grandes viales de circulación, siendo empleadas como recurso de embellecimiento en los accesos a las ciudades. Desde un punto de vista crítico, la rotonda es un emplazamiento del que se hace un uso excesivo y en muchos casos la ubicación de las obras se plantea sin atender a consideraciones básicas que han de tenerse en cuenta para la instalación de la escultura en estos lugares. Sobre esta cuestión Rogelio López Cuenca apunta un planteamiento interpretativo que merece ser subrayado: «Hay que plantarse en el sentido de negarse a seguir amojonando las isletas de tráfico y las rotondas de las circunvalaciones con esculturas, [...] más o menos afortunadas [...] mientras la ciudad, entendida como ese espacio público, democrático, desaparece ante nuestros ojos; frente a ese secuestro del espacio público, a los artistas se les pide que acudan a embellecer, a humanizar, a suavizar con la droga blanda del arte los efectos de la droga dura de la arquitectura y el urbanismo (o de la puesta de ambos al servicio de la especulación inmobiliaria)» (Achiaga, 2001).

A modo de conclusiones sobre los conceptos escultura pública y espacio público, citaremos varias reflexiones que hace Siah Armajani sobre la escultura actual respondiendo a la pregunta «¿qué es el arte

público?». El arte público no trata acerca de uno mismo, sino de los demás. No trata de los gustos personales, sino de las necesidades de los demás. No trata acerca de la angustia del artista, sino de la felicidad y el bienestar de los demás. No trata del mito del artista, sino de su sentido cívico. No pretende hacer que la gente se sienta empujada e insignificante, sino de glorificarla. No trata acerca del vacío existente entre la cultura y el público. Las dimensiones éticas del arte solo pueden restablecerse a través de una nueva relación con un público no especializado. La escultura pública pretende desmitificar el acto creativo. El arte público no es arte en espacios públicos. Hay quien desea colocar arte allí y aquí. Otros pretenden construir, hacer el aquí y el allí. Lo primero se llama arte en espacio público. A lo segundo se le llama arte público (Ortega, 2000).

El espacio público siempre es político, y el arte público siempre está predispuesto a la política. En general, la escultura pública no pertenece a un estilo particular ni a una ideología determinada. La acción en las situaciones concretas es lo que confiere un carácter determinado a la escultura pública. La escultura pública tiene una cierta función social. Se ha desplazado desde la escultura a gran escala, exterior y específica al emplazamiento, hacia la escultura de contenido social. La escultura pública cree que la cultura debe poseer una identidad geográfica y que el concepto de región debe entenderse como un término de valor.

En definitiva, la escultura pública no es tan solo una creación artística sino una producción social y cultural basada en necesidades concretas. La escultura pública es una producción en colaboración. Otras personas, además del artista, comparten la responsabilidad de la obra. Atribuir todo el mérito solo al artista es engañoso y erróneo. La escultura pública no debe intimidar, asaltar ni controlar al público. Debe favorecer al lugar, al espacio, donde se encuentran.

2.1. TIPOS DE ESPACIO PARA LA EXHIBICIÓN DE UNA OBRA DE ARTE

Cuando nos referimos que es un espacio expositivo lo primero que pensamos es en una sala de exposiciones de un museo o galería. Este concepto era el que se tenía en consideración hasta finales de los años setenta del siglo XIX. Este hecho cambia debido a que las obras ya no se

exponían en espacios interiores, sino que, a partir de este momento, las obras de arte eran expuestas en espacios abiertos. Las obras irrumpían con fuerza el silencio que hasta ese momento existía en los espacios denominados como públicos.

Una vez asimilado el concepto de espacio, nos encaminamos a ordenar y clasificar diferentes espacios expositivos. Clasificaremos estos espacios en tres grandes pilares: espacios interiores, espacios exteriores y espacios virtuales.

Los espacios expositivos interiores son aquellos formados por muros verticales u horizontales que generan un espacio cerrado a modo de contenedor. Este tipo de espacios pueden ser museos, galerías de arte o, incluso, sitios arquitectónicos.

En relación a los espacios expositivos exteriores, nos referimos a aquellos que están al aire libre y son considerados como espacios abiertos. Estos no cuentan con ningún tipo estructura que delimite su espacio. Dentro de este tipo de espacios expositivos podemos diferenciar dos: los espacios naturales y los espacios urbanos. Los espacios que podemos localizar en la primera opción son aquellos espacios donde solo interviene la naturaleza. Ejemplos de este tipo de espacios pueden ser el bosque, el mar o el desierto. La segunda opción se forma por las calles, carreteras, rotondas, jardines o parques que completan una urbe.

Cerramos esta clasificación con los espacios expositivos virtuales, formados estos mediante un soporte técnico y audiovisual, que serán expuestos a través de una pantalla.

Como se ha podido comprobar el formato de los espacios expositivos ha ido evolucionando con el desarrollo de la sociedad. Los espacios de uso interior son catalogados como convencionales o tradicionales. Con el progreso y las nuevas inquietudes sociales se transforman los espacios expositivos abiertos para conseguir un mayor acercamiento al arte. Se pretende, en este sentido, que el espectador sea parte del espacio abierto y se establezca un diálogo entre él y la obra de arte. Las últimas tendencias sobre espacios expositivos están vinculadas con la era tecnológica y digital, donde la participación o el diálogo con las obras es más sesgada y elitista al realizarse a través de plataformas webs. En este

sentido, grandes museos han virtualizado sus salas de exposiciones y podemos acceder a ellas digitalmente. Aunque la experiencia estética no sea es la misma, es una forma de acercar el arte al público interesado.

3. OBJETIVOS

En la investigación realizada se plantea el estudio de los diferentes espacios expositivos en los que se alberga una obra de arte, centrando su principal objetivo en el análisis del parque escultórico como referente de museo al aire libre.

A partir del análisis de las aportaciones de la escultura pública al concepto de espacio que supuso la renovación de entornos públicos y privados, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Asimilar y aplicar conocimientos relativos al concepto de espacio expositivo en su relación espacial y temporal con el entorno urbano o natural, prestando especial atención a aquellas manifestaciones artísticas que estrechan su relación entre la escultura y el público.
- Fomentar estrategias de valoración crítica frente al espacio público, proporcionando un conocimiento de las posibilidades del mismo como vía de comunicación artística e identitaria, desde la relación espacial que se establece entre el espacio, la obra y el espectador.
- Comprender y atender a la evolución del concepto de parque escultórico en la ciudad de Murcia.
- Conocer la trayectoria de artistas locales, nacionales e internacionales a través de las obras expuestas en la vía pública.
- Poner en valor el espacio público como institución que alberga infinitas obras artísticas, como testimonio histórico, cultural y patrimonial de una sociedad.
- Demostrar que el concepto de parque escultórico es uno de los referentes expositivos que enriquecen los espacios urbanos al

aire libre de grandes ciudades, como contenedor de cultura e identidad comunitaria.

Con los objetivos que aquí se plantean se pretende alcanzar una idea aproximada sobre la amplitud de la terminología que abarca los espacios expositivos abiertos, relacionados con el medio urbano.

4. RESULTADOS

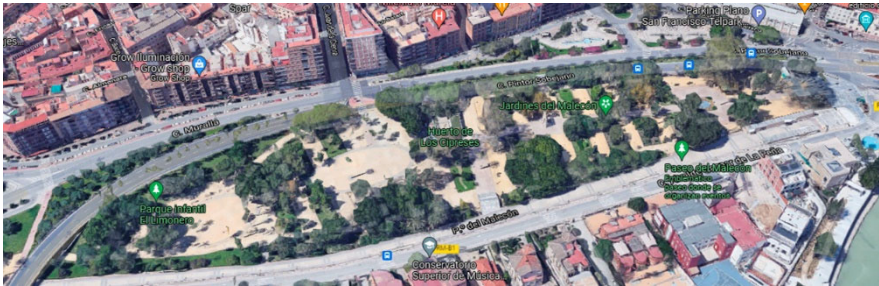
Una vez se ha teorizado sobre qué es el espacio, qué tipos de espacios existen o el acercamiento a una definición de los términos espacios expositivos cerrados, abiertos o virtuales, nos centraremos en el estudio del espacio expositivo al aire libre en zonas urbanas. Reforzaremos nuestro argumento con el análisis de la creación, evolución y proyección que el término “parque escultórico” ha tenido en la ciudad de Murcia. Para ello se expondrán aquí los diferentes proyectos que se crearon en su día, los que se están desarrollando o los que están en proceso de materialización.

4.1. PARQUES ESCULTÓRICOS EN MEMORIA DEL ESCULTOR JOSÉ PLANES PEÑALVER

El concepto de parque escultórico en la ciudad de Murcia comienza a coger fuerza en la década de los años ochenta del siglo XX debido a que el ayuntamiento adquiere una serie de obras escultóricas de artistas regionales para ser instaladas en un espacio ajardinado en la ciudad. Así mismo, este jardín se nombraría como “Parque escultórico José Planes Peñalver”. En la actualidad se conoce popularmente como Jardín botánico (Figura 1). Actualmente sólo quedan tres esculturas que puedan ser contempladas y con las que se puede establecer un diálogo experiencial. Una de ellas, el monumento a San Francisco de Asís, se localiza al inicio del propio parque. Adentrándonos en el espacio, podemos localizar la obra escultórica *Formas*, del escultor José Pardo. Un poco más adelante se halla la escultura anónima de un busto de la Dama de Elche, que hace referencia al hermanamiento entre la ciudad de Elche y Murcia. No podemos dejar de referenciar aquí la portalada del Huerto de las Bombas, ya que contiene dos esculturas sobre los hombres

tenantes, comúnmente conocidos como “Los salvajes”. La portalada se ubica en el centro de este espacio expositivo al aire libre.

FIGURA 1. Vista aérea del jardín Botánico (I Parque escultórico José Planes Peñalver)



Fuente: Google Maps

Años atrás, el “Parque escultórico José Planes Peñalver” albergaba más obras escultóricas. Cabe destacar las obras que fueron adquiridas en la en la sesión de pleno del ayuntamiento, celebrado el 25 de abril del 1981. Estas obras son: *Rotación humana*, *Penélope* y otra pieza sin título. El paradero de estas obras es desconocido. Tan solo tenemos referencias de la obra *Penélope* que, según información municipal, está en los almacenes del ayuntamiento. Especial mención tiene la obra *Juego de muchachos*, de la escultora murciana Elisa Séiquer, que también formaba parte de este complejo parque. Esta obra fue desmontada del parque en la última reforma que se le realizó y ya no se volvió a instalar en este espacio. Desde 2008 *Juegos de muchacho* se localiza en el Jardín de las Tres Copas.

No debemos olvidar que este parque escultórico rinde homenaje al escultor José Planes Peñalver, uno de los escultores más relevante de la ciudad de Murcia. Sin embargo, en dicho parque no se puede contemplar ninguna obra de dicho escultor. Por su lado, la ciudad de Murcia sí cuenta con obras monumentales y esculturas realizadas por este escultor en otros espacios urbanos de la ciudad. Destacamos obras como el monumento dedicado al ilustre compositor Fernández Caballero, ubicado en la plaza del Teatro Romea, o las obras que podemos localizar en el jardín de Floridablanca, una escultura en homenaje al poeta Jara Carrillo y otra en homenaje al poeta Selgas. Este hecho fallido de

homenajear al escultor José Planes Peñalver tiene un segundo intento a finales de 2011, cuando la familia dona tres esculturas para ser instaladas en la vía pública. Finalmente, el consistorio decide realizar el segundo parque escultórico en memoria del ilustre escultor en la barriada donde nació, el barrio del Espíritu Santo de Espinardo. Dicho parque fue inaugurado el 28 de junio del 2014. Este parque fue realizado con el proyecto europeo Urban y la decisión de ubicarlo en este emplazamiento se debió a que era una zona donde vivían personas de exclusión social y se pretendía dar un valor cultural a la zona. Actualmente el parque escultórico se encuentra en unas pésimas condiciones. Los actos vandálicos han hecho mella en las obras donadas para este espacio y lamentablemente no ha tenido el mantenimiento correspondiente por parte de las autoridades competentes. Tras su inauguración, el parque no ha experimentado ninguna ampliación de obra escultórica. Se ha estancado o paralizado en cuanto a incorporación de obra nueva y no puede ser considerado como parque escultórico.

4.2. PARQUE ESCULTÓRICO ANTONIO CAMPILLO

El segundo estudio de caso se centra en el parque escultórico dedicado al escultor murciano Antonio Campillo Párraga. Este espacio expositivo está en continua transformación desde que se inaugurara en el año 2010. Este parque escultórico se amplió en dos ocasiones aportando nuevas obras del artista. Analizaremos el contenido del parque en tres fases, correspondiendo a las inauguraciones de obra que se han ido incorporando.

Primera fase. 2010

Son diez las esculturas que forman la primera fase del parque escultórico Antonio Campillo, inaugurado el 26 de noviembre de 2010¹⁷: *La garza*, *La danza*, *Saltando a la comba*, *La cansera*, *Busto de Antonio Campillo*, *Desafiando al viento*, *Homenaje a la mujer murciana*, *A*

¹⁷ Soler, P., «El parque Campillo ya es una realidad», *La Verdad*, 27 de noviembre de 2010, pág. 20.

coscoletas, La cigarra y La pechugona. Todas son del escultor, excepto el busto de Antonio Campillo que es obra de Marta Balmaseda.

Antes de su muerte, el escultor donó al ayuntamiento, en 2009, cinco de las obras del parque: *La garza, La pechugona, La cigarra, Homenaje a la mujer murciana y La cansera*. Las cuatro esculturas restantes¹⁸ fueron también donadas al ayuntamiento por Pérez Ferra, a iniciativa de la fundación del escultor. Las nueve esculturas de Campillo fueron realizadas en la fundición Bronces Artísticos, S.L., en Madrid, y los pedestales se hicieron en la fundición murciana Fundimetal.

Todas las obras se componen de dos alturas: el pedestal y la escultura. La primera de ellas está formada por una base cúbica realizada en hormigón de color gris y por una chapa de acero corten en forma de U invertida. Es finalizada mediante oxidación del propio material y colocada sobre la cara superior del bloque de hormigón, cubriendo las caras delantera y trasera, dejando una separación de 5 cm entre el hormigón y el acero para crear profundidad. En la lámina de acero delantera aparece una inscripción en letras mayúsculas donde se lee el título de cada escultura. En la lámina trasera, en el lateral inferior derecho, se halla un logo con la forma de unas tenazas y la inscripción «fundimetal.es». Las esculturas están firmadas en la base por su autor, con la inscripción «A. Campillo» (Figura 2).

Realizadas en bronce por el procedimiento de la cera perdida, la superficie se presenta con una textura suave y sus formas fueron resueltas esquemáticamente, sin detalles, quedando el volumen de las figuras como si estuvieran envueltas por algún tejido. Están acabadas con una pátina en tonos marrones y matices verdosos.

Alrededor de las esculturas hay un manto de césped y árboles mediterráneos, como olivos y palmeras.

¹⁸ *Íd.*, «Campillo se hace eterno», *La Verdad*, 26 de noviembre de 2010.

FIGURA 2. *Parque escultórico Antonio Campillo*



Fuente: Archivo personal

Segunda fase. 2013

Esta segunda fase de ampliación del parque escultórico Antonio Campillo está formada por once relieves. Se inauguró el 14 de junio de 2013. Con esta ampliación se pretendía elogiar la figura de Antonio Campillo y conseguir la creación del parque escultórico más grande de España en la ciudad de Murcia¹⁹.

La primera noticia sobre la ampliación del parque escultórico se publicó en el año 2012²⁰, cuando se anunció la donación de siete relieves; finalmente se donaron once ejemplares con escenas típicas de la huerta murciana (una bordadora, un niño cogiendo un nido, la siembra, etc.).

¹⁹ Madrid, M., «Once relieves completan el Parque Campillo», *La Verdad*, 15 de junio de 2013. <https://cutt.ly/2lq2HuA>

²⁰ Madrid, M., «El parque escultórico de Campillo se amplía con 7 nuevas obras», *La Verdad*, 4 de julio de 2012, p. 21.

En la misma noticia también se daba cuenta de la recuperación de las dos obras robadas, *Saltando a la comba* y *La danza*, expuestas en la primera fase del parque escultórico.

Los relieves artísticos que se exponen en la segunda ampliación del parque fueron realizados por Campillo entre los años cincuenta y sesenta, materializados en piedra o escayola, y donados al ayuntamiento de Murcia por su legatario Pérez Ferra después de la muerte del artista. Los once relieves fueron pasados a bronce en la fundición Bronces Artísticos, S.L., de Madrid, para ser expuestos en el parque y los soportes donde están anclados se realizaron, como en la primera fase, en la fundición murciana Fundimetal.

Todos los relieves se componen de dos partes: un soporte y el relieve. El primero de ellos está formado por una pared vertical de hormigón que tiene en su extremo inferior un bloque que sobresale por delante y por detrás del plano vertical, teniendo estos dos elementos la función de pedestal. En la pared frontal donde se exhibe el relieve, en sus extremos laterales y superior, se halla un marco de acero corten. En la parte del bloque que sobresale por delante de la pared, están cubiertos el plano vertical, frontal y horizontal superior con una chapa de acero corten en forma de L, que se apoya sobre la cara horizontal y, con respecto a la vertical, está separada unos cinco centímetros del bloque de hormigón para crear profundidad. En ella hay una inscripción recortada con láser donde se puede leer el título de cada obra. Toda la superficie está materializada en acero corten y finalizada con la oxidación del propio metal. En el extremo inferior izquierdo se encuentra un logo con una tenaza de fundidor acompañada de la inscripción «fundimetal.es».

Cada relieve está materializado en bronce por el procedimiento de la cera perdida. La superficie tiene una texturación muy marcada, creando un contraste de claroscuros sobre la escena que en cada caso representa. Están acabados con una pátina en tonos marrones y matices verdosos, y firmados en la parte inferior por el autor.

El parque escultórico Antonio Campillo se encuentra entre las avenidas Príncipe de Asturias y Europa. Alrededor de cada escultura hay un manto de césped y la presencia de olivos, pinos y palmeras.

Los once relieves que se exhiben en el parque escultórico Antonio Campillo son: *Alegoría de la primavera*, *Maternidad*, *Segador*, *El fruto de la vida*, *Flautista*, *Anunciación*, *Cogiendo nidos*, *Bordadora*, *La siembra*, *Fecundidad* y *Atardecer*.

Tercera fase. 2019

Esta tercera fase de ampliación del parque escultórico Antonio Campillo se realiza una década después de la muerte del escultor, quedando inaugurada el 4 de marzo del 2019 con el aumento de dos esculturas de bulto redondo, *Jugando en la playa* y *Enseñando a caminar*. Además, también se instalaron tres relieves más: *Recogimiento*, *La espera* y *Mujeres en la playa*.

Además de la instalación de las nuevas esculturas, también se mejoró la iluminación de las ya expuestas. Se dedicaron mejoras, así mismo, en la vegetación que rodea las esculturas. Las nuevas incorporaciones de bulto redondo se complementan con las ya expuestas y continúan con temáticas similares. En relación a los tres relieves, se cierra una de las series realizadas por el artista.

Las cinco nuevas obras fueron instaladas continuando con la misma línea que las anteriores, consiguiendo con ello una unidad de exposición de todas las obras que forman al parque escultórico Antonio Campillo.

4.3. PARQUE ESCULTÓRICO DE LEVANTE

Finalizamos nuestro análisis con el parque escultórico que se dio a conocer a los ciudadanos en 2003. Según noticias de ese momento, se modificaba un punto del Plan Urbano (PGOU), concretamente el nº 13, en el que se exponía que la ciudad de Murcia contaría con una gran expansión de zonas verdes. Se hablaba de un proyecto ambicioso en el que tenían cabida dos grandes parques: el Parque de Levante y el Parque de Poniente (Figura 3). Ambos estarían diseñados con similares características y serían considerados como dos grandes pulmones de espacios naturales. Ambos parques estarían junto al río Segura. El Parque de Poniente se situaría junto al malecón y marcaría la entrada del río Segura en la ciudad. Por su lado, el Parque de Levante se situaría en la

FIGURA 4. Proyecto Parque de Levante



Fuente: Periódico La Verdad de Murcia

La situación actual de la construcción de este ambicioso proyecto se desconoce por completo. A modo de resumen podemos indicar que se plantearon políticas activas sobre la mejora y la ampliación de zonas verdes en la ciudad de Murcia. Con el paso del tiempo estas actuaciones fueron mermando debido a la crisis económica de 2008, reduciendo de dos parques escultóricos proyectados a uno. De todas formas, como se puede observar, este proyecto no está ejecutado, con lo cual se ha quedado en una búsqueda utópica del ansiado parque escultórico que está queriendo desarrollar la ciudad de Murcia.

5. DISCUSIÓN

La propuesta de este estudio de los parques escultóricos de la ciudad de Murcia se ajusta a las intenciones que la motivan y justifican. En un primer momento se formula este artículo como vehículo para conocer los espacios expositivos, su evolución y características. Se abordan términos como espacios expositivos cerrados, abiertos y virtuales que nos han servido de guía a la hora de delimitar esta investigación sobre el parque escultórico.

Especial relevancia tienen los conceptos de arte público y escultura pública, pues son la base de los planteamientos llevados a cabo en los estudios de caso analizados en la ciudad de Murcia.

De los datos expuestos de los tres estudios de caso de Murcia, se extrae que, si bien, en un primer momento se apostó con fuerza en la materialización de espacios que albergaran obras escultóricas de artistas murcianos, con el paso del tiempo esta idea se fue diluyendo probablemente debido a la falta de recursos que posibilitaran tales intervenciones.

Del Parque escultórico José Planes Peñalver se puede decir que hubo intención de homenajearlo en dos ocasiones, sin embargo, se ha podido comprobar que en ningún caso se logró alcanzar en ansiado complejo escultórico con su obra. Se podría considerar el segundo intento un parque escultórico en exclusiva para su figura, pero, no obstante, debido al estado de conservación y a que solo presenta dos obras del artista, no es apropiado considerarlo como tal.

Por su lado, el Parque escultórico Antonio Campillo es el que se acerca más al concepto analizado en este estudio ya que se encuentra ubicado en un espacio urbano acotado en el que se exponen un gran número de obras del artista. En este espacio, el ciudadano y visitante de la ciudad de Murcia puede contemplar las obras y establecer un diálogo con ellas gracias a la ubicación del complejo escultórico. Así mismo, para que se consiga alcanzar la plenitud de parque escultórico algunas de las piezas expuestas aquí deberían disponer de una mayor accesibilidad que les permita contemplar al máximo detalle cada una de las obras.

En cuanto al Parque de Levante, a raíz de las actuaciones que se llevaron a cabo en la gestación de este proyecto, podemos extraer hechos positivos de esta gestión. Nos referimos al “Concurso Internacional de Escultura Urbana”, que se materializó en 2013, y que ha servido para seleccionar proyectos escultóricos que están esperando ser instalados en el futuro parque escultórico.

La ciudad de Murcia cuenta con un amplio abanico de posibilidades en cuanto a obra pública de contenido histórico-artístico contemporáneo, que estamos seguros de que, con una buena gestión, así como mediante el empleo de unas pautas de conservación y mantenimiento de los espacios al aire libre, sabrá potenciar el concepto de parque escultórico.

6. CONCLUSIONES

Finalmente, con este estudio se ha podido conseguir que vean la luz las múltiples posibilidades expositivas al aire libre en la ciudad de Murcia. Muchas de ellas se materializaron sin alcanzar su máximo esplendor, otras se mantienen y continúan embelleciendo las calles de la ciudad y, por último, están las que seguro se irán desarrollando en un futuro para completar que la ciudad sea un referente internacional a nivel artístico.

7. REFERENCIAS

- Armajani, S., y ORTEGA, C. (2000). *Siah Armajani*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Diputación de Huesca.
- Achiaga, P., (2001). «Rogelio López Cuenca», *El Cultural*.
- Blanco, P., (2001). Explorando el terreno. En Blanco, P. Carrillo, J. Claramonte, y M. Expósito (Eds.), *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 23-50). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Heidegger, Martin., (1995). El origen de la obra de arte. En *Caminos de bosque*. Alianza.
- Krauss, R. E., (1996). La escultura en el campo expandido. En *La originalidad de la Vanguardia y otros mitos modernos*. Alianza.
- Lara Franquis, T., (2016, 27 de agosto). Nociones teóricas sobre conceptos de escultura y arte público (entrevista realizada por B. Palazón Cascales).

- Lippard, L., (2001). Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito (eds.), *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Maderuelo, J., (2008). *La idea de espacio en la arquitectura y el arte contemporáneos, 1960-1989*. Akal.
- Maderuelo, J., (1994) *La pérdida del pedestal*. Círculo de Bellas Artes.
- Ortega, C., (2000). *Siah Armajani*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Diputación de Huesca.

EN TORNO A LA ESCRITURA EXPUESTA: EL VALOR
DE LOS ITINERARIOS CULTURALES Y DIDÁCTICOS
PARA EL CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO
ARTÍSTICO Y LITERARIO DE LAS CIUDADES

CLARA EUGENIA PERAGÓN LÓPEZ

Universidad de Córdoba

ALFREDO UREÑA UCEDA

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Los cascos históricos urbanos ofrecen un ingente panorama de escritura expuesta que ha permitido poblar de textos de distinta índole, sobre diferentes soportes, y siguiendo diversas técnicas, las fachadas y los conjuntos escultóricos de plazas y jardines. Esto convierte el paseo por su entramado viario en toda una experiencia lectora para el viandante-receptor, quien puede aproximarse, a pie de calle, a retazos de la Cultura, la Historia, la Literatura y el Arte. De este modo, la lectura de estas inscripciones públicamente expuestas trasciende lo meramente textual para ofrecer al potencial lector una enriquecedora dimensión del patrimonio cultural e histórico-artístico urbano.

No obstante, para que la escritura expuesta adquiriera un valor patrimonial, es preciso dotarla de sentido y ordenarla, atendiendo a una serie de criterios que permitan diseñar itinerarios con los que aunar sinergias y conectar cada uno de esos hitos, construyendo así un discurso coherente a través de un hilo conductor que, en nuestro caso, será el ámbito de lo literario. De esta forma, la explotación cultural o didáctica de las

rutas dependerá de los objetivos que se persigan y de los destinatarios a los que vayas dirigidos.

En definitiva, es preciso resaltar que en la escritura expuesta confluye la doble dimensión del patrimonio material e inmaterial. Con esta idea, sumándonos a los planteamientos de Berger y Luckmann (2011) y Smith (2006, 2015), queremos poner de manifiesto que la inmaterialidad que implica el enorme caudal de datos de diferentes características a los que se hace referencia en las inscripciones de los espacios públicos, se hace tangible al quedar estos capturados en forma de textos sobre placas, lápidas y azulejos fijados en los muros y en los pedestales de los monumentos públicos. Tales textos interpelarán, a su paso, al transeúnte, estableciéndose entre ambos una relación dialógica e interactiva determinante para la construcción del significado implícito y explícito de los mensajes expuestos (Quiles Cabrera y Martos Núñez, 2019).

2. OBJETIVOS

- Valorizar la escritura expuesta, no solo como texto, sino también como recurso patrimonial forjador de identidad, desde un punto de vista interdisciplinar que aglutina los intereses, el objeto de estudio y la metodología de la Filología y de la Historia del Arte.
- Clasificar la escritura expuesta en categorías y subcategorías temáticas, con especial incidencia en aquellas inscripciones relacionadas con el ámbito de lo literario.
- Promover el fomento de la lectura interactiva, compartida e interpretativa de los textos públicamente expuestos, enfatizando así su función social y comunicativa.
- Propiciar el conocimiento del patrimonio cultural a través de itinerarios culturales y didácticos, entendidos como instrumentos que permiten organizar la disparidad temática, formal y técnica que presenta la escritura expuesta.

- Diseñar una propuesta de itinerarios en torno a la escritura expuesta de temática literaria por el casco histórico de Córdoba.

3. LA ESCRITURA EXPUESTA COMO OBJETO DE ESTUDIO: CONCEPTUALIZACIÓN Y OTROS ASPECTOS TEMÁTICOS, TÉCNICOS Y FORMALES

3.1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ESCRITURA EXPUESTA

Según se desprende de los objetivos anteriores, el pilar fundamental de nuestro trabajo es la escritura expuesta, cuyo concepto procedemos a delimitar. Para ello, se han revisado una serie de antecedentes teóricos que han contribuido a sentar las bases de la cultura escrita como un campo de investigación de carácter interdisciplinar y de creciente interés tanto dentro como fuera de nuestro país (Castillo Gómez, 2009; Castillo Gómez y Sierra Blas, 2019; Donati, 2016; Lassère, 2007; Ramírez Sánchez, 2014, 2017; Santiago Fernández, 2012, 2015; Velázquez Soriano, 2008).

Entre los estudiosos del tema, la figura de Armando Petrucci se alza como una de las voces más autorizadas. En su obra *Alfabetismo, escritura, sociedad*, el autor se refiere a la escritura expuesta como aquella que se concibe para ser usada “en espacios abiertos, o incluso en espacios cerrados, con el fin de permitir una lectura plural (de grupo o de masas) y a distancia de un texto escrito sobre una superficie expuesta” (Petrucci, 1999, p. 60). A todo ello se añade que la “condición necesaria para que esto ocurra es que la escritura expuesta sea suficientemente grande y presente de manera suficientemente evidente y clara el mensaje (verbal y/o visual) del que es portadora” (Petrucci, 1999, p. 60).

A partir de tales planteamientos, entendemos que el tipo de escritura que nos ocupa está constituida por inscripciones sobre cualquier material duro (piedra, metal o cerámica) presentes en espacios públicos y, por tanto, abiertos y accesibles al viandante-lector, pudiendo ser su soporte tanto muros (fachadas de casas, palacios, edificios religiosos u otras construcciones) como monumentos públicos de distinta índole (esculturas, fuentes u otro mobiliario urbano).

A su vez, las inscripciones reflejan, de manera más o menos explícita, un mensaje mediante el que se manifiesta una determinada intención. Se establece, de esta forma, un proceso comunicativo en el que un emisor, normalmente de carácter institucional, transmite una información a un lector anónimo e indeterminado que, voluntaria o involuntariamente, interpreta el mensaje según unos objetivos que pueden ser de muy diversa índole y que condicionarán su lectura. De este modo, esta perspectiva interactiva desde la que se aborda el proceso lector (Mendoza Fillola, 2001) resulta imprescindible para que la escritura expuesta cumpla su función comunicativa.

No obstante, existen variables que afectan, por una parte, al receptor, que puede ser local o foráneo, pudiendo repercutir tal circunstancia en el grado de conocimiento del personaje o hecho al que se alude en la inscripción. A esto habría que unir otros aspectos, como su edad, formación, nivel cultural y el conocimiento de la lengua utilizada en el texto.

Por otra parte, los condicionantes, vinculados, esta vez, con el texto, serían su visibilidad, los elementos relacionados con el propio formato de la inscripción o de su soporte (dimensiones, caracteres, aspectos técnicos) y el estado de conservación en el que se halle. Finalmente, la extensión de las inscripciones puede variar en función del tipo de información que se transmita, desde la mera identificación onomástica, a la que pueden añadirse datos cronológicos y de filiación, hasta textos históricos, narrativos o laudatorios, pasando por la reproducción de fragmentos literarios o la localización del inmueble asociado al nacimiento o muerte de los personajes, lo que conlleva la utilización de un característico lenguaje formular.

En cualquier caso, para la completa recepción del mensaje es necesario tener conocimiento de los referentes culturales propios de la época a la que pertenece el texto, de modo que la falta de información en torno al contexto pragmático o extralingüístico podría derivar en una comprensión parcial de lo que se transmite. En este sentido, serán los propios itinerarios los que constituyan la base para que, mediante su consiguiente explotación didáctica y/o cultural, se proporcione a los destinatarios la información y los recursos pertinentes para construir, de forma

ordenada, fundamentada y coherente, el conocimiento del patrimonio material e inmaterial.

3.2. TEMAS Y ASPECTOS FORMALES Y TÉCNICOS DE LA ESCRITURA EXPUESTA

Con el fin de completar la definición de escritura expuesta, se abordan ahora algunos aspectos temáticos, formales y técnicos. En relación con los temas, las muestras dispersas por las ciudades son susceptibles de ser clasificadas en tres categorías: honorífica-conmemorativa, religiosa y literaria.

En cuanto a las de carácter conmemorativo, estas aluden a figuras relevantes de cualquier ámbito profesional (compositores, músicos, escultores, pintores, arquitectos, políticos, filósofos, académicos, toreros, etc.), así como a acontecimientos históricos y a otras manifestaciones de índole sociocultural. En este sentido, destacamos, a modo de ejemplo, la indicación de hermanamiento entre ciudades, las inscripciones de espacios o monumentos en la Lista de Patrimonio Mundial, la conmemoración de hechos históricos, como acontecimientos bélicos o firmas de tratados, además de aspectos propios del acervo inmaterial, como los relacionados con el folklore y la gastronomía.

Respecto a las escrituras de temática religiosa, destacan las referidas a personajes concretos (santos, sacerdotes y religiosos), conmemoraciones de hechos, como la instauración de órdenes religiosas, la proclamación de dogmas, la culminación de templos, el hallazgo de reliquias y aquellas que reproducen peticiones, agradecimientos u oraciones. En el marco geográfico andaluz, en el que se contextualiza nuestro estudio, hay que destacar, sobre este particular, la ingente presencia de textos de diversa índole enfocados específicamente al ámbito de las devociones y los acontecimientos relacionados con el mundo cofrade y la Semana Santa.

Por último, las inscripciones literarias, que comparten, en muchos casos, el carácter conmemorativo anteriormente mencionado, se refieren tanto a escritores, de los que se aportan datos biográficos, como a sus obras, de las que pueden aparecer reproducidos algunos fragmentos. Será precisamente esta última categoría sobre la que se articule este

estudio, por lo que más adelante se volverá sobre ella de forma más exhaustiva.

FIGURA 1. Monumento a Isabel La Católica y Cristóbal Colón. Mariano Benlliure, 1892. Plaza de Isabel La Católica (Granada).



Fuente: elaboración propia.

En relación con los soportes, se distinguen, por una parte, las inscripciones adosadas y aplicadas a muros y, por otra, las presentes en el patrimonio mueble urbano. Desde el punto de vista técnico y material, entre las primeras encontramos placas de bronce o de piedra (caliza, mármol, granito), azulejos de cerámica vidriada y pinturas murales. La mayoría de estos escritos suelen hallarse en fachadas de arquitectura popular correspondientes a casas y edificios privados y, en menor medida, en edificios de carácter monumental, sobre todo en iglesias. En muchos casos, se localizan en calles, plazas y otros espacios públicos

ligados a la vida de los distintos personajes. La otra alternativa de soporte la constituyen los pedestales de monumentos públicos y otros hitos arquitectónicos que, en buena medida, suponen, por sí mismos, significativos ejemplos de su patrimonio artístico (Fig. 1). El material predominante ahora sigue siendo la piedra con la inscripción grabada, seguida del bronce.

Por lo que se refiere a cuestiones de carácter ortotipográfico, se advierte una alternancia en la tipología de letra que se emplea, apreciándose la presencia de la capital romana en aquellos textos de cronología más antigua, mientras que en el resto de inscripciones priman las combinaciones de distintos tipos de mayúsculas con versalitas, siendo menos frecuente el uso de la minúscula²².

4. ITINERARIOS CULTURALES Y DIDÁCTICOS PARA LA LITERATURIZACIÓN DEL ESPACIO URBANO A TRAVÉS DE LA ESCRITURA EXPUESTA

Una vez definido el concepto de escritura expuesta, y caracterizados sus elementos más significativos atendiendo al contexto andaluz, centramos ahora nuestro objeto de estudio solo en aquellas que identifican y señalan *lugares literarios*. Según Ucella (2013), estos se pueden definir como aquellos sitios relacionados, de algún modo, con la obra, con la vida de sus personajes o con la biografía de su autor. Entre ellos, la autora destaca:

la casa donde un autor nació, vivió, murió o ambientó alguna de sus narraciones; el espacio donde el autor habitualmente escribía (una casa, un despacho, etcétera); una plaza o una calle donde haya un monumento o una placa que recuerden a un escritor o a sus personajes; las tumbas de los autores; cualquier espacio —urbano o natural— donde se desarrolle la acción narrada en un libro o que haya servido de inspiración. (Ucella, 2013, p. 23)

²² Estas cuestiones han sido abordadas por los autores de este trabajo en la comunicación que, bajo el título “Escritos y escritura en el espacio público de la ciudad de Córdoba. Una lectura interdisciplinar desde la Filología, la Historia y el Arte”, fue presentada en el XI Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita. *Scripta in itinere*. Discursos, prácticas y apropiaciones del escrito en el espacio público (siglos XVI-XXI). Universidad de Alcalá, 2019.

La concurrencia de unos y otros contribuye al proceso que la propia Ucella (2013) denomina con el término de *literaturización del espacio*. Sin embargo, siguiendo las premisas anteriores, aquí nos centramos solo en aquellos en los que su condición *literaturizadora*, es decir, que convierte un sitio común en uno de carácter literario, se visibiliza precisamente por la presencia de una inscripción claramente expuesta a la vista del viandante y en espacios públicos urbanos.

Para que el valor patrimonial de esta dimensión de la ciudad adquiriera una proyección social, resulta necesario emprender distintas acciones para ordenar y sistematizar todo el caudal de información, sensaciones y experiencias que se desprenden de la escritura expuesta. El diseño y desarrollo de itinerarios constituye una opción idónea para responder a este fin (Insa Sauras, 2002; Campesino Fernández, Salcedo Hernández y Gil Álvarez, 2021). Estos se configuran como un recorrido previamente organizado y programado que establece una sucesión ordenada de lugares concretos siguiendo una trayectoria específica por el entramado viario de las ciudades.

Asimismo, las rutas resultantes serán susceptibles de una explotación cultural o didáctica que variará en función de los intereses o necesidades de sus destinatarios (universitarios de grado y posgrado; alumnos de los Programas de Mayores de las universidades andaluzas; estudiantes de ELE y de Educación Secundaria; otros sectores de la sociedad, como asociaciones, instituciones y empresas de gestión turística) y de finalidades diversas:

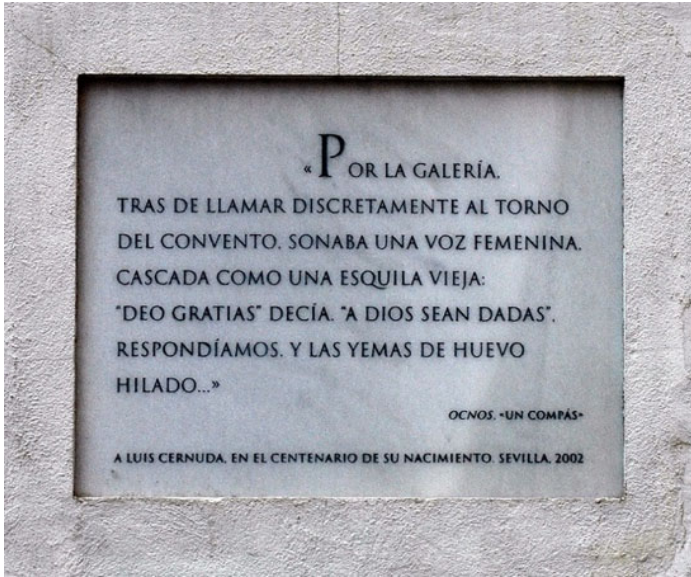
- Filológica y de su didáctica: para el conocimiento y la enseñanza-aprendizaje de aspectos lingüísticos y literarios propios y característicos de cada contexto geográfico y cultural (Romero Oliva y Trigo Ibáñez, 2012; Agustín Lacruz y Gimeno Arlanzón, 2013).
- Sociocultural y de su didáctica: para el conocimiento y la enseñanza-aprendizaje de la Historia de la ciudad y de su Patrimonio Histórico-Artístico (Ávila Ruiz, 2003; Cuenca López, Martín Cáceres y Estepa Jiménez, 2020; Gallardo Zamora, Ureña Uceda y Muñoz Carrillo, 2021).

- Enseñanza de ELE: para la consecución de las competencias generales y comunicativas establecidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) y para trabajar los contenidos culturales recogidos en los correspondientes inventarios del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

Llegados a este punto, retomando las tipologías de *lugares literarios* previamente señalados, y atendiendo a la diversidad de posibilidades que ofrece la escritura expuesta de carácter literario, presentamos una serie de categorías para el diseño de los itinerarios:

- Fragmentos de textos literarios de cualquier género (Fig. 2).
- Información sobre autores, desde la mera identificación onomástica hasta la inclusión de otros datos biográficos, como las fechas de nacimiento y muerte, la localización de las casas en las que nacieron, vivieron, murieron o desempeñaron su actividad creadora y otras referencias de carácter conmemorativo.
- Ubicaciones concretas de pasajes de obras literarias.
- Localización de la sede de la redacción de revistas culturales y/o lugares de celebración de tertulias literarias (Fig. 3).
- Presencia de la mujer (Fig. 4).

FIGURA 2. Fragmento de “Ocnos”, de Luis Cernuda. Plaza de San Ildefonso (Sevilla).



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 3. Placa de azulejos indicativa del lugar en el que se celebraba la tertulia literaria “El Rinconcillo”. Plaza del Campillo (Granada).



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4. Monumento a Gloria Fuertes. Parque Gloria Fuertes (Almería).



Fuente: elaboración propia.

5. UNA PROPUESTA DE ITINERARIOS CULTURALES Y DIDÁCTICOS POR CÓRDOBA A TRAVÉS DE LA ESCRITURA EXPUESTA DE TEMÁTICA LITERARIA

Tras haber establecido, en el apartado anterior, las consideraciones pertinentes sobre la literaturización del espacio urbano de ámbito andaluz a través de la escritura expuesta, a continuación, exponemos una propuesta de tres itinerarios por el casco histórico de Córdoba, adaptando las categorías a este contexto. Este recurso, que tendrá la Literatura como hilo conductor, propiciará un acercamiento a la Cultura y al Arte mediante esta tipología de patrimonio escrito, aunque, como ya se ha señalado, no se recoge aquí su explotación didáctica. En primer lugar,

se incluyen cuestiones metodológicas y una contextualización de los aspectos técnicos y formales de las obras, seguidas del desarrollo de las tres rutas.

5.1. METODOLOGÍA Y CONTEXTUALIZACIÓN

Para la consecución de los objetivos estipulados en el apartado 2, se han establecido las siguientes fases:

- 1.^a fase: búsqueda de bibliografía y de fuentes literarias, documentales y gráficas.
- 2.^a fase: realización del trabajo de campo, consistente en una inspección sistemática del casco histórico de Córdoba, lo que ha permitido localizar, identificar, registrar y documentar gráficamente las muestras de escritura expuesta. Para ello, se han utilizado distintas herramientas de los programas *Google Maps* y *Google Earth*, así como el *Callejero Digital de Andalucía Unificado*, del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Estos recursos han servido para ubicar las muestras sobre plano y para configurar el material planimétrico de los itinerarios (Alcántara Manzanares, Rubio García y Mora Márquez, 2014; Coma Quintana, 2013).
- 3.^a fase: estudio, análisis e interpretación de la escritura expuesta a partir de los resultados obtenidos en las fases anteriores.
- 4.^a fase: diseño de tres modelos de rutas por el casco histórico de Córdoba.

En la ciudad de Córdoba, las inscripciones de temática literaria ascienden a un total de 23 (Tabla 1). De ellas, partiendo de consideraciones de tipo formal, se han registrado 15 muestras adosadas o aplicadas a fachadas, de las cuales, 10 están labradas en piedra (3 en caliza, 5 en mármol y 2 en granito) y 5 son de cerámica vidriada. De estos escritos, 11 se hallan en fachadas de arquitectura popular, correspondientes a casas y edificios privados, mientras que los otros 4 se sitúan en edificios de carácter monumental (portada gótica cegada del antiguo Convento

de San Roque, fachada principal del antiguo Hospital de la Caridad, lateral del antiguo Palacio de Benamejí y lienzo de la muralla de la Puerta del Osario).

Por otra parte, de las 8 muestras restantes, 6 están labradas en mármol, granito, caliza, o fundidas en bronce, y situadas en los pedestales de monumentos públicos. Los dos últimos textos objeto de estudio forman parte de la propia composición escultórica. Por un lado, el titulado *Un solo pez en el agua* o *Pez-Poesía* (Fig. 5), que recoge un fragmento del poema que Lorca dedicara a “San Rafael” en su *Romancero Gitano*. Se trata de una obra del escultor Luis Celorio creada en 2005 con motivo del “Año de la Lectura”. Esta reproduce, en bulto redondo, una forma híbrida que fusiona una estilizada cola de pez con un libro abierto, en cuyas páginas aparece grabado, sobre granito, el texto en cuestión:

... Un solo pez en el agua/ que a las dos Córdoba junta:/ Blanda Córdoba de juncos./ Córdoba de arquitectura./ Niños de cara impasible/ en la orilla se desnudan,/ aprendices de Tobías/ y Merlines de cintura,/ para fastidiar al pez/ en irónica pregunta/ si quiere flores de vino/ o saltos de media luna./ Pero el pez, que dora el agua/ y los mármoles enluta,/ les da lección y equilibrio / de solitaria columna./ El Arcángel aljamiado/ de lentejuelas oscuras,/ en el mitin de las ondas/ buscaba rumor y cuna./ Un solo pez en el agua./ Dos Córdoba de hermosura./ Córdoba quebrada en chorros./ Celeste Córdoba enjuta./ FEDERICO GARCÍA LORCA/ (San Rafael).

Por otro lado, el monumento dedicado a Rubén Darío consiste en un fuste de piedra colocado sobre un pedestal paralelepípedo del mismo material, cuyo frontal ostenta un medallón de bronce en el que se aprecia un busto en bajorrelieve del escritor y una inscripción laudatoria, dispuesta a lo largo del borde superior, junto al nombre del literato, que flanquea el rostro del personaje.

FIGURA 5. *Monumento Pez-Poesía. Acera Mira al Río (Córdoba).*



Fuente: elaboración propia.

Del conjunto de escritura expuesta de carácter literario que abordamos, 11 se localizan en calles o callejuelas; 4, en plazas recoletas o de reducidas dimensiones; 3, en jardines y 2, en amplios espacios diáfanos. Excepto las 11 primeras, el resto están situadas en un ámbito monumental, siempre presidido por algún hito arquitectónico con valor histórico-artístico. A pesar de ello, se observa que estas inscripciones no siempre tienen protagonismo en el lugar en el que están situadas, pudiendo pasar desapercibidas, debido a factores como sus reducidas dimensiones en relación con la escala del entorno (*Pez-Poesía*, Monumento a Lucano) o la profusa vegetación de determinados espacios ajardinados que ocultan las obras (Monumento a Rubén Darío, Monumento a Garcilaso de la Vega y Monumento a los enamorados).

Por otra parte, la altura en la que se disponen suele permitir una lectura a simple vista, si bien la sinuosidad de las calles y la mimetización con las fachadas a veces dificultan su localización. Esto ocurre con la placa

de mármol dedicada al escritor y periodista cordobés Marcos Rafael Blanco Belmonte, cuya blancura se funde con la de la cal que cubre la fachada y la de las molduras pétreas que envuelven los vanos y cornisas. En otros casos, es la falta de contraste cromático entre las letras y el soporte lo que obstaculiza la lectura. Ejemplo de ello es la inscripción que indica la casa donde murió el poeta Luis de Góngora, en la calle Horno de la Trinidad.

Tabla 1. *Relación de escrituras expuestas de carácter literario en Córdoba.*

| | |
|----|--|
| 01 | Placa conmemorativa del tercer centenario de la muerte de Luis de Góngora, con reproducción del poema "A Córdoba". Monumento <i>Tributo a Córdoba</i> . Basamento del patio del Triunfo de San Rafael, Ronda de Isasa, junto a la Puerta del Puente. |
| 02 | Panel de azulejos homenaje a Cervantes. Fachada del Museo de Bellas Artes, Plaza del Potro. |
| 03 | Lápida indicativa del lugar en el que murió Luis de Góngora. Calle Horno de la Trinidad. |
| 04 | Placa homenaje al escritor Marcos Rafael Blanco Belmonte. Fachada de la casa en calle Cardenal Herrero, 34. |
| 05 | Monumento a Lucano. Plaza de Jerónimo Páez. |
| 06 | Monumento a Góngora. Plaza de la Trinidad. |
| 07 | Monumento a Ibn Zayun y la Princesa Wallada o a los Enamorados. Campo de los Mártires. |
| 08 | Monumento a Garcilaso de la Vega. Plaza de Ángel de Torres. |
| 09 | Panel de azulejos homenaje al poeta Ricardo Molina Tenor. Fachada de calle Lineros, 26. |
| 10 | Placa indicativa de la casa natal del poeta Juan Morales Rojas. Fachada de calle Almanzor, 34. |
| 11 | Monumento al Duque de Rivas. Jardines del Duque de Rivas. |
| 12 | Monumento al escritor Rubén Darío. Jardines de la Agricultura. |
| 13 | Panel de azulejos indicativo de la casa en la que vivió el escritor Juan Valera. Fachada del inmueble de calle María Cristina, 6, esquina con calle Claudio Marcelo. |
| 14 | Lápida conmemorativa del III centenario de la publicación de <i>El Quijote</i> . Fachada lateral del Palacio de los Marqueses de Benamejí (Escuela de Artes), calle Agustín Moreno, 45. |
| 15 | Placa con poema "Plaza de los Dolores", de Mario López. Fachada lateral de Plaza de Capuchinos, 3. |
| 16 | Monumento a los Baños o <i>Alegoría del Baño</i> . Calle Cara, junto a los antiguos Baños árabes de la Pescadería. |
| 17 | Monumento <i>Pez-Poesía</i> a Federico García Lorca. Acera de Mira al río, junto a la Torre de la Calahorra. |
| 18 | Mosaico indicativo de la casa natal del poeta Pablo García Baena. Calle Parras, 6. |
| 19 | Panel de azulejos homenaje a Cervantes. Lienzo de muralla de la Puerta del Osario. |
| 20 | Lápida indicativa del convento en que vivió San Juan de la Cruz. Portada gótica cegada del Antiguo Convento de San Roque (Residencia Geriátrica "San Juan de la Cruz"). Calle Buen Pastor. |
| 21 | Lápida indicativa de la casa en la que se cree que vivió Miguel de Cervantes. Fachada de calle Gragea, 2. |
| 22 | Lápida indicativa de la casa en la que vivió y murió Garcilaso de la Vega. Fachada de calle Deanes, 6. |
| 23 | Lápida homenaje al escritor Enrique Redel y Aguilar. Calle Isaac Peral, 8. |

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 6. Mapa con indicación de las tres rutas por el conjunto histórico de Córdoba a través de la escritura expuesta de temática literaria.



Fuente: elaboración propia sobre Google Earth

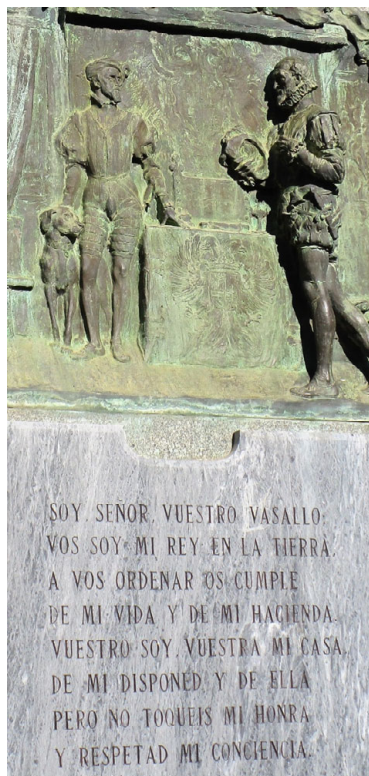
Las 23 piezas de escritura expuesta, recogidas en la Tabla 1, se organizan en tres líneas que responden a la clasificación genérica desarrollada en el apartado relativo a los itinerarios culturales y didácticos para la literaturización del espacio y que permiten, a su vez, la configuración de otras tantas rutas por el caso histórico de Córdoba (Fig. 6). Conviene puntualizar al respecto que el orden establecido en la sucesión de las muestras de escritura expuesta, que serán objeto de una lectura itinerante en cada una de las rutas, no responde a cuestiones de tipo cronológico, ni de género cultivado por los autores, ni tampoco de contenido.

Por el contrario, se ha preferido, con el fin de evitar una excesiva dispersión en el desplazamiento por el entramado de calles del conjunto histórico, agrupar las piezas por barrios o zonas más o menos próximas y con una conexión lógica desde un punto de vista espacial. No obstante, esta planificación podría ser susceptible de modificaciones y adaptaciones según las necesidades específicas del aprovechamiento cultural o didáctico de las rutas.

5.2. RUTA 1. TEXTOS LITERARIOS A PIE DE CALLE

El primero de los recorridos une los 7 escritos que reproducen fragmentos de textos literarios o poemas completos (Tabla 2). El punto de partida se establece en los Jardines del Duque de Rivas, presididos por uno de los monumentos públicos de mayor valor artístico de cuantos nos ocupan, debido a Mariano Benlliure, con el que se rinde tributo al dramaturgo Ángel de Saavedra (Montoliu, 1997). Coronado por una escultura de bulto redondo y de cuerpo entero del escritor, el pedestal presenta, adosadas en sus frentes, placas de mármol gris que albergan inscripciones. La frontal se reserva para la identificación del personaje y para la indicación de la labor promotora de la obra por parte del Ayuntamiento (“CORDOBA / AL / DUQUE DE RIVAS / 1929”).

FIGURA 7. Fragmento del romance “Un castellano leal”, Duque de Rivas. Monumento al Duque de Rivas. Jardines del Duque de Rivas (Córdoba).



Fuente: elaboración propia.

En los laterales se reproduce, por una parte, unas líneas de la pieza teatral *Don Álvaro o la fuerza del sino*:

¿POR QUÉ TIEMPO PERDER? LA JACA TORDA/ LA QUE, CUAL
DICES TU, LOS CAMPOS BORDA/ LA QUE TANTO TE
AGRADA/ POR SU OBEDIENCIA Y BRIO/ PARA TI ESTA, MI
DUEÑA, ENJAEZADA/ PARA CURRA EL OVERO/ PARA MI EL
ALAZAN GALLARDO Y FIERO

y del romance *Un castellano leal* (Fig. 7), mientras que en la parte trasera ocurre lo propio con un fragmento del poema *El faro de Malta*:

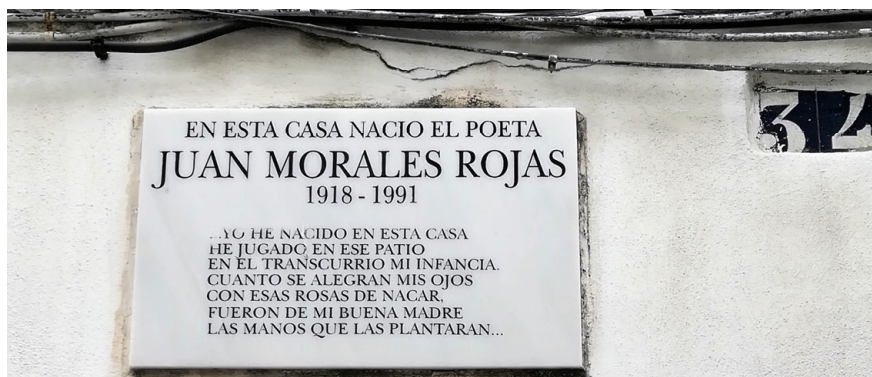
JAMAS TE OLVIDERE, JAMAS... TAN SOLO/ TROCARA TU ES-
PLENDOR, SIN OLVIDARLO./ REY DE LA NOCHE Y DE TU EX-
CELSA CUMBRE/ LA BENEFICA LLAMA/ POR LA LLAMA Y
LOS FULGORES DESTELLOS/ QUE LANZA, REFLEJANDO AL
SOL NACIENTE/ EL ARCANGEL DORADO QUE CORONA/ DE
CORDOBA LA TORRE

La siguiente parada de esta ruta recalca en la Plaza de Capuchinos, sin duda un espacio señero en la ciudad, que condensa, en un recoleto ámbito arquitectónico, la esencia del contrarreformismo barroco. Presidido por el popular Santísimo Cristo de los Desagravios y Misericordia, conocido popularmente como *de los Faroles*, aquí se alzan el Convento del Santo Ángel y el Hospital de San Jacinto, cuya iglesia alberga la talla dieciochesca de Nuestra Señora de los Dolores, depositaria de una gran devoción secular por parte de los cordobeses. A este espacio, y a estas imágenes, el escritor Mario López, miembro del conocido como *Grupo Cántico*, dedica el poema titulado “Plaza de los Dolores”, que se puede leer en una placa de piedra situada en la fachada lateral de un inmueble ubicado en el acceso occidental a este enclave:

PLAZA DE LOS DOLORES/ RECINTO DE SILENCIOS. ALJA-
MIADA/ PLAZA DE LOS DOLORES. GEOMETRIA/ DE CIELO Y
CAL. TAPIADA ANDALUCIA./ CORDOBA EN SOLEDADES CU-
BICADA./ CRISTO DE PIEDRA. MUDA CRUZ, ALZADA/ SOBRE
LOS BARRIOS DE LA TORERIA./ TRAGICO MONUMENTO DE
AGONIA./ RINCON DE LUNA Y MUERTE, TRASPASADA.../ PA-
TIO DE ESTRELLAS. VIRGEN ENTRE LIRIOS/ DE PRIMAVERA.
VIRGEN DESMAYADA/ POR EL TEMPLOR INCIERTO DE LOS
CIRIOS./ AMBITO DE LA SOMBRA ILUMINADA. HUERTO IN-
TERIOR DE ASCETICOS DELIRIOS/ ¡OH ALJIBE DE SUSPIROS
ENCALADA!/ MARIO LOPEZ (1918-2003)

El siguiente punto nos traslada a la confluencia de la calle Almanzor (n.º 34) con la calle Fernández de Ruano, junto a la Puerta de Almodóvar, un evocador espacio que constituye uno de los principales accesos a la Judería de Córdoba. Aquí se ubica el inmueble donde nació el poeta Juan Morales Rojas, de lo que da cumplida cuenta una placa en la que, además, se reproducen unos nostálgicos versos que reflejan la añoranza de otros tiempos (Fig. 8).

FIGURA 8. Placa indicativa de la casa natal del poeta Juan Morales Rojas. Fachada de calle Almanzor, 34 (Córdoba).



Fuente: elaboración propia.

A continuación, nos detenemos en el Campo de los Mártires, una zona ajardinada donde se erige un templete compuesto por cuatro columnas pétreas que sostienen una cubierta de teja a cuatro aguas, diseño del arquitecto Víctor Escribano Ucelay. En el centro, sobre un pedestal prismático de mármol, apea un bulto redondo de bronce, realizado por el escultor Pablo Yusti Conejo en 1971 (Carrillo Calderero y Garrido Montero, 2015). Este representa dos manos entrelazadas con las que, según se lee en la inscripción situada en la parte posterior del monumento, el Ayuntamiento de la ciudad rinde homenaje a los poetas Ibn Zaydun y la Princesa Wallada, dos enamorados de época omeya a cuya pluma se deben sendos poemas inscritos, en árabe y en español, en el frontal de la base:

TENGO CELOS DE MIS OJOS DE MI TODA/ DE TI MISMO DE
TU TIEMPO Y LUGAR/ AUN GRABADO TU EN MIS PUPILAS/
MIS CELOS NUNCA CESARAN/ VALADA

TU AMOR ME HA HECHO CELEBRE ENTRE LA GENTE/ POR TI
SE PREOCUPAN MI CORAZON Y MI PENSAMIENTO/ CUANDO
TU TE AUSENTAS NADIE PUEDE CONSOLARME/ Y CUANDO
LLEGAS TODO EL MUNDO ESTA PRESENTE/ IBN ZAYDUN

También en árabe y en español, y en una inusual letra minúscula, unos versos del poeta Ibn Suhayd evocan las desaparecidas salas de los baños de época islámica denominados *de la Pescadería*: “Maravillado por la belleza de este baño,/ el tiempo ha venido a teñir/ las lucernas de su techo/ con los rubores del crepúsculo/ Ibn Suhayd / Córdoba, 992-1.035”. Estos, que constituyen una nueva cala del recorrido, se reproducen en un pedestal de bronce sobre el que apea una pequeña imagen, fundida en el mismo material. La obra, debida a la escultora Teresa Guerrero²³, y emplazada en un quiebro de la calle Cara, junto a los desaparecidos restos del aludido hamman, se titula *Alegoría del agua*, y representa un desnudo femenino en actitud de verter sobre sí misma el agua de una jofaina.

Nuestro itinerario avanza hacia las inmediaciones del río Guadalquivir. En este sugestivo entorno, el acceso al conjunto histórico de la ciudad a través de la Puerta del Puente se ilustra, a modo de bienvenida, con el monumento *Tributo a Góngora* con el que la ciudad natal del poeta se une a los actos conmemorativos del tercer centenario de su muerte. Asimismo, se incluye el poema “A Córdoba”²⁴, en el que, siguiendo el género del *panegírico de ciudad*, también conocido como *laus urbis*, *laudes civitatis* o *urbis encomion*, el poeta cantara las excelencias de la que considera “Flor de España”. Los versos, labrados en una gran placa de mármol, son los siguientes:

A CORDOBA/ ¡OH EXCELSO MURO! ¡OH TORRES CORONADAS/
DE HONOR, DE MAJESTAD, DE GALLARDIA!/ ¡OH GRAN RIO,
GRAN REY DE ANDALVCIA,/ DE ARENAS NOBLES, YA QVE NO
DORADAS!/ ¡OH FERTIL LLANO! ¡OH SIERRAS

²³ <https://bit.ly/3EG68oo>

²⁴ Sobre este poema, véase Alonso Asenjo (2005).

LEVANTADAS/ QVE PRIVILEGIA EL CIELO Y DORA EL DIA!/
 ¡OH SIEMPRE GLORIOSA PATRIA MIA./ TANTO POR PLVMAS
 COMO POR ESPADAS!/ SI ENTRE AQVELLAS RVINAS Y DES-
 POJOS/ QVE ENRIQVECE GENIL Y DAVRO BAÑA./ TV MEMO-
 RIA NO FUE ALIENTO MIO/ NVNCA MEREZCAN MIS AVSEN-
 TES OJOS/ VER TV MVRO, TVS TORRES Y TV RIO,/ TV LLANO
 Y SIERRA, ¡OH PATRIA! ¡OH FLOR DE ESPAÑA!

Finalizamos esta primera ruta en la ribera opuesta tras cruzar el Puente Romano, junto a la Torre de la Calahorra, lugar de emplazamiento del monumento denominado *Pez-Poesía* y del fragmento del poema lorquiano “San Rafael”, a los que ya se ha hecho alusión en páginas anteriores.

Tabla 2. Escrituras expuestas que reproducen fragmentos de obras literarias.

| | |
|----|---|
| 11 | Monumento al Duque de Rivas. Jardines del Duque de Rivas. |
| 15 | Placa con poema “Plaza de los Dolores”, de Mario López. Fachada lateral de Plaza de Capuchinos, 3. |
| 10 | Placa indicativa de la casa natal del poeta Juan Morales Rojas. Fachada de calle Almanzor, 34. |
| 07 | Monumento a Ibn Zayun y la Princesa Wallada o a los Enamorados. Campo de los Mártires. |
| 16 | Monumento a los Baños o <i>Alegoría del Baño</i> . Calle Cara, junto a los antiguos Baños árabes de la Pescadería. |
| 01 | Placa conmemorativa del tercer centenario de la muerte de Luis de Góngora, con reproducción del poema “A Córdoba”. Monumento <i>Tributo a Góngora</i> . Basamento del patio del Triunfo de San Rafael, Ronda de Isasa, junto a la Puerta del Puente |
| 17 | Monumento <i>Pez-Poesía</i> a Federico García Lorca. Acera de Mira al río, junto a la Torre de la Calahorra. |

Fuente: elaboración propia.

5.3. RUTA 2. AQUÍ NACIERON, VIVIERON, MURIERON O ESCRIBIERON...

Esta segunda ruta tiene como finalidad trasladar al viandante-lector al exterior de inmuebles relacionados con momentos y etapas de la vida de diferentes escritores. En este sentido, en las inscripciones destaca el empleo de un lenguaje formular caracterizado por el uso de expresiones

estandarizadas del tipo: “en esta casa nació”, “en esta casa vivió”, “en esta casa murió” y otras variantes.

FIGURA 9. Mosaico indicativo de la casa en la que nació el poeta Pablo García Baena. Calle Parras, 6 (Córdoba).



Fuente: elaboración propia.

Un ejemplo del primer tipo lo encontramos en la placa indicativa de la casa natal del poeta Pablo García Baena, punto de partida de este nuevo recorrido (Fig. 9). Ubicada en el número 6 de la calle Parra, en la que se concentran algunos de los ejemplos más significativos de los patios reconocidos como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, se trata de un inmueble probablemente de finales del siglo XVI y que se conserva en un estado muy similar a la época en la que allí vivió el escritor siendo niño. La placa fue instalada en 2009 junto a la puerta de acceso a la vivienda, y responde a un diseño del artista plástico Luis Celorio, realizado por la ceramista Silvia Favaretto a través de técnica musivaria a base de teselas de cristales venecianos²⁵. Estos forman una composición

²⁵ <https://bit.ly/3eEcuKA>

en la que el trazo derecho de las “a” mayúsculas de la primera sílaba de su nombre y sus dos apellidos, dispuestos de manera escalonada, configuran el tallo de un clavel, una de las flores más representativas de los patios cordobeses. La inscripción se completa con la ya mencionada fórmula “EN ESTA CASA/ NACIÓ EN 1921/ EL POETA”.

Un nuevo panel de azulejos marca la segunda parada del recorrido, situada en la esquina de las calles María Cristina y Claudio Marcelo, donde, “VIVIO -DE 1834 A 1836-/ EL INSIGNE POETA/ Y NOVELISTA EGABRENSE/ JUAN VALERA/ Y ALCALA-GALIANO”. Su efigie preside la composición, que se orna con una guirnalda con motivos vegetales abrochada con el escudo heráldico de la Casa Marquesal de la Paniega, a la que pertenecía por línea materna.

Junto a García Baena, otro autor del *Grupo Cántico* presente en las escrituras expuestas es Ricardo Molina Tenor, escritor y flamencólogo a quien el cantaor Antonio Mairena rinde homenaje con la placa de azulejos situada en la fachada de la casa número 28 de la calle Lineros, donde vivió el literato, tal y como se desprende de la correspondiente inscripción: “EN ESTA CASA CREO SU MAS/ IMPORTANTE OBRA LITERARIA/ Y FLAMENCA EL EXIMIO POETA/ RICARDO MOLINA TENOR/ SU COLABORADOR ANTONIO MAIRENA/ EN SUS BODAS DE ORO CON EL CANTE/ LE DEDICA EL PRESENTE RECUERDO/ CORDOBA-DICIEMBRE 1979”.

Esta se complementa con un retrato del poeta, quedando enmarcado todo ello por un festón de ramas de olivo en el que se entrelaza una cinta que parece representar la bandera de Andalucía. Finalmente, los ángulos acogen medallones con los escudos de Córdoba y Sevilla, mientras que un tercero reproduce la “Llave de Oro del Cante Gitano Andaluz” de la que Mairena era poseedor desde 1962.

Muy cerca de la placa anterior, junto a la portada de una casa propiedad de los marqueses de Sevilla, en el número 2 de la calle Gragea, una curiosa y pintoresca lápida de piedra caliza presenta una inscripción en la que, a través de burdos caracteres epigráficos, se apunta sin mayor precisión, que en esa vivienda “SE CREE QUE/ VIVIO PARTE/ DE SU INFANCIA/ MIGUEL DE/ CERVANTES/ SAAVEDRA”.

En cambio, se debe al Ayuntamiento de Córdoba la lápida que marca el edificio en el que transcurrió la etapa final de la vida de Garcilaso de la Vega, sita en el número 6 de la calle Deanes. En ella, bajo un relieve del escudo municipal, puede leerse: “GARCILASO DE LA VEGA EL INCA/ INSIGNE HISTORIADOR PERVANO,/ VIVIÓ EN ESTA CASA DVRANTE MVCHOS AÑOS,/ Y EN ELLA MVRIÓ/ EL 23 DE ABRIL DEL 1616/ EL AYVNTAMIENTO Y EL PVEBLO DE CÓRDOBA SE/ HONRAN RINDIÉNDOLE ESTE HOMENAJE./ 1959”.

La ruta avanza por el corazón de la Judería, hacia la que, durante un tiempo, fue morada de San Juan de la Cruz: el antiguo cenobio de San Roque en la calle Buen Pastor. En este punto, embutida en el muro que ciega su portada tardogótica, se descubre una lápida labrada en granito negro en la que un bajorrelieve, que representa un cordón carmelitano y los escudos de Córdoba y de la Orden, enmarca una inscripción en la que se puede leer: “En esta Casa/ cuando fue Convento de la Descalzed Carmelitana/ vivió San Juan de la Cruz/ 1.586/ 1.942/ (IV CENTENARIO DE SV NACIMIENTO)”.

Continuando con el itinerario, el poeta Juan Morales Rojas vuelve a ser objeto de atención en esta ruta, puesto que la placa marmórea que expone los versos sobre su infancia, ya referenciados en la Ruta 1, también recoge el dato de que se trata de la casa natal del escritor, situada en el n.º 34 de la calle Almanzor.

Por último, volvemos sobre la figura de Luis de Góngora, aunque ahora para detenernos junto al edificio que se erige actualmente sobre la casa en la que falleciera. Este dato lo atestigua una sencilla lápida de mármol blanco incrustada en la fachada orientada a la Plaza de la Trinidad en los siguientes términos: “EN ESTE LUGAR MVRIÓ/ EN 23 DE MAYO DE 1627/ EL CELEBRE POETA CORDOBES/ LUIS DE GONGORA/ Y ARGOTE/ DEDICANDOLE ESTE RECUERDO/ ESCRITORES Y AMANTES DE LAS LETRAS”.

Tabla 3. Escrituras expuestas con indicación de los inmuebles en los que los autores nacieron, vivieron, murieron o desarrollaron su actividad creadora.

| | |
|----|--|
| 18 | Mosaico indicativo de la casa natal del poeta Pablo García Baena. Calle Parras, 6. |
| 13 | Panel de azulejos indicativo de la casa en la que vivió el escritor Juan Valera. Fachada del inmueble de calle María Cristina, 6, esquina con calle Claudio Marcelo. |
| 09 | Panel de azulejos homenaje al poeta Ricardo Molina Tenor. Fachada de calle Lineros, 26. |
| 21 | Lápida indicativa de la casa en la que se cree que vivió Miguel de Cervantes. Fachada de calle Gragea, 2. |
| 22 | Lápida indicativa de la casa en la que vivió y murió Garcilaso de la Vega. Fachada de calle Deanes, 6. |
| 20 | Lápida indicativa del convento en que vivió San Juan de la Cruz. Portada gótica cegada del Antiguo Convento de San Roque (Residencia Geriátrica "San Juan de la Cruz"). Calle Buen Pastor. |
| 10 | Placa indicativa de la casa natal del poeta Juan Morales Rojas. Fachada de calle Romero, 34. |
| 03 | Lápida indicativa del lugar en el que murió Luis de Góngora. Calle Horno de la Trinidad. |

Fuente: elaboración propia

5.4. RUTA 3. DE LA ANTIGUA ROMA AL SIGLO XX. CÓRDOBA LOA A ESCRITORES ORIUNDOS Y FORÁNEOS

La tercera y última ruta integra 9 muestras de escritura expuesta dedicadas a seis escritores de época y procedencia diversa a los que, de uno u otro modo, se rinde homenaje. De entre estas, podemos encontrar ejemplos que incluyen solo el nombre o el apellido, como ocurre con el monumento a "LUCANO". Asimismo, algunos epígrafes recogen la dedicatoria de la ciudad a un personaje concreto ("CÓRDOBA/ A/ D. LVIS DE GONGORA/ MCMLXVI"), o bien, ofrecen una breve loa, como los alusivos a Rubén Darío, a quien se califica como "PRINCIPE DEL VERSO CASTELLANO", al tiempo que también se ponderan las virtudes de Marcos Rafael Blanco Belmonte, "BVEN CRISTIANO/ Y CABALLERO/ QVE CIFRO SV MAYOR GLORIA/ EN LLAMARSE CORDOBES", y se ensalza la "EJEMPLAR CONDUCTA" del "ILUSTRE ESCRITOR Y POETA" cordobés Enrique Rendel y Aguilar.

En otros casos, se recuerdan efemérides, como atestigua el monumento a Garcilaso de la Vega, en cuyo frontal también se ensalza su talante conciliador:

“EN CONMEMORACION/ DEL IV CENTENARIO DE LA MUERTE DEL/ INCA GARCILASO DE LA VEGA/ SU ESPIRITU CREO UNA/ CONCIENCIA COLECTIVA DE MESTIZAJE/ INSPIRADO EN EL CONOCIMIENTO/ LA TOLERANCIA Y EL DIÁLOGO/ LA CIUDAD DE CORDOBA/ 23 DE ABRIL DE 2016”.

En este mismo sentido, contamos con una lápida que la ciudad dedica a Cervantes coincidiendo con el tercer centenario de la publicación de su obra más universal. La inscripción está instalada en la casa natal de Vicente de los Ríos, académico, crítico literario y autor del prólogo de la primera edición del *Quijote*, editada por la Real Academia Española en 1780 (Diz, 2005). Esto explica que la primera parte del texto expuesto, haciendo uso del lenguaje formular al que ya se ha aludido, informe sobre la particularidad del inmueble que sirve de soporte:

DON VICENTE DE LOS RIOS/ NACIO EN ESTA CASA A 7 DE FEBRERO DE 1732/ EL AYUNTAMIENTO DE CORDOBA/ AL CELEBRAR EL TERCER CENTENARIO/ DE LA PUBLICACION DEL LIBRO INMORTAL/ DE/ MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA/ PERPETUA AQUI LA MEMORIA DEL MAS/ ILUSTRE DE SUS COMENTARISTAS/ Y/ BIOGRAFOS/ 1905

Cervantes también se halla presente en dos paneles de azulejos instalados en 1917, con los que se pretende reivindicar los orígenes cordobeses de la familia del escritor, subrayando, al mismo tiempo, que el espacio en el que están ubicados aparece mencionado en algunas de sus obras. En el instalado en la Plaza del Potro puede leerse:

MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA/ DE ABOLENGO CORDOBES/ MENCIONÓ ESTE LUGAR Y BARRIO/ EN LA MEJOR NOVELA DEL MUNDO./ VARIOS CORDOBESES CON AMOR DE PAISANOS Y CON VENERACION DE ESPAÑOLES DEDICAN ESTE/ HUMILDE RECVERDO AL INSUPERABLE ESCRITOR/ MCMXVII

Por otra parte, en el que orna los restos de la desaparecida Puerta del Osario se descubre que

EL HEROICO SOLDADO DE LEPANTO/ MAGNANIMO CATIVO DE ARGEL/ Y PRINCIPE DE LOS INGENIOS

ESPAÑÓLES/ MIGVEL DE CERVANTES SAAVEDRA/ MEN-
CIONO ESTE LVGAR EN SVS OBRAS/ EL EXCMO. AYUNTA-
MIENTO DE CORDOBA CONMEMORA TAL/ MENCION POR
MEDIO DE ESTA LAPIDA/ MCMXVII

Este tercer itinerario comienza donde termina el anterior, en la Plaza de la Trinidad, en la que se vuelve a rendir tributo a Góngora a través de un monumento que consiste en una escultura de bulto redondo en bronce, cuyo autor es Amadeo Ruiz Olmos, fechada en 1967 (Lorite Cruz, 2011), y que representa al escritor de cuerpo entero. Esta descansa sobre un pedestal prismático de granito gris en el que se puede leer la ya mencionada inscripción.

La siguiente parada nos lleva a la cercana Plaza Ángel de Torres, donde el busto en bronce de Garcilaso de la Vega se cobija bajo las copas de los cuatro naranjos que lo rodean. Este obra, firmada por el escultor David Flores, data de 2016, y se alza sobre un basamento de mármol blanco que contiene el texto ya aludido (Fig. 10).

FIGURA 10. Monumento a Garcilaso de la Vega. Plaza de Ángel de Torres (Córdoba).



Fuente: elaboración propia.

La tercera etapa de la ruta conduce a la plaza Eliaj Nahmias que, en realidad, es un apéndice de la Plaza de Jerónimo Páez, a la que se abre la fachada del antiguo palacio renacentista de los Páez, actual Museo Arqueológico. En este punto, adosada a un muro de la denominada Casa del Judío se descubre el monumento al poeta romano Marco Anneo Lucano, obra del escultor José Manuel Rodríguez López, de 1969²⁶, y que responde a una tipología muy similar a la composición escultórica anterior.

A continuación, el siguiente destino es el entorno de la Catedral, antigua Mezquita. Concretamente, nos situamos en el inicio de la calle Cardenal Herrero, frente a la torre campanario y la Puerta del Perdón. Aquí se halla, junto al dintel de la puerta de su casa natal, la lápida en reconocimiento a Marcos Rafael Blanco Belmonte, presidida por un busto en bajorrelieve del periodista y escritor cordobés.

Por otra parte, Cervantes es el protagonista de la siguiente fase del itinerario, con las tres muestras de escritura expuesta reproducidas y ya comentadas con anterioridad. La primera de ellas es el panel de azulejos adosado a la fachada del antiguo Hospital de la Caridad, junto a la puerta de acceso a los actuales museos de Bellas Artes y de Julio Romero de Torres, en la Plaza del Potro. Este responde a un cuidado diseño del ceramista sevillano Manuel Vigil-Escalera Díaz (Vigil-Escalera y Pacheco, 1997), cuya firma aparece en el ángulo inferior derecho. Sobre fondo blanco, y con tonalidades azules para las letras y otros motivos ornamentales de estilo regionalista, el correspondiente texto aparece bajo una guirnalda vegetal que une sendos medallones con el escudo municipal de Córdoba y una efigie del literato.

La segunda muestra es la lápida conmemorativa del tercer centenario de la publicación del *Quijote*, aplicada a la fachada lateral del antiguo Palacio de los Marqueses de Benamejí, casa natal de Vicente de los Ríos y actual sede de la Escuela de Arte, en calle Agustín Moreno, 45.

Desde este punto, y antes de alcanzar la tercera escritura expuesta de tema cervantino, es preciso atravesar algunos de los espacios más significativos de La Ajerquía, como la Plaza de la Magdalena y El Realejo, para admirar la artística lápida que, costeada por suscripción popular en

²⁶ <https://bit.ly/3qF1EJR>

1914, rinde sentido homenaje a la figura del escritor cordobés Enrique Rendel. Labrada en mármol, con aplicaciones y relieves de bronce que reproducen la efigie del protagonista, inserta en un tondo sostenido por un angelote, así como el escudo municipal, del que pende un festón con motivos vegetales, está adherida a la fachada del edificio situado en la calle Isaac Peral, 6.

La tercera muestra cervantina, y penúltimo eslabón del recorrido, lo constituye el panel de azulejos adherido al lienzo de muro de la antigua Puerta del Osario. Este repite la autoría y las características técnicas y compositivas de la placa cerámica de la Plaza del Potro. Desde este punto, y a través de la Ronda de los Tejares, se desemboca en los Jardines de la Agricultura. En este enclave, culminación de nuestro periplo, está instalada, en una zona impracticable para los viandantes en el interior de un parterre envuelto por arbustos, la columna conmemorativa a Rubén Darío, a la que se ha hecho referencia con antelación.

Tabla 4. Escrituras expuestas en las que se rinde homenaje a escritores.

| | |
|----|---|
| 06 | Monumento a Góngora. Plaza de la Trinidad. |
| 08 | Monumento a Garcilaso de la Vega. Plaza de Ángel de Torres. |
| 05 | Monumento a Lucano. Plaza de Jerónimo Páez. |
| 04 | Placa homenaje al escritor Marcos Rafael Blanco Belmonte. Fachada de la casa en calle Cardenal Herrero, 34. |
| 14 | Panel de azulejos homenaje a Cervantes. Fachada del Museo de Bellas Artes, Plaza del Potro. |
| 02 | Lápida conmemorativa del III centenario de la publicación de <i>El Quijote</i> . Fachada lateral del Palacio de los Marqueses de Benamejí (Escuela de Artes), calle Agustín Moreno, 45. |
| 23 | Lápida homenaje al escritor Enrique Redel y Aguilar. Calle Isaac Peral, 8. |
| 19 | Panel de azulejos homenaje a Cervantes. Lienzo de muralla de la Puerta del Osario. |
| 12 | Monumento al escritor Rubén Darío. Jardines de la Agricultura. |

Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Como ha quedado ampliamente justificado en este estudio, la escritura expuesta localizada en las capitales de Andalucía constituye un valiosísimo recurso para conocer, desde un ámbito interdisciplinar, aspectos del patrimonio material e inmaterial de las ciudades. No obstante, la ingente cantidad de escrituras que se han ido exponiendo en las fachadas de casas particulares y en los monumentos públicos, y el enorme caudal de información que se deriva, precisa de un instrumento que permita organizar todo el contenido que se transmite. En este sentido, los itinerarios posibilitan una aproximación ordenada a los textos expuestos siguiendo un denominador común que, en nuestro caso, ha sido la Literatura. Todo ello contribuye al fomento de la lectura, con especial énfasis en su función social y comunicativa, así como al conocimiento de los escritores y de sus obras, además de la propia Historia y del Arte de los núcleos urbanos que nos ocupan. A este respecto, llama poderosamente la atención que, en el caso de Córdoba, ni una sola mujer escritora haya suscitado el reconocimiento público y su consecuente materialización a través de la escritura expuesta. Esta circunstancia, aunque con excepciones puntuales, se hace extensiva a todo el territorio andaluz, lo que genera una laguna en el patrimonio cultural que resulta necesario revertir.

7. REFERENCIAS

- Agustín Lacruz, M.^a y Gimeno Arlanzón, B. (2013). Rutas literarias. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Fígares (coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 694-696). Santillana
- Alcántara Manzanares, J., Rubio García, S. y Mora Márquez, M. (2014). Google EarthTM como herramienta para formadores en la preparación de itinerarios didácticos. En R. Martínez Medina y E. Tonda-Monllor (coords.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación*, vol. 2, (pp. 47-54). Universidad de Córdoba
- Alonso Asenjo (2005). Sin par loor de Córdoba por Góngora. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 10, 133-154.
- Ávila Ruiz, R. M. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 36, 36-46.

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Camposino Fernández, A. J., Salcedo Hernández, J. C. y Gil Álvarez, L. (2021). Itinerarios culturales y rutas turísticas-culturales: planificación y gestión. En F. J. Cambero Santano, A. Díaz Mayordomo, Y. Fernández Muñoz, M. Sánchez-Oro Sánchez y J. E. López Cortez (coords.), *Recursos turísticos, territorio y sociedad en Extremadura: catalogación, nuevos usos y perspectivas* (pp. 139-159). Universidad de Extremadura
- Carrillo Calderero, A. y Garrido Montero, E. (2015). *Patrimonio mueble urbano de Andalucía. Córdoba*. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Conserjería de Cultura y Patrimonio de la Junta de Andalucía, Ministerio de Economía y Competitividad.
- Castillo Gómez, A. (2009). La letra en la pared: usos y funciones de la escritura expuesta en el Siglo de Oro. En M. Fernández, C. A. González y X. Maillard (Comps.), *Testigo del tiempo, memoria del universo. Cultura escrita y sociedad en el mundo ibérico (siglos XV-XVIII)* (pp. 581-502). Rubeo.
- Castillo Gómez, A. y Sierra Blas, V. (Eds.). (2019). *Alcalá, ciudad escrita. Del Renacimiento a nuestros días*. Universidad de Alcalá
- Coma Quintana, L. (2013). Dinamizar y digitalizar la ciudad: itinerarios urbanos, dispositivos móviles y códigos QR. *Didáctica del Patrimonio & Tecnología Móvil*, 2, 63-68.
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. J. y Estepa Jiménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54.
- Diz, A. (2005). Vicente de los Ríos: un militar y literato ilustrado. La edición del Quijote de 1780. En F. Castillo Cáceres (Ed.). *Literatura, imágenes y milicia en la tercera salida de Don Quijote* (pp. 37-64). Ministerio de Defensa
- Donati, A. (Coord.). (2016). *L'iscrizione esposta*. Fratelli Lega
- Gallardo Zamora, M., Ureña Uceda, A. y Muñoz Carrillo, A. (2021). La salida de campo como estrategia formativa para el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico en Bachillerato: un itinerario por las iglesias fernandinas de Córdoba. En J. M. Martínez-Vicente, F. J. Peralta Sánchez, A. Ureña Uceda y M. D. Jiménez Martínez (Eds.), *La innovación educativa en la práctica docente de Educación Secundaria* (pp. 135-144). Universidad de Almería
- Insa Sauras, Y. (2002). Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 32, 89-95.

- Lassère, J. M. (2007). *Manuel d'Épigraphie romaine*. Picard
- Lorite Cruz, P. J. (2011). *Vida y obra de Amadeo Ruiz Olmos*. Alcázar
- Mendoza Fillola, A. (2001). *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro
- Montolíu Soler, V. (1997). *Mariano Benlliure, 1862-1947*. Generalitat Valenciana
- Petrucchi, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Gedisa
- Quiles Cabrera, M.^a C. y Martos Núñez, E. (2019). *Los textos de la calle: cultura urbana y acciones de emprendimiento para la formación de lectores. SIPS. Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 33, 31-42.
- Ramírez Sánchez, M. (2014). Paisajes epigráficos en la “provincia Hispania citerior” en época de Augusto. *Veleia*, 31, 123-141.
- Ramírez Sánchez, M. (2017). La expresión epigráfica de la memoria en el Renacimiento: la recuperación de los modelos romanos. En J. M. Iglesias Gil y A. Ruiz-Gutiérrez (eds.), *Monumenta et memoria. Estudios de epigrafía romana* (pp. 87-116). Edizioni Quasar
- Romero Oliva, M. F. y Trigo Ibáñez, E. (2012). Las rutas literarias, una estrategia competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula. *Lenguaje y Textos*, 36, 63-72.
- Santiago Fernández, J. de (2012). Publicidad, escritura expuesta e Iglesia en los condados catalanes (ss. IX-XII). *Cuadernos de investigación histórica*, 29, 133-158.
- Santiago Fernández, J. de (2015). Epigrafía y ciudad en el medievo hispano: inscripciones de origen real y nobiliario. *Espacio, tiempo y forma. Serie III, Historia Medieval*, 28, 515-537.
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Routledge
- Smith, L. (2015). Intangible heritage. A challenge to the authorised heritage discourse? *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 40, 133-142.
- Ucella, F. R. (2013). *Manual de patrimonio literario. Espacios, casas-museo y rutas*. Trea
- Velázquez Soriano, I. (2008). Los estudios epigráficos. Cuestión de métodos interdisciplinarios. *Pyrenae*, 39, 7-41.
- Vigil-Escalera y Pacheco, F. (1997). *Manuel Vigil-Escalera y Díaz. Pintor ceramista: 1885-1938* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio institucional US.

DISEÑO DE UN TESAURO MULTILINGÜE DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

ENEKO GARCÍA URIZ
ALFREDO ASIÁIN ANSOENA
Universidad Pública de Navarra UPNA/NUP

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

El Archivo de Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra (APIN-NOMA) lleva más de una década recopilando y documentando bienes inmateriales de origen navarro (España) y bajo navarro (Francia).

FIGURA 1. *Página de inicio del Archivo del patrimonio inmaterial de Navarra / Nafarroako ondare materiagabearen Artxiboa, con los distintos buscadores.*



Fuente: www.navarchivo.com

Este centro de documentación acoge una ingente cantidad de testimonios multimodales y multimediales, especialmente audiovisuales. El *corpus* que ha formado en torno al patrimonio cultural inmaterial requería una terminología precisa para recuperar la información y clasificarla.

Facilitar este proceso por medio de un sistema de clasificación, un tesoro, va a ser el objeto de estudio de este trabajo. Es esencial dominar la terminología asociada al PCI para poder trabajar debidamente con el material indexado.

Pero antes de ello, es necesario aclarar algunos términos.

El patrimonio cultural inmaterial (PCI), según lo definió la UNESCO en la Convención de 2003, comprende conocimientos, tradiciones y expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes. El PCI es tradicional, contemporáneo, vivo, integrador, representativo y basado en la comunidad.

Uno de los retos que debe afrontar el PCI, como cualquier otra rama de las humanidades hoy en día, es cómo adaptarse a la expansión tecnológica y digital que se viene gestando desde hace al menos dos décadas (Pettersson, 2021, p. 1). Las humanidades digitales están en una encrucijada y, como dice Pettersson, para resolver este conflicto son necesarios nuevos métodos de investigación, nuevos planteamientos teóricos y nuevos trabajos multidisciplinarios. Suárez (2013, p. 6) ya sugiere que la brecha entre las prácticas culturales y las habilidades humanísticas se va haciendo cada vez más ancha. Spence (2014, p. 127), lejos de abordarlo como un problema, ve útiles las humanidades digitales para tomar un papel activo en la aplicación práctica de tecnologías sociales en la ciencia, a la vez que toma una perspectiva crítica hacia su efecto sobre la creación del conocimiento humano.

La organización terminológica en tesauros informatizados forma parte de ese desarrollo de las humanidades digitales. Los tesauros son vocabularios controlados y estructurados en los que los términos representan conceptos, y estos están organizados de manera que las relaciones entre conceptos son explícitas y los términos preferentes se acompañan de sus sinónimos o cuasi-sinónimos (UNE-ISO 25964-1, 2014). Además, Fujita et al. (2020:14, citando a American National Standards Institute 2010 e International Organization of Standardization 2010, 2013) señalan una doble función. En primer lugar, buscan explicitar el contenido de los documentos en la indexación y expresarlos en modo de sistema de información y recuperación. En segundo lugar, buscan ser una

herramienta que actúe y se adecue a las necesidades de investigación de los usuarios a la hora de formular estrategias de búsqueda.

1.1. LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS

Es bien conocido que el término *lingüística de corpus* era rara vez utilizado hasta el trabajo de Aarts y Meijis (1984). Desde entonces, ha habido distintas definiciones y planteamientos para caracterizar una disciplina que, hoy en día, es todavía desconocida en muchos aspectos. McEnery y Hardie (2012:1) definen la lingüística de corpus por medio de tres “generalizaciones”: (1) es la lingüística que se basa en textos computerizados para responder cuestiones de estudio concretas, (2) utiliza herramientas que permiten explotar grandes cantidades de datos de forma rápida y segura, y, por último, (3) el grado de homogeneidad del corpus es determinante para su validez a la hora de hacer un estudio lingüístico.

Según Torruella (2017: 25), existen diversas opiniones respecto a la naturaleza de la lingüística de corpus. Algunos autores la han definido como una metodología (Biber, 1988; Biber, Conrad y Rapen, 1998; Biber, Johansson, Leech, Conrad y Finegan 1999; Gries, 2009, Leech, 1991; Kennedy, 1998; Parodi, 2008; McEnery y Hardie, 2012; Sánchez y Cantos, 1997; Wisser, 2016) que analiza datos lingüísticos reales recogidos en un entorno natural. Otros autores han querido dar un paso más y definirla como una “teoría explicativa” (Parodi 2008, p. 113), y relacionarla con la capacidad probabilística de la mente humana (Chafe, 1992; Fillmore, 1992; Stubbs 1996, 1999; Tognini-Bonelli, 2001). Hay incluso quien la relaciona con un tipo de praxis (Caravedo, 1999, pp. 18-19).

En este trabajo se ha seguido la idea más aceptada y se tratará la lingüística de corpus como una metodología que se encarga de analizar grandes cantidades de datos reales, y que han sido recogidos en un entorno natural.

Si nuestro objeto de estudio se basa en analizar grandes cantidades de información, es necesario que este conocimiento sea ordenado y clasificado siguiendo principios humanísticos (lingüísticos, culturales,

sociales...). Como afirma Parodi (2008, p. 95), es “un enfoque metodológico (...) para la descripción, análisis y enseñanza de discursos de todo tipo.”

Leech (1992, p. 107) caracteriza esta disciplina como “linguistic performance, rather than competence (...) description, rather than linguistic universals (...) quantitative, as well as qualitative models of language (...) a more empiricist, rather than rationalist”. Es decir, como representación real del lenguaje, que describe los modelos de lenguaje tanto cuantitativamente como cualitativamente, y que es más empírica que racional. Es más, Zufferey (2020, p. 2) considera que la lingüística de corpus es la ciencia empírica por excelencia.

Existen varios trabajos (Leech, 1992; Parodi 2008) que se centran en contar la historia de la lingüística de corpus y el desarrollo que ha ido teniendo a lo largo de las últimas décadas. Es interesante mencionar que McEnery y Hardie (2012, p. 3) mencionan una serie de características que, distinguen distintos estudios de lingüística de corpus:

1. Modo de comunicación.
2. Lingüística basada en corpus vs. lingüística dada/ a partir de corpus
3. Régimen de recopilación de datos.
4. El uso de corpus anotados vs. corpus no-anotados.
5. Uso de corpus totales vs. información controlada.
6. Corpus multilingüe vs. monolingüe.

Para Kabatek, en un estudio más reciente (2016, p. 3), la lingüística de corpus ya no es sólo una sola disciplina y comprende al menos tres vertientes con distintas finalidades: la lingüística de corpus que se encarga de crear un corpus, la lingüística de corpus que se encarga del tratamiento informático del corpus textual y de su etiquetado, así como de su posterior análisis cualitativo y cuantitativo; y, por último, la que se encarga de hacer lingüística con corpus.

1.2. ONTOLOGÍAS, TAXONOMÍAS Y TESAURUS

Si entendemos el corpus como la expresión escrita o transcrita de los hablantes de un idioma, podremos entenderlo como su conocimiento

también. Como menciona Currás el conocimiento y el lenguaje es sumamente importante:

La relación entre conocimiento y lenguaje es sumamente sugerente e importante para las ciencias de la información y documentación, toda vez que se establece una concordancia, sistema, entre aquellos dos conceptos y el de documento, donde se plasma, se conserva para su posterior uso, el conocimiento por medio del lenguaje. (2005, p. 22)

Es decir, teniendo en cuenta las consideraciones de Currás, de la relación entre el conocimiento, el lenguaje y la documentación nace el lenguaje documental. El lenguaje documental es de vital importancia en la organización del conocimiento, ya que facilita el acceso a éste.

Los lenguajes documentales son lenguajes convencionales utilizados por una unidad de información para describir el contenido de los contenidos para almacenarlos y recuperar informaciones (Guinchat y Menou 1983, p. 438). Además, Gil Urdiciáin (1996) especifica que es un sistema artificial de signos normalizados. Estos pueden ser de dos tipos: ontologías o tesauros.

Estos dos tipos de sistemas clasificatorios se rigen por la taxonomía, el estudio teórico de un sistema incluyendo sus bases, principios, procedimientos y reglas (Alvarado Ballester y Díaz Cosín, 1975). Es decir, el conjunto de normas y reglas que barajamos a la hora de usar un lenguaje controlado.

A pesar de que las ontologías han sido utilizadas casi desde el principio de la escritura, Currás (2005, p. 34) ubica en los años 80 el comienzo del uso de las ontologías en los autores modernos, y ha sido de especial interés en expertos que han buscado crear recursos terminológicos. Siguiendo la definición dada por Weigand (1997, p. 138), las ontologías son bases de datos que describen una serie de conceptos y sus propiedades y cómo se relacionan entre ellos. Podemos encontrar un acercamiento más reciente en el trabajo de Zhang, Boukamp, y Teizer (2015). Estos autores defienden la idea de que las ontologías se ocupan de resaltar los metadatos de las relaciones asociativas y, de esta manera, se especializan en las relaciones y complejidades que existen entre ellas. Dicho de otro modo, las ontologías se encargan de hacer colecciones de

taxonomías. De igual manera, dichos autores han relacionado las ontologías con la descripción de un área de conocimiento.

En los últimos años se han desarrollado exponencialmente aprovechando los avances informáticos. Gilchrist menciona que las ontologías han surgido de la adaptación del trabajo de los filósofos por gente ocupada en tareas de inteligencia artificial. Garshol (2004, p. 384) defiende que, gracias a las ciencias de la computación, las ontologías son modelos para describir el mundo, y consisten en conjuntar bases de datos, propiedades y tipos de relaciones. Del mismo modo, especifica que las ontologías en la ciencia computacional son posibles gracias a la inteligencia artificial, y que están estrechamente relacionadas con la inferencia lógica y técnicas similares.

En cuanto a las taxonomías, nombran objetos o grupos de objetos de acuerdo con su posición jerárquica. Además, son exhaustivas y se organizan de tal modo que muestran un mapa jerárquico asociativo. Al contrario de las ontologías, las taxonomías hacen una descripción de la relación entre objetos.

Currás (2005, p. 36) establece la diferencia entre ontologías y tesauros en la estructura. Para la autora, la confección de los tesauros parte de la ordenación de los términos que lo componen y sus relaciones jerárquicas, semánticas y sintácticas. En las ontologías, en cambio, la ordenación se hace también a partir de los términos, pero en estos sistemas clasificatorios se toman en cuenta las características y la particularidades de los términos.

Los tesauros son vocabularios controlados y estructurados en donde los conceptos están representados por términos, y están organizados de manera que las relaciones entre ellos son explicitadas y los términos preferentes son acompañados por entradas con sinónimos o cuasi-sinónimos (UNE-ISO 25964-1, 2014). Además, Curras (2005, p. 83) especifica que son lenguajes controlados, normalizados y post-coordinados, usados con fines documentarios, donde los elementos lingüísticos que los componen se hallan relacionados entre sí sintácticamente y terminológicamente.

Los tesauros deben reunir los siguientes requisitos: debe ser un lenguaje especializado y estar normalizado en un proceso post-controlado. Está compuesto de unidades lingüísticas o “términos” referentes de un tema concreto.

1.3 HERRAMIENTA DE GESTIÓN DE ONTOLOGÍAS: *TEMATRES*

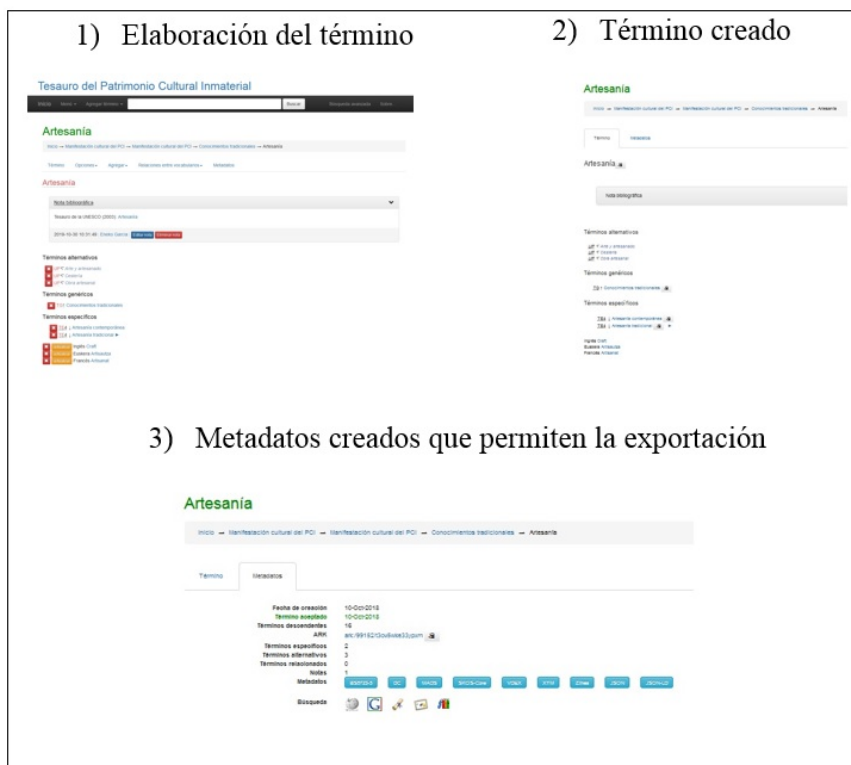
A la hora de elegir la herramienta para la implantación web del tesoro, establecimos como principal requisito que fuese una herramienta de código abierto.

Tematres, que es una herramienta de código abierto para la gestión de tesauros, ontologías, glosarios, vocabularios controlados y otros, presenta un modelo basado en términos, al contrario de la mayoría de modelos SKOS que están basados en conceptos.

Es más, el formato SKOS solo está disponible para importar/exportar, mientras que los términos se almacenan en una base de datos relacional dedicada. En realidad, este esquema es suficientemente flexible para crear relaciones, aunque no admite la importación de ontologías personalizadas. Tampoco se exportan a formato SKOS las personalizaciones que se hagan de la aplicación.

Una de las razones para su elección es su interfaz sencilla, muy intuitiva. *Tematres* es una herramienta fácil de procesar y accesible para cualquiera que quiera consultar la base de datos del archivo. Una vez con el perfil de usuario, tras ingresar en la base con nombre de usuario y contraseña, se pueden ir creando nuevos términos y relacionarlos con la ayuda del asistente. Tras crear un nuevo término, la herramienta genera automáticamente los metadatos del término, que posibilitan su búsqueda avanzada y su posibilidad de exportación.

FIGURA 2. Proceso asistido por el programa (1) para la elaboración de un término (2) y la generación automática de metadatos.



Fuente: www.navarchivo.com

Además, *TemaTres* es una herramienta multilingüe, es decir, permite hacer la versión multilingüe de una lista terminológica. Esto es posible gracias a la interconexión de vocabularios multilingües que pueden ser creados o manejados desde *tematres*, o accesibles desde la misma aplicación.

2. METODOLOGÍA

2.1 METODOLOGÍA DE RECOPIACIÓN DE LA TERMINOLOGÍA

Se consideró este proyecto como un microtesauro complementario del Tesauro de la UNESCO (2003). Por esta razón, una cantidad ingente de

términos procede de dicho corpus. Para los términos más específicos, teniendo en cuenta que el patrimonio cultural inmaterial acoge ámbitos muy variados, y conocimientos y saberes muy diversos, se ha recurrido a la ayuda de expertos musicólogos, lingüistas, antropólogos... adscritos a los trabajos de recopilación del patrimonio inmaterial navarro en el *Archivo Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra*.

2.2 CREACIÓN DEL TESAURO

A la hora de crear el tesauro, los principales trabajos que se han seguido para concretar los criterios básicos de debía tener el tesauro fueron dos. La norma UNE-ISO 25964-1:2014 y la norma UNE 50-125-1997. Las dos normas mencionadas tienen un impacto individual en el proyecto a desarrollar, aunque cabe mencionar que la segunda fue anulada en el momento que se publicó la más reciente. La primera de ellas ha sido crucial a la hora de establecer los criterios básicos de creación y de pasos a seguir. La segunda, a pesar de no estar en vigor, para que el tesauro multilingüe sea compacto, puesto que establece unas pautas y recomendaciones muy útiles.

2.2.1 Conceptos

Siguiendo la Norma UNE 50-125-1997, hace falta explicitar una serie de conceptos que son clave a la hora de entender el tesauro.

TABLA 1. *Conceptos clave del tesauro.*

| Terminología en español | Terminología en euskera | Terminología en inglés | Terminología en francés |
|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| UP: Término alternativo | UP: Término alternativo | UF: Used for | EP: Employé pour |
| TG: Término general | TG: Término general | BT: Broader term | TG: Termé générique |
| TE: Término específico | TE: Término específico | NT: Narrow term | TE: Terme spécifique |
| TR: Término relacionado | TR: Término relacionado | RT: Related term | TR: Terme associé |

2.2.2. Normas y convenciones

Las normas y convenciones que se han seguido a la hora de desarrollar el tesoro han sido las siguientes.

- a. Los términos preferentes se escriben siempre en mayúsculas.
- b. Los términos no preferentes se escriben en minúscula, con la letra inicial en mayúscula, excepto cuando se trata de abreviatura o acrónimo.
- c. El símbolo = indica equivalencia entre los distintos idiomas.
- d. El símbolo ? significa que no se encuentran equivalencia.

2.2.3. Control del vocabulario

El control del vocabulario se ha llevado a cabo de la siguiente manera. Las recomendaciones de control de vocabulario se han realizado siguiendo las recomendaciones de las normas ISO.

2.2.3.1 Términos preferentes y no preferentes.

Para empezar, los términos preferentes o también llamados “descriptores” o “palabras clave” elegidos para formar parte del tesoro son términos que representan un concepto y se ajustan a un único significado. Estos pueden ser una única palabra o pueden ser compuestos.

En el caso de que el término preferente tuviese una equivalencia o más, se ha elegido una sola opción para ser el término preferente y los demás pasan a ser términos no preferentes. Estos términos, también llamados no-descriptores, son sinónimos o cuasi-sinónimos de un término preferente. Estos términos no preferentes harán un reenvío al término preferente al que equivalen.

2.2.3.2. Categorías generales

El tesoro, siendo una ontología jerárquica, debe tener un sistema clasificatorio para ordenar los términos y para que, así, sea más fácil y efectiva la recuperación de información. Para ese propósito están las categorías generales. Estas categorías generales, tal y como específica

la norma UNE-50-125:1997, pueden ser entidades concretas, conceptos abstractos o nombres propios.

2.2.3.3 Forma del término

Además de las pautas mencionadas, estas son otras reglas que se han seguido para la creación del tesoro. Estas normas están recogidas en las normas UNE-50-125:1997 y UNE-ISO 25964:2014.

- a. Para empezar, los términos candidatos para el tesoro deben ser principalmente sustantivos o sintagmas nominales. También se admiten sintagmas preposicionales, pero estos son menos comunes.
 - LOCALIZACIÓN
 - CONOCIMIENTOS TRADICIONALES
 - MANIFESTACION DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL
- b. El resto de categorías gramaticales como adjetivos, adverbios, verbos, se debe omitir siempre que sea posible, aunque puede haber alguna excepción.
 - JUEGOS DE CORRER Y COGER
 - DE ESCONDER
 - DE CORRER
- c. El uso de artículos iniciales en los sintagmas nominales también debe ser evitado siempre que sea posible.
- d. Los términos pueden aparecer tanto en singular como en plural, según sea adecuado en el idioma seleccionado:
 - GESTIÓN CULTURAL
 - euskara: KULTUR KUDEAKETA
 - inglés: CULTURAL MANAGEMENT
 - francés: GESTION CULTURELLE
 - CONOCIMIENTOS TRADICIONALES
 - euskara: EZAGUTZA TRADICIONALAK
 - inglés: TRADITIONAL KNOWLEDGES

– francés: SAVOIRS TRADITIONNELS

- e. Los términos prestados que se han adquirido de otros idiomas han sido admitidos en el tesoro. Éstos serán preferentes en el caso de que su uso esté bien arraigado en la tradición y no exista otro término en el idioma receptor para tal conocimiento.

– SOKATIRA

- f. En el caso de que exista una tradición, pero no se use con frecuencia, ésta ha sido tratada como término no preferente, y se ha relacionado con el término principal por el prefijo UF.

– SOKATIRA

– UF *Juego de la sogá*

- g. En el caso de que los términos prestados tengan una grafía no existente en el idioma receptor, se optará por usar la grafía elegida por el diccionario DRAE. En el caso de que no dé una propuesta para dicho término se mantendrá la grafía original.
- h. Las siglas y los acrónimos serán términos no preferentes; así se optará por la forma concreta del nombre para el término preferente.

– MANIFESTACIONES DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

– USE *Manifestaciones del PCI*

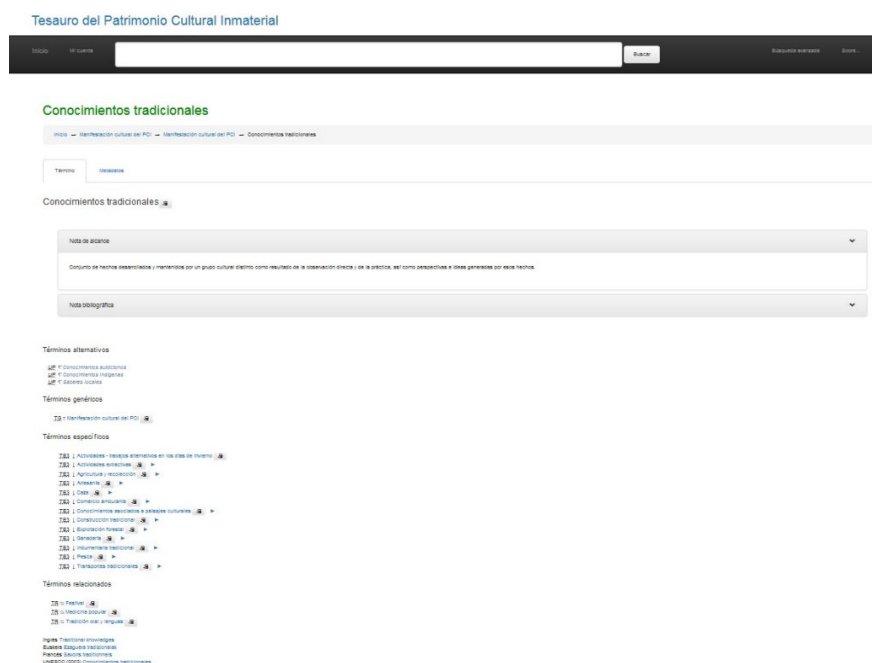
- i. Los términos informales, neologismos y la jerga también tienen cabida en el tesoro, ya que a menudo son conceptos identitarios de subculturas o grupos sociales.
- j. Algunos manuales advierten de la confusión que pueden provocar los neologismos y sugieren, siguiendo los estándares de ANSI, especificar el término como provisional y candidato para ser término preferente cuando sea completamente aceptado en el idioma.

2.2.3.4. Relaciones entre términos

Como se ha mencionado anteriormente, el tesoro es una organización terminológica del conocimiento en la cual los términos inevitablemente se relacionan entre sí.

La complejidad de la explicación de estas relaciones aconseja que utilicemos un ejemplo concreto.

FIGURA 3.: Relaciones entre términos en el caso concreto de “Conocimientos tradicionales”.



Fuente: elaboración propia a partir de Tematres 3.2.

Partiendo de este ejemplo, estas son las relaciones más habituales:

- k. Relación de equivalencia: como se ha mencionado anteriormente, a la hora de organizar el conocimiento se ha seleccionado un solo término como preferente desplazando los sinónimos o equivalencias a un segundo plano. Esta relación se

aplica en el tesoro mediante UP (Usado por) y USE. Por ejemplo.

- CONOCIMIENTOS TRADICIONALES
 - UP *Saberes locales*
- *Saberes locales*
 - USE CONOCIMIENTOS TRADICIONALES

l. Relaciones jerárquicas. Estas se establecen por medio de TE (Término específico).

- CONOCIMIENTOS TRADICIONALES
 - TE ACTIVIDADES EXTRACTIVAS
 - TE AGRICULTURA Y RECOLECCIÓN

Al contrario, una la relación con un término superior se indica mediante TG (Término genérico).

- CONOCIMIENTOS TRADICIONALES
 - TG: MANIFESTACIÓN CULTURAL DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

m. La relación asociativa. Se ha establecido por medio de las siglas TR (Término relacionado. En este tipo de relación los términos están asociados semánticamente. Por ejemplo:

- CONOCIMIENTOS TRADICIONALES
 - TR FESTIVAL
 - TR MEDICINA POPULAR.

n. Relación idiomática. Este tipo de relación une las diferentes versiones del tesoro por medio de su equivalencia en los cuatro idiomas que toma como referencia. La relación se lleva a cabo por medio de los conceptos *euskera*, *castellano*, *francés* e *inglés*.

- CONOCIMIENTOS TRADICIONALES
 - euskera EZAGUTZA TRADIZIONALAK
 - inglés TRADITIONAL KNOWLEDGES
 - francés SAVOIRS TRADITIONNELS

3. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

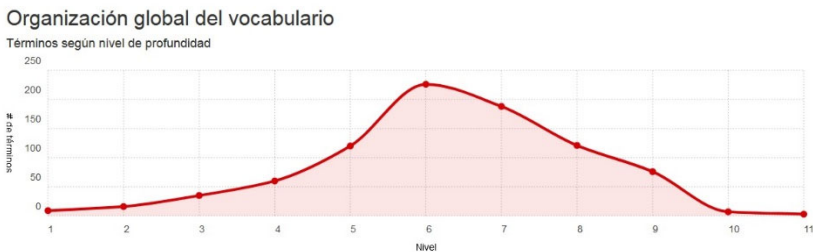
3.1. RESULTADOS

Así pues, el resultado de este proyecto de organización y estructuración del conocimiento especializado en el patrimonio cultural inmaterial ha dado como resultado un tesoro multilingüe en castellano, euskera, inglés y francés.

Este tesoro reúne, por el momento, un total de más de 1000 términos en cada uno de los idiomas que se han trabajado. La cantidad de términos varía según la cantidad de sinónimos que encontramos de un idioma a otro. En español, en concreto, son 1052 términos, con 183 términos equivalentes, 852 relaciones jerárquicas y 156 relaciones asociativas. Se puede consultar en <http://tesauro.navarchivo.com/Castellano/vocab/index.php>

En general, los términos se extienden hasta un sexto nivel de profundidad jerárquica.

GRÁFICO 1. Representación del nivel de profundidad de los términos.

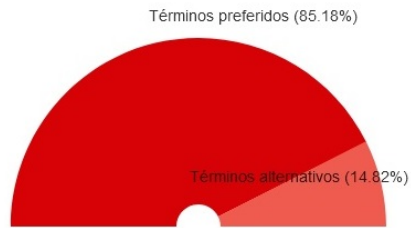


Fuente: elaboración propia a partir de Tematres 3.2.

Los términos preferidos son un 85,18 %, frente a los términos alternativos que son un 14,82 %. Con el incremento constante del tesoro, estos porcentajes podrán cambiar, pero indican una tendencia que se quiere conservar en pos de la precisión.

GRÁFICO 2. Comparación de términos preferidos y términos alternativos.

Términos preferidos / Términos alternativos



Fuente: elaboración propia a partir de Tema tres 3.2.

En cuanto a la comparativa entre las relaciones jerárquicas y las relaciones asociativas, el tesauro presenta un 84,52 % de relaciones jerárquicas, frente a un 15,48 % de relaciones asociativas.

GRÁFICO 3. Comparación entre las relaciones jerárquicas y las relaciones asociativas.

Relaciones jerárquicas / Relaciones asociativas



Fuente: elaboración propia a partir de Tema tres 3.2.

Desde un punto de vista más cualitativo, se puede describir la terminología de la siguiente manera:

- o. Es una terminología multidisciplinar. Como se ha mencionado anteriormente, el patrimonio cultural inmaterial ahonda en más de una disciplina. Por eso, es común encontrarnos con

terminología de diversos campos como la lingüística, antropología, musicología, vida cotidiana, etc.

- p. Esta terminología ha sido seleccionada a partir del corpus del Archivo de patrimonio cultural inmaterial de Navarra. Este archivo recoge fundamentalmente testimonios en castellano y en euskera, por lo que cabe destacar que las fuentes primarias han sido dichos idiomas. No obstante, el objetivo de este tesoro es dar comienzo a lo que puede ser un gran trabajo de biblioteconomía: un trabajo en software libre que puede ser retomado y aplicado en otros lugares y culturas. Esta expansión a nuevos conocimientos sobre patrimonio inmaterial y a nuevos idiomas requerirá obviamente nuevas adaptaciones.
- q. Una cantidad ingente de la terminología está compuesta de sinónimos o cuasi-sinónimos. Esto se debe a que el corpus de referencia está basado en el patrimonio inmaterial y, por lo tanto, se puede encontrar más de una variante léxica para la misma palabra.

Dicho esto, la terminología se ha organizado en cinco ramas principales.

- TESAURO DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL
 - EDUCACIÓN
 - GESTIÓN CULTURAL
 - INVESTIGACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL
 - LOCALIZACIÓN
 - MANIFESTACIÓN CULTURAL DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

Estas ramas principales se han tomado a partir del tesoro de la UNESCO, con la intención de hacer un microtesoro especializado en el patrimonio cultural inmaterial. Como se puede observar, algunos de ellos pueden tener una lectura ambigua que, en caso de que no se especifique, puede acarrear confusión para el usuario. Este el caso de, por ejemplo, EDUCACIÓN, GESTIÓN CULTURAL O

LOCALIZACIÓN. En estos hemos usado una nota de alcance para especificar el uso de estos términos.

El campo de EDUCACION incluye los términos referentes a los métodos que existen para transmitir los conocimientos y la información relacionada con PCI. Este campo se divide en torno a dos ejes: EDUCACIÓN FORMAL y EDUCACIÓN INFORMAL.

- EDUCACIÓN
 - EDUCACIÓN FORMAL
 - EDUCACIÓN NO FORMAL
 - EDUCACIÓN INFORMAL

La faceta de GESTIÓN CULTURAL recoge los términos relacionados con las labores institucionales con el PCI. En este apartado podremos encontrar términos relacionados con la salvaguarda y el mantenimiento del mismo.

- GESTIÓN CULTURAL
 - LEGISLACIÓN SOBRE EL PCI
 - RIESGOS DEL PCI
 - SALVAGUARDA DEL PCI

El siguiente campo, INVESTIGACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL, es, sin lugar a dudas, el más técnico y puede ser de gran ayuda para los usuarios más especializados. Aquí se reúnen los términos relacionados con los distintos tipos de investigación que se pueden hacer del PCI.

- INVESTIGACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL
 - DOCUMENTACIÓN
 - INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA
 - INVESTIGACIÓN HISTÓRICA
 - INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA
 - INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA

LOCALIZACIÓN será el campo más simple, pero por eso no menos importante. Los términos de este grupo se encargan de hacer una colocación espacial de las manifestaciones del PCI.

- LOCALIZACIÓN
 - LOCALIDAD
 - PAISAJE
 - RUTA
 - ZONA

Por último, desde el punto de vista terminológico la faceta más interesante que hemos encontrado en este tesoro es la referida a MANIFESTACIÓN CULTURAL DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL. Este campo reúne la mayor concentración terminológica del tesoro y tienen un valor adicional, ya que se usan para referirse a las manifestaciones culturales del patrimonio cultural inmaterial. Este apartado se ha formado en torno a dos ejes: EVENTO DE EXALTACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL y MANIFESTACIÓN CULTURAL DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL. Como hemos explicado anteriormente, en este caso tenemos el caso de que un término puede aparecer más de una vez.

- MANIFESTACIÓN CULTURAL DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL
 - EVENTO DE EXHALTACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL
 - MANIFESTACIÓN CULTURAL DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

De igual manera es interesante mostrar los términos que subyacen a los términos que engloban este campo, ya que nos permiten hacernos una idea de las distintas maneras expresión del PCI.

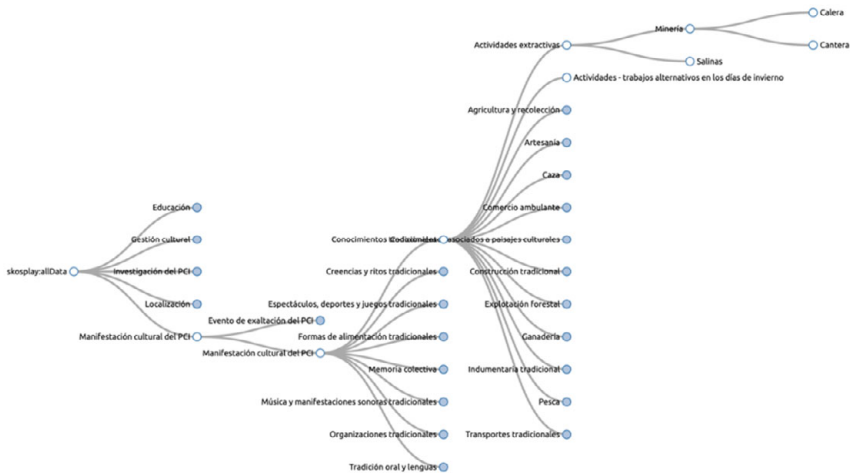
- EVENTO DE EXALTACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL
 - EXHIBICIÓN
 - FESTIVAL
 - RECREACIÓN
- MANIFESTACIÓN CULTURAL DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL
 - CONOCIMIENTOS TRADICIONALES

- CREENCIAS Y RITOS TRADICIONALES
- ESPÉCTACULOS, DEPORTES Y JUEGOS TRADICIONALES
- FORMAS DE ALIMENTACIÓN TRADICIONALES
- MEMORIA COLECTIVA
- MÚSICA Y MANIFESTACIONES SONORAS TRADICIONALES
- ORGANIZACIONES TRADICIONALES
- TRADICIÓN ORAL Y LENGUAS

A partir de estos términos, podremos desplegar el tesoro en su totalidad y ver su relación reflejada en diferentes jerarquías. Como se ha mencionado anteriormente, el formato SKOS, gracias a su código abierto, permite importar y exportar de manera fácil. Una vez exportada la estructura general del tesoro a este formato SKOS, hay programas y utensilios como *Skos Play!* que permiten crear listas alfabéticas, jerárquicas y árboles jerárquicos.

Por ejemplo, podemos expresar toda la profundidad jerárquica de estas cinco ramas principales del tesoro.

GRÁFICO 4. *Árbol jerárquico alberga el tesoro en su totalidad, expandiendo la rama de conocimientos tradicionales hasta el último concepto.*



Fuente: elaboración propia con la aplicación *Skos Play!*

3.2 DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo era recopilar y organizar en un tesoro la terminología del patrimonio cultural inmaterial. Esta labor es de vital importancia para futuras investigaciones del corpus del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra. Para esta labor, debido a la amplitud de disciplinas que abarca el tema en cuestión, hemos precisado de la ayuda de expertos en distintos ámbitos como la musicología, antropología, historia, lingüística y otros. Gracias a la ayuda de todos ellos, se ha podido abordar la elaboración de una lista terminológica de mayor precisión.

Se podría decir que una de las mayores dificultades del trabajo realizado es cómo convertir este tesoro en un proyecto multilingüe. Como hemos especificado anteriormente, el tipo de vocabulario de este campo temático está muy arraigado en la tradición oral y cultural de un sitio concreto; en este estudio está relacionado con Navarra, pero podría extenderse a zonas limítrofes. Por ello, algunos términos encontrados son procedentes del castellano y otros del euskera, incluso puede que dentro del mismo territorio existan distintas versiones lingüísticas para designar un mismo elemento. Esto puede suponer un problema por dos razones: por un lado, puede crear cierta confusión a la hora de elegir cuál es mejor término preferente; y, por otro lado, puede crear problemas de comprensión para usuarios ajenos al territorio y las tradiciones locales de Navarra.

Relacionado con el punto anterior, es interesante señalar la necesidad de una normalización terminológica de este campo, ya que durante la labor de recopilación y organización se ha comprobado que no hay una terminología consistente y que cada disciplina utiliza la terminología que mejor se amolda a sus intereses. Esto puede crear confusión en investigaciones interdisciplinarias. Por eso, este proyecto viene a cubrir esa carencia. Este tesoro podría llegar a ser el primer paso de una verdadera normalización terminológica interdisciplinar.

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación ha demostrado una vez más un dato innegable: las humanidades cada vez están más relacionadas con la tecnología. Como hemos mostrado en el primer apartado, la lingüística de corpus ha evolucionado sobremanera en la última mitad de siglo y, hoy en día, lejos del debate de si es una metodología o una teoría, es una disciplina que se ha consolidado.

Los lingüistas de hoy en día no pueden obviar las ventajas que puede ofrecer la tecnología en este ámbito, ya que gracias a la lingüística de corpus se pueden ver mejoradas las disciplinas históricas de la lingüística como la morfología, fonología, sintaxis y semántica.

En conclusión, una herramienta como el tesoro multilingüe del patrimonio cultural inmaterial puede aportar ayuda en estos aspectos. En primer lugar, surge a partir de una rama específica del tesoro de la UNESCO, pero la importancia misma que tiene esta herramienta le ha dado un carácter independiente y quiere ser una herramienta de referencia para los especialistas que tengan interés en este ámbito. En segundo lugar, centrándonos es estos especialistas, puede ser de ayuda en la normalización terminológica y en la generación de un vocabulario controlado, que evite la repetición innecesaria de los términos y ejerza de terminología común para todos los especialistas. Y, por último, para el mismo fin del tesoro, que sirva de herramienta de recuperación de información y que facilite las búsquedas del usuario. En este sentido, el tesoro posibilita tres tipos de búsqueda: búsqueda general, búsqueda alfabética y búsqueda avanzada.

4.1. LIMITACIONES

En cuanto a las limitaciones que hemos podido encontrar, una de las principales dificultades ha sido seleccionar un software de gestión de datos óptimo para desarrollar el tesoro. La información en línea sobre estos tipos de software es muy reducida y, muchas veces, complicada de entender, si el usuario no tiene competencias digitales avanzadas.

Además, una vez escogida la terminología para la elaboración del tesoro, cabe mencionar también que es un proceso laborioso, ya que el

ámbito del patrimonio inmaterial abarca muchas disciplinas y, por lo tanto, hay muchas posibilidades en lo que respecta a terminología. Uno de los mayores problemas que hemos encontrado, y también solucionado en el apartado anterior, es qué hacer con los términos propios de un idioma que no existen en otro. Otro problema ha sido cómo elegir el término adecuado entre varios que tienen la misma importancia según el espacio de uso. No hay que olvidar que el tesoro construido actúa en la zona geográfica de Navarra y alrededores.

La falta de tesauros de este tipo, no sólo del patrimonio inmaterial, sino de humanidades y ciencias sociales, también ha sido una limitación. Normalmente los tesauros a los que se ha podido acceder están especializados en disciplinas más científicas como la medicina o diversas ingenierías. De ayuda han sido el Tesoro de la UNESCO y los tesauros del Patrimonio Cultural de España.

4.2. FUTURAS INVESTIGACIONES

El proyecto realizado puede ser gran importancia en futuras investigaciones. Para empezar, se ha comentado en el presente trabajo que la herramienta utilizada para la creación del mismo tesoro tenía algunas limitaciones. La tecnología va avanzado a medida que pasa el tiempo y, con los años, publicarán mejores herramientas para la gestión y creación de ontologías, taxonomías y tesauros. Es interesante estar al tanto de las novedades y actualizar el software de gestión cuando sea conveniente.

Respecto al aspecto multilingüístico del tesoro, para este tesoro se ha creído conveniente usar las lenguas vernáculas, castellano y euskera, y las lenguas extranjeras de mayor importancia en la comunidad, inglés y francés. Aunque estos sean los idiomas de la fase inicial, este proyecto ha sido creado con una intención de mejora global y de ahí su formato SKOS. Por lo tanto, esperamos que con el tiempo se traduzca a más idiomas.

Para terminar, el próximo paso de nuestro proyecto investigativo será la implementación de este tesoro en el corpus multimodal del Archivo Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra, con vistas a un futuro

etiquetaje de la documentación existente. Así, se podrá hacer una catalogación cualitativa y cuantitativa de toda la información que recoge el corpus, y se facilitaran futuras investigaciones en lingüística de corpus.

5. BIBLIOGRAFIA.

- Aarts, J., & Meijs, W. (Eds.) (1984). *Corpus Linguistics: Recent Developments in the Use of Computer Corpora in English Language Research*. Rodopi.
- AENOR. (2014). *UNE-ISO 25964-1:2014. Información y documentación. Tesoros e interoperabilidad con otros vocabularios. Parte 1: Tesoros para la recuperación de la información*. AENOR.
- AENOR. (1997). *UNE 50125:1997. Documentación. Directrices para la creación y desarrollo de tesauros multilingües*. AENOR.
- Alvarado Ballester, R., & Díaz Cosín, D. J. (1975). *Taxonomía y nomenclatura*. Universidad Complutense de Madrid.
- Biber, D. (1988). *Variation across Speech and Writing*. Cambridge University Press.
- Biber, D., Conrad, S., & Rappan, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, S., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Pearson Education.
- Caravedo, R. (1999). *Gramática española: enseñanza e investigación. Apuntes metodológicos: Lingüística del corpus*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Chafe, W. (1992). The importance of corpus linguistics to understand the nature of language. In J. Svartvik (Ed.), *Directions in corpus linguistics* (pp. 79–97). Mouton de Gruyter.
- Clarke, S. G. D. (2019). The Information Retrieval Thesaurus. *KO KNOWLEDGE ORGANIZATION*, 46(6), 439-459.
- Currás, E. (2005). *Ontologías Taxonomía y Tesoros: Manual de construcción y uso*. Ediciones Trea.
- Fillmore, C. (1992). Corpus linguistics and computer-aided armchair linguistics. In J. Svartvik (Ed.), *Directions in corpus linguistics* (pp. 35–60). Mouton de Gruyter.

- Fujita, M. S. L., Rio Branco, L. B. P., & Alves, R. C. V. (2020). Evolución histórica del tesoro: estudio diacrónico de las publicaciones de Dagobert Soergel (1972-2017). *Scire: Representación Y Organización Del Conocimiento*, 26(1), 13–25.
- Garshol, M. (2004). Metadata? Thesauri? Taxonomies? Topic Maps! Making Sense of it all. *Journal of Information Science*, 30(4), 378–394.
- Gelbukh, A. (Ed.). (2018). *Computational linguistics and intelligent text processing*. Springer International Publishing.
- Gil Urdiciáin, B. (1996). *Manual de lenguajes documentales*. Ediciones Trea.
- Gries, S. T. (2009). What is Corpus Linguistics? *Language and Linguistics Compass*, 3(5), 1225–1241.
- Grishman, R. (1986). *Computational linguistics: an introduction*. Cambridge University Press.
- Guinchat, C. y Menou, M. J. (1983). *Introducción general a las ciencias y técnicas de la información y de la documentación*. UNESCO.
- Kabatek, J. (2016). Un nuevo capítulo en la lingüística histórica iberorrománica: el trabajo crítico con los corpus. Introducción a este volumen. In J Kabatek (ed.), *Lingüística de corpus y lingüística histórica iberorrománica* (pp. 1–21). De Gruyter.
- Kennedy, G. D. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. Routledge.
- Leech, G. (1991). The state of the art in corpus linguistics. In K. Aijmer & B. Altenber (Eds.), *English Corpus Linguistics* (pp. 8–29). Longman.
- Leech, G. (1992). Corpora theories of linguistic performance. In J. Svartvik (Ed.), *Directions in corpus linguistics* (pp. 105–122). Mouton de Gruyter.
- McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: Theory, Method, and Practice*. Cambridge University Press.
- Miller, U. (1997). Thesaurus construction: problems and their roots. *Information Processing & Management*, 33(4), 481-493.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de Corpus: una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93–119.
- Petersson, S., & Fors, U. (2021). Introduction: Digital Human Sciences as a Field of Research. In S. Petersson (Ed.), *Digital Human Sciences: New Objects-New Approaches* (pp. 1–22). Stockholm University Press.

- Sánchez, A., & Cantos, P. (1997). No Predictability of Word Forms (types) and Lemmas in Linguistic Corpora. A Case Study Based on the Analysis of the Cumbre Corpus: An 8Million Word Corpus of Contemporary Spanish. *IJCL*, 2(2), 259–280.
- Spence, P. (2014). La investigación humanística en la era digital: mundo académico y nuevos públicos. In Á. Baraibar (Ed.), *Humanidades digitales: una aproximación transdisciplinar* (pp. 117–131). Universidade da Coruña / Facultad de Filología.
- Stubbs, M. (2006). Corpus analysis: the state of the art and three types of unanswered question. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *System and corpus: Exploring connections* (pp. 15–36). Equinox.
- Suarez, J. L. (2013). El Humanista Digital. *Revista de Occidente*, 380, 5–22.
- Tognini- Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Benjamins.
- Torruella, J. (2017). *Lingüística de corpus: génesis y bases metodológicas de los corpus (históricos) para la investigación en lingüística*. Peter Lang.
- Weigand, H. (1997). A multilingual ontology-based lexicon for news filtering - the TREVI project. In K. Mahesh (Ed.), *Proceedings of the IJCAI Workshop on Multilingual Ontologies - Nagoya*. Desconocido.
- Weisser, M. (2016). *Practical Corpus Linguistics: An Introduction to Corpus-based Language Analysis*. Wiley-Blackwell.
- Zufferey, S. (2020). How to Define Corpus Linguistics. In *Introduction to Corpus Linguistics*. Wiley.

LA RECREACIÓN COMO MÉTODO DE CONSERVACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL: EL CASO DEL TÍTERE DE SOMBRAS GRIEGO

ROSA GUTIÉRREZ JUAN
ANA ISABEL CALERO CASTILLO
ANA M^a LÓPEZ MONTES
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El arte parte de la capacidad de expresión, percepción, interpretación y emoción del hombre para desarrollar una idea; es una creación que comprende el uso de una técnica con la que se construye la representación y manifestación del estilo; es una manera de tratar las sensaciones mediante el género de la obra. Un acto difícilmente definible por la amplitud que representa, pero basado principalmente en una expresión de carácter creativo cuyo principal objetivo es transmitir y generar determinados o nuevos estímulos en el espectador buscando la no indiferencia, de ahí la infinita variedad de disciplinas y técnicas cubiertas por este concepto (Rodríguez, 2019). Por ello, el arte no es solo el resultado de una intención, sino que surge y se crea a partir de las sensaciones producidas en el espectador.

En ocasiones la noción de arte puede quedar socialmente enmarcada en ciertos círculos, estudiosos del campo o apasionados del sector; sin embargo, “es algo menos sagrado, más cotidiano y cercano” (Universidad Nacional del Litoral, 2020). En la actualidad es algo que nos rodea, estando presente en edificios, publicidad, diseño incluso envases que consumimos a diario, por lo que no limita el acceso de manera individual, sino que también se proyecta en otras dimensiones de la vida social y cultural. Mediante su creatividad cuestiona los límites transmitidos

durante la educación, invitando a pensar sobre las diferentes posibilidades que tiene el mundo (Universidad Nacional del Litoral, 2020).

Una de estas tipologías de las artes accesible por todas las clases sociales a nivel mundial son las actuaciones desarrolladas por títeres. Es entonces cuando se mira hacia el pasado para observar que el teatro y el títere han estado relacionados con el ser humano desde sus orígenes.

2. OBJETIVOS

- Realizar un trabajo cooperativo e interdisciplinar que contribuya al desarrollo y divulgación del patrimonio titiritero ampliando el conocimiento en este campo de estudio.
- Mostrar la necesidad de desarrollar análisis y estudios específicos de cada obra previos a los procesos de conservación y restauración del patrimonio.
- Realizar un estudio histórico y artístico sobre el teatro de Karagiosis en busca de datos que permitan ubicar e identificar al objeto de estudio.
- Investigar un títere de sombras Karagiosis para conservarlo como integrante del patrimonio cultural de interés.
- Recrear el títere de sombras griego Tahir Efendi para conservar sus valores materiales y funcionales.
- Contribuir a la difusión de los resultados obtenidos y futuras investigaciones empleando la reproducción como método seleccionado.

3. LA IDEA DE TÍTERE Y LA IMPORANCIA DE CONSERVAR EL PATRIMONIO TITIRITERO

3.1. EL TÍTERE COMO INTEGRANTE SOCIAL Y LA NECESIDAD DE SU CONSERVACIÓN

En Pérez et ál. (2014, p. 13) se expone que todas las modalidades artísticas se basan en fundamentos teóricos, desarrollan metodologías y exploran entre diferentes conceptos, estilos, soportes o técnicas. Al intentar definir la idea de títere vemos que es movimiento, contexto natural, social y cultural, es arte plástico, es literatura, es teatro, en definitiva, es un acto de carácter popular (Oltra, 2013, p. 285). Por ello de forma evidente, en el marco de las artes también queda incluido el títere como manifestación cultural, con una historia particular y única que involucra al autor y espectador en una misma realidad llena de magia y vivencias

Tanto en la antigüedad como en nuestros días el títere además de emplearse como entretenimiento también se ha utilizado para informar, formar o moralizar a la sociedad, adquiriendo casi de manera innata una capacidad comunicativa durante su proceso de elaboración. Es un instrumento con una función principalmente informativa que se transmite a través de la actuación mediante un personaje y por medio de su manipulador, una persona que lo dirige y protege de lo que expresa sin hacerse responsable de lo que el propio títere pueda decir (Oltra, 2013, p. 285).

Investigar detenidamente sobre este ámbito artístico hace ver que se trata de un campo que ha ido evolucionando con nosotros entrando y saliendo de nuestra realidad; forma parte de nuestra cultura, historia, estética del momento, etc. y se integra en un patrimonio que engloba el arte del teatro, la danza, la escultura, la pintura, el diseño y la escenografía entre otros. Es un registro que logra contar y transmitir a través de la vista, el tacto, el oído y hasta el olfato algo que muchas otras obras de arte no son capaces de conseguir. Por su importancia histórica y artística estamos obligados a conservar y preservar esa riqueza artística que ofrece el patrimonio titiritero (Calvente y Lanz, 2013, p. 10).

3.2. DE LO NO-REAL A LO REAL, EL TÍTERE DESDE SU CONCEPTUALIDAD

¿En qué lugar preciso puede fijarse el nacimiento del títere? [...] nació cuando el hombre, el primer hombre, bajó la cabeza por primera vez, en el deslumbramiento del primer amanecer y vio a su sombra proyectarse en el suelo, cuando los ríos y las tierras no tenían nombre todavía. Y el día que modeló el primer muñeco tuvo que pensar en su sombra. Lo hizo a su semejanza, y nació el títere, sin vida propia, como la sombra del hombre que necesita de él para moverse y vivir. Ellos seguirán viviendo al lado del hombre, como su sombra. Es el destino del títere. Nació con el hombre y morirá con él. (Villafaña, 2007).

Los títeres han acompañado a los hombres desde tiempos pasados en los que es posible que su sombra fuera su única compañía tal y como relataba Platón en el Mito de la Caverna (380 a. C). En esta alegoría los hombres eran obligados a observar la proyección de sus sombras llegando a considerarlas su realidad, conversando e interactuando con ellas; una realidad irreal que se debía de superar de forma progresiva hasta alcanzar la contemplación del resplandor del sol, el mundo de las ideas.

Todas las civilizaciones comparten el arte de dotar de vida a objetos. Un ejemplo de ello se encuentra con el origen del hombre según la religión cristiana, la cual proclama que Dios creó al primer hombre del barro a su imagen y semejanza (Expósito, 2011). También durante la Edad Media la iglesia católica utilizó títeres como herramienta para difundir la palabra de Dios a un público en su mayoría analfabeto.

Si llevamos esta idea a la actualidad, de nuevo encontramos este tipo de diálogo entre un niño y su primer juguete, pero ¿un juguete es un títere? En principio no se podría considerar como tal ya que únicamente se trataría de una interacción entre el niño y su muñeco, pero ¿qué ocurre si un niño invita a unos amigos, decide sacar algunos de sus muñecos y sitúa a sus amigos delante de un sillón mientras él por detrás asoma a sus muñecos y les hace interpretar un papel? Eso es teatro sin duda alguna y sus muñecos se han transformado en títeres (Ayuso, 2017). Con este ejemplo se pretende acercar el concepto de títere a cada uno de los lectores ya que ¿quién no ha fabricado alguna vez un muñeco, figura o forma a la que le ha puesto su propia voz y movido sus extremidades para simular que está vivo?

El arte del títere no es un campo dirigido únicamente al público infantil; por diversas razones ha acompañado y acompaña a adultos y niños desde tiempos remotos hasta la actualidad, siendo un patrimonio que puede llegar a formar parte de nuestro día a día.

Calvente y Lanz (2013) nos transmiten cómo el proceso creativo surge de una acción realizada por el titiritero, pero evoluciona en base a un camino guiado por la propia pieza. Un proceso creativo del que se obtiene como resultado un títere y mediante el cual se construye su personalidad. Una sensación similar a la que sufre un artista, creador e incluso restaurador, ambos son responsables del trabajo hasta que la propia obra crece, habla y te guía.

-Ángel Calvente: es verdad que tú creas el personaje, físicamente le das forma [...]pero son ellos los que me reconducen según los creo, y ellos sacan su propia personalidad: cómo me muevo, cómo respondo ante el público. Mis marionetas si me pueden dejar en evidencia delante del público lo van a hacer, y lo hacen.

- Enrique Lanz: eso es algo que yo creo que todos los titiriteros de alguna forma vivimos: el momento en que el títere empieza a manipularte a ti. (Calvente y Lanz, 2013, pp. 7-9).

Algunos autores hablan del concepto de “simular que el objeto está vivo” pero ¿es realmente una simulación o se convierte en una realidad? Volviendo al Mito de la Caverna de Platón y a lo que dice Calvente y Lanz en la cita anterior, la falta de conocimiento hace que sus propias sombras se conviertan en su realidad, sin embargo, Tranter (2013) cuenta que el espectador, a pesar de conocer que el títere es animado, cree en la vida del propio muñeco; ante esta contradicción Paul Valéry (1871-1945) plantea la pregunta: “¿la mente humana puede dominar lo que la mente humana ha creado?” (Bauman, 2009).

Disimular es fingir no tener lo que se tiene. Simular es fingir tener lo que no se tiene. Lo uno remite a una presencia, lo otro a una ausencia. Pero la cuestión es más complicada, puesto que simular no es fingir. “Aquel que finge una enfermedad puede sencillamente meterse en la cama y hacer creer que está enfermo. Aquel que simula una enfermedad aparenta tener algunos síntomas de ella” [...] la simulación vuelve a cuestionar la diferencia de lo “verdadero” y de lo “falso”, de lo “real” y de lo “imaginario”. El que simula, ¿está o no está enfermo contando con que ostenta “verdaderos” síntomas?; objetivamente no se le puede

tratar ni como enfermo ni como no enfermo (Baudrillard, 1978, pp. 8-10).

Una sensación de confusión entre lo que es y no real que se refleja perfectamente en la reacción que provoca un espectáculo de títeres en los niños, pero también en lo que un adulto es capaz de percibir. Hablamos de actuaciones donde figuras inanimadas son capaces de atraer toda tu atención, dejando en segundo y tercer plano a esos titiriteros que mediante la compenetración de sus movimientos otorgan una vida que pasa a ser real en el escenario, vida capaz de hacer disfrutar a un público que retrocede al mundo visible escapando del inteligible, cambiando la contemplación del resplandor de las ideas por el deleite del arte y sus sombras.

Conocemos y es visible la importancia de la materialidad. Mediante esta reflexión pretendemos mostrar la necesidad de conservar esa parte conceptual, presente en el arte en general, propia del patrimonio titiritero en particular. Un títere dejará de serlo sin la conservación material pero también si olvidamos esa esencia que lo mantiene vivo, su personaje.

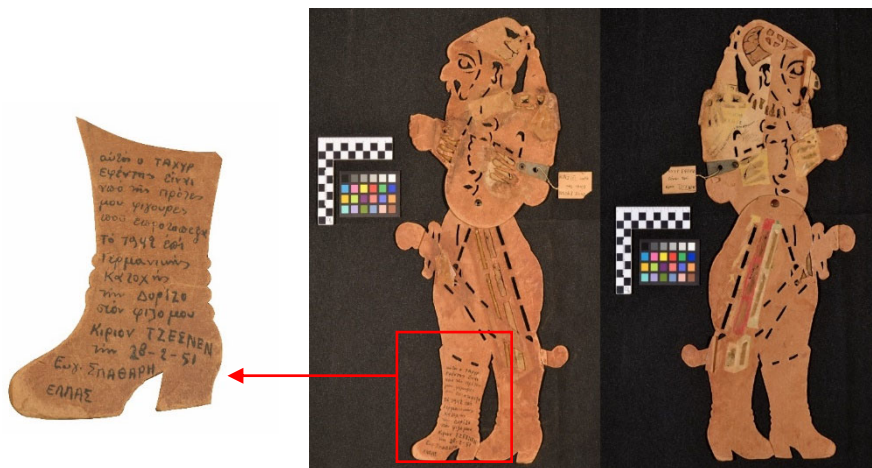
4. EL CASO DEL TÍTERE DE SOMBRAS GRIEGO TAHIR EFENDI

Este trabajo engloba todo un estudio realizado sobre una pieza excepcional: hablamos de uno de los primeros Karagüysis de Eugenios Spartharis, firmado y dedicado por el autor para su amigo titiritero y coleccionista francés Tzesnen (Jacques Chesnais) en el año 1951. Información recogida en el propio títere, el cual queda firmado y ubicado temporalmente gracias a una dedicatoria del propio autor a su amigo coleccionista, a quien regala la pieza. En la bota se puede leer: “Este Tahir Efendis es una de mis primeras figuras que representé en 1942 durante la ocupación alemana, la regalo a mi amigo el señor Chesnais en 28-2-51, firmado Evg. Spartharis” (Fig.1).

Como vemos, una obra de elevado interés histórico y artístico sobre la cual gira nuestra investigación e interés hacia el patrimonio titiritero desde el campo de la conservación. Hasta el momento se ha

desarrollado una reflexión hacia el concepto de títere y lo que significa conservar una obra enmarcada en esta tipología patrimonial; a continuación, nos adentraremos en el teatro de sombras griego Karaguiosis y el personaje de interés Tahir Efendi.

FIGURA 1. Imagen general del títere Tahir Efendi y detalle de la bota.



Fuente: elaboración propia

4.1. EVOLUCIÓN DEL KARAGUIOSIS EN LA HISTORIA

El término Karaguiosis refiere al género tradicional del teatro de sombras griego que alcanzó una enorme popularidad entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX (García-Araus, 2000, p. 157). Esta variante del teatro de sombras nace del Karagöz Otomano, género del que los investigadores encuentran multitud de versiones sobre su origen en Turquía.

Frente a esta variedad de relatos y versiones que existen sobre el origen del karagöz turco, difícilmente se puede ubicar y datar cronológicamente con exactitud cada uno de los géneros enmarcados en este ámbito artístico. Algo que de forma similar ocurre con las raíces e inicio del propio teatro de sombras.

Independientemente del lugar de origen de esta expresión artística, lo cierto es que el teatro de sombras era y es una representación que no deja indiferente, motivo que permitió su expansión como medio de comunicación y entretenimiento adaptándose a cada una de las diferentes culturas y costumbres con las que se cruzaba. De un modo u otro, tras extenderse por Irak, Egipto y Turquía, se consolidó como teatro de sombras turco y comenzó su expansión por todo el Imperio otomano abarcando poblaciones musulmanas, cristianas y judías; de esta forma y por este motivo conocemos hoy una amplia variedad de tipologías del teatro de sombras y en concreto, el teatro de sombras tradicional de Grecia (Maturana, 2009, p. 35).

Como consecuencia de la expansión del dominio del Imperio Otomano llega a Grecia en el siglo XVII el teatro de sombras Karagöz. Hasta la primera mitad del siglo XIX el teatro de sombras turco se implantó y desarrolló en Grecia entre tugurios como un espectáculo destinado a las clases sociales más bajas (Morfakidis, 2011, p. 237). En sus inicios, el teatro de sombras desarrollado en Grecia conservaba las características originales del Karagöz, pero poco a poco la civilización griega fue apropiándose y adaptando estos espectáculos a los propios gustos locales (Nicolas y Özhan, 2012).

Tras la sangrienta guerra a causa de la rebelión de los griegos contra los turcos y con la llegada de la Independencia griega en 1830, el gobierno se esforzó por occidentalizar el país y retomar estilos y tradiciones propias de sus antepasados. Esta negación hacia el enemigo turco supuso una evolución del teatro de sombras y con ello, un relativo distanciamiento de sus orígenes turcos; comenzó así un proceso de adaptación y helenización general en el que el Karagöz otomano pasó finalmente a establecerse como teatro de Karagüosis griego (García-Araus, 2000, p. 157).

Estos cambios sociales consiguieron que el teatro de sombras Karagüosis adoptara nuevas variaciones, pero al parecer no fueron suficientes frente al nuevo afán de recuperar en la antigüedad clásica las nuevas señas de identidad y occidentalización de sus costumbres. Además, el teatro de Karagüosis comenzó a competir con la entrada de nuevas tradiciones teatrales europeas, lo que finalmente provocó una menor

tolerancia por parte de la burguesía y con ello la marginación de este género teatral.

Fueron tiempos difíciles para los Karagüosis, pero gracias a su continua adaptación y búsqueda en mejorar y desarrollar espectáculos más atractivos para el espectador, consiguió convertirse en una de las representaciones preferidas por las clases sociales marginales de Atenas y una de las expresiones de arte popular griego más puras sin perder su esencia (Morfakidis, 2011, p. 251); la marginación por parte de las clases sociales altas conservó la esencia del teatro de sombras Karagüosis y evitó así una excesiva occidentalización de mismo.

A principios del siglo XX el teatro de sombras griego toma un impulso con la creación de nuevos personajes y espectáculos que reflejaban el panorama social y humano de Atenas. Aparecen nuevos chistes, temas relacionados con la actualidad política y económica, y un nuevo espíritu que rompía y dejaba un poco atrás la indecencia y obscenidad tradicional heredada del karagöz. Estos cambios junto con la aparición de un nuevo género teatral heroico, generó una mayor atracción por parte de las clases medias e intelectuales, consiguiendo así la consolidación total del teatro de sombras Karagüosis (Morfakidis, 2011, p. 252).

Con la adaptación del Karagöz a Karagüosis concluida, se desarrolla su etapa de mayor esplendor durante el periodo de entreguerras (1938-1939), momento definitivo de aceptación por la sociedad griega penetrando en terrazas de cafés, salas de cines o actos benéficos de la burguesía; fue adquiriendo un nuevo carácter instructivo y enriqueció su repertorio con temas sobre historia, mitología, literatura o drama clásico griego que llegaron a ser muy aplaudidos (Centro de Estudios Bizantinos, Neogriegos y Chipriotas, 2020).

Tristemente con la llegada de la Segunda Guerra Mundial a Grecia (1941) la popularidad del teatro de sombras Karagüosis se vio afectada. Nuevas condiciones impuestas por la ocupación alemana alteraron un teatro basado en la tradición oral, improvisación y la representación de la antigüedad y actualidad griega. Con este suceso comenzó poco a poco un periodo de decadencia en el que se produjo una pérdida del público tradicional, siendo reducido a un espectáculo infantil donde los

héroes clásicos y representaciones épicas y dramáticas quedaron empobrecidas (Puchner *et ál.*, 2009).

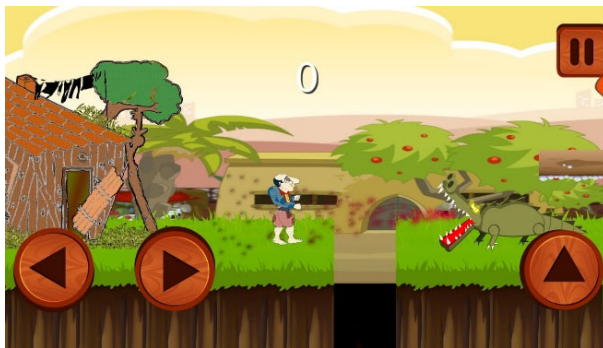
A finales del siglo XX y principios del siglo XXI el teatro de sombras griego consiguió evitar el peligro de su desaparición adquiriendo un nuevo dinamismo guiado por grupos de aficionados que exploraban nuevas vías y jóvenes que se interesaban por esta forma artística tradicional. El afán de experimentación por parte de algunos titiriteros fue lo que mantuvo vivo el teatro tradicional de sombras griego, llegando incluso a formar parte de festivales internacionales del títere como fue el Festival Internacional de Títeres de Hydra en 1992. Este nuevo resurgir conllevó un intercambio cultural con artistas de otros países y el nacimiento de una nueva generación de titiriteros influenciados por las escenas europeas; exposiciones, festivales, teatros, museos o actividades educativas mantuvieron vivo el teatro de Karaguiosis enriqueciendo de nuevo su repertorio (Puchner *et ál.*, 2009).

Progresivamente comenzó a introducirse como actividad educativa y consiguió atraer de nuevo a una parte del público adulto; fue ganando terreno como medio cultural, educativo y de promoción turística, incluso convirtiéndose en objeto de estudio e investigación (Centro de Estudios Bizantinos, Neogriegos y Chipriotas, 2020). Fue un resurgir del género, pero de forma reducida y enfocada cada vez más a un público infantil (Myrsiades *et ál.*, 1992, p. 6); hoy día, este género teatral aparece en multitud de medios y formatos de difusión, una readaptación en la nueva era del consumo donde los Karaguiosis se esfuerzan por introducirse en otras dimensiones como el cómic, series televisivas e incluso aplicaciones y juegos para móviles (Fig. 2).

FIGURA 2. Ejemplo de adaptaciones de los Karagüisios a nuevos formatos. Imagen izquierda: fragmento de un cómic, imagen derecha: captura de un juego para móvil.



Fuente: <https://cutt.ly/pUisJ62>



Fuente: elaboración propia

4.2. EL ESPECTÁCULO DEL TEATRO DE KARAGUIOSIS

Las actuaciones de Karaguiosis engloban un género teatral que ha conseguido perdurar hasta nuestros días gracias al esfuerzo por adaptarse e innovar las historias y mensajes que representan. Al igual que fue evolucionando el modo de expresión y los géneros de representación, también se realizaron modificaciones tanto del escenario de representación como de la escenografía e incluso los propios personajes y técnicas de fabricación. Así, su escenográfica fue alcanzando mayor relevancia siguiendo unos procesos de fabricación y precisión similar a los de las propias figuras.

El espacio en el que se desarrollaba la escena se basaba principalmente en una pantalla conocida como “sábana blanca” colocada entre el público y el karaguiosopektis²⁷. Tras la pantalla el titiritero aportaba su voz y movía sus personajes combinando movimientos lineales, de izquierda a derecha o viceversa, y movimientos más estáticos que quedaban reflejados como pequeños temblores, saltos o danzas cuando la escena teatral lo requería. Este reflejo era posible gracias a una serie de focos o bombillas con luz directa situados tras la pantalla y por delante del karaguiosopektis, de esta forma las figuras plasmaban su sombra en la pantalla y quedaban proyectadas por el lado contrario hacia el público (Fig.3). El contacto de la figura con la pantalla debía ser directo para conseguir que se reflejaran bien tanto los contornos de las figuras como sus colores (Morfakidis, 1999, p. 74).

²⁷ Karaguiosopektis (manipulador) es el nombre que reciben los titiriteros encargados de manipular las figuras de Karaguiosis.

FIGURA 3. *Eugenios Spatharis haciendo un espectáculo de Karaguiosis. En ella se encuentra la pantalla o sábana blanca sobre la que sucede la acción y al titiritero junto a los karaguiosis.*



Fuente: <https://cutt.ly/jUuX3sg>

En sus orígenes, los personajes Karaguiosis disponían de una barra trasera transversal por la que sus manipuladores los sujetaban y movían. Esta barra permitía al títere que estuviese cerca de la pantalla y a la vez que el karaguiosopektis se mantuviera a una distancia específica para que su sombra no quedara proyectada en la sábana. Pero este sistema de sujeción presentaba una limitación ya que únicamente permitía al títere avanzar en una única dirección, algo que cambió en 1924 cuando se introdujo el nuevo mecanismo de “la susta”, elemento que consiste en una varilla metálica que se acopla generalmente a un extremo del títere y permite que las figuras puedan utilizarse al derecho y revés. Este invento fue todo un avance al permitir que los personajes pudieran mantener conversaciones mirándose o pudiesen marcharse sin hacerlo de espaldas (Morfakidis, 1999, p. 80 y 82).

En torno a la representación, existe una escenografía con una decoración elemental y simbólica que se va ampliando según avanza y varía este género teatral. El escenario básico constaba de dos elementos

principales, un lujoso serrallo en el extremo derecho de la pantalla que solía representarse con un barroquismo y lujo asiático con el que se simbolizaba el poder y la riqueza del pachá y frente al mismo, en el extremo izquierdo, una chabola de tablas de madera y hojalata que reflejaba la pobreza y miseria del protagonista Karaguiosis (Maturana, 2009, p. 44). En base a esta decoración se comenzó a introducir multitud de elementos utilizados en momentos determinados de la actuación, interviniendo decorados arquitectónicos como puentes, iglesias, hornos, pozos, rocas o árboles y también objetos como barcos, carros, coches o aviones. Otros integrantes importantes en la escena eran la iluminación y la música. En sus orígenes el color de la luz más empleado era el blanco, pero posteriormente se fueron introduciendo luces de diferentes colores para enfatizar la acción que se representaba.

En cuanto a la realización y la técnica de ejecución tanto de los títeres como de los elementos escenográficos decorativos, se solía emplear materiales y técnicas de fabricación similares. Originalmente en Oriente las figuras se fabricaban a partir de piel de camello, un material de gran rigidez, fácil de trabajar y que al ser traslúcido solía colorearse para que las diferentes tonalidades quedaran reflejadas en la pantalla. La falta de este tipo de material en Grecia obligó a buscar otras soluciones, de ahí que surgieran figuras con diversidad de materiales como puede ser la hojalata o el cartón, elementos que poseen características como la rigidez, fácil accesibilidad o el bajo coste que suponía su empleo.

El proceso de fabricación de estas figuras comenzaba por el trazado de las formas y rasgos más característicos y expresivos de la anatomía y vestimenta del personaje. A continuación, recortaban el contorno de las piezas y los huecos interiores con los que delimitaban las peculiaridades y atributos de los personajes; combinaban así la opacidad del propio material con la luz que pasaba a través de los huecos interiores de las figuras, quedando de esta forma la figura dibujada bidimensionalmente y proyectada sobre la pantalla. La imposibilidad de colorear y reflejar estas tonalidades en presencia de materiales tan opacos como el cartón hizo que se introdujera como alternativa papeles coloreados con cierta translucidez. Se pegaban cubriendo algunos de los huecos interiores del

títere y la acción de la luz sobre los mismos provocaba una reflexión de sus colores sobre la pantalla. Con el empleo de estos papeles coloreados conseguían aportar policromía a Karaguiosis realizados con soportes totalmente opacos.

Una vez preparadas las piezas, el artista pasaba a componer sus personajes. Según nos cuenta Caimi y Vrieslander (1935), hay figuras que pueden tener hasta diez articulaciones. El número de articulaciones solía ir en función de los personajes que representaban, de forma que figuras con muchas articulaciones interpretaban personajes muy activos e importantes en la actuación como es el caso de Karaguiosis o Alejandro Magno. En cambio, personajes secundarios y mujeres estaban principalmente compuestos por dos piernas juntas y una única articulación que unía el tórax con las piernas permitiendo un movimiento de la cintura cuando hablaban o caminaban.

Por último, también es importante tener en cuenta que en los espectáculos de Karaguiosis era común que el tamaño de las figuras y decorados variara según las circunstancias y los personajes como consecuencia del simbolismo en el que se enmarca la representación. Un ejemplo de ello se tiene con los héroes nacionales, quienes pueden llegar a ser incluso más altos que las casas, mientras que el protagonista, sus amigos y sobre todo las mujeres aparecen con dimensiones más reducidas (Morfakidis, 1999, pp. 55-76).

FIGURA 4. Escenario de Karagüosis desde el punto de vista del espectador. En este escenario queda reflejada la desproporción de los personajes respecto a las figuras en base a la importancia de cada uno.



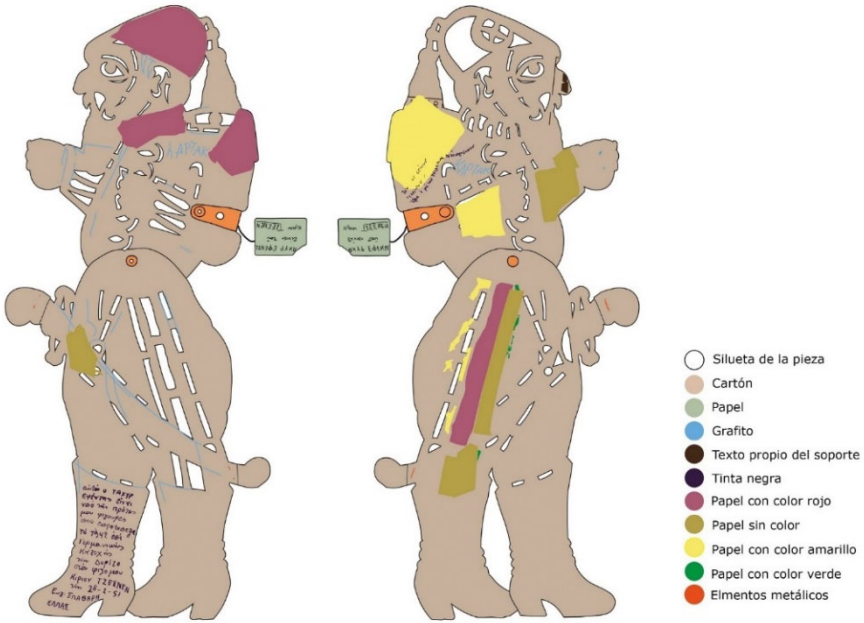
Fuente: <https://cutt.ly/KUuVwob>

4.3. DESCRIPCIÓN DE TAHIR EFENDI

Como se ha ido viendo, durante el teatro de sombras griego hay una constante búsqueda por perfeccionar e introducir nuevos personajes en sus historias. Junto a estas innovaciones aparecen varias relaciones con el nombre de Tahir en todas ellas como personaje secundario²⁸, algo que queda directamente relacionado con la presencia de una única articulación y su menor tamaño. La variedad de historias y falta de ubicación temporal de las mismas deja muy confusa la posibilidad de poder relacionar al títere Tahir Efendi con un personaje en concreto, a pesar de ello, en base a investigaciones sobre la procedencia de su nombre, sus atributos y la aparente relación con ciertas obras teatrales, es evidente el círculo en el que queda enmarcado el títere Tahir Efendi; un hombre turco de clase social media perteneciente al Imperio otomano y guerrero.

²⁸ Estas representaciones con las que se relaciona a Tahir Efendi corresponden a la historia de amor entre Tahir y Zürhe dentro del repertorio del Kâragoz, y por otro lado a la obra de Alejandro Magno y la serpiente maldita en la que Tahir actúa como ayudante de campo del Pashá (persona con un alto cargo en el ejército).

FIGURA 5. Mapeo gráfico de materiales presentes en el títere Tahir Efendi.



Fuente: elaboración propia

En cuanto a su fabricación, se trata de una figura en cartón horadado para dejar ver sus atributos y vestimenta. Está dividida en dos parte, torso y piernas unidas en el centro por un remache metálico, elemento que permite su movimiento mientras actúa. También destacar la pieza metálica ubicada en la esquina superior derecha, evidencia de la presencia de una susta para su manipulación. Por último, una serie de papeles traslúcidos cubren algunos de los huecos que hoy día han perdido su coloración original, pero que en su creación aportaban color y dinamismo a la escena. Un títere que despertó nuestro interés hacia su investigación en base a los materiales y estado de conservación que presenta, pero que gracias a esa apariencia débil consecuencia del paso del tiempo se ha descubierto una pieza de importante relevancia en el patrimonio titiritero (Fig. 5).

5. EL TÍTERE EN EL CAMPO DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN

Por lo general, cuando un títere sufre algún tipo de rotura o desperfecto como causa de su uso constante, es el propio titiritero quien la interviene con un objetivo claro: conservar su funcionalidad. Sin embargo, cuando nos enfrentamos a intervenciones de figuras que ya no están presentes en el escenario, realizar estos arreglos por personas que no están preparadas puede desencadenar alteraciones más perjudiciales, pudiendo generar daños en su estructura y acabados estéticos (Graduño, 2010). ¿Tenemos algunas nociones sobre cómo actuar cuando un títere se rompe o en lo referente a labores de conservación y restauración?

Actualmente se cuenta con estudios universitarios destinados a labores de conservación y restauración del patrimonio, el problema reside en que se trata de un ámbito generalmente dirigido a los grandes campos conocidos dentro de la historia del arte, la pintura, la escultura, la arquitectura, la arqueología, el documento gráfico, el arte textil y lo que engloba el arte contemporáneo. Para estos ámbitos artísticos hay un sistema de actuación detallado en el que se tiene como principio el respeto a la obra, es decir, a su materialidad, a su concepto y al artista que la creó. Pero en el caso de los títeres, adaptar estos criterios preestablecidos es algo más discutible; su variedad de técnicas, materiales, contexto conceptual y valor funcional dificultan la aplicación de esos mismos criterios de actuación ya definidos para ámbitos como la escultura o la pintura.

Esta falta de información sobre la conservación del patrimonio titiritero hace ver que no se ha considerado dentro del mundo del arte como se debería. De ahí el interés de otorgarle la importancia que merece a través del campo de la conservación y restauración, el cual está destinado para las obras representativas del arte, la cultura y en definitiva la historia que engloba nuestra sociedad.

Todo proceso de conservación y restauración debe comenzar por una investigación previa de la obra, necesaria para establecer de forma particular a cada objeto unos criterios de intervención específicos. Este proceso consta de un estudio exhaustivo donde se recoge información

sobre el origen, historia y evolución de la pieza. En el caso de los títeres esta metodología tendrá aún más importancia si cabe, ya que el títere además de ser una obra fue y es un personaje que dispone de personalidad y realidad propia.

Tras conocer la obra y estudiar el estado de conservación que presenta, será necesario realizar una valoración sobre la función posterior que cumplirá el títere ¿volverá a actuar o su labor en el escenario ha terminado? ¿cómo se debería tratar en cada uno de los casos? La respuesta a estas preguntas la determinará principalmente el estado en el que se encuentre cada figura, por ello la necesidad de un conocimiento total de la misma.

En cuanto a si conservar o restaurar, las labores de conservación están pensadas principalmente con el objetivo de mantener la obra tal y como está, restableciendo o reparando aquello que esté en mal estado y altere la obra, y evitando que el deterioro de la pieza siga evolucionando, de esta forma, se trata de un tipo de intervención con materiales menos resistentes que el original, basados principalmente en labores de limpieza y adaptación en entornos estables. Por lo tanto, este tipo de intervención podría considerarse adecuada para piezas destinadas a museos o exposiciones cuya materialidad no volverá a someterse a ningún estrés. Pero si el títere vuelve a cumplir su función, no nos servirán este tipo de actuaciones ya que requerirá de unos tratamientos que otorguen cierta resistencia a la obra.

En cuanto a la pieza de Tahir Efendi, para la elección de los criterios de intervención se tendrá que tener en cuenta estos aspectos mencionados. Por un lado, esta figura es un objeto de importancia relevante dentro del patrimonio cultural, reuniendo intereses históricos y artísticos dentro del patrimonio titiritero en general y el género de los Karaguiosis en particular. Por otro, es una pieza con un objetivo claramente funcional. Una obra interesante de conservar tal y como se encuentra por ser un reflejo de la evolución del teatro de karaguiosis, pero que a su vez pierde esa funcionalidad, esa esencia que acompaña al concepto de títere si la decisión final es conservarla como obra museística e introducirla en una caja de conservación para que se encuentre en perfecto estado hasta que se decida exponerla al público.

Aquí es donde surge esa dualidad, esa problemática que no encontramos en otras obras o tipologías artísticas, aquí es donde reside la importancia y necesidad de girar la mirada de la conservación del arte hacia el patrimonio titiritero.

Sobre Tahir Efendi, frente a la necesidad de conservar al personaje, en este caso se considera más importante preservar junto a la materialidad, la información que transmite mediante los elementos y técnicas artísticas empleadas. Una mínima intervención respetuosa con la historia de la pieza y alteraciones sufridas como resultado de su uso que son testimonio de la vida del objeto, conservando los elementos originales en su estado actual. Pero esta decisión con criterio de mínima intervención no debería sepultar ese concepto de títere, por ello surge la idea de la reproducción como método de conservación de esa funcionalidad, logrando así su vuelta a la escena.

6. LA RECREACIÓN COMO MÉTODO DE CONSERVACIÓN Y DIFUSIÓN

La reproducción de Tahir efendi siguiendo los pasos que nos cuenta la historia de los karaguiosis y el propio títere nos permite establecer unas pautas claras a seguir en la construcción de este títere en concreto, e incluso de cualquier karaguiosis. Este método nos ofrece como resultado final una copia de la obra original que puede volver a actuar, moverse y ofrecer ese personaje que completa al títere Tahir Efendi. A su vez, también genera una información que puede ser muy útil como sistema de difusión de Tahir, la actuación de Karaguiosis y el patrimonio titiritero.

Aportar al espectador una metodología a seguir supone ofrecer a la sociedad la posibilidad de construir el personaje que ha estado viendo actuar en el escenario. Un sistema de difusión del propio Tahir Efendi, pero también de la metodología artística que seguían los karaguiospektis para construir sus personajes y diseñar sus espectáculos.

Es evidente que la reproducción se trata de un sistema muy empleado hoy día en ámbitos museísticos, como reclamo turístico o con intención de ofrecer al público la posibilidad de ver las obras tal y como fueron

en sus orígenes, e incluso tocar la textura de la superficie de pinturas de gran importancia en la historia del arte. Pero de nuevo observamos que se trata de un sistema de difusión empleado en grandes museos y obras, es decir para los gigantes del arte. Por ello, lo que se propone en este trabajo es ofrecer al público la reproducción del pequeño Tahir, de ese personaje secundario de papel y cartón que habla a través de la sombra, sin grandes costes y al alcance de todos. Un nuevo sistema menos contemporáneo y digital que la adaptación de los karaguiosis que se mostraba anteriormente, pero más participativo y representativo de la propia tradición del teatro de sombras griego.

Una investigación profunda sobre los materiales y detalles del propio títere nos permitió desarrollar una copia reflejando sus inscripciones, colores y materiales originales y particulares. Como resultado de este proceso se desarrolla una guía de construcción de tu Tahir Efendi, un manual para que puedas llevarlo a casa, al colegio, al trabajo y en el que se explica quién es Tahir y cuál fue y es su proceso de fabricación.

6.1. PROCESO DE TRABAJO Y MANUAL A SEGUIR PARA LA RECREACIÓN DE TAHIR EFENDI

A continuación, se muestran el proceso de elaboración de Tahir Efendi y el resultado final tanto de su reproducción como del manual para su recreación (Figs. 6,7,8,9,10).

FIGURA 6. Plantilla de referencia para realizar el títere y proceso de calco de piezas. Partiendo de las medidas originales del títere se han realizado cuatro plantillas que actúan como base para reproducir el dibujo exacto de Tahir Efendi.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 7. Selección del cartón más apropiado y corte de piezas.

Tras realizar diferentes pruebas se optó por emplear un cartón gris compacto por su mayor estabilidad y ligereza, a pesar de no tener el mismo color si dispone de características formales similares al cartón original de Tahir Efendi. En esta imagen se puede observar los diferentes cartones, el proceso de corte y acabado final lijando suavemente de las piezas que forman el títere.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 8. Proceso de teñido de las piezas.

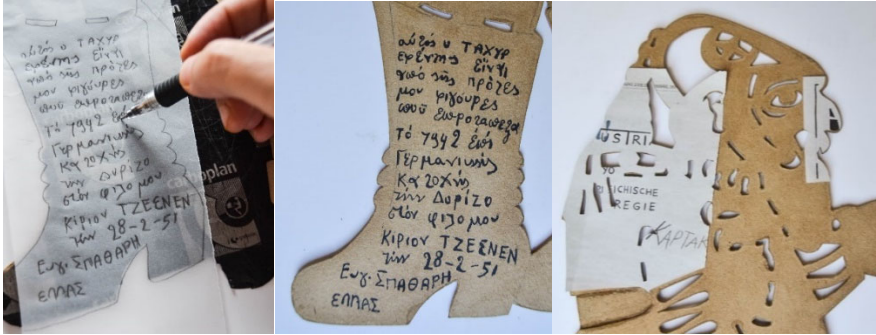
Frente a la diferencia tonal del cartón seleccionado con el títere original se decide teñir el cartón con café. En esta imagen se muestra el proceso de trabajo junto al antes y después del teñido del soporte.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 9. Detalles originales de Tahir Efendi.

En este caso se optó por incluir las inscripciones propias del soporte. Unos detalles que encontramos en esta reproducción pero que no son necesarios en cuanto a la idea de recrear como método de difusión.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 10. Proceso de corte y adhesión de los papeles traslúcidos coloreados. En esta imagen se muestra el corte de los papeles sobre el soporte para ajustar perfectamente su tamaño y posteriormente se adhieren empleando cola blanca.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 11. Unión de las dos partes del títere mediante remache. El remache seleccionado ha sido uno tipo “de golpe”. El proceso consiste en realizar un orificio, colocar las dos partes del remache enfrentadas y golpearlas hasta conseguir unir las. En cuanto al sistema de la susta, se ha decidido no realizarlo por su complejo mecanismo y la posibilidad de manejarlo de forma manual.



Fuente: elaboración propia

6.2. RESULTADO FINAL

FIGURA 12. Resultado final de la reproducción del títere Tahir Efendi realizada. En esta imagen se muestra el anverso del títere en la imagen izquierda y reverso del títere en la imagen derecha.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 13. Manual de construcción de Tahir Efendi.
En base a este proceso de elaboración del títere se ha desarrollado el siguiente manual de construcción como objeto de difusión, resultado de una investigación dedicada hacia la conservación de esa esencia títritera.



Fuente: elaboración propia

7. CONCLUSIONES

Comprender el concepto de títere nos hace ver que cada pieza cuenta con una particularidad que en el caso del patrimonio titiritero reside en la necesidad de conservar concepto y materia. La investigación es muy importante para avanzar en el conocimiento de cualquier campo de estudio, pero tan importante será su estudio como la difusión de los resultados obtenidos.

Reproducir y obtener una copia del títere Tahir Efendi nos permite mantener vivo al personaje, así mismo, también hay que tener presente la existencia del Tahir Efendi original, siendo de vital importancia tenerlo como punto de referencia, mostrarlo, exhibirlo y exponerlo.

La difusión del patrimonio titiritero es uno de los principales objetivos de este trabajo, algo que se consigue mediante un manual para construir a Tahir Efendi. En definitiva, se desarrolla una práctica con la que se pretende obtener una imitación del títere Tahir Efendi con una doble funcionalidad: la obtención de una copia capaz de volver a actuar y mostrar al personaje original conservando de forma segura al títere y materialidad original, y la creación de un manual en el que se explica cómo crear a Tahir Efendi y cualquier títere karaguiosis, resultado del proceso de recreación y sirviendo como objeto de difusión.

Queda mucho por investigar sobre conservar esa alma titiritera, pero el campo de la conservación y restauración ya está trabajando en ello.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos las colaboraciones científicas de los profesores Francisco José Collado y Miguel Ángel Martínez por su contribución en los análisis colorimétricos efectuados, al profesor Moschos Morfakidis por sus aportaciones histórico-culturales, a Asunción Tejera por el estudio del estado de conservación, a Rafael Lorente por desarrollar la intervención de restauración y finalmente a la Compañía títeres Etcétera por sus indicaciones durante el proceso de ejecución y marcar los criterios de intervención.

9. REFERENCIAS

- Ayuso, A. (2017) El malentendido entre lo antiguo y lo moderno. Evolución de los tipos y técnicas de títeres en España. *Fantoche*, (11), 13-21.
- Baudrillard, J. (1978) *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Bauman, Z. (2009) Prólogo. Acerca de lo leve y lo líquido. *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caimi, G. y Vrieslander, K. (1935) Karaghiozi, ou La comedie grecque dans l'ame du theatre d'ombres. Hellinikes Technes.
- Calvente, A. y Lanz, E. (2013) Encuentros. *Fantoche*, (7), 7-10.
- Centro de Estudios Bizantinos, Neogriegos y Chipriotas (2020) Estado actual. Justificación del proyecto. *Base de datos del Teatro de Sombras Griego* <https://cutt.ly/2UipxEq>
- García-Araus, L. (2000) Karagiuisis, el teatro de sombras griego de Moschos Morfakidis. *Acotaciones. Revista de Investigación teatral* (4) enero-junio. <https://n9.cl/x586>
- Graduño, A. (2010) Los títeres de Rosete Aranda y su restaurador: Sergio A. Montero. *Intervención*, (1), 40-41.
- Maturana, C.L. (2009) *Teatro de Sombras. Asia-Europa-Chile*. Equilibrio Precario.
- Morfakidis, M. (1999) *Karagiuisis. El teatro de sombras griego*. Athos-Pérgamos
- Morfakidis, M. (2011). El humor en el teatro de sombras griego: Orígenes y evolución. *Expresiones del humor: desde la Antigüedad hasta nuestros días*, 231-254. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Myrsiades, L.S. y Myrsiades, K. (1992) *Karagiozis. Culture and Comedy in Greed Puppet Theater*. The University Press of Kentucky
- Nicolas, M. y Özhan, M. (2012) Turquía. *World Encyclopedia of Puppetry Arts* [en línea]. <https://cutt.ly/mUipmcr>

- Oltra, M.E. (mayo-agosto de 2013) Los títeres: una herramienta para la escuela del siglo XXI. *Revista española de pedagogía*, (255), 277 y 285.
- Pérez, B., Martínez, G. y Ditchekeniàn, R. (2014). *El títere en el aula. Guía para padres, educadores y niños*. <https://cutt.ly/hUipTjf>
- Puchner, W., Stathis, M., Paroussi, A. y Sike, Y. (2009) El teatro de títeres tradicional griego. *World Encyclopedia of Puppetry Arts* [en línea] <https://cutt.ly/RUipIjm>
- Rodríguez, M. (2019, 20 de junio) La definición del arte. *Arte al límite* [en línea] 20 junio. <https://cutt.ly/5UipSih>
- Tranter, N. (2013) Procesos creativos. *Fantoche*, (7), 5-13.
- Universidad Nacional del Litoral (n.f.) *Ciencia, arte y conocimiento* [curso *online*]. <https://cutt.ly/VUipHDs>
- Villafañe, J. (2007, 31 de enero). Títeres: origen, historia y misterio. *Lecturas*. <https://cutt.ly/YUipZH4>

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE EN CONSERVACIÓN- RESTAURACION: “MANO POLICROMADA”

BEATRIZ PRADO-CAMPOS²⁹
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La práctica de la enseñanza en intervenciones de conservación-restauración de bienes culturales implica, necesariamente, una mirada constante hacia el conocimiento de la creación artística y su contexto. El aprendizaje de los materiales, las técnicas de ejecución y los procesos de creación son parte esencial para entender la obra de arte. Así mismo, el inexorable paso del tiempo acompañado en muchas ocasiones por: el abandono, el desconocimiento, el vandalismo y otros factores de deterioro, van dañando la obra y generando alteraciones que el conservador-restaurador debe: identificar, interpretar y valorar para plantear una intervención rigurosa y sensata, acorde a las necesidades del bien cultural.

Una concepción constructivista y evolutiva de los procesos de producción de conocimiento, según la cual las personas construyen conocimientos de calidad cuando, ante problemas e intereses relevantes, activan sus modelos mentales, proceso este que les ayuda a construir mejores respuestas a los asuntos planteados (Porlán, 2017, p. 29).

Siguiendo el fundamento que define Porlán (2017, p. 29), se planteó la necesidad de crear y diseñar una actividad que supusiera un reto de aprendizaje para los alumnos del Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universidad de Sevilla, en su formación práctica aplicada a la intervención de escultura en madera policromada. Por ello, y considerando las siguientes circunstancias: el contexto histórico-cultural de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de

²⁹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2722-3648>

Sevilla, su compromiso con el aprendizaje de las técnicas más tradicionales de producción y, la pervivencia de la influencia de la tradición escultórica de la escuela sevillana a través de las imágenes heredadas de insignes escultores como: Juan de Mesa (1538-1627), Juan Martínez Montañés (1568-1649), Pedro Roldán (1624-1699), Luisa Roldán *la Roldana* (1652-1706), entre otros. Se puede afirmar que esta tradición sigue vigente en nuestros días, teniendo la imaginería devocional un amplio reconocimiento en la sociedad y repercutiendo en la existencia de talleres por toda la geografía española que vende su obra a nivel nacional e internacional.

Por otro lado, es importante tener en consideración los aspectos relacionados con la técnica constructiva de esta tipología de obras, la escultura en madera policromada. En donde, la creación de la obra, los materiales que la constituyen, su ensamblado, las técnicas pictóricas que revisten el soporte de madera recreando las encarnaciones. A menudo, todas ellas, resultan incomprensibles desde su dimensión material. El conjunto de estos elementos son clave en la interpretación técnica de una escultura policromada, pero a su vez, determinan y comprometen en muchos casos el futuro estado de conservación de la misma. Y, en definitiva, su intervención de conservación-restauración, entendida como: el conjunto de decisiones que el profesional debe tomar en relación a los tratamientos necesarios en función de las alteraciones, de las características técnicas y de los criterios de intervención susceptibles de empleo, así como profundizar en el conocimiento de los materiales y uso del instrumental, equipamiento técnico y utillaje necesario para llevar a cabo dichos tratamientos³⁰.

La actividad de aprendizaje titulada: *mano policromada: técnica y conservación*, se pone en práctica por primera vez en el curso académico 2020/2021. Este curso, circunscrito al periodo de pandemia, se planteaba de forma presencial, aunque con la contante amenaza de pasar a un formato de enseñanza a distancia. Por ello, era necesario crear una

³⁰ Programa de la asignatura Intervención en Escultura. <https://bit.ly/3OXFPPX>

actividad en la que los estudiantes, en caso de necesidad impuesta, pudieran realizar la actividad de forma no presencial.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este capítulo es difundir la experiencia educativa desarrollada en torno a la actividad de aprendizaje *mano policromada: técnica y conservación*, que se diseñó para los alumnos del Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universidad de Sevilla, en la asignatura de *Intervención de Escultura*.

Los objetivos de aprendizaje que se pretenden con esta propuesta de actividad, se concretan en los siguientes enunciados:

- Desarrollar una práctica experimental aplicada a la escultura policromada a tres niveles: creación, estado de conservación (alteraciones) e intervención.
- Diseñar una actividad que supusiera un reto para los estudiantes y, que a su vez pudiera ser realizada tanto de forma presencial en el aula como de forma autónoma desde sus casas.
- Estudiar de forma directa el embón de una escultura sin policromar como vehículo para entender y determinar su estructura formal y sistema de ensamblado.
- Entender el proceso de creación de una encarnación mediante la práctica de la creación policroma de la encarnación del objeto propuesto “mano de una Dolorosa”.
- Identificar a nivel material el soporte y la policromía de una escultura como vehículo para entender la diferencia funcional que ejercen en el conjunto de la obra.
- Practicar una serie de agresiones intencionadas sobre el objeto de aprendizaje, *mano policromada*, que conlleven el deterioro de su estado de conservación inicial.
- Evaluar el deterioro de la *mano policromada* para determinar el conjunto de tratamientos requeridos, dependiendo de las

características técnicas y de los criterios de intervención susceptibles de empleo.

- Plantear por escrito cada tratamiento propuesto identificando: materiales, instrumental, equipamiento técnico y utillaje necesario para llevarlos a cabo.
- Realizar de forma práctica los tratamientos de conservación-restauración propuestos.
- Entregar una memoria de toda la actividad de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

La actividad de aprendizaje *mano policromada: técnica y conservación* tiene como objeto de aprendizaje una mano femenina de dimensiones anatómicas, realizada en madera de pino ensamblado y sin policromar.

Este tipo de piezas escultóricas se circunscriben a la tipología dentro de la imaginería policroma andaluza como imágenes o esculturas de vestir, también conocidas como “de candelero” en donde: función, devoción y uso están unidos³¹. La parte constitutiva esencial de estas imágenes son: cabeza, torso, extremidades superiores y candelero que le confiere la estabilidad a la obra³². Sobre éstos, se superponen otra serie de elementos como las vestimentas, adornos (coronas, joyas, etc.) y postizos (pestañas y/o cabello). Concretamente, las extremidades superiores están conformadas por estructuras articuladas que simulan: brazos y antebrazos, siendo en éstos últimos y coincidiendo con la altura de la muñeca, en donde se insertan las manos anatomizadas y policromadas como es el caso que nos ocupa (Figura 1).

³¹ <https://ra.sav.us.es/rv/guillena/>

³² <https://ra.sav.us.es/rv/guillena/tecnologia-constructiva.html>

FIGURA 1. Imagen de vestir o de candelero.



Fuente: González-López et al. <https://sketchfab.com/3d-models/la-imagen-de-candelero-e319beed496f428ba897e5ba20261745>.

El objeto de aprendizaje *mano* debe cumplir unas condiciones técnicas concretas para que sean útiles en su misión, tales como:

- Deficiencias técnicas constructivas: la mano se fabrica en madera de pino, compuesta por varios listones ensamblados con el sistema más frágil, a unión viva.
- Sin encarnar: para que el estudiante pueda experimentar la práctica de la policromía y comprender el proceso.

La actividad de aprendizaje titulada: *mano policromada: técnica y conservación*, se articula en tres fases:

- Fase artística: a partir del embón de madera que constituye el soporte de la *mano*, se estudia su sistema constructivo mediante su observación y análisis, determinando su estructura formal y sistema de ensamblado. La segunda parte de esta fase artística se centra en la creación de la encarnadura, a manos de cada estudiante.

- Fase conservativa: se desarrolla en torno la agresión directa de la *mano* y su policromía, practicando daños concretos y localizados que deterioren su estado de conservación inicial. Por otro lado, se evalúa el deterioro que presenta la *mano* y su policromía determinando el conjunto de tratamientos de conservación-restauración que requieren.
- Fase de intervención: se plantean en un informe previo cada tratamiento de conservación-restauración que se ha propuesto, identificando: los materiales, el instrumental, el equipamiento técnico y el utillaje que son necesarios para llevarlos a cabo. Posteriormente, se realiza de forma práctica los tratamientos de conservación-restauración antes descritos. Y finalmente, se entrega una memoria de toda la actividad de aprendizaje.

La comprensión del problema en su conjunto o reto planteado, requiere interrelacionar y conectar las tres fases para desencadenar el aprendizaje profundo de los estudiantes.

3.1. FASE ARTÍSTICA

Una escultura tallada es el resultado de un complejo proceso de creación, desde el boceto, la elección del material para crear el volumen, su ejecución y/o su acabado final. Cada material que constituye el soporte de una obra, requiere de un proceso de preparación previo antes de poder usarse para la creación de una obra artística. La madera como soporte escultórico no es ajena a ello, y requiere procesos tales como: tala, aserrado, secado y almacenado. El embón que constituye el bloque inicial de madera que contiene: forma, tamaño y volumen de la escultura, puede estar hecho por una única pieza sacada de un tronco de árbol y posterior ahuecado (sistema de creación más primitivo), o bien, compuesto por varias piezas ensambladas, proceso que se mejoró y desarrolló durante el barroco (Gañán Medina, 1999, p. 119).

La actividad de aprendizaje se inicia con la propia creación del embón, a manos de un escultor especializado en la materia³³. Bajo las directrices marcadas por la docente, autora de este capítulo, y definidas anteriormente, se adquieren las manos de una Dolorosa tipo. Éstas son piezas seriadas, de dimensiones anatómicas y volúmenes iguales, encargadas exprofeso con deficiencias técnicas en su manufactura (Figura 2). El sistema constructivo solicitado al escultor, varias piezas ensambladas, es el más deficiente en cuanto a su conservación se refiere, ya que en un futuro inmediato se producen apertura de ensambles, así como tendencia al desprendimiento de fragmentos. Al contrario que el sistema constructivo de una única pieza, en donde la ausencia de ensambles junto con sus pequeñas dimensiones, facilitan su futura conservación. Destacar que es por ello, el sistema más utilizado en la imaginería de creación actual.

FIGURA 2. Embón de madera antes de ser policromado.



Fuente: Beatriz Prado-Campos.

Las *manos* solicitadas están manufacturadas en un embón de madera de pino, compuesto por tres o cuatro listones ensamblados a unión viva. A pesar de que las piezas son seriadas, presentan ligeras diferencias tanto constructivas como deterioros entre ellas, debido a que no todas parten

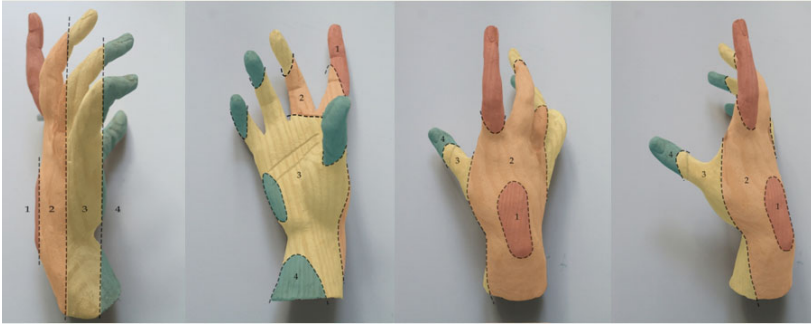
³³ Para ello se ha contado con la experiencia del escultor jerezano D. Ángel Arroyo Ramírez.

del mismo bloque capaz. Para construir el embón, el trabajo realizado por el escultor D. Ángel Arroyo ha consistido en: a partir de un modelo o boceto previo se han ensamblado los listones de madera, para posteriormente, y mediante un sistema mecanizado conocido como pantógrafo, fabricar las copias seriadas. Este sistema de sacado de puntos mecánico va desbastando el embón y extrayendo la forma de la escultura. Posteriormente, se perfeccionan los volúmenes y acabados a mano mediante escofinas sacando a la luz la forma definitiva. Este método permite obtener múltiples *manos* de dimensiones, características y morfología muy similares, a excepción de las citadas diferencias propias de la construcción del embón.

Una vez que se cuenta con la *mano* tallada en clase, cada alumno debe estudiar las características del soporte o embón de forma directa, antes de proceder a su policromado, plasmándolo por escrito. El estudio consiste en:

1. Realizar una ficha técnica básica con los siguientes datos: dimensiones generales, especie de madera, color, sistema constructivo, número de piezas y tipo de corte. Así como acompañarlo de una fotografía general.
2. Fotomontaje de los alzados de la mano, dispuestos en una imagen y correctamente nombrados.
3. Estudio de los listones que componen el embón, comprobando su disposición en el soporte y tipo de corte anatómico, acompañándolo con un gráfico explicativo en donde se localicen las piezas constitutivas y sus respectivas líneas de unión (Figura 3).
4. Estudio anatómico de la madera, así como identificación de anillos de crecimiento y posibles nudos.

FIGURA 3. Estudio de las piezas constitutivas.



Fuente: Jose María Sánchez.

El revestimiento policromo de las imágenes escultóricas suele servir para reflejar la condición social y/o edad del personaje representado, adecuándose la paleta cromática o las técnicas de ejecución a este fin (Prado-Campos, 2016, p. 107). Para la actividad de aprendizaje se ha propuesto la imitación de una carnación característica de las Dolorosas procesionales sevillanas, en donde predominan los tonos rosados y nacarados acabadas al pulimento. En esta fase del ejercicio, cada estudiante debe realizar su propia encarnadura de forma práctica siguiendo una secuencia de estratos habitual³⁴, concretada en las siguientes capas:

1. Aplicación de una primera capa de imprimación³⁵ sobre el soporte de madera, compuesta por *aguacola*[□]. Se aplica por toda la superficie cerrando el poro y evitando que éste absorba el aglutinante de la capa sucesiva (capa de preparación o aparejo).
2. Aplicación de la capa de preparación³⁷. Se compone de una mezcla de sulfato cálcico y cola animal, aplicada en caliente

³⁴ Los materiales y procedimientos propuestos, aunque se fundamentan en técnicas tradicionales, se adaptan a la práctica actual basada en procesos tradicionales.

³⁵ Capa fina opcional que se aplica sobre el aparejo o sobre el soporte con el fin de hacer más lisa y menos porosa la superficie que se va a pintar.

³⁶ Cola animal hidratada y diluida en agua. Tradicionalmente se usaba la *gíscola* compuesta por cola orgánica y ajos (Prado-Campos, 2015, p. 142).

³⁷ También conocida como aparejo.

y en varias manos alternas. El acabado final de ésta se realiza lijando la superficie y buscando la homogeneidad y aterciopelado de la superficie. Deben evitarse las irregularidades y el engrasado de la superficie con las manos.

3. Aplicación de una segunda capa de imprimación sobre la preparación, para evitar que absorba el aglutinante de la capa policroma sucesiva. Se emplea o bien, otra mano de aguacola, o bien gomalaca diluida en alcohol.
4. Aplicación de una capa de color, con el tono base, compuesta por los siguientes colores: blanco, rojo, ocre y azul en distintas proporciones. Se aplica a pinceladas por toda la superficie.
5. Aplicación de los frescores en carmín con la pincelada crispada marcando los nudillos y/o zonas más rosadas para, posteriormente ser fundidas con el tono base (Figura 4).
6. Pulimentado final de la superficie policroma a vejiguilla de cordero aplicada a muñequilla. Con este proceso de acabado final se consigue el efecto de fundido de los frescores con el color de base y se evita que se marquen las líneas del pincel, lo que se viene a denominar sacar lustre.

Al final del proceso de policromado, cada estudiante entrega una memoria con fotos de cada secuencia y sus respectivas descripciones técnicas.

FIGURA 4. *Proceso de aplicación de frescores durante el policromado³⁸ de la mano.*



Fuente: Beatriz Prado-Campos.

3.2. FASE CONSERVATIVA

El estado de conservación define la situación en la que se encuentra el bien cultural. Su buena o mala conservación depende directamente de las alteraciones que éste presente. El conservador-restaurador se encarga de estudiar y evaluar el estado de conservación, así como las alteraciones existentes: identificarlas, localizarlas, contabilizar, determinar su procedencia, e incidencia en la obra.

El examen del estado de conservación consiste en señalar y enumerar las alteraciones o deterioros presentes en la obra, así como sus causas, para distinguirlas de procesos naturales de degradación que no son objeto de tratamiento. Estas patologías serán objeto de una valoración con el fin de establecer la incidencia que tienen sobre la variación de la composición original de la obra, y su estudio determinará como resultado el diagnóstico, como herramienta esencial en la propuesta de tratamiento de conservación/restauración (Ceballos Enríquez, 2017, p. 22).

³⁸ Policromía realizada por el estudiante José Manuel Sánchez Navarro.

En este sentido, el objeto de aprendizaje *mano policromada* presenta un deterioro derivado de su deficiente sistema constructivo, como se explica en la fase artística. De ello derivan las siguientes alteraciones:

- Roturas: siguiendo la dirección de la veta de la madera se desarrollan fracturas en el soporte que se traducen en separación de fragmentos.
- Grietas: de diferentes tamaños y grosores localizadas en algunas uniones vivas de piezas del embón, bien, coincidiendo con la veta de la madera.
- Nudos saltadizos: de diferentes tamaños y grosores, distribuidos en distintas partes del embón.

Además de las alteraciones descritas, se practican agresiones directas sobre la talla o la policromía por parte del estudiante, buscando generar determinadas alteraciones. Concretamente, y atendiendo a la estructura a la que afectan, se clasifican en las siguientes:

A. En relación al soporte:

- Rotura de un dedo en varios fragmentos: para ello, se inmoviliza la *mano* en un tornillo de banco o mediante gatos, y se practica un golpe seco sobre la falange (Figura 5).
- Laguna: uno de los fragmentos desprendidos en la acción anterior, se elimina, creando así una laguna o faltante de madera, de tal forma que el volumen de la talla queda incompleto.

FIGURA 5. Rotura del dedo anular en varios fragmentos.



Fuente: Beatriz Prado-Campos.

B. En relación a la policromía:

- Laguna a nivel del soporte: a partir de una plantilla, se delinea su contorno a lápiz sobre una zona concreta de la policromía. El estudiante retira a bisturí los estratos de policromía y preparación, reblandeciendo esta última con compresas empapadas de agua, hasta alcanzar la madera del soporte.

Finalmente, se evalúa el deterioro que presenta la *mano* y su policromía, determinando el conjunto de tratamientos de conservación-restauración que requieren, expresándose en un informe técnico.

3.3. FASE DE INTERVENCIÓN

La intervención de conservación-restauración es el conjunto de acciones y tratamientos que se le practican a un bien cultural, con el objetivo de mejorar y recuperar su estado de conservación.

La actividad de aprendizaje *mano policromada* es planteada en torno a las alteraciones propuestas en la fase de conservación y las características técnicas descritas en la fase artística. En esta fase de intervención,

los tratamientos que se proponen al estudiante se circunscriben a las acciones de conservación curativa y restauración del soporte y la acción restauradora de la policromía. A continuación, se detallan los tratamientos propuestos estructurados según los define el ICOM-CC³⁹:

A. Tratamientos curativos del soporte:

- Unión de fragmentos: consiste en ensamblar dos fragmentos de falange que presentan rotura. En estos fragmentos, al presentar las caras de unión encajan bien debido a que la rotura es reciente. Sin embargo, la dificultad estriba en diseñar un método de acoplamiento estable que permita el curado del adhesivo. Se debe practicar sendos orificios en cada fragmento a unir, con dirección y longitud adecuadas, que presente la resistencia mecánica requerida. Además, de insertar una espiga como refuerzo de la unión física de los fragmentos (Prado-Campos, 2019, p. 199).
- Sellado de grietas: dependiendo del grosor se determina su sellado con una masilla manufacturada a base de serrín y cola, o bien introduciendo a su vez, chirlatas de madera de balsa que se fabrican adaptándose a la superficie existente.
- Tratamientos de nudos saltadizos: se extraen protegiendo previamente la policromía de la zona, se sana y se añaden injertos de madera tallándolos y adecuándolos al orificio y utilizando adhesivos adecuados (Vivancos Ramón, 2007, pp. 214-215).

B. Tratamientos de restauración de soporte y policromía:

- Reposición volumétrica: el volumen que se ha eliminado y que se corresponde con la yema de un dedo, se repone construyendo dicho volumen con una masilla sintética⁴⁰. Su estructura permite modelar la forma, directamente en obra. Se

³⁹ XV conferencia trianual del ICOM-CC en Nueva Delhi, 2008, acerca de la conservación del patrimonio cultural tangible.

⁴⁰ En este caso concreto se empleó la resina Balsite® cuyo proveedor es CTS.

introduce un perno pequeño⁴¹, adecuado al formato para crear una estructura interna.

- Estucado de la capa policroma: se debe preparar la masa de estuco. Aplicar sobre la superficie de la laguna a nivel de soporte creando una nueva capa de preparación que quede perfectamente nivelada con la original de la obra. Y que se ajuste perfectamente al perímetro de la laguna.
- Reintegración cromática: esta fase del tratamiento es eminentemente estética y se persigue que la laguna se integre con el resto de la obra, tanto en color como en apariencia, pero evitando la falsificación. Para ello se utiliza una técnica diferenciada de la capa de color original de la obra, la acuarela y la técnica de rigattino que consiste en un entramado de rayas paralelas y continuas (Figura 6).

Barnizado parcial de la superficie reintegrada cromáticamente. A pincel y procurando que el brillo y matizado sean similares al de la obra, evitando así incidencias de la luz y disimulando la laguna.

FIGURA 6. *Reintegración cromática de la laguna.*



Fuente: Jose Carlos Izquierdo.

⁴¹ Tipo palillo de bambú.

4. RESULTADOS

En el primer curso puesto en práctica la actividad de aprendizaje titulada: *mano policromada: técnica y conservación*, se han obtenido como resultado un total de quince manos policromadas, alteradas e intervenidas (Figura 7).

FIGURA 7. Manos policromadas por los estudiantes del curso académico 2020/2021.



Fuente: Beatriz Prado-Campos.

Las pautas de trabajo aplicadas en las tres fases de actuación descritas han sido las mismas para todos los estudiantes. Sin embargo, los resultados obtenidos han sido tantos como obras de alumnos presentadas, difiriendo tanto en el aspecto cromático y acabado superficial de cada una de ellas referidos a la fase artística, como en ligeras diferencias en la morfología de las alteraciones. En cuanto al procedimiento efectuado y sus resultados en los distintos tratamientos de conservación-restauración, los resultados de la práctica de intervención han sido más similares. A excepción de las reintegraciones cromáticas, en los que las diferentes sensibilidades y destrezas de los alumnos se han hecho más evidentes en los acabados finales cromáticos y texturas presentados por cada uno de ellos.

5. DISCUSIÓN

¿Qué queremos que aprendan los estudiantes? ¿Cómo lo vamos a enseñar? ¿Qué recursos vamos a emplear para ello?, ¿Cómo vamos a evaluar y calificar lo que los estudiantes han aprendido? La respuesta a estas preguntas define la posición en la que un docente se enfrenta a la práctica de la enseñanza.

Una de las principales innovaciones metodológicas que se desarrollaron, a partir de la adaptación de la actividad didáctica al contexto del Espacio Europeo de Educación Superior es, la traslación del centro de atención dentro del aula. Anteriormente estaba centrado en la enseñanza pasando a tomar protagonismo desde entonces el aprendizaje del estudiante (De Miguel Díaz, 2006, p. 36).

Para centrar el objetivo docente en el aprendizaje del alumnado, es necesario tener en cuenta unas premisas concretas, tales como: partir del desarrollo cognitivo del alumno para promover un aprendizaje significativo, lograr que el alumno sea el protagonista de su proceso de aprendizaje participando activamente, adecuar el método al contexto educativo, entre otros aspectos (Biggs, 2010, p. 30). Por ello, es necesario diseñar y crear actividades que supongan un reto de aprendizaje, y que estén en perfecta sintonía entre el contenido (lo que hay que aprender) y la evaluación (lo que se ha aprendido) (Biggs, 2010, p. 38; Porlán, 2017, p. 73).

Dentro del contexto socio-cultural de Sevilla, cabe recordar que la escultura en madera policromada constituye uno de los grandes géneros dentro de la tradición artística española. Tuvo su periodo de esplendor en los siglos XVI y XVII dentro del panorama europeo, exportando su legado al mundo. Las influencias de carácter estético y técnico recibidas de regiones como: Flandes, Brabante, Italia o Francia, y unidas al sentir español de fuerte arraigo religioso, dieron lugar a una forma de creación propia dentro del género, creando una arte propiamente español (Prado-Campos, 2016, p. 107). En la escultura en macera policromada, atendiendo a su tipología se puede clasificar en tres grandes

grupos: escultura de bulto redondo⁴², escultura exenta o adosada al muro⁴³ y escultura de vestir o de candelero⁴⁴. Destacan éstas últimas dentro del género de imágenes marianas procesionales andaluzas. Frecuentemente, requieren de trabajos especializados de conservación-restauración para su conservación y mantenimiento. Por todo lo expuesto y por el pequeño formato que presentan las manos de estas esculturas, fáciles de transportar pero difíciles de intervenir, tanto por sus acabados superficiales y cromáticos como por la delicada manipulación que requieren durante estos procesos, se consideró especialmente adecuado tomar como referencia para desarrollar una actividad de enseñanza, que activara el aprendizaje de forma profunda (Biggs, 2010, p. 33).

Cuestiones relacionadas con el aprendizaje previo de las destrezas y hábitos en la disciplina de conservación-restauración de bienes culturales, por parte del estudiante antes de intervenir en una obra real, se han venido argumentado para justificar el uso de objetos de aprendizajes basados en reproducciones de obras de arte creadas expofeso por el alumnado (Llamas Pacheco, 2002, p. 27). Dichas reproducciones se han centrado especialmente en la creación de: pintura de caballete, tanto en soporte rígido como flexible, objetos cerámicos o pintura mural, suponiendo desde este planteamiento la *mano policromada* una innovación dentro del área.

El objeto de aprendizaje elegido, *mano policromada*, es en sí mismo un recurso constante de aprendizaje, creando entornos de discusión e interacción con los estudiantes. En donde se trabajan temas relacionados con: las técnicas de ejecución y su papel dentro del género de la escultura policromada, las imágenes articuladas y su función litúrgica, paralitúrgica e imagen procesional (Sánchez López, 2016, p. 133), los daños y alteraciones que suelen ser habituales en esta tipología, así como su entorno inmediato, evolución material, vicisitudes sufridas,

⁴² Tipo de escultura hecha para ser observada desde todos sus ángulos.

⁴³ Tipo de escultura hecha para ser observada frontal o lateralmente.

⁴⁴ Tipo de escultura hecha para ser ataviada con vestiduras. Normalmente la talla y su policromado se ciñen a las partes que no se cubren con ropa (manos, cabeza y pecho), haciéndose la parte inferior con una estructura de candelero.

funcionalidad y/o intervenciones derivadas de cambios de gusto (González-López, 2020, p. 73). Además, de la resolución de los problemas ocasionados por dichas alteraciones mediante los tratamientos de conservación-restauración idóneos, los materiales y las técnicas para llevarlos a cabo.

6. CONCLUSIONES

Plantear una actividad educativa para alumnos de conservación-restauración implica dimensionar el objeto desde tres perspectivas: material y técnica, estado de conservación y tratamientos, y relacionarlos y enlazarlos entre sí. Por ello, el resultado de la experiencia supuso un salto cualitativo desde la metodología docente al integrar las tres. La experimentación de la creación desde el punto de vista del conservador-restaurador es necesaria para comprender el bien cultural en su proceso de deterioro y valorar adecuadamente los tratamientos que le son necesarios.

La *mano policromada* como objeto de aprendizaje, así como su aplicación relacionada con la creación y conservación de la escultura en madera policromada, supone tanto una novedad dentro de la materia como un avance en el aprendizaje de los estudiantes. Siendo conscientes de que este tipo de recursos docentes ya han sido planteados como objetos de aprendizaje, pero recordando que su aplicación se circunscribe a otra tipología de obras, ya que la dificultad de encontrar escultura en madera, asequible tanto desde el punto de vista económico como dimensional, han hecho que este nuevo recurso docente suponga una innovación dentro de la disciplina.

Se considera que la actividad de aprendizaje ha cumplido uno de los objetivos propuestos, suponer un reto para los estudiantes que activara sus modelos mentales. Pero que la vez, cumpliera con la exigencia requerida en estos tiempos de pandemia, que se pudiera desarrollar tanto de forma presencial en el aula como de forma autónoma desde casa con la guía constante del docente con su aportación a la definición y metodología de los tratamientos, así como de los materiales y técnicas requeridas en cada caso, siendo explicadas de forma pormenorizada.

Queda demostrado que los procesos creativos son únicos e irrepetibles, generando obras artísticas diferentes, a pesar de partir de un objeto seriado de dimensiones y volúmenes iguales. Hecho que se pone de manifiesto muy especialmente cuando se refiere a la encarnadura, que recibiendo todos los estudiantes las mismas pautas, ha dado lugar a tantas policromías diferentes como alumnos participantes en la muestra de estudio, quince en total. A su vez, resulta interesante comprobar cómo los resultados obtenidos en la fase conservativa también difieren entre sí. Los daños ocasionados de forma intencionada, a pesar de ser planteados con las mismas problemáticas de base, dan resultados variados, no siendo ningún daño exactamente igual a otro. Este hecho se puede asociar a la naturaleza del material de soporte, que, como buen material orgánico, presenta sus propias características que transfiere a la obra al sufrir alteraciones, como por ejemplo la fractura del dedo que no parten todas las piezas de la misma forma. Este aspecto entronca con las interesantes propuestas que plantea el alumnado en su resolución, el tratamiento de unión de fragmentos. En donde el ingenio y destreza de cada estudiante se agudiza, demostrando sus capacidades para adaptarse al problema de ensamblado de los dedos, aportando soluciones interesantes y variadas (Figura 8).

FIGURA 8. Distintos métodos para unir fragmentos.



Fuente: Beatriz Prado-Campos.

Nuevamente, cuando el tratamiento de intervención implica un proceso más creativo como es la reintegración cromática, en donde la subjetividad de la percepción de los colores juega un papel fundamental, los resultados obtenidos de esta práctica varían sensiblemente entre alumnos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al escultor e imaginero D. Ángel Arroyo Ramírez que siempre, y a pesar de su ocupada agenda, siempre encuentra un hueco para atender mis peticiones y pedidos in extremis.

A los alumnos que con su ingenio, destreza y trabajo me inspiran y aportan soluciones de las que aprendo cada día. Especialmente, agradezco la colaboración de los siguientes estudiantes que me han cedido sus trabajos para esta publicación: José Manuel Sánchez Navarro, José María Sánchez, José Carlos Izquierdo, María Carmen Pichardo, Lourdes Olivera, Alejandro Montilla y muy especialmente la colaboración de Darya Muriana.

8. REFERENCIAS

- Biggs, J. (2010). *La calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Ceballos Enríquez; L (coord. científica). (2017). *Proyecto COREMANS: Criterios de intervención en retablos y escultura policromada*. Ministerio de educación, cultura y deporte.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo.
- Gañán Medina, C. (1999). *Técnicas y evolución de la imaginería policroma en Sevilla*. Universidad de Sevilla.
- González-López, M.J. (2020). *Conservación y restauración de encarnaciones policromas*. Síntesis.
- González-López, M.J., Prado-Campos, B., Domínguez Gómez, B. y Sanabria Fernández, J. S. (2019). *La imagen de candelero. Visualización de la tecnología constructiva a partir de modelo 3D*. SAV. <https://ra.sav.us.es/rv/guillena>
- Llamas Pacheco, R. (2002, 28 – 1 de diciembre). *Las metodologías activas del aprendizaje de la disciplina de la conservación y restauración de bienes culturales* [comunicación]. XVI Congreso de Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Valladolid.

- Sánchez López, J. A. (2016). Puesta en escena y escultura animada: dramaturgia e ingenios. En A.R. Fernández Paradas (coord.), *Escultura barroca española: nuevas lecturas desde los siglos de oro a la sociedad del conocimiento: Entre el Barroco y el siglo XXI* (pp. 133 - 150). ExLibric
- Prado-Campos, B. (2019). *Conservación y restauración de material pétreo*. Síntesis.
- Vivancos, Ramón, M.V. (2007). *La conservación y restauración de pintura de caballete: Pintura sobre tabla*. Tecnos.
- Prado Campos, B. (2016). Técnica y ornamento.: la policromía barroca. En A.R. Fernández Paradas (coord.), *Escultura barroca española: nuevas lecturas desde los siglos de oro a la sociedad del conocimiento: Entre el Barroco y el siglo XXI* (pp. 107 - 132). ExLibric
- Prado Campos, B. (2015). La policromía barroca: una disciplina por descubrir. En J.A. Sánchez López y A.R. Fernández Paradas (coords.), *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I): la historia y la historia del arte ante los retos de la innovación educativa* (pp. 137 - 155). ExLibric.

LA HISTORIA MATERIAL DE UNA ESCULTURA A TRAVÉS DE LAS IMÁGENES. CASO PRÁCTICO: SAN RAFAEL ARCÁNGEL

JOSÉ ANTONIO CÉSAR-ROBLES

BEATRIZ PRADO-CAMPOS⁴⁵

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Son numerosos los datos técnicos que ofrecen los diferentes exámenes preliminares por imágenes que se le pueden realizar a una escultura. Es por ello, que en el presente capítulo se estudian los métodos de examen por imagen, útiles para la tipología específica de la escultura en madera policromada. Estos exámenes son divisibles en dos grupos: métodos de examen con longitudes de onda visible, y métodos de examen con longitudes de onda no visible, con su respectivo desarrollo correspondiente.

Es por medio de estos exámenes, con los que podemos llegar a comprender y recomponer la historia material de la obra objeto de estudio, así como el método creativo de la misma y las modificaciones a las que se ha visto sometida.

Todo lo aquí descrito se pone en valor en el caso práctico, en el que se apoya la investigación, donde la teoría hasta aquí mencionada, se aplica al caso concreto de la imagen de San Rafael Arcángel. Obra que, con la conformidad del órgano de gobierno de la Hermandad Sacramental de la Amargura, sita en la Parroquia de San Sebastián en Alcalá de Guadaíra.

⁴⁵ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2722-3648>

La metodología y la técnica de los estudios previos por imagen, así como la interpretación de los resultados obtenidos por medio de estos exámenes, son también un objetivo de interés del presente trabajo, buscando la profundización, en este bien concreto y su estudio.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo están claramente centrados en el conocimiento a fondo de esta tipología de obra y de una de sus problemáticas, concretamente como son los cambios sobre la policromía primitiva de la obra, y el desarrollo de los estudios previos necesarios para conocer las características de los estratos.

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Conocer y reconocer los diferentes estratos presentes en la escultura en madera policromada y sus posibles modificaciones.
- Conocer y reconocer los diferentes estudios a realizar para identificar las características de los estratos.
- Establecer la metodología de estudio apropiada para la identificación, estudio y comprensión de la escultura policromada.
- Interpretar los resultados obtenidos en cada técnica empleada de cada uno de los estudios previos necesarios para el mayor conocimiento de la escultura en madera policromada y su estado de conservación.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Interpretar los datos ofrecidos por cada estudio.
- Identificar los diferentes estratos mediante distintos métodos.
- Reconocer los posibles cambios en la composición primitiva según una casuística concreta.

3. METODOLOGÍA

El método de investigación se ordena secuencialmente, partiendo de la descripción técnica utilizada para el examen aplicado a la obra objeto de estudio, con el fin de profundizar en el conocimiento y uso de cada una de ellas, respondiendo a una primera fase de estudio. A continuación, se realizan los exámenes descritos obteniendo una serie de resultados basados en imágenes de la escultura. Posteriormente y, tras la obtención, tratamiento de las imágenes a través de infografías y análisis de dichos resultados, se confrontan con las hipótesis generadas en el estudio organoléptico preliminar de la obra. Finalmente, todo el estudio desemboca en la construcción de la historia material de la obra como reflejo de su devenir histórico material.

Para ello, la metodología se articula en tres fases diferenciadas:

- 1ª Fase: fase inicial, se procede a la investigación bibliográfica sobre los diferentes exámenes previos.
- 2ª Fase: meramente práctica, en la que se aplican tanto los conocimientos desarrollados en el estudio de cada examen, como los propios exámenes sobre la escultura objeto de estudio.
- 3ª Fase: fase final, interpretación de los resultados que hayan aportado los estudios previos realizados, y reconstrucción de la historia material del bien apoyando la hipótesis en los resultados obtenidos, creando de esta forma las conclusiones de este capítulo.

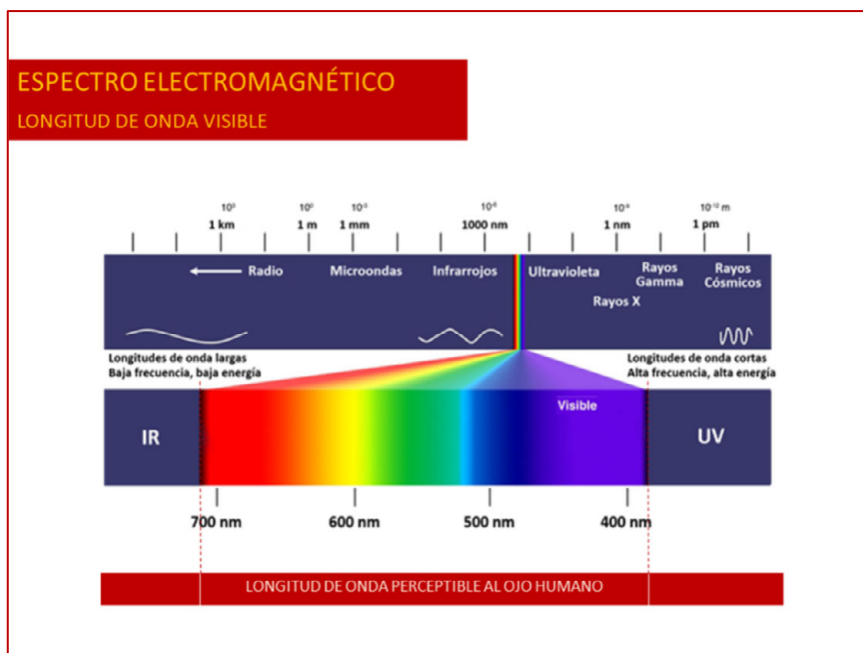
Tras la investigación y puesta a punto de la metodología de realización de los diferentes exámenes, se empiezan a recibir datos y con la puesta en común de los mismos, se comienza a conocer la historia material del bien objeto de estudio, en cuanto a técnica y alteraciones o daños latentes en la obra.

3.1. EXÁMENES POR IMAGEN CON LONGITUD DE ONDA VISIBLE

Con espectro visible o longitudes de onda visibles hacemos alusión a la sección del espectro electromagnético que percibe el ojo humano. Es

este rango de radiación electromagnética de longitudes de onda se les llama luz visible o simplemente luz. Generalmente, el ojo humano responderá a longitudes de onda de entre 380 a 750 nanómetros,⁴⁶ aunque en casos excepcionales puede percibir desde 310 hasta 1050 nm (Matteini y Moles, 2008, p. 189).

FIGURA 1. Espectro electromagnético y localización de la longitud de onda en la que se trabaja con los exámenes previos por imagen con longitud de onda visible.



Fuente: Archivo personal de los Autores.

Los exámenes previos enmarcados dentro de este espectro electromagnético son: el examen organoléptico con luz normal; la fluorescencia ultravioleta con radiación ultravioleta proyectada en la obra; y el estudio de correspondencia de policromías, basado en el estudio por

⁴⁶ El nanómetro es la unidad de longitud del Sistema Internacional de Unidades que equivale a una mil millonésima parte de un metro (1 nm = 10⁻⁹ m) o a la millonésima parte de un milímetro. Su símbolo del nanómetro es nm.

microscopía óptica de la obra y de las muestras extraídas de la misma (González-López, 2020, p. 122).

3.1.1. Examen Organoléptico con Luz Normal

En este tipo de examen por imagen se observan la mayoría de indicadores visuales del deterioro a simple vista, éste consiste en el examen de la obra objeto de estudio mediante los sentidos. En ocasiones se combinan diferentes posiciones de los puntos de luz utilizados para recibir el mayor número de datos de la obra, desde la técnica de ejecución o, los ya mencionados, indicadores visuales del deterioro hasta zonas sometidas a intervenciones anteriores. La luz utilizada en este tipo de examen se encuentra entre los 400 y 700 nm. (Martín, 2003)

FIGURA 2. Esquema donde se muestra como se realiza el examen organoléptico a una escultura policromada y los tipos de luces según su posición en el entorno de la obra.



Fuente: Archivo personal de los Autores.

Para este tipo de estudio solo necesitamos dos fuentes de luz entre 100 y 150 lx con una temperatura de color entre los 3500 y 4500 °K, la

temperatura de luz ideal para no distorsionar los colores reales de la obra y un espacio ordenado y limpio para realizar el examen.

En primer lugar, con estas fuentes de luz se busca la matización de las sombras de la obra para obtener la mejor visión posible de la misma, por lo que deben ser colocadas a 45° de la pieza, en posiciones simétricas a la misma. Tras este primer análisis, usando un solo punto de luz con las mismas características que los descritos anteriormente y buscando que el foco proyecte en la línea tangencial a la superficie estudiada de la obra, se realiza el estudio organoléptico con este método de iluminación que es llamado luz rasante. En último lugar se revisan las fracturas y grietas detectadas hasta el momento con ayuda de un punto de luz incidiendo por el reverso de las mismas, con el fin de identificar el tamaño y la profundidad de la grieta. Este tipo de iluminación es conocida como luz transmitida, y aunque es más útil en otras tipologías de obras, también puede ser aplicada a la escultura en madera policromada (González-López, 2020, pp. 122-123).

Durante este proceso se suele realizar la documentación gráfica de la obra, que en nuestro caso debe constar de un mínimo de ocho imágenes de planos generales, reducidas a: reverso, anverso, perfiles y ángulos de 45° (Ceballos, 2017, p. 18). A dichas tomas se deben sumar dos planos de las mitades de la obra del: anverso, reverso y perfiles, primeros planos de los elementos más representativos y por último, imágenes macros de los indicadores visuales del deterioro más representativos de la obra objeto de estudio (Galán, 2014, pp. 39-45).

3.1.2. Examen por Fluorescencias con Luz Ultravioleta

El estudio organoléptico con luz ultravioleta trata de la percepción de fluorescencias visibles generadas por la excitación ultravioleta (Matteini y Moles, 2001, p. 174) por medio de estas fluorescencias y realizando la documentación gráfica necesaria, con la obra sometida a esta radiación, se identifican detalles tanto de la técnica ejecutiva de la obra como de posibles intervenciones previas. Esta radiación trabaja con una longitud de onda menos a 400 nanómetros (Martín, 2003).

En este estudio, es necesario el uso de tantos puntos de luz, de tanta potencia, como sean necesarios para realizar el baño de luz y que las fluorescencias sean lo suficientemente intensas como para que la persona que se encuentra realizando este examen, perciba todos los datos representativos del mismo, para posteriormente poder llegar a ciertas conclusiones. Además, se recomienda una exposición limitada por parte del operario, ya que estas radiaciones son nocivas para la salud.

Una vez la obra se encuentre iluminada, se examina con exactitud y se documentan todas las variaciones o cambios de tono que sean de interés, así como los datos principales de las fluorescencias generales, como el color y el brillo.

3.1.3. Estudio de Correspondencia de Policromías

Este estudio se realiza con la misma radiación que la referenciada en el título 3.1.1., la mayor diferencia radica en el método de observación y en los datos que nos responde cada estudio. Mientras que en el examen organoléptico, el fin era reconocer los indicadores visuales de deterioro y el estado de conservación de la pieza, además de centrar nuestra atención en los datos técnicos de la obra, en este caso se centra en reconocer los diferentes estratos presentes en la obra, la secuencia de los mismos, el estado de conservación y la apariencia de estos estratos mediante microscopía óptica (González-López, 2020, p. 123).

Por ser tan concreto, y a la vez tan completo, el estudio de correspondencia de policromía, se debe seguir con rigor la metodología de las sucesivas fases, hasta lograr alcanzar unas conclusiones objetivas sobre los diferentes resultados (González-López, 1994, p. 12).

La primera fase se refiere al examen de la obra mediante microscopía, siendo las zonas más deterioradas de la pieza las de mayor interés como punto de estudio, ya que lo que se pretende conseguir es el reconocimiento de los diferentes estratos y su posición respecto al soporte. Por ello de cada una de las muestras recogidas con ayuda del microscopio o de la lupa binocular, deben referenciarse en un gráfico en el que aparezca la zona de toma de muestra, la imagen de la muestra con los

diferentes estratos identificados y numerados, y la numeración de los estratos reconocidos junto con el nombre y la apariencia de los mismos.

En una segunda fase y teniendo como finalidad la misma toma de datos, que en esta fase tienen mayor veracidad, se realizará el estudio estratigráfico. Este estudio parte de la extracción de una muestra no contaminada de la obra estudiada, siendo esta embutida en resina, cortada y pulida, para trabajar con la sección de la misma (Matteini y Moles, 2001, pp. 27-34). Se debe intentar extraer en cada muestra una pequeña sección del soporte, de esta forma todas las muestras tendrán una referencia común y pueden ser más veraces las conclusiones a las que lleguen.

Al compartir datos a identificar la primera y la segunda fase podremos referenciarlas en el mismo gráfico realizando la secuencia, numeración y apariencia de los estratos, partiendo de los datos ofrecidos por las estratigrafías.

FIGURA 3. Esquema de las dos primeras fases del estudio de correspondencia de policromía, en primer lugar se observa la obra con ayuda de la lupa binocular y en segundo lugar con la misma herramienta se observan las muestras extraídas y preparadas.



Fuente: Archivo personal de los Autores.

Tras cumplimentar dicho gráfico se identifican los grupos de estratos que forman cada una de las posibles policromías presentes en la obra, para completar con mayor agilidad la tercera fase de este estudio, descrita a continuación.

La tercera fase de este estudio busca la puesta en común de los datos recogidos con anterioridad y la clarificación de los mismos. En este periodo se cumplimenta un gráfico donde encontramos, en una de las líneas de entrada a la tabla, la numeración de las diferentes policromías, y en la línea de entrada perpendicular a la anterior las diferentes zonas de policromía (pelo, rostro, manos, piernas, ropajes, atributos, peana, etc.). Una vez dispuestos estos datos en el gráfico se procede a marcar las celdas correspondientes al número de policromías presentes en la zona que estemos cumplimentando. De esta manera, se contemplan las policromías comunes en todas las zonas de nuestra obra y conseguiremos una correlación de las diferentes capas presentes en la misma.

3.2. EXÁMENES POR IMAGEN CON LONGITUD DE ONDA NO VISIBLE

3.2.1. Examen Radiográfico

Los sistemas de examen con longitudes de onda no visibles, son interesantes porque aportan datos que no se reconocen a simple vista en la obra, sobre todo de la composición de los elementos y la estructura interna de la obra (González-López, 2020, pp. 124-125).

La radiografía, que se suele realizar para el estudio pormenorizado de los diferentes estratos por su gran calidad de imagen, es el resultado de la proyección de rayos X, que atraviesan los diferentes materiales constitutivos de la obra, sin que estos dañen la estructura (Matteini y Moles, 2001, p. 189), que tiene como fin la creación de una imagen bidimensional, superponiendo los planos perpendiculares a la proyección (González-López, 2020, pp. 124-125).

Según el grosor de la zona estudiada, y la composición de los materiales, la proyección de los rayos X incide con mayor o menor intensidad sobre la placa radiográfica, lo que crea un conjunto de luces y sombras

jugando con numerosas transparencias (Matteini y Moles, 2001, pp. 190-192) que la imagen con la que el conservador-restaurador trabaja.

La intensidad de proyección sobre la placa radiográfica también depende de la densidad del elemento y de la longitud de onda que se emplee (Matteini y Moles, 2001, p. 189), así como el peso atómico de los diferentes elementos, a mayor peso atómico más opaca será la proyección y viceversa.

Este método de examen da la “*posibilidad de conocer la estructura interna de la obra, añadidos, elementos metálicos*” (IAPH, 2017), pigmentos de origen metálico y en ocasiones habla estado conservación de capas subyacentes., en el caso de que estas tengan un peso atómico diferentes entre sí, y la de menor peso atómico sea la superior.

3.2.2. Examen Tomográfico Computerizado

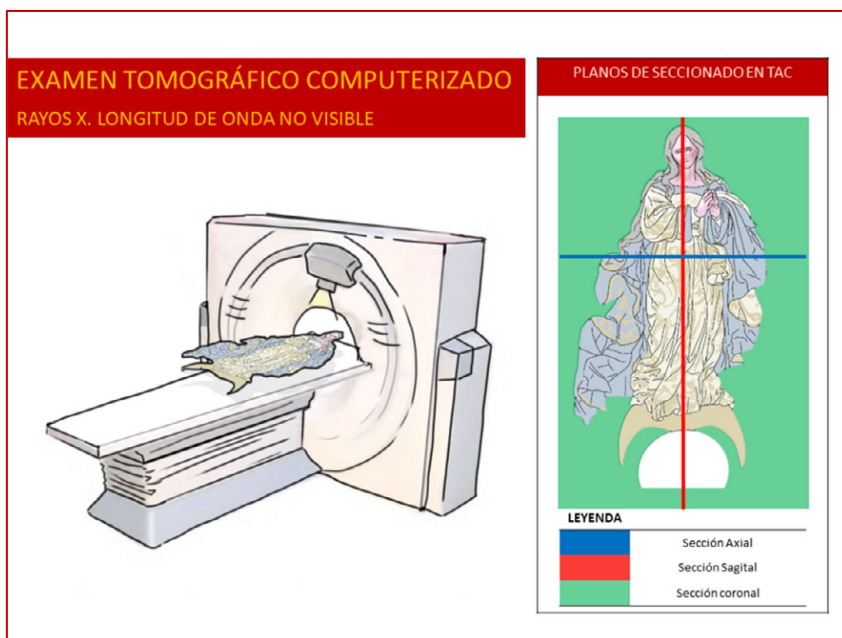
Este estudio se apoya en los mismos principios que el anterior, se suele reservar para el estudio en profundidad del soporte, ya que tiene como resultado un visionado tridimensional o por secciones de la obra. Es una técnica de examen visual del patrimonio más reciente que el estudio radiográfico (González-López, 2020, p.124)

Los resultados que ofrece este examen permiten la navegación a través de la obra mediante el seccionado de la misma, en tantos planos como se indique al técnico de rayos que realiza la prueba. Son tres planos de secciones diferentes los que ofrece este estudio, el plano axial, coronal o sagital, en perpendicular al eje vertical de la obra, al plano frontal y al perfil de la misma respectivamente.

Dada la diferencia descrita anteriormente, este examen facilita: la localización de elementos metálicos y la profundidad de los mismos, los sistemas constructivos de la obra, las diferentes oquedades como el vaciado de la mascarilla para la colocación de los ojos o el interior del embón, la composición de los diferentes elementos químicos presentes en la obra objeto de estudio, el alcance de algunas alteraciones como pueden ser grietas, fendas, fisuras o galerías creadas por agentes de bio-deterioro, “*extensión, localización y dimensión de pérdidas de materia o repintes presentes*” (González-López, 2020, p. 125) e incluso se

puede llegar a identificar la composición, corte y dirección de fibra de los diferentes bloques constitutivos del embón o bien de la pieza única de madera en la que se haya creado la escultura.

FIGURA 4. En este esquema se identifican los diferentes planos posibles de seccionado de la obra mediante la técnica de la tomografía computerizada.



Fuente: Archivo personal de los Autores.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestra una breve descripción de los diferentes resultados recogidos en los estudios por imagen realizados en la escultura en madera policromada objeto de estudio, para detectar su posible deterioro presente en la misma, así como los sistemas constructivos y técnicas de ejecución de la misma. Estos estudios deben tener un rigor científico, buscando la mayor representatividad del problema de la obra tratada (Matteini y Moles, 2001, p. 25), intentando que la interpretación de los datos recogidos, en cada uno de estos exámenes, sea lo más objetiva posible, con la intención de no falsear los resultados porque de

esta manera los datos no tendrían veracidad alguna y no serían de utilidad.

“La obra de arte figurativa existe en tanto que está constituida de materia, y su "vida" no es más que una transformación espontánea o forzada de aquélla. La química y las ciencias afines investigan la materia y, en este sentido, pueden resultar de notable ayuda para el conocimiento en profundidad de un aspecto importante de la obra: su naturaleza material. Por otro lado, estas mismas disciplinas científicas pueden ofrecer pautas de intervención que permitan prolongar, con los métodos más adecuados, la existencia física de la obra” (Matteini y Moles, 2001, p. 19)

Con este extracto de la obra de Matteini y Moles en “*Ciencia y Restauración*”, comienza este epígrafe, en el que se dividirán los exámenes previos por imagen en dos grandes bloques: los métodos de examen con longitudes de ondas visibles y los métodos de examen con longitudes de ondas no visibles, al igual que en el epígrafe anterior.

4.1. EXÁMENES POR IMAGEN CON LONGITUD DE ONDA VISIBLE

4.1.1. Estudio Organoléptico con Luz Visible.

FIGURAS 5 y 6. En la imagen de la izquierda, figura 5, aparece la pérdida de un brazo de la escultura; en la imagen de la derecha, figura 6, se observa el craquelado prematuro de la policromía superficial, este craquelado aporta datos sobre una capa subyacente de composición incompatible con la superpuesta.

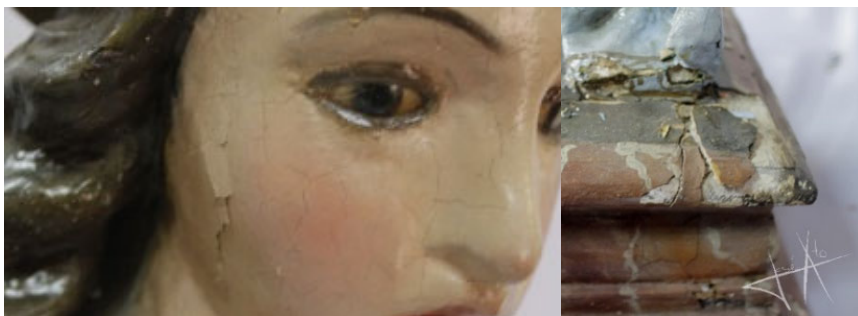


Fuente: Archivo personal de los Autores.

En este estudio se hacen latentes en la obra los siguientes daños, extraídos del volumen de Retablo y Escultura Policromada del Proyecto Co-remans (Ceballos, 2017, pp. 64-76): grietas, fisuras, separación de piezas, rotura, pérdida de elementos, degastes, pudriciones en su vertiente

parda, crestas, levantamientos, desprendimientos, craquelado prematuro, suciedad adherida y superficial, repintes y amarilleamiento.

FIGURAS 7 y 8. *En la imagen de la izquierda, figura 5, aparece un levantamiento en cresta en la unión de la mascarilla, ahuecada en el momento de la ejecución de la obra para colocar en la misma los ojos de cristal; en la imagen de la derecha, figura 6, se hacen latentes pérdidas a distintos niveles, lo que deja ver los estratos subyacentes.*



Fuente: Archivo personal de los Autores.

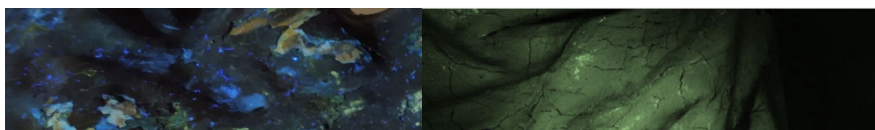
Estos resultados se recogen en un gráfico en que el que se redacta el nombre la alteración o indicador visual del deterioro, la causa por la que el daño se ha hecho presente en la obra, el factor de deterioro al que corresponde la alteración, el porcentaje en el que afecta la alteración a la obra, se debe adjuntar una foto de cada uno de los indicadores visuales del deterioro y una valoración de si es urgente o no la subsanación de la alteración, es decir, si afecta a la integridad de la obra a corto plazo.

4.1.2. Examen Organoléptico con Luz Ultravioleta

Según estas fluorescencias reconocemos: diferentes indicadores visuales del deterioro como los repintes o adhesiones de materia a la obra; datos técnicos de los barnices y de su relación con la película pictórica, teniendo los más recientes una fluorescencia verde, mientras que los más antiguos tienen una apariencia lechosa, reservando los tonos anaranjados para la goma laca; identificación de materia teniendo los materiales orgánicos mayor fluorescencia que los inorgánicos; incluso podremos identificar detalles desgastados o recientemente borrados (Dugo, 1986, pp. 21-27).

En nuestro caso práctico, se identifican mediante este examen policromías subyacentes de aspecto lechoso lo que habla de un barniz antiguo en estratos anteriores al visible (fig. 9). Por otro lado, la fluorescencia verdosa (fig. 10) de la superficie visible de la obra nos indica que el barniz o capa protectora de la policromía visible es moderadamente reciente.

FIGURAS 9 y 10. *En la imagen de la derecha se observa la fluorescencia del barniz mientras que en la de la izquierda se hacen latente las fluorescencias de las diferentes policromías.*



Fuente: Archivo personal de los Autores.

4.1.3. Estudio de Correspondencia de Policromía

En este estudio se hacen latentes alteraciones como la repolicromía y el repinte o el estado de conservación y la apariencia de cada uno de los estratos presentes en la obra, por ejemplo. También nos ayuda para conocer la identidad matérica de la obra y aporta datos sobre su ejecución como el método usado para el policromado con el estudio de las secciones estratigráficas. (García y Ruiz, 1997, p. 8)

A continuación, se plasman las conclusiones, a través de un gráfico (Gráfico 1) en el que desde la primera columna se indican los números de policromías que, en la muestra con mayor número de capas han sido 4, se comprende el término policromía como conjunto de estratos. En la segunda fila, con el texto en vertical, aparecen diferenciadas las zonas de toma de muestra, pudiendo reflejar de esta manera la correlación de policromías de la obra en un gráfico (González-López, 1994).

GRÁFICO 1. *Correlación de policromías.*

| CORRELACIÓN DE POLICROMÍAS | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-------|-----|--------|--------|-------|------|--------|-----------|------|---------------|-------------|
| ZONA → | PEANA | PIE | PIERNA | ROSTRO | BRAZO | BOTA | ROPAJE | ESCLAVINA | PELO | ALAS ANTIGUAS | ALAS NUEVAS |
| Nº↓ | | | | | | | | | | | |
| 1ª | | | | | | | | | | | |
| 2ª | | | | | | | | | | | |
| 3ª | | | | | | | | | | | |
| 4ª | | | | | | | | | | | |

4.2. EXÁMENES POR IMAGEN CON LONGITUD DE ONDA NO VISIBLE

Con espectro invisible o longitudes de onda no visibles se hace alusión al rango del espectro electromagnético que no es visible. Este espectro se presenta enmarcado por dos regiones de la luz: los rayos infrarrojos con la frecuencia de onda por encima de 750 nm, con las longitudes de onda más largas; y los rayos ultravioletas que contempla los rayos X y los rayos gamma, región del espectro electromagnético en la que se encuentran los exámenes descritos a continuación, situado en un rango superior al de la frecuencia de onda del color violeta, 750 nm, con longitud de onda corta (Martín, 2003).

4.2.1. Examen Radiográfico

En las imágenes radiográficas realizadas al bien objeto de estudio, en dos planos diferentes, observamos los numerosos elementos metálicos insertos en la obra, así como el sistema constructivo y las zonas con lagunas de las capas de composición metálica presente en la escultura.

FIGURAS 11 y 12. Plano radiográfico coronal (izquierda) y plano radiográfico sagital (derecha).

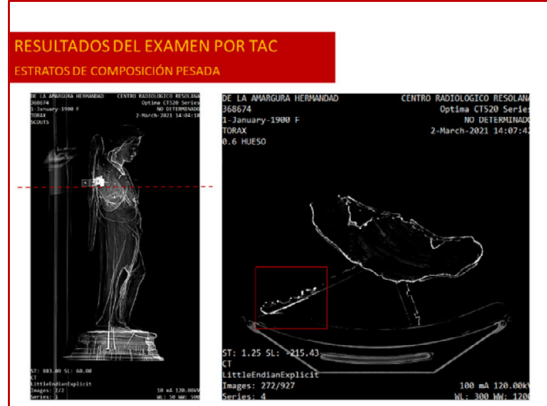
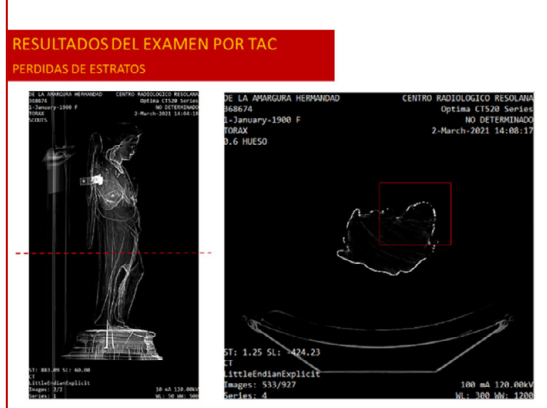
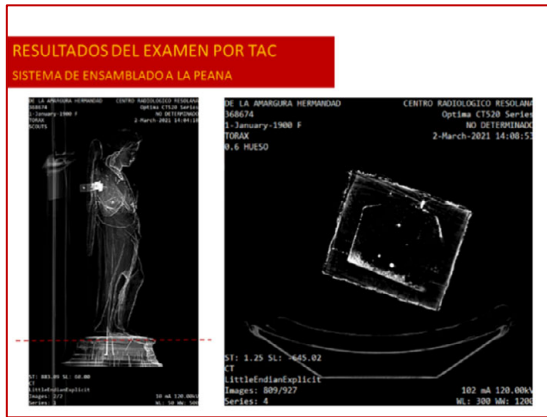


Fuente: Archivo personal de los Autores.

4.2.2. Examen Tomográfico Computarizado

En este examen se hace latente aplicándolo a nuestro caso práctico el porcentaje de las capas subyacentes de composición metálica, y se hace reconocible también el sistema constructivo de la obra, ayudando de esta manera a comprender la técnica constructiva y la profundidad de los daños presentes en la escultura (Fig. 13, 14 y 15).

FIGURAS 13, 14 y 15. Secciones resultados del examen tomográfico computerizado



Fuente: Archivo personal de los Autores.

5. DISCUSIÓN

No existe mucha información del origen del bien, de ahí el objeto de esta investigación, ya que su historia empieza completamente desligada de la entidad a la que pertenece, y el archivo histórico del pueblo, Alcalá de Guadaíra, no contiene dato alguno de la pieza. Los primeros datos que se conocen son de la localización de la obra en el taller de Pineda Calderón, con producción activa desde 1926 hasta 1974, donde sufrió una restauración con criterio intervencionista con el fin de devolver el uso a la imagen.

El siguiente dato que se conoce es que el titular del taller donde se encontraba la obra deposita la misma en el Colegio San Rafael, donde posiblemente presidiera la capilla. Más tarde del propio colegio en ruinas la sacarían, es en el año 2011, cuando una hermana de la Hermandad cede tanto la obra como la titularidad de la misma a dicha entidad.

FIGURA 16. *Estado inicial de la obra en el comienzo de la investigación.*



Fuente: Archivo personal de los Autores.

Como ya se ha mencionado, la obra ha sufrido varios cambios de ubicación y propiedad. El primer cambio conocido es de la posesión de Pineda Calderón, estando la obra en su taller, a la titularidad del Colegio San Rafael estando la obra en sus instalaciones, quedando el bien en el derribo de este colegio en una situación de abandono y siendo recuperado por la familia de M^a Carmen Gutiérrez Pallarés. En 2011 pasa a ser propiedad de la hermandad siendo donada por M^aCGP y emplazada en la Casa de Hermandad sita en la calle San Sebastián n^o 3⁴⁷ de la localidad de Alcalá de Guadaíra.

FIGURA 17. *Secuencia policroma de la imagen reconstruida digitalmente*



Fuente: Archivo personal de los Autores.

Solo existe constancia de una intervención, en el taller de Manuel Pineda Calderón, donde le aplicaron una policromía completamente nueva sobre la anterior. Encontramos la presencia en algunas zonas de hasta una tercera policromía subyacente, datos que se corroboran con

⁴⁷Lugar en el que se encuentra situado el archivo de la hermandad del cual nos hemos servido para recopilar todos los datos ofrecidos en el presente título, junto con la entrevista de algunos miembros del órgano de gobierno de la misma entidad.

los estudios previos realizados en la obra, lo que nos indica que previas a la repolicromía contemporánea, la obra se somete a otra intervención en la que se repolicroma con anterioridad que la descrita anteriormente (fig. 17).

FIGURA 18. *Secuenciado del proceso de limpieza selectiva de la policromía*



Fuente: Archivo personal de los Autores.

Finalmente, las teorías se confirman con las catas de limpieza de la policromía donde se valora el estado de conservación de las tres policromías presentes, y el valor artístico de las mismas. Con el fin de recuperar la obra original, se le realiza una limpieza selectiva (fig. 18) de la policromía, previamente ajustada, quedando demostrado de esta forma la hipótesis inicial y la utilidad de los diferentes exámenes previos por imagen.

6. CONCLUSIONES

Todos los estudios previos a la intervención o al diagnóstico de una obra son pocos para conocer la obra en profundidad, cada obra es única y debemos tratarla con la exclusividad que merece, por ello un estudio previo de la misma con exactitud es lo que más información nos logra ofrecer de aquellos datos que no aparecen escritos.

Es por ello que, tras la reflexión general sobre la investigación, se llega a las siguientes conclusiones específicas.

- Tener en cuenta que los estudios previos en ocasiones no ofrecen resultados claramente visibles, sobre todo en aquellos estudios englobados en la longitud de onda no visible.
- Realizar estos estudios previos con la finalidad de diagnosticar la obra, nunca en post de un diagnóstico.
- Reconocer todos los posibles cambios de la obra desde su apariencia original y el valor histórico-artístico de la modificación en el caso de que la hubiera.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A la Hermandad Sacramental de la Amargura de Alcalá de Guadaíra por su colaboración con la confianza depositada en nosotros, cediendo la custodia de la imagen del Arcángel San Rafael durante el proceso de estudio de la obra

A la Universidad de Sevilla por el uso de sus instalaciones y herramientas para poder realizar el desarrollo de esta investigación.

A compañeros que siempre están al pie del cañón apoyando, perseverad, amigos.

8. REFERENCIAS

- Barros García, J. M. (2005). Imágenes y sedimentos: la limpieza en la conservación del patrimonio pictórico. Ed. Institución Alfonso el Magnánimo.
- Barros García, J. M. (2009). La correlación de unidades estratigráficas en estructuras pictóricas. *Arché*, (4), 31-36.
- Calvo, A. (1997). *Conservación y restauración. Materiales, técnicas y procedimientos. De la A a la Z*. Serbal.
- Ceballos Enríquez, L (coord. científica). (2017). *Proyecto COREMANS: Criterios de intervención en retablos y escultura policromada*. Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Colomina Subiela, A. (2019). *Guía de conservación y restauración de escultura en soporte orgánico*. Síntesis.
- Domínguez Gómez, B. (2020). Factores de alteración del retablo en madera policromada; una propuesta de terminología y clasificación. *Ge-Conservación*, 17(17), 137–147. <https://doi.org/10.37558/gec.v17i1.726>
- Dugo Cobacho, I. (1986). Los rayos ultravioletas e infrarrojos como medio analítico para el estudio material de la obra de arte y su conservación. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla.
- Galán Pérez, A. M. (2014). El examen científico para la conservación y restauración de Patrimonio Histórico: el análisis organoléptico. *Cambás*, (12), 38-48
- Gañán Medina, C. (1999). *Técnicas y evolución de la imaginería policroma en Sevilla*. Universidad de Sevilla.
- García Ramos, R. y Ruiz De Arcaute, E. (1997). Aportaciones al estudio de correspondencias de policromías. Criterios y técnicas. *Revista Kermes*, (29), 7-12.
- González-López, M.J. (1994). Metodología de estudio de correspondencia de capas policromas aplicado al conocimiento de la escultura en madera policromada. PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 2(8). 10-13
- González-López, M.J. (2020). *Conservación y Restauración de Encarnaciones Policromas*. Síntesis.

- IAPH (2017). Ciencias Experimentales y Patrimonio Cultura.
<https://bit.ly/3PKiyID>
- Martín Rodríguez, E. (2003). El Espectro Electromagnético.
<https://bit.ly/3PFjkAe>
- Matteini, M., y Moles, A. (2001). Ciencia y restauración: método de investigación. Nerea.
- Matteini, M. y Moles, A. (2008). *La química en la restauración: Los materiales del arte pictórico*. Nerea.
- Prado-Campos, B. (2013). Método para el estudio de los motivos policromos. *Ge-Conservación*, (5), 71–85.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA DOCUMENTACIÓN DE LA COLECCIÓN DE VACIADOS DE LA FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UCM RESTAURADA EN EL ENTORNO ACADÉMICO

MONTAÑA GALÁN CABALLERO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El conjunto de esculturas vaciadas en yeso de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid constituye una colección dentro de las colecciones docentes universitarias de indudable valor, con algunas figuras que superan los doscientos años de antigüedad. Fruto de un proyecto de investigación llevado a cabo por el Departamento de Escultura, se han contabilizado unos seiscientos vaciados, copia en su mayoría de originales grecorromanos pertenecientes a las que en el siglo XVIII eran consideradas las colecciones más importantes de Europa (Luzón Nogué, s. f.). Además de las esculturas clásicas, dentro del conjunto de los vaciados hay una colección insustituible por su condición de obra original que es la conocida como los Pensionados de la Academia de España en Roma (Blanch González y Terrón Manrique, 2013).

El origen de la colección ha sido, principalmente, la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid (RAFASF), pues los estudios impartidos en su institución —Estudios Superiores de Bellas Artes de San Fernando— pasaron a formar parte la Universidad Complutense en 1967 cuando se integraron en la facultad de Bellas Artes procedentes de la antigua sede de la calle Alcalá (Fernández Ruiz, s.f.).

Tanto en la antigua como en la nueva institución, la principal función de los vaciados ha sido la de servir de modelo y referencia para el

estudio de la figura humana y otras cuestiones plásticas en diversas asignaturas tanto de la inicial Escuela Superior de Bellas Artes de San Fernando como de la posterior licenciatura en Bellas Artes o de los actuales grados. No obstante, esta circunstancia fue cambiando a medida que lo hicieron los planes de estudios, reduciéndose progresivamente el número de asignaturas que requerían de modelos, por lo que la situación de los vaciados se vio menoscabada, hasta que en 2012 se da un cambio de paradigma al iniciar el Departamento de Escultura la Colección de esculturas vaciadas en yeso. Primeramente, se trató de inventariar e identificar las piezas más significativas para después dotar de espacios e infraestructuras a la colección (Terrón Manrique y Blanch González, 2015, p. 92). Seguidamente, en 2013, en el marco de la asignatura *Metodología de conservación y restauración de escultura I*, del Grado de Conservación y Restauración de Patrimonio Cultural de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), se comienza la restauración de las piezas.

El protocolo de intervención de la escultura asignada al estudiante conlleva la documentación de la misma en todas las fases de la intervención. Para ello, se proporcionan unas directrices para elaborar el informe técnico de conservación y restauración que guíen al estudiante en esta importante fase del proceso de preservación y que garanticen una uniformidad en la información recabada a pesar de la diversidad de piezas y la casuística de los daños existentes.

Por otro lado, es importante apuntar que ya en el siglo XVIII la colección de vaciados de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando empezó a sufrir cierta dispersión, pues algunas de sus piezas fueron enviadas a la recién inaugurada Academia de San Carlos de Méjico (Cervera Obregón, 2014, pp. 150-152) y en años sucesivos a otras instituciones y otros centros docentes. Por lo tanto, dada esa difusión, es importante hallar puntos en común entre las diversas colecciones que faciliten la trazabilidad de las esculturas. Estos pueden ser la cartografía de los moldes a piezas, la tipología de los pedestales, el tipo de yeso, el número de coladas y su grosor, los elementos estructurales, los recubrimientos e impregnaciones, la variedad de ensambles, etc. (Galán Caballero, 2021, pp. 1206-1214). En definitiva, campos que pueden ser

compilados en los documentos que se proponen en esta investigación, que arrojen luz sobre estas cuestiones.

Igualmente, hay que recordar que en la actualidad las colecciones de esculturas vaciadas en yeso, si bien empiezan a tomar valor en ciertas instituciones, no es menos cierto que su compleja conservación (Tortosa et al, 2021, pp. 236-237), a causa de la fragilidad del material, dificulta enormemente esta tarea, por lo que hay que reconocer el mérito a aquellas instituciones que han apostado por su conservación y puesta en valor. A su vez, se da la coincidencia de que, en el ámbito español, el yeso como material escultórico está desapareciendo poco a poco, siendo sustituido por las resinas sintéticas, más ligeras y resistentes, quedando relegado casi exclusivamente al área de la construcción —su principal usuario—. Por lo tanto, la merma de la producción de yeso escultórico también afectará a la conservación de los mismos, otorgando mayor relevancia aún a las colecciones de esculturas vaciadas en yeso existentes.

FIGURA 1. Vista parcial del almacén de vaciados en el aula E005 (LAB 3D)



Fuente: Montaña Galán.

Por lo tanto, el objeto de este trabajo es la propuesta —en el ámbito docente universitario— de una metodología de intervención de la

colección de esculturas vaciadas en yeso pertenecientes a la facultad de Bellas Artes y de unas directrices para su documentación, de cara a su preservación y su puesta en valor.

2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA COLECCIÓN

Los vaciados de la facultad de Bellas Artes están depositados en diferentes ubicaciones en función de sus características, su uso actual o su estado de conservación. Los que están en uso (docente) se encuentran en las aulas de Dibujo, Modelado, Pintura o Anatomía, localizadas tanto en el edificio principal como en el anexo, continuando la función de años precedentes. Otros, de características especiales, tienen una función meramente decorativa, estando ubicados en distintas salas o pasillos del centro, destacando como pieza magnífica y singular la *Victoria de Samotracia* que “recibe al visitante” desde el *hall* de la entrada. En el pasillo superior del edificio anexo, sobre pedestales realizados ex profeso y urnas de metacrilato, se hallan los vaciados a molde perdido de la colección de los Becarios de Roma. En el mismo espacio hay piezas notables de gran formato como el *Ares Borguese*, el *San Jorge* de Donatello, un *Togado*, el *Río Ilitios*, etc.

Los otros dos espacios destacables son, por un lado, el almacén de los vaciados, situado en la zona noreste del Laboratorio 3D (E005) (Fig. 1), espacio adecuado por encontrarse a nivel del suelo, lo que facilita el acceso, además de estar ventilado. En él se halla el grueso de las esculturas tanto en estanterías metálicas como en pedestales. El otro espacio es el aula de restauración de escultura (AS05), con una veintena de piezas en proceso de restauración, lugar donde los alumnos de la asignatura *Metodología de conservación y restauración de escultura I* realizan sus prácticas. Esta aula se sitúa asimismo a nivel del suelo, cuenta con excelente ventilación e iluminación, dispone de polipasto para el movimiento de las piezas y de la infraestructura e instrumental necesarios para su conservación-restauración.

Como se ha apuntado en la Introducción, en la actualidad algunas de las esculturas han perdido su función docente, al tiempo que han ido cambiado los planes de estudios, creándose nuevos grados y másteres,

con nuevas asignaturas alejadas de las tradicionales del aprendizaje de las formas por medio de la copia de los modelos clásicos. Por lo tanto, se puede afirmar sin lugar a dudas que el principal factor que ha afectado a la conservación de las figuras ha sido la pérdida de dicha función principal, es decir, servir de referencia para cuestiones anatómicas y plásticas, lo que las ha relegado a su almacenaje o abandono.

Otros factores que también han contribuido a su deterioro son, por un lado, las características físicas del yeso como material escultórico — fragilidad, porosidad o elevado peso—, en comparación con materiales de reproducción actuales de mayores prestaciones. Por otro, las inadecuadas manipulaciones o traslados dentro del propio centro o fuera del mismo por el préstamo para exposiciones temporales; o su almacenamiento en lugares no apropiados como sótanos o espacios no ventilados ni vigilados. Se une a esto la baja estima por parte de algunos profesores que han llegado a marcar con lápiz en los vaciados sin ninguna consideración los ejes de las figuras, eso sí, con fines docentes. Mucho más preocupantes son los grafitis realizados por los estudiantes, con rotuladores, spray o pinturas de diversa naturaleza, o de modo inciso, produciendo daños irreversibles (Fig. 2). Finalmente, no podemos obviar la falta de aprecio hacia los vaciados, por su consideración como mera copia, y hacia el yeso como material, por su condición de material provisional, intermedio entre la idea —el concepto— y el resultado final en piedra o bronce.

En cualquier caso, uno de los retos para la preservación de los vaciados que sigan en uso es la conciliación entre el establecimiento de unas condiciones propicias para su conservación y su utilización dentro de las aulas. Además, las piezas más sobresalientes, por su antigüedad o por su unicidad, no recuperarán su función docente para garantizar su preservación.

Para concluir, se puede afirmar que el estado de conservación de la mayoría de los vaciados es estable, aunque no bueno y que falta aún mucha concienciación tanto por parte de los estudiantes como de los docentes e incluso personal del centro para que le otorguen la relevancia que merecen.

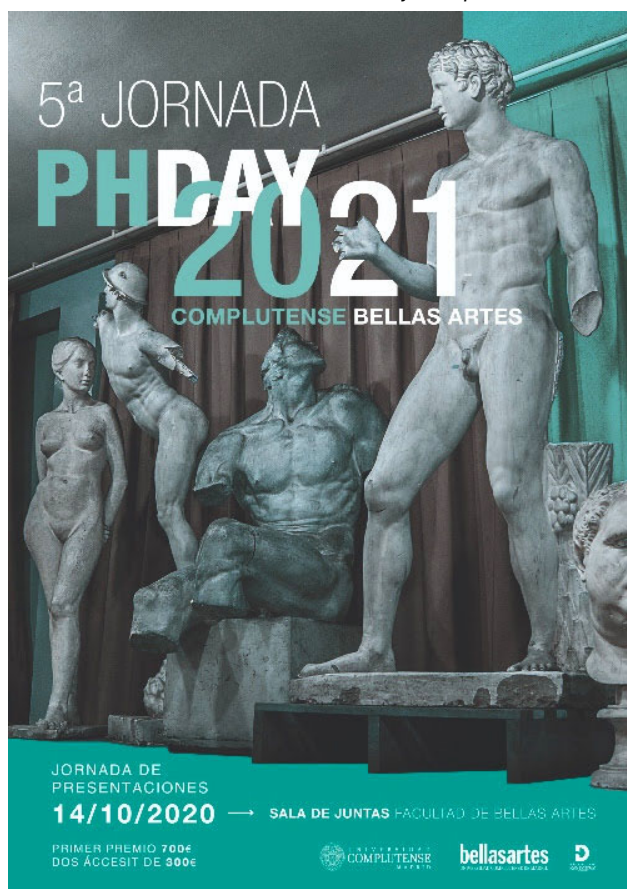
Figura 2. Cabeza de caballo de la Cuadriga de Selene (copia de los Frisos del Partenón del Museo de la Acrópolis de Atenas) con grafitis realizados por los estudiantes



Fuente: Montaña Galán.

No obstante, pese a la mencionada pérdida de consideración hacia estos modelos clásicos, se da la paradoja de su potente atractivo como elemento plástico —ese sí— de plena actualidad. No hay más que ver la utilización de los mismos para la cartelería de diversas actividades del centro, como el cartel del PhDay del curso pasado (Fig. 3) (Universidad Complutense de Madrid, 2021), por mencionar alguno. Además, el interés por los vaciados, desde el punto de vista de la investigación siempre ha existido. Muestra de ello son la elaboración de trabajos fin de grado, trabajos fin de máster, Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente o las propuestas de tesis que en estos años se han llevados a cabo (Galán Caballero *et al*, 2018).

Figura 3. Cartel de la 5ª Convocatoria EDUCM PhDay Complutense



Fuente: Vicedecanato de Cultura de la Facultad de Bellas Artes

3. METODOLOGÍA PARA LA CONSERVACIÓN DE LA COLECCIÓN

Simultáneamente a todos los procesos de intervención, para la conservación y restauración de la colección, y en cada fase de trabajo, se llevará a cabo la documentación de la escultura y el registro fotográfico (Fig. 4). Seguidamente, se realizará el estudio del estado de conservación a través de los indicadores de la alteración, mediante el examen organoléptico (Galán Pérez, 2014, pp. 39-43), estableciendo, consecuentemente, los agentes y procesos de la misma. Como apoyo este punto se realizarán las pruebas analíticas pertinentes (estratigrafías, R-

X, etc.). A continuación, y tras determinar la función y ubicación de la escultura, se hará una propuesta de intervención acorde a los criterios de intervención vigentes en el campo del patrimonio. En este punto se tendrá muy en cuenta el orden de realización de las intervenciones por lo que es capital planificarlas adecuadamente para no incurrir en errores que aumentarían los esfuerzos o los tiempos de trabajo. Asimismo, en esta fase se podrán realizar test de limpieza y ensayos de consolidantes o morteros de reintegración. A continuación, se pondrán en práctica los tratamientos de conservación y restauración recogidos en la propuesta de intervención y, finalmente, se adoptarán medidas de conservación preventiva específicas a la situación de cada escultura.

Figura 4. Registro fotográfico de un vaciado en proceso de restauración



Fuente: Montaña Galán.

La estrategia para la conservación y restauración se resume en la siguiente tabla:

TABLA 1. Fases de la metodología de la intervención

| | |
|---|--|
| 1 | Documentación de la escultura antes de la intervención |
| 2 | Estudio del estado de conservación: agentes de alteración e indicadores de la misma / Analíticas / R-X |
| 3 | Propuesta de intervención (Criterios y Planificación de la intervención) |
| 4 | Intervención sobre la escultura |
| 5 | Documentación de los procesos |
| 6 | Recomendaciones para la conservación preventiva |

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, tras la experiencia acumulada en estos ocho años de intervención en una cincuentena de esculturas afectadas por diversos daños, se han extraído ciertas conclusiones o recomendaciones que se exponen a continuación.

En lo que se refiere a la reconstrucción de la historia de la escultura (aulas en las que el vaciado ha estado depositado, por ejemplo), puede ser relevante un estudio minucioso de los depósitos superficiales o distintos estratos (capas de polvo, carboncillo, barro, goterones de pintura, etc.), en ocasiones bajo capas de repintes, indicadores de la ubicación de la escultura. Por ejemplo, la limpieza del retrato atribuido al emperador Vitelio reveló que la escultura, proveniente de un aula de Dibujo, había estado anteriormente en una de Modelado. Esto era así, pues se encontraron partículas de carboncillo, utilizado para el dibujo de la copia de estatuas, sobre un repinte de pintura plástica blanca aplicada para disimular las manchas rojizas de barro producidas anteriormente en algún aula de modelado. La restauradora de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y profesora de la UCM Judit Gasca (2019, p. 153) cuenta que la estratigrafía del vaciado de la *Flora Farnese*, de más de trescientos años de antigüedad, reveló hasta 12 superposiciones de pintura y depósitos de contaminación, además de zonas quemadas como consecuencia del incendio del Alcázar de 1734.

Igualmente, en relación con la ubicación de las esculturas puede citarse la existencia de zonas afectadas por la presencia de las llamadas “coqueras” o zonas con pérdida de compacidad debidas el incremento de burbujas por absorción continua de agua, que indica que la pieza estuvo depositada en una zona en la que o bien el agua era absorbida por capilaridad (agua embalsada) o por goteras debidas a fugas ocasionales.

Asimismo, es importante revisar las partes huecas de los vaciados, en el caso de tener acceso a ellas, pues podrían encontrarse evidencias de circunstancias o accidentes ocurridos anteriormente que situarían la figura en algún lugar o momento concreto de la historia. Por ejemplo, la presencia de restos de lodo o cercos de humedad explicaría, presumiblemente, que la pieza sufrió la inundación ocurrida en los sótanos del centro que tuvo lugar en los años 80.

Figura 5. *Nº 39 encontrado tras la eliminación de un repinte de pintura blanca*



Fuente: Montaña Galán.

Los ejemplos citados anteriormente nos hacen pensar, por lo tanto, en lo meticulosa que tiene que ser esta fase de limpieza, pues no sólo es trascendente para la correcta apreciación de la pieza, sino también, y

como se ha visto, para reconstruir la historia de la escultura (trazabilidad de la escultura).

Siguiendo con el proceso de limpieza, se aconseja que cuando se llegue a la parte inferior de la figura correspondiente al pedestal se haga con sumo cuidado, pues bajo los estratos de depósitos superficiales o repintes, podrían encontrarse números de inventario (Fig. 5) o de registro o incluso antiguas etiquetas o sellos, cruciales para la identificación del vaciado (Luzón Nogué et al, 2005, pp. 148-152).

4. DIRECTRICES PARA LA REALIZACIÓN DEL INFORME TÉCNICO DE CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN

De cara a la uniformidad de la documentación y teniendo en cuenta el contexto académico en el que los estudiantes realizaran sus intervenciones sobre las esculturas, se proponen unas *Directrices para la realización del informe técnico de conservación y restauración de esculturas vaciadas en yeso*. El primer punto de dicho documento será la *Ficha Técnica para el estudio de vaciados en yeso*, con campos acotados e información complementaria, que generará un corpus de conocimiento de la escultura.

4.1. MODELO DE FICHA PARA EL ESTUDIO DE LOS VACIADOS EN YESO

La ficha técnica (*Ficha Técnica para el estudio de vaciados en yeso*) debe tener una imagen identificativa de la escultura, seguida de la denominación o el título. Contará también, si los hubiera, con los números de inventario, inscripciones o firmas y una descripción más detallada de la pieza. Hay que indicar asimismo los materiales existentes, tanto el yeso como otros elementos estructurales de materias diversas como metales, maderas o huesos, entre otros. Otros campos serán el tipo de molde empleado para obtener la pieza (molde perdido, a piezas, de elastómero, etc.), los recubrimientos o pátinas, las dimensiones, el autor del vaciado o el taller de reproducción, la fecha de ejecución, si pertenece a alguna colección, la ubicación habitual... Además, se deberán reflejar el nombre del propietario o depositario, el estado de conservación (bueno, regular/estable o malo), la fecha de entrada al aula de

restauración y el nombre de los restauradores. En último lugar se recogerán los datos de la escultura original de la que es copia, que podría ser a su vez copia de otra escultura de origen griego, por ejemplo (autor, fecha, material, lugar dónde se encontró, museo o colección al que pertenece...).

La ficha se puede ampliar con otros campos que darían información complementaria sobre la pieza. Por ejemplo, en cuanto al positivo o vaciado, se indicaría el número de coladas y la calidad o la diferencia entre las mismas; el tipo de yeso empleado; o la existencia de burbujas en la segunda colada (Franco Rufino, 2015, pp. 182-185). Habría que averiguar, asimismo, cuántas copias de esa misma escultura existen (al menos, en el mismo centro); si se conservan dibujos académicos sobre la misma; las exposiciones en las que ha participado; las referencias y bibliografía existentes (Cervera Obregón, 2014, p. 156-159); si ha sido restaurada y, en ese caso, si existen informes técnicos de restauración; si las restauraciones se han realizado por personal cualificado o por manos ajenas a la profesión o si son restauraciones históricas. Además, si la escultura tiene función docente o museográfica. En el caso específico del estudio de los bustos, se concederá especial importancia a los pedestales o peanas de los mismos, para compararlos con vaciados que pudieran tener la misma procedencia como los que se encuentran en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando o los pertenecientes a Patrimonio Nacional, por citar algunos (Heras Casas, 2005, pp. 87, 93-95). Con la misma idea se estudiarán los vástagos de unión o anclajes de las cabezas a sus bases.

La compilación de todos estos datos ayudaría a construir la historia material de la pieza. Por ejemplo, en la facultad de Bellas Artes de la UCM hubo una inundación en los años 80 debido a una crecida del agua por lluvia que afectó a los sótanos donde estaban depositados algunos vaciados. Afortunadamente, una de las esculturas más emblemáticas de la colección de los Becarios de Roma, *Ulises robando el Paladión* de Aniceto Marinas, no sufrió daño alguno al encontrarse en ese momento en la Sala de Juntas. La presencia de lodo de color pardo en el interior de algunas de las piezas testimonia este episodio. O el caso del *Antinoo Osiris*, de la Colección Mengs, que fue utilizado en el 2001 como


modelo para su réplica en poliestireno en el curso “Especialista en Decoración de Escenarios para Cine, Televisión, Teatro y Publicidad” (organizado por la Fundación General de la Universidad Complutense), sufriendo manipulaciones y traslados en las condiciones más inadecuadas. Asimismo, el vaciado del *Antinoo* del Museo del Prado (Colección de la Reina Cristina de Suecia) sufrió en 2014 serias fracturas durante el desmontaje de la exposición “Norma y Razón: De Academia a Escuela de Bellas Artes”, en la sede de la Universidad Complutense c Arte c (Universidad Complutense de Madrid, 2014) (Fig. 6).

Figura 6. Algunos fragmentos del vaciado de *Antinoo* tras su caída en un desmontaje de una exposición.



Fuente: Montaña Galán.

TABLA 2. Modelo de Ficha técnica para la identificación de los vaciados con el ejemplo de la figura del Diadúmeno

| FICHA TÉCNICA PARA EL ESTUDIO DE VACIADOS | | | |
|---|--|---|--|
| 1. | Denominación/título | <i>Diadúmeno</i> |  |
| 2. | Número/s de inventario, inscripciones o firmas | 34 / DE218 | |
| 3. | Descripción | Escultura de bulto redondo representando un desnudo masculino | |
| 4. | Materiales: yeso y elementos estructurales | Yeso, estructura metálica, estopa | |
| 5. | Dimensiones | 202 x 110 x 70 | |
| 6. | Técnica: molde a piezas, molde elástico, escayola directa, molde perdido | Molde a piezas | |
| 7. | Recubrimientos y pátinas | - | |
| 8. | Autor del vaciado o taller de reproducción (si se conoce) | Real Academia de Bellas Artes de San Fernando | |
| 9. | Fecha de ejecución (del vaciado) | - | |
| 10. | Ubicación (Aula de procedencia) | Aula de Modelado. Pasillo superior edificio Anexo | |
| 11. | Propietario/Depositario | Facultad de Bellas Artes (UCM) | |
| 12. | Estado de conservación: bueno (estable), regular y malo | Bueno | |
| 13. | Fecha de entrada en el aula de restauración | 2013 | |
| | Fecha de salida en el aula de restauración | 2017 | |
| 14. | Nombre del/los conservador/res-restaurador/es | - | |
| 15. | Datos de la escultura original de la que es copia (autor, fecha, material, lugar dónde se encontró, lugar actual de ubicación...). | Diadúmeno, Museo Nacional del Prado (h. 140-150 d. C), de mármol, copia de un bronce (h. 420 a. C) de Policeto, ahora perdido | |

Fuente: elaboración propia.

Además de los campos consignados en la ficha, sobre esta pieza habría que añadir los siguientes datos:

- El vaciado está configurado por dos coladas de yeso.
- Se compone de tres piezas unidas por machihembrados: torso y brazo izquierdo; brazo derecho; y piernas y base.
- Existen otras dos copias en el centro
- La figura original de la que es copia perteneció a la Colección de la Reina Cristina de Suecia (1626–1689), pasando tras distintos legados a los reyes Felipe V e Isabel de Farnesio (en torno a 1723-1724), y, por lo tanto, a las colecciones reales.

Presenta la particularidad de tener el brazo derecho hacia abajo, en actitud de tensar un arco, tras una restauración del XVIII realizada por escultores del taller de Bernini, antes de saberse que iconográficamente representa a un hombre que se ajusta la cinta a la cabeza. No obstante, esta es una de las mejores copias de las cincuenta que se conservan del original de bronce de Policloteto realizado hacia el 420 antes de Cristo (Museo del Prado, s. f.).

4.2. ESTUDIO DE LA ESCULTURA

Tras los datos iniciales recogidos en la Ficha técnica es necesario profundizar en el conocimiento de la escultura mediante el análisis de la misma atendiendo a los aspectos históricos, estilísticos e iconográficos, así como a sus materiales constitutivos y a la técnica de ejecución, sin olvidar el estudio del entorno físico y ambiental. Es necesario conocer la historia de la misma para saber las manipulaciones o traslados a que se ha visto sometida la escultura, lo cual explicaría –consecuentemente– los deterioros observados.

Las fases de este apartado son:

- Estudio histórico
- Estudio estilístico
- Estudio iconográfico
- Estudio del material constitutivo y de la técnica de ejecución
- Estudio del entorno físico y ambiental

4.3. ESTUDIO DEL ESTADO DE CONSERVACIÓN

El estudio del estado de conservación de la escultura pasa por analizar la misma para realizar un diagnóstico de los deterioros en todos los estratos: los elementos estructurales (si los hubiera), el estado del yeso como material principal (es decir, su grado de compacidad) y el estado de la superficie (de las pátinas y recubrimientos). En virtud de la variedad de alteraciones observadas se podrían realizar una serie de pruebas diagnósticas para esclarecer los procesos de alteración de cara tanto a la metodología de la intervención, como también a las recomendaciones

para la conservación preventiva. Asimismo, dentro de este apartado, es de suma importancia el estudio de las intervenciones anteriores, muchas ellas revisables al estar realizadas por personal no cualificado al tiempo que otras podrían considerarse restauraciones históricas y merecer, por lo tanto, un estudio en profundidad. Para ello es de capital importancia conocer la historia material de la pieza.

Las fases de este apartado son:

- Estado de la estructura
- Estado del material escultórico (yeso)
- Estado de la superficie (pátinas o recubrimientos)
- Estudio de las intervenciones anteriores

4.4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

- La propuesta de intervención consiste en la elaboración de un proyecto o plan de intervención acorde a los criterios de intervención actuales y teniendo en cuenta la función (docente o no) de la escultura. Por lo tanto, este apartado debería empezar sentando las bases de la propuesta estableciendo primeramente los criterios específicos, tras lo que se propondría el Plan de intervención en el que se tendría en cuenta la planificación de las operaciones antes mencionada (Apdo. 3).
- Por último, desde el punto de vista didáctico, sería de utilidad calcular el tiempo dedicado a cada fase de la intervención (Cronograma), aunque finalmente no coincida con los periodos reales dedicados a cada fase, ya que de esta manera el estudiante puede ir aprendiendo de sus estimaciones iniciales de cara a próximos proyectos de intervención o presupuestos en su futura vida profesional.

Las fases de este apartado son:

- Criterios de intervención
- Plan de intervención
- Cronograma

4.5. TRATAMIENTOS REALIZADOS

- En este apartado se enumerarán y se especificarán los diferentes tratamientos de conservación y restauración realizados en la escultura asignada, siguiendo un orden cronológico real. Para su consignación, se dotará al estudiante del documento que junto a la Ficha técnica será el que siga como referencia para redactar el informe técnico de conservación y restauración, siendo de gran utilidad para la regularización de la documentación de las intervenciones.

A modo de ejemplo, se enumeran los siguientes tratamientos:

1. Eliminación del polvo y depósitos superficiales
2. Estudio y valoración de las intervenciones anteriores (si las hubiera)
 - 2.1. Eliminación de elementos lesivos no originales (pernos, grapas, pletinas...)
 - 2.2. Eliminación de reintegraciones volumétricas no adecuadas
 - 2.3. Eliminación de adhesivos, masillas y materiales de relleno no funcionales
3. Tratamientos de limpieza
 - 3.1. Eliminación de repintes, grafitis y otros recubrimientos
 - 3.2. Eliminación de restos de actividad biológica
 - 3.3. Eliminación de depósitos superficiales
 - 3.4. Otros
4. Tratamientos estructurales
 - 4.1. Consolidación, estabilización y refuerzo de estructuras existentes (si las hubiera)
 - 4.2. Reposición, fijación o cosido de las estructuras perdidas

- 5. Tratamientos macrosuperficiales
 - 5.1. Consolidación del material disgregado
 - 5.2. Fijación y cosido de fragmentos
 - 5.3. Tratamientos de grietas y juntas
- 6. Reintegración de elementos faltantes
 - 6.1. Reintegración in situ mediante morteros de reintegración
 - 6.2. Reintegración mediante molde y aplicación posterior
 - 6.3. Otros / Reintegraciones digitales
- 7. Tratamientos superficiales
 - 7.1. Nivelado de la superficie mediante la aplicación de aparejos
 - 7.2. Reintegración cromática
 - 7.3. Protección de la superficie (si se considerara)

Figura 7. Directrices para realizar el informe técnico de conservación-restauración

| DIRECTRICES PARA LA REALIZACIÓN DEL INFORME TÉCNICO DE CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN DE ESCULTURAS DE YESO (2021) | |
|--|--|
| 1. FICHA TÉCNICA | |
| 1.1. Denominación / Título | |
| 1.2. Número/s de inventario, inscripciones, firmas,... | |
| 1.3. Descripción | |
| 1.4. Materiales: yeso y elementos estructurales | |
| 1.5. Dimensiones | |
| 1.6. Técnica: molde a piezas, molde elástico, escayola directa, molde perdido,... | |
| 1.7. Recubrimientos y pátinas | |
| 1.8. Autor del vaciado o taller de reproducción (si se conoce) | |
| 1.9. Fecha de ejecución (del vaciado) | |
| 1.10. Ubicación (Aula de procedencia) | |
| 1.11. Propietario/Depositario | |
| 1.12. Estado de conservación: bueno (estable), regular y malo | |
| 1.13. Fecha de entrada en el taller de restauración | |
| 1.14. Nombre del/los conservador/res-restaurador/es | |
| 1.15. Datos de la escultura original de la que es copia (autor, fecha, material, lugar dónde se encontró, lugar actual de ubicación,...) | |
| 2. ESTUDIO DE LA ESCULTURA | |
| Estudio de la escultura atendiendo a los aspectos históricos, estilísticos e iconográficos, así como a sus materiales constitutivos y a la técnica de ejecución. | |
| 2.1. Estudio histórico | |
| 2.2. Estudio estilístico | |
| 2.3. Estudio iconográfico | |
| 2.4. Estudio del material constitutivo y técnica de ejecución) | |
| 2.5. Estudio del entorno físico y ambiental | |
| 3. ESTUDIO DEL ESTADO DE CONSERVACIÓN /ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO DEL DETERIORO | |
| Estado de conservación del yeso, de los materiales estructurales (si los tuviera) y de la superficie (pátinas y recubrimientos). Realización de analíticas y pruebas diagnósticas. | |
| 3.1. Estado de la estructura | |
| 3.2. Estado del material escultórico (yeso) | |
| 3.3. Estado de la superficie (pátinas o recubrimientos) | |
| 3.4. Estudio de las intervenciones anteriores | |
| 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | |
| Elaboración de un plan o propuesta de intervención acorde a los criterios de intervención actuales. | |
| 4.1. Criterios de Intervención | |
| 4.2. Plan de intervención | |
| 4.3. Cronograma | |
| 5. TRATAMIENTOS REALIZADOS | |
| Se enumerarán y se especificarán los diferentes tratamientos de conservación y restauración realizados, siguiendo un orden cronológico real. A modo de ejemplo, se enumeran los siguientes tratamientos: | |
| 5.1. Eliminación del polvo y depósitos superficiales | |
| 5.2. Estudio y valoración de las intervenciones anteriores (si las hubiera) | |
| 5.2.1. Eliminación de elementos lesivos no originales (pernos, grapas, pletinas,...) | |
| 5.2.2. Eliminación de reintegraciones volumétricas no adecuadas | |
| 5.2.3. Eliminación de adhesivos, masillas y materiales de relleno no funcionales | |
| 5.3. Tratamientos de limpieza | |
| 5.3.1. Eliminación de repintes, grafitis y otros recubrimientos | |
| 5.3.2. Eliminación de restos de actividad biológica | |
| 5.3.3. Eliminación de depósitos superficiales | |
| 5.3.4. Otros | |
| 5.4. Tratamientos estructurales | |
| 5.4.1. Consolidación, estabilización y refuerzo de estructuras existentes (si las hubiera) | |
| 5.4.2. Reposición, fijación o cosido de las estructuras perdidas | |
| 5.5. Tratamientos macrosuperficiales | |
| 5.5.1. Consolidación del material disgregado | |
| 5.5.2. Fijación y cosido de fragmentos | |
| 5.5.3. Tratamientos de grietas y juntas | |
| 5.6. Reintegración de elementos faltantes | |
| 5.6.1. Reintegración <i>in situ</i> mediante morteros de reintegración | |
| 5.6.2. Reintegración mediante molde y aplicación posterior | |
| 5.6.3. Otros / Reintegraciones digitales | |
| 5.7. Tratamientos superficiales | |
| 5.7.1. Nivelado de la superficie mediante aplicación de aparejes | |
| 5.7.1. Reintegración cromática | |
| 5.7.2. Protección de la superficie (si se considerara) | |
| 6. CRONOGRAMA DE LA INTERVENCIÓN | |
| 7. MEDIDAS DE CONSERVACIÓN PREVENTIVA | |
| 7.1. Recomendaciones medioambientales | |
| 7.2. Recomendaciones para la manipulación y transporte | |
| 7.3. Recomendaciones sobre el material auxiliar para el apoyo en la exhibición | |
| 8. BIBLIOGRAFÍA | |
| ANEXOS: Planimetrías de los detalles constructivos, iconográficos y de las patologías / Caracterización, análisis de los materiales, pruebas adicionales (R-X, Gammagrafías, etc.) | |

Fuente: elaboración propia.

- El informe se complementaría con la exposición del Cronograma real de la intervención que refleje la distribución de tiempos empleada finalmente en el desarrollo de los trabajos

para verificar si el cronograma propuesto en el punto 4.4 es coincidente o no con el cronograma final.

4.6. MEDIDAS DE CONSERVACIÓN PREVENTIVA Y OTROS ASPECTOS

- Tras la intervención realizada, se deberán proponer medidas para la conservación preventiva en cuanto a las recomendaciones medioambientales, medidas para la manipulación y el transporte y recomendaciones sobre el material auxiliar para el apoyo (para su almacenaje o exhibición).
- Los otros dos apartados ineludibles son la Bibliografía o el conjunto de referencias utilizadas para la elaboración del informe y los Anexos, que recogerían las planimetrías de los detalles constructivos, iconográficos y de las patologías, la caracterización de los materiales, así como las pruebas analíticas adicionales realizadas (R-X, Gammagrafías, etc.) (Fig. 7).

6. CONCLUSIONES

Esta comunicación ha justificado la conservación de la colección de esculturas vaciadas en yeso de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, resaltando la relevancia de la misma, tras su estudio y contextualización.

Además, se ha propuesto una metodología de la intervención en esculturas de yeso, restauradas en el entorno académico, que puede extrapolarse a la investigación e intervención de colecciones semejantes. Dicha metodología está basada en la experiencia de casi ocho años sobre una cincuentena de casos de estudio con características y problemáticas diversas.

Asimismo, se han generado documentos de utilidad práctica como las Directrices para la realización del Informe técnico de conservación y restauración de esculturas vaciadas en yeso o la Ficha técnica para el estudio de los vaciados, que constituyen una parte fundamental de la Documentación de las mismas y cuya información se puede poner en conexión con esculturas de otras colecciones de cara a su correlación.

Finalmente se ha contribuido a la consecución de los objetivos iniciales del estudio que son la conservación, puesta en valor y difusión de esta colección de gran relevancia.

7. AGRADECIMIENTOS

Se agradece a los estudiantes de la asignatura *Metodología de conservación y restauración de escultura I* que desde 2013 han intervenido en la conservación de las esculturas y que con su curiosidad e interés motivan al docente en la investigación en este campo de trabajo. Igualmente, se desea reconocer el trabajo del profesor Luis Priego y del técnico especialista en restauración de escultura del Dpto. de Pintura y Conservación-Restauración, Carlos Romero, sin cuya asistencia, experiencia y conocimiento el desarrollo de la asignatura hubiera sido mucho más difícil.

Se quiere agradecer especialmente a la Unidad de Gestión de Patrimonio de la Universidad Complutense de Madrid por su ayuda y disponibilidad en la búsqueda de documentación.

8. REFERENCIAS

- Blanch González, E. y Terrón Manrique, P. (2013). La colección de esculturas en escayola en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid: el original y la copia. En A. Gil Carazo (coord.), *Copia e Invención. Modelos, réplicas, series y citas en la escultura europea*, Vol. 2, (9-19). Museo Nacional de Escultura.
- Cervera Obregón, M. A. (2014). *La colección de vaciados griegos y romanos del Museo Nacional de las Culturas/INAH, México* (Tesis Doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3pI84bD>
- Fernández Ruiz, B. (s. f.). Historia de la UCM–Facultad de Bellas Artes [Artículo en web]. <https://bit.ly/3Bl6FOG>
- Franco Rufino, M. P. (2015). *Historia sobre técnicas de esculturas vaciadas en yeso y su conservación y restauración. Estudios de casos: la colección de la Escuela de Arte y la colección de la Universidad de Sevilla* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3zjJIPp>
- Galán Caballero, M. (2021). Avances en la investigación de las esculturas de la Gipsoteca de la Facultad de Bellas Artes de la UCM: aspectos técnicos de su ejecución. En R. Marfil-Carmona (coord.), *Historia, arte y patrimonio cultural. Estudios, propuestas, experiencias educativas y*

debates desde la perspectiva interdisciplinar de las humanidades en la era digital. (pp.1197-1219). Dykinson.

- Galán Caballero, M., García-Juanes Moratilla, L., Olmedilla Milla, N., Romero Barruete, C., Santos Gómez, S. y De Arriba Del Amo, P. (2018). *Reconstrucción mediante moldeo del ensamble (hembra) de la cintura de un vaciado del Diadumeno perteneciente a la Gipsoteca de la UCM* [Vídeo]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/47767>
- Galán Pérez, A. (2014). El examen científico para la Conservación y Restauración de Patrimonio Histórico Educativo: el análisis organoléptico. *Cabás*, 12(2), 38-48.
- Gasca Miramón, J. (2019). *Conservación y restauración de esculturas en yeso en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Repositorio Institucional E-Prints Complutense. <https://bit.ly/3BqsBaZ>
- Heras Casas, C. (2005). Los vaciados en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando: su catalogación. *Academia. Boletín de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*, 100-101, 65-100.
- Luzón, J. M^a, Gasca, J., Solís, A. y Viana, S. (2005). Dos vaciados de Girolamo Ferreri traídos por Velázquez a España y restaurados por Juan de Mena. *Academia*, 100-101, 131-168.
- Luzón Nogué, J. M. (s. f.). Historia del taller de vaciados [Artículo en web]. <https://bit.ly/3JiEamz>
- Museo del Prado (s. f.). Diadúmeno. <https://bit.ly/3JvuIMI>
- Terrón Manrique, P. y Blanch González, E. (2015). La Gipsoteca de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. En I. M. García Fernández (Ed.), *Actas del Congreso Internacional Museo Universitarios. Tradición y futuro* (pp. 91-97). Universidad Complutense de Madrid
- Tortosa, T., Ungaro, L., y Suárez Martínez, D. (2021). Los vaciados y maquetas de arqueología hispana en el ‘Museo della Civiltà Romana’ y el valor futuro de estas colecciones. *Ge-Conservacion*, 20(1), 228-240. <https://bit.ly/3JA5wUS>
- Universidad Complutense De Madrid (2014). Vicerrectorado de Extensión Universitaria Cultura y Deporte. Exposición Norma y Razón: de Academia a Escuela de Bellas Artes. <https://www.ucm.es/cultura/norma-y-razon>
- Universidad Complutense De Madrid (2021). 5ª Convocatoria EDUCM PhDay Complutense. *Boletín Noticias Frescas Bellas Artes*, (223), semana del 13 al 17 de septiembre de 2021.

LA IMAGEN DE LA VIRGEN EN OBRAS PICTÓRICAS Y ESCULTÓRICAS EN LA PROVINCIA DE ALMERÍA. NUEVAS INVESTIGACIONES

ADELA SALMERÓN LEONA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo resume todo el trabajo de investigación realizado sobre la imagen de la Virgen en base al inventario de piezas escultóricas y pictóricas de la provincia de Almería. El análisis otorga un punto de inflexión en la Guerra Civil española debido a la ingente pérdida de documentos y patrimonio eclesiástico acaecido. A partir ello, analiza las diferentes corrientes estilísticas y la evolución histórica acontecida, así como las conexiones e influencias con otros puntos geográficos en base a la peculiar geomorfología almeriense. Este análisis se apoya en el estudio de las fuentes documentales halladas, así como en la obtención de fuentes orales, útiles para paliar la maltrecha situación documental en la que se encuentra el patrimonio. Por último, las piezas se han clasificado desde un punto de vista iconográfico, ofreciéndose aquí unas pinceladas del cómputo final que ofrece el trabajo original.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal que persigue esta investigación es el de dar a conocer el patrimonio eclesiástico de la provincia de Almería de temática mariana. En base a la Cadena Interpretativa del Patrimonio, que postula como primer estadio que conocer determinado patrimonio es el paso previo para el análisis y posterior difusión, este documento aborda ese primer conocimiento. Con ello suple la falta de trabajos realizados al respecto y equipara la provincia con otras tantas que sí cuentan con un estudio de obras de arte mariano, tales como Granada, Málaga, Jaén o

Sevilla. Abordar esta temática no solo conlleva el conocimiento del patrimonio material ya que los datos que se cumplimentan sobre cada obra permiten obtener información relevante sobre patrimonio inmaterial.

Además del conocimiento de las obras de arte y el culto asociado, esta investigación plantea resolver una premisa que aúna historia, geografía y arte y establecer la vinculación entre las mismas, así como, demostrar que la geomorfología de la provincia fue concluyente a nivel histórico, como ya se ha demostrado, y a nivel artístico.

3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo comienza con el inventario de las piezas de temática mariana ubicadas en la provincia. Se analiza el material, técnica, tipología, ajuar, estado de conservación, uso y ubicación. También se ha recurrido al examen minucioso de los inventarios y demás fuentes documentales y orales que permita una catalogación efectiva de obras de arte. Una vez obtenido un recuento numérico se ha realizado una comparativa entre los elementos que aparece reflejados en documentos y el patrimonio actual. Para analizar las diferentes iconografías se ha trabajado el método iconográfico siguiendo los diferentes legados metodológicos de varios autores. Se parte de lo que Gombrich denomina memoria visual que permite establecer un primer acercamiento al significado de la obra para, con posterioridad, abordar el análisis del significado, donde se analizan las fuentes literarias como posible germen de la que emana el tipo, entendido este último como la forma en que el tema se ha representado a lo largo de la historia, y la relación entre forma y simbología.

FIGURA 1. *Virgen del Saliente*. Albox.



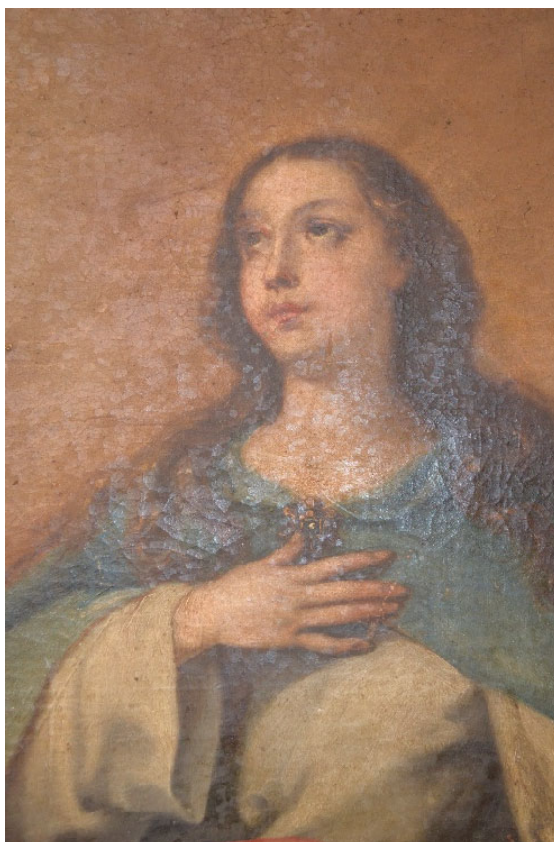
Fuente: Joaquín Gilabert.

4. RESULTADOS

Realizar un estudio de este calibre resulta una tarea complicada debido a que la Guerra Civil sesgó la continuidad histórica de muchos de los documentos que daban testimonio de las obras de arte que hoy vemos en las parroquias. Hemos de lamentar que esas copiosas líneas de inventario se reflejen hoy día en sucintos ejemplos salpicados por la diócesis. Son pocos los municipios que se enorgullecen de contar con buena parte del patrimonio con el que contaron en siglos precedentes.

Destacar el peculio que atesoran los templos de Arboleas⁴⁸o Laujar de Andarax⁴⁹.

FIGURA 2. *Asunción de N.ª. Sra. ante santa Catalina de Alejandría. Abrucena.*



Fuente: A. Salmerón.

⁴⁸ El rico patrimonio de la iglesia de Arboleas es conservado hoy día gracias a que fueron escamoteadas y escondidas muy habilmente (y con gran peligro) [...] Se guardaron todas ellas tapiadas en casa de [...], casa de la que después se incautaron los rojos, siendo providencial que no dieran con ellas los interesados en quemarlas. A.H.D.Al. Inventario de la iglesia de Arboleas, 30 de abril de 1939, Legajo H-119-18, Pieza 2.

⁴⁹ A.H.D.Al. Inventario de la iglesia de Laujar de Andarax, Legajo 45, Pieza 1. A.H.D.Al. Inventario de la iglesia de Laujar de Andarax, 1867, Legajo 45, Pieza 3.

Los efectos de la persecución iconoclasta suscitaron el afán repositario del acervo perdido por parte de la feligresía y el curato y se ha materializado en diferentes fases. Las obras que pudieron salvarse están ligadas a historias de supervivencia que han sido transmitidas de manera oral. Estas cuentan historias de escamoteos de piezas, obras tapiadas tras improvisados muros en domicilios particulares o incluso enterradas en el campo a la espera de que tiempos mejores hiciera factible su recuperación. Una vez acabado el conflicto fueron emplazadas en sus lugares de origen.

Dentro de la amalgama de obras conservadas tras el conflicto bélico despuntan la Virgen del Saliente, la talla gótica de la Virgen del Mar, patrona de Almería; la Dolorosa de Somontín de Roque López, la Angustias de Vera o el Calvario de Arboleas relacionado con el taller de los Mora. En el ámbito pictórico merecen especial interés la tabla del XVI *Virgen de Guadalupe* aunque se trata de una Inmaculada en consonancia con la ermita que la albergaba, la ermita de la Concepción del XVI en Vélez-Blanco; los cobres con la Huida a Egipto de la catedral y Laujar de Andarax⁵⁰, los frescos o las tablas que atesora el convento de las Concepcionistas Franciscanas⁵¹, el ciclo de la vida de la Virgen de la catedral de Antonio Martínez Puertas en 1755 o un ciclo en el convento de San Luis de Vélez-Blanco del XVII.

Una vez concluida la contienda bélica y ligado al nacional catolicismo imperante, la feligresía se apresuró por sustituir las piezas ultrajadas durante 1936. El resultado es heterogéneo y la reposición fluctúa entre la restitución masiva a base de piezas seriadas basadas en modelos consolidados muy al gusto del pueblo o bien en recurrir a encargos a imagineros de la época. En relación a las primeras, las adquisiciones se realizaron a talleres situados en Madrid, Barcelona o Valencia y son

⁵⁰ *Huida a Egipto I* y *Huida a Egipto II*, Abraham Wilemsen, óleos sobre cobre anteriores a 1678. Ambas escenas de similares composiciones muestran el descanso en la *Huida a Egipto* acordes con esquemas holandeses difundidos en estampas de Schelte Adams Bolswert.

⁵¹ Las tablas fueron un regalo de los Trinitarios a las hermanas una vez que abandonaron la ciudad y según fuentes orales, durante la Guerra Civil estuvieron escondidas en un cortijo de la provincia

piezas de pasta de madera de primera, segunda o tercera calidad que aún ocupan su espacio en las iglesias contando muchas de ellas con gran celo por parte de sus devotos. Los encargos a imagineros que fluctuaron tras la Guerra Civil constituyen dos corrientes. Por un lado, sobresalen las réplicas de la pieza perdida, véase para ello a Nuestra Señora de la Consolación en Tices de Eduardo Espinosa Cuadros, la Soledad de la iglesia de Santiago de la capital de Ortells López, *Nuestra Señora de Gádor* en Berja realizada por Eduardo Espinosa Cuados. Para ello, las hermandades facilitaron en muchos casos fotografías o piezas de ajuar para hacer coincidir las hechuras de la nueva pieza. Por otro lado, merecen especial mención las obras originales fruto del proceso creador del imaginero que, sin embargo, siempre será deudor de un linaje de artistas precedentes o se encontrará vinculado a una escuela concreta.

Llegados a este punto, debemos señalar que la situación geográfica de la provincia de Almería la convierte en punto de encuentro de diferentes estilos. Su accidentado relieve ha actuado de barrera natural durante siglos dividiendo el mapa en dos vertientes, lo que ha desembocado en la vinculación lógica de sus gentes hacia la urbe más afín por cauces comunicacionales. Este hecho se refleja en la división que padeció la provincia en cuatro diócesis hasta mediados del XX, momento en el que se aglutinaron bajo la Diócesis de Almería⁵². Existe una relación estilística entre estas sedes y las imágenes ubicadas en los que fueron sus términos territoriales, explicado también por la propia geografía a la que se ha aludido. La escuela murciana y levantina penetró por el valle del Almanzora, el levante y la comarca de Los Vélez y es visible en localidades como Oria, Arboleas, Vélez-Rubio o Macael. Es común ver imágenes que recrean la Dolorosa de Jesús de Salzillo por autores como Roque López o Sánchez Lozano e Inmaculadas de autores como Fernández Caro o Díez López.

La escuela granadina destaca en el poniente, pasillo de Fiñana y La Alpujarra merced al modelo de Dolorosa enlutada de mirada baja, manos

⁵² Diócesis de Almería, Diócesis de Cartagena-Murcia, Diócesis de Guadix-Baza y Diócesis de Granada. Entre el 1 de noviembre de 1953 y el 1 de noviembre de 1957 las parroquias situadas en suelo almeriense pasan a formar parte del Obispado de Almería. GIL ALBARRACÍN, (1997). pp. 1035-1046.

entrelazadas y gesto contenido que simboliza el arquetipo mariano de muchas de las iglesias almerienses hasta mediados de la centuria pasada y de amplio calado en el ámbito rural.

A lo anterior hay que añadir que durante la Edad Moderna la provincia sufrió una grave crisis económica que imposibilitó que se instalaran artistas o talleres o por ende fructificara algún tipo de escuela. Según varias fuentes documentales, esta circunstancia se mantuvo en determinados lugares hasta el siglo XVIII ⁵³.

Tras esas primeras décadas de posguerra llegaron renovados los años sesenta y setenta y la impronta de nuevos artífices ofrece un panorama bastante diferenciado, estos últimos ligados a la demanda del Instituto Nacional de Colonización para ornamentar las iglesias levantadas en virtud a la política repobladora del régimen franquista durante estas décadas, así como a la reconstrucción de iglesias devastadas. El resultado es antagónico, en escultura las líneas se marcan de tal forma que ofrecen aristas cortantes y angulosas para los pliegues de las telas y la policromía se torna sencilla o desaparece para dejar ver, no sólo el material con que está realizada, sino las impresiones dejadas por las herramientas

Junto a la encomienda a talleres y artistas foráneos, destaca un grupo de autores almerienses que reciben encargos de las instituciones religiosas, algunos de ellos vinculados a una de las etapas artísticas más florecientes en nuestra provincia gracias al Movimiento Indaliano, activo desde la década de los cuarenta hasta la de los sesenta. Nombres como Jesús de Perceval, Luis Cañadas, Melchor Bédmar o Carmen Pinteño, están indisolublemente unidos a la historia de Almería y su obra

⁵³Era común encontrar, ya por los siglos XVII o XVIII, el uso de mezquitas u otros lugares para el desarrollo litúrgico.

Son varios los testimonios documentales que recogen el abandono que sufrían buena parte de los templos. Buen ejemplo de ello se describe en la visita de 1773 realizada a las pedanías de Benecid y El Presidio, actual Fuente Victoria, ambas en Fondón, (...) *clérigos comerciantes y distraídos (...) notorio el abandono (...) que ni siquiera Retablo tiene en el Altar Mayor* (sobre El Presidio). En una nueva visita realizada en 1807 se constata que las parroquias de Benecid y de El Presidio están en orden. A.H.D.Al. Inventario de la iglesia de Fondón. Legajo sin clasificar.

se disemina por los templos de la diócesis. Merecen una mención especial el ciclo de la vida de la Virgen del altar mayor de la parroquia de Roquetas de Mar que muestra el estilo particular que supo impregnar Perceval a su obra o la *Virgen del Carmen* de la parroquia de San Roque en Almería, una talla de finales de los cincuenta desligada del gusto barroco.

Los años ochenta trajeron consigo el apogeo de la Semana Santa en tierras almerienses y los encargos a imagineros se multiplicaron ligadas al gusto sevillano. Durante las décadas de los cuarenta y cincuenta, la provincia atestigua buenos ejemplos de imagineros como Castillo Las-trucci para Huércal-Overa⁵⁴ o las hermandades del Silencio y de los Estudiantes de la capital, ambas de 1946. Pero en estas primeras décadas la estética sevillana no estará aún implantada en Almería tal y como lo demuestra *Nuestra Señora del Consuelo* de la hermandad del Silencio sita en la iglesia de San Agustín. Dicha hermandad encarga a Las-trucci una Virgen Dolorosa que cumpla los cánones de otra talla de origen castellano con las manos unidas y actitud de recogimiento. El resultado es interesante ya que el autor consigue plasmar las directrices impuestas sin dejar de lado las maneras heredadas y la solución bascula a la perfección entre ambas corrientes.

La implantación definitiva de esta escuela se realiza con autores como Dubé de Luque, Luis Álvarez Duarte y Juan Manuel Miñarro López, entre otros, a mediados de los ochenta, cuyos planteamientos continúan en la actualidad de la mano de nuevos imagineros⁵⁵.

⁵⁴*Nuestra Señora de la Esperanza* se encuentra protegida como BIC junto a la iglesia de Nuestra Señora de la Asunción, en Huércal-Overa (Almería) e inscrita en el BOJA núm. 136 con fecha 13/07/2011 Decreto 224/2011, de 28 de junio.

⁵⁵Destacan en gran medida *Nuestra Señora de la Esperanza* de Tabernas, por Dubé de Luque en 1989 y *María Santísima de la Esperanza Macarena* de San Ildefonso del mismo autor, 1990, *María Santísima de Fe y Caridad* de Luis Álvarez Duarte, 1990; *María Santísima de la Esperanza*, de Juan Manuel Miñarro López, 1991 para Cuevas de Almanzora; *María Santísima de la Estrella* de García Jente, 1992; *María Santísima de la Amargura* de Bonilla Cornejo para Berja, 1993; *María Santísima de la Esperanza* de García Jente de 1993, Oria; *Nuestra Señora de la Amargura* de Miñarro López para El Parador; *María Santísima de Gracia y Amparo* de Madroñal Valle para la iglesia de Santa M^a Magdalena en Los Molinos, etcétera.

Frente al agotamiento de la denominación Virgen de los Dolores, la Soledad o Nuestra Señora de la Esperanza, aparecen otros apelativos ya comunes en nuestra Semana Santa. El atuendo tradicional de María como reina del dolor empleado hasta mediados del XX y ligado a la estética basada en la indumentaria de la madrileña talla de la *Virgen de la Soledad* de Gaspar Becerra⁵⁶ deja paso a una amplia gama de tintes y a la alternancia de indumentaria según la liturgia. La figura del vestidor adquiere entonces gran protagonismo y Almería se rinde al gusto considerable por vestir las tallas de candelero con ricas y coloridas telas y engalanarlas con vistosas joyas y coronas. La notoriedad de esta manera de concebir la imagen religiosa se extiende hasta nuestros días y se dilata hacia otras advocaciones. Si atendemos al ámbito geográfico, estas Dolorosas de estilo sevillano con vistosos ropajes se multiplican en municipios pujantes de la provincia a nivel económico. Sobresale la capital y el poniente además de otras corporaciones como Tabernas, Cantoria o Vera mientras la Virgen enlutada de manos unidas portando los instrumentos del martirio es característica en el ámbito rural.

Los inventarios reflejan las peculiaridades del culto y ofrecen una vistosa imagen de lo que fueron los ajuares. Mantos, túnicas, diademas potenciadas, puñales, corazones, broches o lunas constituyen una parte del ornato que cambia no sólo en función de la iconografía referida, sino de la liturgia o el emplazamiento que ocupen las imágenes. Así, por ejemplo, el ajuar de *Nuestra Señora de la Salud* de Laujar de Andarax en 1867 se componía de diferentes mantos que variaban en

⁵⁶En la actualidad, se encuentra modificado en mayor o menor medida, aunque ofrece rasgos comunes en casi todas ellas como el manto negro y el hábito y el rostrillo blanco, la diadema y el portar en sus manos los instrumentos del martirio como son la corona de espinas, los clavos o el sudario. El uso del color negro como el propio para mostrar el estado de viudez o dolor por la muerte de un ser querido se puede remontar hasta la época romana en la que la *toga pulla*, teñida de oscuro en tonos grises o marrones, mostraba tal estado en el portador. La *Pragmática de Luto y Cera* de los Reyes Católicos, promulgada en 1502, dictaba el uso del color negro en las vestiduras de los parientes del difunto además de otros menesteres durante el duelo. La reina doña Juana, al enviudar de Felipe de Austria, impuso este traje de luto que formaba parte del ritual que la reina había adquirido en la corte de Borgoña. A comienzos del siglo XX, el bordador sevillano Juan Manuel Rodríguez Ojeda introduce el azul, rojo o verde en lo que se ha llamado el Romanticismo en la Semana Santa sevillana.

función de las necesidades del culto⁵⁷ y perpetuada hasta nuestros días. Gracias a ello, podemos tener una visión completa de los ajueres marianos por antonomasia, los de la *Virgen de los Dolores*, susceptibles de cambio para adaptarse al culto en Semana Santa. Este comprende elementos propios que adaptan la imagen a su espacio en el templo o, con mayor atavío, a las salidas en penitencia. Sin embargo, los documentos nos narran unas historias que ponen de relevancia el sentido práctico agudizado en el ámbito rural en el que una misma pieza protagonizaba diversos actos de esa puesta en escena barroca previo inexcusable cambio de vestuario. Con un manto blanco la imagen participaba del Domingo de Resurrección tras el encuentro con su Hijo por las calles de la localidad. Trasladada la idea hacia otras advocaciones destaca el uso de la *Virgen del Rosario* como *Candelaria* para las fiestas de febrero o como Verónica para la Semana Santa.

La iconografía mariana nos lleva a abordar momentos de la vida de la Virgen y advocaciones recurrentes que sobresalen cuantitativamente del cómputo global inventariado tales como *Virgen del Carmen*, *Virgen del Rosario*, *Inmaculada* o *Virgen de los Dolores*. La *Virgen del Carmen* aparece muy desarrollada en relación al culto a las ánimas, así como ligada a los municipios costeros. La gran proliferación de cofradías relacionadas con las ánimas benditas y la profusión de ermitas levantadas en caminos atestiguan su profusión desde el siglo XVII. De este modo, la efigie mariana aparece representada como intercesora de las ánimas del purgatorio. De entre ellas destacar la *Virgen del Carmen* de Abla, una talla de capipota anterior a 1876 y la *Virgen del Carmen* de Cuevas de Almanzora, una talla de capi pota que fue adquirida en unos talleres de Barcelona en 1889⁵⁸. Relativas a la fiesta marinera reseñamos la talla

⁵⁷Ilustramos este lance con el ajuar para el mes de mayo ... una mesa de altar larga con pequeña escalinata sin pintar, un paño o mantel con encaje, un paño o espaldar de seda y un frontal merino azul con flecos plateados [...] A.H.D.Gu. Inventario sin fecha, Abla, Caja 3671, Documento 31.

⁵⁸En la recopilación de artistas del siglo XIX realizada por M. Ossorio y Bernard, *Galería biográfica de artistas españoles del S.XIX*, aparece un apunte ... *Una estatua de madera, tamaño natural, figurando La Virgen del Carmen, para Cuevas de Vera, en la provincia de Almería ... atribuida a Francisco Bellver, aunque sin especificar el año de adquisición.*

de vestir de parroquia de San Roque de Almería realizada en 2005 por David Valenciano Larios, la de Adra de J. Navas Parejo o la de bulto redondo de Garrucha de talleres Granda.

En lienzo sobresalen bellos ejemplos como la *Virgen del Carmen ante Santa Teresa de Jesús*⁵⁹, inventariada desde 1759 en Laujar de Andarax revela rasgos que lo vinculan con algún seguidor de José Risueño, Vélez-Rubio del XVIII con signos de haber sido mutilada en el flanco inferior pero cuya disposición y fisionomía de los ángeles la vinculan con la pintura granadina del XVII y XVIII o la que alberga el municipio de Tahal de 1865.

Se encuentra igualmente muy diseminado el culto relativo al rezo del rosario o la *Virgen del Rosario* merced al número de hermandades encontradas desde el siglo XVI. Los antiguos libros rebelan ritos tales como el rosario público⁶⁰ o el Rosario de la Aurora que establecía el rezo a altas horas de la mañana para que pudieran asistir los trabajadores del campo.

Sobresalen ejemplos como la *Virgen del Rosario*[□] de Adra, una pieza de bulto redondo de vistoso estofado dieciochesco que se ajusta a una estructura en huso. La falta de datos no permite precisar si la pieza guarda relación con la fundación de la Archicofradía del Santísimo Rosario en la Villa de Adra en 1736⁶² vinculada a la ciudad de Granada y, por lo tanto, posible origen de la talla en cuestión. Nuevamente encontramos ejemplos de diversa índole como la talla de bulto redondo de

⁵⁹A.H.D.Al. Inventario de Laujar de Andarax, 20 de octubre de 1759. Legajo 45. Pieza 1.

⁶⁰Este rezo fue establecido en 1690-91 y sacaba el rosario a las calles para que participaran todos los vecinos de él. En relación a Almería estaba especialmente indicado para las pedanías o cortijos situados a cierta distancia del núcleo urbano principal y aparece registrado el cobro del párroco sobre tales servicios.

⁶¹La disposición horizontal del Niño que María sostiene con ambas manos delante de su pecho de manera que el eje de la cara de la Virgen se entrecruza con el cuerpo de Jesús, revela un rasgo en común con ciertas piezas de José Risueño. Dicha manera de sostener al Niño impide que libere su mano derecha para portar un rosario.

⁶²A.H.D.Al. Archicofradía del Santísimo Rosario fundada en la Villa de Adra. Año de 1736. Legajo H-8-41. Pieza 3.

Abla, una talla de posguerra atribuida al granadino Espinosa Cuadros, la de Vélez-Rubio de los talleres valencianos de Inocencio Cuesta⁶³ y adquirida durante la posguerra o la de Roquetas de Mar de José Luis Vicent Llorente de 1957. Mientras las tallas de origen granadino recurren al binomio verde-rojo característico de la advocación, las piezas de influencia levantina emplean el blanco y azul. Las tallas de vestir son mucho más libres en este sentido y fieles al gusto popular de incluir diferentes mantos y sayas en función de la festividad y la liturgia. Los inventarios y libros de hermandades revelan el ajuar de ciertas tallas vestideras entre las que mencionamos la Virgen del Rosario de Macael, Serón o Sorbas, entre otras muchas diseminadas por el mapa.

Un elemento esencial en la Virgen del Rosario es su papel como difusora del rezo al Santísimo Rosario a través de la entrega que del mismo hizo a santo Domingo de Guzmán. Residen bellos ejemplos en Almería que muestran el momento de la entrega. En Laujar de Andarax encontramos un claro ejemplo enlazado con el estilo de los Cieza anterior a 1759, año en que aparece el primer inventario de la parroquia⁶⁴, en María del siglo XVIII o la iglesia de San Pedro de la capital también del XVIII. La composición de estas telas se estandariza con otros ejemplos consabidos que immortalizan el momento de la entrega de determinado elemento. Normalmente, Nuestra Señora, acompañada por el Niño y una corte de ángeles, ocupa una posición elevada y descubre su presencia gracias a un rompimiento de gloria dentro de un espacio cerrado. En el citado lienzo lujareño aparece un espacio natural cual escena campestre en la que María, sentada con el Niño y acompañada de un inquieto san Juanito, entrega un rosario de cuentas rojas a santo Domingo.

Las efigies de *Inmaculada* también tienen carácter permanente en nuestras iglesias a partir de su definición dogmática promulgada con la bula *Ineffabilis Deus* del 8 de diciembre de 1854, aspecto en el que España

⁶³La tipología de *Virgen del Rosario* de Vélez-Rubio se debe al escultor valenciano José Esteve Bonet con seguidores de mediados del siglo XX como los hermanos Cuesta López, José Hidalgo, Joseph Espelta o Francisco Pablo Panach. Una áurea metálica dorada enmarca el conjunto, algo muy característico de la producción levantina.

⁶⁴A.H.D.Al. Inventario de la Iglesia de Laujar de Andarax, Legajo 45, Pieza 1.

jugó un papel destacado. A tenor de su defensa, la catedral conserva dos Reales Órdenes llegadas en 1732 y 1761 según reza en el Catálogo del Archivo de la Catedral, 1991. En la primera se pide al cabildo que suplique a su Santidad la definición del misterio de la Purísima mientras, en la segunda, se formula el anuncio de que su Santidad ha accedido declarar patrona de España y las Indias a la Purísima Concepción. Siguiendo la estela de otras ciudades españolas, en 1800 se levantó un monumento público al triunfo de la Inmaculada en la plaza de San Sebastián de la capital consistente en un pedestal con la imagen de Nuestra Señora en mármol, repuesta esta tras ser destruida en la Guerra Civil.

Abordamos la producción pictórica destacando varios de los estilos que podemos encontrar. En una de las naves de la catedral se sitúa un lienzo de Antolínez que sigue el esquema realizado por él mismo en ejemplos como el que se conserva en el Museo del Prado siguiendo el ideal compositivo atribuido al pintor Juan Carreño de Miranda. En la ermita Nuestra Señora del Socorro de Tíjola encontramos un lienzo anónimo de estética canesca cuyas formas y composición guardan una gran similitud con la obra del oratorio de canónigos de la catedral de Granada, tantas veces reproducida y muy similar al que se encuentra en el retablo del altar mayor de Laujar de Andarax que se atribuye a José Risueño. Extrayendo unas líneas en las que se detallan los bienes del antiguo convento franciscano de San Pascual Bailón de la localidad y fechado en 1835⁶⁵, trece años después de la clausura del convento, observamos la existencia de un cuadro de la Concepción unido al retablo de la capilla mayor. Sabemos además que los bienes del convento pasaron a formar parte de la iglesia tras el abandono que sufrió el convento por sus sucesivos propietarios. El lienzo de Risueño está datado entre 1690 y 1732 mientras el arranque de la construcción de la fábrica está fechado en 1691. Si nos basamos en los datos cronológicos, sería factible que la obra hubiese presidido el altar mayor del convento franciscano.

El lienzo de la *Inmaculada*, situado en la sacristía del Santuario de Nuestra Señora de la Consolación de Tices, es un óleo de autor desconocido cuyo estilo recuerda las Inmaculadas de Gregorio Fernández o

⁶⁵A.H.D.Al. Inventario de Laujar de Andarax, Legajo 45, Pieza 1.

Alonso de Mena. En el templo del municipio de María se encuentra un lienzo de la *Inmaculada* cuyo espacio pictórico está abigarrado de querubines con coronas de flores en las más dispares posiciones. La obra está relacionada con el estilo del granadino Ambrosio Martínez de Bustos, activo durante el siglo XVII.

En cuanto a la escultura, tal y como hemos señalado sobresalen las figuras seriadas que siguen el arquetipo de Murillo. Le sigue en abrumador porcentaje las figuras de influencia canesca con ejemplos como el hallado en la iglesia del convento de las Concepcionistas Franciscanas, el trascoro de la catedral, Abla o Nijar que contrastan con otros modelos de procedencia murciana y levantina localizados en la iglesia de San Agustín de Almería firmada por José Díaz López de posguerra, Cuevas de Almanzora de Inocencio Cuesta López o la de Vélez-Rubio de Francisco Fernández Caro de finales del XVIII.

Abordamos el que representa el tema más prolífico del universo mariano, la Pasión. María es también protagonista durante los momentos de la Pasión de Cristo en escenas como el encuentro entre ambos en la calle de la Amargura, el *Calvario*, el *Descendimiento*, *Piedad*, *Ungimiento*, *Traslado* y *Soledad*. El *encuentro entre Jesús y María en la calle de la Amargura* tiene un claro exponente en nuestra Semana Santa cuando los tronos de ambos protagonizan un vistoso encuentro. Destacan las figuras que siguen el modelo de la *Dolorosa de Jesús* de Salzillo concebida para tal fin. En Almería su máximo representante lo constituye la *Virgen de los Dolores* de Somontín atribuida a Roque López. Sin embargo, las obras que hoy día salen en procesión en la provincia se estandarizan y se vienen al luto perdiendo así la esencia primera para la que fue concebida. Podemos tomar como ejemplo la Virgen de los Dolores de Purchena realizada por Sánchez Lozano, un molde hueco realizado en pasta de madera. La estela salzillí no queda tan sólo en estas imágenes, así que podemos observar el detalle del cabello sobre el hombro derecho en la *Virgen del Resucitado* de Arboleas realizada en la década de los cincuenta por J. Noguera Valverde.

Sobresalen, imágenes de vestir como la *Virgen de las Angustias*⁶⁶ de Vera, *Virgen de los Dolores*⁶⁷ de Arboleas, Enix del siglo XVIII o las de Abla y Albox de posguerra, estas últimas asimiladas dentro de la iconografía de la *Soledad* y cercanas a la estética granadina.

La Glorificación de María se encuentra dividida en la *Dormición* o *Transito*, *Asunción* y *Coronación* de la Virgen, presentes en el ciclo de pinturas del refectorio de las Concepcionistas Franciscanas o en el ciclo de la vida de María de la catedral. Reseñamos la *Asunción* de María, un tema no muy abundante pero que ofrece significativos ejemplos en escultura adaptados al modelo de figura erguida con manos abiertas y cabeza elevada que se observa en las obras de posguerra de Arboleas de J. Noguera Valverde, de Huércal Overa de Emilio del Moral o la anónima del siglo XVIII de la iglesia de San Pedro en la capital. En pintura sobresale el lienzo de Abrucena *Asunción de Nuestra Señora ante Santa Catalina de Alejandría*. Según los documentos conservados, aparece una adquisición de cuadros desde Baza en 1720⁶⁸ y la hallamos inventariada como tal en los archivos de la parroquia en 1875 y 1928⁶⁹. Fue custodiada durante la Guerra Civil en un caserío del municipio cuya propietaria testó a favor de la parroquia este y otros cuadros que llegaron a su destino fallecida la señora en 1962. Un análisis en profundidad permite reconocer la mano de José Risueño, evidenciado por el hecho de mostrar bellos ángeles que detienen su mirada en el espectador. Además, si atendemos a que existen otros lienzos de la misma composición atribuidos a Juan de Sevilla y Pedro Atanasio Bocanegra podríamos

⁶⁶Fue denominada como *Angustias* desde la fundación de la hermandad según consta en las actas de 1680. Primera acta de la Hermandad de N^a. Sra. de las Angustias, Vera, 1680, 6^o ítem. En el 1720 se produce el traslado de la imagen a la ermita por lo que debemos datar la fecha de adquisición de la misma en una horquilla temporal que abarque los años comprendidos entre 1680, fecha de la fundación de la hermandad, y 1720.

⁶⁷ Se trata de una talla de candelero de 1713 y atribuida al círculo de José de Mora.

⁶⁸A.H.D.Gu. Cuentas de fábrica, Abrucena, Caja 734 J.

⁶⁹A.H.D.Gu, Inventario de la parroquia de la villa de Abrucena, 1875, Caja 3671, Documento 23, *un cuadro al óleo, grande, que representa la Asunción de la Virgen*.

considerar que hubiera un modelo previo con el que estos artistas ilustraran sus creaciones.

Por último, resaltar quizás la figura de mayor calado de toda la Diócesis almeriense, la *Virgen del Saliente*. El misterio que la rodea solo está a la altura de su grandeza y es que en cuanto a iconografía y origen aún hay mucho por escribir. De ella se ha dicho que muestra a una *Asunción*, una *Inmaculada* o a la *Mujer Apocalíptica* pero no parece haber un consenso sobre ello. Tampoco se ha podido establecer con exactitud el origen de la talla que ha ido acarreado destinos desde Sevilla hasta Nápoles. En tan solo 60 cm. de madera de tilo engloba un conjunto de la joven María, dos mancebos ataviados como generales romanos que debemos de suponer ángeles, aunque no lleven alas y un dragón de siete cabezas, cada una de ellas diferente a la anterior, que se precipita sobre el suelo de forma violenta. Los ángeles depositan el cuerpo de María que desciende cual Selene auspiciada por el potente manto que crea un grácil arco sobre su cabeza. A causa del movimiento, la túnica se ciñe a las piernas de la Virgen y permite insinuar la anatomía como en pocas veces se ha tenido ocasión, así como vislumbrar un vientre ligeramente abultado. Es precisamente la apariencia bélica de los ángeles y el protagonismo que se otorga a la figura del dragón junto con todos los símbolos apocalípticos lo que hace decantar el modelo iconográfico por el de la *Mujer Apocalíptica*. Aspectos formales y estilísticos acercan la autoría a la escuela napolitana o genovesa, basando también esta consideración en los datos que se conocen sobre el comercio de piezas de arte entre los puertos del Reino de España, destacando en la península los de Murcia o Cádiz y los de territorio italiano de Nápoles y Génova⁷⁰. Centrando nuestra atención en la provincia de Cádiz y en la escuela que, no sin controversia, se ha llegado a llamar *gaditano-genovesa*, destacan artífices llegados desde tierras ligures o descendientes de estos, atraídos por la posibilidad de embarcar camino del virreinato y desarrollar allí su trabajo. Muchos de estos artistas se establecieron en tierras gaditanas. También son notables las obras exportadas desde Génova o Nápoles con destino a España o sus posesiones en ultramar. En mayor

⁷⁰ Sobre este tema sobresalen los trabajos de Alcalá Donegani, L. E. y Estella M.

medida llegaron piezas de pequeña factura con destino al culto privado que con posterioridad solían ser donadas a las iglesias.

Sobresalen nombres propios de artistas como Francesco M^a. y Pietro Galleano, Domingo Giscardi, Antón M^a. Maragliano o Jacome Baccaro. Las características generales de esta escuela son el uso de la madera de tilo, los ojos de cristal y el movimiento de los ropajes que incide en la apertura de los mismos para mostrar muslos y rodillas. Se establecen una serie de características propias de la producción de Baccaro, señeras por el dibujo arqueado de las cejas y la disposición de los labios, más fino el superior y con la peculiar forma en V del arco de cupido, así como de las marcas de hoyuelos y tendones en las manos. De la obra de Maragliano destaca el uso de grupos escultóricos y los paños en movimiento. Su discípulo Francesco María Galleano se estableció en Cádiz y abrió un taller que creó escuela.

Este trabajo de investigación sustenta la hipótesis de que, la Virgen del Saliente se trata de una obra de *escuela genovesa o gaditano-genovesa* merced al uso de la madera de tilo, a la fisonomía, el movimiento de los paños y determinadas características formales.

5. DISCUSIÓN

Una vez puestos de manifiesto los resultados obtenidos, se ha llegado a la conclusión de que los objetivos marcados, es decir, el conocimiento del patrimonio y la posible vinculación entre geomorfología del terreno y el estilo artístico predominante es una razón más que objetiva para plantear este tipo de metodología y temática en futuras investigaciones. No así ha resultado valioso abarcar tan vasto territorio para el análisis. La recopilación e inventario de piezas en toda la provincia ha resultado una labor de difícil consideración para tal fin al igual que el emplazamiento en retablos, camarines o capillas tampoco es propicio y actúan como barreras de difícil acceso para poder alcanzar la pieza deseada.

Futuras investigaciones se deberán plantear acotando el espacio físico a estudiar. En este caso, la principal premisa será la de determinar qué región o municipio serán los más idóneos para representar al resto.

6. CONCLUSIONES

Tras la revisión de los resultados se pueden establecer diferentes conclusiones que completan el desarrollo global de esta investigación. En primer lugar, afirmar que el conocimiento del patrimonio, sea cual sea su naturaleza, siempre es garantía de una futura valoración por parte de la sociedad. El estudio de esta temática en el sureste español completa el conocimiento del mismo y finaliza con la labor que diversos investigadores han venido realizando desde las últimas décadas del siglo XX.

El mapa de la provincia de Almería, una vez que ha sido completado con los diferentes estilos e iconografías marianas revela la influencia de determinadas regiones con escuelas limítrofes, es decir, el levante está vinculado la escuela murciana mientras el interior y el poniente lo está con la granadina. El hecho de que Almería estuviera dividida en cuatro diócesis apoya esta teoría. Debido a que en Almería no fructiferó un taller o escuela, durante años, la feligresía debía adquirir o encargar piezas en emplazamientos ajenos. Para ello se desplazaban en función de las vías de comunicación naturales más asequibles que el accidentado relieve les permitía con destino Granada o Murcia. La Guerra Civil sesgó la continuidad de culto o adquisición de piezas y originó la pérdida de documentación y bienes patrimoniales que se repusieron en décadas posteriores a través de encargos a imagineros o talleres, en muchos casos sin criterio artístico y recurriendo a modelos estandarizados y asimilados por la masa entre los que sobresalen la Inmaculada de Murillo o la Esperanza Macarena sevillana. También se buscó la reposición fidedigna de la obra perdida o la adquisición de piezas seriadas en talleres madrileños, barceloneses o valencianos. Sobresalen las tallas de candelero para ser vestidas durante el culto frente a las de bulto redondo o la pintura. La Semana Santa será el culto religioso más desarrollado, así como las iconografías relacionadas, Virgen de los Dolores, Angustias o Calvario. Debemos destacar la Dolorosa de Salzillo, la Virgen de las Angustias o el estilo de la Dolorosa granadina sobre todo en el ámbito rural. Será a partir de la década de los ochenta cuando la Semana Santa y el estilo sevillano tomen auge. Este hecho favorece que penetre este modelo de Dolorosa y su ajuar y se deje ver en la capital, poniente y municipios pujantes a nivel económico.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer la ayuda de Francisco Fernández Lao, delegado de patrimonio de la diócesis y Joaquín Gilabert, restaurador de obras de arte.

8. REFERENCIAS

- Alcalá Donegani, L. E. (2017). Fatiga y cuidados, y gastos, y arreglos. Aspectos de la circulación de la escultura napolitana a ambos lados del Atlántico. Libros de la Corte, Extra 5.
- Estella M. (2005). La escultura napolitana en España: La importación de esculturas a través del mecenazgo virreinal y personajes de su entorno. En M. Cabañas Bravo (coord.), *El arte foráneo en España: presencia e influencia*.
- Gombrich, Ernst. (2003). "Sobre la interpretación de la obra. El qué, el porqué y el cómo". RA Revista de Arquitectura, Universidad de Navarra, junio, 5, 13-20.
- Hernández Diaz, J. (1986). La iconografía mariana en la escultura hispalense de los siglos de oro. Cuadernos de Arte de la Fundación Universitaria. Serie iconográfica, (9). Fundación Universitaria Española.
- Lázaro Damas, M^o. S. (1995). Iconografía mariana en el arte de Jaén: la vida de la Virgen. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- López-Guadalupe Muñoz J. (2018). En la estela de Cano. José de Mora y sus contextos. En L. Gila Medina y F.J. Herrera García (coords.), *El triunfo del Barroco en la escultura andaluza e hispanoamericana*. Universidad de Granada.
- López Martín, J. (2002). María en la Evangelización de Almería. Hermandad de la Santísima Virgen del Mar. Cajamar.
- Mâle, E. (2001). *El arte religioso del siglo XIII en Francia*. Encuentro.
- Mâle, E. (2002). *El arte religioso de la Contrarreforma: Estudios sobre la iconografía del final del s. XVI y de los ss. XVII y XVIII*. Encuentro.
- Matarín Guil, M. F. (2015). Las ermitas de ánimas de la comarca de los ríos Andarax y Nacimiento. *Cultures, Revista Asturiana de Cultura*, 19.
- Martínez Sampedro, M^a D. (1998). Las cofradías de Tabernas. En J. Ruiz Fernández y V. Sánchez Ramos (coords.), *Actas de las primeras jornadas de religiosidad popular*.
- Melendreras, J. L. (2007). La obra de imaginaria religiosa de los escultores murcianos José Sánchez Lozano, Juan González Moreno, Francisco Liza

- Alarcón y José Hernández Navarro para Almería. En J. José Ruiz Fernández y J. P. Vázquez Guzmán (coord.). *Religiosidad popular: V Jornadas*.
- Miguel Juan, M. (2003). Oh, dolor que recitar ni estimar se puede". La contemplación de la Piedad en la pintura valenciana medieval a través de textos devocionales. En *Anuario de historia de la Iglesia*.
- Montojo Montojo, V. (2006). La Cofradía de Jesús y la vinculación de la Dolorosa, san Juan y la Verónica. La Dolorosa y la Cofradía de Jesús. En el 250 aniversario de la Dolorosa, san Juan y la Verónica. Real y muy Ilustre Cofradía de Nuestro Padre Jesús Nazareno.
- Moxey, K. (2015). *El tiempo de lo visual, La imagen en la historia Sans Soleil*.
- Munuera Rico, D. (1993). "La cofradía de la Santa Vera Cruz y Sangre de Cristo de Vélez Rubio". *Revista Velezana*, (12), Centro de Estudios Velezano.
- Nicolás Martínez, M. (2008). Sobre la pintura y escultura barroca en Almería. Propuestas para su estudio y revisión. En *La Almería barroca*. Instituto de Estudios Almeriense.
- Palomino Ruiz, I. (2017). Diego de Mora: vida, obra e influjo de un artista de saga (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Peinado Guzmán, J. A (2013). La iconografía inmaculista en el ocaso de la escuela granadina de escultura durante el siglo XVIII. Pervivencias y distanciamientos del modelo canesco. *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, (44). Universidad de Granada.
- Pereda, F. (2007). *Las imágenes de la discordia. Política y poética de la imagen sagrada en la España del 400*. Marcial Pons Historia.
- Réau, L. (2006). Iconografía del arte cristiano: iconografía de la Biblia Nuevo Testamento. Tomo I, vol. II, Ediciones Serbal.
- Reder Gadow M. (2012). "La advocación mariana rosariana: la Virgen del Santísimo Rosario" *Advocaciones Marianas de Gloria, San Lorenzo del Escorial*.
- Roche, conde de la (1889). Catálogo de las esculturas que hizo don Roque López, discípulo de Salzillo. Murcia.
- Rodríguez Becerra, S. (2007). La Virgen María en Andalucía. Aproximación a los procesos de creación, difusión e institucionalización de las devociones marianas. En D. González Cruz (ed.), *Virgenes, reinas y santas. Modelos de mujer en el mundo hispano*. Universidad de Huelva y Centro de Estudios Rocieros.
- Rodríguez Gutiérrez de Ceballos, A (1989). La literatura ascética y la retórica cristiana reflejados en el arte de la Edad Moderna: el tema de la Soledad de la Virgen en la plástica española. *Lecturas de Historia del Arte*.

- Rodríguez Peinado, L. (2011). El descendimiento de la cruz. *Revista Digital de Iconografía Medieval*, III(6).
- Rodríguez Puente, R. (2004). "Imaginería en Almería". *Artes y Artesanías de la Semana Santa andaluza. El referente de la escuela de la Pasión*. Editorial Tartessos.
- Romero Mensaque, C. J. (2010). "El rosario y sus cofradías en Andalucía. Una aproximación histórica". *Hispania Sacra*, LXII(126), julio-diciembre.
- Romero Torres, J. L. (2004). La producción de la imaginería pasionista de carácter procesional. La imaginería procesional. Tomo 3. Artes y artesanías de la Semana Santa Andaluza. Ed. Tartessos.
- Romero Torres J. L. (2004). "Los talleres actuales de escuela e imaginería en Andalucía". En *Artes y artesanía de la Semana Santa andaluza*. Tomo 3. La imaginería procesional. Ed. Tartessos.
- Romero Torres, J. L. "Identidades artísticas del patrimonio andaluz de función procesional". Artes y Artesanías de la Semana Santa andaluza. El referente de la escuela de la Pasión. Editorial Tartessos.
- Salmerón Leona, A. (2017). *La Cadena Interpretativa del Patrimonio: el Conjunto Monumental de la Alcazaba de Almería*. Universidad de Almería.
- Sánchez-Mesa Martín, D. (1991). Los temas de la Pasión en la iconografía de la Virgen. El valor de la imagen como elemento de persuasión. *Cuadernos de Arte e Iconografía*, IV(7). Fundación Universitaria Española.
- Sánchez López, J.A. (2004). *Simbolismo ritual y puesta en escena de la escultura procesional en Andalucía. Artes y Artesanías de la Semana Santa andaluza. El referente de la escuela de la Pasión*. Editorial Tartessos.
- Saxl, F. (1989). *La vida de las imágenes. Estudios iconográficos sobre el arte de la Edad Media*. Alianza
- Schidler, G. (1972). *Iconografía del arte cristiano* (Vol. 2). Lund Humphries.
- Streatton, S. (1988). La inmaculada Concepción en el arte español. *Cuadernos de Arte e Iconografía*. I(2). Fundación Universitaria española.
- Tejeda Fernández, M. (2006). Glosario de términos de la indumentaria regia y cortesana en España. Siglos XVII y XVIII. Universidad de Málaga y Real Academia de Bellas Artes de san Telmo.
- Torres, R. Nicolás M. (1990). El convento de las Concepcionistas de Almería como foco de arte. En *I Congreso Internacional de la Orden Concepcionista. Monasterio de la Purísima Concepción*, Vol. 2.

- Torres, R. Nicolás, M. (1996). La iglesia parroquial de Nuestra Señora de la Encarnación de Vélez Rubio (Almería). *Revista Velezana*, Centro de Estudios Velezano Ayuntamiento de Vélez Rubio.
- Torres, R. (2008). Arquitectura Eclesial y retabística de los siglos XVII y XVIII. La Almería barroca. Instituto de Estudios Almerienses y Junta de Andalucía.
- Trens, M. (1994). *María. Iconografía de la Virgen en el Arte Español*. Ed. Plus Ultra.
- Ureña, A. (1999). Pintura del siglo XVII en las parroquias granadinas: El Albaycín. *Cuadernos de Arte*, (30), Universidad de Granada.

ICONOGRAFÍA MARIANA EN LA IGLESIA DE LA ENCARNACIÓN DE LAUJAR DE ANDARAX. ESTUDIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO DE OBRAS DE ARTE

ADELA SALMERÓN LEONA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Tras el Concilio de Éfeso en el 431, cuando se proclamaba el dogma de fe de la maternidad divina de María, el culto hacia la imagen mariana se difundió notablemente por toda la cristiandad. El número de órdenes religiosas, las iglesias bajo su advocación y su representación en esculturas y pinturas no hizo más que aumentar desde ese momento. La primera efigie que se reproduzco fue la Virgen con Niño que ha ido variando en función del estilo, la época y el significado místico. A través de este estudio se pone en valor el patrimonio eclesiástico del templo alpujarreño de Laujar de Andarax mediante cinco piezas que representan las advocaciones marianas más difundidas en España, *Nuestra Señora de los Dolores*, *Virgen del Rosario*, *Inmaculada Concepción* y *Virgen del Carmen*.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal que persigue esta investigación es el de dar a conocer el patrimonio eclesiástico de la provincia de Almería de temática mariana en base a la Cadena Interpretativa del Patrimonio, que postula como primer estadio que conocer determinado patrimonio es el paso previo para el análisis y posterior difusión, Este documento aborda ese primer conocimiento y con ello suple la falta de trabajos realizados al respecto y equipara la provincia con otras tantas que sí cuentan con un estudio de obras de arte mariano. Centra el objeto de estudio en Laujar

de Andarax, municipio enclavado en la Alpujarra almeriense, destacado históricamente por ser escenario de hechos relevantes durante la Edad Moderna como fue la Rebelión de las Alpujarras además de contar con un notable desarrollo económico y una riqueza patrimonial que hace posible obtener datos significativos a nivel histórico y artístico.

3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo que se ha empleado comienza con el inventario de las piezas de temática mariana ubicadas en la parroquia. Se extraen datos tales como material, técnica, tipología, ajuar, estado de conservación, uso y ubicación. Se han examinado fuentes documentales y orales con el fin de obtener información a nivel social, económico, cultural y religioso sobre la villa en siglos precedentes. Para analizar las diferentes iconografías se ha trabajado el método iconográfico e iconológico siguiendo a varios autores.

FIGURA 1. *Virgen del Carmen. Óleo sobre lienzo. El análisis realizado en esta investigación vincula esta obra con la producción de J. Risueño*



Fuente: A. Salmerón.

FIGURA 2. *Inmaculada Concepción.* José Risueño. Óleo sobre lienzo



Fuente: A. Salmerón.

4. RESULTADOS

Comenzamos esta andadura por las obras de arte de temática mariana de la parroquia de Laujar de Andarax con un lienzo de Nuestra Señora de los Dolores que corona el retablo de Jesús Nazareno en la capilla homónima de la nave de la Epístola. Nos encontramos ante un óleo sobre lienzo de alrededor de 110x90 cm. enmarcado por una moldura dorada en relieve que forma parte del ático semicircular del retablo.

Tras examinar los estatutos de la Cofradía de la Virgen de los Dolores⁷¹ de Laujar de Andarax, fechados el 20 de septiembre de 1695 y firmados por doña Antonia Martínez del Río, sabemos que dicha cofradía se constituyó para rendir culto y veneración a un lienzo que se encontraba en la ermita de san Sebastián de la localidad. La cofradía se organizó por un grupo de mujeres del lugar en torno a dicha imagen. En el encabezamiento de los estatutos de su fundación aparecen estas líneas:

constituida por mujeres (Doncellas, Cafadas o Viudas) (...) serbicio y obsequio de una devota imagen de Nuestra Señora con título d los Dolores (...) culto y veneracion ala Ss^a Virgen (...) en aquellas y magenes q alvivo repreferentan los Dolores y Angustias.

Imagen de pintura que ay antigua en la Hermita de Señor san Sebastián con título N^a. S^a de los Dolores (...) lienzo suelto, pudiera haber perdido la perfección, pero no. (...) representa Penas y aflicciones.

La línea de los estatutos donde aparece la frase ... de los Dolores... fue retocada. Se puede leer, fácilmente, como el título primigenio de esta advocación era ... de las Angustias.

Tal y como cita el encabezamiento de los estatutos, la cofradía se creó para dar culto a una pintura que representa a una Dolorosa que se hallaba en la ermita de san Sebastián. La cofradía dispuso que la obra saliera en procesión el 20 de noviembre y se le realizara una fiesta con misa, vísperas cantadas y sermón, momento en el que se alojaba en una capilla de la iglesia.

⁷¹ AHDAL. Estatutos de la Cofradía de la Virgen de los Dolores, Laujar de Andarax, 1695, Legajo 37, Libro 3.

La obra procedía de la iglesia de un barrio despoblado de la villa cuyo nombre es ilegible en los estatutos y de ahí paso a la ermita de san Sebastián. Esta antigua ermita, conocida bajo la advocación de san Sebastián y santa Bárbara, estaba situada extramuros y en 1691 dos ermitaños se instalaron en ella para consagrarla a Nuestra Señora de la Salud. Partiendo de este dato, la obra que nos trata debió pasar a la iglesia alrededor del año 1691.

Desconocemos el momento en el que la obra llegó a la villa. Si la cofradía se fundó en 1695, en los estatutos se dice que a la tela se le pone un bastidor 20 años antes y, además, sabemos que ya se encontraba en el municipio, podemos calcular que la obra puede pertenecer, al menos, a mitad del XVII.

En el inventario de la iglesia de La Encarnación de Laujar de Andarax, que se conserva en el Archivo Histórico de la Diócesis de Almería, datado el primero de ellos el 20 de octubre de 1759⁷², aparece una obra clasificada como lienzo de Ntra. Sra. de las Angustias situada en un retablillo dorado junto a otro lienzo de Ntra. Sra. del Rosario con Santo Domingo, ambos en el retablo de san Antonio Abad. No se ha encontrado otra referencia a un lienzo de la Virgen de los Dolores, Angustias o Soledad por lo que podemos entender que se trata de la pieza que nos ocupa y que ha llegado hasta nosotros a pesar del precario estado en el que se encuentra. Apoya esta teoría el que, en una línea de los estatutos de la cofradía, reproducida con anterioridad, aparece una corrección en relación a la advocación de esta imagen Dolorosa habiendo sido denominada Virgen de las Angustias.

El lienzo que se encontraba en el cuerpo de la iglesia junto al Vía Crucis. Según fuentes orales, la tela se encontraba emplazada en su actual retablo antes de la Guerra Civil. En 1936 sufrió un ataque con un hacha que le produjo las roturas que hoy presenta. El mal estado en que quedó la tela hizo que no fuera atractiva para los asaltantes, motivo por el cual siempre ha permanecido en el ático del retablo.

⁷² AHDAL. Inventario de la iglesia de Laujar de Andarax, Legajo 45, Pieza 1.

La obra representa a una Virgen a $\frac{3}{4}$ ataviada con un manto azul que le cubre prácticamente todo el cuerpo. Sobre la cabeza lleva una toca blanca, elemento característico con el que las mujeres cubrían el cabello, preferiblemente las señoras casadas o viudas o, en general, durante momentos de duelo. Bajo las mangas azules también se observan las mangas blancas de la camisa. La Virgen une sus manos sobre el pecho sin entrelazar los dedos y mira hacia un punto impreciso sobre su hombro izquierdo. Lleva clavado en el corazón un montante largo de doble filo con los gavilanes de la empuñadura curvados hacia la hoja formando casi una circunferencia. Este elemento aparece en las imágenes de Dolorosas, aunque a veces se combina con siete espadas o puñales, el número que simboliza los siete dolores de María. Estas espadas, puñales también las encontramos con asiduidad insertadas en un corazón metálico prendido en el pecho de María. Este elemento está relacionado con el martirio de María de una manera genérica y puede aparecer tanto en una Piedad cómo en una Soledad cómo en cualquier otra iconografía que guarde relación con los citados siete dolores de María. Un halo de luz enmarca la testa en el que sobresalen unas cabezas de ángeles.

A pesar de las vicisitudes por las que ha debido de pasar y el paso del tiempo, va a ser verdad lo que decía la hermana mayor de la hermandad ... pudiera haber perdido la perfección, pero no ... y es que es palpable el grado de calidad y los detalles del lienzo pese a las circunstancias descritas.

Como dato curioso mencionar un elemento que ha sido descubierto gracias a la aplicación de determinados filtros a la fotografía realizada a la imagen. Sobre el halo de cabezas surge un rostro en $\frac{3}{4}$ que se recorta por la línea del cabello y una mano con la palma hacia arriba, el dedo índice recto y los demás dedos flexionados. Se trata entonces de un lienzo reutilizado y las partes visibles corresponden con las carnaciones realizadas con blanco de plomo, de gran poder de cubrición y refractante que no ha podido ser camuflado con los pigmentos posteriores.

Su simbología viene determinada por un pasaje bíblico de san Lucas, La Presentación en el Templo, el cuál relata como la Virgen y san José llevan al Niño al templo de Jerusalén para cumplir con la Ley de Moisés de presentarlo al Señor y ofrecer en sacrificio un par de tórtolas o dos

pichones, la ofrenda más humilde que estaba prevista. Una vez allí, el profeta Simeón lo tomó en brazos y le dijo a María: “una espada atravesará su alma para que se descubran los pensamientos de muchos corazones” (Lc. 2, 35).

De este modo, el puñal o espada, en un número de uno a siete, aparece clavado en el pecho de María, normalmente con la empuñadura hacia arriba y ladeada hacia la izquierda de la imagen, si se trata de una sola. La tela, sin embargo, podría estar relacionada con el Calvario debido a que María mira hacia un punto indefinido sobre su izquierda, la misma disposición que tiene cuando se encuentra a los pies de la cruz.

Recorriendo las obras de arte del templo de Laujar podemos ver cómo hay otras piezas que concuerdan con los siete dolores de María. En la capilla del Sagrado Corazón de Jesús se encuentra un lienzo de La Huida a Egipto, considerado el segundo dolor, y en la capilla de la Virgen de los Dolores otro denominado Elevación de la cruz, obra anónima del siglo XVIII, que, aunque no recrea el momento preciso en el que María aparece a los pies de la cruz junto a san Juan, sí muestra momentos inmediatamente anteriores. En el inventario de 1867⁷³, que copia un inventario realizado en 1835, resalta un cuadro del Descendimiento situado en el panteón, muy viejo. A pesar de que esta obra representa la elevación de la cruz en el Calvario, la anotación pudo estar referida a ella debido a una posible confusión entre ambos momentos de la Pasión de Cristo. En él aparece María con san Juan junto a un grupo de mujeres y niños en la parte izquierda de la composición.

En relación a La Huida a Egipto antes mencionado, decir que se trata de otro óleo de finales del siglo XVII y atribuido a Juan de Sevilla en el que aparece María con un pequeño Niño a lomos de una bestia conducida por san José en un paisaje natural repleto de vegetación. La composición es habitual encontrarla con pocas variaciones proveniente de estampas flamencas. Escoltan a la Virgen dos ángeles a pie que caminan uno a cada lado del animal y cuyos ricos ropajes contrastan con los

⁷³ AHDAI. Inventario de Laujar de Andarax, 1867, Legajo 45, Pieza 3. Todos los inventarios mencionados desde 1867 se agrupan en el mismo Legajo y Pieza.

de José y María. El izquierdo ayuda portando un bulto y mira fijamente al espectador. María y José llevan un sombrero de viaje, José además viste una túnica corta y botas mientras Ella lleva su consabida túnica roja y manto azul. Destaca el enorme porte de la palmera central y un rebaño de ovejas que se concentran en el margen inferior derecho, elementos de tradición flamenca. Junto a ellas se alza un pequeño plinto con una escultura de mármol blanco, una especie de miliario con un dios romano mutilado. Los textos Apócrifos narran como al paso de la Sagrada Familia los ídolos paganos se rompían y caían al suelo.

La Aparición de la Virgen del Rosario a Santo Domingo de Guzmán que se encuentra en uno de los muros laterales de la capilla del Sagrado Corazón de Jesús es un óleo sobre lienzo de 200x170 cm. (con marco) y anterior a 1759 debido a que en el inventario más antiguo que conservamos en el AHDAI ya aparece reflejada una anotación de esta obra.

Muestra la escena de la aparición de la Virgen a santo Domingo de Guzmán para entregarle un rosario. Con posterioridad, santo Domingo predicará los favores del rezo del santo rosario tal y cómo María le había encomendado en este encuentro y fundará la orden de los dominicos. La devoción a esta Virgen se acrecienta desde 1571 cuando se le atribuya el mérito de la victoria de la coalición cristiana contra los turcos en la batalla de Lepanto. Por este motivo, la Virgen del Rosario siempre ha estado muy ligada al ejército.

El fondo muestra un espacio montañoso con un río y donde podemos observar imprecisos elementos arquitectónicos con una pequeña ciudad amurallada donde destacan unas torres de defensa. Esta puede recrear la aldea de Prulla donde contaba el santo que se le apareció la Virgen. Nuestra Señora está sentada con el Niño en brazos y extiende la mano para depositar el rosario de cuentas rojas sobre la mano del santo. A un lado aparece san Juanito alimentando con brotes de hierba al cordero. En la mitad derecha aparece santo Domingo de Guzmán arrodillado con el hábito dominico y se lleva la mano al pecho. A su derecha se encuentra un libro depositado en el suelo y tras él asoma un perro blanco y negro, los mismos colores del hábito, con una vela encendida en la boca. Este animal simboliza a santo Domingo ya que se dice que su madre, encinta, soñó que un perro con una antorcha encendida nacía de

su vientre, lo que revela la luz de Cristo que el santo llevó por toda la cristiandad por medio de su evangelización. También cuenta la leyenda que una estrella apareció en su cabeza mientras era bautizado, por lo que una estrella dorada en el interior del halo del santo corona su testa.

Se ha vinculado la autoría al granadino Juan de Sevilla aunque esto se debe más a la tradición que ha un estudio fidedigno. Según M^a. del Mar Nicolás, podría ser del taller granadino de los Cieza. No cabe duda, a tenor de los datos con los que contamos, de que el lienzo debió de llegar de Granada debido a la vinculación que tenía Laujar de Andarax con dicha ciudad. En cuanto al autor, es difícil precisar ese dato, aunque el estilo decanta la autoría por el taller de los Cieza, debido en gran medida por el acabado de la obra y el tratamiento de María, de aspecto más severo que cómo las venía realizando Juan de Sevilla.

Sabemos de la especial devoción que la ciudad de Granada profesó a la Virgen y al rezo del Rosario gracias a la temprana creación de la hermandad del convento de Santa Cruz la Real por fray Hernando de Talavera en 1492. Este convento estuvo estrechamente relacionado con santo Domingo y la hermandad fue la matriz de muchas otras asociaciones piadosas extendidas por la Diócesis de Granada. Laujar de Andarax, junto a otros tantos municipios de La Alpujarra, perteneció a la citada Diócesis hasta la mitad del siglo XX. También sabemos de la especial vinculación que la villa mantuvo con la ciudad del Darro. Para dar buena cuenta de ello citamos algunos testamentos que nos han llegado y que vinculan a los lujareños con el culto mariano en la vecina Granada como sede que era de la Diócesis. Diego Martín en 1612 otorga testamento en Laujar y ordena:

dos misas de *Ánima* una en el altar de Nuestra Señora de la Antigua de la ciudad de Granada

100 misas en el monasterio de Nuestra Señora de la Merced de Granada

1 missa de nuestra Señora de la Encarnacion para siempre jamás

1 missa de ánimas y se diga en el altar de Nuestra Señora de la Yglesia mayor de la ciudad de Granada donde se dice la missa de Nra. Señora los sábados

Ytem mando a la cofradía de Nuestra Señora de Guadalupe Real y medio (AHDAL. Testamentos, Laujar de Andarax, Legajo 33, Pieza 7, folio 15).

De un testamento fechado en 1619 extraemos su vinculación con la Cofradía del Santísimo Sacramento y Nuestra Señora del Rosario de la villa. De este modo podemos conocer la fuerte relación de los lujareños con la ciudad vecina y el temprano culto hacia la advocación que nos trata. Por este motivo no sería de extrañar que el lienzo, que aparece catalogado en 1759, proviniera de Granada.

Queremos hacer hincapié en que la cofradía aparece denominada como Nuestra Señora ... por lo que debemos conjeturar que ya desde este momento existió una imagen, bien escultórica o pictórica, a la que rendir culto. En el inventario del 20 de octubre de 1759 queda constancia de una capilla del Rosario con un retablo dorado y con lienzos, corona, corazón, media luna de plata, un número indeterminado de alhajas a cargo de su mayordomo, vestidos y flores. Estos enseres nos indican la existencia de una imagen de vestir desde al menos la primera mitad del siglo XVIII. En 1801 se colocan velos en el nicho de la Virgen y en 1818 unas coronas de plata para Nuestra Señora de la Merced, Nuestra Señora del Rosario y la Concepción. La dotación completa a esta imagen se cierra con el inventario de cinco piezas en 1847: rostrillo, corona, media luna, cetro y rosario, según consta eran todos de plata. Debemos esperar hasta 1835 para obtener una visión global de la capilla de Nuestra Señora del Rosario en el que además de un altar de ánimas consta el retablo de la titular que cubre unas andas con san Juan, san Francisco, santa Lucía, san Pedro de Alcántara, dos ángeles, altar con ara, frontal de madera pintado y Sagrario con ara y cortinas de tisú, dos incendiarios en la mano de los angelitos. La misma capilla alberga un cuadro grande de santo Domingo y otro de san Andrés. Creemos que este último lienzo de santo Domingo al que se hace referencia puede ser el mismo inventariado en 1759 como lienzo de Nuestra Señora del Rosario con Santo Domingo en el retablo de san Antonio Abad, ya que no vuelve a aparecer mencionado de esta manera.

El inventario de la ermita de Nuestra Señora de la Salud fechado en 1867 cita un gran número de alhajas y piezas de tela que formaban parte

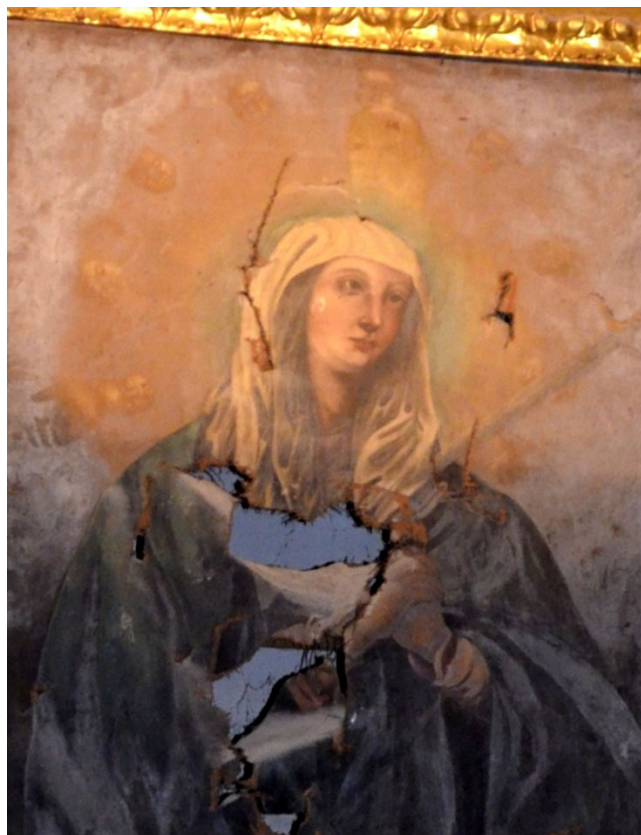
del ajuar de la titular de la ermita. En dicho inventario están anotadas las posesiones de la Hermandad de Nuestra Señora de la Salud y Cristo de las Penas y de la Hermandad de Nuestra Señora del Rosario, compuestas por un manto y vestido de tisú blanco, un vestido de seda verde viejo, un estandarte blanco viejo, otro negro floreado y una cruz de plata para el estandarte de media libra. De esta última anotación deducimos que la hermandad celebraba la festividad del 7 de octubre, día de la Virgen del Rosario, con un cambio de apariencia vistiéndola de blanco y, posiblemente, con una procesión según indica la posesión del estandarte. Hemos de suponer que la imagen se hallaba en el camarín vestida de rojo, color asociado a esta advocación mariana.

En la actualidad no se conserva ninguna talla de vestir o de bulto redondo de la Virgen del Rosario. La anterior imagen, según narran los vecinos de la villa, fue destruida durante la Guerra.

La advocación de la Virgen del Rosario se originó asociada a la figura del santo rosario, también representado como una corona de flores y de santo Domingo a finales del siglo XV. Siempre ha estado vinculada al amparo de los fieles respaldados por la figura y protección de la Virgen. Este deseo de protección arranca con la Virgen de la Misericordia, cuyas representaciones fueron suprimidas en el Concilio de Trento. Rápido se comenzó a identificar a la Virgen del Rosario con la imagen que muestra a María con un amplio manto en el que encuentran cobijo toda una suerte de órdenes religiosas y devotos. En otra de las figuras iconográficas María aparece erguida o sentada siendo el rosario el elemento que la identifica en la mano derecha y el Niño en la izquierda siguiendo las directrices del Salmo XLIV, 10: De pie a tu derecha está la Reina enojada con oro. La relación entre madre e hijo varía desde la tierna muestra de afecto basado en la Eleúsa bizantina a la efigie de María que acomoda a Jesús como si de un trono se tratara. Como accesorio, la imagen aparece envuelta en una mandorla que representan el rosario. En las representaciones escultóricas las cuentas se realizan con elementos metálicos que circundan el cuerpo mientras en las obras pictóricas se limitan a ser pintadas de igual forma o mediante un halo de luz brillante. El lienzo que nos ocupa representa esta última por lo que constituye una escena narrativa más que simbólica.

La Inmaculada Concepción que preside el retablo del altar mayor es un óleo sobre lienzo de principios del siglo XVIII. La tela muestra a María de pie sobre cabezas de ángeles en una esfera transparente donde se dibuja la media luna con las puntas hacia abajo. La representación de María y la luna con el creciente hacia abajo enmarcando la esfera era la disposición recomendada por varios autores del siglo XVI entre los que destacamos a Francisco Pacheco siguiendo las directrices de Beatriz de Silva. Había que representar a la Purísima como hermosa niña, vestida con túnica blanca y manto azul, llevando una corona sobre la cabeza rodeada de doce estrellas y sobre la luna con los picos dispuestos hacia abajo.

FIGURA 3. *Virgen de los Dolores. Óleo sobre lienzo*



Fuente: A. Salmerón.

El espacio sobrenatural en el que se encuentra María está repleto de nubes y la acompañan dos querubines, uno a cada lado, el de la derecha de María sostiene una rosa y el que permanece a la izquierda sostiene una azucena. El vestido blanco ofrece volumen sobre el cuerpo de María gracias a la gran cantidad de pequeños pliegues que se forman, sin embargo, cae con una exquisita ingravidez hacia el suelo adaptándose a la forma que le ofrecen las cabezas de querubines. El manto azul se tercia desde la derecha y cubre el hombro izquierdo. Ofrece un amplio volumen en la cadera consiguiendo esa composición en forma de huso tan canesca. El dulce rostro de la Virgen muestra a una mujer de rasgos juveniles donde destaca la mirada baja que otorgan una leve abertura a los ojos y le confieren una actitud meditativa. Hemos de destacar el delicado tratamiento pictórico de las facciones de María, así como del cabello que está trabajado para adaptarse a la anatomía y del que destacan dos mechones de pelo ondulado que caen paralelos sobre el pecho. Une ambas manos en oración con la mayor sutiliza y las lleva hacia su costado izquierdo. En el margen izquierdo, según la visión del espectador, observamos uno de los elementos lauretanos. Esta disposición era habitual en obras del siglo XVII en artistas como Sánchez Cotán o Francisco Pacheco o Miguel Pérez de Aiber, Coronando el retablo del altar mayor en el que se halla la tela podemos ver una nave representada como una carabela con dos aves, sobre una torre, ambos policromados y flanqueado por dos jarrones con flores dorados. Sin embargo, esta nave y la torre o castillo, lejos de ser símbolos lauretanos relacionados con la Inmaculada Concepción, pertenecen a la heráldica de la villa de Laujar de Andarax representada con una nave sobre las ondas del mar y un castillo también sobre el mar. En un pilar de la Plaza de la Villa aparecen ambos en un relieve de piedra cuyo significado se vincula a san Vicente, patrón del municipio desde 1607.

Al hilo de los símbolos lauretanos del altar mayor podemos hacer un inciso para precisar que el antiguo retablo estaba constituido por una cruz como elemento principal con una luna y un sol a cada lado realizados en madera, una Purísima y san Gabriel. Dice igualmente que el frontal imitaba la piedra y que tenía cuatro cuadros de cobre y dos ángeles con arañas de cristal. Pues bien, el sol y la luna son símbolos

lauretanos y la Purísima y el arcángel san Gabriel hacen alusión a la Anunciación, tema que ocupa un lugar destacado en el actual retablo con la pintura del ático realizada por Benavides en la década de 1950 (hay referencias de un retrato del P. Agustín Adorno, fundador de los Menores, firmado por Benavides en 1721 en la iglesia de San Gregorio Bético de Granada). Los cobres actualmente están colocados en los pilares que abren el altar mayor, dos a dos, y muestran en un pequeño formato a san Sebastián, dos sobre el Descanso en la Huida a Egipto y san Miguel.

Los estudios de Domingo Sánchez-Mesa atestiguan que esta Inmaculada salió de las manos de José Risueño entre 1690 y 1732.

En los inventarios que se conservan de la iglesia parroquial de La Encarnación no hemos encontrado ninguna anotación sobre un lienzo de Inmaculada, aunque sí se cita una imagen de la Concepción en nicho bajo el retablo del altar mayor en 1801 y una corona de plata para la imagen en 1818. Sin embargo, sí hemos extraído unas líneas en las que se detallan los bienes del antiguo convento franciscano de San Pascual Bailón de la misma localidad. Dicho inventario, fechado en 1835, trece años después de la clausura del convento, señala la existencia de un cuadro de la Concepción unido al retablo de la capilla mayor, un cuadro de La Impresión de las llagas, un cuadro de la Purísima, grande, y varios santos como, por ejemplo, santa Rosa de Viterbo, de bulto. También constan un total de cinco capillas, más el altar de san José y un retablo con una imagen de bulto redondo y velo de tafetán de la Purísima con una urna que contenía un Niño debajo. El altar mencionado albergaba la imagen de bulto redondo de san José, una urna con una Dolorosa de medio cuerpo, un Niño desnudo, un cuadro de la Sagrada Familia y un Crucifijo. Según Florentino Castañeda, la Dolorosa era una talla de Diego de Mora como la del museo de Carlos V de la Alhambra.

Continúa el inventario señalando que las capillas estaban dedicadas a san Antonio, san Francisco de las llagas, capilla de la escala con un cuadro del Ecce Homo, capilla de San Francisco y capilla de san Blas. La mencionada capilla de san Francisco estaba constituida con una Niña María y un cuadro de santo Domingo. Según Florentino Castañeda, el altar mayor estaba compuesto por un retablo con tallas, en cuya

hornacina principal se hallaba san Pascual Bailón. En la pared izquierda había un retablo con una talla de la Inmaculada Concepción que se decía que era de Alonso Cano o un discípulo. Antonio Puertas García señala que además de imágenes de bulto, en el altar mayor había pinturas, más los retablos de la Purísima y san José en los testereros del crucero.

Según la anotación de un Libro de Mandatos fechada el 25 de septiembre de 1882, las imágenes que albergaba el templo del convento aún permanecían en él.

Centrando nuestra atención en el cuadro de la Concepción del altar mayor de la iglesia del convento que cita el inventario, por si respondiese a las medidas y formato del lienzo que nos ocupa, parece destacable el parecido entre la hornacina de dicho altar mayor y la obra. Sabemos por los inventarios y los testimonios aportados que el retablo del altar mayor poseía pinturas, en concreto cita un cuadro de la Purísima, cosa no de extrañar que en un convento franciscano la advocación principal fuera la susodicha y tuviera un lugar destacado dentro del templo.

El lienzo de Risueño está datado entre 1690 y 1732 mientras el arranque de la construcción de la fábrica está fechado en 1691. Si nos basamos en los datos cronológicos, sería factible que la obra hubiese presidido el altar mayor del convento franciscano.

El tema de la Inmaculada Concepción está precedido por el Árbol de Jesé, de origen medieval, que deriva en la Escena de los Tallos, tallos que brotan de san Joaquín y santa Ana y que llevan hasta María. Le siguen el Abrazo ante la Puerta Dorada, de origen medieval, que representa el beso entre los padres de María por el que se llevaría a cabo la gestación inmaculada de la Virgen. Algunos temas asociados son el de Nueva Eva, santa Ana triple o la Virgen Niña que desembocaran en la Tota Pulchra, cuyo origen arranca a finales del siglo XV y se desarrolla en el XVI. En él se representa a María sola rodeada por los símbolos lauretanos que encontrábamos en las Cantigas de Alfonso X el Sabio, principalmente, además de otras referencias bíblicas o de diversos padres de la iglesia, y que son: la rosa sin espinas, el lirio, el cedro, el árbol, la fuente sellada, el ciprés, la torre, el espejo sin mancha, la estrella, la luna, el sol, las doce estrellas, el unicornio, el olivo, la ciudad

amurallada, la escala de Jacob, el templo del Espíritu Santo, la nave, el Arcá de Noé, el Arca de la Alianza. Hasta finales del siglo XVI no aparece el tipo iconográfico de la Inmaculada Concepción tal y como lo conocemos hoy en día. La fórmula definitiva de la Inmaculada, que va a dominar a lo largo del siglo XVII, será la resultante de la conjunción del motivo Tota Pulchra con el de la mujer vestida de sol del Apocalipsis. De los elementos de esta última se irá despojando la representación de María que quedará reducida a una representación sencilla de una joven mujer con las manos recogidas en actitud orante sobre una esfera con una luna o tan sólo la luna con el creciente hacia arriba o hacia abajo en función del gusto del autor. Vestida con túnica y manto, también dependerá de los diferentes artistas y estilos la decoración, profusión de pliegues o disposición de los mismos. Como está basada en la mujer del Apocalipsis, además de la luna aparece el sol, pero de una manera muy sutil ya que se encuentra tras ella y la envuelve en un aura de luz brillante. En las representaciones escultóricas, esta luz se puede reflejar por medio de haces rectos u ondulados metálicos que circundan el cuerpo. Para completar el conjunto pueden aparecer algunos símbolos lauretanos como en el caso de la Inmaculada de Laujar de Andarax a los que ya se ha hecho referencia.

Atendiendo a las figuras iconográficas que hemos detallado y que tienen un estrecho vínculo con la Inmaculada está santa Ana y la Virgen Niña. Pues bien, el inventario del convento de san Pascual Bailón cita una Niña María y velo de tafetán blanco de seda en la capilla de san Francisco. Esta obra podría tratarse de la pequeña talla que se encuentra en una de las capillas del Evangelio de la iglesia. La Virgen es una talla vestida con túnica clara y sandalias con incrustaciones de cristal que aparece recostada sobre el costado derecho. Los ojos de cristal color miel y los detalles de las pestañas revelan cierto grado de calidad. Los documentos y testimonios orales no han podido esclarecer el momento en que dicha obra llegó a la iglesia y si se trata de la que albergaba el convento. En cuanto a las representaciones de santa Ana, el inventario de 1759 asigna una imagen de santa Ana con la Virgen de la mano en la capilla de los Méndez.

FIGURA 4. *Virgen del Rosario (detalle)*. Óleo sobre lienzo



Fuente: A. Salmerón.

El cuadro de la *Aparición de la Virgen del Carmen a Santa Teresa de Jesús* se encuentra en uno de los muros laterales de la capilla de la Virgen de los Dolores. Se trata de un óleo sobre lienzo anónimo que mide 140x110 cm. La Virgen del Carmen aparece sedente, con túnica azul y manto blanco y con el escudo de la orden carmelita sobre el pecho. Sostiene al Niño con la mano izquierda y un bastón de mando con la derecha. El bello rostro de María es un óvalo casi perfecto que deja ver unos ojos grandes que miran hacia el espectador, una boca pequeña, una frente despejada y una nariz recta. El marcado delineado de las facciones refleja una fuerte tendencia por el dibujo por parte del autor. Jesús bendice con la mano derecha y sostiene una bola en la izquierda. Aparece cubierto por un perizoma de color claro y un cabello rubio jalonado de rizos. A los pies, el torso de santa Teresa de Jesús surge orante. Está ataviada con el hábito característico de la santa, rostrillo y manto blanco, toca negra, túnica marrón. Junto a ella se disponen tres cabezas de querubines que equilibran la composición en la base derecha. María está sentada pero el fondo de la obra es impreciso y no

acertamos a percibir ningún elemento que ayude a conocer el lugar concreto. A pesar de eso, la luz que emana del cuerpo de la Virgen otorga un tono pardo al fondo de la parte superior del lienzo, espacio que se completa con cabezas de querubines alados en los vértices.

La composición es triangular siendo la cabeza de María el vértice superior de dicho triángulo. Las facciones de María son del tipo granadino, cara ovalada, grandes ojos abultados, nariz pequeña y labios bien delineados. De hecho, la imagen del Virgen guarda mucho parecido con La Divina Pastora de José Risueño que se conserva en la universidad de Granada. Es fácil apreciar al respecto como Risueño sitúa los pies de manera que no queden paralelos entre ellos para que muestren una posición distinta uno con respecto al otro.

El color y la luz es deudora de la primera y segunda etapa del artista, dependiente aún de la paleta oscura y el tenebrismo, sobre todo al comienzo de su producción⁷⁴.

El inventario de 1759⁷⁵ anota la capilla de la Virgen del Carmen con un lienzo de la Virgen del Carmen con velo de tafetán y dos lienzos ovales de Jesús y María. Uno de estos lienzos ovales puede que sea el que actualmente se aloja en el retablo de la Virgen de los Dolores antes mencionado.

En la parte inferior del cuadro, unido a la tela pictórica aparece una madera de acusado formato rectangular con la siguiente inscripción:

EL YLLMO. Sr. Dn. BLAS JOAQUIN ALVAREZ DE PALMA AR-
ZOBISPO D GRANA. CONCEDE 8a

DIAS D INDULGA. A LOS QUE REZAREN UNA SALVE O AVE
MARÍA. AÑO DE 1815

Don Blas J. Álvarez fue arzobispo de la Diócesis de Granada desde 1814. Esta leyenda entronca con la Bula Sabatina en la que se establecen privilegios para los que adopten la protección del escapulario de la orden del Carmelo y la Virgen del Carmen. En la Biblioteca Virtual

⁷⁴ Sobre la obra de Risueño se ha seguido a Sánchez-Mesa Martín.

⁷⁵ AHDAI. Inventario de Lujar de Andarax, 20 de octubre de 1759, Legajo 45, Pieza 1.

Andalucía se puede contemplar un ejemplar escrito por el arzobispo en relación a los dictámenes relativos al Jubileo de 1826 (fechado en Granada en 1826). La obligación de visitar determinadas iglesias de la ciudad de Granada y la de rezar el Padre Nuestro y el Avemaría a cambio de ganar seis meses de indulgencias corre paralelo al mensaje que aquí plasmó el arzobispo.

5. DISCUSIÓN

Tras el estudio de las obras de arte de temática mariana y los documentos relacionados se puede afirmar que se trata de unos interesantes instrumentos de análisis a nivel histórico y artístico. El resultado será más enriquecedor siempre y cuando se vincule a otros estudios sobre dicha temática o sea comparado con los resultados obtenidos en diferentes espacios geográficos, ya que subyace la duda de si los resultados se pueden extrapolar a otros contextos o fueron el resultado de unas circunstancias concretas. Si analizamos el estudio del patrimonio histórico mariano a nivel provincial y los documentos conservados llegamos a la conclusión de que el caso de Laujar de Andarx es único y su valor reside, además de en aportar un testimonio documental de primera mano y una riqueza artística singular, en otorgar un modelo significativo y distinguido por su especial naturaleza.

6. CONCLUSIONES

El análisis de las fuentes documentales siempre es enriquecedor ya que favorece el estudio histórico y artístico y el conocimiento del patrimonio sea cual sea su naturaleza. En este caso particular, los documentos describen el interior del templo, la disposición de capillas, cuadros y tallas, así como el ajuar y la ornamentación de los retablos. Sin duda, el material encontrado en Laujar de Andarax pone de relevancia la riqueza patrimonial relacionada con una prosperidad económica durante el XVIII. Es palpable la influencia que ejerce la ciudad de Granada con el municipio merced al catálogo de artistas que ofrece el documento y los datos recabados, lo que refuta la hipótesis que se baraja y que vincula la geomorfología de la provincia con la escuela artística predominante

en sus obras de arte. En este caso la comunicación efectiva entre Laujar y Granada queda patente a nivel artístico y devocional.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer a don Francisco Fernández Lao, delegado de patrimonio de la Diócesis de Almería su ayuda, disponibilidad y facilitarme el estudio del patrimonio eclesiástico de Almería.

8. REFERENCIAS

- AAVV. (2006). *Guía artística de Almería y su provincia*. IEA, Diputación de Almería. Fundación José Manuel Lara.
- Castalleda Y Muñoz, F. (1988). *Laujar de Andaraj. Capital de las Alpujarras*. Gráficas.
- Gil Albarracín, A. (1997). *Cofradías y Hermandades en la Almería Moderna* (Historia y documentos). G.B.G.
- Nicolás Martínez, M^a. M. (2008). "Sobre la pintura y escultura barroca en Almería. Propuestas para su estudio y revisión". En A. Ruiz García y M.D. Durán Díaz, *La Almería barroca*. Junta de Andalucía, IEA.
- Peinado Guzmán, J. A (2013). La iconografía inmaculista en el ocaso de la escuela granadina de escultura durante el siglo XVIII. Pervivencias y distanciamientos del modelo canesco. *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, (44), Universidad de Granada.
- Pereda, F. (2007). *Las imágenes de la discordia. Política y poética de la imagen sagrada en la España del 400*. Marcial Pons Historia.
- Puertas García, A. (1998). *El Convento de San Pascual Bailón. Laujar de Andarax*. Asociación de amigos del Convento de San Pascual Bailón.
- Réau, L. (2006). Iconografía del arte cristiano: iconografía de la Biblia Nuevo Testamento. Tomo I, vol. II, Ediciones Serbal.
- Reder Gadow M. (2012). "La advocación mariana rosariera: la Virgen del Santísimo Rosario" *Advocaciones Marianas de Gloria, San Lorenzo del Escorial*.
- Ruiz Molina, A. (2014). "La bula sabatina, origen de culto a los difuntos en la Orden del Carmen" *El mundo de los difuntos: cultos, cofradías y tradiciones*. Ediciones Escorialenses.

- Sánchez-Mesa Martín, D. (1972). Domingo, José Risueño. Escultor y pintor granadino (1666-1732). Universidad de Granada.
- Sánchez-Mesa Martín, D. (1991). Los temas de la Pasión en la iconografía de la Virgen. El valor de la imagen como elemento de persuasión. *Cuadernos de Arte e Iconografía, IV(7)*. Fundación Universitaria Española.
- Salmerón Leona, A. (2017). *La Cadena Interpretativa del Patrimonio: el Conjunto Monumental de la Alcazaba de Almería*. Universidad de Almería.
- Trens, M. (1994). *María. Iconografía de la Virgen en el Arte Español*. Ed. Plus Ultra.

EL PATRIMONIO ECLESIAÍSTICO DURANTE LA GUERRA CIVIL Y POSGUERRA. EL CASO DE LA PARROQUIA DE ARBOLEAS

ADELA SALMERÓN LEONA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo nace bajo el auspicio de una obra de formato humilde, pero de contenido excelso que florece con la pluma de un hombre ilustre, párroco de vocación y arbolense de corazón, que supo salvaguardar el noble legado que atesoraba la parroquia a través de su custodia durante la Guerra Civil y mediante una recopilación, meticulosa y pormenorizada en un soberbio inventario, de los bienes atesorados.

Inventarios elaborados para la parroquia se han conservado dos legajos que se encuentran depositados en el Archivo Histórico de la Diócesis de Almería, A.H.D.Al. a partir de ahora, unos más sustanciales que otros redactados principalmente por el beato Fernando González Ros, nacido en Cuevas del Almanzora el 12 de agosto de 1871 y asesinado en Lubrín el 10 de septiembre de 1936 que se hizo cargo de la iglesia de Santiago en 1901 y D. Juan Pardo Lorca, natural de Albox. En relación al contenido de los mismos, y ante la imposibilidad de reproducir toda su capacidad en este documento, se han extraído las líneas relativas al patrimonio pictórico y escultórico, así como de sus ajuares, retablos y capillas, en detrimento del litúrgico y ornamental, sin la intención de que esta particularidad menosprecie el valor del resto de elementos patrimoniales muebles e inmuebles de la parroquia y con la firme intención de ponerlo en valor en futuras publicaciones. Además de lo expuesto, Pardo Lorca elaboró un último inventario a modo de cómputo general con la intención de que recayera en el Obispado, aunque terminó en manos de sus familiares.

2. OBJETIVOS

El primer objetivo que se asume con la redacción de esta comunicación es la de homenajear la figura de don Juan J. Pardo y transcribir buena parte del inventario de piezas que él dejó. En segundo lugar, se pretende dar a conocer los acontecimientos acaecidos durante la Guerra Civil y posguerra y como afectaron al patrimonio eclesiástico en este municipio de la provincia de Almería. El mayor mérito de estos escritos reside, entonces, en el cariz histórico y documental que D. Juan Pardo imprimió a toda su producción, de gran valor pues permite conocer el paradero de las obras durante esos años tan comprometidos, así como la rehabilitación del templo y la reposición del patrimonio ultrajado. No se trata entonces de entrar en materia ideológica y doctrinal que quedan al margen de la cuestión patrimonial, asunto principal que mueve la confección de este documento.

Por último, se pretende mostrar el rico patrimonio que alberga la parroquia de Arboleas que bascula entre las piezas de escuela murciana y granadina merced a la ubicación del municipio que encuentra una vía de comunicación natural con el levante y Murcia, aunque, al igual que buena parte de localidades almerienses durante los siglos XVIII y XIX, sigue vinculada con la provincia de Granada.

3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo que se ha empleado comienza con el examen minucioso de los inventarios y la catalogación de obras de arte para establecer una comparativa entre los que aparece reflejado en el texto y el patrimonio actual de la iglesia. Para analizar las diferentes iconografías se ha trabajado el método iconográfico e iconológico siguiendo los diferentes legados metodológicos de varios autores. Se parte de lo que Gombrich denomina *memoria visual*, que permite establecer un primer acercamiento al significado de la obra para, con posterioridad, abordar el análisis del significado, donde se analizan las fuentes literarias como posible germen de la que emana el tipo, entendido este último como la forma en que el tema se ha representado a lo largo de la historia, y la relación entre forma y simbología. Una vez obtenida toda la

información relevante, que ha sido plasmada en este documento ser ha comparado con la obtenida en otros municipios de la provincia para proceder a una comparativa a nivel artístico e histórico para conocer en qué medida es relevante la muestra objeto de estudio dentro del cómputo global del patrimonio provincial. Así mismo es importante comparar los resultados con estudios realizados en zonas de influencia para conocer, de igual modo, el comportamiento de Almería a nivel histórico-artístico durante el periodo analizado.

FIGURA 1. *Grupo escultórico El Calvario*



Fuente: A Salmerón.

4. RESULTADOS

FIGURA 2. *Virgen de los Dolores*



Fuente: J. Gilabert

La exposición de los resultados obtenidos y la transcripción de los inventarios arranca con el primero que se conserva de 1802⁷⁶ del que no podemos obtener datos sobre imágenes o cuadros pues se limita a inventariar el vestuario para el santo oficio. Es a partir del 20 de mayo de 1877 cuando tengamos constancia de la presencia en el templo de una Purísima en el altar mayor, Jesús Nazareno en su altar, Virgen de los Dolores en su altar, Virgen del Carmen en su altar, Virgen del Rosario en su altar, Santiago en su altar, san Roque en su altar, María Magdalena en su altar, San José al lado del altar mayor, San Juan al lado del altar mayor, Jesús en el sepulcro, una corona pequeña en mal estado de

⁷⁶ A.H.D.AI. Inventario de Iglesia de Arboleas, 1802-1931, Legajo H-119-18, Pieza

² Todos los inventarios comprendidos entre estas dos fechas se encuentran documentados con la nomenclatura expuesta.

la Purísima, seis tronos (cuatro regulares y dos en mal estado), un cuadro de las Ánimas grande, cuadro del Bautista, cuadro de San Isidro, cuadro del Corazón de Jesús, cuadro de Santa Filomena, todos al óleo y en estado regular más tres cuadros pequeños de varias imágenes en mal estado.

Hace relación a los enseres de la ermita de los que destacamos: una Virgen del Carmen en su altar, una talla de San Ramón y un cuadro de la Anunciación pequeño al óleo.

Un nuevo inventario de 1897 completa el número de obras del templo y aporta algunos datos sobre ellas. Además, clasifica el estado de conservación en nuevo, regular y mal. Las piezas extraídas son las siguientes:

- Purísima en el tabernáculo, pequeña, regular,
- Virgen del Rosario, regular,
- Virgen del Carmen que no ha tenido uso, hoy día vestida de Providencia, regular,
- Dolorosa a tamaño natural, nueva,
- Nuestro Padre Jesús Nazareno, nueva,
- Virgen del Carmen en su altar con retablo, nuevo,
- cuadro de las Ánimas en su altar con retablo, nuevo,
- Corazón de Jesús en su altar con retablo, nuevo,
- urna con santa Filomena y crucifijo, donados y en su altar con retablo, nuevo,
- Santa María Magdalena en altar con retablo, donado, nuevo,
- San Ramón en altar con retablo, donado, nuevo,
- San José y San Juan, regular,
- Santiago, malo,
- San Roque,
- Santo Cristo grande en Sepulcro, regular,
- Niño Resucitado chico, regular,
- Crucifijo mediano, regular,
- corona de la Purísima, regular,
- corona de la Virgen del Rosario, regular,
- corona de la Dolorosa, regular,
- corona del Resucitado, vieja,

- dos coronas para la Virgen del Carmen y el Niño,
- dos coronas de plata y dos de metal plateado,
- cuadro viejo del Corazón de María,
- cuadro viejo de San José.

En el inventario de 1903 se produce el alta de la imagen de la Purísima en la manifestación de la Medalla Milagrosa, de siete palmas de alto y costeada por la Asociación Hijas de María.

En 1909 hay dos inventarios, en el primero consta el alta de la imagen de san Antonio de Padua y en el segundo, firmado ya por don Juan Pardo Lorca, se añade que la imagen de la Virgen del Carmen es muy buena; un altar con retablo nuevo de María Magdalena, donado y que el retablo del altar mayor lo manda hacer el anterior cura don Fernando González Ros. En 1914 se incrementa el patrimonio de la iglesia con el retablo del Sagrado Corazón de Jesús; una imagen de San Pedro a tamaño natural; una imagen del Resucitado, talla buena y dorada de tamaño natural y con un coste de 1000 pesetas; un trono tallado con cuatro brazos y candelabros de talla dorada y cuatro tulipas; una túnica bordada en oro para Jesús Nazareno. En 1916 se adquiere la imagen de Sagrado Corazón de Jesús, estofada y con coste de 1000 pesetas y el retablo de san Pedro por 625 pesetas. Un nuevo inventario de 1916 registra la dotación para el altar de la Purísima con seis candelabros y sacras de madera dorada donadas por la asociación. En 1918 se adquiere la Virgen del Carmen.

El 3 de marzo de 1931 se produce el inventario más completo de toda la producción a cargo de don Juan Pardo Lorca ya que enumera las obras asignando un número que irá utilizando en posteriores intervenciones para dirigirse a ellas. Además, el citado párroco aporta datos en relación al origen, autoría, aspecto o época de las imágenes, retablos o cuadros que se hayan en la parroquia. En relación a las imágenes encontramos las siguientes:

- nº 1, Jesús Crucificado, muy buena, atribuida a Mora y adquirida en Granada en 1713 por la Cofradía del Santísimo Sacramento ... nueva,
- nº 2, Nuestro Padre Jesús Nazareno de la misma época y origen ... nueva,

- nº 3, Niño Jesús usado en la Resurrección de la misma época y origen, regular,
- nº 4, Virgen de los Dolores de gran belleza y devoción de la misma época y origen, nueva,
- nº 5, San Ramón Nonato, adquirida en Granada en la misma fecha y perteneciente a la cofradía, regular,
- nº 6, Niño Jesús usado en Navidad y ahora usado en la Candelaria, antiguo y de origen ignorado, regular,
- nº 7, Virgen del Rosario antigua, mal retocada y de origen ignorado, nueva,
- nº 8, San Roque de buena expresión y escaso mérito, vieja,
- nº 9, Santiago el Mayor a caballo, antigua y sin mérito, vieja,
- nº 19, San José antigua, origen ignorado y escaso mérito, regular,
- nº 11, Purísima antigua, estofada, donada en la mitad del XIX por ... Comprada en Murcia, pero no construida en tal fecha, pequeña, regular,
- nº 12, Cristo Crucificado mediano de la sacristía, debió ser la primera imagen de la parroquia, vieja,
- nº 13, Virgen del Carmen, la más venerada del pueblo, adquirida en Murcia en 1874 por la cofradía, nueva,
- nº 14, Santa María Magdalena de Murcia, donada en la misma época que la anterior, nueva,
- nº 15, Verónica, transformación de otra imagen antigua por el artista murciano José Fernández Martínez en 1909, regular,
- nº 16, Sagrado Corazón de Jesús del cementerio, sobre 1890, no es bella ni de mérito, vieja,
- nº 17, Purísima en su manifestación de la Medalla Milagrosa de Francisco Sánchez Araciel, Murcia, adquirida por la Asociación de la Purísima en 1903, nueva,
- nº 18, San Antonio de cartón piedra de Olot, 1908, costeada con limosnas, nueva,
- nº 19, Jesús Resucitado, obra de mucho arte, madera, del valenciano José Ibáñez Rives en 1913, nueva,
- nº 20, San Fernando, pequeña, regalo del antiguo párroco en 1908, nueva,
- nº 21, San Pedro del madrileño afincado en Murcia Manuel López Guillén en 1914, nueva,
- nº 22, Sagrado Corazón de Jesús situada en el templo, madera y rico estofado de Manuel López Guillén, adquirida por la hermandad en 1915, nueva,

- nº 23, Santa Salomé, Manuel López Guillén, 1914, donada en 1920, nueva,
- nº 24, Santa Filomena yacente, pequeña y en su urna en el altar del Resucitado, nueva,
- nº 25, Calvario pequeño en urna, regular,
- nº 26, Santa María de Cleofás para la escena del Calvario en la capilla del Comulgatorio, de Carlos Rodríguez, Murcia, 1924, nueva,
- nº 27, San Juan Evangelista, expresiva, del inteligente escultor Clemente Cantos, Murcia, 1927, costeada por el cura y (...) nueva,
- nº 28, Santiago el Mayor de Clemente Cantos, devota, nueva,
- nº 29, Niño Jesús para la Navidad, ahora en Virgen del Rosario, 1917, nueva,
- retablo del altar mayor de estilo gótico del afamado tallista Alfredo Fábrega, inaugurado en 1908 y promovido por el antiguo cura Fernando González Ros, (nuevo),
- retablo de la capilla del comulgatorio de estilo Luis XV del murciano Andrés Pujante Cierva, 1929, adquirido con las limosnas de la congregación de la Buena Muerte, nuevo,
- capilla de Padre Jesús de estilo renacentista del murciano José Fernández Martínez. 1910, nueva,
- dos retablos del crucero de estilo renacentista de 1890, de Alfredo Fábrega, costeada por la hermandad del Carmen y las Ánimas, nuevos, 1914, nuevo,
- retablo de María Magdalena, de Bartolomé López Bonillo, 1893, regular,
- retablo de San Pedro de Bartolomé López Bonillo, 1915, nuevo,
- retablo de San Antonio de estilo gótico de José Fernández Martínez, Murcia, 1910, nuevo,
- tres retablos iguales para las capillas laterales de 1894 realizados por Alfredo Fábrega en Albox, nuevo,
- retablo de la Purísima de Alfredo Fábrega, 1908, antes era de la Dolorosa, nuevo,
- retablo del Resucitado de Alfredo Fábrega, 1924, nuevo,
- trono de Padre Jesús, Lorca, sobre 1850, regular,
- trono de la Dolorosa, Lorca, sobre 1850, viejo,
- trono de la Virgen del Carmen, Bartolomé López Bonillo, 1914, nuevo,
- trono de san Roque, Murcia, 1870, regular,
- trono de María Magdalena, antiguo de la Virgen del Carmen, se ignora procedencia, regular,

- trono de María Salomé, Bartolomé López Bonillo, 1922, uso en Semana Santa, nuevo,
- trono de San Pedro Bartolomé López Bonillo, 1920, nuevo,
- trono de Santiago, Murcia, 1927, nuevo,
- trono de San Juan Evangelista, Murcia, 1927, uso en Semana Santa, nuevo,
- tronito pequeño de talla fina y dorada con alguna pieza rota para la Purísima, antiguo (regalo de un vecino) con dicha imagen (...), regular,
- sepulcro tallado y dorado, faltan piezas, 1870, regular,
- cunita, 1902, regular.

Se contabilizan tan solo tres lienzos al óleo más 13 del Vía Crucis (falta la 6ª estación) catalogados todos como viejos. Un primer cuadro de las Ánimas, grande, antiguo y mal retocado del que no se sabe la procedencia y está deteriorado; otro del Bautismo de Cristo de poco mérito del que no se sabe la procedencia y otro de la Anunciación del ángel, mediano y de poco mérito.

Del interior del templo, hemos seleccionado los elementos que guardan relación con el tema que nos trata o que aportan una visión del estado de la fábrica en el momento en que se realiza el inventario, 1931. Se detalla el suelo de mármol blanco y negro de 1888 y las capillas del Resucitado y la Milagrosa de cemento fino de 1929; 6 pares de columnas de hierro con capiteles sobre pedestal de mármol gris que sostienen dos arcadas que separan las naves, el fuste imita el mármol blanco y el capitel el bronce; una balaustrada sobre portalón con dos pilares y dos columnas para macetas, todo formando un cuerpo de piedra de granito artificial en la capilla del Comulgatorio, procede de Águilas, Murcia, 1929 y costeada por la Congregación de la Buena Muerte; dos barandas que imitan el bronce de hierro fundido en el presbiterio con pasamanos de madera y hermosas bolas de cristal; reja de hierro con ventanal de cristal en la capilla del Comulgatorio, costeada por la Congregación de la Buena Muerte.

Relación de enseres y alhajas de plata o metal:

- corona con doce estrellas de cristal sobre hoja de lata y alambre de cobre instalada para luz eléctrica, tiene doce lámparas esféricas y fue costeada por la cofradía de la Virgen del Carmen, nueva,

- corona imperial con ráfagas y estrellas de plata (le falta una estrella) para la Virgen del Carmen, nueva,
- corona con ráfagas y estrellas para la misma imagen de metal plateado, nueva,
- corona imperial sin ráfagas para el Niño plata, regular,
- corona con ráfagas y estrellas para la Virgen del Rosario en metal plateado, regular,
- corona con media luna, llamas y cuchillos de plata para la Dolorosa, estropeada y con rotos en algunas llamas y cuchillos y en la cruz del centro,
- corazón con espadas de plata, le falta alguna espada, viejo,
- corona con forma de media luna con rayos, llamas y estrellas, metal blanco, 1923, nueva,
- corazón con siete espadas en metal blanco de la misma procedencia, nuevo,
- aureola para la Purísima con doce estrellas de metal blanco, regular,
- corona imperial con ráfaga, pequeña, para el Niño (antes del Resucitado), regular,
- aro liso de metal para san Pedro, nuevo,
- aro liso de metal para Santiago, nuevo,
- aro liso de metal para San Juan, nuevo,
- corona circular formando ráfaga para María Magdalena, plata de meneses, nueva,
- corona redonda de metal plateado para María Magdalena, regular,
- corona circular formando ráfaga para María Salomé, plata de meneses, 1921, nueva,
- corona circular formando ráfaga para María de Cleofás, plata de meneses, 1924, nueva,
- trozos de la corona de la Purísima pequeña,
- alfiler de oro de 1918, pendientes de oro y pendientes de plata con perlas de la Virgen del Carmen,
- pendientes de oro de M^a. Magdalena,
- corona con tres potencias del Sagrado Corazón de Jesús, tres potencias sueltas del Resucitado, tres del Jesús Nazareno, corona del Niño en la cuna, corona de metal dorado de la Verónica, corona de metal dorado de San Fernando y aro de San Antonio,
- aureola con doce estrellas con piedras de la Purísima, 1922, nueva.
- Ajuar de la Dolorosa
- manto de terciopelo negro bordado en oro (de fábrica) 1909, Barcelona,

- delantal de terciopelo negro bordado en oro (de fábrica) 1909, Barcelona,
- manto de terciopelo bordado en oro y aplicaciones, puntillas y fleco de oro, azul vivo, 1925,
- túnica de terciopelo encarnada bordada en oro por monjas de Vélez Rubio, 1914,
- manto de damasco azul con puntilla de oro para el camarín ... regular,
- delantal de terciopelo encarnado con puntilla y aplicaciones de oro para el camarín ... regular,
- manto negro de terciopelo con agremes y estrellas de plata ... regular,
- paño blanco de tela fina plateada y bordada en oro y piedra para la mano... regular,
- paño negro bordado en oro y piedra, nuevo,
- toca de crespón color hueso para la cabeza ... nueva,
- cordones de oro con borlas de oro para la cintura, nuevo, peluca, regular.
- Virgen del Carmen
- manto blanco de tisú de oro y plata, bueno pero deteriorado
- manto azul espolín con ramos de oro, más antiguo, pero de menos valor
- manto de damasco de color hueso tostado para el nicho
- delantal con escapulario de vestir, color propio de la orden, bordado en oro por las siervas de María en Almería en 1880
- delantal con escapulario de espolín con ramos de oro ... regular
- tres escapularios de mano y otros tres para el Niño
- toca de tul blanca bordada en oro con puntilla de oro por las Adoratrices de Almería en 1930... nueva
- toca de tul blanca bordada en oro con puntilla de oro
- dos pelucas.
- Virgen del Rosario
- manto azul de espolín con ramos de oro, bueno, gastado por algunas partes,
- manto azul de seda con estrellas de plata para el nicho,
- manto de espolín con ramos de oro encarnado ... regular,
- manto tejido de oro y seda dorada encarnado ... regular,
- manto de damasco ... viejo,
- peluca... vieja,
- toca blanca de seda.
- Ropa interior blanca
- 3 camisas y 2 enaguas de Jesús Nazareno

- 2 camisas y 3 enaguas de la Dolorosa
- 2 camisas 4 enaguas de la Virgen del Carmen
- 2 camisas 2 enaguas de María Magdalena
- 1 camisas 1 enaguas de Salome
- 1 camisas 1 enaguas de María la de Cleofás
- 2 camisas 2 enaguas de Verónica
- 2 camisas 3 enaguas de la Virgen del Rosario
- 1 camisa de San Juan
- 1 camisa de Santiago

Completa el inventario el ajuar de M^a. Magdalena, M^a. Salomé, M^a. De Cleofás, Verónica, Padre Jesús, Juan Evangelista, Santiago y Señor del Sepulcro.

Altas del inventario fechado el 4 de enero de 1932⁷⁷: cuadro de la Virgen del Perpetuo Socorro costeado por la Cofradía del Carmen; cuadro de Cristo Rey costeado por la Hermandad del Corazón de Jesús; tapiz del tránsito de san José costeado por la Congregación de la Buena Muerte; cuadro en lienzo de Nuestra Señora del Pilar; estampa para el estandarte del Corazón de Jesús.

Altas del inventario de 1933 fechado el 16 de abril de 1934: ninguna imagen o cuadro.

Bajas del inventario de 1934 fechado el 11 de enero de 1935: manto de la Virgen de los Dolores inventariado con el numero 357 (de terciopelo negro y agremanes y estrellas de plata) con el que se hicieron la casulla y el frontal de altas de este mismo inventario, la imagen tenía otros mejores y ya no se usaba, es de terciopelo negro con agremanes y estrellas de plata; manto de la Verónica para remiendos.

El 7 de enero de 1936 quedan reflejadas altas y bajas de la parroquia dando comienzo a un nuevo inventario que empieza ese mismo año pero que está inconcluso en el que el mismo párroco, don Juan J. Pardo, redacta al pie:

⁷⁷ Los inventarios desde 1932 hasta 1942 redactados por Juan Pardo están en manos de particulares cedidos a la autora para esta investigación.

No recuerdo si en 1936 hubo alguna alta más ni de las bajas que hubo antes del 18 de julio.

Arboleas 15 de abril de 1939. Año de la Victoria.

Juan J. Pardo

Ese mismo día abre un nuevo inventario

... al hacerme de nuevo cargo de ella (la parroquia), después de la revolución marxista ...en el que redacta los bienes que se han conservado, dónde se han conservado y el estado y uso del templo durante la contienda. La relación de imágenes queda de la siguiente manera:

- Jesús Crucificado que figura en el inventario de 1931 con el nº 1,
- Nuestro Padre Jesús Nazareno con el nº 2,
- Virgen de los Dolores con nº 4,
- Virgen del Rosario con nº 7,
- Virgen del Carmen con nº 13,
- Purísima en su manifestación de la Medalla Milagrosa con nº 17,
- Santa María Magdalena, obra del escultor don Joaquín Baglietto ejecutada en Murcia en 1879 con el nº 14,
- Santa María Salomé con nº 23,
- Santa María de Cleofás con nº 26,
- San Juan Evangelista con nº 27,
- Santiago el Mayor nº 28,
- San Pedro Apostol con nº 21,
- Cristo pequeño que había en el Calvario con nº 25,
- Niño Jesús con nº 29,

Nota: las demás imágenes del inventario de 1931 no existen, porque fueron quemadas por los rojos.

En relación a la madera tallada: los catorce retablos que tenía el templo (...) fueron desmontados, destrozados y deshechos en su mayor parte, utilizando los rojos la mayor parte de su madera para hacer menaje para escuelas, camas para hospitales y otras obras de carpintería. Quedan algunas piezas difíciles de inventariar (...).

Se han hallado los cuadros de la Virgen del Perpetuo Socorro, el de Cristo-Rey y el tapiz del Tránsito de san José dados de alta en el inventario de 1932.

En relación al estado de la fábrica del templo y su decorado en hierro y mármol dice:

- el pavimento del templo en su mayor parte bien habiendo una parte de él levantada y no pocas losas rotas. Las rejas de la capilla del Resucitado y la Purísima bastante deterioradas y levantados algunos hierros. Las paredes del templo llenas de agujeros, efecto de haber quitado los retablos. (...) rotos la mayor parte de los cristales (...) levantados gran parte de los tejados (...) las columnas de yeso muy deterioradas (...) la capilla de Jesús Nazareno casi totalmente destrozada (...) las columnas de las barandas del Comulgatorio arrancadas.
- Corona imperial de plata sin ráfaga del Niño de la Virgen del Carmen,
- corona de metal blanco de la Dolorosa,
- aureola con doce estrellas de metal blanco de la Purísima,
- dos aros de Santiago y San Juan,
- corona de metal plateado de santa María de Cleofás,
- cruz de metal blanco de María Magdalena a falta de una bola del mismo metal,
- aureola con doce estrellas de la Milagrosa, tres potencias de Jesús Nazareno, aureola de san Fernando, dos coronas de espinas.

En cuanto a la ropa que se han conservado de las imágenes, estas son las que llevaban cuando fueron escondidas y constan como ropa de las imágenes para el exterior. De la Virgen de los Dolores el manto de damasco azul, el delantal de terciopelo encarnado y la peluca que llevaba la Virgen cuando fue escondida.

De la Virgen del Carmen se conserva el delantal y escapulario que llevaba cuando la escondieron, el manto que llevaba en aquella ocasión apareció enteramente inservible porque lo destrozaron las ratas; uno de los tres escapularios de la mano; una de las dos pelucas.

De la Virgen del Rosario queda el manto de seda azul, el delantal de espolín de oro, la peluca y la toca.

De santa M^a. Magdalena se conserva un manto encarnado, la túnica morada y la peluca.

De santa M^a. de Cleofás se halla la túnica y un manto.

De santa M^a. Salomé queda el manto, delantera y peluca.

Ropa interior blanca

- 2 camisas y 2 enaguas de Jesús Nazareno,
- 2 camisas y 2 enaguas de la Dolorosa,
- 2 camisas 2 enaguas de la Virgen del Carmen,
- 2 camisas 1 enaguas de María Magdalena,
- 1 camisas 1 enaguas de Salome,

- 1 camisas 1 enaguas de María la de Cleofas,
- 1 camisas 1 enaguas de Verónica,
- 2 camisas 3 enaguas de la Virgen del Rosario,
- 1 camisa de san Juan,
- 1 camisa de Santiago.

Objetos varios

busto de San Juan Evangelista salvado después de haber estado en el fuego por doña Gabriela Sánchez Mellado,

san Fernando de 50 cm. guardada por doña Basilisa Peralta Pérez,

Las doce imágenes grandes que se salvaron (algunas de gran mérito artístico) fueron escamoteadas y escondidas muy hábilmente (y con gran peligro) por don Alonso Bonillo Parra, don José Blesa Pardo, don F^o López Gallegos ayudados por algunos más y de no pocas piadosas mujeres. Se guardaron todas ellas tapiadas en casa de don Ginés Blesa Gómez, casa de la que después se incautaron los rojos, siendo providencial que no dieran con ellas los interesados en quemarlas.

Arboleas, 30 de abril de 1939. Año de la Victoria.

El cura ecónomo Juan J. Pardo.

Inventario fechado el 31 de diciembre de 1939 y pertenecientes a ese mismo año:

corona de la Virgen del Rosario encontrada en Almería muy torcida y estropeada,

14 oleografías del Vía Crucis en lienzo (a cuenta de fábrica)

manto negro y delantal bordado en oro de la dolorosa, no las mangas, encontrados en Valencia,

manto de terciopelo azul y túnica de terciopelo encarnada de la Dolorosa, sin las mangas, encontradas en Valencia,

manto de tisú blanco de la V. del Carmen recuperado en Valencia,

manto azul de espolín de oro entrefino de la V. del Carmen recuperado en Valencia, aunque le falta un trozo,

vestido (escapulario y delantal) de la V. del Carmen de terciopelo bordado en oro, sin las mangas, encontrado en Valencia,

manto azul de espolín de oro de la V. del Rosario hallado en Valencia,

manto y túnica de espolín de oro de Santa María Magdalena encontrado en Valencia muy mutilado, pero de buenas telas,

estandarte de la Purísima, del Corazón de Jesús y de la Congregación de la Buena Muerte hallados en Valencia, pero solo las telas y muy estropeados,

se aprovechan mantos de las imágenes para confeccionar otros nuevos para Magdalena azul y Virgen del Rosario rojo

guitón morado de damasco recuperado en Valencia de María Magdalena,

(ilegible) morado de seda artificial de Nazareno en Valencia.

Altas de 1940.

Altas de 30 diciembre de 1941:

se reconstruye el friso y techo del campanario y en los anteriores se taparon los agujeros de las naves laterales del templo, se arreglaron los tejados.

Altas 31 diciembre de 1942:

muros de cemento para sostener el retablo del altar mayor cuando se reconstruya y se arregle el pavimento del altar mayor que estaba levantado.

Inventario 1943:

4 puertas cristal nichos de la Virgen del Rosario, San José, san Roque, San Luis Gonzaga usando y acomodando otras puertas que quedaban, imagen de San Luis Gonzaga del escultor Rafael Barbero Medina a base del busto de san Juan Evangelista, preparada para ser vestida. Es difícil calcular el coste porque el escultor ha trabajado a jornal en la parroquia arreglando otras imágenes que estaban más o menos mutiladas y dorando y haciendo tallas para el retablo del altar mayor y ha mezclado unos trabajos con otro.

Imagen del Sagrado Corazón de Jesús de talla de madera (la cabeza, manos y esqueleto) ejecutada por el afamado escultor granadino don Manuel Roldán de la Plata y vestida de pasta o fardoencolado por el escultor, también granadino don Benito Barbero Medina.

Imagen de San Roque también de talla de madera (cabeza, manos, pies y

gran parte del cuerpo) vestida de fardo encolado (...) por don Manuel Roldán de la Plata (...)

Se ha arreglado la capilla del Nazareno cuyas paredes y pavimento estaba destrozado y cuyo tejado amenazaba con derrumbarse, se ha arreglado el del Comulgatorio y se han reparados todos los de la Iglesia, se han pavimentado las tarimas del crucero, se han arreglado todos los zócalos del templo, se han repuesto las losas que faltaban en las naves laterales donde estaban los retablos y se han quitado los zócalos y adecentado la sacristía. Para las obras a librado el Ministerio de Justicia tres mil seiscientos setenta y cinco pesetas, pero se ha gastado bastante más.

Arboleas, 31 de diciembre de 1944

Juan J. Pardo

FIGURA 2. *Vista de la nave central y altar mayor de la parroquia de Santiago de Arboleas*



Fuente: A. Salmerón

Altas de 1944:

Imagen de Jesús Resucitado, talla toda ella en madera por el escultor granadino Manuel Roldán de la Plata y pintada y decorada por el también granadino don Rafael Barbero Medina. Coste de la imagen fuera de portes, cajón y embalaje 3670 pesetas, recaudadas de limosnas de los feligreses.

Una imagen de la Verónica para vestir tallada en madera por el escultor valenciano don Eduardo Comas Mestre. Costó mil pesetas fuera de portes, caja y embalaje. Fue costeadado por una persona que no quiere dar su nombre.

Dos tocas, dos túnicas y dos mantos (para el nicho y para las procesiones) de la Verónica costeadada por la misma persona.

Un paño de seda con un divino rostro pintado al óleo para la imagen y costeadada por la misma persona.

Dos cuadros grandes pintados al óleo por el pintor almeriense don Juan Martínez Ortiz y retocados y mejorados por el pintor granadino don José Pirón (?) Representan la Anunciación, la Divina Pastora y la Aparición de la Virgen a Santiago con la imagen de la Virgen del Pilar, con sendos marcos de estilo barroco tallados y dorados por don Rafael Barbero Medina por 1635 pesetas en total incluidos los portes.

Retablo del altar mayor por el cura que suscribe siendo la tercera o cuarta parte del anterior y realizado por el tallista Rafael Barbero Medina y Manuel Rojo Mendía, el tallista y dorador murciano don Antolín Caballero, el dorador lorquino don Miguel Martínez Puertas y varios carpinteros de Lorca, Albox y esta localidad (...) 14948 pesetas y 43 céntimos.

Cuadro de San Juan Bautista para el Baptisterio.

Se ha arreglado la capilla de Jesús Nazareno, (...) se han reparado los tejados de la iglesia además de zócalos y losas. Para estas obras ha librado el Ministerio de Justicia 3675 pesetas, pero se ha gastado bastante más.

Altas de 1945:

altares para San José, Nuestra Señora del Rosario, Sagrado Corazón de Jesús y Nuestra Señora del Carmen para los que se han aprovechado tallas viejas y costeadados por hermandades y cofradías de la villa, se arreglan los estandartes y se completan las capillas con cruces, sacras y candelabros nuevos o restaurados y lámparas eléctricas y material eléctrico para altar

de Virgen del Carmen y Corazón de Jesús y los tronos para los novenarios.

Coronas de Magdalena y Salomé que fueron reconocidas en Madrid y recuperadas en Almería. Han sido restauradas por 15 pesetas,

corona de metal dorada dada por el señor Obispo para la Virgen del Carmen. Es también de los objetos de cuyos dueños no aparecieron. Restaurada con un coste de 25 pesetas.

Un manto azul celeste de espolín de plata dado por el Señor Obispo para esta iglesia y que se ha dedicado a Santa María Magdalena, dedicando el bueno de esta santa a la Virgen del Rosario (...) procede de los recibidos en Almería de Madrid, cuyos dueños no han aparecido.

Estandarte negro de raso floreado y bordado en sedas de colores para la Virgen de los Dolores dado también por el Señor Obispo (...)

rosario de plata y nácar procedente de los objetos no recuperados y dado por el señor Obispo para la Virgen del Rosario.

Inventario sin fecha de la Ermita Nuestra Señora del Pilar de la Cinta en el que constan dos cuadros nuevos y una cruz de Cristo en el altar.

5. DISCUSIÓN

Tras el estudio de este documento se puede afirmar que se trata de un interesante instrumento de análisis a nivel histórico y artístico. El resultado será más enriquecedor siempre y cuando se vincule a otros estudios sobre dicha temática o sea comparado con los resultados obtenidos en diferentes espacios geográficos. El estudio como tal acerca a la figura de sus protagonistas y a los hechos acaecidos en ese municipio, pero subyace la duda de si los resultados se pueden extrapolar a otros contextos o fueron el resultado de unas circunstancias concretas. Si analizamos el estudio del patrimonio histórico mariano a nivel provincial y los documentos conservados llegamos a la conclusión de que el caso de la villa de Arboleas es único y su valor reside, además de en aportar un testimonio documental de primera mano, en otorgar un modelo significativo y distinguido por su especial naturaleza.

6. CONCLUSIONES

El análisis de las fuentes documentales siempre es enriquecedor ya que favorece el estudio histórico y artístico y el conocimiento del patrimonio sea cual sea su naturaleza. En este caso concreto, contar con el testimonio de un testigo presencial de los hechos acaecidos que tomó parte de las acciones llevadas a cabo durante la Guerra Civil y posguerra, además de ser buen conocedor del patrimonio objeto de análisis, se convierte en un elemento importante que bien merece ser plasmado en este artículo. El análisis del contenido documental nos recrea unos hechos históricos que arrancan con el temor del protagonista y autor del texto a la pérdida de las obras de arte que la parroquia atesora y posterior y triste desenlace en 1936. Continúa con la descripción de las acciones llevadas a cabo para salvaguardar las piezas, el estado en que quedó la fábrica y concluye con la recuperación del ajuar expoliado y la adquisición de obras durante la década de los cuarenta. Los datos ofrecidos facilitan la labor de catalogación de obras y permiten establecer cuáles fueron las tendencias a la hora de adquirir piezas durante el siglo XVIII y a mediados del XX, quiénes las sufragaron, los ajuares originales y donde fueron a parar las piezas expoliadas o el modo en que fueron recuperadas. Es palpable la influencia que ejerce el levante español en la vertiente este de la provincia almeriense merced al catálogo de artistas que ofrece el documento arbolense. Además, la descripción del uso del templo durante la guerra o el modo en el que se va restaurando permite obtener una visión del conflicto bélico pocas veces recreada.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer a don Francisco Fernández Lao, delegado de patrimonio de la Diócesis de Almería su ayuda, disponibilidad y facilitarme el estudio del patrimonio eclesiástico de Almería. Agradecer también al restaurador-conservador de obras de arte arbolense, don Joaquín Gilabert López por su incansable ayuda y brindarme sus conocimientos.

8. REFERENCIAS

- Gombrich, E. (2003). Sobre la interpretación de la obra. El qué, el porqué y el cómo. *RA Revista de Arquitectura*, Universidad de Navarra, 5.
- Montejo Montejo, V. (2006). “La Cofradía de Jesús y la vinculación de la Dolorosa, san Juan y la Verónica”. *La Dolorosa y la Cofradía de Jesús. En el 250 aniversario de la Dolorosa, san Juan y la Verónica*. Real y muy Ilustre Cofradía de Nuestro Padre Jesús Nazareno.
- Moya Martínez, A. (2009-2010). Sobre la vida y la obra del artista José María Sánchez Lozano. *Imafronte*, (21-22), Universidad de Murcia.
- Moxey, K. (2015). *El tiempo de lo visual, La imagen en la historia*. Sans Soleil.
- Nicolás Martínez, M. (2008). *Sobre la pintura y escultura barroca en Almería. Propuestas para su estudio y revisión*. La Almería barroca, Instituto de Estudios Almeriense.
- Palomino Ruiz, I. (2017). *Diego de Mora: vida, obra e influjo de un artista de saga* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Réau, L. (2006). *Iconografía del arte cristiano: iconografía de la Biblia Antiguo Testamento*. Tomo I, vol. I, Ediciones Serbal.
- Réau, L. (2006). *Iconografía del arte cristiano: iconografía de la Biblia Nuevo Testamento*. Tomo I, vol. II, Ediciones Serbal.
- Rodríguez Peinado, L. (2011). El descendimiento de la cruz. *Revista Digital de Iconografía Medieval*, III(6).
- Rodríguez Peinado, L. (2015). Dolor y lamento por la muerte de Cristo. La Piedad y el Planctus. *Revista digital de iconografía medieval*, 7(13). Universidad Complutense de Madrid.
- Romero Torres, J. L. (2004). *La producción de la imaginería pasionista de carácter procesional. La imaginería procesional*. Tomo 3. Artes y artesanías de la Semana Santa Andaluza. Ed. Tartessos.
- Romero Torres J. L. (2004). *Los talleres actuales de escuela e imaginería en Andalucía. Artes y artesanía de la Semana Santa andaluza*. Tomo 3. La imaginería procesional. Ed. Tartessos.
- Salmerón Leona, A. (2017). *La Cadena Interpretativa del Patrimonio: el Conjunto Monumental de la Alcazaba de Almería*. Universidad de Almería.
- Trens, M. (1994). *María. Iconografía de la Virgen en el Arte Español*. Ed. Plus Ultra.

HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DEL ARCHIVO DE FOLKLORE ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE COLUMBIA: EL INVENTARIO DE LOS CARRETES DEL SEMINARIO FEDERICO DE ONÍS

MATILDE MARÍA OLARTE MARTÍNEZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN.

El Proyecto de creación del Archivo de Folklore Español fue una iniciativa del catedrático salmantino Federico de Onís (1885-1966) que en 1906 fue invitado por el presidente de la Universidad de Columbia a crear el futuro Departamento de Lengua y Cultura Española, y años más tarde fundaría allí la Casa de las Españas. Gracias al respaldo económico del Consejo de Investigación para Humanidades de dicha Universidad estadounidense, Onís utilizó tanto fuentes escritas como fuentes orales para la recopilación de materiales folklóricos, donde incluyó tanto a romances, canciones sefarditas o costumbres populares, y a hacer trabajos de campo para la grabación en discos de cera y en discos de aluminio de dichos repertorios. En esta recuperación de patrimonio inmaterial también acudió a fuentes etnográficas como la fotografía y las películas en formato Super-8 realizadas por los investigadores becados por Columbia para hacer los trabajos de campo en la España de la II República.

Este fondo documental ha desaparecido actualmente de su ubicación en esa Universidad, por lo que la pérdida de este legado cultural es notable tanto por la calidad y cantidad de canciones, narraciones orales y tradiciones recopiladas, como por el patrimonio musical y

visual que Onís había conseguido crear durante los veinte años que este proyecto estuvo vigente.

Gracias a los fondos del Seminario Federico de Onís en la Universidad de Puerto Rico, donde se trasladó este catedrático tras su jubilación de la Universidad de Columbia, hemos podido reconstruir una parte de las grabaciones realizadas por este investigador para el Archivo de Folklore Español⁷⁸.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos hemos propuesto con el inventario de este fondo documental inédito se pueden concretar en tres aspectos:

- Estudiar las gavetas depositadas en el Seminario Federico de Onís y en la Biblioteca general de la Universidad de Puerto Rico, que contienen discos y carretes con el repertorio recopilado
- Clasificar los repertorios allí recopilados para informar sobre los trabajos de campo realizados: nombres de informantes, fechas y canciones grabadas
- Inventariar toda la información obtenida en tablas para poder difundir estos datos para futuros estudios sobre las redes que se establecieron desde la Casa de las Españas de la Universidad de Columbia para construir el fondo del Archivo de Folklore Español.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación ha utilizado la metodología cuantitativa, para poder inventariar todos los discos y carretes que se conservan de los trabajos de campo; para poder clasificar los nombres, edades, y

⁷⁸ Proyecto Referencia HAR2017-82413-R financiado por MCIN.

filiación de los informantes, las fechas de realización de los trabajos de campo realizados, así como la información complementaria que pueden aparecer en las fichas. Por razones de espacio del presente artículo, se presentan estos datos en tablas explicativas y se deja para estudios posteriores el análisis cualitativo de la información que recogen estas tablas sobre los informantes, el repertorio grabado y las versiones de dicho repertorio, para estudiar cómo establecía Onís las redes de informantes en su lugar de trabajo (el Estado de Nueva York) y qué uso pudo hacer de esos materiales.

Aunque los carretes presentan unas signaturas precisas, PR-1 a 16, y E-1 a 82, que podían hacer pensar que se refieren a grabaciones hechas en Puerto Rico (PR) y España (E), encontramos en ambas agrupaciones repertorio no sólo de esos dos países sino de otros de habla hispana y sefardita, sin ningún orden cronológico. Por eso ha sido necesario establecer varios parámetros de ordenación para poder establecer hipótesis de la procedencia de los y las informantes a la hora de grabar estos repertorios. Además, en cada carrete hay un número distinto de repertorio, con variaciones de duración de tiempo muy considerables. Se ha respetado, en el inventario, los datos específicos que se contienen; se presentan lo más escueto posible por las razones de espacio antes aludidas. Las abreviaturas utilizadas son: E para España, PR para Puerto Rico y NY para Nueva York. CAR para carrete, diferenciando entre la cara A y al B. Se han respetado las palabras descriptivas en inglés que aparecen indistintamente anotadas en los carretes, como *summer* (verano), *unintelligible* (ininteligible) o *march* (marzo). Siempre que un mismo informante interpreta más de tres canciones, el nombre repetido aparece omitido.

4. RESULTADOS

Después de inventariar todos los carretes disponibles en los fondos del Seminario Federico de Onís en la Universidad de Puerto Rico, y comprobar que las signaturas que tienen los carretes no siguen un orden cronológico, ni de autoría de las grabaciones ni de ubicación

de las mismas, se puede establecer la hipótesis de que estos carretes han servido como copias del fondo original del Archivo de Folklore Español que reunió Onís desde el comienzo de los años 30 hasta los años 40, durante la subvención del Proyecto 35 de la Universidad de Columbia.

Los repertorios que se encuentran en estos carretes están fechados entre la década de 1932 a 1942, y ambos pertenecen a grabaciones procedentes de España (E) y de Puerto Rico (PR). La relación es la siguiente:

- 1932: E-9.
- 1933: E-1 a E-7, E-10 a E-23; PR 1 a PR 11.
- 1937: E-8.
- 1938: E-23, E-26 a E-37, E-40 a E-46, PR-14 a PR-16.
- 1941: E-50 a E-51.
- 1942: E-47 a E-49, E-52-E a 54, PR-14 a PR-16.
- 1944: E-38 a E-39.

Los 27 carretes finales, de E-55 a E-82, no aparecen datados, pero recogen copia de las grabaciones de campo realizadas por Kurt Schindler en España para el Archivo de Folklore Español entre los años 1929 y 1934. Como Federico de Onís publicó el cancionero póstumo de Schindler en 1941 en la Universidad de Columbia, no he creído necesario fecharlos de nuevo. En los carretes E-38 y E-39, grabados por el Coro de Estudiantes de la Universidad de Columbia para el programa de radio “Office of War Information” en la Navidad de 1944, se consigna en cada melodía el número que corresponde a su edición en el cancionero póstumo de Schindler *Música y poesía popular en España y Portugal* (1941).

Presento, a continuación, la relación de repertorios ordenados cronológicamente en estas siete tablas:

TABLA 1. *Repertorios grabados en el año 1932.*

| | | |
|-------------------------------|---|---------------|
| E-9 [CAR 3-A] Mayo 1932 | A-a) Segovia (Sepúlveda)- Baile (las agachadas)- Este baile que llaman | Ángel del Río |
| E-9 [CAR 3-B] Mayo 1932 | A-b) La Mancha- Canto- Mi suegra, mi demonio | |
| | B-a) Segovia- Canto de cuna- Las ovejas son blan- cas | |
| | B-b) Burgos- Canto- Yo quiero más premio | |

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Repertorios grabados en el año 1933.*

| | | |
|-----------------------------|---|-------------------------------------|
| E-1 [CAR 3-A] NY 1933 | A-a) Ávila (Poyales)- Canto de trabajo de (carretero)- Carretero es mi amante | Federico de Onís |
| | A-b) Galicia (Monforte)- Canto Aynas mozas | Federico de Onís |
| | B-a) Judeo-español (Salónica)- Romance- Triste es- taba la infanta | Elvira Ben Da- vid |
| | B-b) Judeo-español (Salónica)- lengua: Sefardí | Elvira Ben Da- vid |
| E-2 [CAR 3-A] NY 1933 | A-a) Granada- Canto de cuna- Duérmete niño chiquito | Sra. de Se- rrano (Gra- nada) |
| | A-b) Granada- Canto religioso (Villancico) La Virgen va caminando | |
| | B-a) Granada- Canto religioso (Saeta de Semana Santa)- Por la calle la Armagura | |
| | B-b) Granada- Canto religioso (Saeta de Semana Santa)- Por la calle la Armagura | |
| | B-c) Granada- Canto de juego (columpio) (mecedor) La del pañuelo blanco | |
| | A-a) Granada- Romance (Los peregrinos)- Hacia Roma caminan (Variante de la de Lorca) | |
| | A-b) Granada- Romance (Los peregrinos)- Hacia Roma caminan (Variante de la de Lorca) | |
| | A-c) Granada- Canto del corro. (Las tres cautivas)- ¿Qué hace Vd. buen viejo? | |

| | | |
|--|--|--------------------------------|
| | B-a Judeo-español (Rodas)- Romance (Delgadina)- Tres hermanicas eran ellas | Clara Turiel (Rodas) |
| | B-b Judeo-español (Rodas)- Romance- Arbolero y arbolero | Clara Turiel (Rodas) |
| E-4 [CAR 3-A] | A-a Galicia (Monforte)- Canto de amor- Heite querere | Federico de Onís |
| | A-b Galicia (Monforte)- Romance- Camina la Virgen pura | Federico de Onís |
| | A-c Salamanca (Villaflores). Canto religioso (Villancico)- Madre a la puerta hay un niño | Federico de Onís |
| | B-a Judeo-Español (Salónica)- Canto de boda (Hopax laila) | Elvira Ben David |
| | B-b Judeo-Español (Salónica)- Canto de amor- Tu prima vista me plació | Elvira Ben David |
| E-5 [CAR 3-A Summer 1933 | A-a Salamanca (Villaflores). Canto de trabajo (encestrar el grano). Tienes una cintura | Mateo González |
| | A-b Salamanca (Villaflores). Canto religioso (de rogativa)- Ya se van tus veladoras | Nicolasa González |
| E-6 [CAR 3-A] | A-a Salamanca (Martín de Yeltes). Canto de trabajo (Arada). El arar derecho | Demetrio Rivas |
| | B-a Salamanca (Martín de Yeltes). Romance- Las doce horas de la noche | Demetrio Rivas |
| E-7 [CAR 3-A] | A-a Asturias- Baile (de pandero)- Sal a bailar buena moza | Federico de Onís |
| | A-b) (Cont.) | |
| | A-c) Asturias- Baile (de pandero)- Bailalo bien, bailarores | |
| | B-a) Asturias- Canto- Cada vez que voy a Llanes | |
| | B-b) Asturias- Canto- La ablanera come ablanes | |
| E-7 CAR 3B | B-c) Asturias- Canto- La ablandar come ablanes | |
| E-10 [CAR 3-B] Martín de Yeltes- Summer 1933 | A-a Salamanca (Martín de Yeltes)- Baile: Petenera-Dulzaina y tamboril | Dulzainero de Martín de Yeltes |
| | B-a) Salamanca (Retortillo)- Baile:Charrada. Ya se murió el burro (Variante) | Hombre de Retortillo en |

| | | |
|---|---|--|
| | | Martín de Yentes |
| | B-b) (Cont.) | Hombre de Retortillo en Martín de Yentes |
| E-11 [CAR 3-B] Villafior- Summer 1933 | A-a) Salamanca (Villaflores)- Canto de cuna- Tunturuntun, que tunturuntun | Nicolasa González (Valdecarros) |
| | B-b) Salamanca (Valdecarros)- Canto de cuna (Pititín)- Dicen que no me quieres | Bernardo Mateos |
| E-12 [CAR 3-B] Verano 1933 | A-a) Salamanca (Martín de Yeltes)- Baile: Charrada (del arbolito)- Arbolito, arbolito | Rafaela Sánchez |
| | B-a) Salamanca (Martín de Yeltes)- Romance (de la Candelaria)- El día de la Candelaria | Coro (Martín de Yentes) |
| E-13 [CAR 3-B] Verano 1933 | A-a) Salamanca (Martín de Yeltes)- Baile: fandango- La mi morena | Fernando Hernández |
| | B-a) Salamanca (Martín de Yeltes)- Baile: La tía Jarama | Rafaela Sánchez |
| E-14 CAR 4A Verano 1933 | A-a) Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto (de soldados)- Arriba con él, vamos a Viana | Marica Hernández |
| | A-b) Salamanca (Martín de Yeltes)-Romance- Los mozos de Monleón | Niñas |
| | B-a) Salamanca- Romance - | (<i>uninteligible</i>) |
| | B-b) Salamanca (Martín de Yeltes)- Romance (del caballero que vuelve de la guerra)- Estando yo en mi portal | Marica Hernández |
| E-15 [CAR 4-A] Verano 1933 | A-a) Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto religioso: Villancico- De Belén unos cielos | Fernando Hernández |
| | A-b) Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto narrativo- Una perrita china | Fernando Hernández |
| | B-a) Salamanca (Martín de Yeltes)- Juego: (El pollito)- Qué le mandan | Fernando Hernández |
| E-16 [CAR 4-A] Verano 1933 | A-a) Salamanca (Martín de Yeltes)- Romance (La Candelaria)- El día de la Candelaria | Rafaela Sánchez y coro |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| | B-a Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto (de zambomba)- Aunque te quiero dama | Dolores Riaño |
| | B-b Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto (de la zarzuela)- Ay madre, de la zarzera | Rafaela Sánchez |
| E-17 [CAR 4-A] Verano 1933 | A-a Salamanca (Martín de Yeltes)- Baile: Charrada-Dulzaina y tamboril | [dulzainero de Martín de Yeltes] |
| | B-a Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto religioso-La princesa de los cielos | Fernando Hernández |
| | B-b Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto - Arriba el limón | Fernando Hernández |
| | B-c) (Cont.) | Fernando Hernández |
| E-18 [CAR 4-A] Verano 1933 | A-a Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto de boda (Presente)- Licencia pido, señores | Rafaela Sánchez |
| | B-a Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto de boda (Presente)- Licencia pido, señores (Cont.) | Rafaela Sánchez |
| E-18 [CAR 4-B] Verano 1933 | B-a Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto de boda (Presente)- Licencia pido, señores (Cont.) | Rafaela Sánchez |
| E-19 [CAR 4-A] Verano 1933 | A-a Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto de trabajo (Arada)- Amores he tenido | Demetrio Rivas |
| | B-a Salamanca (Santa Olalla) Canto de trabajo (Muelo)- De Tordesillas venimos | Fernando Hernández |
| E-20 [CAR 4-A] Verano 1933 | A-a Jitanos (Elvas, Portugal) Canto gitano (de bodas)- Madre mía de la Junquera | Felisa de Molina, la cantante; Ana Molina, la maestra |
| | B-b Jitanos (Elvas, Portugal) Canto gitano- La mare do meu cabalu | Varios |
| E-21 [CAR 4-A] Verano 1933 | A-a Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto de trabajo (Muelo)- Quien te ha dado la cinta | Demetrio Rivas |
| | A-b Salamanca (Martín de Yeltes)- Baile: Fandango (La Clara)-Clara le dice a su madre | Rafaela Sánchez- Martín de Yeltes |
| | B-a Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto- Arriba el limón | Fernando Hernández |

| | | |
|---|--|--|
| | B-b) Salamanca (Martín de Yeltes)- Canto (del Torrino) | Fernando Hernández |
| E-22 [CAR 4-A] Verano 1933 | A-a) Salamanca (Martín de Yeltes)- Romance (de la casadita)- Era una señora | Marica Hernández |
| | A-b) Salamanca (Martín de Yeltes)-Canto de soldados (Vamos a Viana)-La primer cigüeña | Marica Hernández |
| | B-a) Salamanca (Martín de Yeltes)-Juego (La pava)-Tengo una pava | Marica Hernández |
| E-23 [CAR 4-A] Verano 1933 | A-a) Salamanca (Retortillo)- Romance (de Mariana Pineda). Marianita salió de su cuarto | Prudencio Rodríguez López-Martín de Yeltes |
| E-23 CAR-5A Verano 1933 | B-a) Salamanca (Martín de Yeltes)- Baile: Charrada-Dulzaina y tamboril | Prudencio Rodríguez López-Martín de Yeltes |
| E-23 CAR-5A NY, March 3, 1938 | A-a) Granada- Canto flamenco- Al son de mi guitarra | Sra. de Serrano (Granada) |
| | A-b) Granada- Canto flamenco- (Los lobitos)- Anoche soñaba yo | |
| | B-a) Granada- Canto flamenco-Caballo que a treinta paso | |
| | B-b) Granada- Canto flamenco- (Las campanitas)- Cuando besa mi boca mi jitano | |
| | B-c) Granada- Pregón (de los nochebuenos) | |
| | A-a) Granada- Canto flamenco- (Las punñalás)- Mandé a mi madre que te llamara | |
| | A-b) Granada- Canto flamenco- Dale, dale, compañero | |
| | A-c) Granada- Canto flamenco- Toiño te lo consiento | |
| | B-a) Granada- Canto flamenco- (Farruca)- Una farruca en Galicia | |
| | B-b) Granada- Canto jitano (los ojitos negros)- Cuando yo veo | |
| PR-1 CARRETE 1-A. NY, abril 20, 1933 | A-a) Puerto Rico (Patillas) Canto ábreme la puerta | Madre de Teresa Rodríguez |
| | A-b) Puerto Rico (Patillas) Canto Quintín Manguá | |

| | | |
|--|---|-------------------------------------|
| | A-c) Puerto Rico (Patillas) Canto Tocando la cadena | |
| | B-a) Puerto Rico (Ponce) Canto religioso- Santa Ben- dita | Una de Ponce |
| | B-b) Puerto Rico (Ponce) Canto religioso- Por la señal de la Santa Cruz | |
| | B-c) Puerto Rico (Ponce) Canto de amor- Este hombre yo lo quería | |
| | B-d) Puerto Rico (Ponce) Baile: Son- Bota la muleta y el bastón (Veinte años fue mi término) | |
| PR-2 [CAR 1-A] NY, abril 20, 1933 | A-a) Puerto Rico (Patillas) Canto No ve la nublina | Madre de Te- resa Rodrí- guez |
| | A-b) Puerto Rico (Patillas) Canto- Ana Caona | |
| | A-c) Puerto Rico (Patillas) Canto religioso (Aguinaldo) Con Jesús venimos | |
| | B-a) Puerto Rico (Ponce) Canto de trabajo (carretero) La vida del carretero | Una de Ponce |
| | B-b) Puerto Rico (Ponce) Canto de cuna- Ay turulete | |
| | B-c) Puerto Rico (Ponce) Canto religioso (Aguinaldo)- En tus escaleras | |
| PR-3 [CAR 1-A] NY, abril 20, 1933 | A-a) Puerto Rico (Ponce) Canto: Morena soy, señores | |
| | A-b) Puerto Rico (Ponce) Canto religioso: Villancico (Aguinaldo) Ponga usted la mesa | |
| | A-c) Puerto Rico (Ponce) Canto religioso: Villancico (Aguinaldo) La Virgen María | |
| | A-d) Puerto Rico (Ponce) Canto: Si usted tiene luto | |
| | B-a) Puerto Rico (Ponce) Canto de muerte (Velorio) Ahora rompe el coro | |
| | B-b) Puerto Rico (Patillas) Canto Si no te despidas | Madre de Te- resa Rodrí- guez |
| PR-4 [CAR 1-A] NY, abril 20, 1933 | A-a) Puerto Rico (Patillas) Canto indeterminado (Agu- inaldo por Guayama) Yo no soy de aquí; que soy de Guayama | Teresa Rodrí- guez |

| | | |
|--|--|---------------------------|
| | B-a) Puerto Rico (Patillas) Canto de muerte (Velorio) A orillas, a orillas | |
| | A-a) Puerto Rico (Patillas) Canto religioso (Aguinaldo) Caballeros nobles | Madre de Teresa Rodríguez |
| PR-5 [CAR 1-A] NY, abril 20, 1933 | A-b) Puerto Rico (Patillas) Canto religioso (Aguinaldo)- Venid, pastorcillos | |
| | A-c) Puerto Rico (Patillas) Canto Si la mar fuera de tinta | |
| PR-5 CAR 1-B NY, abril 20, 1933 | B-a) Puerto Rico (Ponce) Canto religioso (de Pasión) Jesús, Padre nuestro | Una de Ponce |
| | B-b) Puerto Rico (Ponce) Canto religioso (de Pasión) En el Calvario fue puesto | |
| | B-c) Puerto Rico (Ponce) Canto religioso (Villancico (Aguinaldo) De los cielos bajan | |
| PR-6 [CAR 1-A] NY, abril 20, 1933 | A-a) Puerto Rico (Patillas) Canto de cuna Ay turulete | Teresa Rodríguez |
| | B-a) Puerto Rico (Patillas) Canto de cuna Duérmete niño | |
| PR-7 [CAR 1-A] NY, abril 20, 1933 | A-a) Puerto Rico (Patillas) Baile: Guaracha-Puerto Rico, Puerto Rico | |
| | A-b) Puerto Rico (Patillas) Canto religioso (Ave María) Dios te salve, Ave María | |
| | B-a) Puerto Rico (Patillas) Canto de cuna Ay turulete | |
| | B-b) Puerto Rico (Patillas) Canto de trabajo (boyeros) Agarra la sogá | |
| PR-8 [CAR 1-A] NY, abril 20, 1933 | A-a) Puerto Rico (Patillas) Canto narrativo (Aguinaldo por Colón) Colón se embarcó | |
| | B-a) Puerto Rico (Patillas) Canto religioso (Aguinaldo de los Reyes Magos) Vienen los pastores | |

| | | |
|---|--|--------------|
| PR-9 [CAR 1-A NY, abril 20, 1933 | A-a) Puerto Rico (Patillas) Canto de amor (por un amor) Para qué me miras si ya me olvidaste | |
| | B-a) Puerto Rico (Patillas) Canto de amor Muchacha bonita | |
| | B-b) Puerto Rico (Patillas) Canto religioso (Aguinaldo de los Reyes Magos) Vienen los tres Reyes | |
| | A-a) Puerto Rico (Patillas) Canto narrativo Aguinaldo (por Colón) Colón se embarcó | |
| | B-a) Puerto Rico (Patillas) Canto religioso (Aguinaldo de los Reyes Magos) Vienen los pastores | |
| PR-11 [CAR 1-B] NY, abril 20, 1933 | A-a) Puerto Rico (Patillas) Pregón (del dulcero de Guayama) | |
| | A-b) Puerto Rico (Patillas) Baile: Plena Josefina, Josefina | |
| | B-a) Puerto Rico (Patillas) Canto de Trabajo (carretero) Ven acá, carretero | |
| | B-b) Puerto Rico (Ponce) Canto de Trabajo (carretero) (diferente melodía) Ven acá, mi carretero | Una de Ponce |
| | | |

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. Repertorios grabados en el año 1937.

| | | |
|--------------------------|--|----------------------------|
| E-8 [CAR 3-B] 1937 | A-a) España- Trabajo- Pastores- Ya se van los pastores | Niños españoles de Francia |
| | A-b) Religioso- Navidad- Ya viene la vieja | |
| | B-a) Religioso- Navidad- La virgen lava pañales | |

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. Repertorios grabados en el año 1938.

| | | |
|--|--|---|
| E-23 [CAR 4-A] Verano 1933 | A-a) Salamanca (Retortillo)- Romance (de Mariana Pineda). Marianita salió de su cuarto | Prudencio Rodrigo López- Martín de Yeltes |
| E-23 CAR-5A Verano 1933 | B-a) Salamanca (Martín de Yeltes)- Baile: Charrada-Dulzaina y tamboril | Prudencio Rodrigo López- Martín de Yeltes |
| E-23 CAR-5A NY, March 3, 1938 | A-a) Granada- Canto flamenco- Al son de mi guitarra | Sra. de Serrano (Granada) |
| | A-b) Granada- Canto flamenco- (Los lobitos)- Anoche soñaba yo | |
| | B-a) Granada- Canto flamenco-Caballo que a treinta paso | |
| | B-b) Granada- Canto flamenco- (Las campanitas)- Cuando besa mi boca mi jitano | |
| | B-c) Granada- Pregón (de los nochebuenos) | |
| | A-a) Granada- Canto flamenco- (Las punñalás)- Mandé a mi madre que te llamara | |
| | A-b) Granada- Canto flamenco- Dale, dale, compañero | |
| | A-c) Granada- Canto flamenco- Toiito te lo consiento | |
| | B-a) Granada- Canto flamenco- (Farruca)- Una farruca en Galicia | |
| | B-b) Granada- Canto jitano (los ojitos negros)- Cuando yo veo | |
| E-26 CAR-5B NY, March 3, 1938 | A-a) Granada- Canto flamenco- (Los lunares)- Porque canto y bailo flamenco | |
| | A-b) Granada- Canto jitano- Se casaron dos jitanos | |
| | A-c) Granada- Canto flamenco- Canta tú, cantaré yo | |
| | B-a) Granada- Canto flamenco- (Las campanas de la Vera)- Jitano del Sacramonte | |
| | B-b) Granada- Canto flamenco- (El barquito de vela)- aquel barquito de vela | |

| | | |
|---|--|---------------------------|
| | B-c) Granada- Canto de juego (columpio)- Debajo de la hoja de la verbena | |
| E-27 [CAR 5-B] NY, March 3, 1938 | A-a) Granada- Romance- En el palacio del rey | |
| | A-b) Granada- Canto del corro- Una paloma blanca | |
| | A-c) Canto del corro- Al salir de mi cuartel | |
| | A-d) Granada- Romance- Rey moro tenía tres hijas | |
| | B-a) Granada- Canto del corro (La viudita)- Yo soy la viudita | |
| | B-b) Granada- Canto del corro- Madre quiere usted que vaya | |
| | B-c) Granada- Canto religioso (Coplas de San Antonio)- Antonio, divino Antonio | |
| | B-d) Granada- Canto religioso- La vida de Teresa | |
| | B-e) Granada- Canto de corro- Niñas queréis venir | |
| | B-f) Granada- Romance- Dónde vas, Alfonso XII | |
| | B-g) Granada- Romance- Dónde vas, Alfonso XII (otra versión) | |
| | B-h) Granada- Pregón | Eduardo Serrano |
| E-29 [CAR 5-B] NY, March 3, 1938 | A-a) Granada- Baile: Fandango- La ropa que trují | Sra. de Serrano (Granada) |
| | A-b) Granada- Baile: Malagueña- alégrate, compañero | |
| | A-c) Granada- Canto flamenco- Las jitanas y los jitanos | |
| | B-a) Granada- Canto religioso (Villancico)- Madre en la puerta hay un niño | |
| | B-b) Granada- Canto religioso (Villancico). Dicen que es más blanco el niño | |
| | B-c) Granada- Canto religioso (Villancico). (de Pascuas) Entre usted, mozo | |
| E-30 CAR-6A NY, March 3, 1938 | A-a) Granada- Canto jitano (Los ojitos negros)- Cuando yo veo | |

| | | |
|-------------------------------------|---|----------------------|
| | A-b) Granada- Canto jitano: Cuando besa mi boca mi jitano | |
| | B-a) Judeo español (Rodas)- Canto religioso (de Ferik) | Clara Turiel [Rodas] |
| | B-b) Judeo español (Rodas)- Canto religioso (de Purim): Ven aquí, mujer | |
| E-31 [CAR 6 A] NY, abril 1938 | A-a) Galicia (Pontevedra)- Canto- O páxaro de María | Sofía Novoa |
| | A-b) Galicia (Lugo, Cruz del Inicio)- Canto- Canta rula, canta rula | |
| | A-c) Galicia (Lugo, Cruz del Inicio)- Canto- Teño un amor na montaña | |
| | A-d) Galicia (Pontevedra)- Canto- Moza qu'estas na ventana | |
| | A-e) Galicia (Pontevedra)- Canto- Un merlo e mail una merla | |
| | B-a) Galicia (Pontevedra)- Canto religioso (Villancico)- En Belén entre unas pallas | |
| | B-b) Galicia (Pontevedra)- Canto- María din que te chamas | |
| | B-c) Galicia (Pontevedra)- Canto- Hei d'ir a o santo San Cosme | |
| | B-d) Galicia (Pontevedra)- Canto- A muller de Roque Troque | |
| E-33 [CAR 6 A] NY, abril 1938 | A-a) León- Canto- Somos de Villavaltère | Sofía Novoa |
| | A-b) Castilla- Canto- El que quiere a una mujer | |
| | A-c) Asturias- Canto- Soy de los arrabales | |
| | A-d) León- Canto- Que no me importa | |
| E-33 CAR 6 B NY, abril 1938 | B-a) León- Canto- Por bailar y no bailé | |
| | B-b) Asturias- Canto- Esta noche con la luna | |
| | B-c) León- Canto- Olé olé morena | |
| | B-d) Granada- Canto- Anda vete casada | |

| | | |
|-------------------------------------|---|------------------|
| E-34 [CAR 6 B] NY, abril 1938 | A-a) Salamanca (Garcihernández)- Ronda- Despierta clavellina | Federico de Onís |
| | B-a) Ávila (Arenas de San Pedro)- Canto- Con un pie en el estribo | |
| | B-b) Salamanca (Garcihernández)- Baile: Fandango- El tío Berrendo de Coca | |
| | B-c) Salamanca (Villaflores)- Canto religioso: Villancico- Madre, a la puerta hay un niño | |
| | B-d) Ávila (Arenas de San Pedro)- Canto- Arriba las berzas | |
| E-35 [CAR 6 B] NY, abril 1938 | A-a) Galicia- Canto- Aunque botes e rebotes | Sofía Novoa |
| | A-b) Galicia- Canto- En ben vin estar o moucho | |
| | A-c) Galicia- Baile: jota- O loureiro, raiz d'ouro | |
| | A-d) Galicia (Lugo)- Canto- Miña hay por me casar | |
| | A-e) Galicia- Canto- As estrelas corren, corren | |
| | A-f) Galicia- Canto- Canta o cuco | |
| | B-a) Galicia- Canto- A miña sogra e rabiosa | |
| | B-b) Galicia- Baile: Jota- Si vas a San Benitiño | |
| | B-e) Portugal- Canto- En compei una viola | |
| | B-d) Portugal- Canto- Nas ondas de teu cabelo | |
| E-35 CAR-7A NY, abril 1938 | B-e) Castilla- Canto- Vengo de moler, morena | |
| E-36 [CAR 7 A] NY, abril 1938 | A-a) Castilla- Canto- También la leña del campo | |
| | A-b) León- Canto- Eres como las rosas | |
| | A-c) Palencia- Canto- Capullito, capullito | |
| | A-d) Salamanca- Canto- Los mozos son los que rondan | |
| | B-a) Burgos- Canto- Segador qué bien siegas | |
| | B-b) Granada- Canto- Madre, mi carbonero | |
| | B-c) León- Canto- A tu puerta llaman puerta | |

| | | |
|--------------------------------------|--|-----------------------|
| | B-d) Asturias- Canto- Dime donde vas, morena | |
| | B-e) Santander- Canto- Te llaman la buena moza | |
| | B-f) Ávila- Canto-Cómo quieres que vaya | |
| | B-g) Galicia- Canto- Dónde vas Farruca | |
| | A-a) Galicia- Canto- A tua nai xa llo dixen | |
| | A-b) Galicia- Canto- Chamacheme pera parda | |
| | A-c) Galicia- Canto- Ay ahi ven o vente do mare | |
| | A-d) Galicia- Canto- A laranxa cando nace | |
| | A-e) Galicia- Canto- Estrelíña do luceiro | |
| | A-f) Galicia- Canto- No te cases c'un ferreiro | |
| | A-g) Galicia- Canto religioso (Villancico)- Hoy es el día de Reises | |
| | B-a) Galicia- Canto- Miña nai, niña naiciña | |
| | B-b) Galicia- Canto- Como miña nai e pobre | |
| | B-c) Galicia- Canto- Eu caseime e ampareime | |
| | B-d) Portugal- Canto- La vai Serpa la vai Moura | |
| | B-e) Portugal- Canto- Nao me tires con petrnhas | |
| | B-f) Portugal- Canto- Meu bem o meu doce bem | |
| PR-12 [CAR 1-B] NY, abril 1938 | A-a) Puerto Rico (Patillas) Canto religioso (Aguinaldo de los Reyes) Se fueron los Reyes | Leopoldo S. Lavandero |
| | A-b) Puerto Rico (Patillas) Canto religioso (Aguinaldo de los Reyes) Y a la media anoche | |
| | A-c) Puerto Rico (Patillas) Canto (Décimas jíbaras) Ay lelolele | |
| | A-d) Puerto Rico (Patillas) Canto indeterminado. (Copa jíbara) Anoche cuando dormía | |
| | A-e) Puerto Rico (Patillas) Canto negro (Cantos de bomba) Aloma eh | |
| | A-e) Puerto Rico (Patillas) Canto negro (Cantos de bomba) Aloma eh | |
| | B-a) Puerto Rico (Patillas) Canto religioso (Aguinaldo de los Reyes) Se fueron los Reyes | |
| | B-b) Puerto Rico (Patillas) Canto (Décimas jíbaras) Ay lelolele | |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| | B-c) Puerto Rico (Patillas) Canto negro (de Bomba) Aloma eh | |
| | B-d) Puerto Rico (Patillas) Canto negro (de Baquiné) Ohe mandilé | |
| | B-e) Puerto Rico (Patillas) Canto negro (de Baquiné) A dome ganga monde | |
| PR-13 CAR 2-A NY, abril 1938 | A-a) Puerto Rico Baile: plena Ay Lola, Lola | |
| | A-b) Puerto Rico Baile: plena Ay Lola, Lola | |
| | A-c) Puerto Rico Baile: Tintorera del mar | |
| | B-a) Puerto Rico Baile: Están tirando bombas | |
| | B-b) Puerto Rico Baile: Temporal, temporal | |

Fuente: elaboración propia

TABLA 5. *Repertorios grabados en el año 1941.*

| | | |
|--|---|---------------------------|
| E-50 [CAR 9 B] NY diciembre 1941 | A-a) España (Cádiz)- Tango- De la niña del columpio. En la playita del Sardinero | Soledad Miralles de Cádiz |
| | A-b) España (Cádiz)- Canción de cuna (Nana)- A dormir va la rosa de los rosales | |
| | B-a) España: Badajoz- Romance: Pastor que estás en el monte | |
| E-50 CAR 10 A NY diciembre 1941 | B-b) España- Baile: Tango (Tanguillo de Madrid)- De Madrid han venío | |
| | B-c) España- Canción de cuna (Nana)- Al pasar por Sevilla | |
| E-51 [CAR 10 A] NY diciembre 1941 | A-a) Gitanos: Hellín- Baile: Tango- Anita la panaera | |
| | A-b) Gitanos: Badajoz- Baile: Tango- El jele, jele- Ay mi prima Pepa | |
| | A-c) Gitanos: Madrid- Canto: Era de nogal el santo: María si vas al monte | |

| | | |
|--|---|--|
| | B-a) Gitanos- Canto religioso: Villancico (La nochebuena de Madrid)- Esta noche es nochebuena | |
| | B-b) Gitanos: Granada- Canto- La sotana del señor cura (Melodía de los cuatro muleros) | |

Fuente: elaboración propia

TABLA 6. *Repertorios grabados en el año 1942.*

| | | |
|---|--|---|
| E-47 [CAR 9 A] NY 2 enero 1942 | A-a) España- Romance- Los peregrinitos- Hacia Roma caminan (variante de Lorca) | Sra. de Serrano (Granada) |
| | A-b) España- Cantar religioso: Villancico (de Pascua)- Se juntan las mozuelas | Sra. de Serrano (Granada) |
| | A-c) Portugal- Cantar: Coplas do Moroto | Sr. Sánchez (Extremadura) |
| | B-a) España- Salamanca- Romance: La aparición de la esposa- Veinte y cinco van quintados | Villaflores, Salamanca Sr. F. de Onís de Salamanca |
| | B-b) España- Granada- Romance: La mora cautiva, El día de los torneos | Sra. de Serrano (Granada) |
| E-47 CAR 9 B NY 2 enero 1942 | B-c) España- Salamanca- Fandango: La Clara- La Clara cuando va a misa | García Hernández-Salamanca |
| E-48 [CAR 9 B] NY 2 enero 1942 | A-a) España- Granada- Cantar religioso: Villancico- Marquilla, moquillo | Sra. de Serrano (Granada) |
| | A-b) España- Granada- Pregón: del comprador de cobre viejo | |
| | A-c) España- Granada- Pregón: del vendedor de almanques | |
| | A-d) España- Granada- Pregón: de los nochebuena | |
| | B-a) España- Granada- Cantar religioso: Villancico (de Pascua)- La gitanilla- Yo pobre gitanilla | |

| | | |
|---|--|--|
| | B-b) España- Granada- Cantar religioso: Villancico (de Pascua): Los pastores- Todos le llevan al niño | |
| | B-c) España- Granada- Cantar religioso: Villancico (de Pascua): Los pastores- Todos le llevan al niño | |
| E-49 [CAR 9 B] NY 2 enero 1942 | A-a) España- Granada- Cantar del coro (de rueda)- A Madrid señores vengo de la Habana | |
| | A-b) España- Granada- Baile: Las carrasquillas- Este baile de las carrasquillas | |
| | A-c) España- Granada- Cantar del corro (de rueda)- Al salir de mi cuartel | |
| | A-d) España- Granada- Cantar del corro (de rueda)- La viudita, la viudita | |
| | A-e) España- Granada- Cantar del corro (de rueda)- En el palacio del rey | |
| | B-a) España- Granada- Canto flamenco- Dale a la guitarra que suene | |
| E-52 [CAR 10 A] NY 16 enero 1942 | A-a) Gitanos: Granada- Canto: del Malacatín- Muy buenas noches señores | |
| | A-b-c) 1. Madrid- Pregones: 1. Moras. 2. Badajoz- Pregones: 2. Mojicones- Badajoz 3. Badajoz- Pregones: 3. Molinillos de papel | |
| | A-d-e) Gitanos: España- Tango (del Lerele)- De los rizos que tiene mi moreno | |
| | A-f) España (Sevilla)- Baile: Sevillanas- Del ay ay, ay. | |
| | B-a) Gitanos: Cádiz- Tango: Tanguillo del lerele- Cuando voy por la calle arriba | |
| | B-b) Gitanos: Jerez- Baile: Bulerías- Muchas con el achaque de tomar el fresco- Jerez | |
| | B-c) Gitanos: Granada- Canto: La cachucha- La cachucha de mi pare- Gitanos (Granada) | |
| | B-d) España: Cádiz- Tango: Tanguillo de las murgas de Cádiz- Por querer curiosear | |
| E-53 [CAR 10 A] NY 16 enero 1942 | A-a) Gitanos: Granada- Canto de boda- Dichosa la madre | |

| | | |
|---|--|------------------------------------|
| E-53 CAR 10-B NY 16 enero 1942 | A-b Gitanos: Granada- Canto de boda: Final (Gitanos de Granada) | |
| | B-a Gitanos (Granada)- Tango: Tanguillo (chimpón) me dices que no te quiero | |
| | B-b Cádiz- Tango: Tanguillo (El testamento)- Hermanito de mi corazón | |
| | B-c Cádiz- Baile: Bulerías (de Juana la Macarrona)- Mamá, cómprame un pandero | |
| E-54 [CAR 10B] NY 16 enero 1942 | A-a-d España (Sevilla) Baile: Sevillanas: Carraleras- Si te llamas Dolores | |
| | B-a España (Sevilla) Baile: Sevillanas (del Ay)- El clavel que me diste | |
| | B-b España (Sevilla) Bailes: Sevillanas- Me quisiste y me olvidastes | |
| | B-c España (Sevilla) Baile: Sevillanas- La novia de Re-verte | |
| | B-d España (Sevilla) Baile: Sevillanas- Arenal de Sevilla | |
| | B-e España (Sevilla) Baile: Cuando anuncian los carteles | |
| PR-14 [CAR 2-A] NY, 9 enero 1942 | A-a Puerto Rico (Ponce) Baile Plena (de Lolito Guzmán) A pico y pala no más | Lolito Guzmán de Ponce y aconto |
| PR-14 CAR 2-B NY, 9 enero 1942 | B-a Puerto Rico (Ponce) Baile Plena Antoñito tiene a Lolito mamá, hecho un bandolero | Lolito Guzmán de Ponce y aconto |
| PR-15 [CAR 2-B] NY, 9 enero 1942 | A-a Puerto Rico Baile (Naranjito): seis chorreo Si tu madre a ti te pega | Alejo Cruz (de Naranjito) y aconto |
| | A-b Puerto Rico (Naranjito): Canto religioso Villancico (aguinaldo) Dicen los pastores | Alejo Cruz (de Naranjito) y aconto |
| | B-a Puerto Rico (Ponce) Canto de muerte: Velorio (Baqiné) Olá, ola, ola | Lolito Guzmán de Ponce y |

| | | |
|---|---|--|
| | | acompañamiento |
| | B-b) Puerto Rico (Naranjito) Baile: seis villarán Amada prenda querida | Alejo Cruz (de Naranjito) y acompañamiento |
| PR-16 [CAR 2-B] NY, 9 enero 1942 | A-a) Puerto Rico Baile (Naranjito): Seis En los ranchos de un trillo | Alejo Cruz (de Naranjito) y acompañamiento |
| | A-b) Puerto Rico (Naranjito): Baile Seis caguëño- Yo tenía una palomita | Alejo Cruz (de Naranjito) y acompañamiento |
| | A-c) España: Cádiz- Canto narrativo- La muerte del torero Montaño- Ya suenan los clarines | Soledad Miralles, de Cádiz |
| | B-a) España: Cádiz- Canto flamenco- Tango de la Murga de las Viejas Ricas de Cádiz: Sevilla de mis amores- Con el sombrero en la mano | |
| | B-b) España: Cádiz- Canto flamenco- Tango de la Murga de las Viejas Ricas de Cádiz: Sevilla de mis amores- Con el sombrero en la mano | |
| | B-c) España: Jerez de la Frontera-Cantar religioso: Villancico- Los caminos se hicieron | |

Fuente: elaboración propia

TABLA 7. Repertorios grabados en el año 1944.

| | | |
|--|--|--|
| E-38 [CAR 7 A]* Radiado por la "Office of War Information" Navidad 1944 | A-a) Badajoz (Herrera del Duque)- Villancico: Felices pascuas, señores Schindler n° 196 | Coro de estudiantes de Columbia University |
| E-38 CAR 7-B* Radiado por la "Office of War Information". Navidad 1944 | A-b) Galicia (Monforte)- Romance- Camina la Virgen pura. Schindler | Coro de estudiantes de Columbia University |

| | | |
|--|--|--|
| | A-c) Soria (Medinaceli)- Romance: madre a la puerta hay un niño. Schindler | |
| | B-a) Salamanca- Villancico: En el portal de Belén (Gloria). Schindler | |
| | B-b) Burgos (Peñaranda de Duero)- Villancico: La Virgen es panadera (Piñones mondados, castañas) Schindler nº 203 | |
| | B-c) Ávila (Navarrevisca)- Villancico: La Virgen es panadera (Vamos a Belén) Schindler nº 137 | |
| | A-a) Ávila (Arenas de San Pedro)- Villancico: Gloria a Dios en las alturas Schindler nº 90 | |
| E-39 [CAR 7 B] Radiado por la "Office of War Information". Navidad 1944 | A-b) Ávila (Arenas de San Pedro)- Villancico: Esta casa es alta y baja Schindler nº 27 | |
| | A-c) Soria (Cenegro)- Villancico (V3enid pastorcitos): En el portal de Belén Schindler nº 617 | |
| | A-d) Cáceres (Piornal)- Villancico: Ángeles y serafines Schindler nº 369 | |
| | B-a) Cáceres- Villancico: La Virgen va caminando Schindler nº 239 | |
| | B-b) Ávila (Hoyocaseros)- Villancico: Es tan lindo el chiquillo Schindler nº 104 | |
| | B-c) Soria (Langa de Duero)- Arroró corderito divino Schindler nº 706 | |
| | B-d) Cáceres (Coria)- Villancico: Yo soy la gitanita Schindler nº 274 | |

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La desaparición del Archivo de Folklore Español en la Universidad de Columbia nos impide tener una idea completa de lo que pudo constituir el patrimonio local de comunidades hispanas de Nueva York durante los pasados años 20 y cuál fue el valor cultural de la globalización de dichas comunidades conscientes de su carácter identitario.

La reconstrucción parcial de dicho Archivo de Folklore Español, gracias al fondo personal de Onís que, tras su jubilación, se depositó la Universidad de Puerto Rico, nos permite dibujar una aproximación del valor del legado de patrimonio inmaterial cultural de dichas comunidades que compartieron sus memorias de vida.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco a la Dra. Adelaida Sagarra Gamazo (Universidad de Burgos), miembro del GIR IHMAGINE, la cesión de las grabaciones procedentes de los discos de cera y las bobinas que ella obtuvo en su estancia de investigación en el Seminario Federico de Onís de la Universidad de Puerto Rico.

8. REFERENCIAS

- Montoya-Rubio, J. C., Olarte-Martínez, M. (2012). Un país en la mochila: la organización del material fotográfico de Kurt Schindler”. En M. Olarte-Martínez (ed.), *Fuentes documentales interdisciplinarias para el estudio del Patrimonio y la Oralidad en España* (pp. 495-553). Baiona, Dos Acordes.
- Olarte-Martínez, M. (2010). Las anotaciones de campo de Kurt Schindler durante sus grabaciones en España. *Etnofolk*, 16(17), 35-74.
- Olarte-Martínez, M. (2011). La mujer española de los años 20 como informante en los trabajos de campo pioneros españoles del ciclo vital. *Trans: Estudios sobre las Mujeres, Género, Feminismo, y Música*, 15.
- Olarte-Martínez, M. (2012). La correspondencia inédita de Kurt Schindler como una fuente directa para contextualizar la vida musical del primer tercio del siglo XX. En M. Olarte-Martínez (ed.), *Fuentes documentales interdisciplinarias para el estudio del Patrimonio y la Oralidad en España* (pp. 553-652). Baiona, Dos Acordes.

- Olarte-Martínez, M. (2013). Kurt Schindler's Project: Culture Heritage and Technologies: reconstructing an epistolary as a main source for researching in Musicology. *TU-Sofia/Съвременни технологии в културно-историческото наследство* 1. 3-19.
- Olarte-Martínez, M. (2014). Contextualización del proyecto *Plans for the Study of Spanish Folklore* de Kurt Schindler. En M. Olarte-Martínez y P. Cardepón-Verdú (eds.), *La música acallada. Liber Amicorum José María García Laborda* (pp. 291-310). Amarú Ediciones, Col.
- Olarte-Martínez, M. (2015). OLARTE MARTÍNEZ, Matilde. "Federico de Onís y Kurt Schindler, protagonistas de los transvases culturales entre Norteamérica y España en los felices años 20". En P. Mollov (ed.), *La traducción: puente entre lenguas y culturas. Estudios en honor de la profesora Ludmila Ilieva* (pp. 382-393). Sofia University "St.Kliment Ohridski".
- Olarte-Martínez, M. (2017). Luisa Espinel, Rebeca Switzer y Miirra Alhambra: *alma mater* de las veladas musicales de la Casa Hispánica en la Universidad de Columbia". En A. Sagarra-Gamazo (ed.), *Liberales, cultivadas y activas. Redes culturales, lazos de amistad* (pp. 37-56). Ediciones Universidad Salamanca.
- Ruiz-Majón, O. (2012). Federico de Onís: figura clave en la historia de las relaciones culturales entre España y los Estados Unidos. *Memoria y Civilización*, 15, 397-413.
- Ruiz-Majón, O. (2020). *Entre España y América: Federico de Onís (1885-1966)*. Ediciones Universidad Salamanca.
- Sagarra-Gamazo, A. (2017). En español por New York, 5th Avenue. En A. Sagarra-Gamazo (ed.), *Liberales, cultivadas y activas. Redes culturales, lazos de amistad* (pp. 171-220). Ediciones Universidad Salamanca.

PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL MILITAR

ARTURO JESÚS UBIÑA PÉREZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El Ejército Español goza de una tradición histórica que arranca siglos atrás, en los albores del concepto de nación o estado, que le otorga el mérito de ser uno de los ejércitos más longevos del mundo a la par de ser también uno de los ejércitos que más territorios de “Ultramar” ha visitado a lo largo de su dilatada existencia.

Este es el punto de partida para un proyecto de prospección documental en el que se procederá a recoger y documentar todo el patrimonio cultural inmaterial que a lo largo de los tiempos ha ido generándose por todo el mundo en torno al ejército español.

Esta es una tarea titánica por sí misma y no exenta de dificultades que deberán de ser superadas con la pericia y el buen hacer de toda la comunidad histórica en general y con los miembros del IHCM en particular, al ser estos los veladores y auténticos artífices del rescate, preservación y reconocimiento histórico de lo que en la actualidad se ha dado a conocer con el nombre de Patrimonio Cultural Inmaterial.

Este proyecto tiene como fecha de comienzo el 26 de mayo de 2015, fecha en la que se aprobó la ley que recoge y acoge los términos y conceptos referidos al Patrimonio Cultural Inmaterial, en la que incorporaremos la palabra “Militar”, en el caso del ejército de tierra, como grupo o comunidad que es en sí mismo, tal y como recoge dicha ley. Pero no tendrá nunca fecha de finalización, por cuanto el propio concepto de PCIM implica, que no es otra cosa que la historia vivida y actual conjugada en su devenir diario, creciente y moldeable según las gentes que lo desarrollaron en tiempo pasado y que desarrollan en el día de hoy.

Este proyecto recogerá todos los términos, usos, ritos, costumbres, quehaceres y fiestas propias, que por estar relacionadas de manera directa o indirecta con el ejército hayan adquirido tal condición, la condición de Militar y la condición de bien patrimonial cultural inmaterial, al hacerse extensible su uso a la ciudadanía española.

Así, por tanto, podemos referenciar algunos de estos bienes tales como los ritos de la jura de bandera, las arengas, las marchas militares, las festividades de ámbito nacional surgidas de un milagro, entre otros, algunos aún por identificar, catalogar y presentar a la comunidad cultural.

I.I. MARCO LEGISLATIVO:

Ámbito Internacional:

Programa de Obras Maestras de Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad, 1999. UNESCO.

La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, en el artículo II de la Convención, incumbe a cada Estado Parte adoptar las medidas necesarias para garantizar la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial presente en su territorio y hacer que las comunidades, los grupos y las organizaciones no gubernamentales pertinentes participen en la identificación y definición de los elementos de ese patrimonio cultural inmaterial. Por identificación se entiende el proceso consistente en describir uno o varios elementos específicos del patrimonio cultural inmaterial en su contexto propio y distinguirlos de los demás.

Ámbito Nacional:

Ley 16/1985 de 25 de junio. Patrimonio Histórico Español.

Ley 10/2015 de 26 de mayo. Salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial.

Artículo 2. Concepto de Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI). Si bien es cierto que el término “Militar” no aparece como tal, recogido en este artículo, si podemos darle la condición de “Militum” a la comunidad que lleva a la práctica dicho PCI, estando incluidos en este aquellos elementos del PCI que estén estrechamente relacionados con el ejército

al inicio de su uso y que posteriormente han ido generalizándose entre la sociedad civil con el uso continuado de los mismos.

Artículo 13. Plan Nacional de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. En su punto 2. a) Investigación y documentación, con listas, censos, registros, inventarios, catálogos estudios específicos y programas especiales.

Principios y derechos fundamentales: El tratamiento que se hará de estas listas, censos, registros, inventarios, catálogos, estudios específicos y programas especiales, deberá de estar regido por los derechos fundamentales que aparecen recogidos en la Constitución española de 1978.

Declaración de Manifestación Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial: Cuando se identifique un PCIM – ET que se considere que es necesario proteger, se recogerá la información perteneciente al mismo y se elevara a la autoridad superior para su conocimiento y aprobación, a la par que se comunicara al Ministerio de Cultura y Deporte, con objeto de que este PCIM-ET aparezca recogido en el “Listado de Patrimonio cultural Inmaterial” si así se viera la necesidad y el derecho de hacerlo, según lo establecido en la Convención para la Salvaguardia del patrimonio Cultural Inmaterial

DEFINICIÓN DEL PROYECTO:

El presente proyecto llevara a cabo la tarea de recoger el patrimonio cultural, histórico, verbal, social, prácticas y usos de la comunidad militar que los transmite de manera oral como escrita, pero que forman parte indisoluble y evolucionada del compuesto que forman el colectivo militar, la sociedad y su historia conjunta, aglomerado en lo que se entiende como "Patrimonio Inmaterial".

En este sentido y siguiendo las pautas dadas por la comisión Franceschini en cuanto que se identifica parte del patrimonio histórico a todo aquello que mediante algunas de las acciones humanas ha generado una referencia que se ha incluido en la historia de la civilización, se proponen como objetivos los establecidos en el siguiente título de este documento.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS FUNDAMENTALES:

- Estudiar, conocer y salvaguardar el folclore de la comunidad militar que en el territorio nacional se desarrolló con el discorrir de los años y en algunos casos concretos de este patrimonio con el de los siglos.
- Estudiar, conocer y salvaguardar el folclore que ha trascendido el territorio nacional hacia los territorios de Ultramar en las épocas en las que esto pudo suceder y los cambios que ha modo de simbiosis se han producido en el tiempo de convivencia en común en las comunidades en las que se estableció enriqueciéndose con las aportaciones de estas.

2.2. BIENES DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL MILITAR DEL EJERCITO DE TIERRA (PCIM - ET)

Tendrán la consideración de bienes del patrimonio cultural inmaterial militar aquellos que se encuadren dentro de la siguiente relación:

1. Actos.
2. Alimentación.
3. Aprovechamientos específicos de los paisajes naturales.
4. Ciencia y arte militar.
5. Ética Militar.
6. Música y manifestaciones sonoras.
7. Usos sociales.

3. METODOLOGÍA

De las medidas de salvaguardia enumeradas en la Convención la investigación y la documentación son las elegidas por el Ejército de Tierra Español para entender “qué es lo que hay aquí”, “quiénes lo hacen” y “por qué lo hacen”, como paso previo para su identificación, localización o ubicación física y su uso en el tiempo.

Por tanto y en virtud de los tres interrogantes que se plantean, la metodología que se va a realizar es, en esencia, la prospección de datos en las diferentes Webs, bibliotecas, registros administrativos y registros de las unidades que puedan aportar información referida a todo el Patrimonio Cultural Inmaterial Militar (PCIM), debidamente validadas y consensuadas por su notoriedad pública, histórica y científica para delimitar el área de actuación previa a la implementación de una metodología de tipo cualitativo.

Así mismo se recogerán las aportaciones de las unidades que durante años han recogido y recopilado estas PCIM a lo largo de su existencia profesional.

Por último, se llevará a cabo una comunicación directa con las Asociaciones de Veteranos, asociaciones Militares, Históricas, etc., para que hagan las propuestas de los PCIM que en sus respectivas agrupaciones sociales hayan detectado, conocido y perpetuado durante el ejercicio de su función pública como asociación.

El objetivo de usar la investigación cualitativa se basa en que este proyecto no busca generar datos estadísticos que indiquen gráficas de uso que se puedan extrapolar a la población general, ya que el fin último es localizar, identificar y preservar. Por esta razón, utilizaremos este tipo de investigación aprovechando las siguientes características inherentes a ella ya que se enfoca en comprender o explicar el comportamiento de un grupo, un fenómeno, un hecho o un tema.

3.1. Características de la investigación cualitativa:

- La investigación cualitativa tiene como objetivo describir y analizar la cultura y el comportamiento de los seres humanos y sus grupos desde la perspectiva de los objetivos propuestos.
- La investigación de tipo cualitativo se basa en una estrategia de investigación flexible e interactiva con los grupos humanos objetivo de la investigación.
- Es un método de investigación más descriptivo que se centra en las interpretaciones, las experiencias y su significado, que

aportaran la información necesaria para la identificación, catalogación y reconocimiento de los Patrimonios Culturales Inmateriales Militares de manera concreta y definida.

- Los datos derivados de este tipo de investigación no son estadísticamente aplicables por cuanto no pueden comparar unos a otros, o simplemente no se les puede dar un valor numérico, con lo que deben ser interpretados subjetivamente en base una unas premisas de intervención, catalogación y prospección previamente establecidas.
- Este tipo de investigación utiliza métodos como la observación, la entrevista y las discusiones, que serán una herramienta fundamental a la hora de llevar a cabo la prospección de los PCIM dentro de las unidades existentes y de las NO existentes en la actualidad.
- Así mismo, este tipo de investigación permite el tratamiento de la documentación histórica en busca de los orígenes de los PCIM en las unidades militares objetivo de estudio que en la actualidad NO existan o las que si existen y son herederas de las ya extinguidas.

Los tipos de investigación cualitativa mas útiles y por tanto propuestos para nuestro proyecto serán:

- Entrevistas en grupo. Establecidos estos grupos dentro de las unidades militares con objeto de establecer los hábitos, costumbres y usos sociales mas comunes existentes dentro de las mismas.
- Entrevistas estructuradas y no estructuradas. En estas llevaremos a cabo el uso de cuestionarios de captación de datos e informaciones que nos delimiten y nos den pistas sobre la existencia de PCIM propios de la unidad y que pudieran ser extensibles a todo el ejercito.
- Métodos de observación cualitativa. Se utiliza para recopilar información sobre comportamientos no verbales de los

sujetos. Utilizando para ello a observadores debidamente formados e informados de los objetivos y finalidad de la investigación.

- Investigación etnográfica. Se usará la estancia prolongada en la comunidad estudiada para recoger información a través de la observación, elaboración de informes que den prioridad a la contextualización y la coherencia interna de los fenómenos observados, la presentación de interpretaciones que combinen voluntariamente la narrativa, la descripción y la conceptualización teórica.

3.2. PREMISAS DE ACTUACIÓN PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LOS PCIM:

Para la identificación y gestión de los PCIM se llevará a cabo un proceso de prospección como parte del trabajo de rastreo que dará como resultado un elemento o candidato que se deberá valorar si puede considerarse un PCIM. Para ello se establecen las siguientes premisas previas que han de ayudar al grupo de expertos del IHCM a considerar si el elemento presentado ha de considerarse un PCIM o no.

Premisas básicas:

- Que se pueda establecer el origen o al menos que sea reconocible en el tiempo.
- Que tenga una trayectoria cíclica y reconocible en su continuidad en el tiempo.
- Que obedezca a un uso o practica de un colectivo social perteneciente o relacionado directamente con el ámbito militar.
- Transposición al ámbito no militar en el discurrir de su uso.

3.3. ESTRUCTURA DE TRABAJO:

Prospección de los datos:

Entendiendo que la expansión del mundo hispánico se ha producido a nivel global, ya sea por la extensión territorial de sus dominios en época

del imperio colonial o por la expansión del español como lengua vehicular que ha sido y es en la actualidad y teniendo en cuenta que el tiempo de convivencia cultural que se ha producido con otros colectivos humanos ha enriquecido el patrimonio inmaterial, se ve la necesidad de llevar a cabo una parcelación de los territorios con objeto de llevar a cabo el trabajo de prospección de manera coherente y de priorización de unos a otros, usando para ello una estrategia radial, partiendo de los territorios nacionales de la actualidad (Península e islas) y saliendo hacia el exterior según un orden establecido.

Distribución territorial:

- 1º.- Territorio Nacional (Península)
- 2º.- Territorio Nacional Archipiélagos e islas.
- 3º.- Latino América y Norte América.
- 4º.- Filipinas, Islas Marshall, Carolinas, etc.
- 5º.- África Occidental.
- 6º.- Asia y Rusia.
- 7º.- Territorios Polares, otras ubicaciones.

3.4. ACCIÓN INVESTIGADORA:

Se llevará a cabo en las siguientes fuentes de información:

- Bases documentales históricas.
- Archivos documentales de unidades militares existentes.
- Archivos Documentales de unidades militares extinguidas.

Para esto haremos una investigación mediante los distintos conflictos armados que ha llevado a cabo el Ejército de Tierra Español a lo largo de su existencia, para lo cual se propone la siguiente relación de los mismos, sin menoscabo de que se puedan subdividir los mismos o aumentar la lista con acciones que no aparezcan recogidas aquí:

- Guerras Italianas.
- Guerra de Flandes.
- Guerras de Religión en Francia.

- Guerra de Sucesión Portuguesa.
- Guerra Anglo – española.
- Guerra de los 30 años.
- Guerra Franco – española.
- Guerra de los Segadores.
- Guerra de la restauración portuguesa.
- Guerra de sucesión española.
- Guerra de los 7 años.
- Guerra del Asiento.
- Guerra de la independencia de los EEUU.
- Guerra del Rosellón.
- Guerra de las Naranjas.
- Guerra Napoleónica.
- Guerra de la independencia Hispanoamericana.
- Guerras Carlistas (1º, 2º y 3º).
- Expedición Franco – española a la Cochinchina.
- Guerra de África.
- Guerra de los 10 años.
- Guerra de la independencia de Cuba.
- Guerra de Melilla.
- Guerra del Rif.
- Guerra Civil Española.
- Guerra de Ifni.
- Guerra de Irak.
- Guerra de Afganistán.
- Guerra contra el terrorismo.
- Misiones humanitarias siglo XIX.
- Misiones humanitarias siglo XX.
- Misiones humanitarias siglo XXI.

Para poder llevar a cabo dicha tarea contamos con una herramienta que tiene como única finalidad la de hacer de receptáculo, para su posterior tratamiento, de todas los hallazgos que se produzcan en el discurrir del proyecto. En términos absolutos no es mas que una base de datos multiacceso, la cual se esta desarrollando en PHP, para realizar los

formularios de consulta que se están estableciendo y MySQL como motor de la base de datos.

Provisionalmente, con objeto de llevar a cabo un planteamiento genérico que sirva de referente para la programación de dicha base de datos se ha creado una en OpenOffice Base, que permitirá vislumbrar el funcionamiento de dicha captación de datos y el recorrido que deberá hacer la información recabada para su procesamiento antes de validarlo como PCIM o descartarlo como tal.

3.5. PROSPECCIÓN DE LOS DATOS O EXTRACCIÓN DE INFORMACIÓN DE FUENTES

Se realizará priorizando según se indica:

Internet, Webs de temática histórica que hagan referencia a una lexicología o contenido histórico relacionado con el patrimonio inmaterial militar o en su defecto con los hechos de armas que sean objeto de prospección.

Inicialmente se proponen como fuentes validadas y confiables las bibliotecas, archivos y centros documentales de las administraciones públicas y privadas de reconocido prestigio.

3.6. USO Y EXPLOTACION DE LA BASE DE DATOS:

Los elementos o candidatos que se identifiquen como posibles PCIM serán introducidos en la Base de Datos creada a tal fin, con objeto de poder documentarlos correctamente para poder estudiar si se les otorga la condición de PCIM.

Estructuras procedimentales a la hora de desarrollar el trabajo de prospección:

El trabajo de prospección seguirá una rutina preestablecida que ayudará a realizar la prospección con unas mínimas garantías de éxito y para poder maximizar los recursos existentes.

1º.- Captación de Datos en:

- Webs de las unidades.
- Documentación escrita en bibliotecas, Archivos Históricos, etc.
- Webs de asociaciones militares y históricas.
- Aportaciones libres hecha por el personal del IHCM.
- Aportaciones libres de personal civil que se interese por este tema.
- Aportaciones de otras Instituciones publicas de ámbito nacional e internacional que estén interesadas en toda o parte de esta investigación, tal y como ha ocurrido con el Gobierno Cubano en cuanto al Regimiento de Voluntarios Cazadores a Caballo de Cárdenas, Isla de Cuba.
- Empresas que estén en posesión de información relevante y que deseen facilitarla para su estudio.

2º.- Concentración de la información:

La información se recogerá en la base de datos que se ha creado a tal fin “Patrimonio PCIM.odt”, la cual se estructura del siguiente modo:

FIGURA 1. Fuente: Elaboración propia, Captura de la BD creada como modelo referencial.

Este Formulario ha sido creado para registrar los candidatos que se pondrán para PCIM siguiendo una orden claro y definido.

Está dividida en tres áreas diferenciadas:

Área número 1: Identificación básica del candidato a PCIM.

Aquí aparecen los siguientes elementos, que darán forma al candidato.

1. Número de registro de PCIM: Este dato hemos de ponerlo de manera manual, asignándole el número que aparece en la parte superior que indica “Registro”.
2. Denominación usual del Candidato Objeto de Estudio: Nombre con el que usualmente se le conoce entre el grupo humano que mayoritariamente lo usa o ejerce.
3. Palabras clave: Palabras que de manera usual están asociadas el candidato, es recomendable ser generosos en las mismas, pero no onerosos (excesivos).

4. Contextualización histórica: Es recomendable rellenar los tres campos que hay referidos a este punto. Época, Conflicto y Unidad militar:
 - Época: Hace referencia a las épocas en las que el ejército español comienza a operar como tal, es decir desde finales del siglo XV, lo cual no implica que puedan aparecer Candidatos que sean anteriores a dicha fecha. Utilizar la tabla Épocas.
 - Conflicto: Utilizar la tabla conflicto donde se recogen la mayoría de los conflictos que ha desarrollado el ejército español desde sus inicios. Si hubiera algún conflicto no especificado en la misma sería recomendable incorporarlo previa consulta con el personal del IHCM.
 - Unidad Militar: Usar formulario de Unidades Militares para documentar dicha unidad militar actual o histórica.
5. Modalidades adscritas: se indicará la o las modalidades a las que pertenece el candidato propuesto según la tabla de “Modalidades”, es aconsejable ser lo más críticos posibles con objeto de no deformar la realidad histórica del candidato.
6. Descripción: Este apartado ha de recoger toda la información

Área número 2: Documentación relativa al candidato.

En esta área se puede incorporar los elementos como imágenes, audios, webs, libros, artículos o cualquier otro elemento que pueda aportar información relevante y fidedigna del candidato estudiado.

Área número 3: Situación administrativa.

Está dividida en dos, La parte de la izquierda es para indicar la fecha en la que la información referida al candidato es suficiente como para considerar la posibilidad de que sea evaluado por un grupo de expertos del IHCM para su incorporación definitiva como PCIM – ET.

La parte de la derecha es para indicar que está finalmente aprobado como PCIM – ET, junto con la argumentación justificativa que se recomienda que aparezca siempre en todos ellos.

Así mismo existe una última parte del formulario que es “Promotor del candidato a PCIM, en la cual se identifica a la persona que por primera vez identifica, localiza e informa de la existencia de dicho elemento, del candidato, al cual se le dará el alta correspondiente y se le hará el seguimiento y prospección documental necesaria para verificar la legitimidad de su existencia.

4. RECOMENDACIONES

Llevar a cabo la creación de una base de datos en un soporte apropiado que permita ir recogiendo el trabajo que se vaya realizando a lo largo de los años venideros en pos de ir recopilando todos los candidatos e impedir la duplicidad de los mismos.

Para ello se propone crear un servidor Web con PHPAdmin y MySQL, para la creación de la base de datos en SQL, con el formulario de entrada de datos en PHP, con objeto de que este accesible por la web desde cualquier ordenador del IHCM en una primera implementación y que se pueda aprovechar la alta cualificación y sapiencia de los miembros de dicha institución pública que aglutinan innumerables conocimientos de gran valor para este proyecto.

Así mismo, como estudio paralelo se puede ver cómo han evolucionado algunos elementos pertenecientes al patrimonio inmaterial desde sus primeros momentos observando los cambios producidos por los distintos grupos humanos por los que ha discurrido este candidato e incluso su “salto” a otros territorios o continentes en los que la presencia del ejército español fue notoria.

Por otro lado, la labor de captación de datos llevará un tiempo relativamente largo que provocará, sin duda, un efecto de “olvido” en los candidatos a PCIM prospectados, por lo que es muy aconsejable que se documente con rigor y con abundancia de información todos aquellos aspectos relativos a los candidatos que se estén estudiando en ese momento.

5. SESGOS ESPERADOS EN EL PROCESO DE DOCUMENTACIÓN Y CAPTACIÓN:

Habrán sesgos en la investigación muy importantes, tales como:

- Descontextualización: Hemos de recabar la información con el temple de la época en la que se desarrolla el término, objeto de estudio o prospección, para evitar confusiones con otros términos.
- Olvido premeditado o forzado: La tendencia política que rijan el intelecto de la persona que lleva cabo la investigación y que podría reflejar esta misma tendencia en la consecución de los objetivos de manera clara y concisa.
- Leyenda negra: Caer en los estereotipos que la leyenda negra que Inglaterra y Holanda vertieron sobre lo “español” a lo largo de los siglos ha creado una imagen tergiversada de la historia de España en el imaginario colectivo y que hará que podamos cometer errores de juicio o interpretación de los hechos con los que está relacionado el PCIM.
- Dualidades o repeticiones: Es posible que se puedan producir dualidades o incluso repeticiones del mismo PCIM, por el mero hecho de tratarlos desde puntos de vista distintos por parte de varios prospectores o investigadores.
- Palabras clave incorrectas: Es posible que los investigadores estén inclinados hacia unas claves que no definitorias del elemento objeto de estudio, lo que puede provocar su incorrecta clasificación, por lo que para evitar este problema podemos definir una batería de palabras clave que esté asociada directamente con los centros de interés del ejército y que facilitaran al investigador su utilización y por otro lado mejoraran la clasificación de los elementos.

6. CONCLUSIONES

El proyecto que se ha iniciado con éxito y no con menos entusiasmo en el IHCM, donde se plantea con una fecha de inicio, pero sin una fecha de terminación, ya que como es comprensible, en el discurrir del mismo se irán generando mas PCIM que harán que este proyecto tenga o deba seguir en activo durante un tiempo indeterminado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A todo el personal del Instituto de Historia y Cultura Militar (IHCM) que durante el tiempo necesario estuvieron prestos a colaborar de manera activa en cuanto fuera necesario para desarrollar este proyecto.

Así mismo, un especial agradecimiento a D^a. Mónica Ruiz Bremón, Directora Técnica de Museos Militares del Ministerio de Defensa, que ha sido la impulsora de este proyecto y ala que ha guiado desde el comienzo dicho proyecto.

8. REFERENCIAS

- Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, □□, 33-48. <https://bit.ly/3cMP9sc>
- GIBBS, G. (2012). *EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. MORATA.

EL IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO DE INDIA Y SU PROYECCIÓN A OCCIDENTE DURANTE LOS AÑOS NOVENTA

JORGE CRUZ JIMÉNEZ

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo supone una primera parte de un rastreo exhaustivo y crítico vinculado a los acontecimientos relacionados con la explosión creativa del continente índico en la era de la globalización, y su posterior recepción en los espacios expositivos de Occidente. En esta inicial aproximación se sitúa el foco sobre el fenómeno del impacto de la globalización en India en la última década del s. XX en tanto que supuso un revulsivo en el tejido artístico y generó un nuevo marco que dio cabida a nuevos debates, planteamientos y lenguajes artísticos. Naturalmente, en la órbita creativa india el proceso globalizador se vivió desde posturas divergentes cuando no antagónicas. La complejidad y los matices de este fenómeno han empujado a que, si bien numerosos artistas, comisarios y actores ligados al mundo del arte hayan abrazado los elementos positivos que, a su juicio, se dejaron sentir a su paso, no son pocos, sin embargo, los que defienden el efecto negativo y pernicioso de un movimiento que tachan de lesivo para la práctica artística.

2. OBJETIVOS

A lo largo de las tres últimas décadas, numerosas galerías y museos occidentales han tratado de dar visibilidad, de forma paulatina, a la plástica india contemporánea. Los primeros proyectos expositivos arrancaron en unos términos que difieren ostensiblemente de los que han sustentado las exposiciones durante los últimos años. De la indiferencia y

el escepticismo y, por qué no decirlo, también de una cierta ignorancia, se pasó a la expectación y al reconocimiento por parte del mercado y del circuito artístico tanto europeo como norteamericano, principalmente a partir de los años noventa, una década que trazará novedosos caminos en el seno del arte indio. Exposiciones como *Six Indian Painters* o *Contemporary Indian Art*, en las que dominaba el tono generalista, dieron paso a proyectos de mayor especificidad, con planteamientos comisariales destinados a arrojar luz sobre las sombras que cubrían tan poliédrica producción artística.

El planteamiento del que se parte resulta de la necesidad de analizar, en primer lugar de un modo global para, a continuación, profundizar en el detalle, la infiltración del arte contemporáneo procedente de India en el tejido expositivo de Occidente; un trabajo que encuentra su justificación en el examen de la sensibilidad mostrada por comisarios y galeristas éstos ante el nuevo actor y, sobre todo, en el intento de esclarecer la presencia en los museos occidentales de los nuevos debates que sacuden la escena artística india, siempre partiendo de las exposiciones que en ellos se han celebrado, como la globalización, las cuestiones de género, las nuevas políticas desarrolladas en el país tendentes a la liberalización del mercado y sus efectos en la población, particularmente en las grandes urbes o la inestabilidad provocada por el auge de los fundamentalismos religiosos y políticos y el rastro violento que están dejando a su paso. Al mismo tiempo, la internacionalización del arte indio también se somete a estudio y debate, en particular su extraordinaria irrupción en los mercados del arte, sobre la que aún se mantiene una cierta controversia en tanto que, mientras unos defienden el interés mostrado por marchantes y coleccionistas motivados exclusivamente por la calidad y un mayor conocimiento de la producción india, otros, por el contrario, se posicionan del lado de los que observan un sustrato especulativo.

3. METODOLOGÍA

La metodología descansa esencialmente sobre el análisis de una selección de catálogos que fueron editados con motivo de las exposiciones

celebradas entre 1990 y 2010, así como todo un aparato de bibliografía crítica relacionado directamente con el objeto de estudio. En primer lugar, se ha optado por realizar un índice y estudio de los catálogos que obran en poder del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía relacionados con las exposiciones colectivas de arte indio contemporáneo, y una buena parte referente a las exposiciones individuales. En España, adicionalmente, se han consultado los fondos bibliográficos pertenecientes a las bibliotecas de Casa Asia en Barcelona y de Casa de la India en Valladolid.

Dada la insuficiencia de los fondos localizados en España, ha sido preciso el desplazamiento a la biblioteca de la School of Oriental and African Studies (SOAS) de Londres, para consultar parte de la bibliografía citada, así como al archivo de Lalit Kala Akademi (National Academy of Art) y al centro de documentación de la National Gallery of Modern Art, ambas situadas en Delhi, India. Asimismo, se han establecido contactos con galerías radicadas en India, actores de primer orden cuya información ha resultado de utilidad, así como con historiadores y artistas, tal es el caso de Vasudha Thoznur.

4. RESULTADOS

A principios de los años noventa India se vio sacudida por profundos cambios, con singular vehemencia en sus estructuras política y económica, que afectaron ineludiblemente al marco en el que venía desarrollándose la creación plástica que, impelida por los nuevos actores y ante novedosos horizontes, reaccionó de muy distintas maneras. Tras el asesinato de Rajiv Gandhi en 1991 y la elección de Narasimha Rao como Primer Ministro, éste puso en marcha una batería de reformas encaminadas a la liberalización de mercado, al tiempo que ciertos planteamientos políticos, considerados ineficaces cuando no caducos (Vogel, 2009, p. 27)⁷⁹, eran desechados con la intención de permitir la entrada masiva de capital. De forma paralela, se produjo una inundación de los

⁷⁹ Sabine B. Vogel es de la opinión, en general mayoritaria, de que tras la independencia de India en el año 1947 el sistema socialista impuesto, modelado en la Unión Soviética y defensor de una economía autárquica, llevó al país a una crisis financiera de grandes proporciones.

mercados de productos manufacturados extranjeros, un hecho que derivó en un severo golpe a la industria local. El apremio del Fondo Monetario Internacional (FMI) condujo a los políticos indios a la adopción de un plan quinquenal que articulaba no sólo un mercado totalmente liberalizado, sino también la privatización de numerosos proyectos del mercado nacional y sobre cuya repercusión, positiva o negativa en función de las fuentes consultadas, sigue generando polémica. Desde entonces, el crecimiento económico indio ha sido vertiginoso hasta consolidarse como una de las primeras potencias en el sistema económico y financiero mundial. El contrapunto viene dado por el elevado porcentaje de su población que, en el siglo XXI, sigue aún sobreviviendo bajo el umbral de la pobreza.

La globalización en general y en India en particular es un fenómeno que sigue generando controversia y aproximaciones académicas y teóricas contrapuestas. Su impacto, intensidad y consecuencias fueron distintas y desiguales en los diferentes continentes y países a los que impregnó. El economista indio y Premio Nobel de Economía en 1998 Amartya Sen ha reflexionado ampliamente sobre este fenómeno, y ha situado el foco de atención en la especificidad del contexto indio: a su entender, la globalización se traduce en una variedad trasfronteriza de interacciones globales que abarcan los ámbitos culturales y económicos y que, erróneamente, se tiende a aceptar como un movimiento unidireccional cuyo origen es Occidente (Sen, 2007, p. 409). El proceso globalizador, opina Sen, ha aportado más beneficios y avances que elementos negativos, amén de considerar que no se trata en realidad de un hecho exclusivo del siglo XX, sino que podría remontarse incluso mil años atrás, cuando se globalizaron los conocimientos de la matemática, la tecnología y la ciencia. La implicación de tal hecho, asevera, supone una inversión en la dirección hoy comúnmente aceptada, esto es, Oriente-Occidente y no Occidente-Oriente, transformándose progresivamente en un proceso de alimentación bidireccional que “a través de los persistentes movimientos de bienes, personas, técnicas e ideas, ha dado forma a la historia del mundo”; y zanja: “La India ha sido parte integrante de ese mundo en el más interactivo de los sentidos”. En todo caso, los efectos perversos de la globalización no han escapado al análisis del

economista indio, puesto que “las interacciones económicas globales aportan beneficios generales, pero también pueden causar problemas a muchos, debido a las deficiencias de los dispositivos globales y las limitaciones de las políticas nacionales apropiadas” (Sen, 2007, pp. 409-10), particularmente a las capas más vulnerables y desfavorecidas de la sociedad.

El historiador del arte y comisario independiente Deepak Ananth ofrece en el catálogo de la exposición *Indian Summer. La jeune scène artistique indienne*, celebrada en París en 2005, una demoledora visión de la globalización, ya que a su modo de ver ésta se podría sintetizar tanto en el influjo del capital multinacional a raíz de la liberalización económica, como en la adquisición de directrices destinadas a la población, y una en particular: “sólo consume” (Ananth, 2005, p. 52). Si se tiene en cuenta además que en el año 2001 el Gobierno indio abolió el sistema de mantenimiento de estabilidad de precios tras ceder a las presiones norteamericanas para reducir las cuotas en las importaciones agrícolas, hecho devastador para la parte de la población india que aún subsiste de la agricultura, no resulta extraño el rechazo que las políticas liberalizadoras provocan en este historiador, que observa un voraz consumismo subyacente⁸⁰.

La autora Shehzad Noorani cataloga la globalización, en su estremecedor ensayo *Childhood Denied*, como el beneficio de una minoría, en general los habitantes de los centros urbanos del mundo desarrollado, en detrimento de una gran mayoría, lo que traduce en “[...] un indescriptible sufrimiento y humillación a un gran número de personas que habitan las áreas rurales o, peor aún, en los suburbios de las megaciudades” (Noorani, 2003, p. 105). Algo más optimista, sin embargo, aunque con no pocas cautelas, se muestra el célebre historiador indio Sugata Bose quien, en las conclusiones de uno de sus más celebrados ensayos, se dice partidario de trascender los límites impuestos por las regiones y las fronteras estatales, sin dejar de defender las

⁸⁰ Ananth subraya que este tipo de políticas llevaron al suicidio a varios centenares de campesinos, que se vieron asfixiados económicamente e incapaces de afrontar las deudas contraídas.

particularidades interregionales como un elemento capital para la construcción histórica, y aprovecha para criticar la torpeza del término global (Bose, 2006, pp. 272-82).

El esbozo de la nueva situación económica y política en la que India se veía sumergida al inicio de los años noventa, responde a la necesidad de establecer el marco preciso en el que la creación plástica del continente índico habría de desenvolverse, ya que ésta no eludió la nueva situación que el país atravesaba, todo lo contrario, desde diversos ámbitos artísticos se decidió hacer frente a los nuevos retos, cuya cristalización se dejó sentir en planteamientos de renovados debates y propuestas artísticas. Eva Fernández del Campo apunta un hecho crucial para comprender este período: la integración del arte indio en la corriente principal del panorama artístico mundial en un momento de “verdadera explosión de creatividad que coincidirá, además, con un clima de euforia productiva, de liberalización económica y de apertura internacional que favorecerá enormemente el despegue de las artes plásticas” (Fernández del Campo, 2013, p. 426). A partir de este momento, algunos artistas indios se vieron reconocidos a nivel internacional y se les brindó la oportunidad de mostrar sus obras en ferias y en bienales así como en exposiciones colectivas e individuales fuera del circuito indio, mientras tanto, nuevas vías de comercialización y exposición a través de una creciente red de galerías radicadas no sólo en India, sino también en Europa y Estados Unidos, dieron mayor visibilidad al arte indio, y la suma alcanzada por algunas de estas obras en subastas internacionales alcanzó a cotas sorprendentes.

La artista Vasudha Thozhur considera que la globalización incidió de manera positiva en tanto que brindó más oportunidades a los artistas indios y les permitió poner de manifiesto, a través de la creación plástica, ciertos aspectos del fermento cultural indio que de otro modo nunca habrían encontrado voz. Sin embargo, en el reverso de la moneda surge el contrapunto a esta visión en forma de un mayor control por parte de las corporaciones globales así como de un posible riesgo de “industrialización” del arte, muy diferente del tipo de celebración de la libertad y creatividad individuales que marcaron el pasado, incrustándose como parte de un sistema en el que las tendencias verdaderamente

subversivas tienden a ser ignoradas cuando no brutalmente silenciadas⁸¹. El también artista y crítico de arte Ranjit Hoskote, sostiene que el resultado más revolucionario de esos experimentos transculturales, como resume los cambios en la llamada era de la globalización, fue “la transformación de la perspectiva para toda una generación de artistas indios que abandonaron el modelo del centro-periferia colonialista del mundo, en el cual Occidente era siempre el donante y el no-Occidente el recipiente de la cultura contemporánea, marcado por la tardanza, la imitación y el permanente aprendizaje, y comenzó una socialización a nivel mundial como un ensamblaje de múltiples, improvisados y auto renovados modernismos [...] (Hoskote, 2011, p. 292).

Durante los años ochenta una parte de las instituciones indias realizaron una labor encomiable al generar el fermento en forma de diversas tentativas y experimentos que acabarían por sentar las bases de la explosión creativa de la década posterior. Los historiadores del arte Khanna y Kurtha apuntan hacia 1982, año en el que tuvo lugar la celebración del gran Festival de India en la británica Royal Academy or Art, como fecha gozne en la recepción del arte indio en Occidente, con el espaldarazo que además supuso la apertura de Horizon Gallery en Bloomsbury en el año 1987, establecida bajo los auspicios del Indian Arts Council de Reino Unido (Khanna y Kurtha, 1998, p. 46).

Desde mediados de los años noventa, tal y como ha subrayado la célebre historiadora del arte y comisaria Geeta Kapur, las exposiciones de arte contemporáneo procedente de India se han sucedido una tras otra. En estas se han constatado diferentes puntos de vista comisariales pero, sin embargo, una característica común: “el deseo de presentar la novedad artística en el contexto de la globalización de la metrópolis india” (Kapur, 2005, 84). Kapur habla de una total interdependencia entre regiones y naciones en los terrenos económicos, políticos e, inevitablemente, culturales, así como de una “desterritorialización de personas y culturas debido a la migración en masa”, en concurso con unos

⁸¹ Vasudha Thozhur en correo electrónico enviado al autor (17 de julio de 2014).

impresionantes avances en telecomunicaciones, de ahí que proponga la conveniencia de hablar en la actualidad de una “estética transcultural”.

Durante los primeros años de esta década, la llegada de la llamada *televisión por cable* fue un hecho a todas luces relevante. Gigantes de la comunicación como la BBC, CNN o MTV empezaron a emitir vídeos musicales y noticias en tiempo real, “conectando la India urbana al depósito de la cultura global” (Kallat, 2007, p. 56). Todo un universo de imágenes y de ideas que, a juicio de Jitish Kallat, trastornaron el establecido glosario de signos nacionales, “perturbando los estereotipos identitarios e inyectando un popurrí de nuevos deseos, gustos y peculiaridades” (Kallat, 2007, p. 57). Los efectos fueron inmediatos y palpables en la India urbana, los artistas jóvenes comenzaron a absorber toda esa información y reaccionaron ofreciendo una respuesta a través de sus creaciones con un singular e hibridado vocabulario artístico.

A diferencia de generaciones pretéritas, los artistas jóvenes actuales y algunos menos jóvenes, ya liberados del sentimentalismo nacionalista post-independencia -en palabras de Kallat- se han visto envueltos por una atmósfera que desde los años noventa les induce a explorar nuevas rutas, a marcarse nuevos horizontes en el marco de un nuevo y complejo mapa global caracterizado por el acceso a múltiples niveles de información. A las nuevas generaciones, que no vivieron el período colonial y la posterior descolonización, estos temas les quedan lejos y, por el contrario, encuentran más estímulos en las contradicciones de la India actual. El problema de la identidad, de la *indianidad*, no resulta especialmente relevante para un buen número de artistas de las generaciones más jóvenes, en no pocos casos el ayer ha sido sustituido por el mañana, y el binomio Este/Oeste es visto como una rémora del pasado. Pero también es verdad que a otros artistas estas cuestiones les siguen planteando un desafío y tratan aún de darles respuesta.

En esta nueva “situación dialéctica”, como lo describe la artista Anita Dube, surgen también reacciones que abogan por un rechazo de las prácticas del *mainstream*, en parte alentado por colectivos de izquierdas que predicán una mejor pedagogía del arte o, en palabras de Dube, una “filosofía de la praxis” (Dube, 2007, p. 49). La creadora india exhibe un diagnóstico implacable de la sociedad actual de su país y de su

relación con la práctica artística; es crítica con el nacionalismo indio, del que censura su incapacidad para desarrollar una idea concluyente del significado de nación y su anquilosamiento en la limitada perspectiva de la obtención de la independencia y su posterior preservación, un hecho que considera de negativa repercusión en la práctica artística desde una perspectiva estructural. A su juicio, existe una convivencia tácita entre “la empresa privada, el Gobierno, los líderes nacionales, la burocracia, las instituciones educativas, las plataformas culturales, la actitud de la burguesía [...], todo barnizado con una imagen de liberalismo, secularismo y nacionalismo”, que supone un estorbo para la creatividad:

Today, Indian society is a complex class and caste society, hooked onto the diabolic mechanism of world capitalism since the early 19th century, susceptible to its dominant logic in the political, economic and cultural arenas. It is therefore, I believe, a gross mistake and a view from across the line, to overlook this fact in any dialogue on Indian history, culture and art (Dube, 2007, pp. 49-50).

El célebre comisario y galerista Peter Nagy, recuerda en relación con el mundo artístico indio de los noventa, que tanto coleccionistas como galeristas querían experimentación sólo en los límites proscritos de la pintura y, dentro de esta, en la pintura al óleo, que además debía traslucir elementos propios de la identidad india. Esta restricción, considera Nagy, se corresponde con el deseo general de mantener el arte y los espacios artísticos como lugares de control y decoro y por ello se silenciaban las influencias internacionales de todo artista que había viajado o estudiado en el extranjero, permitiendo que únicamente se citaran las influencias estrictamente indias (Nagy, 2009, pp. 35-6).

5. DISCUSIÓN

La definición de la *contemporaneidad* en el arte o, *lo contemporáneo*, se ha debatido en India durante muchas décadas, como recuerda Kapur, con referencias a la “densa estratificación étnica repleta con tradiciones todavía vivas”, multitud de comunidades religiosas, cada una de ellas con sus propias culturas “en proceso de modernización” y un rápido crecimiento de la sociedad metropolitana “compitiendo por su camino

dentro del capitalismo global” (Kapur, 2005, 84). Superado el debate de la contemporaneidad en términos de un antes y después del período colonial, ahora se debate sobre su desarrollo en términos de una “pos-modernidad globalizada que se está convirtiendo en transnacional en su propia estructura”. A juicio de la historiadora del arte Yashodhara Dalmia, la bonanza real del arte indio o su espaldarazo definitivo llegó en la decana de las ferias de arte: *The Frieze* (Londres). Allí, en octubre del año 2012, la galería india radicada en Mumbai *Chatterjee and Lal* patrocinó una performance de los artistas Nikhil Chopra y Hetain Patel; paralelamente, la también galería india *Project* exhibía las obras de Sarnath Banerjee, Neha Choksi, Hema Mulji así como del colectivo Raqs Media Collective mientras que la artista Hemali Bhuta, al mismo tiempo, presentaba *Speed Breakers*, una instalación de grandes dimensiones en el londinense Regent’s Park. Cabría añadir la celebración de *Documenta* en Kassel en su edición decimotercera, pues trajo consigo la exhibición del proyecto creativo *In Search of Vanished Blood* de la artista india Nalini Malani, que consistía en una video instalación en la que, tras inspirarse en *Cassandra*, la conocida novela de Christian Wolf, así como en *Draupadi* de Mahasweta Devi y en la poesía de Faiz Ahmed Faiz, criticaba ferozmente el comunismo y la violencia de género, elementos estos de capital importancia en la producción artística contemporánea de India.

En una entrevista concedida al diario norteamericano *The New York Times*, el marchante de arte Usha Mirchandani afirmaba que fue a partir del año 2006 cuando el arte indio inició una escalada imparable, en buena medida tutelado por el crecimiento económico, de ahí que por primera vez obras indias vieran disparados sus precios en las subastas, como en el caso de Tyeb Mehta⁸². Y ciertamente los precios han experimentado un incremento notable desde el año 2002 mientras que, entre 2005 y 2007, literalmente se han duplicado. Entre los más cotizados se encuentran Atul Dodiya y Suboth Gupta, pero también M.F. Husain o

⁸² Madoff, S.H. (2007, 7 de octubre). India’s Art, Booming and Shaking. *The New York Times*.

F.N. Souza, cuyas obras superan con facilidad a día de hoy el millón de dólares⁸³.

El comisario Jyoti Pande Lavakare sostiene que, si bien los principales compradores de arte indio fueron extranjeros en origen⁸⁴, los galeristas han detectado que de un tiempo a esta parte los compradores de origen indio superan a los primeros. A juicio de Pande “son el producto de la historia del crecimiento indio, de la rápida expansión de la clase media, que ahora aspira a alcanzar un estatus social y cultural, parte del cual se puede conseguir con la compra de arte moderno y contemporáneo, lo entiendan o no lo entiendan” o, como apostilla con no poca socarronería: “To hang a Subodh Gupta on the Wall is like hanging bank notes on the Wall [...]” (Pande, 2010, p. 35). Jérôme Neutres, por su parte, lo achaca a la escasa convencionalidad de las obras indias (Neutres, 2007, p. 23). En todo caso, más allá de la fascinación que el arte indio haya provocado en los coleccionistas, se han alzado voces como las de Jean Hubert Martin que propugnan la posibilidad de que el desaforado aumento de los precios pueda en parte responder a maniobras especulativas⁸⁵, aunque resulta innegable que, atentas a los vaivenes del mercado y de la creciente demanda, las casas de subastas inauguraron con

⁸³ En diciembre de 2013 Christie’s realizó su primera subasta en India, en la que prácticamente todos los lotes fueron vendidos. Una obra de V.S. Gaitonde se remató por 3,8 millones de dólares, mientras que 1,58 millones pagó un comprador anónimo por *Mahisasura* (1997), de Tyeb Mehta. Le seguía a la zaga Maqbool Fida Husain, cuya obra *Battle of Ganga and Jamuna: Mahabharata 12* (1971-1972) se vendió en más de ochocientos mil dólares. Véase Sengupta, Somini, “Indian Artists Enjoys His World Audience”, *The New York Times*, 24 de enero de 2006.

⁸⁴ En un primer momento los artistas indios se rindieron ante lo evidente: el mercado asiático, no el indio, en eventos tales como la *Asia-Pacific Triennial of Contemporary Art*, o la Fukuoka Asian Art Triennale, así como el occidental, les brindaba numerosas oportunidades.

⁸⁵ No obstante, desde que el gobierno impuso nuevos impuestos sobre la plusvalía a las ventas de arte en India, la especulación se ha reducido. Ranjit Hoskote también desliza la posible existencia de ciertas tácticas especulativas a corto plazo. Por su parte, Bernard Fibicher, comisario de la exposición *Horn Please. Narratives in contemporary Indian art*, reflexiona en el catálogo sobre la honestidad del artista en tiempos convulsos, en una era además donde prima el dinero y la adulación, y se pregunta hasta qué punto algunos artistas, con el objeto de adquirir visibilidad en el panorama artístico internacional y así participar activamente en el mercado, no habrían moderado la carga crítica de sus obras para ofrecer un producto menos conflictivo y más sencillo de exponer.

celeridad sedes en las principales urbes indias⁸⁶. La reflexión a la que llega Neutres, en resumen, es que “Freedom or money. Each work of art has its own logic, médiums, temporality, expressions, fears and faults” (Neutres, 2007, p. 24).

6. CONCLUSIONES

La plástica india, en comparación con la de otros territorios ajenos a la órbita occidental, ha atraído el interés de Occidente tarde. Más allá de esporádicos festivales de India celebrados en Londres, París, Nueva York o Tokio desde 1982, como muy bien señala Brigitte Ulmer, al igual que iniciativas independientes de escasa envergadura, pocos museos de Europa o EE.UU. han realizado esfuerzos reseñables, antes de la década de los noventa, para exhibir arte contemporáneo indio, una tesis que encuentra refrendo simplemente con observar las programaciones expositivas de la época. Podría pensarse que Reino Unido, por su vínculo con India como potencia colonial, estuvo a la cabeza de la exhibición de dicho arte, sin embargo tampoco fue una excepción y también se sumó de manera muy tardía, salvo honrosas excepciones como por ejemplo alguna muestra aislada en la que se exhibieron obras del *Grupo de Artistas Progresistas*, integrado por los artistas V.S. Gaitonde, Tyeb Mehta, F.N. Souza, M.F. Husain y Syed Raza, pero debido en gran medida al desplazamiento hasta territorio británico por alguno de ellos, como por ejemplo Souza en 1949, para lograr un hueco donde poder exponer su obra.

⁸⁶ Pande sostiene que el arte se está convirtiendo en un provechoso negocio para algunos inversores y que se ha podido ahuyentar al coleccionista genuino debido a los precios exagerados y totalmente subjetivos. Además, apunta que, de hecho, muchos bancos como ABN Amor, Yes Bank o ICICI Bank, disponen ya de departamentos específicos que asesoran a sus clientes sobre selección y compra de obras de arte. Hoskote va más allá al afirmar que muchos artistas se están apresurando a crear obra mientras existe esta demanda y se pagan precios elevados, lo que deriva en una importante merma de su calidad. En contraposición a esto están muchos artistas de gran categoría: Neutres cita, por ejemplo, a Balasubramanian y la anécdota que vivió cuando éste último contaba que el mejor año de su vida había sido 1999, porque no había realizado ni una sola pieza.

El año 1982 se perfiló como fecha gozne, cuando tímidamente comenzaron a celebrarse algunas exposiciones y festivales vertebrados en torno al arte indio, principalmente en ciudades como Londres, París, Tokio o Nueva York, al tiempo que iniciativas de corte independiente y escasa envergadura se ponían en marcha. Uno de los ejemplos más significativos de esta época fue sin duda *Contemporary Indian Art* (1981), una muestra incardinada en el Festival of India que tuvo lugar en la londinense Royal Academy of Arts⁸⁷. Un año después el mismo espacio acogió la celeberrima exposición *Place for People*⁸⁸, comisariada por Geeta Kapur⁸⁹. Precisamente en ese mismo año se inauguraron otras cuatro exposiciones que merecen ser destacadas: por un lado, y también en Londres, *India: Myth and Reality. Aspect of Contemporary Indian Art*. Sería en los años noventa, sin embargo, cuando se produjo un profundo cambio que marcaría los años posteriores.

Alka Pande subraya que para los artistas indios los efectos de la liberalización se dejaron sentir en diferentes niveles y que les ofreció “una promesa de aceptabilidad en un entorno cultural que había sido periférico para el Primer Mundo” (Pande, 2010, p. 26). La realización de

⁸⁷ Esta exposición estuvo comisariada por Akbar Padamsee, Geeta Kapur y Richard Bartholomew y contó con la presencia de los siguientes artistas: V.S. Gaitonde, Bhupen Khakhar, Nalini Malani, Tyeb Mehta, Akbar Padamsee, S.H. Raza, G.M. Sheikh, Arpita Singh y Vivan Sundaram. Un año después, es decir en 1982, se celebró una exposición homónima en el Hirshhorn Museum (Washington D.C., EE.UU.) conformada por obras procedentes de la *National Gallery of Modern Art* de Nueva Delhi y en la que se expusieron las obras de Prabhakar Barwe, Jyoti Bhatt, Shanti Dave, Bhupen Khakhar, Tyeb Mehta, Jeram Patel y G.M. Sheikh. Desde este momento, la presencia de ciertos artistas, como Mehta, Kakhar, Malani o Sundaram, por citar los más representativos, fue moneda corriente en la mayoría de las exposiciones de arte indio fuera de India.

⁸⁸ La muestra se vio unos meses antes en la ciudad de Delhi. En ambas citas estuvieron presentes los artistas Jogen Chowdhury, Bhupen Khakhar, Nalini Malani, Sudhir Patwardhan, G. Sheikh, y Vivan Sundaram.

⁸⁹ Esta muestra tuvo como sustrato principal el hecho de poner de manifiesto la importancia de la narratividad en el arte indio y enlazar con ello tradición y contemporaneidad. Se trató, sin lugar a dudas, de un acontecimiento expositivo de gran importancia en tanto que no sólo marcó el rumbo para toda una serie de artistas sino que aún hoy se sigue revisitando en exposiciones recientes, tal es el caso de *Horn Please: Narratives in Contemporary Indian Art* o de *New Narratives: Contemporary Art of India*.

dichas teorías, a través de las exposiciones, crearon un vínculo especial con los artistas y se buscaron artistas para ejemplificar dichas teorías, se buscaron obras que las justificaran y los artistas se esforzaron en cumplir. Apunta Cédric Vincent que este camino en el arte de la década de los noventa carecía de significado, donde los artistas se adecuaban a las demandas de los comisarios, descritos a sí mismos como “comisarios nómadas” (Vincent, 2005, p. 101). En Documenta 11 (2002) se llegó, señala, al cenit de esta saturación del sistema: “el principio de selección de artistas parcialmente explica porqué los artistas contemporáneos indios no fueron expuestos internacionalmente en la década de los noventa”. En lugar de preocuparse por la calidad y lo que hacían mucho los jóvenes artistas se miraba hacia el pasado, hacia la época de la postindependencia, con el objeto de intentar justificar la existencia de una vanguardia en India, de hacer justicia a los artistas indios que habían contribuido a la modernidad y que, sin embargo, habían quedado orillados por los occidentales⁹⁰. Este marco de análisis dejaba fuera obviamente las preocupaciones del arte contemporáneo y esto explica además “porqué el arte contemporáneo indio no ha figurado en críticas de arte contemporáneo más generalista y con ganas de seguir las tendencias del arte” (Vincent, 2005, p. 102), como en *Flash Art*, una de las publicaciones cruciales en las nuevas contribuciones del arte global, en la que en los primeros años de la década de los noventa escribía Hou Hanru, dando legitimidad al arte asiático y presentando a artistas contemporáneo chinos como Chen Zen u Okwui Enwezor en el caso del arte africano contemporáneo.

Esta apertura de nuevos horizontes en el arte indio y su proyección hacia Occidente, que se esboza en este ensayo y que forma parte de un trabajo de investigación de mayor envergadura, está tan íntimamente ligada a la globalización que no se podría entender cabalmente sin ella. Con sus efectos nocivos y también positivos, no cabe la menor duda de la importancia que este proceso ejerció en el tejido artístico indio a

⁹⁰ El autor señala por ejemplo la obra de Geeta Kapur *When Was Modernism* (2000), título harto elocuente, en el que se explica la obra de la artista Nasreen Mohamedi (1937-1990) consideradas una de las grandes artistas minimalistas del arte indio, en comparación con los movimientos europeos como el Suprematismo y el Constructivismo.

todos los niveles y el modo en que potenció su visibilización en los circuitos artísticos occidentales.

8. REFERENCIAS

- Ananth, D. (2005). Changing Planes. En H.C. Cousseau, D. Ananth y J. Lauga (Eds.), *Indian Summer. La jeune scène artistique indienne*. École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris.
- Bose, S. (2006). *A Hundred Horizons. The Indian Ocean in the Age of Global Empire*. Harvard University Press.
- Dube, A. (2007). Questions and Dialogue". En B. Fibicher y S. Gopinath. *Horn please. Narratives in contemporary Indian art*. Hatje Cantz.
- Fernández del Campo, E. (2013). *El arte de India. Historia e historias*. Akal.
- Hoskote, R. (2011). Signposting the Indian Highway. En T. Raspail (Ed.), *India Highway*. Koenig Books.
- Kallat, J. (2007). Transit Lounge: Contemporary Art in India (1992-2007). En B. Fibicher y S. Gopinath. *Horn please. Narratives in contemporary Indian art*. Hatje Cantz.
- Kapur, G. (2005). After the Magiciens". En H.C. Cousseau, D. Ananth y J. Lauga (Eds.), *Indian Summer. La jeune scène artistique indienne*. École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris.
- Khanna, B., Kurtha, A. (1998). The Future of Contemporary Indian Art. En *Art of Modern India*, Thames and Hudson.
- Nagy, P. (2009). The ballad of cultural relativism. ¡En A. Miki (Ed.), *Chalo! India. A new era of Indian Art* (cat. exp.), Viena, Essl Museum.
- Neutres, J. (2007). *New Delhi, New Wave*. Damiani.
- Noorani, S. (2003). Childhood Denied. En D. Schwartz (Ed.), *Tales from a globalizing world*. Thames & Hudson.
- Pande, A. (2010). *India Awakens. Under the Banyan Tree*. Essl.
- Sen, A. (2007). *India contemporánea: entre la modernidad y la tradición*. Gedisa.
- Vincent, C. (2005). Une absence à remarquer. L'art contemporain indien et les années 90. En H.C. Cousseau, D. Ananth y J. Lauga (Eds.), *Indian Summer. La jeune scène artistique indienne*. École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris.
- Vogel, S. (2009). Getting acquainted with contemporary Indian art. En A. Miki (Ed.), *Chalo! India. A new era of Indian Art* (p.27). Viena, Essl Museum.

MUJERES ARTISTAS ESPAÑOLAS:
EL DIBUJO EN LA IBEROAMERICANA.
MUJER Y ARTES VISUALES S. XXI.
CONTENIDO Y ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS EXPUESTOS

PEPA MORA SÁNCHEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Si la historiografía, como otros tantos ámbitos, parte de una visión y una línea argumental hegemónica propias del discurso del hombre occidental, blanco y heterosexual, las voces de las mujeres y las vinculadas culturalmente a otras perspectivas, géneros, etc. han ocupado “lechos fluviales” poco fértiles y con resultados literarios con baja permeabilidad. Si además las obras están realizadas sobre papel, el eco es mínimo. En un códice (obra en papel) conocido como *Beato de Liébana. Códice de Girona* sobre el libro del *Apocalipsis* (Nuevo Testamento) y conservado en la Catedral de Girona⁹¹ parece que se conservan algunas de las primeras obras de arte firmadas por una mujer. Las realizadas por mujeres y no firmadas son muy anteriores. Volviendo a la obra de la que estábamos hablando decir que este incunable fue copiado en el año 975, unos 190 años después de que se escribiese el “manuscrito fuente” del que durante la Edad Media se realizaron multitud de copias. Una de estas copias es este códice conservado en Girona y cuyas miniaturas nos ocupan. Fue realizado en el *Monasterio de San Salvador de Tábara* (Zamora, Reino de León) entre los años 970 y 975 d.C. Cuenta con 124 miniaturas rematadas con oro y plata, está escrito con letra visigótica y es el más iluminado de todos los conservados. El

⁹¹ El códice fue donado el 6 de octubre de 1078 a la canónica catedralicia de *Santa María de Girona* por el capiscol Joan.

comitente fue el abad Domingo, y es el único beato conocido cuyas pinturas son obra de una mujer, la miniaturista En (o Ende), que según se sabe contó con un ayudante, el presbítero Emeterio: “*En depinatrix et Dei adiutreiz, frater emeterius et presbiter*”⁹², según se puede leer en el folio 284r. del libro.

FIGURA 1. Miniatura realizada a mano. Ende, 975 d. C.



En Europa, es a partir del siglo XVI, cuando las mujeres comienzan a firmar sus obras y/o existe constancia escrita de su autoría, si bien

⁹² Traducido como: “En pintora y ayudante de dios, hermano Emeterio y presbítero”.

muchas obras literarias o artísticas realizadas por mujeres se seguirán firmando con seudónimo hasta bien entrado el siglo XX.

La *I Iberoamericana. Mujer y Artes Visuales del siglo XXI* se ha celebrado durante el verano de 2021, como una muestra internacional muy necesaria. Ha sido Toro (Zamora) el lugar elegido para albergar este proyecto que ha reunido a creadoras de diferentes disciplinas, países y edades, y como país invitado ha tenido México. Con esta muestra de proyección mediática a nivel nacional e internacional se ha reabierto el diálogo nunca zanjado.

FIGURA 2. Miniatura realizada a mano. Ende, 975 d. C.



1.1. LAS ARTISTAS DE LA I IBEROAMERICANA. MUJER Y ARTES VISUALES DEL SIGLO XXI

La selección de artistas ha dado como resultado tener entre sus paredes la esbeltez onírica de las esculturas de Gloria García Lorca (Nueva York, 1945), los mundos paralelos de Marina Núñez (Palencia, 1966), algunos de los cuales han podido verse recientemente en el Museo

Nacional Thyssen-Bornemisza de Madrid⁹³; o la rotundidad de Marina Vargas (Granada, 1980); y metafísicamente hablando no parece casualidad que este sea el mismo lugar donde se coronó a Juana I de Castilla como reina. Siempre las locas... y en contestación la aflicción corpórea de Eva Rodríguez Góngora (Almería, 1989) a través de sus dibujos⁹⁴ como Sin nosotros (2019) o la elegancia de la obra de Rut Olabarri (Bilbao, 1962) en obras como Manto de ejecución de 2019 o Mari, de 2017.

La elección de artistas de la *I Iberoamericana. Mujer y Artes Visuales del siglo XXI*, se ha hecho teniendo en cuenta que su objetivo fundamental era difundir la producción artística de mujeres de España e Iberoamérica en el siglo XXI, no exento de un plano de reivindicación de igualdad aún pendiente de consolidarse más allá de los pasos avanzados hasta la fecha y claramente insuficientes, como recogen los recientes informes de MAV (Mujeres en las Artes Visuales), que revelan cifras nada igualitarias entre hombres y mujeres artistas relacionadas no sólo con la producción, sino también a la adquisición de obras de arte por parte de particulares, coleccionistas e instituciones públicas y privadas, la exposición y la proyección de sus carreras.

1.2. LA OCUPACIÓN DE LOS ESPACIOS DESACRALIZADOS, UNA VUELTA DE TUERCA A LO ESTABLECIDO

A partir de la ocupación de estos espacios desacralizados, y en diálogo con esos espacios cargados de connotaciones culturales y sociales patriarcales en los que la mujer siempre es la sufridora, la mártir, a madre abnegada o la santa, se han presentado diferentes discursos artísticos con identidad propia, producto de un intenso proceso creativo de creadoras que trabajan diversas disciplinas y soportes de las artes visuales

⁹³ La exposición a la que se hace referencia es Vanitas. Es una selección de quince piezas entre las que se encuentran pinturas, vídeos y piezas de cristal tallado. Se propone en ella la reinterpretación del tradicional bodegón, vanitas o naturaleza muerta, género "menor" y relegado en el pasado a las pintoras que firmaban con o sin seudónimo. Vanitas forma parte del programa "Kora" de este museo que reserva una parte de su programación anual a la perspectiva de género.

⁹⁴ Véanse figuras 3 y 7.

y audiovisuales. Los resultados que nos llevan a reflexionar sobre la inocua necesidad de preguntarnos el sexo de la autoría. Entre las artistas españolas la selección del comisario Víctor del Campo tuvo como resultado once artistas que han expuesto en las iglesias de San Lorenzo El Real, San Sebastián de los Caballeros, Santo Sepulcro y San Agustín: Susana Guerrero, Concha Mayordomo, Marina Vargas, Raquel Bonis, Rut Olabbarri, Marina Núñez, Natalia Pintado, Eva Rodríguez Góngora, Mar Solís, Gloria García Lorca y Pepa Mora. En paralelo, la comisaria Mónica Sotos, de la embajada mexicana en España, hizo una selección de video artistas mexicanas cuyos trabajos se proyectaron bajo el título conjunto de *Cuerpo, dolor y sombras*. Susana Casarín, Ximena Pérez Grobet y Flavia Tótoro han completado la representación del país invitado en este encuentro que tuvo entre otros objetivos, el de reivindicar la figura y la obra de Delhy Tejero, nacida en Toro (Zamora, España).

2. OBJETIVOS

2.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Por un lado, tenemos en este punto el tema de la obra de arte realizada por mujeres y, por otro, tenemos el de la obra realizada en papel que tradicionalmente ha ocupado la segunda fila, por temas relacionados erróneamente con la mala conservación del papel. Decir que, en España en concreto, la inversión en obra realizada en papel (dibujo, grabado o pintura) es segura, ya que la sequedad del clima en la mayor parte de la península favorece la no proliferación de organismos vivos que deterioren la obra. Por poner un ejemplo, algo parecido ha ocurrido en Egipto durante miles de años, por lo que se conservan en perfecto estado muchas de sus obras de arte funerario selladas en las tumbas gracias a la climatología cuya sequedad ha impedido la reproducción en invasión de organismos vivos que deterioren las obras, y esa es la razón por la que se conservan incluso copias en papiro del *Libro de los Muertos*.

Volviendo al primer punto de partida nos remitimos al informe de MAV 2020 sobre las ferias de arte en España se recoge lo siguiente: “ARCO □□□□, la feria del mercado del arte más internacional de nuestro país

*sigue sin mostrar el arte creado por mujeres. Enquistadas en un lamentable □□% de mujeres artistas españolas representadas en la feria, hace que la misma no sea un reflejo de la calidad y la cantidad de producción artística llevada a cabo por las mujeres. Además, este año el dato empeora más si cabe, al verse incrementado el número de galerías lideradas por hombres con respecto a años anteriores. (...)*⁹⁵

Una vez revisados los datos aportados por el observatorio de MAV, podemos concluir en el papel tan necesario y oportuno que recoge como testigo la *I Iberoamericana. Mujer y Artes Visuales del siglo XXI*. Si a nivel institucional no se respetan y se asumen las prácticas que por ley en todo el ámbito nacional español deben contener elementos como la paridad en las cantidades que los museos nacionales destinan a la adquisición de obras de arte realizado por mujeres, a nivel privado no se cumplen en prácticamente ninguna colección. El coleccionismo privado como consecuencia, ya que se nutre de la discursiva institucional y por ende patriarcal, heterosexual, occidentalizada y no racializada, no suele hacer excepciones salvo en casos muy aislados.

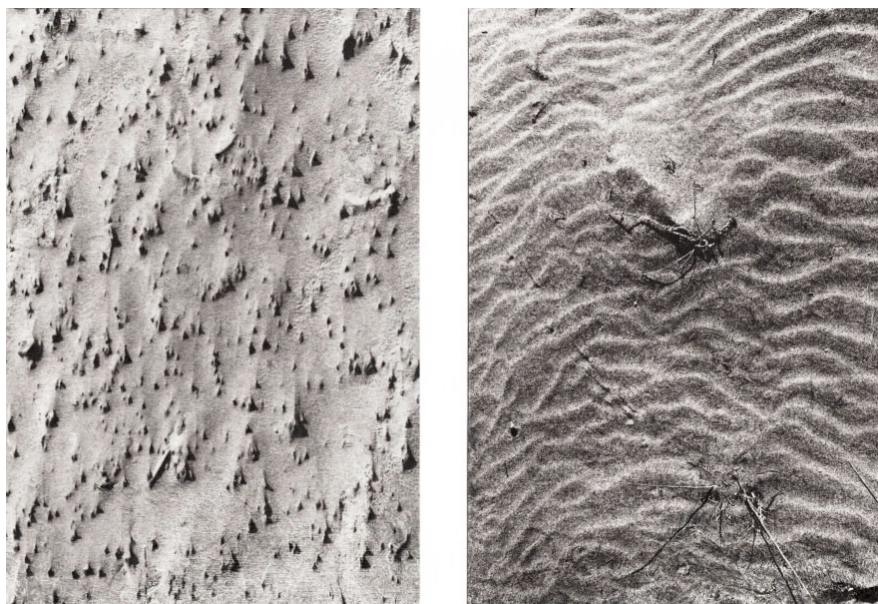
Sin embargo, hay algo de esperanza y ya se están detectando inversores que se están adelantando a los cambios y están adquiriendo obras de arte realizadas por mujeres, aprovechando una clara ventaja financiera en cuanto a los precios de obras de arte realizadas por hombres, que por el momento presentan frente a las de las mujeres un precio mayor en España.

Preguntas como la edad de la artista es una práctica frecuente que esconde una clara preocupación por la posible vinculación de ésta con la maternidad y/o el cuidado de hijos/as, se suele dar por asumido que una mujer que sea madre bajará el ritmo de producción y que la proyección de su carrera es incierta, no así ocurre con los hombres, a los que no se les pregunta habitualmente por su vinculación con los cuidados y/o la paternidad. Y esto, lamentablemente, no ocurre sólo en el ámbito artístico profesional. Si extraemos datos sobre la economía de los cuidados

⁹⁵ ferias / los datos bajo el prisma del género. Informe MAV #20 (publicado el 27 de febrero de 2020 en www.mav.org.es).

en España comprobamos que ésta recae en las mujeres en una proporción muy desigual.

FIGURA 3. *Ostinato* (2020). Eva Rodríguez Góngora. Técnica mixta sobre papel, 11,8 x 15,8 y 11,8 x 15, 8 cm.



Fuente: Cortesía de la artista.

Expuesto en la Iberoamericana. Mujer y artes visuales S. XXI, 2021.

Poco a poco, esta realidad está comenzando a cambiar. El Museo Nacional Reina Sofía (Madrid), consciente del conservadurismo de su línea argumental hasta el momento poco inclusiva en cuanto a género (y otros discursos que no vienen al caso), ha cambiado su política de adquisición en Arco. Así, en ARCO 2021 ha comprado una quincena de obras, la mayoría en sintonía con la reordenación de la colección que prepara su director, Manuel Borja-Villel, entre las que se encuentran artistas consagrados como Manolo Quejido y Agustín Ibarrola, y mujeres como Manuela Ballester y Ana Peters.

2.2. OBJETIVOS DE ÁMBITO NACIONAL: EL RIESGO DE LA APUESTA POR EL ARTE CREADO POR MUJERES Y LA OBRA EN PAPEL

I Iberoamericana. Mujer y Artes Visuales del siglo XXI es una doble apuesta, porque no sólo apuesta por el arte realizado por mujeres, sino que apuesta corriendo un doble riesgo por la obra sobre papel y en concreto ha hecho una fuerte apuesta por el dibujo, aunque incluye también como ya hemos visto obra digital, fotografía, video performance, pintura y escultura. Esta muestra de arte, así como otras que toman como punto de partida el favorecer la exposición de obras de arte realizadas por mujeres, parten de la premisa tan discutida y, a veces, tan denostada de la imposición del principio de paridad como manera de prevenir el techo de cristal, la interrupción de la proyección profesional o la limitación que por razones sociales como el cuidado de hijos/as u otras personas a su cargo, puedan influir en el desarrollo artístico.

FIGURA 4. Cartel de la *I Iberoamericana. Mujer y artes visuales S. XXI*, 2021.

IBEROAMERICANA
DE TORO
MUJER & ARTES VISUALES S.XXI
2021
DEL 9 DE JULIO AL 15 DE SEPTIEMBRE

ENCUENTROS DELHY TEJERO - LAS ARTES Y LA MUJER
9 Y 10 DE JULIO
PAIS INVITADO MEXICO

IBEROAMERICANA

PEPA MORA
RUT OLABARRI
MARINA VARGAS
NATALIA PINTADO
FLAVIA TOJORO TAUJIS
EVA RODRIGUEZ GONGORA
MARINA NUNEZ

MAR SOLIS
SUSANA CASARIN
RAQUEL BONIS
XIMENA PÉREZ GROBET
GLORIA GARCIA LORCA
SUSANA GUERRERO
CONCHA MAYORDOMO

EXPOSICIÓN VIDEOPERFORMANCE MEXICO
COMITATU DE MÓNICA DOWER, D CLOR Y COMBAS
CUEVAS
INMACULADA ABARCA . MARIA EUGENIA CHELLET . XIMENA CUEVAS
MÓNICA DOWER . SARAH MINTER . GRACE QUINTANILLA . LYSETTE YOSELEVITZ

CONTEMPORÁNEA DE ARTES Y OFICIOS
MARINA ANAYA . IDOIA CUESTA . IRENE INFANTES . MARIA DRIZA . MERCEDES VICENTE
MUSEO MUNICIPAL MARGAL MORENO PASCUAL "LABARTERANA"

AYUNTAMIENTO DE ZAMORA
RELACIONES EXTERIORES MEXICO
AMETICID
PCC
ILNN
ASA

Tal y como se recoge en la LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres publicada en BOE el 23 de marzo de 2007, “(...) *La violencia de género, la discriminación salarial, la discriminación en las pensiones de viudedad, el mayor desempleo femenino, la todavía escasa presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad política, social, cultural y económica, o los problemas de conciliación entre la vida personal, laboral y familiar muestran cómo la igualdad plena, efectiva, entre mujeres y hombres, aquella «perfecta igualdad que no admitiera poder ni privilegio para unos ni incapacidad para otros», en palabras escritas por John Stuart Mill hace casi □□□ años, es todavía hoy una tarea pendiente que precisa de nuevos instrumentos jurídicos. (...) Tal opción implica necesariamente una proyección del principio de igualdad sobre los diversos ámbitos del ordenamiento de la realidad social, cultural y artística en que pueda generarse o perpetuarse la desigualdad. (...)*” Y así, esta ley deja patente que “(...)

FIGURA 5. Doris Salcedo. *Concha Mayordomo*.
Grafito sobre papel, 21 x 26 cm. Cortesía de la artista. Expuesto en la
Iberoamericana. Mujer y artes visuales S. XXI, 2021.



Volviendo a la ley antes comentada, en el artículo 26 sobre La igualdad en el ámbito de la creación y producción artística e intelectual (página 17), se recoge lo siguiente:

□ *Las autoridades públicas, en el ámbito de sus competencias, velarán por hacer efectivo el principio de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en todo lo concerniente a la creación y producción artística e intelectual y a la difusión de la misma.*

□ *Los distintos organismos, agencias, entes y demás estructuras de las administraciones públicas que de modo directo o indirecto configuren el sistema de gestión cultural, desarrollarán las siguientes actuaciones:*
a) Adoptar iniciativas destinadas a favorecer la promoción específica de las mujeres en la cultura y a combatir su discriminación estructural y/o difusa.

b) Políticas activas de ayuda a la creación y producción artística e intelectual de autoría femenina, traducidas en incentivos de naturaleza económica, con el objeto de crear las condiciones para que se produzca una efectiva igualdad de oportunidades.

c) Promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres en la oferta artística y cultural pública.

d) Que se respete y se garantice la representación equilibrada en los distintos órganos consultivos, científicos y de decisión existentes en el organigrama artístico y cultural.

e) Adoptar medidas de acción positiva a la creación y producción artística e intelectual de las mujeres, propiciando el intercambio cultural, intelectual y artístico, tanto nacional como internacional, y la suscripción de convenios con los organismos competentes.

f) En general y al amparo del artículo □□ de la presente Ley, todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de

desigualdad en la producción y creación intelectual artística y cultural de las mujeres.

De manera que la celebración de muestras como la *I Iberoamericana. Mujer y Artes Visuales del siglo XXI*, están estrictamente en consonancia con el objetivo del cumplimiento de esta ley que a nivel nacional está vigente desde 2007, pero que a día de hoy no se aplica en su totalidad ni han sido consolidados sus objetivos en ninguno de las áreas que quedan recogidas en ella.

La *Educación Artística* y la enseñanza de las Bellas Artes debe contemplar el introducir, incorporar, investigar y en definitiva añadir a su práctica docente el trabajo de las artistas de forma transversal a cualquier diseño curricular existente o preexistente a esta ley. Es fundamental reescribir el relato, desafiar a la historiografía artística hegemónica y patriarcal (y por lo tanto reduccionista) desde la incorporación de las voces femeninas en cuantas formas sean necesarias, por citar la que nos ocupa decir que el dibujo es un lenguaje universal y la introducción de la pluralidad discursiva es fundamental para favorecer y conformar nuevos horizontes creativos y formativos.

2.2. OBJETIVOS GENERALES Y CONCRETOS DE LA *I IBEROAMERICANA. MUJER Y ARTES VISUALES DEL SIGLO XXI*

La *I Iberoamericana. Mujer y Artes Visuales del siglo XXI*, así como otras propuestas similares contribuirían al desarrollo, entre otros, de algunos de los siguientes objetivos:

- Elevar la representación de artistas mujeres españolas en las muestras de arte a nivel nacional: presentando al gran público el testimonio de otras líneas discursivas que no siendo marginales están marginadas.
- Elevar e igualar el porcentaje en la representación de artistas mujeres españolas a nivel internacional en exposición pública.

- Equiparar la representación masculina y femenina en las muestras de arte de estas características.
- Evaluar la calidad de las obras de arte realizadas por mujeres.
- Establecer un baremo de calidad artística de las obras y/o las artistas seleccionadas.
- Crear puentes entre las artistas españolas y mexicanas.
- Favorecer la sororidad entre las mujeres artistas de manera intergeneracional y de las artistas dibujantes en particular, representadas en esta muestra por Eva Rodríguez Góngora, Concha Mayordomo y Pepa Mora principalmente, ya que las obras de estas artistas son todas sobre papel y son dibujos, aunque no podemos obviar que otras artistas como Marina Vargas o Susana Guerrero también han expuesto dibujos, pero no de forma protagonista.
- Dotar a las Bellas Artes, a la Historia del Arte y a la Educación Artística del conocimiento de legados artísticos femeninos y de referentes contemporáneas vivas con el fin de elaborar un discurso transversal, plural y desde la perspectiva de género, que persigan el cumplimiento de la Ley de Igualdad (2007) en todos sus objetivos y ámbitos culturales.

El objetivo de poner en valor la vida y la obra de Delhy Tejero ha sido tangencial a la muestra desde la gestión de la misma. Adela Tejero Bedate, conocida desde 1929 como Delhy Tejero por voluntad propia⁹⁶, nació en el seno de una familia culta. Fue la segunda de tres hermanas y perdió a su madre siendo niña. Recibió sus primeras clases de dibujo en la *Fundación González Allende*, una institución inspirada en los principios de la Institución Libre de Enseñanza. También en Toro comenzó a publicar sus primeras ilustraciones remuneradas. En 1925 se trasladó a Madrid para inscribirse en la Escuela de Artes y Oficios, donde

⁹⁶ Extraído de Los Cuadernines, Diputación de Zamora, 2004, ed. de Vila Tejero, M. D. y Sánchez Santiago, T. (Eds.) (2018). Los cuadernines. Diarios 1936-1968, Eolas Ediciones.

preparará su ingreso en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando en 1926, el mismo año de su primera exposición colectiva. Comenzará entonces su colaboración como ilustradora en las mejores revistas de la época como *Blanco y Negro*, *Crónica* o *La Esfera*, con cuyos ingresos podrá instalarse en la célebre Residencia de Señoritas regentada por María de Maeztu, donde vivió cuatro años. Entre las personalidades de su círculo social e intelectual estaban Lorca, Valle-Inclán o Clara Campoamor. En 1929, obtiene el título de profesora de Dibujo y Bellas Artes de la Escuela de San Fernando.

La Guerra Civil Española estalló mientras estaba de vacaciones en África, lo que la obligó a regresar a Toro, ante la imposibilidad de volver a Madrid y retomar sus clases. En el verano de 1937 se exilia a Florencia, donde permaneció dos años que aprovechará para formarse. Viajará por Italia –con una importante estancia en Capri– y se instalará en París, donde permanecerá hasta el verano de 1939, estrechando sus relaciones con los surrealistas y el teosofismo, aunque lamentablemente destruyó las obras realizadas en esta etapa. Al acabar la guerra consiguió regresar a Madrid, para vivir un exilio interior que compartirá con sus compañeras exiliadas y no reconocidas de la generación del 27 y para instalarse en su nuevo estudio y vivienda del Palacio de la Prensa, que conservará hasta el final de su vida. Durante el franquismo, tras sufrir “depuración profesional”, retomará su actividad artística con éxito y reconocimiento crítico, especialmente como muralista y especialista en pintura decorativa. Y tras una fase de pintura religiosa, virará hacia el arte abstracto, el informalismo y el constructivismo, sin abandonar otros estilos, como el de una obra espiritual blanda que nunca abandonó. Su exposición en la Dirección General de Bellas Artes de Madrid fue su muestra más importante. Para la historiadora del arte Patricia Molins (*Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía*), Tejero siempre pensó que su pintura podría haber llegado más lejos y se culpó a sí misma por ello al no haber aprovechado en su momento la mano que le tendió Maruja Mallo en Madrid o la que le tendió Remedios Varo en París.

FIGURA 6. V.O. Pepa Mora, 2019. Lápiz sobre papel, 75,5 x 57 cm. Expuesto en la Iberoamericana. Mujer y artes visuales S. XXI, 2021.



3. DISCUSIÓN

Un encuentro para las mujeres, para las artistas mujeres, constituye en sí una crítica al patriarcado, aunque su objetivo estacional difiera de esta premisa como protagonista. Sin embargo, es una característica constitutiva en cuanto que la consciente desaparición de las mujeres de la historiografía y de la historiografía artística ha supuesto la pérdida de obras y de memorias, en un pacto tácito patriarcal de *damnatio memoriae*. Y sobre la condena de la memoria, o sobre la desmemoria, trabaja la artista Concha Mayordomo (Madrid) también presente en la Iberoamericana de Toro. *Mujer & Artes Visuales* en el S. XXI. Para su proyecto *Esbozos i emprenda de les dones artistas* (2020), Mayordomo ha hecho doscientos sesenta retratos de dibujo rápido de mujeres artistas españolas e hispanoamericanas, acompañados de un código QR que

remite a su blog en el que se pueden leer sus biografías, así que además de “ponerles rostro” hay una ardua labor historiográfica que engrosa y respalda el proyecto. Este es un proyecto en el que lleva trabajando más de once años, con el propósito de visibilizar un total de más de seiscientas biografías de artistas visuales dedicadas al dibujo, la pintura, el diseño, el grabado o la performance, centrándose en artistas de habla hispana.

Pepa Mora⁹⁷ ha presentado dibujos relacionados en esta ocasión con su propia biografía y su reciente maternidad (como V.O⁹⁸), que aun siendo un tema universal y habiendo estado siempre en el punto de mira de todas las religiones, se ha expresado mayoritariamente desde el discurso patriarcal, dando como resultado la representaciones de maternidades abnegadas y sufrientes, vírgenes y por lo tanto sin derecho a la sexualidad, la sensualidad o el erotismo; santas sin posibilidad de conservar las aristas de cada prisma del ser, las aristas de los lados luminosos y oscuros de la propia maternidad y de la propia existencia. Es un tema universal, pero la misma pluralidad de la realidad de la maternidad es tan universal como desconocida. Una vez que se es madre, se es madre contra todo pronóstico y contra cualquier adversidad, pero quizás no contra cualquier amenaza. Los dibujos de Pepa Mora son dibujos figurativos realizados a lápiz azul sobre papel, esta economía de medios define su obra ya que está en contraposición con la densidad del contenido a través de la multiplicidad de figuras: piezas arqueológicas, material quirúrgico contemporáneo y antiguo relacionado con la obstetricia, plantas, semillas y otras figuras componen el espacio en el que los objetos parecen flotar, levitar, sobre el omnipresente eco de la gestación íntima y profunda, definitoria del caos existencial.

Volviendo los ojos a la muestra y al entrar en el *Museo Etnográfico de Castilla y León*, en Zamora, una instalación de vistosos gorros llama la atención. Confecionados para los niños y las niñas con muchos y llamativos colores para ahuyentar a “la bruja” de su perversa mirada, del

⁹⁷ Véanse figuras 6 y 8.

⁹⁸ Título V.O, que hace referencia a violencia obstétrica.

mal de ojo, en una mezcla entre folclore y mitología, estos objetos formaron y forman parte del imaginario colectivo de Castilla y León, pero como las fronteras son un concepto líquido y ficticio, estas piezas tienen mucho en común por su intencionalidad con las más próximas a estos propósitos portuguesas o gallegas. Susana Guerrero (Elche, 1972) es artista, investigadora y profesora de la Facultad de Altea (Universidad Miguel Hernández de Elche). Es una de las artistas que ha presentado dibujos para la muestra y que han sido creados para la misma expresamente. Son dibujos de gran formato vinculados estrechamente a las instalaciones que se han visto por primera vez en el templo que ocupaban las piezas de Guerrero. En 2012, Susana Guerrero, defendió una interesantísima tesis doctoral sobre la artista cubana Belkis Ayón⁹⁹. Y siguiendo esa línea trabaja con la mitología, el mito y las adquisiciones, asimilaciones y ocupaciones que hacemos de ellos en obras como *Leche negra, manantial de muerte*. Representada por la galería Thomas Jaeckel de Nueva York, ha residido en Grecia, México, Alemania e Italia gracias a becas de residencia y producción de arte. De estas fuentes también bebe la obra pictórica de la artista Flavia Tótoro Taulis (Ciudad de México, 1964). Residente en Madrid desde 2003, de nacionalidad mexicana, chilena e italiana, y después de haber vivido además en Tobago y Canadá, es una artista consolidada de reconocido prestigio con obras como *Quercus* (2020), una obra cercana a lo figurativo y al realismo mágico, en contraposición a la obra pictórica cercana a la poesía aséptica de Novalis de Natalia Pintado (Madrid, 1968). Por otra parte, la I Iberoamericana de Toro. Mujer & Artes Visuales en el S. XXI tuvo

⁹⁹ El MNCARS (Madrid) inauguró el pasado mes de noviembre de 2021 (podrá visitarse hasta abril de 2022) la muestra *Colografías*, la primera retrospectiva en Europa de la artista cubana Belkis Ayón (La Habana, 1967-1999), la exposición reúne alrededor de ochenta obras producidas entre 1986 y 1999, e incluye una selección de aproximadamente cincuenta colografías. La muestra aborda la trayectoria de la artista desde sus primeras experiencias con el mito Abakuá, como imaginario que la acompaña desde la presentación de su tesis en la Academia Nacional de Bellas Artes San Alejandro en 1988. Gran parte de la obra de Ayón se centra en su reinterpretación de la iconografía mítica, ya mencionada, y conocida como *Abakuá*, una sociedad secreta y de ayuda mutua afrocubana, de cuyo universo simbólico se apropia para resignificarlo. Original de la región del Calabar (Nigeria) y llevada a Cuba por los esclavos africanos a principios del siglo XIX, esta hermandad fue creada por hombres y para hombres, y estigmatizó y segregó a las mujeres.

el honor de presentar *Fúrico. Materia Antimateria*, un nuevo proyecto de Mar Solís (*Madrid, □□□□*), que ha expuesto esculturas de gran formato acompañadas de algunos dibujos de gran formato creados desde la gestualidad física no sólo de la muñeca y la mano, sino que son el testimonio del esfuerzo físico corporal completo en un alarde de fuerza, sensualidad y corporeidad. Los dibujos de Solís, son quizás lo únicos que no son figurativos de toda la muestra.

FIGURA 7. *Séptimo sello.* Eva Rodríguez Góngora, 2021. Tinta sobre papel, 30 x 41,5 cm. Cortesía de la artista.



Fuente: *Expuesto en la Iberoamericana. Mujer y artes visuales S. XXI, 2021.*

La Ley de Igualdad (□□□□) se refiere “(...) a la generalidad de las políticas públicas en España, tanto estatales como autonómicas y locales. (...)”, así deducimos que las políticas encaminadas a la igualdad de género en el ámbito artístico y vinculadas a través de los discursos y la adquisición de obra de las colecciones públicas debe ser paritaria y, por lo tanto, integrar una pluralidad discursiva y original, no impuesta a priori. Pero ¿en las colecciones provinciales se cumplen estos porcentajes? ¿existe un discurso inclusivo y plural?

FIGURA 7. Delhy Tejero. *Concha Mayordomo*, 2021. Grafito sobre papel, 21 x 26 cm. Cortesía de la artista.



Fuente: Expuesto en la I Iberoamericana. Mujer y artes visuales S. XXI, 2021.

En las grandes ciudades, capitales o capitales de provincia como Barcelona o Sevilla, la aplicación de esta ley puede ser aplicada desde el anonimato en la gestión (aunque para que estos datos fuesen fiables habría que hacer un estudio estadístico), en la selección de artistas o en la celebración de unas u otras propuestas, pero a nivel provincial estas políticas se aplican de manera distinta. La *I Iberoamericana. Mujer y Artes Visuales S.XXI* ha sido ejemplar en cuanto a la aplicación de estos criterios ya que las artistas seleccionadas no lo han sido por su procedencia, su edad o su poca o mucha proyección internacional, sino exclusivamente atendiendo a criterios de calidad y para conformar un discurso mayor calado que es el contenido en todas las sedes en las que se ha celebrado la muestra, ya que cada una de los templos o sedes del evento, estaba dotado con su propio alegato por el diálogo de las piezas, antiguas y contemporáneas, entre sí.

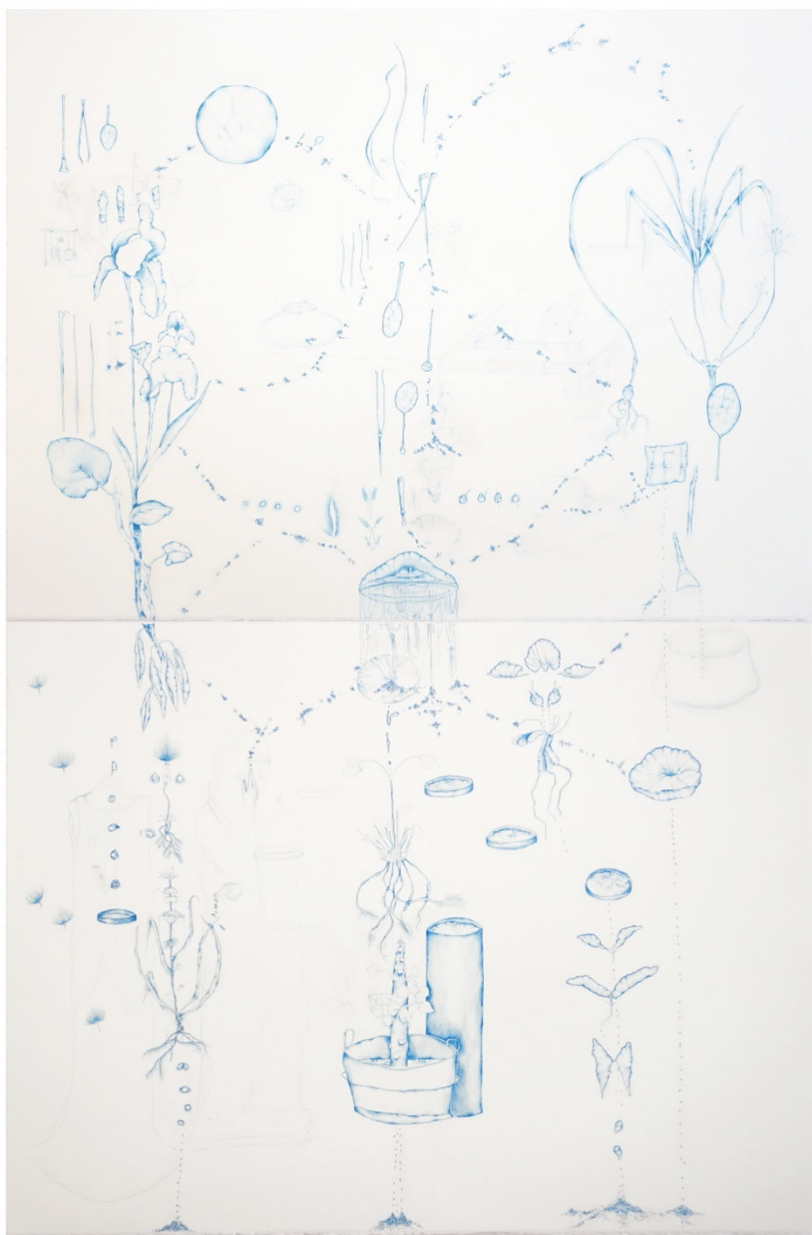
Por otra parte, volviendo la mirada a cuestiones históricas como el archiconocido conflicto bélico que enfrentó por primera vez en la historia

al fascismo, y que ocurrió en España dando como resultado de esta contienda, el que muchas artistas, escritoras e intelectuales y republicanas, se viesen obligadas a exiliarse, aunque ya estaban marginadas por el hecho de ser mujeres en una España que empezaba a ver la luz de las letras y la ciencia con el proyecto republicano. México, gracias a la apertura de fronteras del presidente Cárdenas, acogió a gran parte de ellos y ellas. En la *I Iberoamericana de Toro. Mujer & Artes Visuales en el S. XXI.*, teniendo como país invitado México, el diálogo entre las artistas españolas y mexicanas se impone como una causa pendiente, es un legado, un mensaje que debemos aprender a asimilar en toda su complejidad, su dificultad y su diversidad. Remedios Varo (Gerona 1908-México 1963), amiga de Delhy Tejero, aún a día de hoy no tiene prácticamente representación institucional y no cuenta con un museo propio en su país de origen. Es, sin embargo, uno de los casos más conocidos debido a la fama que acumuló en su país de acogida, México. *Cuadernos del Vigía*, una editorial granadina fundada por el poeta Miguel Ángel Arcas ha puesto en marcha la colección *La mitad ignorada* que desde 2019 y dirigida por el investigador, escritor y poeta Jairo García Jaramillo, está publicando manuscritos inéditos de escritoras exiliadas fuera y dentro de España, porque las hubo también que vivieron una *in exilio*, es decir, un exilio dentro del propio país, como el que sufriera Delhy Tejero al volver de Italia a la España franquista. Esta colección de publicaciones de incalculable valor para la reconstrucción de la memoria, para la revisión de las razones estructurales del patriarcado y del exilio, edita autoras de la Edad de Plata (fechas comprendidas entre 1898 y la Guerra Civil Española) y de la Generación del 27. Son ya diez libros los publicados y aparecen de dos en dos cada semestre del año. Obras poco o nada conocidas de escritoras exiliadas en México como Silvia Mistral, Mada Carreño o Concha Méndez ya han visto la luz. Esta colección forma parte de un proyecto de mayor envergadura: *Las Sin Sombrero*. Que cuenta en su haber con tres documentales, en uno de los cuales aparece Delhy Tejero, quien se codeó en su momento con Maruja Mallo, Rosario Velasco o Pitti Bartolozzi, como atestigua una fotografía en la azotea de la Escuela de San Fernando (Madrid) en un descanso entre clases. Y en esta interconexión que parece no tener principio ni final entre México y España, *la I Iberoamericana de Toro*.

Mujer & Artes Visuales en el S. XXI en colaboración con la Embajada Mexicana y el Instituto Cultural de México en España, tendrá consecuencias imprescindibles e indispensables en torno a los encuentros ya celebrados sobre Delhy Tejero y el papel de la mujer en el arte.

Siguiendo la pista transoceánica, Gloria García Lorca (Nueva York, 1945), nacida durante el exilio de su familia en Nueva York, vive desde sus veintitrés años en España. Ha formado parte de la *I Iberoamericana de Toro. Mujer & Artes Visuales en el S. XXI*; es escultora y más recientemente ha incorporado a su obra la cerámica dibujada a mano sobre los esmaltes que componen las piezas. En los años ochenta exponía asiduamente en la galería Juana de Aizpuru. Ha estado presente en ARCO y su obra forma parte de colecciones como la de *Bárbara Rose* (Nueva York), la colección *Farideh Cadot* (París) o la *Celebrity Cruises Collection*. Ximena Pérez Grobet (México, 1965), que también ha expuesto en la muestra de Toro, es la fundadora y la propietaria de *Nowhereman Press*, creando sus propios libros de artista desde 1994, y aun no siendo estos dibujos, son obra en papel y por lo tanto de la incumbencia de este estudio. Es también la directora de *Libros de artista para artistas*. En su labor editorial cumple un papel fundamental contra la sin memoria. Una memoria que no sólo se construye de identidades consensuadas, como nos recuerda la fotografía internacional Susana Casarín (México D.F. 1954), otra de las artistas mexicanas de la muestra. Y en la línea de la construcción de identidades Eva Rodríguez Góngora (Almería, 1989) ha presentado dibujos, en los que una vez más y como comentábamos anteriormente, la economía de medios se enfrenta a la rotundidad y la plenitud de unas obras milimétricas, calibradas hasta la extenuación y que respiran en el filo de lo imposible, por su detallismo y realismo extremos; recreando una gota de lluvia que recoge con manos de cristal y que nos presenta pareciendo haber hecho el esfuerzo de conservar el regalo, para los que observamos, de la temperatura y el tacto de esa gota en el momento cumbre de su existir; unos reptiles camuflados bajo la arena, sepultados por el erotismo, la aridez y la siesta que derrite en su tierra las piedras y la sequedad, que se hace rendija en la estela del grito, la esquirla y el viento, y dibuja también plumas, objetos, estrellas, amuletos y tiempo.

FIGURA 8. *Alegorías del agua y la leche.*
Pepa Mora, 2019. Lápiz sobre papel, 75,5 x 57 cm.



Fuente: Expuesto en la Iberoamericana. Mujer y artes visuales S. XXI, 2021.

4. CONCLUSIONES

La *I Iberoamericana. Mujer y Artes Visuales S.XXI* se ha consolidado como un imprescindible a nivel nacional en el panorama artístico internacional, es una plataforma para conocer la obra de mujeres artistas españolas e iberoamericana y un impulso económico a la región una vez recogidos los datos como:

- Los más de 30.000 visitantes durante los meses de apertura de la muestra en Toro (Zamora), visitantes que han viajado para ver la propuesta y para lo que han tenido que desplazarse a un pueblo de Castilla y León de no más de 9000 habitantes.
- Subida del 25% del turismo en la zona (dato global con respecto a 2019, antes de la pandemia).
- El 60% de los visitantes han pernoctado en Toro o en los alrededores con una estancia media de entre 2 y 4 días.
- Se han generado unos beneficios en la ciudad y la comarca de 2.500.000 de euros, teniendo en cuenta la estimación de gasto por visitante en alojamiento, manutención y otros conceptos.
- En cuanto a la repercusión mediática se han superado los ocho millones de alcances con presencia en gran parte de la prensa nacional y regional, y con presencia en medios internacionales también.
- Se ha apostado por el dibujo y por su singularidad que demanda un tipo de espacio y de iluminación determinados ya que el dibujo, por su particular naturaleza, exige tiempo “de escucha”, un acercamiento por parte del o de la espectadora, una especial dedicación que no exigen, a priori, otras disciplinas. El poner el dibujo a la altura de la escultura o pintura ha sido un valiente desafío a lo establecido, un querer consolidar el dibujo figurativo contemporáneo y su idiosincrasia.
- La elaboración de un catálogo de la muestra, así como todas las entrevistas y material impreso y audiovisual resultante, son

el material que se puede tener de apoyo en la práctica de la Educación Artística de todos los niveles educativos, con el fin de realizar cambios significativos en el conocimiento del arte realizado por mujeres y de sus diferentes líneas argumentales y discursivas.

- Esta muestra ha ayudado a crear lazos de unión entre artistas mujeres y entre artistas mujeres españolas y mexicanas, dialogando y proyectando nuevos horizontes que alcanzar. Aspirando a formar parte de las programaciones curriculares educativas de las Bellas Artes, la Educación Artística y la Historia del Arte, para así, entre todas y todos, reescribir el relato.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A las artistas que han cedido imágenes para esta investigación.

A Victor del Campo, comisario de la *I Iberoamericana. Mujer y Artes Visuales S.XXI*.

Al Ayuntamiento de Toro y a su alcalde, Tomás del Bien.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2010). *Delhy Tejero. Representación. Exposición antológica*. (Catálogo). Noviembre de 2009-septiembre de 2010. Junta de Castilla y León.

AAVV (2014). *Josefa Tolrà. Mèdium i artista*. Catálogo de exposición: “Josefa Tolrà. Dibujo fuerza fluidica”. Del 21 de septiembre al 30 de marzo de 2014. Barcelona, ACM Associació per a la Cultura i l'Art Contemporani Ajuntament de Mataró- Direcció de Cultura.

Alario Trigueros, M.T. (2009): Delhy Tejero y la figura de la mujer moderna, en VV.AA., *Delhy Tejero, Valladolid*. Caja España y Junta de Castilla y León.

Cabañas Bravo, M. (2005). Delhy Tejero, una imaginación ensimismada en las décadas centrales del siglo XX. En E. Alaminos López (comisario), *Delhy Tejero, 1904-1968. Ciento once dibujos* (Catálogo de exposición) (pp. 27-54), Ayuntamiento de Madrid / Museo Municipal de Arte Contemporáneo de Madrid.

Cabezas Gelabert, L. (2011). *Dibujo y construcción de la realidad. Arquitectura, proyecto, diseño, ingeniería, dibujo técnico*. Cátedra.

- Cabezas Gelabert, L. (2008). *El dibujo como invención: Idear, construir, dibujar*. Cátedra.
- Cagigas, Á. (2006). *Histeria del arte*. Ediciones del lunar.
- Callen, A. (1979). *The Angel in the Studio: Women in the Arts and Crafts Movement, 1870-1914*. Astragal Books, 1979.
- Clayton, E. (1876). *English Female Artists*. Tinsley Brothers.
- Elwess, C., Garrard, R. y Nairne, S. (1980). *About Time: Video, Performance and Installation by 21 Women Artists*. Institute of Contemporary Arts.
- Fuentes, I. (1997). *Delhy Tejero. Entre la tradición y la modernidad (1904-1936)*. Diputación de Zamora.
- Gómez Molina, J.J., Cabezas, L. y Bordes, J. (2005). *El manual de dibujo: estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. Cátedra.
- Greer, G. (1979). *The Obstacle Race: The Fortunes of Women Painters and their Work*. Secker and Warburg. (ed.cast.: *La carrera de obstáculos: vida y obras de las pintoras antes de 1950.*, trad. Maris Sigüero Rahona, Colmenar Viejo, Bercimuel, 2005).
- Marín Viadel, R. (ed.). (2005). *Investigación en educación artística: Temas, métodos y técnicas de investigación, sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidades de Granada y Sevilla.
- Marín Viadel, R. Las metodologías Artistas de Investigación y la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales (sobre el paisaje de la Depresión Cuadrada de Bruce Nauman). En J. Roldán y M. Marín Viadel (eds.), *Metodología Artística de Investigación en Educación* (pp. 14-39). Aljibe.
- Parker, R. y Pollock, G. (2021). *Maestras antiguas. Mujeres, arte e ideología*. Akal.
- PÉREZ MÉNDEZ, I. M. Entre el diletantismo y la autoafirmación: de la aficionada a la mujer moderna. *Anales de Historia del Arte*, 28, 263-279.
- Vargas, M. (2016). *Las líneas del destino* (Catalogo de exposiciones). Museo ABC.
- Varo, B. (1990). *Remedios Varo: en el centro del microcosmos*. Fondo de Cultura Económica.

SECCIÓN 2

APRENDER Y ENSEÑAR ARTES
VISUALES Y AUDIOVISUALES

ARTE PARA APRENDER: EXPOSICIÓN ARTÍSTICO-EDUCATIVA EN UNA COLECCIÓN INSTITUCIONAL

MARÍA AVARIENTO ADSUARA
PALOMA PALAU PELLICER
PAOLA RUIZ MOLTÓ
Universitat Jaume I de Castellón

1. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA ‘EQUIPO HOZ: EXPERIENCIAS ARTÍSTICO-EDUCATIVAS EN LA EXPOSICIÓN’

El proyecto de innovación educativa ‘Equipo Hoz: Experiencias artístico-educativas en la exposición’, es una propuesta realizada a partir de la colección de obras artísticas de un grupo de alumnos/as llamado ‘Equipo Hoz’. Este equipo, compuesto por un grupo de alumnos y alumnas, del profesor Ferran Morell, en la asignatura de Dibujo de Bachillerato crearon multitud de obras plásticas generando diferentes colecciones entre los años 70 y finales de los 90, entre Cuenca y Valencia.

La creación de Equipo Hoz se enmarca en Cuenca, en un momento donde cobra importancia el Museo de Arte Abstracto Español. En el 1977 Equipo Crónica realizó una exposición de obra gráfica en el IVAM (Institut Valencià d'Art Modern), que el profesor Ferran Morell visitó con sus alumnos. Inspirados por la metodología de creación colectiva, entre todos decidieron crear un grupo de trabajo basado en su filosofía, y así nace Equipo Hoz, cuya característica principal era la creación colectiva, ya que todas las obras están realizadas por más de un autor/a.

Durante el curso académico 1977-1978, empiezan a trabajar en el Instituto Nacional de Bachillerato Alfonso VIII. En el verano de 1978 se instalan en el Estudio de la Calle Estrecha nº 20 y adoptan el nombre “Equipo Hoz”, puesto que se encontraban bajo la hoz del Júcar. Funcionaron hasta el año 1998, en ese momento el Equipo se encontraba en el IES Juan de Garay, en Valencia.

FIGURA 1. Alumnado en la exposición educativa ‘Equipo Hoz: Experiencias artístico-educativas en la exposición’ 2019.



Fuente: autoras.

Crearon multitud de obras artísticas generando diferentes colecciones. En sus obras exploran de manera visual las diferentes problemáticas sociales que reflejaban las preocupaciones del alumnado, así como creaban obras a partir de estilos artísticos y de artistas de referencia. Las temáticas se decidían de manera asamblearia, y eran propuestas por los mismos alumnos. Los temas que encontramos son: La clase autoritaria, La clase democrática, El alcoholismo, el mito de la inteligencia, Homenaje a Picasso, No a la guerra, Homenaje a Josep Renau, *L'alegria de viure*, *Fent Pau*, Federico García Lorca, Socarrat, Saura,

Mompó, Bodegón, Julio González, Romànic, Grècia, Autoretrats, Pica-bia y surrealismo, y violencia.

FIGURA 2. Alumnado en la exposición educativa 'Equipo Hoz: Experiencias artístico-educativas en la exposición' 2019.



Fuente: autoras.

Una vez concluyó el Equipo, Ferran Morell catalogó toda la colección con la idea de donarla a alguna Institución que se hiciera cargo de ella. La colección consta de unos 1600 cuadros y unos 8000 dibujos, así como cintas de vídeo, diapositivas, actas de las reuniones e información de las exposiciones realizadas. Al ser una colección tan grande y no querer dividir ésta entre diferentes instituciones, no es hasta el año 2017 que se hace la donación a la *Fundación Càtedra Enric Soler i Godes*, la cual se dedica a financiar proyectos de innovación educativa. Es gracias al proyecto de creación del *Museu Pedagògic de Castelló*, que dispone de un almacén con suficiente espacio para albergar todas las piezas, que se acepta el material.

FIGURA 3. Escolares en la exposición educativa 'Equipo Hoz: Experiencias artístico-educativas en la exposición' 2019.



Fuente: autoras.

Dicha colección se encuentra en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I de Castellón, donde se imparte el Grado de Maestro/a en Educación Primaria, en el cual impartimos las asignaturas de Artes Visuales, las encargadas del proyecto. Aprovechando esta circunstancia, nos planteamos la creación de una exposición como propuesta de formación en Educación Artística de futuros maestros y maestras. El planteamiento se hace desde la asignatura de 'Didáctica de la expresión plástica y visual', de 4º del grado de maestra y maestro en Educación Primaria, y cuenta con la participación de más de 120 alumnos a los cuales formamos y trabajan como mediadores en la exposición. Los visitantes que participaron en la creación del proyecto, son de todas las etapas educativas. Vinieron alumnos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Educación Especial, Centro de menores y Universidad, siendo así más de 900 escolares de todas las etapas educativas de la provincia de Castellón.

Para la exposición, contamos con los patrones de la Fundación Càtedra Enric Soler i Godes, que són la Universidad Jaume I, Ayuntamiento y Diputación de Castellón. Tras reunirnos con las tres instituciones, se nos cede una sala dentro del edificio 'Menador Centre Cultural', el cual pertenece a las dos primeras instituciones, y se nos financia desde la misma Fundación para disponer del material necesario para el desarrollo, así como se utiliza de plataforma de contacto con los centros educativos. Tras una buena promoción y difusión de la exposición entre maestros/as y profesores/as en activo, el primer día de inscripción se cubrieron todas las plazas disponibles, lo que demuestra que el tener una Institución que respalde la Exposición, beneficia al profesorado universitario encargado de la exposición y a las instituciones implicadas.

Durante el desarrollo de la exposición nos planteamos crear vínculos que conecten al alumnado con las escuelas y abrir posibilidades de transferencia con la sociedad, en la formación de futuros docentes, y en nuevos espacios de aprendizaje. La creación colaborativa, se concreta en la acumulación de pequeñas acciones artísticas de cada visitante, construyendo las obras artísticas finales que constituirán la propia exposición. Generar experiencias simultáneas de creación artística y de formación que conectan las obras con los escolares, el alumnado y las instituciones.

1.1. FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL ALUMNADO

Los constantes cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje se funden con el progreso de la educación artística y visual y la evolución en el sentido, percepción y comprensión del arte en sus múltiples expresiones, en nuestra sociedad. Por consiguiente, el foco de debate actual incide en la necesidad de nuevos materiales, espacios variados y flexibles que faciliten la interacción, investigación, intercambio de ideas y creación. Se estimula la creación colaborativa, se concreta en la acumulación de pequeñas acciones artísticas de cada visitante, construyendo las obras artísticas finales que constituirán la propia exposición. Nuestra propuesta se centra en generar experiencias artísticas simultáneas de creación artística y de formación, contribuye a la

transformación social, pues conectan las obras con los escolares, el alumnado y las instituciones.

Se establece un diálogo visualmente con obras de arte contemporáneo, durante el desarrollo de la exposición, proponemos crear vínculos que conecten al alumnado con las escuelas y abrir posibilidades de transferencia con la sociedad, todo ello nos aporta todas las herramientas necesarias para desarrollar competencias enriquecedoras en la formación de futuros docentes, así como nuevos espacios de aprendizaje. Una de las claves es implicar al alumnado en su propio aprendizaje, adquirir habilidades interpersonales y grupales, desarrollando sus capacidades cognitivas, emocionales e intelectuales. Se vincula al alumnado tanto en la organización con los centros visitantes como en la posición de mediadores durante la exposición. Se concibe el espacio expositivo como una zona de aprendizaje, desarrollado mediante cuatro enfoques: el apreciativo, el creador, el informativo y el teórico (Read,1996).

En esta investigación pretendemos abordar, desde la experiencia como docentes e investigadoras, el andamiaje contextual que sitúa el discurso crítico como una necesidad educativa en estudiantes de magisterio. El estudiantado puede adquirir conocimientos y competencias fundamentales para su futura carrera docente, «expresan sus ideas imaginativas tanto como individuos como grupos. Trabajando juntos para lograr algunos objetivos comunes» (Read,1996, 235), de esta manera surge un aprendizaje significativo, estimulando nuevos métodos de observación, construyen sus propias simulaciones, los visitantes manipulan , participan y crean, siendo una expansión de la obra artística, se presenta como un juego , una colaboración a través de la experiencia estética, articulando procesos de creación artística contemporánea , para resolver diferentes problemas relacionados con la educación artística.

FIGURA 4. Acciones con el alumnado en la exposición educativa 'Equipo Hoz: Experiencias artístico-educativas en la exposición' 2019.



Fuente: autoras.

Otro aspecto distintivo, es que siempre se reserva las tareas de mediador a los docentes o guías, siendo los que introducen las piezas a los espectadores, mientras que las escuelas, visitan y producen. En este caso, van ganando progresivamente experiencia social y realizan una división cooperativa del trabajo con los visitantes de la exposición. El alumnado asume nuevas responsabilidades, se implican en el desarrollo creativo de las diferentes acciones e instalaciones artísticas, tomando el rol de mediador, se convierte así en agente activo, participan en el proceso de aprendizaje lo cual les acerca al pensamiento artístico. Como señala Read (1996), si su conocimiento ha de ser real y no sólo verbal, es necesario dicha experiencia, que implica descubrimiento, indagación y reflexión, para adquirir criterios de juicio, se convierte así en una experiencia social, «se enseña a los niños y niñas a tener conciencia de la belleza de todas las cosas, aceptan estimaciones del trabajo escolar por su mérito artístico en forma tan natural como aceptan valoraciones del lenguaje» (p.235). Cabe destacar que la Educación Artística conlleva una apertura hacia relaciones organizadas entre sí, lo que implica un

sistema de experiencias y sabidurías humanas, que favorece la comunicación entre todas las partes implicadas.

Por tanto, el propósito de la indagación es la creación de una exposición como propuesta de formación en Educación Artística de futuros maestros y maestras. Puesto que la educación es un proceso social, y hay muchas clases de sociedades, la construcción educativa implica un ideal social particular, la escuela como laboratorio social:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden. (Dewey, 1998, p. 201)

Implicar a que «los estudiantes sean partícipes de su propio aprendizaje es la primera y básica función del trabajo de laboratorio, consiste en familiarizar al alumnado con cierta cantidad de hechos y problemas de primera mano» (Dewey 1998,213). Por consiguiente, como nos explica el autor, «obtener el dominio de la técnica y de los métodos de alcanzar y comprobar las generalizaciones es, por de pronto, secundario respecto a adquirir la apreciación del propio proceso de aprendizaje», en relación con la Educación Artística en diferentes niveles educativos:

... hay que tener en cuenta que la intención fundamental no es divertir ni transmitir información con un mínimo de esfuerzo ni aun adquirir destrezas -aunque estos resultados puedan obtenerse como productos secundarios-sino ampliar y enriquecer el alcance de la experiencia y mantener alerta y eficiente el interés por el progreso intelectual (Dewey 1998, p. 213)

Todas estas reflexiones, no deberían considerarse un concepto abstracto, por lo contrario, se pueden poner en práctica, por medio de un laboratorio experimental que contribuya a la adquisición de valores intrínsecos y la práctica artística. En el Museo, espacio comprendido como generador de conocimiento, nos encontraremos un espacio concebido para aprender a pensar, aprender a desarrollar la creatividad crítica, enseñar a través de proyectos de arte contemporáneo, concepto que describe Adams (2016) como una crítica desde lo artístico y crítica

social, un diálogo entre la nueva política democrática y social, donde las ideas artísticas pueden emerger.

Para comprender mejor la práctica, el alumnado investiga y se sumerge en las obras de arte, las percibe, las siente, visualiza, analiza, comprende las piezas para poder transmitir dichos conocimientos a los participantes que asistan a la exposición. En torno a la propuesta nos encontramos como factores determinantes, el espacio, la luz, tiempo, el número de estudiantes, los recursos y materiales. Ponemos especial cuidado en seleccionar los materiales e instrumentos con los que cada visitante creará su imagen, se plantean materiales que para los estudiantes eran desconocidos, descubren las dificultades y resuelven los problemas que surgen en el proceso creativo, así como durante la organización durante las visitas de los colegios, implica:

- La preparación, el proceso y la acción creadora de aprendizaje desde la observación.
- Se propone crear un diario de campo, implicar fotografiar, guiar y explicar las piezas.
- Supervisar el material y plantear los objetivos de las piezas.
- Realizar un análisis de su experiencia
- Análisis del proceso, dificultades y posibles mejoras.

Lo cual les permite llegar a una madurez para hacerse independientes, durante todo el proyecto vemos una mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, comprenden en profundidad las prácticas educativas artísticas y la actuación profesional del profesorado en las aulas. Al mismo tiempo, los estudiantes resaltaron en sus posteriores análisis del proyecto planteado, las dificultades y aprendizajes durante la práctica realizada, por otro lado, comprobaron la respuesta de los infantes ante dicha práctica y compartieron la emoción al observar el resultado obtenido.

2. OBJETIVOS

Actualmente resulta cada vez más complejo encontrar (lugares) en educación que fomenten la creación artística. La siguiente propuesta trata de impulsar esta relación involucrando al alumnado del Grado en Maestro/a de Educación Primaria del Departamento de Educación y Didácticas Específicas de la Universitat Jaume I en proyectos colaborativos cuyos objetivos sean conocer y aprender a través de la experiencia artística. Nuestra filosofía se fundamenta en crear experiencias de reflexión donde plantearnos cómo nos relacionamos con el arte. Para ello proponemos analizar las obras de artistas y elaborar acciones artístico-pedagógicas a partir de sus conceptos. Con el fin de promover, por un lado, actividades lúdicas y colaborativas, orientadas a la transferencia del conocimiento en el ámbito de la educación artística y de la intervención social. Por otro, ofrecer la oportunidad de explorar los entornos en los que las artes visuales tienen una repercusión significativa y sus efectos en el aprendizaje.

En los estudios de Grado se desarrollan competencias elaboradas según las especialidades o las carreras a las que van adscritas, y entre otras cosas, considerando su proyección en la sociedad. Debemos tener presente qué aspectos son fundamentales para que el alumnado desarrolle capacidades y habilidades específicas en Educación Artística Visual como la capacidad para aplicar: una pedagogía basada en las artes, la creatividad, tan necesaria en educación; o despertar la curiosidad por descubrir, tan importante en cualquier aspecto de la vida. En el territorio de las artes visuales, puesto que, entre otros aspectos, nos nutrimos de experiencias y escenarios en los que participan las nuevas narrativas de artistas contemporáneos, se impone, además, una metodología específica. Los dispositivos de imagen en este sentido cobran especial relevancia, para desarrollar competencias y solucionar problemas de tipo expresivo, estético y creativo. Así como, comprender y valorar las experiencias que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano.

Al mismo tiempo, los futuros maestros y maestras deben desarrollar sus propias capacidades productivas y reflexivas, y aprender estrategias para inducir a los niños y a las niñas a que lleven adelante las suyas. Así, el conjunto de contenidos que proponemos persigue ambiciosos objetivos, pues por un lado supone preparar a quienes serán profesionales de la educación mediante la experimentación de materiales y su transformación en obra plástica; la apreciación de obras de arte y la iniciación a la investigación, y por otro, la capacidad de transmisión de estos conocimientos en la escuela para Educación Primaria. En este contexto, el lenguaje visual se plantea como un medio de expresión con el que desarrollar ideas, pensamientos y emociones, mediante la utilización de códigos y procedimientos específicos en experiencias ideadas para formar un criterio estético, además de explorar y conocer el entorno con la imaginación y la creatividad utilizando este lenguaje.

3. METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA (MAE)

Nuestra posición metodológica se fundamenta en la inclusión del pensamiento artístico visual y de sus procedimientos e instrumentos como base de la manera de proceder, lo cual nos permite indagar en otros aspectos que pueden ser obviados desde otros enfoques metodológicos. Se trata pues de trabajar desde una estrategia artística que implica la introducción del pensamiento creativo. Consideramos que pensar artísticamente nos introduce en una realidad particular capaz de visualizar o de dirigir nuestra atención elementos, situaciones y características no estudiadas con anterioridad. La propuesta de emplear metodologías basadas en las artes de Barone y Eisner (1997) abrieron nuevas posibilidades y nuevos temas para la investigación educativa. Las artes (literatura, música, artes visuales, performances, etc.) se convierten en una nueva referencia para el desarrollo de la investigación y del aprendizaje. Este enfoque supone aplicar una metodología de trabajo sistemática donde hay un proceso de búsqueda que culmina con la obra artística; y aprovecha que los lenguajes artísticos aportan aspectos concretos que de otro modo pasarían desapercibidos. Puesto que, las artes son una forma de conocimiento que atienden múltiples dimensiones y permite

abordar un problema desde un punto de vista plural (Barone y Eisner, 1997; Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008).

Entre las muchas posibilidades que nos brinda esta metodología de enseñanza nos resulta esencial la hibridación de sesiones y la alternancia entre escenarios de aprendizaje alternando entre el aula taller y el entorno. El primero se desarrolla principalmente en un aula específica, característica que permite una flexibilidad horaria y que imprime un carácter artístico, relacionado con el modelo Taller del Artista (Marín-Viadel, 1997: 57) emulando el atelier del artista. Este modelo constituye una eficaz metodología de aprendizaje puesto que parte de la observación y posterior experimentación. Es un método excelente de aprendizaje para conocer los materiales y herramientas. En general el profesorado de artes visuales aplica su experiencia como artista y recurre a este sistema. Además, es un modelo estrechamente relacionado con la autonomía del alumnado, la motivación y la autogestión del aprendizaje. El segundo es la educación vinculada con el entorno, que favorece un aprendizaje conectado con la realidad tratando de que descubran a través de múltiples dispositivos y recursos. El compromiso que se establece al proporcionar la libertad de autogestionar su aprendizaje, es una manera de que la creatividad encuentre su lugar y su momento, sin estar supeditada a espacios y tiempo. Además, fomenta los procesos para localizar información e investigar, la formación participativa sobre diferentes aspectos y manifestaciones artísticas y, en definitiva, crear conocimiento y experimentar con nuevas formas de expresión, impulsando los procesos de construcción de la cultura del presente y del futuro. En este sentido desde la universidad fomentamos la relación entre museos, galerías y espacios contenedores de arte, con fórmulas que posibiliten el aprendizaje desde la experiencia. Los proyectos nos aproximan desde la metáfora y sugieren diferentes puntos de vista a problemáticas distintas que vinculamos con la Educación Artística Visual.

FIGURA 5. Acciones con el alumnado en la exposición educativa 'Equipo Hoz: Experiencias artístico-educativas en la exposición' 2019.



Fuente: autoras.

Actualmente en la Universitat Jaume I las materias de artes visuales y las prácticas en la escuela coinciden en los dos últimos años. Aprovechamos esta circunstancia para conectar la teoría con la práctica y contribuir en la construcción de una mirada crítica que pueda transformar la realidad de las artes visuales en este contexto. Es evidente que existe un desfase entre las investigaciones que se van desarrollando en torno a la Educación Artística Visual y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles educativos. La motivación por desarrollar estrategias que proporcionen herramientas para la docencia y la investigación parte del bagaje académico que alimenta al artístico y al contrario. El currículo de primaria se organiza en cuatro bloques de contenidos, el primero propone la expresión y comunicación con el lenguaje audiovisual, cuya alfabetización supone fomentar la lectura, la producción y la reflexión crítica del universo cotidiano visual con el que conviven los niños y las niñas. La actualidad y relevancia creciente de este medio de transmisión de conocimientos y de valores en nuestra sociedad, justifica su presencia y lo hacen imprescindible. El segundo bloque

desarrolla la expresión plástica a través de la experimentación y la creación. Por un lado, se trata de aprender explorando con los materiales y las técnicas, y por otro, se busca crear para descubrir que en el proceso creativo es importante la planificación, la toma de decisiones y la auto-crítica. El tercer eje fomenta la percepción y la sensibilidad estética hacia nuestro patrimonio artístico y cultural mediante el diálogo y la reflexión. El último bloque de contenidos desarrolla la geometría, la expresión gráfica y la aplicación en el entorno natural y artificial. Resulta complejo organizar todos estos contenidos en el espacio que ocupan actualmente las artes visuales en la escuela. De modo que el desarrollo artístico no puede ser una consecuencia automática del desarrollo en general, son capacidades que la educación tiene la responsabilidad de desarrollar. Analizando todos los factores que se pueden aprender respecto a la expresión creativa y a la valoración de las obras, es fácil concluir que el desarrollo artístico no se realiza por sí solo, que hay muchos aspectos que se pueden aprender y que el gusto estético se cultiva a partir de diferentes experiencias.

El siguiente enfoque está fundamentado en los métodos de investigación educativa basados en arte y más concretamente en la *art/tografía* (Springgay, Irwin, Leggo y Gouzouasis, 2010). Esta última propone el equilibrio de la dimensión artística, investigadora y educativa en un proyecto homogéneo y coherente que aúne la creación de imágenes, la indagación de nuevos conceptos educativos y el desarrollo de procesos de aprendizaje (Roldán y Marín Viadel, 2012; Marín Viadel y Roldán, 2017). Las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE) dan importancia a la creación artística como actividad fundamental en la materia de educación artística utilizando sistemáticamente obras de arte contemporáneo como referentes de los conocimientos, procesos y competencias que se producen en el aula o en el museo. “Las obras de arte, especialmente las contemporáneas, dejan de ser el objeto de estudio para convertirse propiamente en el instrumento de aprendizaje. El conjunto de aprendizajes no es una secuencia exhaustivamente planificada, sino un itinerario de descubrimiento dentro de muchos posibles.” (Marín-Viadel, Roldán y Cáliz Vallecillo, 2021).

Las relaciones entre las artes visuales y los métodos educativos se han desarrollado históricamente a través de dos líneas de pensamiento. ‘educación en artes’ y ‘educación a través de las artes’. La primera, ‘educación en artes’ sostiene que las principales manifestaciones artísticas deben ser un contenido fundamental en la escuela y que en la asignatura de Educación Artística se aprenden los conceptos y las técnicas artísticas. La segunda ‘educación a través del arte’ (en inglés ‘Education through Art’) considera que las artes proporcionan no solamente los contenidos que hay que aprender en las clases de Educación Artística, sino que las artes deben convertirse en la base y fundamento pedagógico del conjunto del proyecto educativo general. Teniendo en cuenta que nuestra experiencia del mundo se produce a través de los sentidos, que aprendemos gracias a lo que vemos y oímos, y a cómo nos movemos y exploramos los objetos y nuestro entorno, entonces las disciplinas que educan y refinan nuestras percepciones sensoriales, la fuente de todo conocimiento, deberían convertirse en la base de cualquier proyecto educativo. Estas disciplinas son las artes. es la música la que nos enseña a oír y escuchar, son las artes visuales las que educan nuestra mirada, es la danza la que nos muestra cómo movernos. Si las artes son las que nos descubren cómo experimentar el mundo, deberían constituirse en el fundamento de la educación (Read, 1982).

Desde el punto de vista de Roldán y Marín-Viadel “siguiendo el argumento de Eisner (2002), la mejor aportación que las artes visuales pueden realizar al conjunto del proceso educativo debería estar centrada en aquello que es distintivo de las artes. la creación de nuevas imágenes visuales que sean inteligentes, emocionantes y seductoras.” (Marín-Viadel, Roldán y Cáliz Vallecillo, 2021). Otra forma de entender el concepto Metodologías Artísticas de Enseñanza corresponde a los proyectos educativos en los que un/a artista profesional se incorpora al aula de clase, durante unas horas, días o semanas, para convertirse en el principal agente inductor de las actividades creativas. Las Metodologías Artísticas de Enseñanza se caracterizan por:

- Proponer el contacto directo con obras de arte contemporáneo. El arte es conocimiento y la obra artística es un objeto inteligente de cuya comprensión se deducen informaciones relevantes para el aprendizaje.
- Diseñar acciones artístico-pedagógicas en torno a las obras de arte a partir de estrategias artísticas contemporáneas. Estas acciones pueden proceder del quehacer del mismo artista o pueden hacerlo a partir de otros artistas y movimientos artísticos. Se enseña a crear tal y como crean los artistas visuales. Las estrategias de aprendizaje implican las poéticas que usan los artistas contemporáneos.
- Estimular a los participantes a actuar tal y como actúa un artista profesional. manipulando y transformando los materiales, asociando ideas dispares, elaborando un resultado artístico e inventando poéticas. Una vez diseñado el juego creador, cualquier participante se convierte en artista.
- La preparación, el proceso y la acción creadora de aprendizaje se sostienen sistemáticamente en imágenes. Lo peculiar de las Metodologías Artísticas de Enseñanza es que el contenido y el método comparten el mismo lenguaje visual.
- Generar productos finales que no sean ejercicios escolares, sino obras de arte contemporáneo que están basadas en el conocimiento adquirido en las obras y procedimientos de artistas contemporáneos. Se crean imágenes visuales estudiando y respondiendo visualmente a obras de arte. (Marín-Viadel, Roldán y Cálix Vallecillo, 2021).

Las Metodologías Artísticas de Enseñanza son propuestas educativas que en su diseño, implementación y evaluación incorporan conceptos y formas de trabajo habituales en las artes visuales. Se trata de proyectos artísticos directamente relacionados con la creación artística contemporánea, en especial con el arte de acción y participación, la performance, la instalación y el ‘happening’ (Roldán Ramírez y Marín-Viadel, 2012). El objetivo de las Metodologías Artísticas de Enseñanza es la creación artística como proceso y como resultado del aprendizaje.

Lo característico de esta perspectiva metodológica es que para enseñar Educación Artística se crean imágenes o acciones artísticas. Lo que hace el alumnado en las clases de Educación Artística debe tener semejanza con lo que hacen los profesionales del arte en sus estudios y talleres. A continuación, mostramos las características que proponen los autores por ser un referente en nuestra propuesta de aplicación docente en la asignatura (Marín-Viadel, Roldán y Cáliz Vallecillo, 2021). Características de las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE)

- Las MAE producen imágenes visuales que enseñan.
- Las MAE son proyectos artísticos completos, cuyo resultado es tan importante como el proceso.
- Las MAE son proyectos artísticos directamente relacionados con las formas de creación de los artistas contemporáneos, porque usan en la escuela (o en los museos) las estrategias de creación artística y los procesos de trabajo que los profesionales contemporáneos en creación artística ponen en práctica para crear sus obras, y, además, citan explícitamente estas relaciones.
- Las MAE consiguen que el aula de Educación Artística se convierta en un taller artístico.
- Las MAE implican que las imágenes creadas en el aula tienen calidad artística.
- Las MAE proponen crear obras de arte en las escuelas, estudiando creativa y visualmente obras de arte.
- Las MAE crean comunidades horizontales de aprendizaje entre profesorado, artistas, alumnado, investigadores, gestores y responsables de museos y centros culturales.

4. RESULTADOS DE LA EXPOSICIÓN

FIGURA 6. *Exposición educativa 'Equipo Hoz: Experiencias artístico-educativas en la exposición' 2019.*



Fuente: autoras.

FIGURA 7. *Exposición educativa 'Equipo Hoz: Experiencias artístico-educativas en la exposición' 2019.*



Fuente: autoras.

FIGURA 8. *Exposición educativa 'Equipo Hoz: Experiencias artístico-educativas en la exposición' 2019.*



Fuente: autoras.

6. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de la exposición nos planteamos crear vínculos que conecten al alumnado con las escuelas y abrir posibilidades de transferencia con la sociedad, en la formación de futuros docentes, y en nuevos espacios de aprendizaje. La creación colaborativa, se concreta en la acumulación de pequeñas acciones artísticas de cada visitante, construyendo las obras artísticas finales que constituirán la propia exposición.

Utilizando una metodología que adopta las formas de un proceso artístico. Una metodología que propicia las experiencias estéticas, incorporando la sensibilidad artística y estética tanto en los procesos de enseñanza como en los resultados del aprendizaje.

FIGURA 9. *Exposición educativa 'Equipo Hoz: Experiencias artístico-educativas en la exposición' 2019.*



Fuente: autoras.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece la colaboración de las Instituciones participantes en la Exposición. En primer lugar a las tres Instituciones Patronas de la Fundació Càtedra Enric Soler i Godes, Universitat Jaume I, Ayuntamiento de Castelló y Diputación de Castelló. En segundo lugar, al Museu Pedagògic de Castelló, por dejarnos el espacio para almacenar y trabajar en las obras. Por último, a la Fundació Càtedra Enric Soler y Godes por el apoyo económico y por la ayuda con la difusión entre los centros educativos de la Provincia de Castelló.

8. REFERENCIAS

- Adams, J. y Owen A. (2016). *Creativity and Democracy in Education. Practices and politics of learning through the arts*. Routledge.
- Barone, T. y Eisner, E. W. (1997). 'Arts-based educational research', en Green, J., Camilli, G. y Elmore, P. (Eds.), *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 71-116). American Educational Research Association.
- Cahnmann-taylor, M., Siegesmund, R. (Ed.) (2008). *Arts-based research in education; foundations for practice*. Routledge.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- 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*, □ 56-77. Universidad Complutense.
- Marín-Viadel, R. y Roldán J. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Aljibe.
- Marín-Viadel, R. y Roldán J (2017). *Ideas visuales. Investigación Basada en las Artes e Investigación Artística*. Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R., Roldán J. y Cáliz Vallecillo, L. (2021). *La enseñanza de las Artes Visuales en contextos de riesgo de exclusión social*. Editorial Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).
- Read, H. (1996). *Educación por el arte*. Paidós.

ABRIENDO LO INVISIBLE EN LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN ARTÍSTICA: EL CASO DE LA EXPOSICIÓN #PIELVELADA

ANA TIRADO-DE LA CHICA
Universidad de Jaén

MARÍA MARTÍNEZ MORALES
Universidad de Jaén

ANA MAESO BRONCANO
Universidad de Almería

MARÍA DOLORES GALLEGO MARTÍNEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es resultado del Proyecto Cultural 2021/2022, bajo la denominación "Creación artística para la difusión del Patrimonio Cultural: la obra de Santiago Ydáñez", financiado por el Vicerrectorado de Proyección de la Cultura y Deporte de la Universidad de Jaén. En este se aborda el estudio del diseño de la exposición de arte, desde un enfoque simbólico e interactivo. Para ello, este trabajo se basa en una experiencia de investigación-acción de las autoras, de acuerdo a un proceso propio de creación artística en un primer momento, y para el que después de elaboramos su exposición. De esta forma, y en el marco de dicho proyecto, a lo largo del año 2021 las autoras estuvimos trabajando en la creación original de la obra artística "La Piel Velada". Esta consistió en una instalación "site specific" realizada con materiales textiles de tul y naturales de macetas de ciclamen, que se construyó en un sitio de gran tránsito de personas del campus universitario en Jaén, que fue que en las escaleras externas frente al Edificio Rectorado y Edificio del Aula Magna (ver Figura 1). La obra pudo verse en el mes de octubre de 2021, coincidiendo, a su vez, con el acto homenaje "Natural de Jaén" que recibió el artista internacional Santiago Ydáñez en la Universidad

de Jaén. Posteriormente, las autoras trabajamos en la exposición para ese trabajo artístico de instalación. La exposición se tituló “#pielvelada: abriendo lo invisible en la investigación-creación”, y pudo verse desde el 10 de diciembre de 2021 hasta mediados de febrero de 2022 en la Sala de Exposiciones “Zabaleta” de la Universidad de Jaén.

El problema de estudio se refiere a la posición que adquirimos las autoras-artistas respecto del tipo de exposición que íbamos a abordar (Ávila, 2003; Rico, 2007; Tirado-de la Chica, 2019, 2020). En este sentido, Alonso (2001) distingue cuatro tipos principales de exposiciones, según simbólica, comercial, documental y estética. Este autor indica que en el sector cultural de las exposiciones de arte tradicionalmente ha predominado el tipo de exposición estética, según esta se refiere a al valor artístico de las obras. Este ha estado más asociado a los sitios de museos de arte y galerías, mientras que otro de los tipos, como el documental, que se refiere al valor informativo o científico de los objetos, ha estado más asociado a museos de carácter científico o técnico, como los eco-museos, por ejemplo.

Para la exposición de nuestro trabajo artístico, descartamos la posibilidad de realizar una exposición “muda”, en un sentido tradicional, donde comúnmente solo se exponen las obras artísticas en un muro en blanco. A partir de la instalación artístico “site specific” realizada en el campus universitario, el público y la gente se acercaron y nos comentaron sobre las evocaciones que le suscitaba la obra. Un ejemplo, fue un comentario que nos hicieron sobre los fardos, mantones o lienzos que se utilizan en la recogida de la aceituna, y que constituye uno de los elementos más tradicionales y populares en el imaginario de la gente en Jaén. Otro ejemplo fue relacionarlo con el velo de novia, la cruz de mayo, entre otros. Esto nos hizo pensar que el imaginario social del entorno daba significado y sentido a nuestra obra, y ampliaba la proyección y posibilidades al exponer posteriormente la obra. Así, entendimos que la exposición de nuestra obra y trabajo no iba a ser un resultado final cerrado, sino más bien como un proceso de continuación de los significados y relaciones de nuestra obra en diálogo con las personas (Martínez-Morales y Bermúdez-Vázquez, 2018). Para ello, una fórmula fue querer compartir las preguntas de investigación con el público, que surgieron

en nuestro proceso creativo, e incluirlas como “provocaciones” para implicar en sus propios procesos de reflexión y pensamiento a las personas del público.

Optamos por pensar nuestra exposición como un proceso abierto y creativo, donde el público y los visitantes también pudieran participar en aspectos relativos al trabajo artístico que habíamos realizado.

FIGURA 1. Inauguración de la instalación artística “La Piel Velada” en la Universidad de Jaén.



Fuente: Universidad de Jaén, 2021.

2. OBJETIVOS

De acuerdo a lo anterior, el objetivo principal de este trabajo es realizar una investigación sobre el diseño de la exposición de arte para un enfoque simbólico e interactivo. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar un tema principal que sintetice la identidad del proceso de creación artística de las artistas.

- Identificar los elementos de interacción que permiten una implicación en las lógicas discursivas del proceso de creación artística de las autoras.
- Identificar la ordenación temática y de los objetos en el conjunto del diseño expositivo.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo realizamos una investigación de tipo explicativa sobre por qué hemos decidido incluir o no a partir de los elementos de la exposición, cómo se toman esas decisiones y qué criterios se valoran. Se utiliza una metodología basada en la investigación-acción participativa y desde un enfoque dialéctico, de manera que las propias artistas y autoras del trabajo artístico de la exposición somos las agentes participantes de la investigación.

La metodología seguida para el diseño de la exposición parte de un estudio sobre el proceso de investigación seguida en la creación de la obra “La Piel Velada”. De esta manera, para abordar la exposición trabajamos en las preguntas que las autoras nos hicimos en la creación de la obra para trasladarlas a la exposición como eje central sobre el que articular las piezas. Así, la exposición se convierte en una investigación acción participativa (IAP) al estar diseñada como dispositivo de relación (IAP). Elegimos la metodología de investigación-acción participativa con el objetivo de que parte significativa de la comunidad, estudiantes, profesorado y cualquier persona interesada en visitar la exposición participe activamente en la misma. Desde la concepción de lo que es la investigación-acción participativa, todos los participantes en la investigación pasamos a ser sujetos en ella: tanto el investigador como el resto de los participantes (Díez-Gutiérrez, 2020). La investigación acción es un método eficaz de cambio a partir del aporte de las propias experiencias de las autoras y la comunidad participante, con el propósito de que se logre la transformación, según Jesús Pérez Van Leenden, uno de los objetivos de la investigación es la transformación social, ya que la investigación acción no se distingue el sujeto del objeto, en el ejercicio de la práctica profesional se integran ambos

elementos y se hacen inseparables, por lo que la fortaleza de esta integración generará la transformación esperada a través de la acción (Pérez, 2019).

Pasando así de pensar en los objetos expuestos a los sujetos protagonistas de la misma. La investigación así planteada, con un carácter democrático, participativo y comprometido con la transformación y la mejora colectiva, redundará en proyección social de la misma. Con ello, planteamos la exposición como proceso creativo, abierto, dialógico, en continuo cambio, así, el objeto de investigación se centra en la experiencia y los vínculos que se crean entre las personas, las personas y las piezas. Se abre un proceso de dar cuenta del proceso creativo de las autoras de la obra, al mismo tiempo que abre a otras posibilidades de experiencia y sensibilidad de las personas que visitan la exposición. Para nuestra creación, a su vez, nos hemos basado en la obra de Santiago Ydáñez, coincidiendo que el pasado mes de octubre de 2021, la Universidad de Jaén le reconoció como "Natural de Jaén".

Principalmente, la exposición se articula en torno a las preguntas: ¿Cuáles son las características esenciales en la obra de pintura de Santiago Ydáñez? ¿Cómo se puede revestir la arquitectura del Patrimonio Cultural? ¿Dónde instalar "La Piel Velada"? De esta manera, diseñamos el espacio atendiendo al proceso que abordamos las autoras en la creación de la obra y que compartimos como eje de la metodología de investigación acción que trabajamos en la exposición. La pregunta: ¿Cuáles son las características esenciales en la obra de pintura de Santiago Ydáñez? Hace alusión a la obra de Santiago Ydáñez, entre ellas, dos obras que pertenecen al patrimonio cultural de la Universidad de Jaén que hacen referencia a la investigación sobre la obra del autor. Con ella, invitamos a indagar la obra a través de unos códigos *QR* que enlazan con la web del artista y responder con un dibujo sobre cuáles son las características esenciales en la obra. La siguiente pregunta: ¿Cómo se puede revestir la arquitectura del Patrimonio Cultural? y ¿Dónde instalar "La Piel Velada"? Hacemos alusión a la parte del proceso creativo que las autoras abordamos desde la investigación de materiales y la relación con el lugar, preguntas que trasladamos a la exposición a partir del planteamiento de piezas dialógicas que invitan al público a intervenir en las

piezas. De esta manera, la exposición se convierte en un dispositivo relacional a través de la participación en las piezas que forman parte de la exposición como investigación. Así, la exposición se convierte en un proceso creativo, con piezas que hacen alusión a los elementos que configuran el proceso creativo de “La Piel Velada”: el color, la composición, la materialidad, el contexto y el imaginario.

Así lo que nos interesa la experiencia que se da entendiendo la exposición como relación, o, como refiere Julia Mañero en la importancia de promover una acción basada en la interacción, sociabilización o relaciones entre los iguales con el objetivo de colaborar o crear de manera conjunta, es una de las claves para entender el aprendizaje como un proceso constante y reflexivo (Mañero, 2021).

3.1. LA OBRA ARTÍSTICA “LA PIEL VELADA”

Como obra artística, realizamos una instalación site-specific en torno a la figura y producción pictórica de Santiago Ydáñez y como parte del homenaje que recibió de la Universidad de Jaén (UJA) el pasado mes de octubre de 2021. Con el reconocimiento “Natural de Jaén 2021”, la UJA reconoció al artista natural de Puente de Génave, una pequeña localidad de Jaén, por proyectar internacionalmente en su obra “el patrimonio cultural, natural y paisajístico de la provincia jiennense” (Pedrosa, 2021).

De este modo, entre junio y octubre del pasado año y en el marco de un proyecto cultural, las cuatro autoras de este texto llevamos a cabo un proceso de investigación y creación artística contemporánea desarrollando una propuesta, por una parte, en torno a la *pintura expandida* o *pintura en el campo expandido*, tal y como expuso la teórica del arte Rosalind E. Krauss (2002) en los años 80 haciendo referencia a la multiplicidad de medios y fórmulas alternativas a la pintura tradicional de caballete que se pueden utilizar en la práctica pictórica contemporánea y, por otra parte, sobre la *pintura site* que, como explica Almudena Fernández Fariña (2014), artista y profesora en la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra:

“Fuera del marco, [esta] pintura cuestiona los límites de la visión frontal y estática (...) y sugiere un nuevo trayecto perceptivo de orientación dinámica. El espacio deja de ser un mero contenedor en el que colgar un cuadro para incorporarse a la pintura como elemento plástico, estético y discursivo. La reflexión sobre el espacio deja de ser exclusiva de la escultura (...) [y] el espectador de esta nueva manera de entender la pintura (...) se convierte en sujeto activo” (pp. 44-45).

Con estas premisas, comenzamos nuestra obra site-specific analizando y reinterpretando una serie de imágenes de las pinturas de Ydáñez, disponibles tanto en su propia página web como en el catálogo digital de la Colección del Patrimonio Cultural de la Universidad de Jaén (ver Figura 2). Tal y como podemos apreciar en las imágenes siguientes, partimos de varios rasgos característicos del artista como son: el tratamiento del color; la pincelada matérica y el gesto de sus brochazos; y las capas de color, esencialmente, de blancos, negros, rojos y rosas. De este modo, concretamos la gama cromática de nuestra obra site-specific.

FIGURA 2. Obras de pintura de Santiago Ydáñez de la Colección del Patrimonio Artístico de la Universidad de Jaén. A la izquierda: *Sin título* (1999), Santiago Ydáñez. A la derecha: *Dálmata* (2012), Santiago Ydáñez.



Fuente: patrimoniocultural.ujaen.es

Además, entre los grandes temas e intereses que animan y nutren a Ydáñez, podemos subrayar el recurrente mundo animal y natural de su tierra que explora constantemente a través del retrato y los bodegones de flores. De ahí que, para “La Piel Velada”, uno de los materiales pictóricos utilizados hayan sido las flores naturales de tonos rosas y rojas del Cíclamen. Una planta que, popularmente, se utiliza para decoración de

interiores en el ámbito doméstico, y también de espacios exteriores en el entorno urbano. Además, se trata de una planta propia del clima mediterráneo, cuya floración y plenitud cromática coincide con la época otoñal-invernal en la que tuvo lugar nuestra instalación site-specific.

En suma, otro elemento significativo de las piezas de Ydáñez es la escala, ya que “el formato gigante de muchas de sus pinturas persigue atraer la atención del espectador” (De la Torre-Amerighi, 2017, p. 15). Un aspecto que, junto al tratamiento matérico y expresivo de la pintura en los formatos de Ydáñez, en los que mezcla directamente capas de blanco y negro, y donde a veces, el blanco se concentra y enfatiza y, en otras, el blanco se degrada con el negro y otros tonos y colores, nos hizo decantarnos por utilizar un tejido como el tul, en color negro y blanco, para abarcar amplias zonas del lugar y poder reproducir las pinceladas o brochazos del pintor a gran escala, llamando también de este modo la atención de los viandantes, tal y como hace el propio artista con sus monumentales obras.

También, nos gustaría comentar que el tul es un tejido ligero de estructura geométrica, normalmente hexagonal y en forma de red. Tiene propiedades traslúcidas que permiten la superposición de colores a través de diversas capas y, además, tiene diferentes durezas, lo que permite crear volúmenes, de mayor o menor tamaño, y formas libres. Por tanto, todas estas cualidades del tul nos remiten inevitablemente el gesto y la pincelada de la pintura tan propia de Ydáñez.

Así, pues, encontramos en estos materiales textiles y florales los recursos óptimos para llevar a cabo nuestra instalación artística, una obra efímera en el espacio público y arquitectura pública del Campus Las Lagunillas de la UJA (ver Figura 3). Un proyecto que, como estamos exponiendo, además de la intervención artística contemporánea de nueva creación, ha contemplado el cuidado, el respeto y la perfecta conservación del espacio público que se nos había dado permiso para su localización. Concretamente, este espacio fue una de las escaleras exteriores y más transitadas del campus. Un lugar de tránsito y cruce de caminos entre la biblioteca, el Edificio del Rectorado, la cafetería, el Aula Magna, y demás edificios de aularios y laboratorios del campus.

Durante la instalación de la obra, que tuvo una duración de una semana, las personas que pasaban por allí se detenían ensimismados, mostrando su sorpresa e interés por la obra a diario. Se acercaban cuidadosamente para apreciar los detalles de la instalación y se desplazaban por el entorno para conocer los diversos puntos de vista de la pieza. De este modo, observamos cómo cambiaba la relación de las personas con el entorno en base a nuestra instalación artística que, inevitablemente, había transformado la simple experiencia de caminar por la zona a través de una propuesta de arte contemporáneo inspirada en el patrimonio cultural de la UJA y de la provincia. “La Piel Velada”, una obra colectiva, única e inamovible, ha evidenciado la dependencia física, temporal y relacional de la obra, el lugar y el público en este tipo de *pinturas como campo experimental*¹⁰⁰.

FIGURA 3. Obra artística “La Piel Velada” instalada en el campus universitario de la Universidad de Jaén.



Fuente: Imagen propia, 2021.

¹⁰⁰ “Lygia Clark. La pintura como campo experimental, 1948-1958”, título de la exposición de la artista en el Museo Guggenheim Bilbao, entre el 6 de marzo y el 25 de octubre de 2020.

En cuanto al título de nuestra propia creación “La piel velada”, con la que invitamos al público a sumergirse en el universo poético de Santiago Ydáñez desde una perspectiva diferente, nos centramos en subrayar las diversas epidermis que nos muestra el jiennense en sus pinturas. Una amplia gama de pieles de animales, de humanos y de objetos representadas y configuradas a través de capas, veladuras y pinceladas impregnadas de acrílicos y óleos.

Asimismo, nuestra obra se suma a la vigente valorización y visibilidad de los materiales textiles como materiales propios del arte contemporáneo y de las obras instalativas confeccionadas con estos productos y técnicas. Exposiciones en los últimos años por nuestra geografía española como “Colección XVIII: Textil”¹⁰¹, del 29 de octubre de 2020 al 28 de febrero de 2021, y “Cecilia Vicuña”¹⁰². Veroir el fracaso iluminado”, del 20 de febrero al 11 de julio de 2021, ambas en el Centro de Arte Dos de Mayo de Móstoles – CA2M; “Incerteza Viva” de María Dolores Gallego, entre el 5 y el 25 de noviembre de 2021, en el Centro Mediterráneo Artístico de Almería - MECA; “In Flux” de la artista polaca Goshka Macuga, del 10 de julio de 2021 al 20 febrero de 2022, en el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León – MUSAC; “Textiles instalativos. Del medio al lugar”¹⁰³, del 26 de noviembre de 2021 al 15 de mayo de 2022, en el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo de Sevilla – CAAC; o, por ejemplo, “Teresa Lanceta. Tejer como

¹⁰¹ Artistas participantes: Caroline Achaintre, Polly Apfelbaum, Nora Aurrekoetxea, Mercedes Azpilicueta, Leda Catunda, Carolina Caycedo, Discoteca Flaming Star Victoria Gil, Josep Grau-Garriga, Arturo Herrera, Julia Huete, Gabriel Kuri, Teresa Lanceta, Cristina Lucas, Teresa Margolles, Asunción Molinos Gordo, Sonia Navarro, Nohemí Pérez, Laure Prouvost, Belén Rodríguez, Yinka Shonibare. Comisarias: Tania Pardo y Manuel Segade. Recuperado de <https://ca2m.org/exposiciones/coleccion-xviii-textil> [05/01/2022].

¹⁰² Cecilia Vicuña es considerada una de las pioneras del arte conceptual chileno. En 2019, fue galardonada con el prestigioso Premio Velázquez de Artes Plásticas y, en sus instalaciones artísticas, el textil tiene una fuerte presencia y sentido.

¹⁰³ Artistas participantes: Belén Rodríguez González - Belén, Hellen Ascoli, Pae White, Paola Besana, Sheila Hicks, Ulla von Brandenburg. Recuperado de:

<https://www.plataformadeartecontemporaneo.com/pac/textiles-instalativos-del-medio-al-lugar/> [06/01/2022].

código abierto”, una muestra coproducida e itinerante por el Institut Valencià d’Art Modern de Valencia - IVAM y el Museo d’Art Contemporani de Barcelona – MACBA para 2022 y 2023; son un amplio abanico de ejemplos del gran potencial de las obras de arte contemporáneo realizadas a través de procesos artesanales, con materiales textiles y, principalmente, por artistas mujeres. En definitiva, estos proyectos artísticos y curatoriales también demuestran la hipótesis que afirma la escritora estadounidense Virginia Postrel (2021) en su libro “El tejido de la civilización” (2021) o cómo los textiles dieron, y siguen dando, forma al mundo.

4. RESULTADOS

De acuerdo a la manera de exponer que nos hemos propuesto, hemos considerado incluir los propios elementos artísticos de nuestra obra en dispositivos de experimentación y manipulación para el público en la exposición: las telas, los diseños, los lugares de instalación. Así, la materialidad de nuestra obra ha sido parte activa y en proceso de la exposición.

El resultado del diseño de la exposición se ha compuesto de un total de diez secciones temáticas e interactivas. Para la ordenación temática, y en concordancia con el carácter exploratorio de nuestra propuesta, hemos considerado la deambulación libre y abierta por la exposición. De esta forma, no existía una trayectoria única en la que se indique al/a visitante cómo recorrerla, sino que los itinerarios y trayectos pueden ser múltiples. A su vez, las características físicas de la sala favorecieron este carácter libre de la propuesta, dado que presenta una planta principalmente rectangular, esto es, alargada y estrecha; la sala es única y su interior es diáfano. Todo ello permite una visualización panorámica y extendida sobre el conjunto del espacio (ver Figura 4).

FIGURA 4. Aspecto de la Exposición de arte “#pielvelada: abriendo lo invisible en la investigación-creación”, en Sala de Exposiciones “Zabaleta” de la Universidad de Jaén, Jaén (España).



Fuente: Universidad de Jaén, 2021.

A pesar de que no existe un orden temático explícito para la exposición, a continuación, se adopta un orden de derecha a izquierda para presentar los resultados de la exposición. Como se decía, se ha compuesto de diez secciones en total. En la parte más próxima a la entrada principal, se colocó la sección de presentación de la exposición. Esta se compuso de tres elementos: una imagen a color de gran tamaño de las autoras con la obra de instalación “La Piel Velada”, junto con dos cartelas de texto. En una se daba la bienvenida y nos presentábamos las autoras:

“¡Hola! Bienvenidas/os a la exposición. Te invitamos a participar en el proceso creativo de nuestra obra artística “La Piel Velada”.

Somos cuatro profesoras de universidades andaluzas. Juntas compartimos un proceso de empoderamiento en nuestras ideas y valores”. Y, en otra, donde se introducía una síntesis de lo que se iba a encontrar en la exposición:

“¿Qué vas a encontrar en esta exposición? Queremos compartir contigo las preguntas que nos hemos hecho en el proceso de creación artística de nuestra obra "La Piel Velada". (...) Nuestras preguntas han sido: ¿Cuáles son las características esenciales en la obra de pintura de Santiago Ydáñez? ¿Cómo se puede revestir la arquitectura del Patrimonio Cultural? ¿Dónde instalar "La Piel Velada"?"

A continuación, otra sección dedicada al estudio artístico que las artistas hicimos sobre la obra de pintura de Santiago Ydáñez. En esta ocasión, no quisimos restringir la sección a indicar en la exposición los

valores artísticos que nosotras habíamos encontrado en Ydáñez. Hicimos un giro del enfoque expositivo hacia el público, presentando directamente al público esta cuestión. En este sentido, esta sección se presenta con el título “¿Qué caracteriza la obra de Santiago Ydáñez?” Se compone de tres elementos. Por un lado, un collage de imágenes en miniatura de obras pictóricas de Santiago Ydáñez. Y, por otro lado, una cartela de texto donde presentamos los resultados que obtuvimos del estudio de su obra: “Al estudiar la trayectoria artística de Ydáñez, encontramos que cambian las figuras y los personajes en sus obras (animales, figuras humanas...). Buscábamos lo esencial. Aquello que fuera sustancial, principal y constante. Encontramos: Los colores blanco y negro; El tratamiento matérico y expresivo de la pintura, que Ydáñez utiliza mezclando capas de blanco y negro. A veces, el blanco se concentra y se enfatiza; y, otras, se degrada con el negro y otros colores.” Y, finalmente, en esta sección incluimos un panel en blanco donde el público podría intervenir libremente (escribiendo, dibujando, etc.). Para este último utilizamos papel de pizarra en color blanco, con el que recubrimos un panel del muro de exposición; y tres rotuladores permanentes en colores rosa, rojo y negro, respectivamente (los colores que consideramos principales en Ydáñez), fueron colgados en el muro. A su vez, junto al papel de pizarra, también colocamos una cartela con dos códigos QR impresos, que enlazaban con la página web de la Universidad de Jaén dedicada a la Colección del Patrimonio Cultural con dos obras de Santiago Ydáñez¹⁰⁴ y a la página web del pintor Santiago Ydáñez¹⁰⁵, respectivamente.

Continúa la exposición con otra sección dedicada a nuestra propia creación artística de “La Piel Velada”, según creamos basándonos en las características anteriores que habíamos identificado como principales en la obra de Ydáñez. Esta obra fue de carácter efímero, en la que utilizamos materiales perecederos como las flores. De este modo, para el momento de la exposición, la misma obra de a instalación no era posible

¹⁰⁴ Página web de la Universidad de Jaén la Colección del Patrimonio Artístico: obras de Santiago Ydáñez en la colección. <https://bit.ly/3BvBE11>

¹⁰⁵ Página web dedicada al pintor Santiago Ydáñez. <https://bit.ly/3Br8Slc>

volver a reproducirla. Utilizamos los materiales de tela de tul, que dispusimos siguiendo el sentido de instalación que habíamos trabajado anteriormente. En esta ocasión, en lugar de flores, completamos la instalación con una proyección audiovisual de imágenes, según se abrió una convocatoria en redes sociales con el hastag “pielvelada”, en alusión a la exposición.

Completamos la exposición con tres últimas secciones, donde la simbolización y la intervención adquirirían especial dedicación. Estas fueron: una sección dedicada a la interacción de los colores que habíamos utilizado como principales anteriormente en la creación artística de la instalación, a saber: negro, blanco, rojo y rosa. Para ello, recurrimos a objetos de cubos Rubik, cuyas caras recubrimos con estos colores, de manera que, al hacer girar los lados y cuadros, se experimenta los efectos de estos colores. Otra sección estuvo dedicada al gesto o ritual de la ofrenda floral, que fue otro de los aspectos que tuvieron un fuerte eco en nuestra obra. Para ello, dispusimos un paño recubriendo dos de los paneles de exposición. Para estos mismos, utilizamos telas de tul de los mismos colores anteriores. Junto a este año, disposiciones materiales de papel, tijeras, cinta adhesiva e hilo. La propuesta de intervención consistía en que el público pudiera elaborar flores, utilizando estos materiales de papel y, a su vez, que los colocara sobre el año, a modo de ofrenda colectiva. Finalmente, la exposición terminaba con una obra de fotomontaje digital impreso y una obra audiovisual proyectada en un monitor electrónico, ambas basadas en el proceso de creación y de elaboración propia.

Para expandir la participación en este proceso, hemos considerado la fórmula de las redes sociales, invitando al público a compartir sus imágenes. A su vez, esto ha supuesto expandir las relaciones de nuestra obra con otras comunidades y perfiles sociales externos a la académica o universitaria, para que también participen de este imaginario colectivo con nuestra obra.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Reflexionando sobre todo lo anterior y sobre todo lo que nos propusimos con esta exposición, encontramos que concebimos la exposición como un lugar de creación y acción, que pongan en diálogo y relación lo que se expone con las personas que lo visitan, y como un lugar de experimentación con los propios elementos artísticos de las obras que se exponen.

Hemos concebido una exposición no tradicional, transformando el espacio expositivo como un lugar de creación y acción, donde se ha puesto en diálogo y relación lo que se expone con las personas que han visitado la muestra. Pero, sobre todo, se ha proyectado una exposición para las personas como un lugar de experimentación con los propios elementos artísticos de las diversas obras que se han expuesto, las cuales han sido realizadas *ex profeso* para este proyecto expositivo y tras el desmontaje de la obra site-specific “La Piel Velada”.

Como hemos comentado anteriormente, tanto las obras de Santiago Ydñez como nuestra instalación artística “La Piel Velada”, tienen la intención de entablar una relación activa con el público, ya sea en el espacio físico como en el virtual a través de las redes sociales. Un rasgo característico e innovador de este proyecto ya que, con normalidad, cuando visitamos una exposición de arte estamos acostumbrados a contemplar el espacio y las obras, pocas veces tenemos la oportunidad de hacer y formar parte de la creación, reflexión y acción de los artistas y del propio proyecto artístico que se expone. Por tanto, afirmamos que nuestra exposición y obras han estado también inspiradas en múltiples obras y proyectos de arte relacional que surgieron a partir de los años noventa siguiendo una *estética relacional*, tal y como teorizó Nicolas Bourriaud (2006).

“Lo relacional e interactivo también forma parte del arte contemporáneo. Las prácticas estéticas relacionales presentes en algunas producciones son obras e instalaciones artísticas que interactúan con las personas, con sus experiencias personales y sus contextos de vida. Es la relación entre arte y vida (...) [y] cada espectador se lleva una idea a partir de la experimentación con la obra, pero todos experimentan en ella de manera muy distinta” (Mesías-Lema, 2019, p. 61).

Así, la mayoría de obras de nuestra muestra, como dispositivos u *objetos relacionales*, tal y como denominaba Lygia Clark (1920-1988). La artista brasileña situó en un lugar central de su obra la presencia de las personas y las experiencias y las sensaciones de éstas, interesándose así por la dimensión social y participativa de la obra artística como su compañero Ernesto Neto (1964). Este artista carioca ofrece al público en sus exposiciones múltiples propuestas artísticas como espacios multisensoriales en los que predominan los materiales textiles, entre otros, para potenciar la interacción lúdica.

Frente a la idea de entender el espacio expositivo como un lugar restringido a la contemplación de las obras sin respuesta por parte de los y las espectadoras, fomentando un rol pasivo ajeno al proceso creativo y producción artística por parte de estos, decidimos convertir la exposición en un espacio abierto al diálogo y la comunicación entre todos los agentes a través de los distintos elementos seleccionados. Se trata, por tanto, de provocar ese “conocer”, eliminando la distancia entre el espectador y la obra: de configurar la experiencia de recepción de las obras desde un enfoque pedagógico. El proceso creativo, a modo de “código fuente”, se abre al público para ser compartido y replicado, de modo que el espacio expositivo puede funcionar como espacio que genera situaciones comunicativas. La experiencia del espectador será, por tanto, activa, tratando de establecer un hilo conductor entre nuestro propio proceso artístico (de diálogo constante entre las cuatro creadoras y dinámicas inter-creativas) y el proyecto expositivo, convirtiendo este en una continuación del proyecto anterior y siendo coherentes en nuestros planteamientos.

El diálogo comienza desde las propias preguntas de investigación-creación que nos formulamos durante el proceso: aludiendo a aquellos aspectos a abstraer e interpretar de la obra de Santiago Ydáñez, al contexto en el que desarrollar la obra y a los materiales a utilizar y sus características formales. Se interpela, de este modo, al espectador, tratando de que tome un papel protagonista en la experiencia. Se entiende también de este modo que en el proceso artístico no existe solo una respuesta a cada pregunta formulada; un modo correcto o incorrecto de responder ante estas; por el contrario, existen múltiples soluciones a

cada problemática planteada. De este modo, queda patente la importancia del desarrollo del pensamiento divergente en la creación artística, lo que desencadena una mayor flexibilidad ante las distintas problemáticas que pueden surgir en este u otros campos del conocimiento, así como en la cotidianidad.

De este modo, no se considera la obra como un elemento acabado, sino abierto al cambio. Siguiendo la idea de Bourriaud (2006) de “un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones sociales y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado”. Se establece, por tanto, un espacio relacional, donde se genera un imaginario colectivo y proceso intercreativo (Mañero, 2021). Se trata de trabajar desde la afirmación de que el arte puede generar procesos para fortalecer los vínculos comunitarios, para entender al otro y construir desde el diálogo, posibilidades: “commonality helps create a link with the arts, a practice that is itself located somewhere ‘between’ – between the individual and the collective, between the self and the experience of the world, between the self and the other”¹⁰⁶ (Escaño, 2021, pp. 138-139).

Entendemos la exposición como un lugar vivo, abierto, en continuo cambio, reflejo de la experiencia de la comunidad que participa en ella. Así, para el diseño de la exposición partimos de la premisa de convertir la exposición en un proceso de experimentación creación que siguiera el planteamiento que las autoras de la “Piel Velada” habíamos abordado en el proceso de creación de la obra. Desde este enfoque, convertimos la exposición en un proceso creativo con la participación de los agentes que forman parte de la investigación. Desde esta perspectiva, articulamos un proceso creativo siguiendo las preguntas que nos habíamos planteado en el proceso de creación de la obra, transformando la exposición en un espacio de experimentación a partir de los elementos que configuran la obra: el color, la composición, la materialidad, el contexto y el imaginario. No deberíamos de perder la atención por los discursos

¹⁰⁶ “Lo común ayuda a crear un vínculo con las artes, una práctica que se encuentra en algún lugar “entre”: entre el individuo y el colectivo, entre el yo y la experiencia del mundo, entre el yo y el otro.” (Traducción de las autoras)

que emitimos a través de lo que nos rodea y, si no podemos cambiarlo, al menos tenemos la obligación de diseñar acciones pedagógicas transformativas en intento porque los públicos decidan de la manera más libre posible quiénes son, quiénes no son o quiénes quieren ser en el museo (Acaso, Antúnez y Megías, 2011).

Así, la exposición funciona como investigación a partir de la experimentación con los elementos que articulan la instalación artística “La piel velada” como práctica creativa. Para el diseño de las piezas, trabajamos con los elementos como dispositivo dialógico, planteado como juego que invite a la experimentación por parte de la comunidad. En este sentido, podemos pensar la exposición como práctica estética de conocimiento desde la hibridación con otras formas artísticas, prácticas de arte intermedia que abren hacia otras formas de experiencia. Lo que nos interesa reside en las nuevas relaciones que puedan provocar la exposición a partir del carácter estético propio de las artes. De esta manera, al igual que proponemos la exposición como práctica estética a partir de la experimentación con los elementos que configuran “La Piel Velada”, se puede abrir hacia la experimentación con otros elementos como investigaciones futuras. La Investigación-Acción Participativa da lugar a un espacio de en continua transformación, a través de la experiencia de la comunidad participante. Así, la exposición se transforma en un espacio de aprendizaje, dialógico y relacional como práctica social y colectiva. Por otro lado, la experimentación con los elementos que la configuran expande la experiencia hacia otras formas de sensibilidad, imaginarios y formas de experiencia. La investigación supone una experiencia muy enriquecedora para todas las comunidades implicadas. La elaboración del diseño de una exposición desde un planteamiento alternativo a la exposición tradicional en la que el centro es el objeto para pensar en la comunidad implicada como centro de investigación. Así, pensamos en las obras como dispositivos de relación, que posibiliten la reflexión sobre las diferentes formas de aprender, de visitar una exposición, de relacionarse con las piezas, de reinterpretar las narrativas expuestas, de diseñar planteamientos alternativos (Coca-Jiménez y Pérez-Mulas, 2011).

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo es resultado del Proyecto Cultural 2021/2022, bajo la denominación "Creación artística para la difusión del Patrimonio Cultural: la obra de Santiago Ydáñez", financiado por el Vicerrectorado de Proyección de la Cultura y Deporte de la Universidad de Jaén.

7. REFERENCIAS

- Acaso, M., Antúnez, N., y Megías, C. (2011). ¿Señora con abrigo de visión o freaky blanquecino? El Invisible Museum Project: Desplazando el concepto pedagogías invisibles hacia los museos de artes visuales. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 61–80. <https://bit.ly/3PZJP3a>
- Alonso, L. (2001). *Museología y Museografía* (2ª ed.). Ediciones del Serbal.
- Ávila, A. (2003). *El Arte y sus Museos*. Editorial del Serbal.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional* (2ª ed.). Adriana Hidalgo Editorial.
- Coca-Jiménez, P., y Pérez-Mulas, A. (2011). Repensar las prácticas educativas en museos y centros de enseñanza: Relato de una experiencia. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 13–26. <https://bit.ly/3bdFf2B>
- De la Torre-Amerighi, I. (2017). Ydáñez. Del objeto signifiante a la imagen significativa. En M. M. Rodríguez Rodríguez (coord.) *Santiago Ydáñez. Sin fin. Catálogo de la exposición, del 27 de septiembre al 24 de noviembre de 2017* (pp. 11-30). Universidad de Jaén.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Escaño, C. (2021) Arts and the Commons. Practices of Cultural: Expropriation in the Age of the Network Superstructure. En J. M. Martín Prada (ed.), *Art, Images and Network Culture* (pp. 137-154). McGrawHill.
- Fernández-Fariña, A. (2014). *Pintura site*. Dardo.
- Krauss, R. (2002). La escultura en el campo extendido. En H. Foster, *La Posmodernidad* (5ª ed.) (pp. 59-74). Kairós.
- Mañero, J. (2021). Review of Peter McLaren and Petar Jandrić (2020). Postdigital Dialogues on Critical Pedagogy, Liberation Theology and Information Technology. *Postdigital Science and Education*, 3(2), 627-630. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00191-8>

- Martínez Morales, M. y Bermúdez Vázquez, V. (2018). Reinventando(nos): procesos de creación colectiva como nuevos espacios de investigación basados en el medio digital. *Icono 14*, 16(2), 51-73. <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i2.1142>
- Mesías Lema, J.M. (2019). Artivismo y educación: cooperar, expandir y transformar la vida a través de las artes. En C. González-Escaño (coord.), *Lo que no se ve no existe. Artes, imagen y educación para el desarrollo* (pp. 59-78). Editorial UNED.
- Pedrosa, G. (6/10/2021). La UJA reconoce al artista Santiago Ydñez por proyectar en su obra el patrimonio artístico e histórico jiennense. *Periódico Universitario Aula Magna*. <https://bit.ly/3OKwPNE>
- Pérez-Van-Leenden, M. J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ml2-24.ncev>
- Postrel, V. (2021). *El tejido de la civilización*. Siruela.
- Rico, J. C. *Montaje de exposiciones*. Ediciones Sílex.
- Tirado-de la Chica, A. (2020). Hacia una exposición científica del arte: estudio comparado (Pereira, Madrid). *Revista Lasallista de Investigación*, 17(2), pp.50-59. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n2a4>
- Tirado-de la Chica, A. (2019). La exposición de arte desde la transferencia del conocimiento artístico. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 10, 168-183. <https://doi.org/10.7203/eari.10.13979>

PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL Y COLABORATIVA

CRISTINA PASTOR-MORENO
RAFAEL MARFIL-CARMONA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Hoy en día el cine es uno de los medios audiovisuales que están más ligados al factor sociológico, antropológico y artístico (Amar-Rodríguez, 2006), haciendo de él la herramienta idónea para el desarrollo de la capacidad crítica (Ferrés y Piscitelli, 2012). La creación y reflexión en torno a las imágenes ayuda a entender el funcionamiento de la sociedad y lo que la compone (Canals y Cardús, 2010). Además, el cine se entiende como un “transmisor de valores y portador de arte y conocimiento” (Martínez-Salanova, 2003) por lo que consigue apelar a la emotividad y a empatizar con el público.

De la importancia de desarrollar aptitudes como la reflexión o la capacidad crítica, surge la necesidad de educar en el ámbito artístico o mediático, haciendo especial hincapié en la alfabetización audiovisual, entendida como el elemento mínimo que permite a las personas conocer el lenguaje audiovisual (Amar Rodríguez, 2009, pp. 33-34) y cómo escribir con él (Ambròs-Pallarès, 2019; Potter, 2010). Es decir, si queremos comunicarnos de manera cinematográfica, tenemos que conocer el lenguaje audiovisual y para ello se puede recurrir al cine como herramienta pedagógica (Amar-Rodríguez, 2006).

Estas competencias, es decir, la alfabetización digital y mediática, están recogidas dentro del propio marco jurídico español (Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia) para que se utilicen como herramientas educativas con el

fin de fomentar en los menores el pensamiento crítico y la participación activa dentro de la sociedad.

Tal y como indica la legislación, es importante asumir el rol activo de las personas, las cuales somos *prosumidoras*, esto es, creadoras y realizadoras a la vez (Toffler, 1980, p. 171). La manera en la que estos roles ha confluído es la consecuencia directa de la *cultura de la convergencia*, en la que (Jenkins, 2008, p. 18) los antiguos y nuevos medios interactúan entre sí, de forma que tanto la producción y como la distribución han cambiado.

Estas novedades han dado lugar a diferentes formas de consumo y creación audiovisual, siendo de vital relevancia el auge de las plataformas de *streaming* y exhibición cinematográfica. En este sentido, es lógico que el cambio también se de en la forma de crear, tanto en el ámbito creativo como en la propia producción. En los últimos años el público desarrolla su rol *prosumer* siendo productor o inversor, o bien co-creador.

La primera vía, en la que el espectador o espectadora se convierte en productor, es denominado micromecenazgo o *crowdfunding* (Altabás Fernández, 2014), un proceso en el que las personas externas a la producción pasan a ser inversores sociales, implicándose de manera indirecta en el resultado. Por otro lado, la co-creación o *crowdsourcing* (Roig et al., 2017) hace referencia a la aportación creativa por parte de agentes externos.

En este sentido, la co-creación está firmemente vinculada al cine de código abierto o cine *open source* (Alberich-Pascual y Roig, 2008), el cual basa su funcionamiento en la filosofía de software libre, trasladando estos principios a la base creativa. Por este motivo, las películas o piezas audiovisuales que se han realizado así están impregnadas de esta esencia participativa y colaborativa.

Dentro del panorama español hay un elevado número de producciones que han contado con estas novedosas formas de producción, especialmente aquellas que se han realizado mediante micromecenazgo. El caso más llamativo y el más importante a la hora de realizar esta propuesta, es la película *Spain in a day* (Coixet, 2016) cuyo origen radica en el

proyecto *Life in a day* (2011) que el director Ridley Scott llevó a cabo en colaboración con la plataforma *Youtube*. La dinámica de creación de estas películas consistía en la grabación de un día en la vida de las diferentes personas del mundo, o en el caso de Coixet, un día en España. Mientras que la gente se grababa a lo largo de 24 horas, eran los directores los que, en función de las imágenes enviadas, seleccionaban las más significativas y editaban el resultado final. De estos procesos se debe tomar nota para el diseño de un nuevo modelo de educación audiovisual.

Por otro lado, destaca el documental *Hay motivo* (2004) otro de los grandes ejemplos de películas colaborativas españolas, formado por diferentes cortometrajes realizados por más de 30 directores y directoras de renombre dentro del panorama nacional. Este largometraje, además, se caracteriza por tener una gran carga política y social, ya que surgió como una crítica al gobierno, de cara a las elecciones que tuvieron lugar días después de su estreno («Un grupo de cineastas presenta “Hay motivo”, 32 cortos críticos con la actuación del Gobierno», 2004).

Además, dentro del concepto co-creación, otro de los ejemplos más destacados fue la campaña publicitaria de la cerveza Mahou, que en el año 2009 produjo *La wikipeli: Universos*, un cortometraje dirigido por José Corbacho y Juan Cruz y cuyas decisiones fueron tomadas por los internautas, desde el reparto hasta el atrezzo (Martínez Gallardo y Alberich Pascual, 2014). La publicidad también permite, por tanto, el rol prosumidor en los propios públicos.

Como consecuencia del auge y desarrollo de las películas colaborativas, es necesario replantearse el término autoría, el cual ha estado estrechamente ligado al cine desde sus comienzos. Pensar en las primeras películas es sinónimo de recordar figuras como los hermanos Lumière, Méliès o Alice Guy. Sin embargo, esta concepción ha ido desarrollándose con el paso de los años. El término autor, tal y como lo entendemos hoy en día, nace en la *Nouvelle Vague*, momento en el que los directores franceses buscaban una alternativa a la industria de Hollywood (Lara Martínez y Lara, 2019). Sin embargo, este tipo de creaciones se desvincula de lo que comúnmente relacionamos con la autoría, ya que se trata

de producciones que apuestan por la hibridación de los roles y dotan de protagonismo a la creatividad de los usuarios (Gómez Monsalve, 2021). Por ello, la esencia de las películas o producciones colaborativas reside en que en ellas puede verse plasmada la perspectiva individual de las personas creadoras, cada una aporta sus particularidades y su propia perspectiva (Barrera-García et al., 2021).

Al tratarse de una práctica que da relevancia al individuo, es común que se recurra a ella como modelo de ayuda en proyectos de intervención social. Uno de los ejemplos más destacados es el colectivo catalán *càmeresiacció*¹⁰⁷ el cual trabaja temas relacionados con la integración social en base a la creación colectiva, utilizando el audiovisual como un instrumento de diálogo, reflexión y denuncia (*CÀMERESIACCIÓ*, s. f.). En la misma línea, destaca el trabajo del colectivo *CsA-Cine Sin Autor*, el cual define el cine como un proceso social en el que todo el colectivo participante tiene capacidad de decisión sobre la gestión de la obra, en todos sus niveles (Sedeño Valdellós, 2012).

El factor socio-político hace que la creación se utilice como herramienta social crítica (Sedeño Valdellós, 2012) y que se le vincule directamente con el artivismo, término que se refiere a los artistas que utilizan procesos creativos con carácter activista (Mesías-Lema, 2018). Este proceso trata de incluir a la persona en la construcción simbólica de la realidad y garantiza su integración en espacios y contextos colectivos (Aladro-Vico et al., 2018). Del mismo modo, la manera en la que se lleva a la práctica, enlaza los resultados de la creación con el videoartivismo, caracterizándose por la espontaneidad, la ausencia de continuidad y la inexistencia de una coherencia narrativa (Mateos y Sedeño, 2018).

Por consiguiente, esta propuesta educativa trata de poner en práctica un ejercicio de educación audiovisual tratando conceptos clave como son la creación colaborativa y el artivismo, todo ello mediante un proceso de aprendizaje inductivo, que se basa en la experiencia educativa del alumnado. Para comprobar su viabilidad se ha realizado una puesta en

¹⁰⁷ Página web del colectivo Cameresiacció <https://bit.ly/3JBCJQ1>. Fecha de consulta 4/1/2022.

prueba con un grupo de mujeres sin experiencia en el mundo audiovisual.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es diseñar una propuesta de educación audiovisual a través de la praxis del ejercicio filmico. Mediante una dinámica horizontal y colaborativa, se aprovecha la propia creación para llevar a cabo la alfabetización audiovisual, convirtiendo al cine en el principal instrumento educativo.

En este sentido, el marco metodológico que se utiliza como referencia es la Investigación Educativa Basada en las Artes (Arts-Based Educational Research –ABER-) (Barone y Eisner, 2011) debido a que se aprovechan las cualidades artísticas del cine para plantear problemas y buscar soluciones, aportando nuevas maneras de ver y comprender los mismos (Roldán y Marín Viadel, 2012, p. 16). La propia creación filmica toma especial relevancia, convirtiéndose en proceso y resultado a la vez (García-Roldán, 2020). Del mismo modo, el medio cinematográfico no es un recurso más de aprendizaje, sino que es la propia herramienta didáctica que permite a las personas aprender (Díaz Herrero y Gértrudix Barrio, 2020).

Para el planteamiento de la propuesta tienen especial relevancia las metodologías educativas inductivas (Prince y Felder, 2007), ya que son aquellas en las que el aprendizaje se realiza de manera inconsciente, gracias a la participación activa del alumnado. En ellas, el profesorado debe plantear los ejercicios como un reto o juego para que los alumnos/as aprendan durante el proceso (Prieto et al., 2014).

Por consiguiente, se recurre también a una metodología didáctica de acción participativa, ya que el aprendizaje se realiza de manera colectiva, a través de una participación activa y un análisis crítico por parte de los grupos implicados, orientando el modelo a estimular los cambios sociales (Colmenares, 2012). De ahí que se trate de una propuesta diseñada con el objetivo de adaptarse a diferentes contextos educativos, tanto en el ámbito formal como no formal.

En cuanto a los instrumentos metodológicos que se utilizan durante el proceso de aprendizaje, destaca la realización del ejercicio conocido como *minuto Lumière*, una actividad de creación audiovisual que consiste en grabar un plano secuencia de un minuto de duración, en horizontal y preferiblemente fijo. Este ejercicio tiene su origen en una propuesta del equipo *Le cinéma, cent ans de jeunesse*, un programa internacional de educación cinematográfica llevado a cabo por la cinemateca francesa (Aidelman Feldman y Colell Aparicio, 2012; *Minutes Lumière*, s. f.). La utilización de este tipo de instrumentos favorece el aprendizaje y apuesta por la práctica de la creación.

3. PROPUESTA EDUCATIVA

Para aprender cine es necesario hacer cine. Por este motivo se propone un modelo de enseñanza activa en el que se dota de protagonismo a los individuos y a su propia perspectiva. Se habla de propuesta y aprendizaje inductivo porque esta experiencia trata de estimular al alumnado para que, de manera autónoma, consiga llegar al conocimiento. En este caso, el papel del profesorado se limita a servir de apoyo y guía, incitando a indagar y a descubrir (Prieto et al., 2014).

Tras las consecuencias de la COVID-19 y el confinamiento, la educación se ha visto forzada a adaptarse a nuevas formas de enseñar, siendo el trabajo online la vía más factible. Por ello, es necesario crear y desarrollar herramientas pedagógicas que se puedan adaptar fácilmente a cualquier modo de aprendizaje. Este es el motivo por el cual el desarrollo y diseño de esta propuesta está planteado para que pueda llevarse a cabo tanto de manera presencial como online, ya que el proceso de ejecución de la misma puede aplicarse en ambos modelos de trabajo.

Asimismo, aunque esta propuesta está pensada para alumnado que esté formándose en el ámbito audiovisual, se trata de un ejercicio que fácilmente puede adaptarse a todos los niveles de educación, siendo útil tanto de actividad complementaria como ejercicio principal para el aprendizaje audiovisual. Por consiguiente, sería factible tanto en educación formal, en sus diferentes niveles, como en educación no formal. Lo que hace peculiar a esta propuesta didáctica es la inclusión de una

perspectiva social, la cual es el motor del proyecto y uno de los elementos clave a la hora de plantear los ejercicios.

Por este motivo, es necesario partir con la temática social que queremos trabajar, para incluirla en el resultado final. Al querer aprovechar la connotación activista que tiene la creación filmica, es importante trabajar previamente sobre ello. Se recomienda, por lo tanto, comenzar la dinámica con una sesión previa que incluya cuestiones clave sobre los temas a tratar. Si, por ejemplo, se quiere incluir un enfoque de género, que una persona profesional y con formación en el ámbito trate esas materias, igual que si queremos tratar un enfoque de Derechos Humanos o temas raciales.

Esta propuesta educativa apela a su naturaleza objetiva en la que el o la cineasta se limita a filmar lo que ocurre delante de la cámara, sin necesidad de recurrir a una preparación previa en cuanto a actuación, representación o guion. Lo que se pretende con esta dinámica es que las personas que participan en el aprendizaje audiovisual recurran al cine como medio de expresión e incluso de denuncia, acercándose al concepto de videoactivismo. Por este motivo, al trabajar temas vinculados a cuestiones de actualidad, el género cinematográfico al que va a pertenecer el resultado final lo relaciona con el documental, en sus diferentes vertientes.

A partir de la definición de la temática o conceptos que se quieren trabajar, se puede establecer el funcionamiento de la dinámica o ejercicio de creación. Para ello, los tiempos de trabajo se dividen en diferentes fases, siguiendo el proceso de producción típico de una película o producto audiovisual.

- La preproducción abarca la definición de temas y conceptos que marcan el contenido de las piezas audiovisuales. Es, además, una toma de contacto y sirve de introducción al mundo creativo, siendo una de las fases más importantes.
- La producción o rodaje es aquella en la que se realizan las grabaciones de los vídeos, respondiendo a las cuestiones que se han planteado en el punto anterior.

- La postproducción se refiere al montaje final, resultado del trabajo de las fases anteriores. En esta fase también se deciden algunos asuntos relativos a la coherencia visual y estética de la que será la pieza final.

Ya que se trata de un ejercicio pedagógico, se propone que la evaluación del mismo se lleve a cabo de manera progresiva, puesto que, al ir observando la actividad de manera periódica, esta se puede reorientar ante cualquier posible error, facilitando la comprensión y asimilación de conceptos claves.

Con el fin de demostrar que es un ejercicio viable y que en efecto se puede llevar a la práctica independientemente del nivel de alfabetización, se ha realizado una puesta en prueba con un grupo de mujeres adultas, eligiendo tratar una temática social relacionada con la desigualdad de la mujer en el cine.

3.1. PREPRODUCCIÓN

La primera fase de creación comienza con la toma de contacto de las diferentes temáticas a abarcar. Para esta fase es ideal contar con la colaboración de profesionales que tengan formación o conocimientos sobre las áreas sociales que se quieren trabajar en el proceso pedagógico.

En esta misma fase se establecen, de manera consensuada, algunas pautas que se deben seguir para el desarrollo del ejercicio. Algunas de las normas que se tienen que quedar claras son las relativas a cómo se trabajará cada ejercicio, puesto que es de vital importancia tener en cuenta las características del grupo con el que se está realizando la dinámica. En este sentido, se debe dejar fijado el espacio de tiempo que habrá entre cada ejercicio, además de la dificultad de cada uno.

Una de las herramientas para fijar estas normas o formas de trabajo es un test de competencias, el cual nos permite conocer el nivel de conocimiento audiovisual que tiene cada participante. Es conveniente que, de realizar un cuestionario similar, se divida en dos tipos de apartados, uno relativo a la parte técnica de creación y otro que incluya preguntas relacionadas con el contenido temático que se trabaja, ya que así se puede reflexionar sobre cómo expresarse audiovisualmente.

En esta fase también se deben quedar claras algunas cuestiones creativas que influyen en el resultado final, como son la elección del color o una gama cromática determinada. Puesto que uno de los objetivos de esta propuesta pedagógica es estimular la creación, no es conveniente que haya muchos límites respecto a estos puntos, ya que es preferible que haya un correcto aprendizaje a una creación artística de elevada calidad.

A partir de esta toma de contacto y el establecimiento de normas básicas, se pasa a una batería de referencias audiovisuales para que los y las participantes vean y observen las técnicas audiovisuales que los diferentes directores/as han utilizado. De ese modo, viendo una película y reflexionando en torno a ella, entienden la utilización de los diferentes tipos de planos, la iluminación a la que se recurre, los colores etc.

3.2. CREACIÓN Y RODAJE

Una vez que se han visto algunas películas y tienen asimilados estos conceptos se pasa a la parte de creación o rodaje. En esta fase, la dinámica de trabajo es constante y consiste en lanzar una pregunta y grabar la respuesta de manera audiovisual. Los tipos de preguntas deben estar orientados en función del contenido socio-político, ideológicos o centrados en valores que queramos responder, de manera que se enfatiza tanto en contenido como en su representación visual.

Cada pregunta se corresponde con una actividad, de manera que la dilatación en el tiempo de esta fase depende directamente de lo que se establezca en los pasos previos, ya que habrá tantos vídeos o actividades como preguntas se quieran responder. Es decir, si se responden tres cuestiones distintas, habrá tres actividades en total.

Respecto a la parte técnica es importante señalar que las grabaciones deben hacerse, si es posible, en audio y en vídeo por separado, garantizando así una calidad de grabación óptima. Asimismo, el hecho de responder en diferentes formatos (audio e imagen por separado) ayuda a las personas a plantear qué se quiere decir, siendo más literales en la parte hablada, y más creativos en la representación gráfica.

Antes de la realización de cada actividad se deben redactar una serie de pautas o condicionantes relacionadas principalmente con cuestiones técnicas, como son la duración o el tipo de plano. Así, se fuerza el pensamiento reflexivo y se focaliza en el contenido de la imagen. Esto quiere decir, por ejemplo, que en uno de los ejercicios se debe incluir de manera obligatoria un determinado plano, ayudando a la reflexión en torno a por qué debe incluirse. Por otro lado, en esta parte de la dinámica se promueve la performatividad de cada persona, de manera que se anima a las personas participantes en el proceso para que sean ellas las propias actrices de sus grabaciones.

3.3. POSTPRODUCCIÓN

La última fase que abarca la dinámica de creación se refiere a la parte del proceso donde las imágenes y sonidos cogen forma (Martínez Abadía y Fernández Díez, 2010, p. 33). La postproducción trabaja con el material que se ha ido creando por diferentes personas a lo largo del ejercicio. Por ello, esta misma fase se tiene que llevar a cabo de manera colaborativa, igual que ha ocurrido con los pasos previos. Debido a ser aquella fase en la que se incluye mayor dificultad técnica, es conveniente que se cuente con la ayuda de gente con formación en edición audiovisual o con experiencia previa, principalmente si la dinámica se desarrolla con personas cuyo nivel de alfabetización es menor.

Las cuestiones relacionadas con lo que se corresponde al *soundtrack* o la edición final de la imagen deben tomarse de manera consensuada, eligiendo el tipo de música por el que se opta, silencios o si se alteran las imágenes originales. Se deben considerar este tipo de decisiones ya que es importante respetar al máximo las opciones elegidas que los creadores/as han tomado en primera instancia.

Por todo ello, el resultado final es la consecuencia directa de la selección y edición de las imágenes. Al tratarse de una pieza que no cuenta con guion técnico original, sino que ha sido producto de la horizontalidad y de las aportaciones de las participantes, el relato se va construyendo poco a poco, siendo las preguntas que se realizan el propio hilo conductor de la narración.

4. PUESTA EN PRUEBA

Para comprobar que el modelo de trabajo propuesto es viable, se ha realizado una experiencia siguiendo las pautas establecidas. En este caso, se ha trabajado con un grupo de mujeres en edad adulta, ninguna de ellas con formación previa en el ámbito del audiovisual. Por el contrario, las participantes sí que tenían estudios relacionados con la temática de género, de manera que en esta ocasión no fue necesario profundizar en el primer paso, ya que eran afines a los contenidos que querían tratar. Por ello, el tema a tratar del ejercicio giraba en torno a la problemática del cine y género, hablando sobre qué asuntos o materias deberían representarse en el cine actual.

Esta puesta en prueba se llevó a cabo de manera *online*, comprobando así la viabilidad de este formato. Para este modelo, la principal vía de comunicación fue el correo electrónico, el cual permitió adjuntar las instrucciones con las pautas que se debían seguir para la realización de las actividades, ya que la actividad se realizó durante el periodo de confinamiento. Por ello, la dinámica se ejecutó de manera progresiva a lo largo de diferentes semanas.

La primera fase consistió en la realización del test de competencias, el cual incluía cuestiones relacionadas con los roles de equipo en el mundo cinematográfico. Esto sirvió para que las personas que llevaron a cabo el ejercicio aprendieran de manera inconsciente que debían ejercer diferentes tareas, correspondientes a los distintos departamentos que componen el cine. Como se ha dicho, al tratarse de personas que ya tenían formación en un área temática social, no se profundizó en esta primera fase donde se trabaja mano a mano con especialistas en diferentes ámbitos sociales.

La segunda fase, el rodaje, consistió en la grabación de las preguntas que compondrían el resultado final. Fueron cuatro cuestiones a tratar, en las que ellas hablaban de qué les gustaría ver en el cine actual, haciendo especial hincapié en la representación de la figura femenina.

A pesar de ser cuatro preguntas a responder, la primera se realizó con la finalidad de servir como introducción al ejercicio, mientras que las

siguientes cuestiones estaban vinculadas directamente con la temática escogida. El procedimiento que se siguió fue el establecido en las pautas de la propuesta, de manera que debía contestarse el audio de manera más literal y el vídeo de forma visual y/o poética.

- La primera pregunta consistió en describirse a sí mismas y su relación con el cine. Esta primera cuestión se planteó con el objetivo de partir del sujeto como protagonista de la creación.
- Para la segunda pregunta debían hablar sobre un personaje cinematográfico con el que se sintieran identificadas, con el fin de poder reflexionar en torno a lo que ven y cómo lo interiorizan.
- La tercera cuestión respondía a esa temática más activista o reivindicativa, ya que debían partir de una vivencia personal, una historia de vida que ellas consideraran que no se había visto en el cine. Con esto, se trataban temas que les pasaban a las mujeres en la vida cotidiana pero que en el cine se representan de manera estereotipada o poco realista.
- La última pregunta consistió en hablar sobre cómo el cine podía contribuir de alguna manera a la difusión de los principios feministas, debido que así se trataba directamente cómo un arte puede apoyar y ayudar a un movimiento social.

4.1. RESULTADOS

Los resultados de la puesta en prueba se recogieron de manera progresiva, tal y como se recomendaba en las pautas de realización. Para esta ocasión, la recogida de datos se llevó a cabo con unas fichas de observación abiertas sin categoría, donde se reclutaron los datos relativos a cada participante. De este modo, la ficha se fue completando paulatinamente durante el periodo de tiempo que abarcó el ejercicio.

Como se ha indicado, cada participante tenía su propia ficha, la cual se dividía en los diferentes ejercicios que comprendía la actividad. Cada resultado se analizaba de forma cualitativa, respondiendo tanto a competencias técnicas como a temáticas o de contenido.

Con respecto a los resultados de cada ejercicio, se pudo observar que en las dos primeras actividades se optó por el uso reiterado de primeros planos y de la primera persona. En este sentido, se aprendía de forma intuitiva el valor expresivo y emocional de los planos cortos. Al tratarse de ejercicios que buscaban la reflexión interior y hablar de sí mismas de manera visual, fue un recurso acertado. En algunos casos particulares, se optó por mostrarse a sí mismas en segundo término, ocultándose detrás de elementos que se mencionaban en los audios. A pesar de ello, los planos a los que se recurrían seguían siendo planos cortos o primeros planos, todos ellos sin ningún tipo de movimiento de cámara.

FIGURA 1. Fotograma del cortometraje correspondiente a la representación de una de las participantes a través de otros objetos.



En cuanto a los ejercicios tres y cuatro, aquellos cuyo contenido se vinculaba directamente con el artivismo, todas ellas hablaron de temas que, en su opinión, se debían mostrar mejor en el cine. Hablaron sobre las relaciones entre hombres y mujeres en el cine, sobre la menopausia o cómo esta es tratada con tono jocoso o cómico y sobre las dificultades que conlleva la maternidad. Por último, lanzaron un mensaje en el que se señalaba la relación entre la industria cinematográfica y el

movimiento feminista, haciendo referencia al conocido #MeToo y a cómo el cine puede dar visibilidad a los movimientos sociales.

En cuanto a las técnicas utilizadas en esos ejercicios, optaron por aparecer ellas mismas realizando una performance y enfatizando en algunas ideas que mencionaban en los audios. Para ello, recurrieron a la utilización de planos cortos o medios, donde ellas aparecían de cintura para arriba. En estas últimas piezas emplearon movimientos de cámara, como cámara en mano o panorámicas.

En lo que respecta a recursos estilísticos, la mayoría de los vídeos se caracterizan por la continua presencia de la figura humana, principalmente mujeres, junto a una continua comparación con elementos de la naturaleza, como flores y espacios abiertos. El recurso retórico de la metáfora se evidenciaba a través de la creación como una estrategia cinematográfica. Se descubría por aplicación creativa. Es recalculable también cómo en más de una ocasión jugaron con el simbolismo de esos elementos y recurrieron al uso de metáforas visuales.

FIGURA 2. *Fotograma del cortometraje correspondiente a una metáfora visual que hace alusión a la maternidad.*



4.2. CORTOMETRAJE FINAL

Para la elaboración del cortometraje final, se trabajó de forma consensuada y horizontal entre todas las participantes, siendo ellas las que tomaron decisiones más relevantes. Esto implica que ellas llevaron a cabo la selección de imágenes y escogieron tanto la estética final como el sonido.

El hilo conductor del cortometraje final se llevó a cabo gracias a las preguntas que se respondieron. En este sentido, el cortometraje tiene connotaciones documentales ya que se trata de una voz en off que habla sobre un tema en concreto y que está acompañada de imágenes a modo de recurso.

Una de las decisiones más peculiares es que se respetó la fotografía original de cada vídeo, a pesar de que ello implicara una reducción de la coherencia estética en el resultado final. A pesar de ello, se optó por que una de las partes asumiera una estética que recordaba a las imágenes grabadas con Super 8, haciendo un guiño a los inicios de grandes cineastas y jugando con su significado, ya que contaban vivencias personales e íntimas. De igual forma, ese juego con la estética de otros géneros y soportes se aprendía con la propia práctica filmica.

En cuanto al sonido, las participantes se decantaron por una Banda Sonora que respetara las declaraciones, incluyendo los silencios y la entonación. En cuanto a la música, se escogió una pieza musical libre de derechos la cual conseguía evocar un sentimiento esperanzador. En este sentido, ninguna clase previa de banda sonora puede reemplazar la decisión “real” de elegir un tema para el montaje final de una producción audiovisual.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo se centra en una propuesta que aún tiene que ponerse en práctica en sus diferentes variantes. A priori, parece fácil de aplicar, pero a lo largo del desarrollo de los ejercicios pueden ir surgiendo inconvenientes. En este sentido, el tema social es bastante delicado, dependiendo del nivel de formación donde se esté aplicando, ya que no

todos los centros pueden estar de acuerdo con los ideales que se pueden transmitir en los ejercicios. Sin embargo, al desarrollarse con este enfoque social, hace de esta herramienta una actividad ideal para llevarse a cabo en programas de integración o incluso en programas de cooperación al desarrollo. Cabe incluso la posibilidad de poder trasladar la dinámica a las redes sociales, dando relevancia además a la importancia que tienen en nuestra vida diaria. De hecho, es en las redes sociales donde cobra un verdadero sentido dialógico y participativo.

Asimismo, una de las características principales de la propuesta, es la relevancia que toma el alumnado o las personas que participen en el proyecto, asumiendo eficientemente su rol *prosumer* (Toffler, 1980), recurriendo a la utilización de medios que acostumbramos a consumir (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 76). En este caso, se aprovechan las cualidades del medio cinematográfico, el cual se usa como una herramienta pedagógica y no como un complemento más (Díaz Herrero y Gértrudix Barrio, 2020), todo ello mediante un aprendizaje inductivo (Prince y Felder, 2007).

Por otro lado, las piezas que se realizan de manera conjunta se corresponden al término *crowdsourcing* (Roig et al., 2017) e incluso se enmarcan dentro del cine sin autor (Sedeño-Valdellós, 2012), ya que no hay un puesto que tenga más relevancia que otro y todos/as participan en la co-creación (Gómez Monsalve, 2021). Del mismo modo, esta aplicación colaborativa lo lleva a profundizar en elementos clave del artivismo (Mesías-Lema, 2018), donde es más importante aprender mediante el cine que el propio resultado artístico, que es solo una vía de expresión y reivindicación.

Se trata, al final, de un ejercicio que se apuesta por la colaboración y deja al margen lo relativo a la autoría (Lara Martínez y Lara, 2019), permitiendo que todo el alumnado desarrolle y experimente su propia perspectiva (Barrera-García et al., 2021).

Por todo ello, tal y como se planteaba en el objetivo de este trabajo se ha diseñado una propuesta de educación audiovisual donde el cine tiene especial relevancia. La praxis del medio permite que las personas adquieran competencias mediáticas básicas, utilizando el medio

cinematográfico como instrumento pedagógico y como medio artístico de expresión. Además, la utilización de esta herramienta inductiva permite al alumnado desarrollar y experimentar diferentes perspectivas creativas.

La puesta en prueba realizada para comprobar la efectividad de la dinámica, ha permitido demostrar que se trata de un ejercicio que se puede llevar a cabo en diferentes grados de formación, incluso como un ejercicio que permite trabajar las bases audiovisuales. Del mismo modo, es factible la inclusión de una temática social para trabajar a modo de ejercicio de socialización. Asimismo, se ha comprobado que el modelo de trabajo inductivo es eficaz y ayuda a que las personas asimilen e interioricen nociones básicas relativas a la creación filmica.

Queda patente que el cine puede utilizarse como una herramienta pedagógica y no como un apoyo didáctico que solo sirva como complemento documental o para ejemplificar conceptos. Es necesario seguir desarrollando e implementando dinámicas en base a la práctica y la colaboración, puesto que el desarrollo de los medios y la sociedad tan globalizada en la que nos encontramos nos permite aprender unos de otros. A la vez que aprendes a crear, aprendes a ser crítico/a con lo que ves y consumes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aidelman Feldman, N., y Colell Aparicio, L. (2012). Cinema en curs: Transmission of film as creation and creation as experience (M. A. Vélez-Serna, trad.). *Film Education Journal*, 4(1), 231-242. <https://doi.org/10.14324/FEJ.04.1.05>
- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un Nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, 26(57), 09-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Alberich-Pascual, J., y Roig, A. (2008). Creación y producción audiovisual colaborativa. Implicaciones sociales y culturales del uso de software libre y recursos audiovisuales de código abierto. *UOC papers*, 7. <https://doi.org/10.7195/ri14.v8il.282>

- Altabás Fernández, C. (2014). Autofinanciación y crowdfunding: Nuevas vías de producción, distribución y exhibición del cine español independiente tras la crisis financiera española. *Historia y Comunicación Social*, 19(0), 387-399. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45141
- Amar Rodríguez, V. M. (2009). *El cine y otras miradas: Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Comunicacion Social.
- Amar Rodríguez, V.M. (2006). *La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine*. <https://bit.ly/3seue7d>
- Ambròs-Pallarès, A. (2019). Cine, transmedia y educación: Relatos en pantalla. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.128644>
- Barone, T., y Eisner, E. W. (2011). *Arts Based Research*. SAGE.
- Barrera-García, Á., Pastor-Moreno, C., Prieto-Medel, C., y Marfil-Carmona, R. (2021). Desfragmentación y remezcla como estrategia educomunicativa con enfoque de género: Propuesta didáctica para la interpretación creativa a partir de la película “After”. En J. Sierra-Sánchez y J. Gomes-Pinto (Eds.), *Audiovisual e industrias creativas: Presente e futuro* (Vol. 1-2, pp. 679-693). McGraw-Hill.
- CÀMERESIACCIÓ. (s. f.). Càmeres i Acció. <https://bit.ly/3EUoyTv>
- Canals, R., y Cardús, L. (2010). De la imagen como huella a la imagen como encuentro. *Revista chilena de Antropología Visual*, 15, 22-39. <https://bit.ly/3IHG5Az>
- Colmenares., A. M. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Coixet, I. (2016). *Spain in a day* [Documental]. TVE; Scott Free Productions, Mediapro.
- Díaz Herrero, S., y Gértrudix Barrio, M. (2020). El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC). *Contratexto*, 035, 225-253. <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n035.4964>
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

- García-Roldán, Á. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías artísticas de investigación en educación. *Comunicación y Métodos*, 2(1), 108-125. <https://doi.org/10.35951/v2i1.68>
- Gómez Monsalve, W. D. (2021). El Crowdsourcing, los roles compartidos y las nuevas formas de producción en el audiovisual comunitario. *Razón y Palabra*, 25(110), 202-2017. <https://doi.org/10.26807/rp.v25i110.1729>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Lara Martínez, M., y Lara, A. (2019). La autoría en el cine clásico de Hollywood. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (49), 39-57. <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.49.39-57>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. (2015). Boletín Oficial del Estado, 180, sec. II, de 29 de julio de 2015, 64546-64557. <https://bit.ly/3F8KNEd>
- Martínez Abadía, J., y Fernández Díez, F. (2010). *Manual del productor audiovisual*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Martínez Gallardo, F. D., y Alberich Pascual, J. (2014). Plataformas y proyectos de crowdsourcing y crowdfunding cinematográfico en España (2007-2011). *Historia y Comunicación Social*, 18(0), 85-95. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43950
- Martínez-Salanova-Sánchez, E. (2003). Cinema resources to teach and learn. *Comunicar*, 10(20), 45-52. <https://doi.org/10.3916/C20-2003-07>
- Mateos, C., y Sedeño, A. (2018). Video artivismo: poética del conflicto simbólico. *Comunicar*, 26(57), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-05>
- Mesías-Lema, J.-M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 26(57), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Minutes Lumière*. (s. f.). Cinématèque Française. <https://bit.ly/32enZ8j>
- Potter, J. W. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*: 54(4), 675-696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Prieto, A., Díaz, D., y Santiago, R. (2014). *Metodologías inductivas*. Digital-Text.
- Prince, M., y Felder, R. (2007). The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *J Coll Sci Teach*, 36(5), 14-20. <https://bit.ly/3qXIWPv>

- Roig, A., Sánchez-Navarro, J., y Leivobitz, T. (2017). Multitudes creativas. El crowdsourcing como modelo para la producción audiovisual colectiva en el ámbito cinematográfico. *El Profesional de la Información*, 26(2), 238-248. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.mar.10>
- Roldán, J., y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- Scott, R. (2011). *Life in a day* [Documental]. Scott Free Productions, YouTube, LG.
- Sedeño Valdellós, A. (2012). Cine social y autoría colectiva: prácticas de cine sin autor en España. *Razón y palabra*, 16(80), 192–208
<https://bit.ly/2Zj8XwD>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. PlazayJanés.
- Un grupo de cineastas presenta «Hay motivo», 32 cortos críticos con la actuación del Gobierno. (2004, 5 de marzo). *El País*. <https://bit.ly/3qKP9w9>

LAS SERIES DE FICCIÓN EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO PARA POTENCIAR LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y LA FILOSOFÍA A TRAVÉS DE MERLÍ EN LAS AULAS

MARÍA NIEVES CORRAL REY
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad no puede pasar desapercibida ante el poder que los medios audiovisuales han adquirido en la formación de los ciudadanos. En apoyo a la utilización de los nuevos medios y plataformas en el ámbito educativo se encuentra el Parlamento Europeo, que se pronunció en 2009 con la intención de que los países miembros de la Unión Europea comenzaran a introducir en el sistema educativo estas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, como forma de conocer y valorar los contenidos, los mensajes y los formatos que ofrecen los diferentes medios de comunicación (Aguaded Gómez, 2009). De esta forma, dotar a los estudiantes de estrategias y destrezas vinculadas a la competencia mediática, con el propósito de que se desenvuelvan con una mayor capacidad crítica, dejando de ser meros espectadores pasivos (Aguaded Gómez, 2009). Para este fin, se traduce como vía interesante la promoción y el desarrollo de didácticas que utilicen los medios audiovisuales y digitales con una serie de criterios didácticos responsables desde la formación académica.

Por eso, teniendo en consideración este precedente, la presente propuesta pretende sentar las bases de un planteamiento didáctico a través del cual complementar la enseñanza de la Filosofía con las nuevas tecnologías de la información en las aulas de Bachillerato, para facilitar y potenciar las posibilidades que estas ofrecen en la formación de los

estudiantes. Y, de esta forma, aportar un granito de arena a la mejora de estas aptitudes, prestando especial atención a una serie de ficción que ha adquirido bastante repercusión internacional como es “Merlí”, pese a que esta disciplina a través de la cual se hila el relato de los sucesivos capítulos, como es la Filosofía, suele ser maltratada socialmente y tildada de proporcionar escasas oportunidades en el mercado laboral.

En este sentido, no es un secreto que en la sociedad continúa anquilosada la idea de que nuestro sistema educativo, según pone de manifiesto Cantos Ceballos “posee un sesgo bastante utilitarista, en el que cada vez tienen un mayor protagonismo los saberes instrumentales y en el que, en general, todo conocimiento debe estar al servicio de su futura aplicación al universo empresarial” (2013, p. 2). Dando por supuesto que la educación es algo que pertenece al ámbito productivo (Jiménez-Mangado, 2012).

También resulta necesario recordar que, cuando socialmente se discute sobre Economía y Empresa, es objeto de debate la pregunta que se plantea Garrido Alarido (2019): ¿Para qué sirve la Filosofía en el mercado laboral? Una pregunta sobre la que Sztajnszrajber (2013) se cuestiona: “¿Quién dijo que debería servir para algo?”. Desde luego, acusada de inutilidad (Jiménez Mangado, 2012), la Filosofía se trata de un área del conocimiento bastante maltratada también por nuestro sistema educativo y en general por la sociedad. Ello se deduce de las distintas modificaciones a las leyes educativas que se han ido generando (LOMCE, LOMLOE, entre otras anteriores), alternando obligatoriedad u opcionalidad y debatiéndose su salida profesional conforme a las necesidades del mercado laboral, como si dependiera del mercado el pensamiento crítico de la ciudadanía. Asimismo, además ha nacido el afán por dividirla en Ética y Moral, generándose cierta confusión entre los adolescentes y jóvenes, a quienes les cuesta distinguir las particularidades de cada una.

Sin embargo, ya sea en nombre de Ética, de Moral (más bien asociada a la Religión) o Filosofía, esta situación genera la sutil impresión de que existe socialmente cierta reticencia a que el ciudadano desarrolle un pensamiento crítico que le invite a cuestionar en qué realidad vive

nuestro entorno. Lo cierto es que “cuestionarse el mundo en el que se vive es un sano ejercicio de humanidad” (Sánchez-Bayón, 2015, p. 261), que se acerca más bien a una “educación democrática orientada hacia una pedagogía de la alteridad” (Mariscal Vega, 2018, p. 837).

Con todo, se prestará especial atención a una serie de ficción que ofrece un contenido audiovisual protagonizado por adolescentes y su profesor de Filosofía los induce a la reflexión en torno a problemas reales que parten de circunstancias surgidas en su cotidianidad. Conviene recordar que esta serie de ficción conocida como “Merlí” (2015-2018) está compuesta por tres temporadas, arrojando un total de 40 capítulos, en cada uno de los cuales, el profesor, que responde al nombre de la serie, aborda distintas corrientes filosóficas y escuelas hegemónicas en este sentido. Bien, pues la narrativa de esta ficción presenta a Merlí Berge-ron (encarnado por el actor Francesc Orella), quien funciona como educador, pasando a explicar y aplicar con bastante audacia y carisma las distintas corrientes filosóficas a la solución de sus propios problemas, así como a los de su grupo de estudiantes.

Con bastantes apoyos mediáticos, esta emisión tuvo inicio en dialecto catalán a través del canal público autonómico TV3 (Cataluña); más adelante pasó a ser emitida en La Sexta (AtresMedia) en 2016, traducida al castellano y posteriormente, Netflix compró los derechos (CCMA, 2016).

1.1. JUSTIFICACIÓN

La selección de esta serie de ficción se justifica por la significativa repercusión internacional y, especialmente, por abordar un tema que promueve tantas desavenencias sociales como es la Filosofía, acercando esta disciplina a la solución de problemas reales de un grupo de estudiantes. Consiguiendo atraer la atención de un índice de audiencia bastante alto (Martínez-Cantos y Rodó-de-Zárate, 2020; Bonavitta y De Garay Hernández, 2019), pues arroja un poco de sabiduría y de luz a aquellas personas que se decantan por la selección de esta titulación universitaria, ya que establece un vínculo entre las corrientes filosóficas y los problemas que sufren las personas en las distintas etapas de la vida.

Del mismo modo, el manejo del espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que comenzó a potenciarse en tiempos de pandemia, ha venido exigiendo transformaciones en la forma de ser, de pensar y de actuar de la comunidad estudiantil, trayendo consigo nuevas formas de enseñar y de aprender (Aguilar Gordón, 2020, p. 221). De esta forma, contribuir a mejorar las capacidades, habilidades y competencias que giran en el marco de una Alfabetización mediática que, cada vez, va adquiriendo mayor protagonismo en la contemporaneidad, para complementarla con una disciplina que viene causando tantas desavenencias sociales, como es la Filosofía.

Sin embargo, no cabe duda de que la Filosofía permite la aproximación histórica, conlleva cierta sensibilidad hacia el patrimonio cultural y genera la imperiosa necesidad de comprenderlo y de resguardarlo. Por tanto, permite la constitución de un espacio transversal ante distintas culturas, promoviendo la diversidad y la creatividad del ciudadano. Si bien, teniendo en cuenta el peso del carácter teórico que lleva implícita esta materia en el sistema educativo, resulta igualmente trascendental el ejercicio de una dimensión práctica que permita una comprensión más profunda y el tratamiento de los distintos presupuestos filosóficos por parte de los estudiantes de Bachillerato.

1.2. EL EFECTO MERLÍ

Conviene tener en cuenta que, los contenidos audiovisuales influyen a la ciudadanía en diferentes facetas de su vida (Belmonte Arocha y Guillamón Carrasco, 2005). Motivo por el cual el papel de la televisión y otros medios de comunicación en la enseñanza, en materias como por ejemplo Filosofía, es una cuestión que se viene estudiando y debatiendo desde hace bastante tiempo (Fernández, 1994; Martínez-Cantos y Rodó-de-Zárate, 2020). En relación a esto, hay que poner de relevancia el debate social que viene a relacionar estrechamente el aumento de demanda en la selección de los estudios universitarios de Filosofía como un efecto del visionado de la serie de ficción que se va a tratar en esta aportación. Realmente, en los últimos años (2013 hasta la actualidad) ha tenido lugar un repunte en las preinscripciones y matriculaciones en el Grado universitario en Filosofía, tanto en Cataluña (lugar de origen

de la serie) como en el resto de España (Ministerio de Educación y Formación Profesional). De esta hipótesis parte la investigación realizada por Martínez Cantos y Rodó de Zárate (2020), quienes analizan con cierto grado de profundidad “el efecto Merlí”, es decir, la posible relación existente entre el aumento de la elección universitaria del Grado en Filosofía en varias universidades de Cataluña, Valencia e Islas Baleares, con respecto al visionado de esta serie por parte de los jóvenes. Aunque se rebela que solo en unos pocos casos esta serie influyó de alguna manera en la selección de este grado universitario.

Si el acceso a estos estudios universitarios está estrechamente vinculado con el visionado de esta serie de ficción aún se desconoce, ya que continúa siendo objeto de estudio (Martínez-Cantos y Rodó-de-Zárate, 2020). Aunque, se manifiesta en esta investigación que la mayor parte de las personas encuestadas niegan con bastante rotundidad la influencia de esta serie en la selección de sus estudios de grado universitario. Pero, es necesario poner en consideración que, los mismos, encontraron que su experiencia de visionado contribuyó a establecerles un enfoque positivo acerca de esta disciplina de estudio, por el dinamismo y la sencillez con la cual se trata la Filosofía. Aplicándola a problemas cotidianos y haciéndola más cercana a su comprensión.

No obstante, esto se apunta para tener en consideración el alcance que el audiovisual puede tener en la vida de los jóvenes, principalmente, por parte de esta serie en particular. Para conocer más detalles sobre el desarrollo y las conclusiones vertidas en este trabajo, se invita a la consulta pormenorizada de esta significativa aportación (Martínez-Cantos y Rodó-de-Zárate, 2020).

2. OBJETIVOS

Se exponen a continuación los objetivos que se persiguen en esta aportación:

- Reflexionar en torno a la importancia de los recursos audiovisuales y las nuevas tecnologías en la formación de los estudiantes.

- Sentar las bases de un planteamiento didáctico sustentado en la investigación-acción, que fomente un aprendizaje por competencias, conjugando la alfabetización mediática, las TICs y la Filosofía.

3. METODOLOGÍA

Como presupuestos metodológicos, en este apartado se va a motivar la importancia de introducir los recursos audiovisuales en la educación y se va a atender a los estándares de aprendizaje de las competencias digitales marcadas por la Comisión Europea (2016). Así como los estándares de aprendizaje a través de los cuales se fundamenta el currículo formativo del área del conocimiento de Filosofía en el nivel de Bachillerato.

Conviene poner de relevancia que “los recursos audiovisuales pueden ser una útil e innovadora alternativa debido al creciente consumo, especialmente entre los jóvenes, de productos audiovisuales, como películas, series, videojuegos...” (Marcos Ramos y Moreno Méndez, 2020, p. 100). Requiriendo indudablemente el esfuerzo de los principales agentes sociales, como son la familia, las instituciones educativas y los medios de comunicación, tal como se pone de manifiesto en la Declaración de Grünwald (Marcos Ramos y Moreno Méndez, 2020; UNESCO, 1982). Por eso, el empleo de estos contenidos como recursos didácticos en el aula puede ser una herramienta eficaz para comprender conceptos y fomentar su aprendizaje autónomo. Lo cual potenciará la capacidad de Aprender a aprender de los estudiantes en aras de conseguir una mayor autonomía (Marcos Ramos y Moreno Méndez, 2020).

Igualmente, Martínez-Salanova (2016) considera que para educar también es importante fomentar la participación, lo cual se hace necesario para favorecer los cambios en los contenidos, en los métodos y en la innovación docente. Estimulándose así un sentido crítico a través del cual el estudiante irá adquiriendo una educación que le proporcionará una serie de capacidades extrapolables a distintas facetas de su vida. De tal forma que la renovación y la formación continua de los docentes en

materia audiovisual se hace indispensable, en consonancia con las características del contexto en el que estamos inmersos en la actualidad.

Así pues, se hace necesario que el profesorado tenga un cierto nivel de conocimiento de narrativa, de lenguaje audiovisual y de manejo de las nuevas tecnologías de la información, que le permita ejercer este papel alfabetizador para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes (Marcos Ramos y Moreno Méndez, 2020).

Pero para ello, la innovación parte de alternar una formación académica sustentada principalmente por los contenidos, con otro tipo que tenga en consideración además aspectos como las relaciones humanas, las actitudes, la interacción, las competencias, la motivación y la colaboración. Cuestiones que, indudablemente, las innovaciones tecnológicas permiten y facilitan, tanto entre alumnos, técnicos, profesores e investigadores (Martínez-Salanova, 2016). Resultando trascendental, entonces, buscar nuevas estrategias de aprendizaje a través de las cuales combatir la exclusión, reducir el fracaso escolar (consecuencia de modelos tradicionales que obvian la diversidad, las nuevas problemáticas sociales, las vivencias y realidades contemporáneas de la sociedad...) (Dieryck Barrena, 2020). Y, que proporcionen mayor cabida a la motivación, al debate constructivo, la reflexión crítica, la comprensión de ciertos conceptos abstractos, con el fin de lograr una enseñanza más dinámica, participativa y activa en las aulas (Delors, 1997), a partir de un uso de las nuevas tecnologías de la información de manera apropiada. Se insiste en que no se trata de sustituir, sino de alternar, complementar y posteriormente poner en marcha proyectos que tengan como objetivo primordial analizar los resultados de aprendizaje.

Si bien es cierto, en los últimos años la televisión está experimentando cierto declive como consecuencia del auge de plataformas como Netflix y HBO, consumidas a través de múltiples dispositivos móviles (Heredia Ruiz, 2017 y Arcila-Calderón, Sánchez-Holgado y Ordóñez González, 2019). Así como cualquier otra nueva tecnología de la comunicación digital, Netflix forma parte fundamental de nuestro hábitat, de nuestra cultura, de nuestro hogar y de nuestra familia (Martínez-Salanova, 2016). Esta plataforma “ofrece un servicio ‘a la carta’, de rápido y fácil acceso, sencillo de utilizar, que diferencia entre consumo para

adultos/as, para jóvenes y para niños/as” (Bonavitta y De Garay Hernández, 2019, p. 208). Por tanto, proporciona un consumo que se puede definir como voraz y veloz, sin tener que esperar las colas de las salas cinematográficas o en el precursor sistema de videoclub, proponiendo una premeditada inmediatez y un consumo individualizado integrado por contenidos totalmente diversificados, caracterizados por la masividad que responde propiamente a un estilo de vida capitalista afín a una modernidad líquida (Bauman, 2002). Sin embargo, un consumo masivo que se vio afectado, indudablemente, durante el auge de la pandemia de COVID-19, pues fue sustituido por estas plataformas de visionado individual.

En este sentido, se pueden destacar la ubicuidad y la plena autonomía del suscriptor de este sistema, pues elige qué contenidos desea ver, los selecciona en base a sus intereses audiovisuales (en cuanto a formatos, temáticas...), en qué momento, dónde y cómo, pudiéndolo reproducir, pausar y continuar con su visionado con ausencia de publicidad, al contrario de la televisión tradicional, que viene siendo financiada a través de estas estrategias promocionales (Heredia Ruiz, 2017).

Por eso, tomando en consideración la situación social actual y el vertiginoso progreso tecnológico de la sociedad que nos rodea, la formación en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación resulta de vital importancia. Una formación que se incluye en el marco de las Competencias digitales necesarias en el contexto de nuestros días. Algunas de estas competencias digitales básicas, en consonancia con los entornos tecnológicos (Comisión Europea, 2016), se citan a continuación (véase Tabla nº 1):

TABLA 1. *Competencias digitales básicas.* Estándares de aprendizaje.

| | |
|--|--|
| Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenido digital | Evaluar datos, información y contenido digital |
| Gestionar datos, información y contenido digital | Interaccionar través de tecnologías digitales |
| Compartir a través de tecnologías digitales | Participar a través de las tecnologías digitales |
| Colaborar a través de tecnologías digitales | Gestionar la identidad digital |
| Desarrollar contenidos digitales | Integrar y reelaborar contenidos digitales |

Fuente: Elaboración propia.

Conviene destacar que estas competencias básicas persiguen una innovación y educación basada en valores que se recomiendan como prioridad desde la Comisión europea en su plan de acción, pues “La tecnología digital enriquece el aprendizaje de diferentes maneras y ofrece unas oportunidades de aprendizaje que deben estar al alcance de todos. Da acceso a un gran caudal de información y recursos” (Comisión europea, 2018).

Desde luego, a través de distintas plataformas y herramientas, las nuevas tecnologías facilitan distintos procesos cognitivos del estudiante, como cuestionar, dudar, sintetizar ideas, relacionar y compara conceptos. Procesos que, sin duda, intervienen durante el aprendizaje de las reflexiones y los conocimientos que estudian la esencia del ser humano y su contexto, así como las causas y las consecuencias de las cosas. Fundamentos que sustentan las bases de la Filosofía como disciplina.

Y en consonancia con esta disciplina, se va a atender ahora a los estándares de aprendizaje de Filosofía en el nivel de Bachillerato (Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado). Se orienta a esta comunidad autónoma por el origen académico de la autora de esta propuesta y porque además se tiene en

consideración que cada comunidad autónoma tiene las competencias en este sentido.

Así pues, en la siguiente tabla (véase Tabla nº 2) se van a desgranar aquellas competencias y capacidades que permiten el desarrollo de esta área del conocimiento en este nivel de enseñanza.

TABLA 2. *Competencias y capacidades que persigue la Filosofía. Estándares de aprendizaje.*

| COMPETENCIAS | CAPACIDADES |
|--|---|
| -C-1: Comunicación lingüística (componentes: lingüístico, pragmático-discursivo, argumentativo y diálogo sociocultural). | C-1: Ejercitar la crítica y una actitud reflexiva-constructiva. |
| -C-2: Razonamiento científico (crítica, autonomía, bioética). | C-2: Desarrollar el diálogo filosófico como instrumento de creación de la identidad individual y colectiva. |
| -C-3: Aprender a aprender (pensamiento lógico, reflexivo) | C-3: Identificar y valorar las distintas corrientes y postulados filosóficos originados a lo largo de la historia. |
| -C-4: Socialización y civismo: ciudadanía democrática (tolerancia, asertividad, confianza, empatía, conciencia social, ética, justicia). | C-4: Interrelacionar el conocimiento científico con el filosófico. |
| -C-5: Iniciativa propia y trabajo en equipo. | C-5: Desarrollar una ciudadanía democráticamente responsable y concienciada. |
| -C-6: Expresiones culturales. | C-6: Valorar la capacidad simbólica y creativa de la ciudadanía como instrumento de transmisión cultural y de progreso, tanto a nivel material como espiritual. |
| | C-7: Aprender a interpretar la imagen audiovisual a través de unos ojos críticos. |

Fuente: Elaboración propia.

Tras esto, conviene destacar que el análisis de conceptos, la lectura de textos filosóficos y la búsqueda activa de conocimiento se trata de unas competencias y capacidades que convergen con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las aulas. Es en este escenario en el cual los nuevos consumos audiovisuales adquieren bastante importancia como estrategia didáctica, pues permiten la

realización de ejercicios de razonamiento, benefician a un consumo audiovisual reflexivo y contribuyen favorablemente a la producción de contenido audiovisual a través del cual mejorar la comprensión de ciertas cuestiones teóricas, etc.

En definitiva, en concordancia con los objetivos marcados, el planteamiento de esta aportación es de carácter cualitativo, dando forma a la propuesta de unas bases didácticas de investigación-acción en el contexto educativo.

4. RESULTADOS

En este apartado se va a exponer el planteamiento didáctico que se propone, tomando como referencia los estándares de aprendizaje presentados anteriormente.

Pero, a priori conviene hacer unos apuntes sobre la serie de ficción que nos ocupa. Y es que, lejos de sesiones magistrales tradicionales, a través de las distintas corrientes filosóficas, Merlí guía con una significativa audacia a su grupo de estudiantes hacia la reflexión individual y al debate conjunto en torno a diferentes temas sociales, como amores, desafectos, religión, maternidad, política, problemas familiares, enfermedades terminales, fobias, homosexualidad y justicia.

De manera que, esta serie de ficción evidencia que la forma de enseñar Filosofía por parte de este profesor resulta bastante inusual, completamente transgresora y suscita cierta confusión entre la comunidad educativa. Personalidades filosóficas y corrientes hegemónicas que se presentan en la siguiente tabla (véase Tabla nº 3), abordadas por el profesor Merlí en cada una de las temporadas:

TABLA 3. Personalidades filosóficas y corrientes hegemónicas presentes en Merli.

| 1ª temporada | 2ª temporada | 3ª temporada |
|-----------------------|---|------------------------------------|
| -Friedrich Nietzsche | -Escuela presocrática | -Hannah Arendt |
| -Sócrates | -Estoicismo | -Walter Bendix Schönflies Benjamin |
| -David Hume | -Taoísmo | -Soren Kierkegaard |
| -Arthur Schopenhauer | -Thomas Hobbes | -Henry David Thoreau |
| -Aristóteles | -Hiparquía de Maronea | -Georg Wilhelm |
| -Platón | -René Descartes | -Friedrich Hegel |
| -Epicuro de Samos | -Anicio Manlio Torcuato Severino Boecio | -Plotino |
| -Guy Debord | -Immanuel Kant | -Albert Camus |
| -Escuela Peripatética | -Slavoj Žižek | -Karl Marx |
| -Michel Foucault | -Sigmund Freud | -Martin Heidegger |
| -Nicolás Machiavelo | -Michel Eyquem de Montaigne | -San Agustín de Hipona |
| -Sofistas | -Judith Butler | -Adam Smith |
| -Escepticismo | -Friedrich Engels | -Henry David Thoreau |
| | | -Zygmunt Bauman |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede comprobar, esta serie de ficción toca las principales corrientes y filósofos con mayor trascendencia de la Historia de la Filosofía que funcionan como hilo conector para reflexionar en las sesiones magistrales de este educador. Quien no solo acerca a los estudiantes a temas sociales e individuales que se apuntaron anteriormente, sino a dilemas existenciales, como el motivo que lleva a los jóvenes al suicidio, al consumo de sustancias estupefacientes y qué esconden las donaciones, como algunos ejemplos. Apuntando además como importante que hace de sus clases algo más profundo que meras sesiones magistrales, pues hace totalmente partícipes a los estudiantes que integran el grupo. Aunque, esta serie de ficción, tal como expresa Millà Bruch (2019, p. 93), “no sólo se aborda el trato entre los jóvenes, también entre los propios adultos que rodean a este profesor, incluyendo padres y profesores entre sí”.

Anunciada anteriormente, en la ficha propuesta se exponen con precisión una serie de ideas en forma de planteamiento didáctico, que pretende servir de complemento al visionado de esta serie de ficción con los contenidos asociados al área del conocimiento de Filosofía, conjugándose con la utilización de las nuevas tecnologías en el aula.

Sin embargo, con antelación resulta necesario comentar también que la guía didáctica presentada busca el desarrollo de una dinámica que se articula en torno a estas bases principales: la observación, la reflexión y la colaboración, a través de las cuales se busca promover una serie de capacidades asociadas con el pensamiento crítico y analítico, el discernimiento, el planteamiento de juicios de opinión, el razonamiento, el civismo, la argumentación, la formulación de criterios propios a partir de distintos temas sociales vinculados a problemáticas de la cotidianidad de los seres humanos. Todas ellas recogidas en la normativa y estándares de aprendizaje que se mencionaron anteriormente.

Conviene precisar además que el inicio de la sesión partiría de la proyección del capítulo seleccionado por el profesor, haciendo una breve introducción al filósofo o corriente objeto de estudio. En este sentido, se propone un visionado fragmentado, pues observar y establecer deducciones conlleva realizar una pausa para concretar datos. Asimismo, dado que la duración general estipulada de las clases oscila en torno a 55-60 minutos, sería conveniente llevar a cabo esta dinámica en varias sesiones, pues cada capítulo tiene una duración de alrededor de 70 minutos. En paralelo a este visionado, se entregaría al estudiante una ficha de estas características, que recoja las cuestiones que se presentan a continuación (véase Tabla nº 4):

TABLA 4. *Bases del planteamiento didáctico.*

| DATOS GENERALES | |
|---|----------------------------------|
| a) Temporada y nº de capítulo: | b) Corriente filosófica tratada: |
| OBSERVACIÓN | |
| 1) ¿Qué problemática se aborda? ej.: enfermedad, política, religión (etc.). 2) ¿Qué personaje/s adolescente/s tiene/n mayor peso en relación con la problemática abordada? ¿Por qué? ¿Qué situación lo indica? 3) ¿Qué ritmo de clase se observa que introduce el profesor en este capítulo? ej.: debate entre grupos, crítica individual, redacción (etc.) 4) ¿Se presentan actitudes de escucha activa del grupo o desinterés por parte de algún miembro? ¿Por qué? ej.: preocupación, apatía, pereza (etc.) 5) En el caso de que llegue al centro un nuevo miembro, ¿Cómo lo tratan el profesor y el resto del grupo? prejuicios, tolerancia (etc.). | |

| REFLEXIÓN | |
|---------------------|--|
| 1) | ¿Encuentras relación con la vida o la sociedad con esta corriente filosófica? ¿Por qué? |
| 2) | ¿Entiendes esta corriente filosófica a través de los ejemplos o conflictos presentados en este capítulo? |
| 3) | ¿Se presenta lenguaje obsceno por parte del profesor en este caso? ¿Por qué? ¿En qué situación? ¿Qué crees que pretende con ello? |
| 4) | ¿Qué conceptos se proponen en esta corriente filosófica a través de este capítulo? justicia, ética (etc.) |
| 5) | ¿Qué transmite el profesor en este capítulo? |
| 6) | Realiza una pequeña redacción en la que se refleje tu opinión sobre el tema abordado: la familia, el dinero, la homosexualidad (etc.). |
| 7) | ¿Has vivido situaciones similares a las planteadas en este capítulo? |
| 8) | ¿Qué solución aportarías al problema o conflicto planteado en este capítulo? |
| COLABORACIÓN | |
| 1) | Desarrollo de un debate en torno a lo que destacan de este capítulo y el conflicto principal abordado en el mismo. |
| 2) | Creación una revista digital que aglutine de forma sintética información relevante sobre la corriente o filósofo abordado: surgimiento, obras significativas, ideas y conceptos en los cuales se fundamenta, etc., y que conlleve un proceso de documentación, jerarquización y filtración de datos. |
| 3) | Planteamiento de un cuadro sinóptico de forma colaborativa a través de una pizarra virtual interactiva (multiplataforma) que recoja los conceptos clave de la corriente tratada. |
| 4) | Realización de un cortometraje que presente una visión personal de la problemática o el conflicto tratado en este capítulo llevado a cabo por varios grupos organizados por el profesor. |
| 5) | Construcción de un blog colaborativo que recoja los vídeos realizados en el punto anterior y acompañado de algunos datos en los cuales se fundamenta la corriente filosófica abordada. |
| 6) | Repaso de los conceptos más trascendentales de la corriente o filósofo que se aborde a partir de la realización de varios ejercicios realizados a través de la plataforma Educa Play: ruleta de palabras, relacionar conceptos, crucigramas, etc. |

Fuente: Elaboración propia.

Asumiendo estas ideas y cuestiones que se plantean, el estudiante adquirirá un conocimiento filosófico de vertiente teórico-práctica. Vertiente práctica que servirá para afianzar conocimientos y desarrollarlos de forma creativa. Además de formarse en una serie de aspectos de carácter transversal, que tendría a las nuevas tecnologías de la

comunicación como centro de interés, pues tendría que hacer uso de smartphone, tablet o equipo informático en el aula, pero de forma responsable y guiada por el profesor.

Igualmente, pueden resultar interesantes aquellos ejercicios que pretenden el desarrollo de la creatividad, como la creación de material audiovisual, la construcción de revistas digitales a través de los cuales poner en práctica la imaginación, a la par que dar sentido y coherencia a las distintas corrientes filosóficas que sean abordadas. Este tipo de actividades permiten las actitudes proactivas entre los estudiantes, así como la interrelación de elementos, de formatos, de tipografías, de estructuras, el establecimiento de categorías, comprensión de los conceptos básicos del lenguaje audiovisual, entre otros aspectos que permiten complementar la Filosofía con otras materias propias de este nivel de enseñanza, como la Cultura Audiovisual, Tecnologías de la Información y la Comunicación, el Dibujo Artístico y la Imagen y Sonido, presentes de una forma u otra en las distintas ramas de Bachillerato. Contribuyéndose a fomentar la transversalidad.

Aunque, evidentemente, cada una de ellas tiene unos objetivos concretos y precisos, pero el soporte audiovisual adquiriría un poder significativo para la asimilación de conceptos y la adquisición de conocimientos que trasciendan más allá de memorizar los contenidos. Indudablemente contenidos necesarios, pero soportes y herramientas didácticas tradicionales requieren transformaciones conforme al nuevo contexto en que nos encontramos, dando cabida a un audiovisual que nos acompañe en nuestro día a día y que se necesita manejar con fluidez conforme a los estándares de aprendizaje correspondientes con lo digital.

Finalmente, aunque pueda resultar obvio, conviene comentar que es fundamental recordar al grupo de estudiantes que el correcto desarrollo de este tipo de propuesta de trabajo se asienta sobre unas bases sólidas de integración, de respeto al resto de compañeros, a los turnos de palabra, a dialogar escuchando al resto de miembros del grupo y a aprender a formular conclusiones estableciendo un punto de acuerdo.

5. DISCUSIÓN

Esta propuesta se vincula con los pilares fundamentales básicos de la educación defendidos por Delors (1996) y pretende servir de guía a los estudiantes para que se desarrollen en el camino de una formación para una sociedad democráticamente sana y responsable. Unos pilares que le permitirán adquirir una serie de capacidades a través de las cuales afrontar todo tipo de situaciones de forma más crítica y comprometida con el nuevo contexto social en el cual estamos inmersos. Ello, en una contemporaneidad que debe romper la brecha digital desde la educación académica y aprovechar las posibilidades las nuevas tecnologías a través de distintas acciones formativas para atajar las desigualdades sociales.

Al mismo tiempo, partir de referentes filosóficos que sirven de apoyo para hacer frente a la resolución de conflictos que se puedan presentar a lo largo de la vida de los ciudadanos. Esto pasa por reorientar la educación, no en favor de los mercados ni menospreciando los sistemas formales, sino complementándolo con alternativas que den prioridad al pluralismo, a la crítica, a la comprensión, las distintas necesidades cognitivas y a la responsabilidad social en pro de los valores democráticos, cercano a una educación “democrática”.

Recordemos que “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors, 1996, p. 9). Y las nuevas tecnologías ayudan a que el estudiante aprenda a conocer y aprenda a vivir en el contexto de su comunidad. Sin embargo, esto tiene que ir acompañado de soluciones de alto impacto que vayan dirigidas a reducir la brecha digital por criterios económicos o geográficos y paliar las dificultades que limitan su desarrollo.

6. CONCLUSIONES

Para terminar, no cabe duda de que la serie de ficción propuesta en esta aportación se puede integrar en el aula del nivel de Bachillerato como complemento didáctico en el área de Filosofía haciendo cumplir los

estándares de aprendizaje que se corresponden con las competencias digitales básicas. Ello, mediante a una dinámica que conjugue una metodología didáctica mixta en base a la observación, la reflexión y la utilización de nuevas plataformas de creación, tales como revistas digitales, blogs construidos de forma colaborativa y la realización de pequeñas producciones audiovisuales, en forma de video-ensayos o cortometrajes, que amenicen el acercamiento de los estudiantes a las distintas corrientes de las cuales se nutre esta disciplina.

Desde luego, si recordamos la pregunta anterior ¿Para qué sirve la Filosofía en el mercado laboral? Podemos decir que a través de esta aportación se deja constancia que la Filosofía se constituye como un mecanismo significativo que ayuda a la ciudadanía a reflexionar sobre grandes dilemas de la vida y de la sociedad. Hasta ahí puede resultar obvio. Pero, complementada con la utilización del audiovisual y de las nuevas tecnologías de la información en la educación como aquí se plantea, puede ser clave para construir ciudadanos comprometidos responsablemente con este nuevo contexto. Siempre desde la complementariedad, no desde la exclusión de los mecanismos tradicionales, pues el ciudadano precisa de esta doble vertiente para crecer y desarrollarse en esta nueva realidad.

Una realidad caracterizada por las multipantallas, los nuevos consumos audiovisuales y las nuevas aptitudes que estas tecnologías permiten desarrollar, como son: la documentación activa desde el aula, la identificación y el reconocimiento de la fiabilidad de las fuentes, la jerarquización de la información, la creación de contenido audiovisual de manera autónoma, la síntesis de ideas a través de la interacción virtual entre los miembros del grupo a través de pizarras virtuales de trabajo colaborativo, etc. Concibiéndose todo ello bajo el abanico de una transversalidad que apoya y potencia una competencia mediática necesaria y trascendental en el contexto social contemporáneo.

7. REFERENCIAS

- Aguaded Gómez, I. (2009). El Parlamento europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar: Revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, XVI(32), 7-8. <https://bit.ly/3cZEAzT>
- Arcila-Calderón, C., Sánchez-Holgado, P. y Ordóñez González, K. (2019). Las plataformas de entretenimiento on-demand: detrás del Machine Learning de Netflix, HBO y Spotify. En L. M. Romero Rodríguez y D. E. Rivera Rogel (Coord.), *La comunicación en el escenario digital: Actualidad, retos y prospectiva* (pp. 645-669). Pearson.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Belmonte Arocha, J. y Guillamón Carrasco, S. (2005). Televisión, educación, y construcción de identidad de los telespectadores. *Comunicar: Revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 2(25), 1-4. <https://bit.ly/3wEVaNI>
- Bonavitta, P. y De Garay Hernández, J. (2019). La casa de papel, Rita y Merlí: entre nuevas narrativas y viejos patriarcados. *Revista Investigaciones feministas*, 10(2), 207-221. <https://bit.ly/39W0FNU>
- Cantos Ceballos, A. (2013). Cine y alfabetización audiovisual: el análisis del filme como agente activo de comunicación para la educación ciudadana. *Razón y Palabra*, 18(82), 1-20. <https://bit.ly/3t2KW71>
- Comisión Europea (2016): Marco de Competencias Digitales para los Ciudadanos. <https://bit.ly/31UdHHj>
- Comisión Europea. (2018). Comunicación de la comisión al Parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones obre el plan de acción de educación digital. <https://bit.ly/31VF2Zo>
- Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals. (2016, 22 de noviembre). Netflix adquireix els drets de “Merlí” per a Amèrica Llatina i els Estats Units. <https://goo.gl/6blfVC>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo. <https://bit.ly/2RhJ8Jw>
- Del Rocío Aguilar Gordón, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://bit.ly/2Q5nt6P>

- Diercyk Barrena, M. (2020). Aprender a cooperar, aprender a filosofar. El aprendizaje cooperativo en el aula de filosofía. *Actas de la V Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (diciembre). REDINE: Red de Investigación e Innovación Educativa.
- Fernández, M. T. (1994). Medios de comunicación en el aula de Filosofía. *Comunicar: revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (2), 60-66. <https://bit.ly/2LE1Lji>
- Garrido Alarido, E. (2019). La filosofía, ¿verdad o mentira? *Claridades: Revista de filosofía*, (11), 257-261.
- Heredía Ruiz, V. (2017). Revolución Netflix: desafíos para la industria audiovisual. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (135), 275-295. <https://bit.ly/3mtdHY0>
- Jiménez-Mangado, G. (2012). Reflexiones en torno a la filosofía y el aula. *Padres y maestros*, (343), 12-15.
- Junta de Andalucía. (2016, 14 de junio). Decreto 110/2016 por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. <https://bit.ly/2Qb3Dqs>
- Junta de Andalucía. (2016, 14 de julio). Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. <https://bit.ly/3dN29Lu>
- Marcos Ramos, M. y Moreno Méndez, M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 13(1). <https://bit.ly/3uzmsmh>
- Mariscal Vega, S. (2018). La Filosofía como herramienta para el reconocimiento y fomento de las inteligencias múltiples. El pensamiento crítico en el aula. En D. Cobos-Sanchiz., E. López-Meneses., A. H. Martín-Padilla., L. Molina-García y A. Jaén-Martínez (coord.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 834-842). Octaedro.
- Martínez-Cantos, J. L. y Rodó-de-Zárate, M. (2020). El efecto Merlí: Televisión y elección de grados universitarios relacionados con la Filosofía. *Athenea Digital*, 20(1), 1-24. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2453>

- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2016). Educomunicación. Los dilemas y retos en un mundo de comunicación global. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 5(2), 1-6. <https://bit.ly/3cXRXAo>
- Millà Bruch, M. (2019). Música clásica, serious music o música culta en la serie de televisión: Merlí. Ni graffiti del presente, ni estampita del pasado. *Popular Music Research Today: revista online de divulgación musicológica*, 1(1), 89-102. <https://bit.ly/3dLf6Fx>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). Estadística de universidades, centros y titulaciones (EUCT). <https://bit.ly/3sIMixu>
- Sánchez Bayón, A. (2015). Filosofía del aula inteligente del S. XXI: críticas urgentes y necesarias. *Bajo palabra: Revista de filosofía*, 2(10), 259-269. <https://bit.ly/3lTxmHc>
- Sztajnszrajber, D. (2013). *¿Para qué sirve la filosofía? (Pequeño tratado sobre la demolición)*. Planeta.
- UNESCO (1982). Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. <https://bit.ly/3fSuKBv>

VIDEO ESSAY AS A CINEMA REVIEW AND DIDACTIC INSTRUMENT. CASE STUDY: KOGONADA

MARÍA NIEVES CORRAL REY
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

What is a cinema review? Navarrete Cardero (2013) starts a contribution with this interesting question, with the purpose of answering with a rigorous and objective academic perspective that this cultural format is about and what are the keys involved in this development. Although as enlightening as possible, we can define a film review as a hybrid product that is constructed on the basis of information and rhetorical expression, resulting in a point of view on an audiovisual work and the most significant elements that make it. Video essay crosses the fields of film review, theory and cinema analysis, in addition to laying the foundations for new research and communication practices (Russo, 2021).

Of course, it is a didactic and constructive exercise, but it is also problematic, because it plays a primordial function since the Cinema needs it, not only to fill the cinemas and ensure the success of a film, but also to exist within a state plan of Culture. Therefore, this type of review promotes in the spectator to learning of cultural criteria that benefit the development of Artistic Education, nourished by a broad and well-founded perspective.

The truth is that traditional forms of cinema review in written text and persuasion of the word have become obsolete (Russo, 2021). It is known as a video essay in contemporary a form that has gained strength, which consists of "a subjective practice in which a utopian desire and a transformative intention of reality underlies" (Alsina, 2016, p. 363). Also, it

is living a period of notoriety in the first two decades of the twentieth century, but it is not new either or repentant, because it has been developing, growing, and maturing in recent years (Russo, 2021). However, the tools used during the development of these new digital artistic creations, productions, and strategies have altered some processes of creation (Arcoba, 2020). So, these multimedia resources turned the review into a renewed activity (Russo, 2021).

This particular modality known as video essays offers new possibilities for critical discussion and teaching (Russo, 2021). For that, we cannot ignore that "the multidisciplinary nature of art education and its possibility of critical development with respect to the various visual and audiovisual manifestations of contemporaneity" (Reina García, 2019, p. 120). Thus, the video essay is constituted as a skilled and significant pedagogical structure in the context of audiovisual education (García Roldán, 2020) and is established as a resource where the audiovisual aesthetics itself and its language provide depth for review. So, as an audiovisual form integrated in the context of video art, the video essay manifests a pedagogical value as a strategy, being able to show and specify visual thoughts (Arcoba, 2020) that take shape through screens of different viewing media.

Therefore, in this contribution we reflect on the video essay as a didactic instrument in the classroom, and we develop a content analysis of certain elements and audiovisual strategies of some pieces of this format directed by Kogonada, in which he contributes a self-reflective vision of some transcendental classics of the History of Cinema.

In this sense, the figure of the Korean film director Kogonada is particularly significant, because we have found a lack of academic research that studies his career with a certain degree of depth. Precisely, he is known for his works in the form of video essays, audiovisual pieces of a few minutes long that are broadcast on free viewing platforms such as Youtube or Vimeo, for easy access by the massive public. Thus, Kogonada has become a director of reference in this field, whose works began as an *amateur*.

As a way of clarification, we refer to classic cinema from a technical sense, as a result of using the cinema strategies established by the North American tradition during the period between 1900 and 1960 (Bordwell, 1997).

1.1. JUSTIFICATION

Education should be understood as a strategic engine to promote social change (Fernández Alegre & Casado Berrocal, 2017). It must function as "a starting point for the emergence of alternative movements that reflect about their reality, appropriate the resources to understand it, and develop the scientific assumptions, moral and social, that allow them to recreate it" (Aguaded, 2005, p. 27).

In this sense, transformations have appeared in the educational area. This is because of the changes that have marked the daily life of today's young people, born in a cultural and technological context that gives an important weight to the audiovisual media, changing traditional customs, relationships, and visions of the environments in which they are immersed (Arcoba, 2020). Relationships that involve representing and sharing experiences, feelings, and building identities through these new digital channels (Buckingham & Martínez-Rodríguez, 2013).

In this line, Arcoba (2020, p. 3) states that "artistic activity is established as a need for human beings to recognize themselves in a complicated and uncertain world" with the desire to leave traces of their individual and collective identity through their creativity. For this reason, there has been an increase of new visions in visual culture (Hernández, 2002). An increase that has been requiring a modification in the teaching of visual arts that provides a critical look at the contemporary context (Arcoba, 2020). However, this involves "the predisposition of the teacher that involves a review and questioning of the work methodology within the role acquired in the educational institution, and is sensitive to everyday realities" (Reina García, 2019, p. 117).

After all the above, video essay is revealed as a vehicle of creation based on image and sound that provides an essential working tool for reflection, observation, and the development of a broad cinema culture in

young people. As well as an open thought from which to sustain and argue perspectives, as an individual and as a society in which we are integrated. Also, video essay is considered as an interrogative form of various categories, rather than as a specific gender (Russo, 2021), because “raises questions and takes images from other movies as material, at stake is an operation of reading, appropriation, and transformation, with a view to emergence of a work of its own” (Russo, 2021, pp. 231-232).

2. OBJETIVOS

The objectives that we pursued in this contribution are presented in the following lines:

- Reflect on possibilities of the video essay as a didactic instrument in education.
- Explain some of the most important aspects of the Kogonada cinema style.
- Develop a content analysis of some visual and sound elements of some video essays directed by Kogonada.

3. METODOLOGÍA

3.1. DIDACTIC POSSIBILITIES OF VIDEO ESSAY

It is interesting to note that, a few years ago, at the World Conference on Arts Education in 2006 (Lisboa) (as cited in Huerta, Vidagañ & Munilla, 2014), it became clear that Arts Education is quite effective in promoting active learning, to enhance the interest of students, to structure aspects of Culture, to train and motivate teachers. Therefore, they placed "arts education, education in the arts and through the arts, as a central aspect of a global agenda for sustainable development and social transformation" (Huerta, Vidagañ & Munilla, 2014, p. 33). Although from that date to the present day, contemporary Art has progressed to the point of being able to establish new strategies of audiovisual creation.

In addition, "the audiovisual document is established as a fiction that needs an interpretation to build our cultural perspective" (Arcoba, 2020), and citizens cannot go unnoticed to adulteration of audiovisual discourses. Therefore, it is of interest to take into account that "the understanding of visual culture has become one of the most significant projects in the face of the renewal of the curriculum of that discipline" (Reina García, 2019, p. 121). Therefore, specialists such as Mirzoeff (2003) and Freedman (2006) propose the teaching of visual culture, carrying out a process in which interpretation acquires great relevance in front of creative expression.

Similarly, for some years, there has been concern about the need to improve teaching-learning processes in the education system (Bauman, 2007). Authors such as Asensio and Pol (2002) propose complementing formal education procedures with practices associated more with informal education (Huerta, Vidagañ & Munilla, 2014). In this field, contemporary art opens the way, as it can play a significant role as an educational tool, since it facilitates the development of education and critical reflection of citizenship (Bamford, 2009).

However, it is important to note that educational and audiovisual environments function as separate work spaces. This leads to the development of different curricular, organisational, and training approaches on the part of teachers (Huerta, 2003). And Cinema, for its part, has been gaining ground in this sense (Díaz Herrero & Gértrudix Barrio, 2021), because it covers a wide range of possibilities that can contribute favourably to enriching and improving knowledge in both areas of knowledge.

It is also worth remembering that in the latest educational laws (LOE, LOMCE) the concept of "learning by competencies" has been introduced as a process to give greater effectiveness to the contents learned. It had as a goal to develop the abilities and skills of the student to extrapolate the concepts and contents to their daily life (Reina García, 2019, p. 118). So, it highlights in this sense Reina García (2019) that, from the artistic disciplines, there is not little that can be done and what could be contributed to the development of social skills, creativity, and divergent thinking in students. Thus, it is vitally important to work on audiovisual

education and to have a minimum knowledge of audiovisual language in order to propose didactic proposals focused on audiovisual creation and analysis, particularly video essays, from Secondary Education and the pre-college level. This will contribute to the improvement of a more creative, collaborative, and nonhierarchical education (Bamford, 2009).

Also, we consider it relevant to comment that Huerta, Vidagañ and Munilla (2014) conducted a study in secondary schools in the Valencian Community that intended to analyze the perception of teachers on the role of contemporary art as an educational tool through a Likert scale questionnaire. There were 102 teachers surveyed, from seven public schools, and one of the most striking conclusions that came to light was that they have not necessary knowledge to carry out pedagogical activities using contemporary art in its various formats. This is a gap in which it is necessary to continue working in all areas of academic training, mainly in the continuous educational renovation of teachers. From the incorporation of improvements focused on these aspects in the curricula of the official master's degree for the teaching profession in Secondary Education, pre-college and Technical Education in different areas of knowledge.

On the other hand, an approach to the video essay was carried out by some high school teachers such as Arcoba (2020), who made a proposal for a video essay among a group of students at this level of education in the specialty of art, in an institute located in the town of Sagunto (Valencian Community). Specifically, within the framework of the audiovisual culture II subjects taught in the 2017-2018 academic year. The main objective of this experience was to deal with the audiovisual languages related to contemporary art. In her interesting contribution, more details are offered about this pedagogical experience, and among its results it is highlighted that it was far from "the rigidity of the usual procedures of reflection, crossing its limits and coordinating different elements, such as editing" (Arcoba, 2019, p. 11). The students expressed great interest and motivation, because to the fact that this practice led them to learn about new audiovisual tools.

3.2. METHODOLOGICAL BASIS

The methodological basis of this proposal is presented below. This contribution is based on a qualitative methodology, in particular, content analysis of some audiovisual pieces in video essay format. Pieces made by the Korean film director Kogonada, a few minutes long, and that are disseminated through platforms such as Youtube or Vimeo. A descriptive content analysis of a series of aspects considered most significant linked to audiovisual techniques and strategies, which are constituted as ways of writing films (Martí Saldes, 2004). Obviously without including value judgments (Anguera Argilaga, 1986, p. 29). A process that involved the review of documentation, the decomposition, and an exhaustive study in accordance with the characteristics of the proposed research, as well as the interpretation of certain elements that give shape these audiovisual pieces. Undoubtedly, it is worth remembering that qualitative research implies great rigor and is based on a collection of data information that emerges from a detailed description at the level of observability (Anguera Argilaga, 1986) and in which the previous knowledge and the cinema culture of a researcher in this field of knowledge intervene.

By way of contextualization, we will offer some details of the selected sample. Both are located on digital platforms for free viewing, favored by sharing through social networks, provided that the original author is cited. On the one hand, the piece that takes Alfred Hitchcock as a reference is titled by the Korean director *Eyes of Hitchcock* (2015). The piece that offers a vision about Stanley Kubrick's career is titled *One Point Perspective* (2013) 108. Below are the stills that start both audiovisual pieces.

¹⁰⁸ The frames are used as illustrative purposes. The rights of these images belong to the copyright holders of the mentioned productions and have been included under the protection of the right of quotation established in Art. 3. Spanish Intellectual Property Law (Royal Legislative Decree 1/1996, of 12 April, approving the revised text of the Intellectual Property Law).

Kogonada - Eyes Of Hitchcock



Fuente: Youtube. Opening frame of *Eyes of Hitchcock*.

Stanley Kubrick - One Point Perspective



Fuente: Youtube. Opening frame of *One point perspective*.

Content analysis is considered the most appropriate methodology for the proposed study, so this provides a series of tools to study some of the most transcendental strategies of audiovisual language, such as shots, camera angles, colours, editing, spaces, character movements, etc. Particular ways of writing and making films that, in this case, take as references two figures that set a precedent in the History of Cinema,

because significant samples have been selected, made up of two video essays. For this selection, special attention has been paid to the transcendence and historical scope of the directors Alfred Hitchcock and Stanley Kubrick, great cinema authors. Kogonada believes in the concept of auteur cinema, made by directors who take on an individual aesthetic and have a personal style. Focusing on the protagonism of his audiovisual pieces.

The purpose and methodology of this study have been defined, but we would like to clarify that it is not part of the objectives of this contribution to make an overview of the evolution of video essay, problems inherent to this category, theoretical foundations... So, we invite to consult the interesting contributions of Weinrichter (2008), Rascaroli (2017) and Russo (2021).

3. 3. AUDIOVISUAL STYLE OF KOGONADA

We mentioned earlier that only a few academic studies have been found that delves into Kogonada's trajectory. Cinema usually dedicates to him some superficial spaces of reviews in digital magazines, in the form of interviews or small reviews of specific movies. This was one of the reasons we became interested in his role as director. Therefore, we will make here several observations about his audiovisual work.

It is interesting to note some aspects that Kogonada points out in several interviews. Here, Kogonada declares that his initial interest was not the practice of film review or analysis because he was interested in playing with the aesthetic possibilities of combining cinema forms (Macaulay, 2014). Furthermore, Kogonada believes that cinema theorists considered cinema as something concrete, but explains that "I understand it as a point for discussion, where everyone's eyes converge, from those of the directors to those of the spectators" (Suárez Álamo, 2016).

Actually, his feature filmography is rather scarce, being summarized in the following productions: *Columbus* (2017), *After Yang* (2021) and *Pachinko* (2021). Also, he has been co-commissioned by leading audiovisual publishers, such as, for example, *Criterion* (Russo, 2021).

Related to his audiovisual work in the form of a video essay, the material of his pieces comes from an expert attention to the filmography of some great cinema authors. This, in a rich catalogue composed of directors such as *Hands of Bresson* (2014), *Eyes of Hitchcock* (2014), *Mirrors of Bergman* (2015); in addition to Quentin Tarantino, Stanley Kubrick, Wes Anderson, and Darren Aronovsky, for which he has great admiration. However, he is particularly interested in Yasujiro Ozu's work, especially for the way he had to create connection and humanity through time and space in this modern context.

In his video essay, the free and pure exploration of the forms, of the internal mechanisms employed by great directors acquires relevance, and this builds a "brand or personal seal" (Silva, 2017). Also, this director unites study, music, rhythm, and he believes that cinema requires that thoughts and feelings always go hand in hand (Suárez Álamo, 2016). In addition, it is remarkable that "the proposals of Kogonada install a voice built with various resources, sometimes it is pronounced by him, sometimes delegated to posters or other authors who cite or are recited by others persons" (Russo, 2021, p. 240).

To end with this brief review of Kogonada, we would like to comment that some film critics, such as a Jordi Costa (2017), define his style as "a poetics of modernity ready to reach a humanist truth through abstraction". And he thinks that Kogonada is a video essay star that proposes a new model of philosophical cinema where form is background and background is the form.

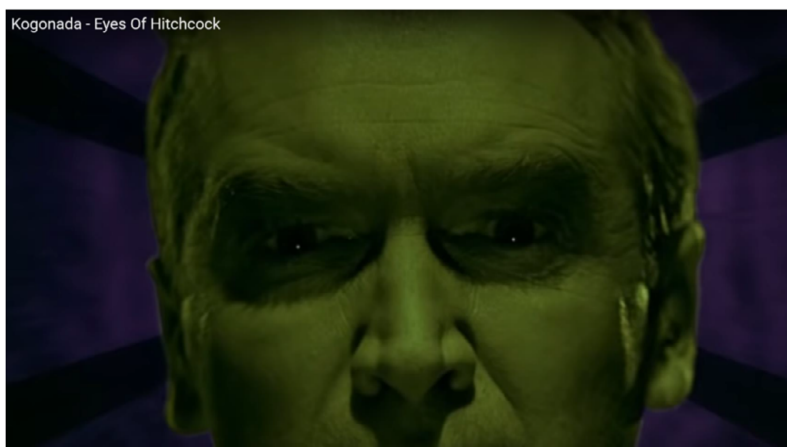
4. RESULTADOS

In this section, we will proceed to analyse the selected of two video essays, highlighting aspects of the content and the most important audiovisual strategies.

Firstly, we begin with the piece entitled *Eyes of Hitchcock* (2013). As a reminder, it is worth noting that the primary characteristic of Alfred Hitchcock's cinema style was his mastery of technique and his ability to express purely through visual means. And, this was subordinated to the dramatic impact in order to capture the audience. An essential

conditioning for the construction of suspense, also creating false clues, devising techniques not previously used, manipulating time, and also the public, even in favour of the murderer through each cut and each montage (Ackroyd, 2015).

Honouring its own name, this audiovisual piece gives special weight to the eyes as the main element, and it has a duration of 1'50" minutes. In general terms, as far as morphological and syntactic codes are concerned, it is worth highlighting that, through close-ups and detail shots, the main characters are combined here in different circumstances from different productions by this director, such as *The Rear Window* (1954), *Vertigo* (1958), and *Psycho* (1960), among others, which are shown through different visual strategies. Visual strategies such as chained fades, overlapping frames of a few seconds of duration or through an excessively fast cutting montage. In addition, original scenes of strong contrast and quite harsh lighting stand out, in black and white and others in colour, through a modification of some original colours, resulting in a strong contrast of grays conjugated with luminous green elements (turned phosphorescent by Kogonada), as can be seen in the frame below.



Fuente: Youtube. Frame de *Eyes of Hitchcock*.

Likewise, these faces that are presented question the viewer to the point of seeming hypnotic, coupled with accelerated movements and use of movements that resemble to *zoom in* and *zoom out*. Movements through which the breathing of the characters is simulated as a *boomerang*. Some neutral angles are accentuated, and others in dive originally presented by Hitchcock to emphasize the role of weakness that he gave to some characters in certain circumstances of the original narrative. For example, in scenes in which a protagonist is subjected to aggression or is about to fall from a considerable height.

This video essay ends with a printed eye, which is gradually being cut out as it gives way to another larger eye superimposed on a large wall. With this final detail, a brief wink is made to another director for whom Hitchcock felt a real predilection, Luis Buñuel, specifically, these eyes are reminiscent of his film *Un perro andaluz* (1929). This is shown in the influence of Buñuel's films on Hitchcock's (Stam, 1983). Hitchcock confessed this in an interview given in 1972 in a show presented by Dick Cavett on an American network. In this sense, an exhibition organized by Professor González Requena at the Centro José Guerrero in Granada in 2011 raised a symbiosis about the common obsessions, artistic and visual interests that coincided in the ideals of these two legendary directors. Some frames we reference are presented below.



Fuente: Youtube. Final frame *Eyes of Hitchcock*.



Fuente: Youtube. Frame *Un Perro andaluz*.

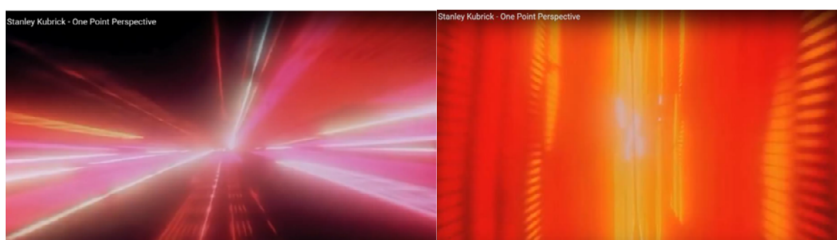
Undoubtedly, we cannot ignore the sound codes either, so in accompaniment to the visual strategies, through the musical theme of this brief piece, Kogonada pretends to make participate and remind to the spectator of the nervousness, uneasiness, and restlessness that Hitchcock promoted in the audience throughout the whole of his cinema career. Here is a significant and transcendent sample of it in this piece that has just been examined.

Second, we comment on aspects of the piece that Kogonada titled *One point perspective* (2015) with 5 million views on Vimeo (Russo, 2021). Here Kogonada takes Stanley Kubrick's trajectory as a reference for this review. For his part, Kubrick had a very particular way to filming and directed because it can be seen in every shot, in every movement of the camera, in the different angles, in the meticulousness and aesthetics of the composition. Now, he tackled various cinema genders, such as science fiction, horror and historic dramas, among others. Even mixing pre-existing genders, but achieving a hybrid result, translated into a totally particular and personal style as a director. A style in which we found symbolism, satire, the use of masks, the grotesque, and the creation of broken characters that ended up being self-destructive. He also

showed special interest in making use of thematic contrasts such as love and hate, desire and fear..., counterpoints related with existence and social relations, presenting a totally heartbreaking and socially critical message (Herr, 2001).

Specifically, the audiovisual piece that we analyze on this occasion has a duration of 1'45" minutes, and the main idea focuses on highlighting some technical aspects, devoting greater prominence to his visual aesthetics, such as colors and symmetry in the spaces that the director was able to build. From these colours and spaces, Kogonada masterfully combines main characters from several of Kubrick's film productions in different circumstances of □□□□: *A Space Odyssey* (1968), *A Clockwork Orange* (1972), *The Shining* (1980), *Full Metal Jacket* (1987), and *Eyes Wide Shut* (1999), among others, establishing symmetries in certain areas in a comparative way in these different narrative contexts.

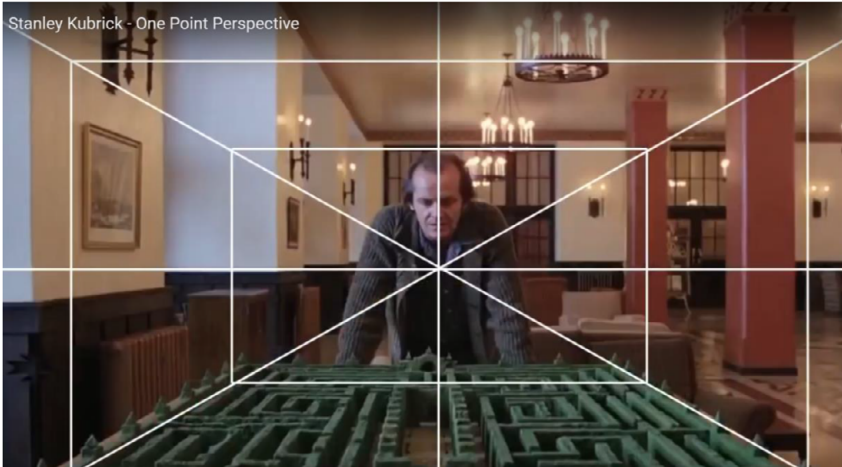
As for the images that Kogonada uses, we observe a strong contrast between black and white scenes and others colours. Through a montage that combines the succession of frames in a slow way, with other frames that are appearing in an accelerated way by cut and through some visual elements of transition that radiate excessively strident colors (oranges, blues, etc.), to differentiate the movie productions that he takes as a reference.



Fuente: Youtube. Frames of *One point perspective*. Visual Elements.

We insist that Kogonada emphasizes the magnitude of the spaces, also emphasizing also a series of details that are related with the placement of elements that integrate it. In such a way that the location and organization of the characters is confronted from symmetrical areas, taking as

a starting point the rule of thirds overprinted at the beginning of the video essay, which Kubrick translated favor of shots built from a vanishing point and obsessive use of central perspective. This we can observe in the next frame.



Fuente: Youtube. Frame of *One point perspective*.

Equally, the comparative presentation of characters from different productions is striking. Characters that, symmetrically, walk forward in similar postures. Therefore, in terms of syntactic elements, general shots of the spaces (when they are empty) and medium-long shots of some characters to leave space for their description. Thus, Kogonada strategically selects shots taken from the front and from the back of the characters, that is, from the back and from the front in neutral or frontal angles. Likewise, with regard to the tonality of the most attractive elements of atrezzo and his wardrobe, strident reds (the bathroom in *The Shining*), nuclear whites (in the spaces of *A Space Odyssey*) and muted grays or browns (typical of the uniforms worn by the characters in *The Metal Jacket*) are emphasised. Colours and tones that are reiterated quite frequently in Kubrick's movies.

In this video essay, sound codes also acquire a strong weight, as is the case of the solemn song "Requiem for a Tower", composed by Clint Mansell, who also composed several songs for Darren Aronofsky's

films. Some of Kubrick's obsessions were also present in his cinema style.

5. DISCUSIÓN

Through these cinema reviews in the form of a video essay, a perspective is offered that relates to two directors who nourish each other technically and narratively. And this is done through the hybrid nature of visual poetic, which in this case translates into the presence of winks, suggestions, and references with which Kogonada allows himself to interpret the symbolic, metaphorical, chromatic, photographic, and plastic richness. First, Alfred Hitchcock, as he confessed that his inspiration took Luis Buñuel as a reference and the presence of the eyes is revealing; and secondly, with the traces of Hitchcock that can be seen in some of Stanley Kubrick's cinema productions, as in *The Shining*. This is how Kogonada exposes it from a particular visual poetics in both video essays. Only a minimal cinema culture of the trajectory of these directors and the descriptive exercise that we have presented is enough to observe the visual and narrative details through which each director materialized it in his original movie.

Balance, perfection, restlessness, thoroughness, and rigorousness are aspects that Kogonada conveys of Stanley Kubrick's career. While anxiety, manipulation, and uneasiness are the vision that he offers of Alfred Hitchcock's films. And for this, he makes use of an adulteration of the original audiovisual documents, giving these pieces a particular look. For example, we highlight almost hypnotic faces of the protagonists and a poetics characterised by the use of visual resources that have acquired greater strength in the contemporary audiovisual panorama, such as the *boomerang* and the acceleration in the editing, characteristics of postmodern cinema.

For clarification, we can explain that visual poetic is an experimental format in which the image, in all its facets, techniques, supports, predominates over the rest of the elements. This form of non-verbal poetic is a gender of its own, and its creators operate within the framework of the arts, such as Cinema, Painting, Theater, Music, and other cultural

vehicles (Thornton, 2010). So, in accordance with what commented Rudolf Arnheim (2002) Art is not an island, because it serves to understand our society and our context. Its principles apply to all fields of knowledge. They are a means of understanding the world through them. Because it is necessary “a pedagogy capable of educating the eye and drawing its incisor, capable of tuning it so that it penetrates beyond appearances, of diversifying it so that it enriches our ways of seeing” (Hernán Errázuriz, 2006).

Also, we can remember that in this cinema classification through which the cinema associated with postmodernity is articulated, it is common the temporal alteration, the combination of gender, the presentation of accelerated or aggressive montages, the excessive treatment of sexuality explicitly showing extreme human situations, the use of narcotic substances without taboos, among other aspects (Picó, 1998 and Imbert, 2019).

6. CONCLUSIONES

In this contribution, we have echoed some contemporary research voices that are strongly committed to the introduction of new practices in audiovisual and artistic culture in the classroom. Justifying the skills and competences that can be nurture in the training of students at the levels of Secondary Education and the pre-college level. Some experiences and studies have been presented in this sense, but the need for the continuous training of teachers cannot be ignored, so that they can put into practice initiatives that have the video essay as the centre of interest.

So, through this content analysis, a didactic exercise of hermeneutics has been carried out, and those elements considered most significant in two video essays that take as reference essential directors in the History of Cinema that deserve to be known by the new generations of students have been interpreted. An analysis that can help these generations learn new audiovisual strategies that are echoing in the contemporary artistic panorama and be taken into account to increase their knowledge of film culture. This through directors who started out as classics, but have

been paving the way in the use of techniques more associated with the postmodern style.

Of course, postmodernity in these pieces is reflected through the use of audiovisual strategies such as the *boomerang*, which serves in the piece *Eyes of Hitchcock* to stun or mentally disturb the viewer and thus convey an emotion typical of Alfred Hitchcock's career, such as uneasiness.

Definitely, Visual Education prepares students to think, understand and communicate through visual language, using all the systems of representation, at plastic level and those provided new technologies to society. It is not only an artistic concept, it enables the knowledge of reality and its relations through observation and perception of our context.

7. REFERENCIAS

- Ackroyd, P. (2015). *Alfred Hitchcock*. Chatto & Windus.
- Aguaded Gómez, J. I. (2005). Edu-communication strategies in the audiovisual society. *Comunicar*, (24), 25-34. <https://bit.ly/3G9Ddew>
- Anguera Argilaga, M. T. (1986). Qualitative research. *Educar*, (10), 23-50. <https://bit.ly/3CePVGc>
- Arcoba, M. D. (2020). The video essay in the art classroom in secondary education: a teaching resource in the exploration and construction of identity. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 1-13. <https://bit.ly/3GaKx9u>
- Arnheim, R. (2002). *Arte y percepción visual: Psicología del ojo creador*. Alianza.
- Asensio, M. & Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. El aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la calidad*. Ed. Aique.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto en la educación*. Octaedro.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bordwell, D., Steiger, J. & Thompson, K. (1997). *El cine clásico de Hollywood. Estilo cinematográfico y modo de producción hasta 1929*. Paidós.
- Buckingham, D. & Martínez-Rodríguez, J. B. (2013). Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings. *Comunicar*, 40(40), 10-13. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-00>

- Costa, J. (2017, 22 de diciembre). *Modernismo con alma. El País*.
<https://bit.ly/3cuYFwO>
- Díaz Herrero, S. & Gértrudix Barrio, M. (2021). Film as a didactic methodology: Systematic analysis of literature for a film-based learning (ABC). *Contratexto: revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima*, 35, 225-253. <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n035.4964>
- Fernández Alegre, F. & Casado Berrocal, O. M. (2017). "We are one". Education as an engine of social change. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 486-491. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.768>
- Freedman, K. (2006). *Teaching visual culture*. Octaedro.
- García Roldán, Á. (2020). The video-essay in artistic methodologies of research in education. Audiovisual creation as a structure of inquiry in contexts of training, research and artistic production. *Comunicación y Métodos*, □(1), 108-125. <https://doi.org/10.35951/v2i1.68>
- Herr, M. (2001). *Kubrick*. Anagrama.
- Hernán Errazuriz, L. (2006). *Sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena*. Andros Impresores.
- Huerta, R.; Vidagañ, M. & Munilla, G. (2014). Teachers' perceptions on the use of contemporary art as a pedagogical tool. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, □, 29-45. <https://bit.ly/3aVY3Q3>
- Imbert, G. (2019). *Crisis de valores en el cine postmoderno (Más allá de los límites)*. Cátedra.
- Kogonada, (director). 2013. *One point perspective*. [video-ensayo]. Youtube.
- Kogonada, (director). 2015. *Eyes of Hitchcock*. [video-ensayo]. Youtube.
- Macaulay, S. (2014). "Film as Sushi: kogonada on Chris Marker, Criterion and the Art of Film Essay". *Filmmaker Magazine*. <https://bit.ly/30IS5k4>
- Martí Saldes, M. (2005). Empirical research applied to television fiction production: proposal of experimental methodologies. *Formats: revista de comunicació audiovisual*, □, 1-10. <https://bit.ly/3aYU5kc>
- Mirzoeff, N. (2003). *An introduction to visual culture*. Paidós.
- Navarrete Cardero, L. (2013). *¿Qué es la crítica de cine?* Síntesis.
- Picó, J. (1998). (Comp.). *Modernidad y postmodernidad*. Alianza.
- Rascaroli, L. (2017). *How the Essay Film Thinks*. Oxford University Press.
- Reina-García, F. (2019). The teacher of art education in secondary school facing the challenges of contemporaneity. *Communiars: Journal of Image, Arts, and Critical and Social Education*, (2), 116-123.
<https://bit.ly/3m1kHwX>

- Russo, E. A. (2021). Poesía y transmisión del cine: los videoensayos de Kogonada. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (129), 229-245. <https://bit.ly/30N6ZWp>
- Silva, J. (2017, 10 de diciembre). *COLUMBUS, de: Kogonada. A cuarta pared: Primeira revista dixital en galego de crítica cinematográfica*, 37. <https://bit.ly/3Cz1h7F>
- Stam, R. (1983). Hitchcock and Buñuel: desire and the law. *Studies in the Literary Imagination*, 1(16), 7-27.
- Suárez Álamo, V. (2016, 19 de marzo). *Kogonada, el mago del 'supercut'*. El Mundo. <https://bit.ly/3cBYorO>
- Thornton, A. (2010). *Poesía Visual*. Ed. Universidad Nacional de Arte de Buenos Aires.
- Weinrichter, A. (2008). *La forma que piensa. Tentativas en torno al cine-ensayo*. Punto de Vista.

PRESENCIA DEL CINE ESPAÑOL EN EL FESTIVAL DE CANNES (2008-2018)

CARMEN ALCARAZ SANZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Los festivales de cine son, desde hace años, eventos de contenido cultural cuya extendida celebración se debe a que contribuyen tanto a impulsar la cinematografía de un área geográfica determinada como a promocionar turísticamente una región, un tipo de cine, un modo de hacer local o, simplemente, a aumentar el número de eventos culturales que organiza un determinado ayuntamiento.

Comenzaron a popularizarse en la segunda mitad del siglo XX como modo de promoción de los filmes, una manera de lograr que la crítica especializada pusiera el foco en las películas participantes. Posteriormente fue tomando peso su valor como foro de reunión y de contacto entre los profesionales del medio.

Tal y como se establece en *Film Festivals. From European Geopolitics to Global Cinephilia*, (De Valck, 2008), una de las obras de referencia sobre esta temática, pueden diferenciarse tres fases históricas en el origen de los festivales de cine.

De manera muy resumida, la primera etapa se caracteriza por el surgimiento de los propios festivales, desde 1932 (primera edición del Festival de Venecia) hasta 1968, cuando los movimientos políticos, sociales y culturales generaron transformaciones significativas en la organización de los certámenes.

Durante la segunda etapa los festivales de cine pasan de ser un mecanismo más dentro del tablero geopolítico mundial a tener un espacio de

relativa independencia en el cual los programadores difunden la cultura cinematográfica.

En la tercera etapa y última fase establecida por De Valck, que se inicia a partir de 1980, los festivales de cine proliferan por todo el mundo, tanto a nivel nacional como regional y municipal. Además, se consolida su profesionalización e institucionalización como circuito y surgen los mercados paralelos. Como explica la autora, el resultado de esta etapa significó que, en la actualidad, exista al menos un festival internacional en prácticamente todos los países, así como muchos otros, de diferente índole en cada nación.

Actualmente los festivales se encuentran divididos en categorías, una clasificación que establece la FIAPF (Federación Internacional de Asociaciones de Productores de Filmes) según sus características y que divide estos eventos en: competitivos, competitivos especializados, no competitivos, documentales y de cortometrajes.

Los competitivos no especializados son considerados festivales Clase “A” (FIAPF - International Federation of Film Producers Associations, 2021)¹⁰⁹ y deben cumplir con ciertos estándares, entre ellos:

- Calidad de organización durante todo el año
- Selección genuina de cintas y jurado
- Instalaciones apropiadas para prensa internacional
- Medidas para evitar robo o copiado de cintas
- Soporte de la industria de cine local
- Tipo de seguro contra pérdidas o daño de los materiales
- Información y publicaciones

Estos requisitos hacen que las productoras y demás participantes en las películas apuesten por la intervención en los mismos como modo de

¹⁰⁹ Good year-round organizational resources, genuinely international selections of films and competition juries; good facilities for servicing international press correspondents, stringent measures to prevent theft or illegal copying of films, evidence of support from the local film industry, insurance of all film copies against loss, theft or damage and high standards for official publications and information management (catalogue, programs, fliers). *FIAPF - International Federation of Film Producers Associations*. (2021). *Fiapf.org*. <https://bit.ly/3HBxFsW>. Fecha de consulta: 05/12/2021.

promoción del filme, ya que en la mayoría de los casos la mera selección supone una buena credencial de cara a crítica y audiencia. Así, la cinematografía encuentra en los festivales un excelente modo de autopromoción y visibilidad, convirtiéndose en una oficina móvil del mercado, aumentando en muchos casos el recorrido de algunas producciones y estimulando su presencia en otros circuitos profesionales.

En lo que respecta a las producciones españolas, resulta más que sintomático que los retos a los que, según el teórico y director de cine Antonio Saura, se enfrenta el cine patrio actualmente en lo referente al mercado internacional cinematográfico sean prácticamente los mismos condicionantes con los que nació nuestra cinematografía allá por 1895 (Saura, y De Mora, 2010). Un mal endógeno que va desde la atomización de las empresas productoras (falta de un tejido empresarial y desaparición de las productoras pequeñas o medianas), a la dispersión de los núcleos de producción por comunidades (frente a la tendencia mundial a concentrar los polos de producción de audiovisual en regiones concretas), o la escasez de inversión privada y consiguiente dependencia de subvenciones públicas.

En 2012, durante la segunda convocatoria de las jornadas ‘Situación actual del cine español. Cómo nos afecta a día de hoy’ organizada por la Academia de Cine Español y recogida por el medio online Panorama Audiovisual, el productor José Antonio Féliz apuntaba como uno de los principales escollos que traba nuestro cine el soporte económico: «Cualquier actividad empresarial es difícil hoy en España. En el caso del cine es casi imposible por diversas razones, entre ellas que el plazo de tiempo para recuperar la inversión es muy largo. No se hacen películas porque no se pueden hacer: TVE, en lo que llevamos de año, ha estado inoperativa, y sabemos que va a sufrir un recorte en sus ingresos... Si estos se reducen, la inversión en el cine también lo hará y si se reducen las ayudas públicas, prácticamente no habrá posibilidades de recuperación» (Panorama Audiovisual, 2012).

En esta misma línea el veterano actor Emilio Gutiérrez Caba comentaba al recoger el premio Luis Ciges del Festival de Cine de Islantilla de Huelva en 2016 que el cine español es «una obra de artesanos», ya que,

según sus palabras, «aún no hemos logrado constituirnos como una auténtica industria» (lainformacion.com, 2016).

A estas dificultades de base se une la falta de apoyo y acogida en términos generales por parte de los espectadores, que han juzgado al cine español en su conjunto por la mediocridad de filmes concretos que no se corresponden con las producciones actuales, sino que responden a unos cánones específicos de lo que se ha venido llamando popularmente ‘españolada’ (Navarrete Cardero, 2009).

A pesar de esto, cabe destacar que parece que la tendencia está cambiando en los últimos años¹¹⁰ y películas españolas, aunque puntualmente y con unas características por las cuales con probabilidad no serían seleccionadas para el festival que nos atañe, ocupan las primeras posiciones de la taquilla (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2017)¹¹¹.

Existen actualmente muy pocos estudios que aborden el cine español y los festivales internacionales y prácticamente ninguno dedicado a establecer la presencia del mismo en estos certámenes más allá de referencias puntuales en capítulos o menciones superficiales dentro de la investigación de otras áreas relacionadas. Tampoco resulta fácil encontrar en general investigaciones sobre los propios festivales de manera compilada y que aborden aspectos netamente relacionados con el cine. La mayoría de las encontradas tratan estrategias geopolíticas, incidencia en los nuevos realizadores o aspectos relacionados con el marketing como *La geopolítica de las coproducciones hispanoamericanas. Un análisis a través de su presencia en los festivales de clase A* de Mar Binimelis Adell, *El uso del marketing cinematográfico en la industria*

¹¹⁰ Este análisis abarca la década de 2008-2018 y no incluye las vicisitudes experimentadas por la industria durante la pandemia.

¹¹¹ La película más taquillera de 2015 fue *Ocho apellidos catalanes* (Martínez-Lázaro, E. (2015), con una recaudación de más de 32 millones de euros, por encima de producciones como *Jurassic World* (Trevorrow, C. (2015) o *Star Wars: el despertar de la fuerza* (Abrams, J.J. Star Wars, 2015). Datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2017). Top 50 películas más taquilleras de 2015 <https://bit.ly/3zruYqY>

del cine español, de Rafael Linares Palomar o *La imagen de España en el Exterior. Estado de la cuestión* de Javier Noya, entre otros.

La presente investigación pone el foco en el Festival de Cannes, contabilizado la presencia dentro del palmarés oficial de largometrajes en competición de películas con producción española en el periodo comprendido entre 2008 y 2018. Los resultados obtenidos se pondrán en relación con aspectos determinantes que conforman la realidad industrial tales como las productoras que sustentan los proyectos, el número de coproducciones o el impacto en taquilla de los filmes premiados. Todo con el objetivo de tomar el pulso a la cinematografía española en este gran escaparate internacional que supone el certamen del país galo, uno de los más importantes y prestigiosos del mundo.

1.1. CONSIDERACIONES PREVIAS: ESTADO DE LA CUESTIÓN DEL CINE ESPAÑOL EN EL PANORAMA INTERNACIONAL

Según Daniel Partearroyo (Partearroyo, 2009) son dos las perspectivas que se pueden tomar al analizar la presencia de películas españolas en los festivales internacionales de cine en la última década de su estudio.

La primera de ellas se centraría en destacar como grandes hitos para nuestra cinematografía los respectivos triunfos de dos directores que muchas veces se usan para totalizar la repercusión del cine español en el ámbito internacional: Pedro Almodóvar y Alejandro Amenábar.

La segunda perspectiva, sin embargo, expone que la presencia española en el circuito de escaparates planetarios del cine durante la pasada década ha sido «tan difusa como poderosa y tan exaltada como ninguneada». Como el autor matiza, este punto de vista se centra en los logros que han sido eclipsados por las luces y sombras de los nombres oficiales. Y es que en muchas ocasiones se critica la escasa representación española en Cannes cuando, quitando el de San Sebastián, es el festival de clase A que más atención presta a los realizadores españoles.

En este sentido Diego Galán advierte que «han sido muchas, aunque quizás no suficientes, las veces que se han mostrado películas españolas en la Sección oficial o en algunas de las secciones paralelas del festival de Cannes» (Galán, 2011).

No obstante, debemos tener en cuenta que, pese al trabajo de directores de una inmensa calidad y compromiso cinematográfico (Saura, Buñuel, Berlanga o Bardem, entre otros), durante muchos años la presencia del cine español en los festivales internacionales estuvo marcada por la censura franquista. A este respecto Galán recuerda: «El gobierno de Franco tiraba la casa por la ventana cuando una película ‘suya’ se presentaba en Cannes¹¹², invitando a sus artistas más populares, como Paquita Rico, que después de la proyección amenizaba al público cantando y bailando, mientras los invitados compartían una gigantesca pae-lla» (Galán, 2011). El autor reflexiona acerca de la aportación de estas películas en los certámenes frente a obras como *Eva al desnudo* (Joseph L. Mankiewicz, 1950) o *Un Lugar en el sol* (George Stevens, 1951) para concluir: «La obsesión por la censura española y el menosprecio que generaba la dictadura de Franco entre los países democráticos, colocaron a la cinematografía española en justificada situación de inferioridad. Los críticos extranjeros tenían generalmente algunos prejuicios sobre las películas españolas» (Galán, 2011).

Este descrédito fue paulatinamente desapareciendo con el asentamiento de la democracia y la labor de personalidades como José María García Escudero, uno de los principales impulsores del cine español de los años sesenta, o Pilar Miró, quien como directora general de Cinematografía (1982-1986) realizó grandes esfuerzos por mejorar la imagen de España tanto en lo referente a la proyección de películas en los festivales como a su promoción en el exterior.

En la actualidad resulta curioso que esta tendencia se haya invertido y el cine español está mejor valorado fuera que dentro de nuestras fronteras (EFE, 2017).

No obstante, a pesar de las paulatinas mejoras que ha ido incorporando nuestra cinematografía, Antonio Saura y Raúl de Mora señalan las dos asignaturas pendientes que sigue teniendo el cine hecho en España: recuperar su propio mercado y conseguir una presencia sustancial en los

¹¹² Es el caso, por ejemplo, de *Balarrasa* (José Antonio Nieves Conde, 1951), que combinaba un homenaje a los vencedores de la guerra civil con el cine religioso, o *Rumbo* (Ramón Torrado, 1951), película a mayor gloria de la cantante Paquita Rico.

mercados internacionales (Saura, y De Mora, 2010). Estos dos objetivos están relacionados entre sí puesto que podemos suponer, si se mejora el impacto del cine español dentro de nuestras fronteras se generarán condiciones que facilitarán su exportación al tratarse de un producto ‘testado’ y con reconocimiento en el propio mercado, algo que facilita la comunicación y la promoción del filme o generará expectativas por su director/a o equipo. Del mismo modo, previsiblemente potenciar el cine fuera de nuestras fronteras redundaría en una mejor percepción del mismo entre los ciudadanos españoles al activar el ‘orgullo nacional’ y permitir reforzar la capacidad industrial de los creadores locales y sus recursos en los siguientes proyectos.

Al hilo de estas consideraciones, los autores elaboran un interesante análisis DAFO sobre el cine español fuera de nuestras fronteras del que ese puede extraer las siguientes conclusiones (Saura, y De Mora, 2010):

- Cuando hablamos de la presencia de nuestro cine en el extranjero tenemos que tener en cuenta que se trata de una presencia representativa, pero en ningún caso que tenga capacidad de competir en igualdad de condiciones con lo que representa el cine producido por las *majors* norteamericanas¹¹³.
- Los rivales inmediatos con los que compite nuestro cine en una relativa igualdad industrial son Francia, Italia, Alemania, Reino Unido, Japón y Corea.
- El cine español debe solventar una serie de lastres -la mayoría de ellos originados al inicio de su andadura- para mejorar su competitividad:
 - La atomización de las empresas
 - La fragmentación del mercado por imposiciones territoriales. En este caso, los autores hacen referencia a las ayudas ofrecidas al producto audiovisual de las distintas agencias y organismos regionales, como por ejemplo Catalan Films, que solo apoya al producto producido en Cataluña. Esto

¹¹³ El cine producido por los grandes estudios con sede en Estados Unidos representa aproximadamente del 70 % al 80 % del mercado mundial. Además, controlan los mercados de salas, de vídeo, de televisión y las nuevas tecnologías, es decir, toda la red de consumo mundial.

provoca que, en un entorno en el que las colaboraciones se hacen más globales, el producto español se fragmente y su promoción internacional se vea afectada.

- Es indispensable la adaptación por parte de las empresas y las instituciones a la nueva realidad tecnológica que vivimos, tanto en lo que respecta a Internet y las descargas de material audiovisual, como a nuevas técnicas de filmación. Ser consciente de la situación y actuar en consecuencia tomando medidas realistas y que concilien, por difícil que sea, los intereses de las partes implicadas permitirán al cine español tomar posición en la ‘nueva era’ audiovisual.
- En el plano positivo, las producciones españolas cuentan, en términos generales, con una oferta plural y diversificada, una riqueza creativa y un equipo profesional de gran calidad que se posiciona como aval de la industria, pese a las citadas debilidades.

En este sentido, los expertos consideran que la evolución reciente de la presencia de películas españolas en el extranjero, pese a las dificultades económicas que plantea la crisis económica acaecida en la década de estudio, permite alimentar el optimismo. En su opinión, las cifras son sólidas y, lo más importante, mejorables. Esta mejora precisaría de:

- Reforzar la presencia de las producciones españolas en los festivales de cine internacionales.
- Crear una imagen de marca competitiva a través de la cinematografía.
- Consolidar al marketing vinculado a la presencia en festivales.

Parte de esta mejora pasa por el apoyo institucional a la cinematografía, algo que se realiza en la mayoría de los países tanto a través de sus políticas individuales como de la propia Unión a través del Observatorio Audiovisual Europeo.

La actual Ley 55/2007, de 28 de diciembre, del Cine establece distintos tipos de ayudas estatales, de las cuales dos son para la producción de cortometrajes, otra para la participación en festivales internacionales y otra para su distribución. Las restantes son a las que se dedican las

partidas más cuantiosas y están enfocadas a la producción de largometrajes. Además, los proyectos pueden optar a ayudas autonómicas o locales que tratan de promover los rodajes en sus territorios.

Además, el Ministerio de Cultura y Deporte cuenta con una ayuda específica para la participación de películas españolas en festivales.

El modelo cambió desde la entrada en vigor en mayo de 2015 del Real Decreto-ley que modificaba la Ley del Cine de 2007. Como explican en la media startup Newtral, fundada por la periodista Ana Pastor, hasta entonces casi todo el presupuesto en subvenciones se destinaba a ayudas a la amortización, es decir, se entregaban en función del rendimiento en taquilla. Esto dio lugar a una serie de fraudes y, tras la modificación citada, se estableció que las ayudas a la amortización dejarían de convocarse en 2019 y que, hasta entonces, se irían sustituyendo progresivamente con ayudas para la producción de largometrajes sobre proyecto.

Actualmente entre los criterios a la hora de adjudicar la subvención a un proyecto u otro, se tiene en cuenta el valor artístico del proyecto, el plan de financiación (que garantice su viabilidad) o la solvencia del productor (Newtral, 2021).

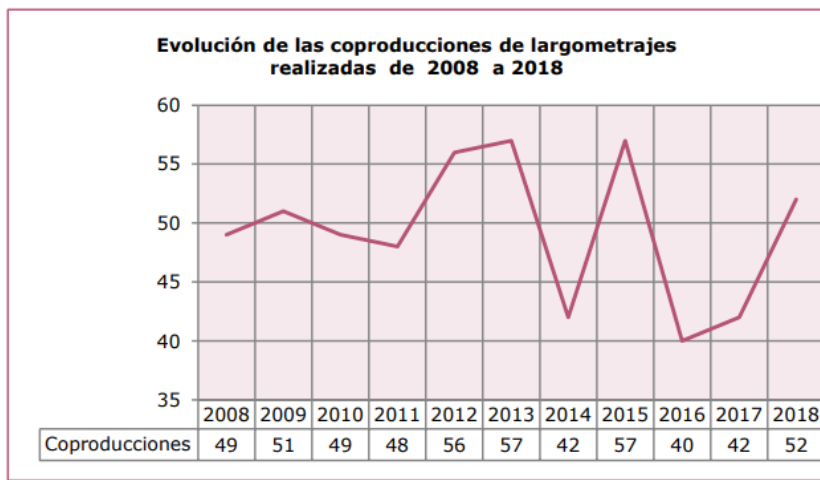
1.2. LAS COPRODUCCIONES, UN MODO DE ESTAR PRESENTES EN EL PANORAMA INTERNACIONAL

Se entiende por coproducción el producto (película, programa, espectáculo, etc.) realizado o financiado conjuntamente por varias personas, empresas o países. En el caso de la cinematografía, son aquellas películas realizadas en coproducción con empresas extranjeras, que se rigen por los convenios internacionales aplicables o, en su defecto, por las normas generales establecidas en el Reglamento de la Ley del Cine (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2021).

Las coproducciones internacionales son una fórmula habitual en las industrias cinematográficas europeas para compartir riesgos y costes, y aumentar el tamaño del mercado potencial, algo que debido a la globalización del mercado y el apoyo de organismos europeos y latinoamericanos se ha consolidado en los últimos años.

Para nuestro país, esta fórmula se ha convertido en uno de los modos más eficaces e interesantes de estar presente en los festivales internacionales. En los diez años que abarca esta investigación (2008-2018), se han realizado 543 coproducciones de largometrajes con países extranjeros.

GRÁFICO 1.



Fuente: Ministerio de Cultura y Deporte

En este sentido Ángeles González-Sinde, quien fuera presidenta de la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España (2006-2009) y ministra de Cultura (2006-2009), manifestó su apuesta por las coproducciones como futuro del cine español y europeo ya que de esta forma «se pueden amortizar las películas en diferentes mercados» (Europa Press y La Razón, 2011).

Si bien es cierto que en muchos casos las aportaciones de los países se limitan a la parte financiera, sin implicaciones artísticas o culturales, no lo es menos que a nivel empresarial es una fórmula para mejorar la visibilidad y establecer posibles alianzas para futuros proyectos.

Pese a que nosotros hemos establecido una catalogación que considera ‘producción propia’ aquellas creaciones en las que España participa con el 50% o más de la financiación y ‘coproducción’ en las que la

aportación es mejor del 50%, como veremos más adelante, lo cierto es que de las 13 películas que componen este estudio, solo cuatro (30.77%) están producidas íntegramente por empresas nacionales. El resto, incluso en los casos en los que España es el producto principal, cuentan con participación extranjera.

Alejandro Pardo ha elaborado una tipología de las coproducciones (Pardo, 2007) que consideramos de gran interés debido al gran número de estas películas que engrosan las cifras del cine español en los festivales internacionales.

El autor clasifica las coproducciones en cuatro categorías: coproducciones (inter)nacionales, coproducciones financieras extranjeras, coproducciones multiculturales y coproducciones orientadas al mercado internacional.

A continuación, describiremos brevemente cada una de estas categorías ejemplificando las producciones en las que colabora España y que han recabado diversos reconocimientos en los certámenes seleccionados:

1. Coproducciones (inter)nacionales. En este apartado se incluyen aquellas películas con un genuino sabor local o nacional en sus historias, personajes y puntos de vista, dirigidas por un director español, con personal artístico y técnico nacional y una participación económica española significativa (50% o superior). Además, están rodadas principalmente en el territorio nacional. El ejemplo más cercano en nuestra investigación es *Todos lo saben* (Asghar Farhadi, 2009).
2. Coproducciones financieras extranjeras. Están definidas por tratarse principalmente películas ‘no españolas’ en sus historias, argumentos y punto de vista de los personajes, así como por su trasfondo cultural. La participación española es habitualmente mínima (entre el 10% y el 20% habitualmente). Este es el caso de *Buscando a Eric* (Ken Loach, 2009).
- Coproducciones multiculturales. Son el resultado no solo de una estricta contribución financiera sino también de un intercambio cultural real. En este caso, la historia, el argumento y los personajes reflejan la naturaleza híbrida de las diversas

idiosincrasias unidas de una manera más natural. Algo similar ocurre en *Biutiful* (Alejandro González Iñárritu, 2010).

4. Coproducciones orientadas al mercado internacional. Incluye aquellas películas principalmente diseñadas para ser comercializadas fuera de nuestras fronteras. Así, se ruedan en inglés con reparto y equipo internacional. A pesar de su reclamo internacional, la ‘presencia española’ está asegurada gracias a alguna contribución significativa, ya sea el director o la financiación. En nuestra selección no hay ninguna película que se ajuste a esta categoría, pero un ejemplo de una de las directoras que participan en la muestra es *Mi vida sin mí* (Isabel Coixet, 2002).

Si aplicamos esta clasificación a nuestra investigación, podemos comprobar que la mayoría de las películas consideradas coproducciones internacionales de España (75%) son estrictamente coproducciones financieras, con poca o ninguna referencia multicultural. Tal y como apunta Pardo en su análisis, estas coproducciones podrían ser definidas como meramente ‘formales’, en el sentido de que no hay un significativo intercambio creativo o cultural. El resto del porcentaje se distribuye a partes iguales entre las coproducciones (inter)nacionales (12.5%) y las multiculturales (12.5%). No encontramos en nuestra investigación ninguna película que se corresponda con las coproducciones orientadas al mercado internacional.

Si bien es cierto que estos datos son significativos, no lo es menos que nuestra muestra se limita a las películas seleccionadas o ganadoras de la Sección oficial en competición del Festival de Cannes entre los años 2008 y 2018, por lo que no podemos, ni es nuestra intención, exportar conclusiones generales del estado de las coproducciones españolas.

1.3. CANNES, LA CUNA DE LOS FESTIVALES CINEMATOGRÁFICOS

Aunque no es el primero, Cannes se considera el festival cinematográfico más importante del mundo. No en vano, como apuntaba el guionista y director Guillermo Arriaga en una entrevista concedida a *El País*

en 2005, ser seleccionado en Cannes «ya es un premio en sí mismo» (Relea El País, 2004).

Una de las claves de este certamen es lo que se ha llamado el *esprit cannois*, en palabras de Thierry Frémaux, delegado general del Festival (Delgado, 2016).

El *esprit cannois* es una mezcla de gran amor del cine, de gran conocimiento sobre el cine y de gran generosidad hacia el cine, así como algo más que no tiene nada que ver con el cine, y todo eso se equilibra. Sin olvidar el Mercado del Filme. Cannes decidió hace mucho tener un Mercado del Filme y la gente viene aquí para trabajar. En el Mercado se presentan proyectos, se compran películas, se ven distribuidores, productores. Sucede que incluso algunas películas en competencia llegan sin haberse vendido. Nosotros estamos al servicio del cine, sean películas de arte, de gran espectáculo, o cualquier otro tipo.

El Festival Internacional de Cine fue creado por iniciativa de Jean Zay, ministro de Educación Pública y Bellas Artes, que deseaba implantar en Francia un evento cultural internacional capaz de rivalizar con la Mostra de Venecia para dar al mundo un festival libre, «sin presiones ni ataduras» políticas.

Organizado en primera instancia en 1939 bajo la presidencia de honor de Louis Lumière, el festival tuvo que cancelarse justo cuando estaba prevista la inauguración por la ocupación alemana de Polonia y el estallido de la guerra y no fue finalmente hasta un año después del final de esta, el 20 de septiembre de 1946, cuando tuvo lugar en Cannes la primera edición del certamen. Se celebró anualmente en septiembre (excepto en 1948 y 1950 en los que hubo que anular la celebración por falta de presupuesto) antes de trasladarse al mes de mayo a partir de 1952.

Las primeras ediciones del festival se desarrollaron, como explican desde la propia organización, en un «ambiente mundano y festivo» durante el cual casi todas las películas recibieron premios. La llegada de estrellas de todo el mundo y su progresiva mediatización contribuyeron a forjar su renombre internacional. A pesar de ello, no fue hasta 1957 cuando el comité organizador decidió dejar de lado cuestiones diplomáticas (eran los años de la ‘guerra fría’) y primar la calidad cinematográfica.

A partir de 1954 se estableció un palmarés clásico y un año más tarde se determinó que las películas fueran seleccionadas por un jurado internacional (hasta entonces se elegía un ‘Grand Prix’ y premios secundarios concedidos «en función de las cualidades de las películas» por un jurado compuesto por personalidades francesas). La oficialización del Marché du Film en 1959 (que se celebraba clandestinamente desde 1946 en los cines de la calle Antibes), el festival adquirió una dimensión profesional para fomentar los encuentros y los intercambios entre los diferentes miembros de la industria cinematográfica, afirmando así «su rol en el desarrollo de la industria del cine». Además de la Selección oficial, otras dos selecciones independientes vieron la luz en los años 60, la Semana Internacional de la Crítica en 1962 y la Quincena de Realizadores en 1969.

En 1972 el festival reforzó su independencia al convertirse en el único responsable de decidir la Sección oficial ya que hasta el momento las películas que aspiraban al concurso eran designadas por sus países de origen.

A lo largo de las décadas se han ido estableciendo nuevas secciones y actividades paralelas, evolucionando con los tiempos y las tendencias cinematográficas internacionales.

El Festival de Cannes cuenta con las siguientes secciones:

Sección oficial. Pone de relieve la diversidad de la creación cinematográfica a través de diferentes vías y, en primer lugar, de la Competición y de la sección ‘Un Certain Regard’. En Competición se presentan películas que ilustran el «cine de autor para el gran público», mientras que la sección ‘Un Certain Regard’ se centra en obras originales en su propuesta y su estética. La Sección oficial también descansa en las películas Fuera de Competición, las Sesiones Especiales y las Sesiones de medianoche, Cannes Classics y la sección ‘Jeune Cinéma’, que presenta películas de escuelas de cine en la Selección LA CINEF, y organiza la Résidence y el Atelier.

Secciones paralelas. El Festival está muy atento a descubrir nuevos talentos y a servir como trampolín a la creación. El desarrollo de ‘Cannes Court Métrage’ se orienta en este sentido. Ya se han implementado

varias acciones destinadas a respaldar a los talentos del futuro: la Cámara d'Or recompensa la mejor ópera prima presentada en la Sección oficial, la Quincena de Realizadores y la Semana de la Crítica. Todo esto en suma al ya clásico Marché du Film.

En lo que respecta a los premios, los galardones otorgados dentro de la Sección oficial competitiva de largometrajes son:

- *Palma de Oro a la Mejor Película*. Se trata del máximo galardón que se entrega en Cannes. Recibe este nombre desde 1955 (anteriormente se llamaba Grand Prix du Festival).
- *Gran Premio*. Este reconocimiento es otorgado por el jurado de cada edición y se considera el segundo por importancia.
- *Premio a la Mejor Dirección*. Este premio reconoce la labor del director o directora de un filme en el proyecto. Se trata de un galardón de gran importancia ya que en este festival se valora especialmente la autoría del director en la obra. Como apuntó en 2014 Thierry Fremaux al hilo de una polémica surgida entre el director y el productor de la película *Grace of Monaco* (Olivier Dahan, 2014): «En Francia y en Cannes la única versión es la versión del director» (Reuters, 2014).
- *Premio al Mejor Guion*. Este premio se comenzó a entregar en 1949 y, como curiosidad, se ha declarado desierto hasta en diez ocasiones.
- *Premio del Jurado*. Otorgado también por el jurado de la Sección oficial, se considera el tercer premio más prestigioso del certamen. Tras varias ediciones con diferentes nombres y niveles de importancia, en 1969 se creó el Premio del Jurado de manera diferenciada al Gran Premio.
- *Premio a la mejor Interpretación Femenina / Premio a la Mejor Interpretación Masculina*. Estos galardones se entregan a la actriz y el actor cuyo trabajo haya sido más destacado en la edición. Puede entregarse a una sola persona, a un equipo o ex aequo entre intérpretes de varias películas.

Además, en se otorgan los siguientes galardones:

- Palma de Oro al Mejor Cortometraje
- Mención Especial al Mejor Cortometraje
- Palma de Oro de Honor
- Premio Comisión Superior Técnica al mejor artista técnico
- Mención especial de la Comisión Superior Técnica

Otras Secciones de interés son:

Un Certain Regard (Una cierta mirada). Segunda competición de la Selección oficial, propone obras singulares.

Premios Cinéfondation. Fundada en 1975 para identificar nuevos talentos, la Cinéfondation selecciona anualmente entre quince y veinte cortometrajes y medimetrajes de escuelas de cine de todo el mundo.

Cámara de Oro. Este premio tiene por objeto descubrir y dar a conocer una ópera prima de un director para darle la posibilidad de emprender una segunda película.

En esta investigación nos centraremos en las nominaciones y premios recibidos por largometrajes con producción española en Sección oficial competitiva de largometrajes. No obstante, cabe destacar que es también reseñable la presencia de estas producciones en cualquier otra sección del festival.

1.3. LA PRESENCIA DEL CINE ESPAÑOL EN EL FESTIVAL DE CANNES

Hasta la fecha, la única película con producción mayoritaria española galardonada hasta la fecha con la Palma de Oro en Cannes ha sido *Viridiana* (Luis Buñuel, 1961), ex aequo con la francesa *Una larga ausencia* (Henri Colpi, 1961). A pesar de ello su director, Luis Buñuel, ya había logrado el premio al Mejor Director diez años antes con *Los olvidados* (Luis Buñuel, 1951), una película que pertenece a la etapa mexicana del cineasta calandino y en cuya producción no participó España. Fue precisamente hacerse pasar por una producción mexicana

durante mucho años¹¹⁴ lo que logró que *Viridiana* pudiera burlar la censura franquista, a pesar de ser el primer filme rodado en el país natal del cineasta tras décadas en el exilio en México y Francia. Años después, en 2000, el festival rindió un homenaje a Buñuel y a su película.

Como hemos apuntado anteriormente, aunque tradicionalmente España no se encuentre entre las naciones con mayor número de producciones galardonadas, la presencia española cada edición como productora principal o asociada junto a otros países es habitual tanto en la Sección oficial como en las secciones paralelas.

En los primeros años del festival, esta participación estuvo lastrada por la dictadura franquista, que ejercía una censura¹¹⁵ que afectaba de manera general a la calidad del cine realizado en España y a sus posibilidades de exportación.

Sin embargo, y pese a la controversia, películas como *Bienvenido Mr. Marshal* (Luis García Berlanga, 1953) compitieron en el concurso obteniendo el ‘Premio Internacional a la película del buen humor’, un galardón previa al establecimiento del palmarés oficial actual, y una Mención Especial al Mejor Guion¹¹⁶.

Por su parte, Carlos Saura participó en diez ocasiones, la primera de ellas con su obra prima *Los golfos* (Carlos Saura, 1960), y Juan Antonio Bardem compitió con *Cómicos* (Juan Antonio Bardem, 1954) o *La venganza* (Juan Antonio Bardem, 1958). A modo de muestra de los que supusieron estos años cabe destacar que durante estas décadas compartieron participación en el certamen películas como *Debla, la virgen*

¹¹⁴ Aunque con frecuencia se ha tenido por una coproducción hispano-mexicana, según el Catálogo de Cine Español del Ministerio de Cultura no hay aportación del país azteca a su producción. *Catálogo de Cine Español*. Puede consultarse en

<https://sede.mcu.gob.es/CatalogoCAA>.

¹¹⁵ Como recoge Ana Asión: «España ha vivido la peor censura a nivel mundial, ya que estaba a dos niveles. Por un lado, el guion, las intenciones de la película (algo que no ocurre en ningún país), y por otro, una vez rodada, censuraban la película terminada, que era cuando insertaban los cortes o directamente la prohibían». (Asión Suñer, A., 2018).

¹¹⁶ Estos premios son previos al establecimiento del palmarés como lo conocemos en la actualidad.

gitana (Ramón Torrado, 1951), o *Surcos* (José Antonio Nieves Conde, 1951), exponente del neorrealismo español.

En cualquier caso, tras la muerte de Franco el nuevo cine español comenzó a tener una presencia más frecuente e interesante en el Festival de Cannes, tanto en lo referente a producción propia como a películas en cuya coproducción ha participado.

Durante los años de Pilar Miró al frente de la Dirección General de Cinematografía se comenzó a agrandar y embellecer el stand español en el Marché del Festival, a la vez que se intensificaba la promoción y participación de películas españolas.

Además de estos hitos destacados, a la hora de analizar la presencia del cine español en Cannes es imposible eludir un nombre propio, Pedro Almodóvar, el único cineasta español que ha inaugurado el festival¹¹⁷ hasta la fecha con *La mala educación* (Pedro Almodóvar, 2004), en este caso fuera de concurso. El director manchego formó parte del jurado de la Sección oficial en 1992 y, en 2017, se convirtió en el primer (y único hasta ahora) español en presidir este comité de expertos en la 70ª edición. Incluso, anecdóticamente, ilustra junto a otros compañeros de profesión el cartel oficial de la 60ª edición del certamen.

Sin embargo, como el propio Almodóvar ha apuntado en diferentes entrevistas (Mantilla, D. M., 2019), esta relación lejos de ser idílica se basa en el ‘amor-odio’ a lo largo de los años¹¹⁸. Desde 1999 el director manchego ha participado seis veces en competición y una fuera de la misma, pero aún no ha logrado la ansiada Palma de Oro. No obstante, es innegable su importancia en la historia del certamen, que además de lo citado, queda patente en la consecución de los galardones a Mejor Director por *Todo sobre mi madre* (Almodóvar, 1999) o Mejor Guion y

¹¹⁷ En 2018 la película española *Todos los saben* (Asghar Farhadi, 2018) abrió el certamen, pero su director es iraní.

¹¹⁸ Desde que *Entre Tinieblas* (Pedro Almodóvar, 1983) fue rechazada por ‘sacrílega’ o *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (Pedro Almodóvar, 1988) por comercial (García, L. 2020) hasta que fue invitado en 1999 a presentar su película *Todo sobre mi madre* (Pedro Almodóvar, 1999).

Mejor interpretación femenina a todo el elenco por *Volver* (Almodóvar, 2006), y su constante presencia en el mismo. No en vano, de las 13 películas con producción española que componen la muestra de nuestra investigación (2008-2018), el cineasta firma como director tres y participa a través de su productora El Deseo en otras dos.

2. OBJETIVOS

En la realización de esta investigación se han establecido los siguientes objetivos:

- Elaborar un listado de películas con producción española seleccionadas en el festival durante el periodo de 2008-2018, tanto las ganadoras como las no ganadoras.
- Cuantificar el número de producciones y coproducciones. Con las películas seleccionadas y ganadoras de premios oficiales se elaborará una tabla resumen con los datos de producción diferenciando entre las categorías: ‘producción propia’, cuando el porcentaje de participación español sea igual o superior al 50%; ‘coproducción’, cuando el porcentaje de participación español sea inferior al 50%.
- Analizar el género de las mismas a fin de establecer posibles preferencias temáticas.
- Comprobar el impacto sobre la taquilla de las películas ganadoras y no ganadoras.
- Examinar cuáles son las productoras de los filmes. Este objetivo busca observar qué productoras cinematográficas conforman el tejido productivo de los filmes que participan en los festivales internacionales en nuestro país a fin de conocer si la producción se encuentra dispersa o concentrada en un número concreto de empresas.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este trabajo ha sido eminentemente cuantitativa. Se trata de un sistema de investigación empírico que utiliza datos tangibles de una manera sistemática, organizada y estructurada.

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis formuladas previamente, además confía en la medición de variables e instrumentos de investigación, con el uso de la estadística descriptiva e inferencial, en tratamiento estadístico y la prueba de hipótesis; la formulación de hipótesis estadísticas, el diseño formalizado de los tipos de investigación; la muestra, etcétera (Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., Romero, H., 2018).

De este modo, se han contabilizado el número de producciones por año tanto en las películas seleccionadas para la Sección oficial de largometrajes a concurso como las que finalmente lograron alguno de los premios de esta categoría atendiendo a los criterios de ‘producción propia’ y ‘coproducción’. En base a esto se han extraído porcentajes y estadísticas.

Estos datos se han volcado en tablas resumen cuantificadas como la que se expone a continuación.

TABLA 1. En la siguiente tabla se muestra un resumen cuantificado de las películas que han participado en el Festival de Cannes por año, si han sido ganadoras o nominadas, y si se trata de 'producción propia' o 'coproducción'. Para facilitar la comprensión de la misma, solo se ha utilizado el valor 0 (cero) en el total, sustituyéndolo en el resto de casillas por un el símbolo 'bullet' (*). Además se observan los años en los que no hubo participación (2017, 2015, 2012).

| | 2018 | 2017 | 2016 | 2015 | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | 2009 | 2008 | TOTAL |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Ganadoras PP | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | 0 |
| Ganadoras CP | * | * | * | * | * | 1 | * | * | 2 | * | 1 | 4 |
| Total Ganadoras | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 4 |
| Nominadas PP | 1 | * | 1 | * | * | * | * | 1 | * | 2 | * | 5 |
| Nominadas CP | * | * | * | * | 1 | * | * | * | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Total Nominadas | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 1 | 9 |
| TOTAL por año | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 2 | 13 |

Fuente: Elaboración propia

Pese a ser, como hemos dicho, el enfoque cuantitativo predominante en este estudio, conscientes de su naturaleza compleja, la investigación se ha completado con herramientas propias de enfoque cualitativo. En este enfoque se utiliza la recolección y análisis de datos, sin preocuparse demasiado de su cuantificación; la observación y la descripción de los fenómenos se realizan, pero sin dar mucho énfasis a la medición. Las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación, no necesariamente al principio. Su propósito es reconstruir la realidad, descubrirlo e interpretarlo. Esta perspectiva se ha empleado principalmente para determinar la aportación cultural española en los filmes a través del análisis completo de su ficha técnica, atendiendo de manera participar a la sinopsis de la misma.

Con la combinación, en diferentes porcentajes, de ambas metodologías, se ha buscado ofrecer una aproximación al estudio que no pretende más que ser una puerta de entrada a futuras ampliaciones del mismo, ya que es una cuestión poco investigada y de gran interés, a nuestro parecer.

TABLA 2. En la tabla que aparece a continuación se muestra como ejemplo la ficha elaborada para la película *Biutiful* (Alejandro González Iñárritu, 2010).

| | | |
|------------------------------|---|--|
| Título de la película | Biutiful | |
| Ficha técnica | Año | 2010 |
| | Duración | 145 |
| | Género | Drama Social |
| | Nacionalidad | México |
| | Idioma | Español, Chino y wólof |
| | Director | Alejandro González Iñárritu |
| | Guión | Alejandro González Iñárritu, Armando Bo, Nicolás Giacobone |
| | Reparto | Javier Bardem, Maricel Álvarez, Diaryatou Daff, Eduard Fernández, Ana Wagener, Guillermo Estrella, Rubén Ochandiano, Félix Cubero, Martina García, Manolo Solo, Karra Elejalde |
| | Música | Gustavo Santaolalla |
| | Fotografía | Rodrigo Prieto |
| | Montaje | Stephen Mirrione A.C.E |
| Casting | Eva Leira Yolanda Serrano | |
| Producción | Países participantes | México y España |
| | Productoras | Menage Atroz, Ikiru Films, Mod Producciones |
| | Productoras españolas | Mod Producciones, Ikiru Films |
| | Con la participación | Televisión Española (TVE) Televisió de Catalunya (TV3) |
| | Participación española en la producción | 45% |
| | Lugares de rodaje | Barcelona y Navarra (España) |
| Datos económicos | Total espectadores (España) | 509.316 |
| | Datos MEC | |
| | Recaudación | 3.332.581,32 € |
| Sinopsis | "Biutiful" narra la historia de Uxbal. Padre abnegado. Hijo desamparado. Intermediario de la sombra. Próximo a los desaparecidos. Atraído por los fantasmas. Sensible a los espíritus. Sobreviviente en el corazón de una Barcelona invisible. Sintiendo que la muerte le ronda, intenta encontrar la paz, proteger a sus hijos, salvarse a sí mismo. | |

Fuente: Ministerio de Cultura y Deporte

En esta ficha aparece el grueso de los datos de interés de la misma, desde el reparto a la producción, los datos económicos o la sinopsis. El estudio de cada una de estas fichas es necesario para poder contextualizar cada película y realizar un análisis veraz

4. RESULTADOS

Estos datos y las posteriores conclusiones extraídas son resultado de diferentes procesos de recopilación de información de las fuentes documentales, así como del análisis de los mismos.

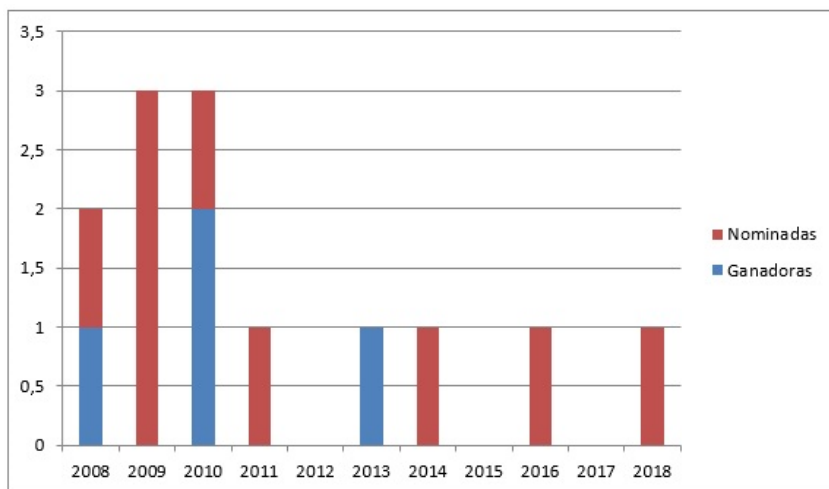
Los principales aspectos que abordaremos a continuación son de carácter cuantitativo y reflejan el número de películas con producción española nominadas y premiadas en la Sección oficial de largometrajes a concurso del Festival por año; el número de coproducciones y producciones propias en la Sección oficial de largometrajes a concurso del Festival por año; los países con los que se ha coproducido y un resumen con los principales datos de interés de las películas ganadoras y nominadas.

TABLA 3. En esta primera figura se realiza una compilación de la totalidad de las películas que componen la muestra, divididas entre producción propia (con participación española del 50 % o más) y coproducción (con menos del 50 % de participación española) y, cada una a su vez, entre ‘nominada’ y ‘ganadora’.

| Año | Producción Propia | | Coproducción | |
|-------|---|----------|----------------------------|---|
| | NOMINADA | GANADORA | NOMINADA | GANADORA |
| 2008 | | | <i>La mujer sin cabeza</i> | <i>Ché, el Argentino</i> |
| 2009 | <i>Los abrazos rotos</i> <i>Mapa de los sonidos de Tokio</i> | | <i>Buscando a Eric</i> | |
| 2010 | | | <i>Route Irish,</i> | <i>El tío Boonmee recuerda sus vidas pasadas</i> <i>Biutiful</i> |
| 2011 | <i>La piel que habito</i> | | | |
| 2012 | | | | |
| 2013 | | | | <i>La vida de Adele</i> |
| 2014 | | | <i>Relatos Salvajes</i> | |
| 2015 | | | | |
| 2016 | <i>Julieta</i> | | | |
| 2017 | | | | |
| 2018 | <i>Todos lo saben</i> | | | |
| TOTAL | 5 | 0 | 4 | 4 |

Fuente: Elaboración propia

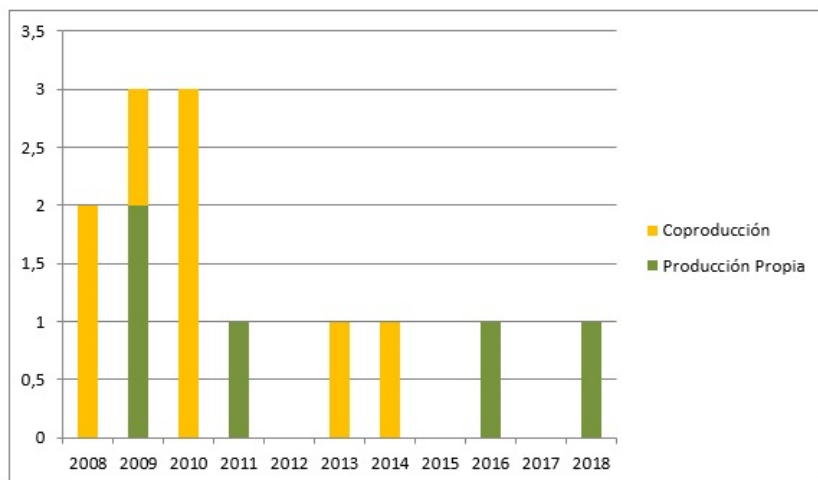
GRÁFICO 2. Gráfica de las películas nominadas y ganadoras con participación española en la Sección oficial competitiva de largometrajes del Festival de Cannes por año.



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se aprecia el total por años de películas nominadas y ganadoras en el festival. Salvo en los años 2012, 2015 y 2017, las nominaciones han sido constantes durante todos los años seleccionados para el análisis. No obstante, estas nominaciones solo han acabado en premio en cuatro ocasiones, dos en el año 2010 y una en los años 2008 y 2013, respectivamente

GRÁFICO 3. Gráfica de producciones propias y coproducciones españolas en la Sección oficial competitiva de largometrajes del Festival de Cannes por año.



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la producción principal de las películas seleccionadas, se observa que mayoritariamente son coproducciones, es decir, películas en las que España no es el productor mayoritario. De las 13 películas que componen la muestra, solo cinco corresponden a producciones propias.

TABLA 4. *Tabla de películas, países coproductores y porcentaje de participación de España en las mismas organizada por año.*

| Año | Película | País | Porcentaje España |
|------------|--|--|--------------------------|
| 2008 | La mujer sin cabeza (La mujer rubia) | Francia, Italia y Argentina | 25 |
| 2008 | Ché, el Argentino | EEUU | 25 |
| 2009 | Buscando a Eric | Bélgica, Francia, Italia y Reino Unido | 10 |
| 2010 | Route Irish | Bélgica, Francia, Italia y Reino Unido | 10 |
| 2010 | Biutiful | México | 45 |
| 2010 | El tío Boonme recuerda sus vidas pasadas | Alemania | 10 |
| 2013 | La vida de Adele | Francia y Bélgica | 10 |
| 2014 | Relatos salvajes | Argentina | 38,86 |
| 2018 | Todos lo saben | Francia e Italia | 50 |

Fuente: Elaboración propia

En el caso de Cannes la participación de otros países en la muestra se presenta bastante reñida. Francia es el país con el que España realiza un mayor número de coproducciones, estando presente en cinco de las nueve películas. Le siguen Italia, con cuatro coproducciones, Bélgica con tres y Argentina y Reino Unido, con dos cada una.

TABLA 5. *Tabla con la información completa (según los objetivos) de las películas ganadoras y nominadas.*

Premiadas

| Año | Película | Premio | Premiado/a | CP/PP | Temática | Espectadores | Recaudación | Productoras españolas |
|------|---|----------------|---------------------------|-------|------------|--------------|---------------|---|
| 2008 | <i>Ché, el Argentino</i> | Mejor actor | Benicio del Toro | CP | Biográfica | 1.183.254 | 6.936.783,39€ | Telecinco Cinema, Morena Films |
| 2010 | <i>Biutiful</i> | Mejor actor | Javier Bardem | CP | Drama | 509.316 | 3.332.581,32€ | Mod Producciones S.L.; Ikuru Films S.L. |
| 2010 | <i>El tío Boonme recuerda sus vidas pasadas</i> | Mejor Película | Apichatpong Weerasethakul | CP | Ficción | 13.001 | 82.576,36€ | Eddie Saeta |
| 2013 | <i>La vida de Adele</i> | Mejor Película | Abdellatif Kechiche | CP | Drama | 126.899 | 834.985,97€ | Vértigo Films |

Nominadas

| Año | Película | CP/PP | Temática | Espectadores | Recaudación | Productoras españolas |
|------|---|-------|----------|--------------|----------------|--|
| 2008 | <i>La mujer sin cabeza (La mujer rubia)</i> | CP | Drama | 1.678 | 9.958,56 € | El Deseo |
| 2009 | <i>Buscando a Eric</i> | CP | Drama | 114.647 | 689.586,92 € | Alta Producción; Film Stock Investment |
| 2009 | <i>Los abrazos rotos</i> | PP | Drama | 696.722 | 4.173.100,04 € | El Deseo |
| 2009 | <i>Mapa de los sonidos de Tokio</i> | PP | Thriller | 333.600 | 2.033.833,08 € | Mediaproducción; Versatil Cinema |
| 2010 | <i>Route Irish</i> | CP | Drama | 6.553 | 39.184,24 € | Alta Producción; Film Stock Investment |
| 2011 | <i>La piel que habito</i> | PP | Drama | 735.343 | 4.649.471,24 € | El Deseo |
| 2014 | <i>Relatos salvajes</i> | CP | Comedia | 807.971 | 4.810.764,55 € | El Deseo |
| 2016 | <i>Julieta</i> | PP | Drama | 355.337 | 2.202.779 € | El Deseo |
| 2018 | <i>Todos lo saben</i> | PP | Drama | 580.409 | 3.157.004,72€ | Untitled Films A.I.E.; Morena Films |

Fuente: Elaboración propia

En el siguiente el cuadro correspondiente a las películas premiadas y los galardones obtenidos en cada caso se observa que todos los filmes seleccionados corresponden a coproducciones y los galardones se distribuyen a partes iguales entre Mejor Película y Mejor Actor. Sin embargo, entre las nominadas la producción se distribuye bastante uniformemente entre producción propia, con cinco películas, y coproducciones, con cuatro.

Respecto a las coproducciones, el país con el que más alianzas cinematográficas se llevaron a cabo fue Francia (5), seguido de Italia (4) y Bélgica (3).

En lo referente a la temática de las películas, mayoritariamente se trata de dramas, casi en un 70% de los casos. El resto de las temáticas corresponden a thriller, biografía, ficción y comedia, este último género especialmente poco frecuente en la muestra general.

Con respecto a los espectadores y recaudación, sin duda la superproducción *Ché, el Argentino* (Steven Soderbergh, 2008) destaca sobre la muestra con más de un millón de espectadores y casi siete millones de euros recaudados. En el extremo opuesto encontramos *La mujer sin cabeza* (Lucrecia Martel, 2008), con 1.678 espectadores y una recaudación que no alcanza los 10.000 euros. No obstante, de manera general las cifras de las películas que componen la muestra, tanto ganadoras como seleccionadas, resultan especialmente elevadas con respecto al resto de festivales, con una recaudación media de más de 2,5 millones de euros. Esto se debe previsiblemente a la importancia del festival, entendiendo esta tanto a la selección de las películas que el certamen realiza, como a la repercusión que tiene para las películas la participación en el mismo.

Finalmente, el análisis de las productoras refleja que El Deseo, la compañía de los hermanos Almodóvar es sin duda la más relevante de la muestra, con un total cinco producciones, frente a la debilidad del resto, que apenas cuentan con la participación en una producción salvo Alta Producción, Film Stock Investment y Morena Films, con participación en dos producciones cada una.

5. DISCUSIÓN

Existe poca documentación sobre el papel de los festivales de cine internacionales y prácticamente ninguna sobre el cine español en ellos. Por ello esta investigación, si bien recopila material teórico de muchos autores que han abordado diferentes aspectos relacionados, viene a establecer una nueva base sobre la que trabajar, aportando resultados como el estilo de película máspreciado fuera de nuestras fronteras o los países con los que se establecen un mayor número de relaciones de coproducción.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar queremos apuntar que, como hemos dicho, Cannes es probablemente el festival de cine más importante del mundo. Como han advertido en múltiples ocasiones los responsables del certamen, la diversidad es una de las claves de la selección de películas, en la que suelen estar representados alrededor de una treintena de países. En ese contexto mundial, la mera selección de un filme en la sección competitiva ya es un reconocimiento. Por ello, pese a que en algunas ediciones ha existido una notable ausencia de participación (2012, 2015 y 2017), lo cierto es que nuestro cine ha existido y existe en Cannes, tanto en la Sección oficial como en las paralelas, algo sobre lo que, no obstante, hay que seguir trabajando desde el sector y los organismos oficiales.

Dicho esto, en lo referente al género y temática de las películas seleccionadas, podemos observar que cuando se trata de producciones propias, destacan los argumentos en los que la ‘españolidad’ está presente, como en las películas de Almodóvar, e incluso *Mapa de los sonidos de Tokio* (Isabel Coixet, 2009), que narra el conflicto personal y cultural de un español en Japón. Por su parte, en las películas en las que nuestro país ha participado como coproductor minoritario no hay huella alguna de cultura, historia o tradición española, como es el caso de *Route Irish* (Ken Loach, 2010), *La mujer sin cabeza* (Lucrecia Martel, 2008), *Tío Boonmee recuerda sus vidas pasadas* (Apichatpong Weerasethakul, 2010) o *La vida de Adele* (Abdellatif Kechiche, 2013).

En lo que respecta a las coproducciones, consideramos que España debe reforzar su presencia en el mercado cinematográfico internacional a través de alianzas y trabajos con otros países ya que, aunque en algunas ocasiones el carácter de esta colaboración sea netamente financiero y no tenga implicaciones culturales, es un modo de estar presente en los mercados internacionales, algo muy beneficioso para la industria, ya que puede generar riqueza para invertir en trabajos más personales. En cualquier caso, Francia es un país al que mirar en este sentido, tanto por el volumen de películas en las que participa como por la variedad de países con los que colabora, que ayudan a promocionar su cinematografía más allá de sus fronteras.

Con respecto a las productoras participantes, comprobamos la fortaleza de El Deseo (con cinco producciones), frente a la debilidad del resto, que apenas cuentan con la participación en una producción salvo Alta Producción, Film Stock Investment y Morena Films, que están presentes en dos cada una.

Debido a la alta recaudación media de las películas, se puede establecer una relación entre la participación en Cannes y la mejora de la explotación de la película, incluso cuando se no se obtienen premios.

Por todo ello consideramos que el cine español en el Festival de Cannes precisa, sobre todo, aumentar su presencia a través de producciones en las que participe aportando identidad (bien temática o de profesionales), asumiendo una renovación del cine con respecto a etapas anteriores dado el papel que este evento desempeña en el mercado internacional y las influencias que pueden generar para la cinematografía española en su conjunto.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, R. (2020, 7 de febrero). *¿Qué ayudas recibe el cine español y por qué está subvencionado?* Newtral. <https://bit.ly/3ETyw6O>
- Asión Suñer, A. (2018). *Cuando el cine español buscó una tercera vía (1970–1980): testimonios de una transición olvidada* (1a ed.). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Binimelis Adell, M. (2011). *La geopolítica de las coproducciones hispanoamericanas. Un análisis a través de su presencia en los festivales de clase A (1997-2007)*. Universitat Rovira y Virgill.
- Burkhard P., Jörg T. (eds.) (2007). *Miradas glocales: cine español en el cambio de milenio*. Iberoamericana; Frankfurt am Main, Vervuert.
- De Valck, M. (2008). *Film Festivals: From European Geopolitics to Global Cinephilia* (2nd ed.). Amsterdam University Press.
- Efe. (2017, 20 de junio). *El cine español, más apreciado fuera que dentro de España*. 20 Minutos. <https://bit.ly/332PBO5>
- Europa Press y La Razón. (2011, 28 de octubre). *González-Sinde apuesta por las coproducciones como «futuro» del cine español y europeo*. La Razón. <https://bit.ly/3FXgIsL>

- Europa Press Cine. (2014, 12 de mayo). *Cannes 2014: Cine, glamour y una pizca de escándalo*. europapress.es. <https://bit.ly/3pTuJBT>
- Galán, D. (2004, 19 febrero). «*Bienvenido Mr. Marshall*», de Luis García Berlanga. *El País*. <https://bit.ly/3t3mRQn>
- Galán, D. (2011, 24 de febrero). *Cannes y el cine español*. Festival de Cannes. <https://bit.ly/3HQy1fJ>
- García, L. (2020). *Almodóvar: La película de su vida* (1a ed.). Letrame Grupo Editorial.
- Gubern, R. (1999). *La imagen de España en el cine extranjero*. Claves de Razón Práctica. Progres.
- Gubern, R. (2005). *Historia del cine español*. Cátedra.
- Jurado, M. (2003). *Los festivales de cine en España. Incidencia en los nuevos realizadores y análisis en los medios*. Universidad Complutense de Madrid.
- Lainformacion.com. (2016). El cine español es un producto de artesanía, no hemos logrado constituirmos como industria. <https://bit.ly/32X5BRT>
- Linares Palomar, R. (2008). *El uso del marketing cinematográfico en la industria del cine español*. Departamento de Comunicación. Universidad Rey Juan Carlos.
- Mantilla, D. M. (2019, 26 de mayo). *La historia de (des)amor de Cannes y Almodóvar: ¿se quieren o no se quieren?* Vanity Fair España. <https://bit.ly/3mYeLEJ>
- Martialay, F. (2017). *El cine español durante el Franquismo*. El Sastre de los Libros.
- Navarrete Cardero, J. L. (2009). *Historia de un género cinematográfico*. Quiasmo.
- Newsweek México. (2016, 27 de mayo). “*El público más difícil y maleducado es la prensa*”: Thierry Frémaux. <https://bit.ly/3zv2wEL>
- Noya, J. (2002). *La imagen de España en el Exterior. Estado de la cuestión*. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa - Cualitativa y redacción de la tesis*. 5ª Edición (5ª Ed.). Ediciones de la U.
- Pardo, A. (2007). *Coproducciones internacionales españolas: ¿estrategia financiera o expresión multicultural?* *Comunicación y sociedad*, XX(2), 133-173.
- Pedro Almodóvar. (s. f.). *Festival de Cannes 2021*. <https://bit.ly/3FY0f7C>

- Redacción. (2012, 25 mayo). *La situación del cine español, a debate en la Academia*. Panorama Audiovisual. <https://bit.ly/3HBCDWC>
- Relea, F. (2005, 30 mayo). «No puedo trabajar con directores miedosos». *El País*. <https://bit.ly/3q3Fa6l>
- Ruíz Olabuénaga J.I. (2007). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao Universidad de Deusto.
- Saura, A. (2010). *La presencia del cine español en el mercado internacional*. Observatorio de cultura y comunicación. Fundación Alternativas.
- Vicente Gómez, A. (2005). “*Festivales de cine*”. En VV.AA, *Panorama Audiovisual*. Egeda.

CREATIVIDAD VISUAL Y AUDIOVISUAL PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE DISEÑO SOCIAL

RAFAEL VIVANCO-ALVAREZ
RAFAEL MARFIL-CARMONA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En la especialidad de diseño de una universidad privada ubicada en Lima (Perú), se lleva a cabo en el último año la propuesta de una tesis de investigación logrando que el alumno pueda obtener el título de licenciado en Arte y Diseño. La carrera consta de 5 años de formación y, cuando un alumno termina la carrera, recibe al grado de bachiller, habiendo cumplido todos los requisitos para egresar. Posteriormente puede optar por el título de licenciado que es otorgado después de haber realizado un trabajo de investigación ligado a una propuesta de proyecto de diseño.

Esta investigación empieza cuando el alumno elige un problema de corte social que será estudiado y analizado de manera teórica y empírica. La primera incluye la revisión de autores, publicaciones e investigaciones realizadas referidas al tema y la segunda se refiere al uso de métodos cualitativos como el trabajo de campo y la etnografía visual o audiovisual.

El estudio realizado permite que el alumno tenga un acercamiento al problema dándole una mirada particular y única al mismo. Y es por esta razón que se hace necesario ubicar y utilizar herramientas que permitan al alumno comunicar ese descubrimiento para justamente hacer entender su punto de vista.

FIGURA 1. *Comprando sin mascarilla.*



Fuente: Mauricio Blas (2021)

Debido a la influencia que toma la investigación académica y en arte para diseñar, -considerando la educación artística como eje para el trabajo de campo y el uso de herramientas como la observación participante, etnografía visual o audiovisual- dichas herramientas resultan ser bastante útiles para el conocimiento de la realidad del problema a estudiar, teniendo en cuenta que nos encontramos en un mundo donde el texto viene siendo reemplazado por la imagen (Mirzoeff, 2013). Incluso el uso de las referencias visuales tomadas de otros autores permite un acercamiento hacia el problema, salvando así las limitaciones que presenta hoy un trabajo de campo debido a la pandemia.

FIGURA 2. *Basura en la campiña.*



Fuente: Diego Peña (2021)

1.1 DISEÑO SOCIAL

El diseño social puede ser entendido desde múltiples sentidos. Las concepciones más generalizadas se alinean con la idea de añadir una función o una especificidad, en este caso de índole social a la idea preconcebida sobre la práctica del diseño, es decir, ponerle un apellido o un adjetivo, de la misma forma en que se organizan las tipologías del diseño, denominándose, por ejemplo: diseño gráfico, industrial, indumentaria y moda, etc., cuyo conjunto constituye los tipos de diseño. Sin embargo, el objetivo de definir el diseño social resulta más complejo, debido a que en esta figura nos lleva a una perspectiva transversal a todos los diseños. Aquí se evidencia un obstáculo epistemológico a tener en consideración a la hora de intentar definir el diseño social, que proviene del hecho de que lo social se encuentra en la propia naturaleza del diseño, comenzando por el punto de vista histórico hasta el funcional.

Desde una perspectiva histórica no hay que olvidar que la versión más consensuada del nacimiento disciplinar del diseño, lo ubica en las canteras de la Bauhaus, influenciada por el rumbo que marcó la aparición de numerosos movimientos e instituciones del ámbito creativo, cuyos ideales buscaban trascender lo estético hacia lo funcional, social y

político; estos movimientos compartían el interés por la socialización —que hoy llamaríamos democratización— del arte, al que consideraban excesivamente elitista; pensando que la creatividad debía estar al servicio de la sociedad entera.

Las teorías emergentes de estos movimientos auspician los nuevos paradigmas de modernidad y democracia de principios de siglo, con el estimable designio de reconducir la creatividad, para pensar y representar la nueva sociedad industrial. Cabe recordar que esta tarea no interesó en primera instancia al ámbito industrial, social o económico, sino a artistas, teóricos y arquitectos, quienes fundaron las bases discursivas, más que estéticas, de lo que hoy conocemos como diseño y las industrias culturales como nuevo paradigma cultural. Este era el sentido social que dio origen a diseño como categoría disciplinar (Tineo, 2021).

Desde el punto de vista funcional sucede algo parecido, ya que indudablemente el diseño es en sí mismo una práctica social (Doberti, 2014), con lo cual hablar de un diseño social es prácticamente una redundancia. Este aspecto funcional esconde un valioso secreto, la relación no declarada del diseño con las ciencias sociales encarnada en el diseño social. Considerar esta relación para una definición, pasa por visualizar la intersección implícita de dos universos que aparecen en su nombre: el del diseño -y sus especialidades mencionadas líneas arriba-, y el de las ciencias sociales. En este escenario, correspondería a las ciencias sociales la mitad conceptual o teórica, donde ciencias como la economía, sociología, ciencia política, antropología, geografía, historia, entre otras, -en tanto conjunto de disciplinas que estudian fenómenos relacionados con la realidad del ser humano- centran su atención en las dimensiones individual y colectiva de la existencia (Prats y Fernández, 2017 p. 101).

El problema, o dicho de mejor manera, la ausencia que presentan las ciencias sociales para abordar los problemas de la sociedad consiste en que estas no toman el debido protagonismo propositivo y, en consecuencia, la orientación y los resultados de las innovaciones sociales son inapropiados y con carencias graves en su finalidad social (escueladisenosocial.org, 2014). Es decir, se limitan a investigar, y en ese sentido, sirven para conocer y profundizar en cualquier problema relacionado

con la vida social del ser humano, para lo cual cuentan con las mejores herramientas y años de perfeccionamiento en la muy bien posicionada investigación social; pero no buscan resolver, no cuentan con las herramientas para solucionar, ni tampoco les corresponde hacerlo. Aquí es donde entra a tallar el diseño, cuya razón de ser es la de solucionar diversos tipos de problemas de la sociedad, considerando que en la práctica proyectual el objetivo central se basa en transformar el ambiente, los objetos del hombre e incluso su conducta. (Papanek, 2014).

En este caso, el problema del diseño, lo abordamos desde el enfoque crítico de Papanek, quien apela a que el diseño tiene que ser una herramienta para innovar, ser creativo e interdisciplinario, respondiendo a las verdaderas necesidades del hombre. Debe estar orientado a la investigación y es preciso dejar de lado el diseño de objetos inútiles y fabricaciones irresponsables con el medio ambiente; advirtiendo que, como profesionales comprometidos moral y socialmente, se debe encarar con las necesidades de un mundo que se preocupa por el futuro y la huella que va dejando en ella el ser humano. Del mismo modo Papanek (2014) marca la cuestión impostergable en el contexto de una discontinuidad de época, apuntando a una transformación urgente de las acciones irresponsables del ejercicio disciplinar. En dos palabras, teoría y práctica responsables.

Esta perspectiva, aunque pareciera ser obvia, no se encuentra en la genealogía del diseño. Acercarse al problema social es algo que se ha tenido que aprender con la evolución de la disciplina, dado que el enfoque social resulta relativamente nuevo -debido a que responde a exigencias modernas-. Sus áreas de acción se constituyen inicialmente en el posicionamiento de grupos de trabajo y su adhesión más o menos cercana a marcos analíticos, intentando vincularlos a partir de la necesidad del contexto específico.

Bajo las categorías de: diseño para el desarrollo, diseño inclusivo, accesibilidad, diseño y cadenas de valor, diseño sostenible, eco diseño, diseño participativo, diseño y hábitat popular, entre otras, se congregan líneas de acción y diversas tendencias para ubicar a la disciplina desde una vertiente social (Senar, Giménez y Romero, 2017).

Describir el diseño social como una instancia como si se hablara de diseño gráfico, industrial, etc., tampoco es conveniente técnicamente. El uso de este concepto propone más bien desarrollar una interiorización en la cual se pueda entender que es más que nada una filosofía transversal a todo el concepto de diseño. Es una manera de ver la disciplina desde las diversas especialidades, y lo que hace es no crear más división porque se podría tener, por ejemplo: diseño gráfico social, diseño industrial social, etc., creando confusión, por ello, es que el concepto de diseño social debe entenderse como un todo inherente a la definición de diseño. Esto lo ubica como una necesidad tanto práctica como discursiva en el campo que atraviesa el modo proyectual y social.

Desde este acercamiento se podría considerar también como un heredero natural de la comunicación social; o al menos, identificar en los procesos de trabajo algunos parentescos.

El diseño social, además de constituirse como abanderado en encontrar soluciones a los problemas que una sociedad afronta, en el aspecto cultural también responde a la exigencia global que reclama la importancia de considerar y rescatar expresiones de identidad, cultura, multiculturalidad, interculturalidad, diversidad, y las cualidades propias de los diversos grupos humanos. Por ello es preciso de profesionales de diseño formados en la observación y el análisis social, que reconozcan y acepten su realidad, que sean capaces de lograr cambios de actitud, que complementen las estrategias del gobierno y las autoridades. Desempeñándose como un agente de cambio activo en su entorno social, proponiendo y gestionando proyectos que sean generadores de trabajo y oportunidades para los actores involucrados (Vivanco, 2016).

El diseñador egresado de la universidad, debe ser un investigador constante, atento a los cambios que se producen en la dinámica social para estudiarlos y conocerlos. Este profesional debe aprender a reconocer y diferenciar los distintos códigos de comunicación, tanto locales y globales; asimilar, adaptar y producir estrategias de comunicación y producción que respondan a las necesidades y requerimientos del entorno, creando un sentido crítico, diferenciador y adaptativo al medio, evitando de esta manera caer en moldes y estereotipos. En este escenario, el concepto de responsabilidad se constituye como punto de partida

para poder establecer una gestión del diseño en base al conocimiento, la experimentación y la relación con su entorno. De esta manera, la universidad -como centro de formación- renueva su compromiso de extenderse a la sociedad siendo partícipe de ella, cambiando su rol de observadora y transmisora de conocimiento al de actora y generadora de conciencia social (Vivanco y León, 2012).

1.2 TÉCNICAS ARTÍSTICAS PARA EL DISEÑO

En la realidad de la enseñanza del desarrollo de un proyecto de diseño social, el alumno elige un problema e inmediatamente trata de hacer una propuesta de diseño teniendo en cuenta factores funcionales y de ayuda o asistencia que debe de cumplir, dejando en segundo plano -sin darle la debida importancia- a la investigación y la exploración estética que puede tener la propuesta final de diseño. Esto se debe a que, hasta hace unos años, la investigación para el desarrollo y propuesta de diseño no se consideraban las herramientas cualitativas de investigación como parte del proceso de diseño, limitándose a una investigación superficial o a un aporte documental complementario.

Esta situación evidenciaba que el alumno no tenía un adecuado conocimiento del problema estudiado y adicional a ello el proceso de conceptualización -para llevar a cabo la propuesta de diseño- no resultaba pertinente o adecuado, llegando a ser un proyecto que no podía decirse que era innovador, creativo e interdisciplinario, dejando sin respuesta a las verdaderas necesidades del público al cual se dirige (Papanek, 2014).

Por esta razón se plantea usar como vía para el aprendizaje metodológico el recurso de creación visual y audiovisual concretado en un video collage para que el alumno pueda explicar el problema de estudio, los actores y el campo y reflexionar sobre el concepto que dará vida al proyecto de diseño. Este video permite al mismo tiempo entender la mirada que el alumno tiene sobre el problema estudiado. El video collage tiene una base compositiva en el collage artístico clásico que todos conocemos donde se utilizan diversas imágenes en variadas formas, tamaños, colores y texturas para ser pegadas y unidas permitiendo una recreación desde un punto de vista particular ofreciendo una mirada única e interpretativa (Iskan, 1985).

Las diversas técnicas que contempla el collage son: el recortar imágenes con tijeras, con las manos y luego pegarlas en un soporte que permita realizar una composición, considerando el equilibrio y el recorrido visual utilizando incluso no solo imágenes sino otros materiales que permitan expresar inquietudes e intereses (Bellido y Gallardo, 2010). Hoy con el uso de la tecnología podemos sustituir el soporte físico por uno virtual que en este caso es el ordenador y las tijeras por los cortes de imágenes digitales para lograr el mismo fin. Pero el aporte que hace el video collage es que añade movimiento en la animación de las imágenes, tiempo en la permanencia de cada una de ellas en el lienzo y sonido que colabora en la expresión de la mirada del artista, pasando a ser una fuerza generatriz de ideas actuales y de gestos cotidianos (Iscan, 1985).

En este punto es importante destacar que diseño social pueden ser muchos tipos de propuestas como hacer diseño sin fines de lucro, hacer diseño para una comunidad que lo requiera, pero buscando un desarrollo sostenido. Son diseños que luego permitan una generación de identidad, que promuevan un cambio, ya sea actitud o de acción, que permitan discutir el problema o ponerlo en agenda, o diseño para entidades estatales que lleguen a grandes sectores de la población y un concepto más moderno, que es el que define al diseño social como aquel que busca promover el bien común y una mejora de la calidad de vida siendo en el tiempo auto sostenido evitando llegar un asistencialismo puro (Ledesma, 2013).

Por ello, en esta investigación se propone un análisis del video collage como método de investigación artística, utilizándolo como herramienta metodológica en el conocimiento del problema objeto de estudio y del proceso de conceptualización. Con el primero podrá conocer al campo, los actores y entender incluso las causas y consecuencias de dicho problema, mientras que con el segundo le permitirá la construcción de un concepto sólido y coherente que le llevará a diseñar un proyecto de diseño social acorde con los objetivos del curso, destacando que este tipo de enseñanza impulsa la creatividad y el sentido crítico (Roldán y Marín Viadel, 2012).

2. OBJETIVOS

Para la presente investigación es importante lograr impulsar y fomentar el lado artístico de los alumnos de diseño que, si bien en el inicio de la carrera llevan en su plan de estudios varios cursos relacionados al arte como composición, dibujo, ilustración etc., al finalizar su carrera el alumnado suele no tenerlos en cuenta cuando realiza alguna propuesta de diseño, quedando marcado únicamente por estéticas digitales.

Por ello realizamos las siguientes preguntas de investigación que permitirán proponer la hipótesis:

- ¿Cómo el video collage utilizado como método de investigación visual de educación artística permite un acercamiento a la realidad del problema de estudio para la propuesta de un proyecto de diseño social?
- ¿Cómo la creación de un video collage utilizado como método de educación artística contribuye al conocimiento del campo y actores para la propuesta de un proyecto de diseño social pertinente al público objetivo al cual se dirige?
- ¿De que manera la construcción de un video collage como método de educación artística impulsa la faceta creativa beneficiando la propuesta de un proyecto de diseño social?

Entonces, desde estas preguntas, se plantea la hipótesis de trabajo:

El uso del video collage como herramienta de investigación visual de educación artística impulsa e incentiva el desarrollo creativo de proyectos de Diseño Social.

Se considera que el uso de este instrumento como método de educación permite que el estudiante tenga un medio de expresión para difundir el problema de estudio que aborda y también que pueda visualizar un elemento abstracto como lo es el concepto que dará vida, dirección y sustento al proyecto de Diseño Social influenciando positivamente al desarrollo de la creatividad.

Por esa razón se hace necesario utilizar la construcción de un video collage como método de educación artística para el conocimiento del problema objeto de estudio, la realidad en la que se desarrolla, permitiendo descubrir los actores, causas, consecuencias y el campo donde suceden los hechos; de esta forma se plantean los siguientes objetivos:

- Mediante la creación de un video collage se logrará despertar en el alumno su ser artístico que le permita expresar su punto de vista con respecto al problema estudiado, siendo un instrumento de expresión individual que logra desarrollar su sensibilidad social frente a la comunidad.
- Impulsará su faceta creativa al convertir el proceso de conceptualización, básicamente abstracto, en un elemento visual permitiendo asociar dicho concepto con la estética, colores y tipografía que serán propuestos y utilizados en el proyecto de diseño.
- Buscará un equilibrio creativo entre la funcionalidad y la estética a través del desarrollo de un video collage, generando una mejora significativa en las propuestas de proyectos de diseño social.

3. METODOLOGÍA

El uso de metodologías artísticas de investigación es una tercera posibilidad frente a los enfoques cuantitativo y cualitativo, que permite una mayor exploración para la muestra de argumentos, presentación de los problemas de estudio y argumentación de conceptos (Roldán y Marín Viadel, 2012). Es una inmersión que nos lleva a que el estudiante de diseño pueda acercarse de manera más explorativa al problema de estudio y de esta manera poder expresar de forma visual su mirada e interpretación del mismo (Freedman, 2016).

Explorar esta posibilidad permite que el alumno utilice de manera asertiva todo el material utilizado durante el trabajo de campo que forma la etnografía visual, que refleja la mirada del investigador y el acercamiento al problema que ha tenido. Con esta investigación de imágenes,

el estudiante ha sido capaz de reflexionar sobre las causas y consecuencias del problema y los vínculos con cada actor involucrado. Incluso dada la situación actual de pandemia permite el uso de imágenes de otros autores que enriquecen la investigación visual del problema.

Así, las metodologías artísticas no consisten solo en usar imágenes para superponerlas o montarlas unas con otras; pudiendo ser propias o referencias, sino pensar y hacer a partir de ellas una postproducción educativa audiovisual que supone el desarrollo de una narrativa que incorpore su visión sobre los actores involucrados para generar una transformación de la visión del público que observará la obra (Miranda, 2013). Permitiendo que las personas se coloquen en el mismo ángulo del investigador, esto supone una mejora en el proceso de argumentación por parte del estudiante que antes solo se limitaba a exponer o mostrar las fotografías del problema pasando ahora a crear una pieza audiovisual que lleve al espectador a la exploración y entendimiento de la problemática objeto de estudio.

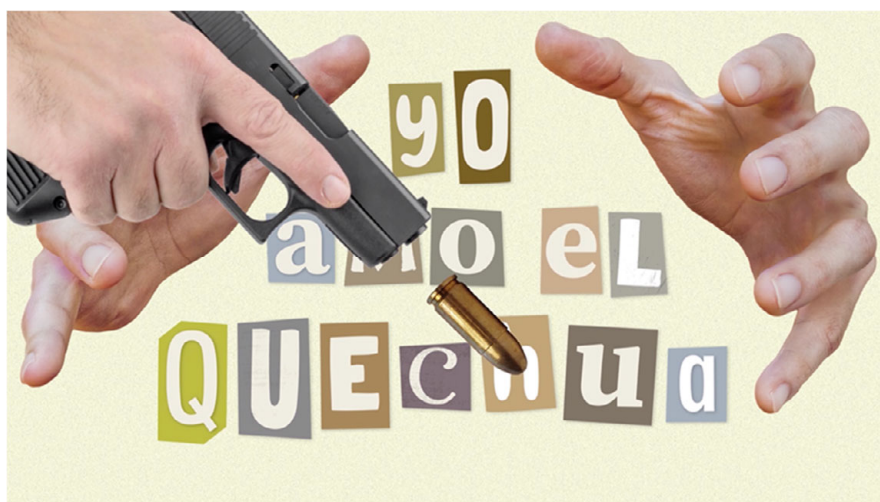
Para entender el contexto este proyecto se desarrolla en el curso de Tesis que se encuentra al final de la carrera -en el décimo ciclo- donde el estudiante de diseño realiza una investigación sobre un problema de corte social, que le permite proponer un proyecto de diseño. En este proceso de investigación que lleva a una propuesta de proyecto tenemos 2 momentos importantes que son el trabajo de campo que permite un acercamiento al campo donde se da el problema y a los actores que intervienen en dicho problema y a la construcción del concepto que dará vida al proyecto de diseño. Este acercamiento se da mediante la observación participante, entrevista, encuesta, trabajo de grupo, etnografía escrita, etnografía visual y audiovisual. Esta práctica supone un acercamiento, comprensión y discusión pensando en una formación al mismo tiempo de valor ciudadana (Miranda, 2013).

La aplicación de esta propuesta fue realizada por los estudiantes de la carrera de diseño de una universidad particular en Lima. Los alumnos pertenecen al curso de Tesis ubicado en el décimo -y último- semestre de la carrera. Por lo general la clase tiene un promedio de 24 alumnos, con un total de 4 horas teóricas a la semana, el semestre tiene una duración de 15 semanas. La evaluación del curso consta de 2 notas de

evaluación permanente y una de examen final. El sistema de evaluación es numérico y tiene un valor sobre 20 puntos para aprobar el curso es necesario haber alcanzado un mínimo de 11.

El proceso de utilizar la propuesta de la elaboración de un video collage como herramienta de investigación visual y audiovisual de educación artística permite al alumno tener una pieza que servirá para entender la visión particular que tiene respecto del problema de estudio. La construcción de este video empieza con el uso de las imágenes y videos recolectados del trabajo de campo que serán utilizados para formar un video que narre el problema desde la perspectiva del investigador (Hernández, 2000).

FIGURA 3. Video collage problema. Extinción de la lengua originaria quechua.



Fuente: Michelle Yngaruca (2021)

FIGURA 4. Video collage problema. Extinción de la lengua originaria quechua.



Fuente: Michelle Yngaruca (2021)

Adicional a este primer video collage, en el proceso de investigación el alumno debe de construir un segundo video collage, pero esta vez referido al concepto para el proyecto (figura 5). Este paso sucede antes de empezar a diseñar.

FIGURA 5. Etapas del proceso de diseño. Momento en donde el video collage será utilizado.



Fuente: Elaboración propia.

En este modelo del proceso de diseño aplicado a los estudiantes de esta universidad encontramos que, en la etapa de la investigación teórica y empírica, se encuentra del desarrollo del video collage del problema y, luego, cuando se ha conocido a los actores y sus características, justo antes de proponer las soluciones a través del diseño es donde se realiza el segundo video collage referido al concepto.

Para la propuesta de diseño es importante contar con un concepto que lo defina, siendo este el motor, la base que sostiene el proyecto, la brújula que orienta la dirección que se debe tomar, permite elegir las tipografías mas adecuadas para la propuesta, así como los sistemas de color que podrán ser empleados. Del mismo modo servirá para elegir la estética idónea incluyendo los mensajes a emplear. Un concepto no solo es una frase, es un sentimiento, es expresar el alma que tendrá el diseño y la experiencia que ofrecerá.

Por ello esta etapa es de suma importancia porque el resultado de un buen concepto y de una correcta visualización del mismo permitirá contar con un diseño creativo e innovador. Es así que tenemos que el realizar un video collage del concepto logra del mismo modo como en la experiencia anterior poder entender la mirada del investigador sobre el concepto, debido a que para cada palabra empleada en el concepto pueden existir varias alternativas visuales, pero solo el investigador sabrá llevar al espectador hacia la mirada que el tiene sobre el mismo. Por ello resulta muy pertinente este ejercicio debido a que con esta pieza se puede definir, como hemos dicho, la estética, tipografías, colores e incluso la composición de los mismos en las diversas piezas de diseño que formarán el conjunto del proyecto de diseño.

Ambas piezas visuales tienen en promedio una duración de 50 a 60 segundos, han sido realizadas en formato HD de 1240 x 720 píxeles, utilizando diversas técnicas de animación, encuadre y composición, y valiéndose de diversos programas que le permitan poder crear esta pieza artístico visual combinando el material fotográfico y audiovisual de tal manera de poder mostrar el problema de estudio considerando una narrativa coherente de inicio a fin.

Por ello, en la construcción del segundo video collage parte por la definición del concepto incluye una elección, selección, preparación de fotografías y material audiovisual que por su naturaleza ayudarán en materializar de manera visual artística la abstracción que por naturaleza posee el concepto. Para este fin se entiende que un concepto es un elemento abstracto que necesita ser tangible y entendido de manera visual es, por esa razón, que al momento de construir esta pieza visual logra coadyuvar a la propuesta tangible del proyecto de diseño.

Como se ha mencionado, el alumno, para construir el collage, podrá utilizar material fotográfico propio, así como referencias visuales o audiovisuales cortadas o extraídas de diversas fuentes. Usará todos los recursos artísticos y técnicos a su alcance para lograr el objetivo de expresar la esencia del concepto. Estas piezas artísticas adquieren un gran valor de investigación puesto que cada alumno expresa su propia visión de como percibe por un lado el problema y por otro el concepto, creando un proceso interno de reconocimiento legítimo de su experiencia (Hernández, 2008).

4. RESULTADOS

Los resultados que se han obtenido hasta el momento demuestran una mejora significativa en el planteamiento y redacción del problema principal y de los problemas secundarios. Para el mismo alumno, visualizar su objeto de investigación permite un mejor entendimiento, esto principalmente al acercamiento hecho a través del trabajo de campo y a la etnografía visual, que logra un reconocimiento de los actores, la situación de cada uno de ellos respecto del problema. Esto se produce al realizar el guion y definir la historia que se va a contar en el video collage seleccionando las mejores imágenes que reflejen el punto de vista del investigador genera un dominio del problema que lo llevará a poder definir adecuadamente, por ejemplo, los temas del marco teórico y los autores o material que se debe de consultar.

Por otro lado, el segundo video collage referido al concepto logra que el alumno siente las bases sólidas de una propuesta de diseño coherente y lógica en el uso y aplicación de un sistema de color, tipografías y

estética adecuada que será empleada en el desarrollo del proyecto. Visualizar el concepto de forma correcta logra que el estudiante nuevamente comunique asertivamente la dirección que tomará el diseño en base a la propuesta desarrollada.

FIGURA 6. *Video collage concepto. Valórate a ti misma, el poder es tuyo.*



Fuente: Erika Haji (2021)

El uso de imágenes en un formato audiovisual permite al alumno tener presente el objetivo al expresar visualmente, lo que significa el problema y la realidad de los actores frente a dicha problemática, instaurando diferentes formas de significado como sea real, ideal, denuncia o indignación Miranda (2013). Las propuestas pueden utilizar diversas técnicas artísticas que permitan enriquecer el video collage pudiendo incluir apuntes y croquis del campo, anotaciones o frases relacionadas a las entrevistas y encuestas con el propósito de enriquecer la pieza de video. Es por esta razón que la importancia de la educación de las artes visuales se hace presente porque coadyuva en establecer miradas diferentes que generan nuevos relatos y discusiones (Mirzoeff, 2003).

5. DISCUSIÓN

Actualmente los alumnos de diseño en el proceso de investigación no llegan a entender, comprender e interpretar de manera asertiva los hallazgos descubiertos en su trabajo de campo que incluye la observación participante, etnografía visual y audiovisual; por este motivo, cuando realizan el proceso de conceptualización para hacer el proyecto de diseño social no tienen una suficiente conexión coherente entre el problema de estudio, el actor partícipe del problema y el proyecto.

Por ello se hace necesario un mayor acercamiento que permita al alumno descubrir por el mismo lo que sucede con el problema y los actores involucrados, pero desde su mirada particular, interpretando esos hallazgos ocurridos a partir de la exploración del trabajo de campo y registrados de manera visual o audiovisual, creando para ese fin un video collage que logra en primer lugar interiorizar el conocimiento del problema, campo y actores y también la visualización del concepto que será el que guíe al proyecto de diseño.

6. CONCLUSIONES

Los estudiantes comprenden mejor el proceso de la investigación y sus etapas, utilizando la técnica del collage de manera animada a través de un video, mejorando el acercamiento y conocimiento del problema de estudio.

Utilizar el método de investigación en artes resulta pertinente, porque al mismo tiempo, ayuda a detectar en qué momento sucede un atasco o una falta de comprensión por parte del estudiante sobre el problema, y así brindar el soporte y retroalimentación necesario.

El uso del video collage logra en el alumnado una correcta redacción del problema principal y secundarios, ayudando a alcanzar las competencias que se deben adquirir en un proceso de investigación.

El video collage aplicado en la etapa de conceptualización logra que las propuestas de proyectos de diseño social mejoren a nivel de innovación y creatividad, pero sobre todo ser pertinente al público objetivo al cual se dirige, logrando un equilibrio entre funcionalidad y estética;

reafirmando la concepción de que el diseño es creatividad aplicada, ya que no está impulsado por la tecnología, sino que se inspira en el arte para una concepción humana e inclusiva, definiendo el rumbo a seguir, considerando el campo, actores, cultura y entorno, estableciendo una relación directa con el público objetivo.

7. REFERENCIAS

- Bellido, M. J. y Gallardo, P. (2010). *El Collage como Medio de Educación en el Arte*. Ediciones Gallardo y Bellido.
- Doberti, R. (2014). *Fundamentos de teoría del habitar*. Buenos Aires, UMET.
- Droster, M. (2019). *100 años de la Bauhaus*. Taschen.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte*. Octaedro.
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118.
- Iscan, F. (1985). *Así se Hace un Collage*. Parramón Ediciones S.A.
- Ledesma, M. (2013). *Cartografía del Diseño Social. Aproximaciones conceptuales*. Anales del IAA Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas.
- Maldonado, T. (1949). El diseño y la vida social. *Boletín 2 del Centro de Estudiantes de Arquitectura*. Octubre – Noviembre, p. 7-8.
- Marfil-Carmona, R. (2018). Juguetes y creatividad visual. Percepción de las futuras docentes de Educación Infantil. En P. García Sempere, B. Montiano Benítez, A. Tejada Muñoz y P. L. Tejada Romero (coords.), *Investigación y docencia de la creatividad desde una perspectiva interdisciplinar. Actas del III Congreso Internacional de Investigación y Docencia de la Creatividad* (pp. 395-405). Editorial Universidad de Granada.
- Miranda, F. (2013). Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades. *Revista Digital do LAV*, 0(11), 019-030.
<https://doi.org/10.5902/1983734810724>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Papanek, V (2014). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*. Pantheon. (R. Pelta Resano, trad.) El Tinter (Obra original publicada en 1984).

- Prats, J. y Fernández, R. (2021). ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. *Didacticae: Revista De Investigación En Didácticas Específicas*, (1), 97–110.
- Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- Senar, P., Giménez, M. y Romero, A. (2017). *El diseño social en perspectiva latinoamericana. Habitat Inclusivo*. Universidad Nacional de Buenos Aires. <https://bit.ly/3PF1pKb>
- Tineo, S. (2021). *Arte y diseño, una relación*. En O. Castro y V. Crousse de Vallonge (Eds.), *2 Laboratorio de proyectos de investigación en arte y diseño* (pp. 154-164). Facultad de Arte y diseño PUCP.
- Vivanco, R. (2016) *Diseño H, una perspectiva, interdisciplinaria y holística. Bla Gráfico 9*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Vivanco, R. y León, M. (2012). Diseño, Agente de cambio: (hombre - sociedad - ambiente). *Revista Zoo* (5), 4-7. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/123>

EL DIBUJO DIGITAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ACTUAL

ROBERTO FERNÁNDEZ VALLBONA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende indagar sobre el nivel de implementación de las tecnologías en la educación, principalmente en la educación artística, y realizar una primera aproximación al tema con el que comenzar a valorar el papel que están jugando en la actualidad los programas de dibujo y pintura digital dentro de los currículos educativos, si este papel es proporcional a la demanda profesional que se requiere y si hay una correspondencia con el interés o la falta de este por parte del alumnado.

Antes de profundizar en el tema, conviene aclarar que no se trata de dirimir una pugna entre los medios tradicionales y digitales de expresión plástica, sino que lo que se pretende con este artículo es poner de manifiesto que ambas formas de representación han de ser aprendidas e incorporadas como parte del proceso creativo del alumnado, puesto que el principal objetivo que se persigue es, que algo tan relevante en las prácticas artísticas actuales como son las nuevas tecnologías y el software de creación artística, sean incluidos en los procesos de aprendizaje en paralelo a los métodos tradicionales de expresión y no, como parece que aún se siguen considerando, como un elemento aislado de la educación artística tradicional. La importancia de estas herramientas en la sociedad actual es cada vez mayor y, dado el vertiginoso avance del desarrollo tecnológico, no parece sino que vaya a aumentar. Es por tanto de vital importancia que podamos crear recursos “en los que se especifiquen los problemas de hoy y no los de ayer y en los que se hagan investigaciones sobre el mañana” (Munari, 2016, p. 71). El elemento elegido para unificar ambos campos será un curso de iniciación al

dibujo digital que nos permitirá, como expone Apaza (2017), reconocer la importancia del conocimiento de las técnicas tradicionales para su posterior traducción a los medios digitales.

El monográfico que ha servido para llevar a cabo esta investigación, surge de una iniciativa promovida por la concejalía de Juventud e Infancia del Ayuntamiento de la ciudad de Fuenlabrada (Madrid). En ella se ofrecían una serie de cursos online y gratuitos para adolescentes y jóvenes entre 14 y 35 años, cuyas temáticas¹¹⁹ habían sido elegidas por demanda popular de la población.

FIGURA 1. Cartel de presentación de los monográficos

MONOGRÁFICOS
FORMATIVOS
Online para adolescentes y jóvenes de 14 a 35 años

Iniciación al maquillaje de caracterización
Sábados desde 17 de abril hasta 29 de mayo
11:30 a 13:30 h

Iniciación a la cocina asiática
Domingos desde 18 de abril hasta 30 de mayo
11:30 a 13:30 h

Iniciación al automaquillaje y peinado
Sábados desde 17 de abril hasta 29 de mayo
17:30 a 19:30 h

Iniciación al dibujo digital
Domingos desde 18 de abril hasta 30 de mayo
17:00 a 19:00 h

Preinscripción en juventudfuenla.com a partir del 18 de marzo

Actividades online gratuitas

Concejalía de Juventud e Infancia
Espacio Joven "La Plaza"
Plaza de España, 1 - Fuenlabrada

Más info:
juventudfuenla.com

Ciudad Viva
Ayuntamiento de Fuenlabrada

Fuente: <https://bit.ly/3Q04leD>

Uno de los cursos más demandados por la población fue el de iniciación al dibujo digital, por lo que, cuando se me ofreció la oportunidad, no sólo de impartirlo, sino de crear desde cero toda la programación y los

¹¹⁹ Se pueden consultar todos los detalles en el siguiente enlace <https://juventudfuenla.com/nuevos-monograficos-online>

contenidos, se antojó una ocasión propicia para realizar este pequeño estudio. La temática había sido elegida por el propio alumnado y por lo tanto cabía asumir que tenían un interés activo tanto en el arte como en la educación artística y, además, estaba dirigido a gente joven los cuales, probablemente, tuviesen una relación fluida con el uso de la tecnología. Cabe añadir que muchos de los alumnos, estarían inmersos en un contexto educativo (instituto, bachillerato, universidad, ciclo formativo, etc.) lo cual parecía el caldo de cultivo adecuado para verificar qué relaciones se establecían entre estos tres parámetros: alumnado nativo digital, educación artística y técnicas digitales de expresión plástica.

FIGURA 2. Cartel del monográfico de *Iniciación al Dibujo Digital*

**MONOGRÁFICOS
FORMATIVOS**
*para adolescentes
y jóvenes - 14 a 35 años*

Iniciación al dibujo digital

📅 **Domingos desde el 18 de abril**
🕒 **17:00 a 19:00 h**

✍️ **Preinscripción en juventudfuenla.com**
desde el **18 de marzo** - hasta el **07 de abril**

➡️ **Actividad online gratuita**

📍 **Concejalía de Juventud e Infancia**
Espacio Joven "La Plaza"
Plaza de España, 1 - Fuenlabrada

Más info:
juventudfuenla.com

CiudadViva
Ayuntamiento de Fuenlabrada

**Ayuntamiento de
FUENLABRADA**
Área de Ciudad Viva
Comisión de Juventud
e Infancia

Fuente: <https://bit.ly/3vp8vKp>

El porqué de la elección de este campo de estudio, viene dado de mi experiencia en la educación artística, bien como estudiante, bien como docente, donde he observado de manera recurrente la tendencia a diferenciar el método de trabajo tradicional del medio digital. Me estoy refiriendo principalmente a la parte de la educación artística que se ocupa de la expresión plástica, véase dibujo, pintura o escultura, donde

habitualmente se han tratado ambos aspectos como si fuesen dos enseñanzas distintas y no como distintos recursos englobados dentro del mismo ámbito del proceso creativo. Puede que este cisma se deba a la incertidumbre que generan estos avances tecnológicos en el cambio del paradigma artístico, o quizá esconde un miedo atávico a que la máquina sustituya al artista. No obstante, hablar del arte de la máquina al margen del artista, es como hablar del arte del pincel o del lápiz, es necesaria una persona que le dé uso o si no la máquina se quedará parada (Munari, 2016). Precisamente porque, tanto el mundo del arte como el de la docencia, son dos ámbitos vivos y cambiantes, es sumamente importante no sólo conocer y estudiar los referentes del pasado, sino mantener la vista en aquello que se está planteando en el presente y su proyección hacia el futuro.

Es innegable que la sociedad actual está fuertemente influenciada por el desarrollo tecnológico y el arte y la educación no son impermeables a estos cambios. De hecho, son precisamente dos de los campos más susceptibles de experimentar una transformación constante, buscando adaptarse y hacerse eco de las necesidades de la sociedad en la cual se desarrollan. Por tanto, parece justificada la implantación de nuevas metodologías de enseñanza artística que integren estos nuevos avances inherentes al contexto social actual, de manera que podamos ofrecer a las y los estudiantes el mayor número de herramientas posibles para su crecimiento artístico y personal no sólo a día de hoy, sino con la mirada puesta en su desarrollo futuro. Como ya decía John Dewey en 1916, “si hoy enseñamos a los estudiantes como enseñábamos ayer, los despojamos del futuro”. El mundo a nuestro alrededor se encuentra en un cambio constante el cual está, mayormente, propiciado por la innovación tecnológica. Es por esto que nos resulta imposible anticipar cómo será la educación en el futuro próximo, pero todo parece indicar que obligatoriamente habrá de pasar por el tamiz de la revolución digital. No obstante, este cambio puede no ser tan drástico como cabría suponerse, al menos en lo que a los procesos artísticos se refiere, puesto que dos medios de expresión, a priori tan diferentes, como lo son el tradicional y el digital, cada vez tienden a unificarse más, teniendo el software de creación artística el poder de imitar cada vez con mayor verosimilitud

técnicas como el grafito, la acuarela y el óleo entre otros (Barona, 2003 citado en Palomo, 2016). Es este uno de los principales motivos por los que no parece lógico seguir manteniendo aisladas dos formas expresión que, lejos de intentar desmarcarse una de otra, buscan enriquecerse mutuamente. No obstante, centrémonos por un momento en las características y posibilidades únicas, que por su naturaleza nos ofrecen las nuevas tecnologías aplicadas al campo de la educación artística:

-El fácil acceso a estas herramientas a través de software libre o aplicaciones gratuitas para teléfonos móviles o tabletas, permite su implantación en sistemas educativos públicos con un coste muy reducido, (únicamente los equipos informáticos, presentes ya en la mayoría de centros en la actualidad), así como la posibilidad de que los alumnos que no puedan permitirse pagar licencias de usuario de grandes compañías, tengan opciones alternativas exentas de pago.

- La naturaleza lúdica de la tecnología permite el aprendizaje a través de la gamificación, técnica que posibilita que las tareas sean consideradas como un juego, lo cual redundará en un aumento de la motivación y una percepción del trabajo a través del prisma del juego (Cuadrado, 2017).
- La facilidad para corregir, alterar y transformar que tienen los programas de dibujo y pintura digitales, pueden ayudar a resolver problemáticas como la fase de represión en el dibujo infantil, que lleva a muchos niños a abandonar la expresión artística por no ser capaces de lidiar con la frustración y la autocritica (Viadel, 1988).
- La portabilidad de dispositivos pequeños como teléfonos móviles o tabletas, así como la comunicación y transmisión de datos entre ellos, nos permite barajar una amplia gama de posibilidades en cuanto a elección de actividades, dinámicas y propuestas que no han de limitarse al espacio habitual del aula.
- Por último, la asepsia propia de estos medios, permite trabajar en contextos específicos donde sería complicado utilizar herramientas tradicionales debido a la necesidad de respetar unas

condiciones de higiene determinadas, como pueden ser talleres de arte en entornos hospitalarios, escuelas infantiles o centros de mayores, entre otros.

El uso de la imagen plástica digital como elemento cohesionador y detonante del monográfico, viene motivado por varios aspectos. Por un lado, vivimos en un mundo eminentemente visual, las imágenes nos asaltan prácticamente en cualquier lugar al que miramos, redes sociales, televisión, carteles, pantallas publicitarias en marquesinas, etc. Esto hace que algo que ya era necesario, la alfabetización visual, se convierta en imprescindible como medio para aprender a leer y descodificar estas imágenes, así como para tener la capacidad de analizarlas de manera crítica y reflexiva, “ver es todo un logro, no una simple tarea. Es el resultado de comprender una parte del mundo” (Eisner, 2004, p. 30). Una composición digital, aúna los criterios expresivos, compositivos y creativos inherentes a cualquier producción artística. A día de hoy la ilustración digital es un punto intermedio entre arte y diseño (Palomo, 2016), además de un campo en el que se están implementando la mayoría de avances en software de creación artística y a través del cual se desarrollan nuevas herramientas que responden a las necesidades específicas del medio, Zeegen (2013) afirma que la ilustración digital se ha convertido en una forma de arte emergente que, utilizando las técnicas tradicionales aplicadas a través de herramientas digitales, consigue representar las obras a través de una pantalla. Este recurso permite también presentar obras y autores contemporáneos cuyos estilos y lenguaje visual sean más cercanos generacionalmente a los alumnos y, por lo tanto, desarrollar la capacidad crítica y de análisis de las imágenes a través de referentes iconográficos íntimamente ligados al tipo de simbología que manejan habitualmente. Por último, este es un campo laboral actualmente en auge; enfatizando su relevancia en industrias como la de los videojuegos, publicidad, diseño de moda, diseño gráfico y, por supuesto, el mundo editorial, podemos acrecentar el interés de los estudiantes por la educación artística, así como proporcionarles nuevas vías de desarrollo personal y profesional en el futuro.

2. OBJETIVOS

Una vez enunciado el contexto y los intereses que guiarán el desarrollo de este estudio, podemos plantear una hipótesis de partida, en este caso que se está desatendiendo la formación en el uso de técnicas de dibujo y pintura digital dentro de las enseñanzas artísticas actuales, perjudicando de esta manera el acceso de los jóvenes al desempeño profesional en los campos artísticos y creativos.

2.1. GENERALES

- Evaluar el nivel de implementación de este tipo de herramientas de creación artística digitales dentro de los diversos contextos y niveles educativos de los participantes, para establecer un marco contextual que permita valorar el espacio que ocupan dentro de las programaciones docentes.

2.2. ESPECÍFICOS

- Comprobar si existe un interés activo hacia el aprendizaje de estos recursos, para valorar si la posible falta de enseñanza de los mismos responde a una necesidad que no está siendo cubierta debidamente o a una falta de disposición por parte de los estudiantes.
- Analizar el proceso de aprendizaje y mejora en el uso de estas herramientas para elaborar recursos didácticos que permitan implementar y enriquecer la enseñanza de estas técnicas artísticas.

3. METODOLOGÍA

Para esta investigación se optó por adoptar un enfoque mixto que combine aquellos aspectos que resulten de interés tanto de la investigación cuantitativa como de la cualitativa. Según Hernández Sampieri (2014):

La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. (P. 532)

Vemos, por tanto, que la elección de este enfoque nos servirá para interpretar aquellos datos derivados de nuestra investigación que requieran una valoración cuantitativa, así como aquellos extraídos de otras herramientas o de la propia observación, en los que necesitemos un punto de vista cualitativo, de tal manera que podamos conjugar ambos factores a la hora de transcribir las conclusiones derivadas del estudio. Además, como nos dice Hernández Sampieri (2014) existen varias ventajas que nos ofrece el enfoque mixto en una investigación:

- Obtener una perspectiva más completa de la cuestión a analizar.
- Los datos recogidos serán mucho más ricos al provenir de fuentes más variadas.
- El estudio se potencia al tener más procedimientos de valoración.
- Aporta mayor solidez que cada uno de los enfoques (cualitativo y cuantitativo), por separado. -Permite un uso de los datos mucho más exhaustivo.
- Posibilidad de defender los resultados ante audiencias más diversas.
- Desarrollar nuevas destrezas en materia de investigación.

Además, para llevar a cabo este estudio, se decidió buscar un modelo de investigación educativa basada en artes, que se adecuase a la cuestión planteada. La tradición investigadora en los campos de la educación y el arte, es bastante reciente y, aún ahora, difícil de legitimar. Dadas las características heterogéneas y difusas de ambos campos, parecen no encajar en la atribuida objetividad que caracteriza las investigaciones científicas. “No obstante, la supuesta neutralidad del conocimiento se basa en el mito nada neutral de la verdad científica” (de Laiglesia et al., 2008, p. 37). Debido a esto, se han tomado regularmente

modelos de las ciencias sociales y humanísticas a la hora de desarrollar investigaciones en estos campos. Sin embargo, en los últimos años han empezado a desarrollarse metodologías específicas para la indagación en estos ámbitos puesto que, como dice Sánchez (2017, p. 3), “no es posible medir la investigación en artes y por ende en educación artística con los mismos parámetros que se aplican a otros campos del conocimiento”. De esta problemática nacen las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación, cuyo propósito es aproximar las prácticas y formas de trabajo de los profesionales de la creación artística al campo de la investigación en ciencias sociales y humanas de tal manera que, no sólo no se consideren campos opuestos, sino que, además de complementarse mutuamente, se equiparen en cuanto la obtención de logros cognoscitivos (Viadel, 2011).

De este emergente grupo de metodologías ligadas a la práctica artística, surge la a/r/tografía (a/r/tography), término que hace referencia a las siglas inglesas de las palabras Artist (artista), Researcher (investigador) y Teacher (profesor). Este método aboga por combinar en un mismo proceso la experiencia profesional y personal de aquellos que son artistas, docentes e investigadores (Viadel, 2011). Esta forma de indagación, bebe directamente de la investigación-acción, vivida desde la práctica artística. La a/r/tografía es de carácter orgánico y no establece herramientas o procesos determinados, sino que es adaptable y receptiva a las prácticas contemporáneas y tiene por objetivo generar conocimiento (Irwin, 2013). Veamos algunas de las características que definen la a/r/tografía según García (s. f.):

- Pone en relación las figuras de artista investigador y docente, valorándolas a un mismo nivel y nutriéndose de las circunstancias características de cada una.
- Permite operar en espacios habitualmente desatendidos o, directamente, ignorados por otras metodologías.
- Su naturaleza rizomática, permite generar investigaciones basadas en las artes y mediante las artes, que se alejen de los modelos lineales del conocimiento tradicional.

- Permite una experiencia de trabajo muy próxima al proceso creativo del artista.
- Sitúa en el mismo grado pensamiento creativo y relacional y los convierte en fuente de saber, a la vez que los justifica como circunstancia científica.

3.1. DESARROLLO Y DISEÑO DEL MONOGRÁFICO

Para elaborar los contenidos del curso y dividirlo en sesiones, si bien tuve completa libertad, sí que hubo una serie de premisas que se establecieron desde el ayuntamiento y que definieron algunas de las características del curso:

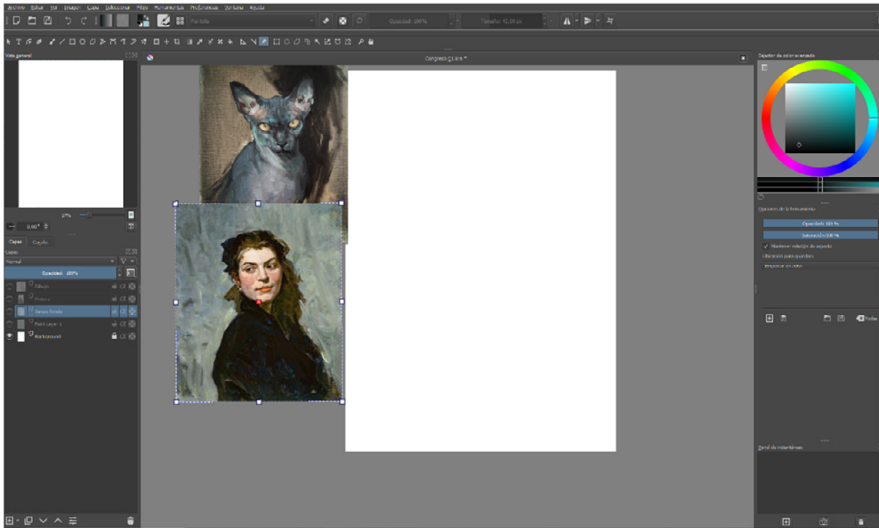
- El monográfico constaría de 6 sesiones de dos horas cada una, es decir un total de 12 horas. Las sesiones serían los domingos en horario de 17:00 a 19:00 horas, comenzando el día 18/04/2021 y finalizando el 30/05/2021 (el domingo 02/05/2021 no habría clase debido a la celebración del día de la Comunidad de Madrid).
- El curso sería online. Debido a la situación de emergencia sanitaria que se inició en 2020 por la COVID-19, se programó que el monográfico tuviese un carácter no presencial para evitar riesgos.
- El software utilizado para las clases, debía ser gratuito. Dadas las características sociales del curso, debía utilizarse un programa o aplicación que no tuviese coste para que cualquiera de los participantes pudiese seguir las sesiones con normalidad.
- El curso era de iniciación por lo que los contenidos tenían que estar adaptados para que cualquier persona pudiese asimilarlos independientemente de su experiencia previa.
- A lo largo del monográfico debían conjugarse el aprendizaje del uso del software y el aprendizaje de conceptos artísticos y de dibujo por igual.

Planteados estos parámetros, se comenzaron a definir las necesidades y características del curso. Para empezar, se eligió el programa que se utilizaría a lo largo de las sesiones, en este caso Krita. Krita es un software de código abierto que puede descargarse de manera completamente gratuita desde su página web¹²⁰, también cuenta con una versión beta¹²¹ disponible para descarga en teléfonos móviles y tabletas, lo cual facilitaba el acceso al curso, posibilitando que la gran mayoría de personas interesadas pudiesen inscribirse, puesto que no era necesario un equipo de gran potencia para realizar las tareas. La primera versión de Krita vio la luz en 2004, pensándose como una alternativa al hegemónico Adobe Photoshop. Sin embargo, desde 2009 el equipo de desarrollo optó por centrarse en los aspectos artísticos del programa, enfocándose cada vez más en crear una aplicación dirigida a artistas, ilustradores y diseñadores de arte conceptual (Fernández y Jaume, 2021). Actualmente va por su versión 5.0 y es altamente valorado por la comunidad artística digital. Tammy Coron (2021), en un artículo publicado en la página web *Creative Bloq*, especializada en arte y diseño gráfico digital, lo sitúa entre los 10 mejores softwares de dibujo, siendo además el único del listado que no es de pago. Otro de los puntos a favor de esta aplicación, es el diseño sencillo de su interfaz, que además se puede personalizar completamente, lo cual favorece una rápida familiarización con las diferentes funciones por parte del alumnado. Por último, pero no menos importante, cabe destacar que la comunidad online alrededor de este programa es muy grande y comparten recursos como pinceles o tutoriales de manera gratuita que pueden ayudar a enriquecer enormemente la experiencia como usuario.

¹²⁰ <https://krita.org/es/>

¹²¹ Versión de prueba de un software, que tiene funcionalidad completa, pero cuyo objetivo es la detección de posibles errores de funcionamiento.

FIGURA 3. Imagen de la interfaz del programa Krita



Fuente: elaboración propia

El siguiente paso sería establecer una metodología docente que permitiera fusionar el aprendizaje del manejo del software con los conceptos artísticos necesarios. Para ello se resolvió iniciar haciendo énfasis en el uso de los elementos más importantes del programa para que, poco a poco, los contenidos artísticos fuesen ganando peso quedando, las últimas sesiones, dedicadas casi por completo estos. Además, se seguiría una metodología de aprendizaje en espiral. Esta metodología parte de la enseñanza de un conocimiento sencillo para ir aumentando la complejidad paulatinamente, de manera que en cada nueva sesión haya que reutilizar las destrezas adquiridas en las lecciones anteriores con el objetivo, no sólo de aprender un concepto nuevo, sino de repasar y reforzar aquellos ya conocidos. De esta manera el profesor guía el aprendizaje adecuando el grado de ayuda al nivel del alumno y otorgando mayor responsabilidad y autonomía, a medida que percibe que este domina el conocimiento (Guilar, 2009). Como dice Bruner (1984), “si la educación no consiste en inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia y conocimiento buscando equilibrio entre la

riqueza de lo particular y la economía de lo general, entonces no sé en qué consiste” (p. 124).

Dicho esto, las sesiones de trabajo quedaron establecidas de la siguiente manera:

1. *Toma de contacto con el arte digital.* En esta primera sesión, se explicarían los conceptos básicos de creación de un archivo digital, formatos, tamaño, resolución, modos de color, etc. Se comenzaría la familiarización con la interfaz del programa, así como del uso del pincel, hablando del trazo y proponiendo algunos ejercicios para acostumbrarse a utilizar el lápiz digital
2. *Pinceles y capas.* En esta sesión se entraría a investigar en detalle el uso de dos de las herramientas más importantes de cualquier software de creación artística, los pinceles y las capas. Después se usarían los conocimientos adquiridos para comenzar a dibujar a partir de formas simplificadas con una imagen de referencia.
3. *Herramientas de selección y transformación.* A través de una serie de ejemplos y ejercicios, se aprendería a usar en beneficio propio las distintas formas de selección y transformación de elementos que ofrece el programa, para facilitar el trabajo y hacerlo más fluido. Una vez vistos se utilizarían estos conceptos para la realización de un ejercicio en el que aprenderían sobre luz, sombra y volúmenes.
4. *Flujo de trabajo en una obra digital.* Con todo lo aprendido en las anteriores sesiones, se verían cuáles son las mejores maneras de gestionar el proceso de creación de una obra digital, a personalizar la interfaz del programa de manera que se adecúe a cada modo de trabajo y preferencias personales y se aplicaría a través de un ejercicio en el que se aprenderían los conceptos básicos de la estructura del cuerpo humano y el movimiento.
5. *Estudios de valor y color en pintura digital.* En esta sesión se aprendería el uso de la herramienta de imágenes de referencia para tomar como ejemplo las obras de otros artistas y aprender

a trabajar conceptos como el valor lumínico y la paleta de color en la pintura digital. En este punto del curso, ya se primaba la enseñanza de conceptos artísticos por encima de la de los tecnológicos.

6. *Sesión de repaso y resolución de dudas.* En esta última sesión se enseñaría a crear y modificar los pinceles para tener un repertorio personalizado y ajustado a las preferencias y necesidades de cada alumno. Además, se aprovecharía para repasar conceptos y resolver las dudas que hubiesen surgido a lo largo del curso.

Con la programación y los contenidos aprobados por los responsables del ayuntamiento, se solicitó permiso para realizar un test de control a los alumnos con el objetivo de poder establecer el punto del que partiría la investigación. No hubo ninguna objeción siempre y cuando no se solicitase ningún dato personal a ninguno de los estudiantes.

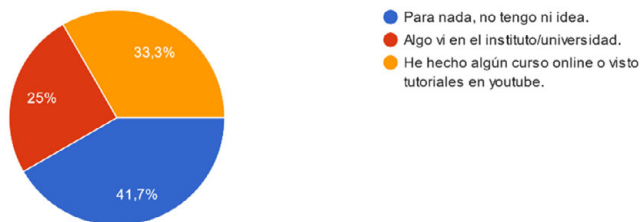
4. RESULTADOS

4.1. CUESTIONARIO INICIAL

Como se ha comentado, antes del comienzo del curso, se envió a los alumnos matriculados un test cuyo propósito era contextualizar tanto los conocimientos previos y el punto de partida de cada participante, como los intereses y expectativas con las que se habían matriculado en el taller monográfico. Aunque fue un cuestionario no muy extenso, a continuación comentaremos únicamente aquellos datos que se han considerado relevantes para el propósito de esta investigación.

GRÁFICO 1. Evaluación de los conocimientos previos.

¿Tienes conocimientos de dibujo digital?
12 respuestas

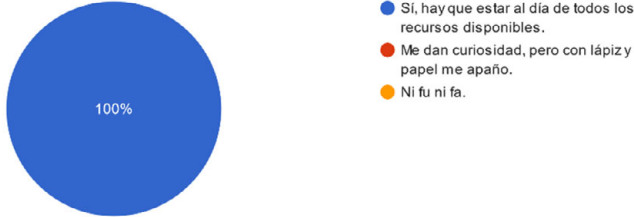


Nota: elaboración propia

Este gráfico nos sitúa claramente en el marco del que parten los estudiantes, además de aportar información importante que confirma alguno de los supuestos que se han planteado en este artículo. Por un lado, hay un abrumador porcentaje del 41,7% de participantes que no tienen ningún tipo de conocimiento sobre las herramientas de dibujo digital. Teniendo en cuenta el espectro de edad y que esta muestra está recogida entre un público que expresamente está interesado, no sólo en el aprendizaje artístico, sino concretamente en el uso de técnicas digitales aplicadas al arte, es un dato muy impactante. Por otro lado, podemos observar cómo el 33,3% tienen alguna formación en el campo, pero adquirida por su cuenta a través de tutoriales o cursos online. Esto nos deja con únicamente el 25% de participantes que afirma que ha recibido formación dentro de un contexto educativo formal, como pueden ser el instituto o la universidad. Estas cifras son abrumadoramente bajas, si tenemos en cuenta la importancia que este tipo de tecnología tiene en el sector laboral de la industria gráfica y artística en la actualidad. Cabe suponer que no se está dando suficiente importancia a la formación de los jóvenes en este campo o, peor aún, que se está dejando en sus propias manos la responsabilidad de formarse por sus propios medios. Es más grave aún cuando vemos la contundente respuesta a la siguiente pregunta del cuestionario.

GRÁFICO 2. *Importancia del aprendizaje de las herramientas digitales*

¿Te parece necesario aprender el uso de estos programas de dibujo y pintura digital?
12 respuestas

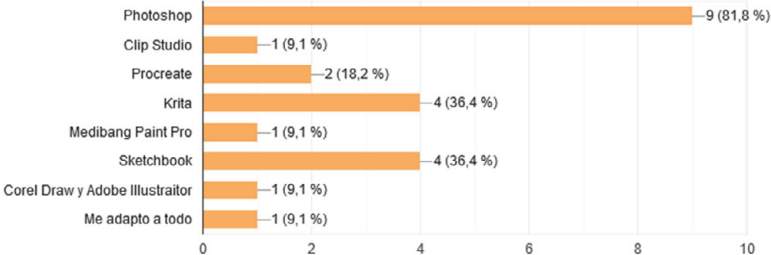


Nota: elaboración propia

Aquí podemos ver cómo el 100% de los participantes consideran importante conocer y aprender a usar estos programas, es decir, que tienen ganas e interés por adquirir estos conocimientos. Un interés que no se está cubriendo adecuadamente desde el currículo educativo.

GRÁFICO 3. *Conocimiento de software de dibujo digital*

¿Qué programas de dibujo digital conoces?



Nota: elaboración propia

Esa gráfica nos deja también un dato interesante. El programa más conocido por el alumnado es Adobe Photoshop, un programa muy popular pero de licencia privativa que requiere de una cuota mensual de suscripción para poder usarlo. Sin embargo, no muchos tienen constancia

de los programas de descarga gratuita y uso libre que hay en el mercado. Esta falta de información puede influir de forma negativa en el desarrollo artístico de los alumnos pues, si únicamente conocen las aplicaciones de pago, pueden decidir no adentrarse más profundamente en este ámbito del arte, bien porque no quieran, bien porque no puedan, hacer la inversión económica que requieren los programas de licencias privadas.

Por último, cabe destacar en este apartado que ante la pregunta ¿por qué te interesa este curso? El 58,3% de los alumnos respondieron que querían adquirir competencias para su uso profesional, puesto que habían realizado o estaban realizando estudios superiores relacionados con el arte, el diseño o el mundo audiovisual. Esto pone de relieve que la formación en el uso de estas herramientas no se limita únicamente a la práctica artística, sino que forman parte del día a día en muchos campos profesionales, por lo que se debería enfatizar su enseñanza de manera transversal y no únicamente como algo ligado a las competencias de la educación visual.

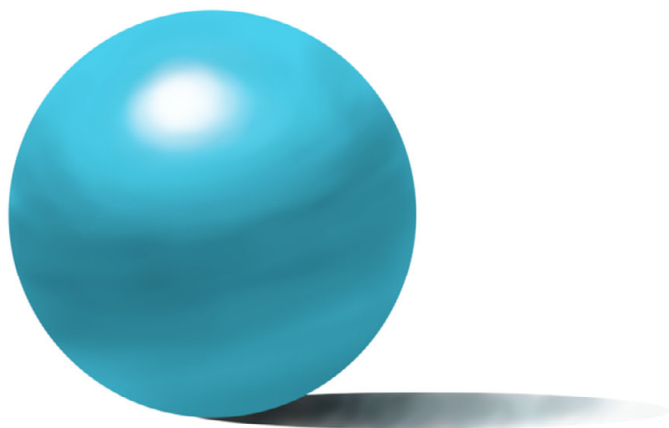
4.2. MANEJO Y CONOCIMIENTO DEL SOFTWARE

La mayoría de alumnos no conocían ni habían usado nunca el programa Krita por lo que, al inicio del curso, muchos tenían cierta inseguridad acerca de poder seguir las clases con fluidez o recordar cada una de las funciones necesarias. Como medio de ayuda se hizo un listado de atajos de teclado con las funciones más comunes que se compartió con todos los participantes, lo cual les ayudó mucho a familiarizarse con el uso del software. Además, se priorizó la enseñanza de cómo manejar un programa cualquiera de dibujo y pintura digital, por encima de las particularidades de Krita, lo cual permitiría que las habilidades adquiridas pudiesen extrapolarse a cualquier otra aplicación que utilizaran, rompiendo con la limitación de tener que utilizar únicamente aquella que se había elegido para impartir el monográfico. Después de un par de sesiones, los alumnos mostraban un manejo lo suficiente fluido de la herramienta, no sólo como para seguir las clases y realizar las tareas sin problemas, sino como para tener la confianza de probar y experimentar por su cuenta.

4.3. EXPRESIÓN PLÁSTICA Y CONOCIMIENTOS ARTÍSTICOS

A lo largo del monográfico se estudiaron conceptos básicos, como el trazo, la línea, la simplificación de formas a través de figuras geométricas, luz y sombra, volumen, etc. Viendo que los alumnos estaban muy motivados y trabajaban con mucho interés, se pudieron introducir, sin profundizar en exceso por la falta de tiempo, otros temas más complejos como teoría del color, propiedades del color, estructura, proporciones y anatomía básica del cuerpo humano o iniciación al diseño de personajes. Fue fundamental el buen ambiente y la predisposición de los alumnos para poder tratar tantos y tan variados temas y, pese a la limitación temporal, se pudieron establecer unas buenas bases de conocimiento de tal manera que cada participante adquiriese la suficiente destreza y autonomía como para poder seguir avanzando por su cuenta una vez finalizadas las clases.

FIGURA 4. Ejemplo de ejercicio de una alumna



Fuente: elaboración propia.

4.4. IMPLICACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

Ya se ha mencionado la buena aptitud durante las clases y la gran predisposición a aprender y practicar lo enseñado. No obstante, es importante destacar y remarcar, que la asistencia se mantuvo estable a lo largo de las 6 sesiones, dándose la circunstancia de ser un curso gratuito, online y que el horario fuese los domingos por la tarde, merece mención especial la implicación de los alumnos. No sólo fue aumentando su participación en las clases, haciendo preguntas o proponiendo temas de interés, sino que también mostraban ejercicios que habían realizado a lo largo de la semana y compartían las dudas y problemas que les habían surgido durante el proceso. Es importante destacar que para que todo esto fuese posible, más tratándose de clases online, hay que realizar un esfuerzo extra como docente para conseguir que los estudiantes se sientan cómodos, crear un espacio seguro de participación y generar un ambiente de colaboración en el que todos se sientan implicados en la sesión y no sólo como si fuesen meros espectadores.

5. DISCUSIÓN

5.1. TECNOLOGÍAS DIGITALES Y CURRÍCULO ACADÉMICO

Sería ingenuo presentar los resultados recogidos en este estudio, recabados entre un pequeño grupo de estudiantes, como el caso representativo del sistema educativo actual. Sin embargo, sí que nos sirve como llamada de atención a que puede que se estén dejando sin cubrir aspectos importantes y representativos de la realidad contemporánea dentro de la educación artística. Si analizamos el currículo de Bachillerato de Artes publicado en el BOCM¹²², podemos analizar que la única mención a estas técnicas se da en el segundo curso de Bachillerato, dentro de la asignatura Dibujo Artístico II, en el tercer punto del quinto bloque de contenidos, llamado “El dibujo Artístico con herramientas digitales” (p. 27). Estamos hablando de que, dentro de todo el currículo de dos años, se menciona como el último tema, del último bloque de una

¹²² Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid

asignatura optativa del último año. Todos conocemos las dificultades y problemas que se dan en la enseñanza pública para poder completar los contenidos anuales de cada asignatura quedando, en muchas ocasiones, los últimos temas sin tratar por falta de tiempo. Cabe suponer esta asignatura no sea una excepción y, por lo tanto, muchos de los alumnos que la cursen ni siquiera lleguen a ver estos contenidos en clase.

Pasando a los estudios público superiores, (contextualizados en la Comunidad de Madrid, lugar donde trabajo y resido), encontramos que, de las seis universidades públicas de la comunidad, sólo dos ofrecen el grado en bellas artes, la Universidad Complutense y la Universidad Rey Juan Carlos. En sus planes de estudios, el estudio de estas herramientas ocupa un lugar nimio, siendo en la Complutense de dos asignaturas cuatrimestrales (una de ellas optativas), es decir 12 de los 240 créditos de la carrera, mientras que, en la Rey Juan Carlos, encontramos tres asignaturas cuatrimestrales obligatorias, un total de 18 créditos. No se pretende con esto defender que, de repente, el currículo se llene de asignaturas con la palabra digital en el nombre ni mucho menos. El objetivo principal de este estudio, es hacer ver que se necesita conceder un espacio a estas herramientas para que vayan mano a mano con el resto de técnicas que se enseñan en las disciplinas artísticas. No podemos permitirnos como docentes quedarnos al margen de los avances sociales, más aún cuando una disciplina como es la artística ha estado, históricamente, a la vanguardia de estos cambios. Wang y Wang (2021) realizaron un estudio entre los principales sitios web de búsqueda de empleo, el resultado obtenido fue que aproximadamente el 85% de trabajos ofertados para artistas, requerían artistas que manejasen y trabajasen con herramientas digitales. Poniendo frente a frente los datos de la realidad laboral y los datos de la realidad académica, no queda por menos que reflexionar sobre si se está cumpliendo con lo que los estudiantes necesitan o si, por el contrario, se les está empujando a buscar formación extra académica que les permita cumplir con las expectativas que la realidad laboral les impone.

5.2. EDUCAR EN EL USO DE LA TECNOLOGÍA

De la misma manera y como se ha mencionado anteriormente, esto no pretende ser un alegato en favor de la tecnología por encima de otros medios. Es importante integrar el uso de estos recursos en la educación, otorgándoles la misma importancia y peso que al resto de técnicas y, simplemente, ofreciendo la posibilidad a cada alumno de escoger el medio que mejor se ajuste a su forma de expresión. Esto es importante, porque me he encontrado con muchos alumnos que reivindican la falta de enseñanza de nuevas tecnologías, pero lo hacen como un fin y no como un medio para expresarse. Quieren la herramienta, sin saber muy bien para qué la usarán, como quien piensa que un pintor pinta bien por tener pinceles de gran calidad y no por haber profundizado en el estudio de su uso. Por lo tanto, también es de vital importancia, como dice Buckingham “enfocarse en enseñar acerca de la tecnología y no limitarse a enseñar con o a través de la tecnología” (2008, p. 14). Al iniciar el monográfico, planteé la pregunta de qué diferencia había entre dibujo digital y dibujo tradicional. La mayoría de respuestas podrían resumirse en un sentir general de que el dibujo digital es más fácil, como si dándole a un botón se crease una pieza. Si bien es cierto que los programas de dibujo, permiten hacer correcciones o retoques de manera casi ilimitada, si se extrapola al medio físico y cada vez que borramos una capa arrugamos un folio, o cada vez que usamos el ctrl+z lo anotamos, veremos que, probablemente, el esfuerzo que nos haya llevado realizar ese dibujo o esa pintura, nada tenga que envidiar al que nos llevaría hacerlo con medios tradicionales. Es por ello por lo que hay que ver estos programas como lo que son, una herramienta de expresión, pero aquello que se expresa, nace de la persona y no de la máquina.

6. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el Monográfico de Iniciación al Dibujo Digital y analizados los datos recabados, tanto previamente a través del cuestionario, como durante las 6 sesiones de trabajo con los alumnos, han quedado expuestas las siguientes cuestiones:

Por un lado, parece corroborarse que, a día de hoy, queda mucho camino por recorrer en cuanto a la implementación del manejo de herramientas digitales en las enseñanzas artísticas. Hemos visto cómo únicamente uno de cada cuatro alumnos, afirmaban haber recibido algún tipo de formación en este ámbito dentro de la educación formal, quedando de manifiesto que el papel que juegan dentro los currículos académicos estas competencias, queda muy por detrás del que necesita el alumno para afrontar los retos que le presenta el desarrollo tecnológico de la sociedad actual.

También queda expuesto que hay un gran interés hacia este tipo de conocimientos, además de una enorme demanda formativa, puesto que muchos de los alumnos tenían o estaban realizando estudios superiores relacionados con el campo del arte, el diseño o la comunicación audiovisual y no habían recibido un aprendizaje adecuado en estos recursos, lo cual les lastraba en su desarrollo académico, profesional y personal.

Por último, si bien hay que entender que no es sencillo implementar un cambio significativo en los currículos académicos de la noche a la mañana, ha quedado demostrado que se pueden crear recursos didácticos sencillos que agilicen la adquisición de competencias en el uso de estas técnicas y que proporcionen a los alumnos las herramientas suficientes para un desarrollo autónomo posterior.

Es importante mantener los pies en la tierra y ser conscientes del trabajo y los costes que supone la implementación de estos recursos tecnológicos en los currículos académicos, pero también debemos responsabilizarnos como docentes de ofrecer una formación integral a nuestros alumnos, que les prepare para enfrentarse a los retos personales y profesionales que les depare el futuro y la sociedad tecnológica actual.

7. REFERENCIAS

- Apaza, W. (2017). *Análisis De Los Avances Tecnológicos En El Desarrollo De La Ilustración Y El Arte Digital* (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Altiplano. <https://bit.ly/3PLj8iO>
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Coron, T. (2021, Diciembre 09). *The best digital art software for creatives in 2022*. Creative Bloq, art and design inspiration. <https://bit.ly/2NUk9cE>
- Cuadrado, A. (2017, marzo 9). *Gamificación educativa*. URJC Online. <https://bit.ly/2N2PExi>
- Decreto 52/2015, del 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. Publicado en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Número 120. <https://bit.ly/3JdpkOa>
- De Laiglesia, J. F., Fuentes, S. y Rodríguez M. (2008). *Notas para una investigación artística*. Universidad de Vigo, Servicio de publicaciones.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Fernández R. y Jaume B. (2021). *Cruces Disciplinarias. Reflexión e investigación las ciencias sociales y la cultura visual*. GKA Ediciones.
- García, Á. (s. f.). *A/R/TOGRAPHY*. culturasdelovisual2. <https://bit.ly/3zdkwE5>
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241. <https://bit.ly/3S8Ejgy>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Irwin, R. L. (2013). *La práctica de la a/r/tografía*. Revista Educación y Pedagogía, 25(8), (pp. 65-66).
- Marín Viadel, R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica en los escolares. *Revista UCM*, 25. www.revistas.ucm.es
- Marín Viadel, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/27182>

- Munari, B. (2016). *Diseño y comunicación visual* (2a. Ed.). Gustavo Gili.
<https://bit.ly/3oBBPtt>
- Palomo, A. (2016). *Aporte de la ilustración digital de Herbert Crispin a los libros de texto infantiles de Editorial Susaeta* (Proyecto de Grado). Universidad Rafael Landívar. <https://bit.ly/3Brkvz8>
- Sánchez, Z. (2017). *Investigación en educación artística. Más allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades. Pensamiento palabra y obra*, 18(18).
<https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6286>
- Wang, V. y Wang, D. (2021) *The impact of the increasing popularity of Digital Art on the current job market for artist*. *Art and Design Review*, 9 (pp. 242-253). <https://bit.ly/3z9ut5a>
- Zeegen, L. (2013). *Principios de la ilustración*. Gustavo Gili.

EL *COLLAGE* DIGITAL COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES VISUALES

FAINIX MAYORGA-SOLÓRZANO

Universidad de Granada

Universidad de Costa Rica

RAFAEL MARFIL-CARMONA

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en el campo de la Educación Artística conforman un amplio marco referencial, consolidadas por estudios de los fenómenos educativos y sus relaciones con el aprendizaje estético a través del desarrollo e implementación de instrumentos visuales. Por otra parte, el estudio y la selección previa de la metodología de investigación se convierte en una parte fundamental para el éxito y alcance investigador (Shulman, 1981). En consecuencia, la investigación constituye un espacio para profundizar en las bases teóricas, tanto las que son consideradas clásicas como las más actuales. Estas últimas han llevado a cabo técnicas de muestreo y análisis de datos mediante la creación de imágenes y procesos artísticos.

De ahí la importancia del estudio de los diferentes enfoques metodológicos para conocer la variedad de instrumentos, técnicas y estrategias de investigación desde una base científica y artística, permitiendo la exploración humana y la construcción de conocimientos (Eisner, 2006). El proceso de indagación debe aportar flexibilidad, interacción y resultados clave en función a la reflexión crítica, autoevaluadora, social y que contribuya al ejercicio educativo e investigador (Latorre Beltran et al., 2005). En esa línea, las imágenes e instrumentos cualitativos y

cuantitativos enriquecen los diferentes métodos de investigación desde el uso adecuado del lenguaje artístico.

Para ello, esta investigación se nutre del bagaje investigador de las metodologías de Investigación Basada en la Imagen (IBA), la Investigación basada en las Artes Visuales (IBAV), la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales y los más recientes estudios sobre A/r/tografía (Barone y Eisner, 2012; Eisner, 1981, 1998; Irwin, 2013b; Leavy, 2018; Marín-Viadel et al., 2020; Roldán y Marín-Viadel, 2012; Sinner et al., 2006). En este trabajo se valoran las confluencias interdisciplinarias entre el arte, antropología, sociología, tecnologías, cultura, diseño, psicología, humanidades, etc., que influyen en el aprendizaje, enseñanza y actos creativos de las artes visuales (Marín-Viadel y Roldán, 2014).

En definitiva, podríamos decir que estas metodologías proporcionan medios y herramientas para el aumento del conocimiento y la puesta en práctica de procesos educativos. Sin embargo, en el campo investigador surgen problemas y nuevas necesidades ante la cambiante sociedad metamedia en el uso de la imagen y el aumento de la información en las redes sociales. Cada vez, más el contenido digital crece y se desborda, provocando la infoxicación de quienes interactuamos constantemente con los medios de comunicación digital.

Los instrumentos visuales de investigación ofrecen posibilidades para el análisis de las propias imágenes y resultados creativos de la experiencia de aprendizaje y enseñanza artística. A pesar de los esfuerzos, la implementación investigadora es necesaria para brindar conocimientos, partiendo de la argumentación, demostración, calidad, uso, funciones y mejoras de los instrumentos visuales (Marín-Viadel y Roldán, 2014).

Este trabajo se centra en el análisis de los instrumentos visuales de Investigación, especialmente, el *collage* digital, como herramienta con gran potencial para el análisis de resultados y conclusiones de la experiencia educativa. Esta técnica artística en sus inicios trastoca las nociones convencionales del arte y trasciende al ámbito investigador (Gerstenblatt, 2013). Las posibilidades investigadoras mediante el

collage aportan y crean diferentes fragmentos de imágenes combinados para expresar una visión crítica ante determinada problemática. Dependiendo del contexto, varían sus significados (Wehmeyer, 2021). El *collage* digital ofrece una oportunidad para el estudio y la creación de imágenes digitales, ya que parten del uso de editores gráficos digitales.

No obstante, el uso y función de este instrumento deriva de los objetivos o hipótesis de investigación, que deben estar sujeto a criterios de calidad, evitando el uso decorativo o lejano al fenómeno educativo que representa la imagen (Marín-Viadel et al., 2020). En esta línea, se analizan las posibilidades del *collage* digital en el campo investigador, partiendo de sus antecedentes como técnica y lenguaje artístico, manteniendo siempre una clara vinculación con los aspectos indagadores. Se emplea un método de Investigación Artística e Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, partiendo del análisis de modelos de *collage* ejecutados como instrumentos de investigación en el campo artístico e investigador.

En concreto, se recogen imágenes para la creación del *collage* digital como producto de las experiencias educativas en el Bachillerato de Informática y Tecnología Multimedia de la Universidad de Costa Rica, en un contexto de aprendizaje estético y tecnológico. Este estudio pretende ofrecer un aporte para las investigaciones en el campo de la educación artística, desde el análisis de los elementos configuradores de la imagen, tanto en su arquitectura compositiva como en los aciertos investigadores, proporcionando nuevas variedades conceptuales y creativas en la exploración y experiencia educativa en el uso de recursos y herramientas digitales.

2. OBJETIVOS

- Realizar una revisión teórica de los principales referentes que han utilizado el *collage* como herramienta de investigación en el campo de la educación artística.
- Establecer conexiones entre el lenguaje artístico y la educación con los instrumentos de investigación.

- Analizar de forma detallada las posibilidades del *collage* digital como instrumento de investigación, valorando la experiencia educativa en el aprendizaje estético.

3. INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El acto investigador en el territorio de la educación artística fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje, evidenciando las principales problemáticas del área. Las metodologías de indagación ofrecen bases para modular y argumentar tanto los procesos de investigación, como el refinamiento de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, a su vez validadas y compartidas con la comunidad investigadora (Marín-Viadel y Genet, 2017). Cada investigación ofrece perspectivas, resultados y conclusiones diferentes, especialmente datos de las prácticas y procesos artísticos.

Lo ideal de la función investigadora se vincula a la fidelidad empírica y la garantía en la construcción de la metodología en el diseño. El proceso debe ser sistemático y garantizar resultados viables y datos fiables, respondiendo a los objetivos y realidades del fenómeno estudiado para acrecentar los conocimientos de una disciplina (Gómez et al., 2006). En esa línea, las investigaciones deben reforzar los vínculos entre la producción y difusión del conocimiento, mediante la extensión de actividades, conferencias, cursos o programas (Eisner, 1998). No obstante, es necesario considerar aquellos aspectos que reducen de forma significativa los resultados de la práctica artística y procurar la identificación representativa del objeto o sujeto investigado (Gardner, 1994).

El esfuerzo por descubrir e indagar sobre educación artística es un intento de buscar y resolver de una forma sistemática, minuciosa y analítica los problemas o preguntas que se generan dentro o fuera de la disciplina (Eisner, 1995). De lo anterior, la acción investigadora requiere del análisis y observación sobre la experiencia educativa, las formas de aprendizaje y la utilidad de las metodologías educativas. Más allá de descripciones, se trata de comprender el acto educativo a favor de un desarrollo significativo y reflexivo por parte de los estudiantes. En este

sentido, la indagación en el campo de la educación artística consiste en producir y obtener conocimientos en función a las actividades educativas y en relación con el aprendizaje de la cultura visual (Marín-Viadel, 2005).

Ahora bien, se cuenta con una variedad de teorías relacionadas con el campo investigador, que surgen de las publicaciones académicas con enfoques cualitativos, generando procesos de interpretación y transferencia de conocimientos (Eisner, 2001). A partir de esas publicaciones nace un interés por el uso y perfeccionamiento de instrumentos y técnicas mediante el empleo del lenguaje artístico en el proceso de análisis y tratamiento de las imágenes como producto de investigación. Solo por mencionar algunas y las más representativas para el presente capítulo, destaca la Investigación basada en la Imagen [Image-Based Research], que se nutre de la fotografía y proporciona datos visuales representativos a través de ensayos fotográficos, videos o películas (Banks, 2018).

En este caso, la función de la imagen proporciona datos cuantificables y representativos de manera visual (Banks, 2018; Rose, 2016; Weber, 2008). La imagen cobra importancia en el contexto investigador. Es un recurso potente que puede ser creado o encontrado con fines descriptivos o relevantes para la construcción de conocimientos (Mannay, 2017). Además, la imagen produce una respuesta en el observador y configura la forma de ver y crear (Weber, 2008). Por lo tanto, la efectividad del método parte del análisis y significado de la imagen (Margolis y Pauwels, 2011).

Otra perspectiva que sobresale en el marco investigador es el interés por estudiar y profundizar sobre su propia especialidad artística, que da lugar a la metodología de Investigación Artística [Artistic Research] (Marín-Viadel, 2011). Esta metodología responde a los procesos creativos contemporáneos de la música, artes visuales, diseño, danza, artes escénicas, corporales, audiovisuales entre otras especialidades, en función al lenguaje artístico que está condicionada a la calidad estética y artística (Roldán y Marín-Viadel, 2012). A medida que se ha desarrollado la investigación artística bajo una estricta línea de creación, compartida entre docentes y artistas, resulta posible conocer los problemas o conceptos que existen en torno a la producción y al proceso creativo.

Lejos de crear una línea divisoria entre la educación y las artes, este tipo de metodología provee información acerca del quehacer artístico, entrelazando procesos, técnicas, conocimientos y estrategias que pueden ser utilizadas en el campo de la enseñanza. No obstante, la Investigación Basada en las Artes Visuales (IBAV) se centra en el uso de las artes para la intervención y expresión artísticas, considerando la estética, la calidad y creación de las imágenes como potencial investigador (Roldán y Marín-Viadel, 2012).

La diferencia que establece la Investigación basada en las Artes Visuales se encuentra en su respuesta a especialidades específicas de las artes visuales, tales como la pintura, escultura, museo, galería, cerámica, dibujo, caricatura, película, audiovisual, fotografía etc. (Leavy, 2018; Marín-Viadel y Roldán, 2019). Las particularidades de esta rama son sus recursos visuales en el diseño de instrumentos, permitiendo la categorización de las imágenes con funciones específicas en los apartados de los estudios. En el caso de las Metodologías de Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, éstas reúnen características de la Investigación Cualitativa, la Investigación basada en Imágenes, la Investigación artística y la Investigación basada en las Artes Visuales, entre otras metodologías.

La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales tiene como propósito "... ver (literalmente) mejor los problemas educativos, que nos fijemos (visualmente) en nuevos problemas educativos y que podamos imaginar nuevas soluciones educativas al pleno desarrollo personal y social" (Roldán y Marín-Viadel, 2012, p. 36). Este método adopta estrategias propias de las artes desde la creación de imágenes, el uso de lenguajes artísticos y en función de problemas educativos bajo estrictos criterios de calidad (Marín-Viadel, 2005).

Finalmente, y como fruto del desarrollo académico-investigador de estas convergencias metodológicas nace la A/r/tografía correspondiente a artes [Art] investigación [Research] y enseñanza [Teacher], según la función acróstica que compone la palabra (Marín-Viadel y Roldán, 2019). La A/r/tografía se vincula a la investigación-acción en el acto transformador e intervencionista, a través de instrumentos propios de las ciencias sociales o artísticas (Irwin, 2013a). Dicha metodología

permite resolver de una forma integrada problemas educativos y, al mismo tiempo, artísticos e investigadores.

4. SOBRE INSTRUMENTOS VISUALES DE INVESTIGACIÓN

Las utilidades de las metodologías de investigación en el campo artístico se encuentran en el diseño de los instrumentos visuales y el uso de las imágenes, permitiendo alcanzar resultados y análisis de datos correspondientes a los objetivos o hipótesis. Por consiguiente, el instrumento visual de indagación establece conexiones entre lo conceptual y lo estético, mediante la organización de las imágenes seleccionadas para la representación de ideas (Roldán y Mena, 2017). Su clasificación entre las categorías cualitativas y cuantitativas establece el tipo de información que provee el instrumento. Asimismo, la organización, selección y distribución de los elementos que componen ese instrumento quedan sujetos a los criterios de calidad y estética de la imagen (Marín-Viadel et al., 2020).

El mecanismo utilizado para la recolección o registro de los datos sobre un fenómeno o problema determinado recurre a la categorización de la imagen. Es decir, el uso de la imagen se determina el control, la precisión y la utilidad para propósitos investigadores, que pueden resultar como ideas, argumentos, conclusiones o teorías planteadas desde lo visual (Roldán et al., 2017). Los instrumentos efectivos y fiables se categorizan y validan en la experiencia de investigaciones específicas, partiendo de las prácticas educativas y métodos de enseñanza artística en la creación y difusión de las imágenes (Marín-Viadel et al., 2020).

La utilidad de los instrumentos visuales puede componer la estructura de una investigación o informe. En este caso, el uso de la imagen debe ajustarse al apartado diseñado de una forma clara, argumentativa y descriptiva (Marín-Viadel y Genet, 2017). De este modo, la imagen puede implementarse como título, palabras claves, introducción, justificación, objetivos, preguntas de investigación, hipótesis, marco teórico, estado de la cuestión, resultados o conclusiones, evitando el uso decorativo de la imagen y aportando datos relevantes a la indagación. Además, la imagen contribuye a la construcción del conocimiento como: cita visual

literal, fragmento o indirecta; comentarios, discursos, debates o exposiciones altamente visuales (Marín-Viadel et al., 2020).

Algunos de estos instrumentos se clasifican como cuantitativos y cualitativos, persiguiendo las características de la investigación educativa. Marín-Viadel y Roldán (2014) proponen cuatro instrumentos visuales cuantitativos como: la tabla visual de resultados, el diagrama visual de barras, la media visual y la tabla numérica y visual distribución de frecuencias. Además, establecen tres instrumentos visuales cualitativos como el fotoensayo deductivo, fotoensayo metafórico y foto instalación. Sin embargo, otras categorías de instrumentos visuales emergen de la práctica investigadora tales como las series, pares y comparación visual, en una aproximación a la aportación investigadora que puede representar el uso del *collage*.

A su vez, estas categorías poseen subcategorías que permiten un uso específico en la recolección y análisis de datos. La categoría “Serie”, que puede ser usada como: serie muestra, serie secuencia, serie comparativa, serie estilo, serie fotográfica, serie fragmento, serie estudio o serie visual (Marín-Viadel et al., 2020; Roldán y Marín-Viadel, 2012). La serie se compone de un grupo de imágenes organizadas por tipologías semejantes o de un mismo tema que demuestra la constancia de los aspectos o características del problema estudiado (Roldán y Marín-Viadel, 2012).

En el caso de los “Pares”, estos se componen de una estructura simple de dos imágenes o dos fotografías. Sin embargo, su composición, calidad visual y contenido son complejos y contruidos a partir de dos tipologías iguales: vídeos, dibujos, pinturas, fotos, esculturas, etc. (Marín-Viadel et al., 2017). Otras subcategorías surgen del instrumento de comparación visual, permitiendo precisar la descripción a través de las similitudes o contrastes de las muestras por medio de repetición, deducción, secuencia o metáfora (Pinola-Gaudiello y Roldán, 2014).

Las agrupaciones de imágenes poseen la finalidad de enlazar los referentes teóricos y los hallazgos, procurando la funcionalidad de cada imagen utilizada. Las subcategorías que surgen del empleo de la técnica del *collage* son *foto-collage* (*collage* fotográfico), *collage* analógico,

collage pictórico, *collage* narrativo, *collage* digital y *collage* audiovisual. El *collage* es conocido como una técnica artística y educativa que permite generar un diálogo entre las imágenes y nuevas formas de representación (López y Ramírez, 2019). Esta técnica parte del lenguaje artístico que ofrece una variedad de representaciones de las experiencias vividas, facilitando la difusión de conocimientos (Gerstenblatt, 2013). Su gran valor es la capacidad para presentar de forma sincrónica una realidad visual compleja.

La particularidad del *collage* como técnica artística es su dimensión narrativa en la selección y disposición de las imágenes, adoptando muchas formas de componer y reconocer los elementos que forman la imagen (Banash, 2013). Asimismo, esta técnica puede ser empleada como instrumento de investigación por su accesibilidad y proceso creativo (Leavy, 2018). El *collage* es implementado en el campo de la investigación educativa, arte terapia y procesos artísticos, contribuyendo a la vinculación entre los referentes, la demostración del proceso y el desarrollo de las identidades (Leavy, 2015).

Por otro lado, el *collage* no se limita a la acción de cortar y pegar fragmentos (Banash, 2013). También reúne, superpone y compone a partir de las imágenes o fotografías, cumpliendo un papel visual crucial en el producto final (Marín-Viadel et al., 2020), si bien es cierto este puede provocar el entrecruce de múltiples discursos e ideas con implicaciones epistemológicas (Vaughan, 2005), pero las yuxtaposiciones creadas en la interacción entre los fragmentos ofrecen bases para el debate y presentaciones de ideas (Kubacki y Siemieniako, 2011). En esta línea, el diseño del *collage* se debe ser sometido a una identificación sistemática y control del proceso, reuniendo fragmentos, ideas y argumentos a partir de la unión de múltiples aspectos textuales o visuales para conceptualizar el problema estudiado (Chilton y Scotti, 2014).

El *collage* como una herramienta de investigación categoriza y conceptualiza los elementos para la reflexión, crítica, análisis de nuevos conocimientos y percepciones. Por consiguiente, crea significados a partir del conjunto de imágenes (Gerstenblatt, 2013). Independientemente del tipo de *collage* que se utilice como instrumento de investigación, este

debe corresponder a los objetivos, hipótesis y preguntas pero, a su vez, debe estar vinculado con los resultados y conclusiones del estudio.

5. METODOLOGÍA

Para la realización de este estudio se hizo uso de una combinación de enfoques metodológicos entre Investigación Artística e Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, permitiendo la exploración y validación de los instrumentos visuales en el marco de la enseñanza y aprendizaje artístico. Además, los rasgos distintivos de estas metodologías son la forma de presentar los resultados, así como el tratamiento estético y los procesos de investigación, potenciando la imagen de forma significativa, discursiva, dialógica y argumentativa durante creación o encuentro en la investigación (Roldán y Marín-Viadel, 2012). Estas metodologías valoran la experiencia que tiene lugar en el aprendizaje y enseñanza de las artes visuales para el reconocimiento de los elementos que configuran la imagen. Es importante la forma de expresar ideas y emociones y la experimentación del acto creativo.

Al tratarse de las metodologías de arte y educación permiten la inclusión tecnológica digital, generando nuevos conocimientos y nuevas estéticas (González Torre y Roldán Ramírez, 2020). Esto implica el análisis de la imagen digital, producto de la interacción de la educación mediática y las artes digitales. El campo empírico resulta de la experiencia educativa del Bachillerato de Informática y Tecnología Multimedia de la Universidad de Costa Rica, específicamente de las asignaturas artísticas de primer y segundo año lectivo. Para la muestra se recopilieron 100 imágenes digitales de 50 estudiantes previamente seleccionados de un grupo de 294.

Estas muestras de imágenes son producto de prácticas y procesos creativos digitales en el ejercicio de la pintura e ilustración digital. Por lo tanto, las imágenes han sido procesadas y analizadas desde la estructura del *collage* digital como instrumento visual del investigador. El diseño de estos instrumentos visuales propone las claves investigadoras, valorando las dimensiones del análisis de las variables operacionales. La implementación del *collage* se compone de la agrupación de dos o más

imágenes, fotografías y dibujos en relación con los fines investigadores, que revelan o demuestran los problemas o fenómenos educativos (Marín-Viadel et al., 2020).

Además, para la muestra se suma el análisis de 10 modelos de *collage* implementados como instrumentos de indagación en tesis doctorales, investigaciones de máster y artículos en el campo de la educación artística. Este análisis permite un acercamiento en el uso y manejo de las imágenes, así como en los alcances y limitaciones que se enfrentaron los investigadores.

6. RESULTADOS

6.1. EL *COLLAGE* COMO HERRAMIENTA DE INDAGACIÓN

Los resultados de este estudio son producto del análisis del *collage* como instrumento para la indagación de los fenómenos educativos de las artes. Los modelos analizados en otros estudios evidencian una variedad de recursos como las imágenes, fotografías, dibujos, pinturas, textos entre otros, en su mayoría corresponden al *collage* analógico y fotográfico. El primero resulta del empleo de la técnica como práctica creativa y desarrollo de habilidades de los estudiantes.

La segunda categoría que más se utiliza es el *collage* fotográfico. Éste reúne fotos del acto creativo, actitudes y espacios de la experiencia educativa. Destaca el *collage* como producto artístico de profesionales, tal es el caso de la obra de David Hockney, a quien se le acuña el concepto visual de la técnica foto *collage* (Marín-Viadel et al., 2020) y representa el artista más citado entre los estudios que utilizan este instrumento. El uso de la fotografía detalla de forma descriptiva los hechos del espacio educativo, revelando los problemas y acciones de acto didáctico.

Todas las imágenes analizadas utilizan los elementos configuradores de la imagen, valorando los elementos formales de la composición y comunicación visual. La figura 1 presenta una composición básica que se determina por un claro recorrido visual y encaje de los objetos visuales que la componen mediante un formato cerrado y cuadrado. En este caso en particular, el investigador ofrece una perspectiva del proceso

educativo, creativo, referencial y producto artístico desde una perspectiva artística, didáctica e investigadora de la experiencia educativa. Por otra parte, entre los aportes de este tipo de instrumentos, destaca la capacidad para evidenciar los problemas educativos que enfrentan tanto docentes como estudiantes, en el uso de la técnica y la creación de ideas visuales.

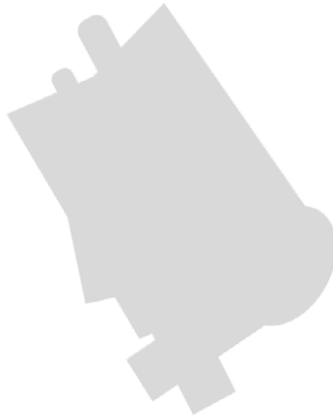
FIGURA 1. *Instrumento metodológico I. ENSAYO VISUAL.*



Fuente: Autores (2021) compuesto a partir de un recuadro extraído del análisis del instrumento visual y un esquema, y derecha, una CITA VISUAL (Genet, R. 2013).

Otro significado y empleo del instrumento *collage*, otorgado por Davis (2008), es la búsqueda de la comprensión del medio y su relación con el problema, permitiendo el debate y el desafío de significados convencionales por medio de la configuración de imágenes relacionadas a temas sociales y emocionales. La muestra de Davis presenta composiciones orgánicas y descriptivas, con una gran carga simbólica. Por otro lado, sus propuestas fomentan la interpretación alternativa, manteniendo un hilo conductor entre el uso de códigos visuales configuradores de la imagen y en concordancia con el tema abordado.

FIGURA 2. *Instrumento metodológico II. ESQUEMA DIGITAL*



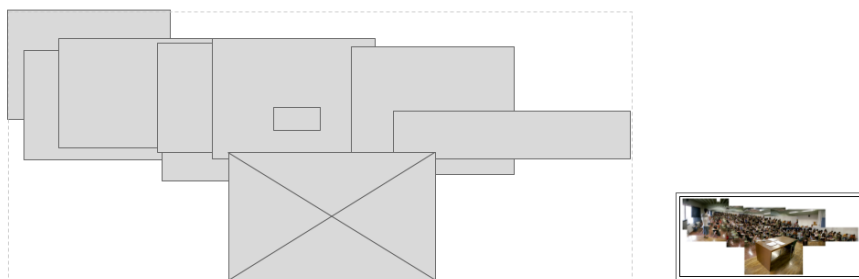
Fuente: Autores (2021) compuesto a partir de cinco IMÁGENES extraídas del análisis del instrumento visual de Davis, D (2008).

El *collage* como recurso artístico estimula el pensamiento crítico a partir del análisis de las imágenes que proveen información relevante para la composición y expresión. Menciona López y Ramírez (2019) sobre el ejercicio de creación, que éste potencia el tránsito y la reconstrucción de imágenes, propiciando espacios para el diálogo entre los participantes. De esta manera, el *collage* se puede implementar como metodología educativa para desarrollar competencias y saberes en un determinado contexto, pero también aporta datos relevantes para la comprensión de los acontecimientos del acto de compartir, intercambiar, interactuar, comprender y crear nuevos conocimientos.

Es elemental el control y precisión de las imágenes mediante el uso del lenguaje compositivo y refinamiento de los datos con tal de diferenciar el contexto, la acción docente, la actividad y los comentarios. Ocurre así en las muestras de Pérez (2014) en la implementación de un instrumento producto de la observación participante. El *collage*, como resultado de la observación participante, posee un carácter descriptivo, narrativo e interpretativo. La figura 3 muestra un esquema de la distribución de las imágenes, priorizando los puntos de atención para establecer el recorrido visual del conjunto de imágenes. El instrumento usa un

formato orgánico y un ensamble armonioso de los fragmentos que enmarcan el contexto espacial y humano.

FIGURA 3. *Instrumento metodológico III. ENSAYO VISUAL.*



Fuente: Autores (2021) compuesto a partir de 10 objetos extraídos del análisis del instrumento visual, y derecha, una CITA VISUAL (Pérez, G., 2014)

A través del *collage* se pueden entretrejer los referentes visuales que forman la base de la indagación y que argumentan o dan respuestas a las preguntas de investigación. Un ejemplo de lo anterior son los resultados de Chacón-Gordillo (2014) sobre: “El dibujo infantil en los comienzos de la autoexpresión. La etapa del Garabateo”. Esa investigación implementa la técnica foto *collage* en sus conclusiones visuales, utilizando un formato orgánico y procurando un recorrido visual a través de la asociación de las líneas de los dibujos fotografiados. Sobresale el uso de la cita visual del artista, que es incluida como parte del *collage*, constituyendo un alcance relevante para la investigación.

Una particularidad que es necesario subrayar es la categorización que se le concede al instrumento dentro de la investigación, como se mencionó en el párrafo anterior: el *collage* puede concluir un estudio o bien conformar parte del marco teórico, justificación, introducción, resultados o título visual entre otro apartado.

6.2. INSTRUMENTOS *COLLAGE* DIGITAL DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La serie de análisis realizados examina las posibilidades del *collage* con énfasis en lo digital, partiendo de la experiencia educativa en el aprendizaje estético y creación de las imágenes desde del uso de herramientas digitales para pintar, ilustrar o dibujar. Aspectos tales como estéticas híbridas, espacios híbridos y movilización de los saberes influyen en la forma de representar los temas sociales, emocionales y culturales, además, potencian el pensamiento crítico y reflexivo. En este marco educativo se hace uso de los recursos digitales, producto de los estudiantes para la confección de instrumentos visuales como el *collage* digital.

Para analizar el *collage* digital, se han utilizado las referencias visuales de obras artísticas y material creado por el alumnado. Para el diseño del instrumento es imprescindible la organización de cada fragmento que configura la imagen total. En la figura 4 muestra un patrón jerárquico de códigos visuales usados y expuestos por los estudiantes, compuestos en una barra lineal que indica las citas y recorridos visuales de las pinturas e ilustraciones digitales, entrelazando la representación de los símbolos, formas, textura, colores, etc., según la referencia visual. Se recurre a la superposición de imágenes para entrelazar ideas y crear continuidad entre las formas.

FIGURA 4. *Instrumento metodológico I. COLLAGE DIGITAL*



Fuente: Autores (2021) compuesto por catorce IMÁGENES DIGITALES, del alumnado de Manipulación de la imagen (2020) Pintura e ilustración digital del estilo primitivo y retrato familiar. Arriba, FOTOGRAFÍA, del estudiante Mata, A. (2020) Fotografía de la familia. Columna derecha, cuatro CITAS VISUALES (1) (The panel of the dotted horses, 20000-15000 BP), (2) (Wall, S.f.), (3) (Picasso, P., 1905) y (4) (Gauguin, P., 1899).

Este instrumento es creado por los autores de esta investigación, partiendo de las exposiciones realizadas por un grupo de estudiantes a sus compañeros, en este caso, sobre el tema del estilo primitivo. A continuación, el alumnado realiza un retrato familiar a partir de las características del estilo y creando la simbolización de sus respectivos núcleos familiares. El resultado de la selección de las imágenes y la observación de las variables permite demostrar las variedades de los estilos utilizados por los estudiantes, la interpretación de los conceptos e historia de las artes, las destrezas creativas y la simplificación de la imagen. Por otro lado, se hace uso de los recursos referenciales utilizados por los estudiantes, mostrando el proceso creativo del estudiante para la confección de su pintura o ilustración digital.

El instrumento visual en el campo investigador resulta necesario para identificar los aspectos y problemas en el proceso de aprendizaje del lenguaje digital y visual a través de las representaciones. Asimismo, evidencia el proceso creativo y los recursos digitales empleados por el

alumnado, permitiendo la comparación de la obra de arte y el producto visual alcanzado. A pesar de que no se retrata la imagen del estudiante en la acción creativa, se registra la acción didáctica y experimental cursada por este. Esto permite, en primer lugar, mayor atención al proceso de la estrategia y metodología empleada por el docente y, en segundo lugar, identificar el recorrido personal, material y sensorial del estudiante.

La exploración realizada por el estudiante queda registrada en los avances semanales y las sesiones discusión acerca de la composición y mejora de la imagen. La figura 5 muestra la exploración de los medios digitales, el uso del color y la variedad de los estilos de representación. En este caso, el estudiante realiza un estudio primeramente analógico a través del dibujo de texturas de corteza para el desarrollo de la observación y habilidades de representación. Este ejercicio conlleva el registro semanal de los avances y errores del proceso creativo.

FIGURA 5. *Instrumento metodológico II. COLLAGE DIGITAL.*



Fuente: Autores (2021) compuesta por seis PINTURAS DIGITALES, diez FOTOGRAFÍAS DE DIBUJO, cuatro IMÁGENES y una CAPTURA DE PANTALLA, de Rodríguez, G., Chaves, E., Segura, R., Valverde, C., Meza, E. y Bravo, D. (2020) Proceso de pintura digital sobre textura de corteza.

De forma paralela a la experimentación analógica, el estudiante aplica sus conocimientos en el formato digital a través de herramientas gráficas de rasterización. Este registro visual del uso de pinceles, muestras de color, uso del espacio o interfaz digital, conforma el instrumento visual de investigación. Este *collage* persigue la descripción del escenario virtual y presencial que cursa el estudiante, evidenciando la movilización entre lo tecnológico y lo artístico. Los fragmentos que componen la imagen se conjugan para formular las ideas o argumentos, narrando el conjunto de experiencias del alumnado. En este caso, no se captura la imagen del estudiante en un entorno presencial, sino del contexto virtual, la actividad, el proceso, la experiencia y las representaciones visuales de cada estilo artístico.

Otro aspecto que surge del proceso investigador en el diseño del *collage* depende de los objetivos y también de que el análisis de las variables sea firme y fiable. Si bien es cierto que el *collage* posee un carácter de múltiples significados, su disposición y control de los elementos compositivos aporta un instrumento descriptivo, narrativo e interpretativo de los resultados o conclusiones del estudio. Destaca el contexto procesual del estudiante. Se trata de una herramienta que resume procesos y pasa lo diacrónico a sincrónico. Los instrumentos visuales también pueden evidenciar el contexto educativo, material, práctica o emocional por medio de ese proceso visual del alumnado, que se muestra mediante la fragmentación selectiva.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo no establece una respuesta única en la creación de instrumentos visuales, sino que valora y estudia los aspectos configuradores de las herramientas de investigación con tal de aportar claves de la experiencia investigadora y la suma de propuestas educativas. La acumulación de la información, el aumento de los medios de comunicación y tecnologías digitales representan un reto constante en la educación e investigación que requiere de la actualización, reformulación y enriquecimiento de las metodologías didácticas e investigadoras.

De lo anterior, los grupos de investigación, docentes y artistas son claves en la construcción de conocimientos y registro de las experiencias de las metodologías en el campo de la educación artística. En consecuencia, se debe mantener y potenciar los espacios para la socialización de los resultados investigadores, así como, generar contenido académico fiable y de calidad. La teoría y las publicaciones recientes del área estudiada definitivamente trazan un camino amplio e interesado en refinar el campo de investigación en la educación artística (Marín-Viadel, 2011).

Los métodos centrados en la educación artística o en las artes pretenden mejorar y crear conocimientos en relación con los fenómenos o problemas educativos y humanos, desde la representación de imágenes con cualidades estéticas (Genet y Molinet, 2014). La especialización del método supone un énfasis en los objetivos o problemas estudiados en un marco artístico, relacionados al análisis de los objetos y sujetos participantes en la indagación (Roldán y Marín-Viadel, 2012). A priori, se le atribuyen a la imagen valores representativos y significativos como una forma de crear conocimiento y comprender lo humano dentro de los procesos investigadores (Leavy, 2018).

Las definiciones o incorporaciones de técnicas e instrumentos visuales consolidan las metodologías de investigación en la acción de analizar, observar, pensar y procesar datos producto de la sociedad metamedia (Marín-Viadel et al., 2020). Contar con la variedad de metodologías en nuestro territorio manifiesta el arduo trabajo de investigadores, docentes y artistas a lo largo del siglo XX y su continuidad en el siglo XXI. La investigación de fenómenos y acciones en el ámbito de la enseñanza de las artes visuales permite evidenciar los problemas y posibles soluciones desde una perspectiva creativa y académica (Roldán y Marín-Viadel, 2012).

Por ello, la necesidad de un diseño y estructura investigadora viable y fiable que responda a criterios de calidad tanto en los resultados como en la veracidad de las imágenes (Gómez et al., 2006). De acuerdo Marín-Viadel (2005) y Eisner (1998) se trata de construir y obtener conocimientos en relación con el desarrollo del aprendizaje estético y la

cultura visual mediante la acción y procesos investigadores, que finalicen en la difusión, intercambio y socialización de los resultados.

Tras discutir y reflexionar sobre los aspectos teóricos y metodológicos del acto investigador en la enseñanza artística las principales conclusiones de este trabajo demuestran la importancia de la selección del método que precise y responda al objetivo y preguntas de investigación. En la educación artística es primordial controlar y precisar las imágenes a través de instrumentos cualitativos o cuantitativos altamente visuales. Dichos instrumentos se enmarcan en la utilidad y funcionalidad condicionada a las cualidades estéticas, artísticas y educativas.

Las Metodologías de Investigación Artística e Investigación Educativa basada en las Artes Visuales permiten potenciar los instrumentos de investigación visual, como es el caso del *collage*, para la presentación de resultados de investigación, ofreciendo múltiples interpretaciones de los fenómenos educativos y de las prácticas artísticas (Davis, 2008). Por otro lado, las categorías y subcategorías que ofrecen los instrumentos visuales aportan medios para el análisis y recolección de datos, a su vez, como base teórica y conclusión visual (Roldán y Mena, 2017).

Partiendo con los aportes de la discusión, se concluye en relación con el objetivo 1, sobre el uso del *collage* como instrumento visual para investigaciones en el campo de la educación artística, que éste reúne una serie de imágenes del acto creativo y educativo, brindando un panorama de las realidades del estudiantado en las diferentes experiencias educativas. Es una herramienta óptima para evidenciar visualmente un proceso. También este instrumento presenta un carácter de múltiples significados, dirigidos y controlados a través del lenguaje visual.

El resultado sugiere una tendencia en el uso del *collage* analógico y fotográfico. En la primera, destaca su carácter manual y dinámico; en la segunda, su nivel de descripción y narración de los fenómenos educativos. No obstante, estas tendencias constituyen una fuente y base para la implementación de otras categorías del *collage*, potenciando el uso de las imágenes para estimular el debate, la reflexión y la capacidad crítica ante los problemas sociales, culturales, educativos, políticos, económicos o tecnológicos que atañen al ser humano. En este sentido,

el *collage* permite la riqueza argumentar y la aportación de una perspectiva holística.

En respuesta al objetivo 2, centrado en las conexiones entre lenguaje artístico, educación e instrumentos visuales, destacan los vínculos asociados al tratamiento de imágenes, de sus elementos configuradores, así como la precisión de los puntos de atención y recorrido visual en la imagen resultante. El dominio del lenguaje visual es el éxito de este instrumento como portador de resultados y conclusiones visuales efectivos y argumentativos. El uso de la técnica del *collage* en el proceso de aprendizaje artístico aporta al desarrollo del pensamiento crítico a través de la creación de la imagen, a su vez, el desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas.

El *collage* en el terreno investigador aporta la descripción, narración y contextualización de los fenómenos educativos, en atención a los resultados educativos o a la creación artística del investigador. Además, el *collage*, producto de la práctica creativa del alumnado, posee una especial aportación como instrumento visual, ya que, aparte de presentar el proceso creativo del alumno, asiste directamente como sujeto y objeto investigado.

Finalmente, y en relación con el objetivo 3, sobre las posibilidades del *collage* digital como instrumento de investigación, éste permite la comparación entre los recursos, técnicas y referencias artísticas utilizadas por los estudiantes en su desarrollo formativo. Además, el *collage*, por su carácter cualitativo visual, reúne un grupo de imágenes del acto creativo de ilustrar, pintar y dibujar vinculadas al uso y manejo de herramientas gráficas digitales. Este escenario creativo tecnológico permite atender el área de las artes digitales, disciplina que genera incontables contenidos en los escenarios virtuales. En este sentido, el *collage* en el estudio de las artes digitales ofrece un soporte para el análisis, reflexión e interpretación de las imágenes seleccionadas, desde un proceso cognitivo, creativo y expresivo, abordando múltiples relaciones del fenómeno estudiado. Y, sobre todo, es un instrumento que aún desarrollará más gracias a las herramientas digitales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este texto ha sido posible gracias al soporte institucional y financiero de la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa de la Universidad de Costa Rica, a quien manifestamos nuestro agradecimiento.

8. REFERENCIAS

- Banash, D. (2013). *Collage Culture. Readymades, Meaning, and the Age of Consumption*. Brill.
- Banks, M. (2018). *Visual Methods in Social Research*. Sage Publications.
- Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Sage.
- Chacón, P. (2014). El dibujo infantil en los comienzos de la autoexpresión. La etapa del garabateo: Una investigación educativa basada en las artes a través de procesos pictóricos. En R. Marín-Viadel, J. Roldán, y Pérez Martín, Fernando (Eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística* (pp. 438-476). Universidad de Granada.
- Chilton, G., y Scotti, V. (2014). Snipping, Gluing, Writing: The Properties of Collage as an Arts-Based Research Practice in Art Therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 31(4), 163-171. <https://doi.org/10.1080/07421656.2015.963484>
- Davis, D. (2008). Collage Inquiry: Creative and Particular Applications. *LEARNing Landscapes*, 2(1), 245-265. <https://doi.org/10.36510/learnland.v2i1.287>
- Eisner, E. W. (1981). On the Differences Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. *Educational Researcher*, 29(57), 5-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X010004005>
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2001). Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium. *Qualitative Research*, 1(2), 135-145. <https://doi.org/10.1177/146879410100100202>
- Eisner, E. W. (2006). Does Arts-Based Research Have a Future? Inaugural Lecture for the First European Conference on Arts-Based Research Belfast, Northern Ireland, June 2005. *Studies in Art Education*, 48(1), 9-18. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650496>

- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano* (F. Meler-Orti, Trad.). Paidós.
- Genet, R., y Molinet, X. (2014). El color del aprendizaje de los maestros. En R. Marín Viadel, J. Roldán, y Pérez Martín, Fernando (Eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística* (pp. 229-268). Universidad de Granada.
- Gerstenblatt, P. (2013). Collage Portraits as a Method of Analysis in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 294-309. <https://doi.org/10.1177/160940691301200114>
- Gómez, M. M., Hernández, H. F., y Pérez, L. H. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/3F0jf3W>
- González Torre, A., y Roldán Ramírez, J. J. (2020). Piel Virtual: Investigación Educativa Basada en Artes e Imagen Virtual. *Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II)*, 115-124. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra2.5750>
- Irwin, R. L. (2013a). La práctica de la a/r/tografía (D. García, Trad.). *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 106-113.
- Irwin, R. L. (2013b). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Kubacki, K., y Siemieniako, D. (2011). Innovation in Social Marketing Research Methods: What Can Collages Add to a Multimethod Research Project Exploring Alcohol Consumption Among Young People? *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 23(4), 387-407. <https://doi.org/10.1080/10495142.2011.623551>
- Latorre Beltran, A., del Rincón, I. D., y Arnal, A. J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia, S.L.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford Press.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Press.
- López, D. L., y Ramírez, J. (2019). La obra-taller como práctica de la esperanza: Hacia una educación emancipadora con habitantes de calle en la ciudad de Bogotá. En D. Ramos Delgado y R. Marín-Viadel (Eds.), *Miradas caleidoscópicas: Educación artística visual en las culturas contemporáneas* (pp. 97-108). Universidad Pedagógica Nacional. <http://dx.doi.org/10.17227/ae.2019.3243>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea Ediciones.
- Margolis, E., y Pauwels, L. (2011). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. SAGE.

- Marín-Viadel, R. (Ed.). (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: Temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285. <https://bit.ly/32T63AY>
- Marín-Viadel, R., y Genet, R. (2017). Estructura Metodológica de los informes de investigación: Una extrapolación de las normas APA a la Investigación Artística y la Investigación Basada en Artes. En R. Marín-Viadel y J. Roldán (Eds.), *Ideas Visuales. Investigación basada en las artes e investigación artística* (pp. 8-29). Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2014). 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. En R. Marín Viadel, J. Roldán, y Pérez Martín, Fernando (Eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística* (pp. 71-114). Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Marín-Viadel, R., Roldán, J., y Caeiro-Rodríguez, M. (2020). *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque A/R/tográfico*. Tirant Humanidades.
- Marín-Viadel, R., Roldán, J., y Genet. (2017). Pares Fotográficos en Investigación Basada en Artes e Investigación Artística. En R. Marín-Viadel y J. Roldán (Eds.), *Ideas Visuales. Investigación basada en las artes e investigación artística* (pp. 70-68). Universidad de Granada.
- Pérez, C. G. (2014). La Observación Participante en la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales a partir David Hockney. En R. Marín-Viadel, J. Roldán, y Pérez Martín, Fernando (Eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística* (pp. 129-149). Universidad de Granada.
- Pinola-Gaudiello, S., y Roldán, J. (2014). La comparación visual como estrategia metodológica en los informes de investigación educativa. En R. Marín-Viadel, J. Roldán, y F. Pérez Martín (Eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística* (pp. 191-207). Universidad de Granada.
- Roldán, J., y Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.

- Roldán, J., y Mena, J. (2017). Instrumentos de Investigación Basados en las Artes Visuales en Educación Artística. En R. Marín Viadel y J. Roldán (Eds.), *Ideas Visuales. Investigación basada en las artes e investigación artística* (pp. 46-68). Universidad de Granada.
- Roldán, J., Pinola-Gaudiello, S., y Rubio Fernández, A. (2017). Las imágenes en los informes de Investigación Educativa: Una revisión documental de la Revista Educational Researcher. En R. Marín-Viadel y J. Roldán (Eds.), *Ideas Visuales. Investigación basada en las artes e investigación artística* (pp. 216-229). Universidad de Granada.
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. SAGE.
- Shulman, L. S. (1981). Disciplines of Inquiry in Education: An Overview, *Educational Researcher*, 10(6), 5-23. <https://bit.ly/3eWPC9m>
- Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P., y Grauer, K. (2006). Arts-Based Educational Research Dissertations: Reviewing the Practices of New Scholars. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1223-1270. <https://bit.ly/3q20Tvo>
- Vaughan, K. (2005). Pieced Together: Collage as an Artist's Method for Interdisciplinary Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 27-52. <https://doi.org/10.1177/160940690500400103>
- Weber, S. (2008). Visual Images in Research. En J. G. Knowles y A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. (pp. 41-51). SAGE.
- Wehmeyer, S. (2021). Collage-Based Research and Design. *Dimensions*, 1(1), 25-36. <https://doi.org/10.14361/dak-2021-0104>

REDES SOCIALES, ÍDOLOS JUVENILES Y EL APRENDIZAJE INDIRECTO DEL ARTE. EL CASO DE ROSALÍA Y BAD BUNNY

VICTORIA TORIBIO-LAGARDE

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la juventud española se caracteriza por el uso de los dispositivos digitales. A través de éstos, acceden a un sinnúmero de imágenes y contenidos audiovisuales que permiten crear la propia identidad sociocultural y visual a un ritmo cada vez más rápido. Conforme establecen ese vínculo identitario, los adolescentes sienten la necesidad de sentir identificación con determinados personajes e ídolos de cierta relevancia en el panorama digital en el que se encuentran (Toribio-Lagarde, Marfil-Carmona, y Álvarez-Rodríguez, 2020). De forma que, de manera intencionada, sabiendo el interés que despiertan entre el público joven, estos personajes públicos y mediáticos generan ciertos estándares que fomentan el seguimiento de su actividad diaria en las redes sociales (WeAreSocial, 2021). De esta manera, instantáneamente, se crea un ciclo de difusión y promoción de propuestas creativas que activan el consumo de ese contenido con cierta continuidad en un tiempo y espacio determinados (Crane, 2012).

En este contexto, caracterizado por la inconsciencia juvenil de la percepción y recepción diaria, de forma directa e indirecta, del material audiovisual ubicado en los medios digitales, virtuales y mediáticos, que a menudo derivan en el campo artístico, se presenta el siguiente estudio, cuyo comienzo tuvo lugar en febrero de 2021. En este marco temporal, los cantantes Rosalía y Bad Bunny comenzaron la publicación en el entorno digital y audiovisual del tema musical ‘La noche de anoche’ a través de la promoción de un videoclip que hacía alusión a ciertas obras

y referencias de la historia del arte contemporáneo, que fueron puestas en común en redes sociales como ‘Twitter’ por los seguidores de esta pareja influyente en el panorama musical adolescente actual. De este modo, gracias a la influencia de estos ídolos, gran cantidad de jóvenes estuvieron en contacto compartiendo imágenes procedentes de la historia del arte contemporáneo, concretamente del Surrealismo. En ese proceso común, haciendo uso de las posibilidades que tiene la comparativa visual mediante el recurso de los pares visuales, fueron capaces de compartir información de su patrimonio cultural y social aunando factores artísticos que son propios de la cultura visual actual y pasada. Al mismo tiempo, en esa creación de pares visuales, los usuarios de ‘Twitter’ y seguidores de Rosalía y Bad Bunny, se mostraron como productores y consumidores de contenido mediático (Marta-Lazo, y Gabelas, 2016), puesto que compartían determinadas imágenes e interactuaban con el resto de iguales para concretar aspectos de las publicaciones establecidas. De esta forma, se puede hablar de la importancia que actualmente tiene la educación mediática para el aprendizaje de la educación artística y cómo la mediatización facilita el acceso a determinados factores que posibilitan la sociabilización entre iguales.

Asimismo, cabe destacar cómo a través del aprendizaje mediático de la educación artística, se pueden desarrollar habilidades lingüísticas, cognitivas y expresivas, siempre y cuando haya cierto interés en la búsqueda mediática establecida.

Desde esta perspectiva, las redes sociales permiten el contacto entre individuos interesados en promocionar una idea e individuos interesados en conocer esa idea (Marta-Lazo, y Gabelas, 2016). De esta forma, se podrían tener presentes dos vertientes igualmente importantes para este estudio: el conocimiento de la realidad social, cultural y mediática que rodea a la juventud actual para la transferencia de contenidos propios de la educación artística; y el conocimiento de la trascendencia que adquiere una imagen en el momento que se “viraliza” o se hace pública en los medios digitales y en las redes sociales. Así, cualquier idea puede adquirir un carácter promotor que fomenta el consumo de ciertos factores (Crane, 2012). En el caso de los ídolos y personajes mediáticos este hecho se puede ejemplificar mediante la difusión de las imágenes del

videoclip en la red social ‘Twitter’, fomentando su visualización; y, en el caso de los seguidores de estas figuras mediáticas, en la comparación de los fotogramas con el imaginario propio de la historia del arte contemporáneo.

Por estos motivos, en la presente investigación se pretende mostrar el interés que suscitan los ídolos juveniles en los adolescentes y cómo se puede expresar ese interés a través del arte.

Teniendo en cuenta estos factores, se establecieron dos hipótesis para la definición de objetivos y contenidos:

- La difusión de contenido por parte de ídolos e *influencers* fomenta la participación del público joven en redes sociales, favoreciendo la adquisición de distintos factores de un ámbito determinado, en este caso del artístico.
- Conocer la cultura audiovisual y digital adolescente permite permeabilizar en su identidad sociocultural y, por tanto, facilita la transmisión de contenido propio de la educación artística y mediática.

2. OBJETIVOS

Para el correcto desarrollo de este estudio se han establecido los siguientes objetivos:

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Teniendo presente los hechos citados anteriormente, el objetivo principal de esta investigación consiste en analizar la trascendencia mediática que tuvo el videoclip de la canción ‘La noche de anoche’ en la red social ‘Twitter’ para considerar las posibilidades que ofrece el conocimiento de la cultura visual adolescente.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comprobar la viabilidad de la enseñanza artística mediante el estudio de la trascendencia que tuvo este caso entre los jóvenes usuarios de la red social ‘Twitter’
- Apreciar las posibilidades que ofrece el conocimiento de la cultura audiovisual adolescente
- Valorar el carácter interdisciplinar, multidisciplinar y transversal de la enseñanza artística a través de los medios audiovisuales, mediáticos y digitales

3. METODOLOGÍA

La metodología que se va a desarrollar en este estudio es la cualitativa (Gibbs, 2012; Pérez, 2016), mediante el análisis del contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990) establecido por los usuarios de ‘Twitter’ sobre la comparación de los fotogramas del videoclip ‘La noche de anoche’ con determinadas obras del arte contemporáneo; y la metodología basada en las artes visuales (Marín-Viadel y Roldán, 2019), mediante el análisis de los pares visuales generados por los usuarios que más reacciones obtuvieron en las publicaciones sobre dichos fotogramas, y las respectivas referencias artísticas con las que los comparaban.

Para elaborar el análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990) se procedió, en primer lugar, a la observación de la reacción de los seguidores de los ídolos juveniles Rosalía y Bad Bunny en ‘Twitter’, ante la publicación del videoclip del tema musical ‘La noche de anoche’, para el seguimiento y búsqueda de términos como “obra de arte o arte”, “Rosalía”, “Bad Bunny”. De dicha observación, se procedió, en segundo lugar, al establecimiento de categorías para comprobar cuál se repetía más o cuál había obtenido más trascendencia mediática.

Desde esta perspectiva, las categorías que se atendieron respondían a:

- El usuario de ‘Twitter’ establece la educación artística mostrando los pares visuales generados entre los fotogramas del videoclip y las referencias artísticas

- El usuario de ‘Twitter’ asume la trascendencia audiovisual de los cantantes en este vídeo, defendiendo la pieza creada, y los eleva a la categoría de obra de arte
- El usuario de ‘Twitter’ compara a Rosalía y Bad Bunny con el arte, bien sea de forma generalizada mediante el tipo de música que estos cantantes suelen crear, o a través de los videoclips ideados en esta ocasión y anteriormente

De esta forma, se obtuvo un total de repeticiones en las citas de estas categorías que dieron sentido a los objetivos establecidos para esta investigación.

Respecto a la metodología basada en las artes visuales (Marín-Viadel y Roldán, 2019), se prestó atención, por un lado, a las comparaciones visuales más redundantes, establecidas por el público seguidor de Rosalía y Bad Bunny, mediante la presentación de los pares visuales; y, por otro, se consideraron qué artistas de la historia del arte contemporáneo eligieron estos usuarios, apreciando el seguimiento de los ídolos adolescentes como futuro recurso educativo en relación a las posibilidades audiovisuales generadas.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran, por un lado, los resultados obtenidos del análisis de contenido y, por otro, del estudio de las artes visuales.

4.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Sobre el análisis de contenido de esta investigación, se ha establecido que los resultados muestran un total de 49 citas realizadas por los usuarios de ‘Twitter’ en relación al videoclip. De dichas citas se confirma que:

- 9 publicaciones desarrollaron la educación artística mostrando los pares visuales generados entre los fotogramas del videoclip y las referencias artísticas

- 31 publicaciones asumieron la trascendencia audiovisual de los cantantes en este vídeo, defendiendo la pieza creada, y elevándola a la categoría de obra de arte
- 9 publicaciones compararon a Rosalía y Bad Bunny con el arte, bien sea de forma generalizada mediante el tipo de música que los cantantes suelen crear, o a través de los videoclips ideados en esta ocasión y anteriormente

De este análisis se observó que algunos comentarios coincidieron en varias categorías, por lo que se han contabilizado en más de una ocasión. Y, además, hay equidad entre la primera y la última categoría; pero una clara diferencia respecto a la categoría que defiende que los fotogramas del videoclip son entendidos como si de una obra de arte se tratase. Así, se puede corroborar cómo los jóvenes tienden a comparar a sus ídolos con la perfección y cómo la cultura audiovisual ocupa un lugar importante durante la adolescencia.

Los comentarios con más “retuits” —o citas repetidas—, y “fav” —o me gusta—, provenían de los usuarios @fresatanicart, @ricard_romero y @leschatsss. Estos usuarios obtuvieron reacciones a sus publicaciones por la enseñanza artística que elaboraron mediante la comparación de los fotogramas del videoclip con las referencias artísticas de distintas obras de la historia del arte contemporáneo que fueron expuestas en forma de pares visuales.

En estos casos, estos usuarios de la red social ‘Twitter’ elaboraron un “hilo” de publicaciones donde mostraban, de forma independiente, cada fotograma con su correspondiente obra artística o con las reacciones de los seguidores que participaban en la publicación elaborada. A través de ese “hilo” o exposición total de publicaciones, interactuaron con el resto de iguales que estaban interesados en los “tuits” o mensajes generados, y defendieron el propio punto de vista.

También se ha comprobado que los comentarios podían ser tanto a favor como en contra de la decisión establecida por los autores de las publicaciones —bien sea porque el resto de seguidores no estaba de acuerdo con el comentario establecido, o porque se trataba de “haters”

u odiadores de la pareja artística que protagonizaba el fotograma del videoclip ‘La noche de anoche’—.

En el caso de @ricard_romero, el autor de la publicación, se mostró la veracidad de sus creencias, en la elaboración de su comparativa visual, mediante la cita que Rosalía, en su propio perfil en ‘Twitter’, había establecido sobre el “tuit” que este seguidor había generado. De esta forma, @ricard_romero daba por hecho que la cantante aceptaba y confirmaba la certeza de su publicación y que, por lo tanto, no podía haber contrariedad al respecto.

Respecto a los comentarios de estos 3 usuarios de ‘Twitter’, se ha comprobado cómo otros seguidores también añadieron otras obras de arte a las sugeridas por ellos.

En relación a las publicaciones desarrolladas por cada seguidor, se ha constatado la siguiente información:

- @Leschatsss consiguió 292 “retuits” o repeticiones literales sobre su publicación en la red social; 32 “tuits” citados; y 2620 “fav” o me gusta.

La narrativa del comentario generado muestra únicamente las imágenes obtenidas de la comparativa visual del fotograma seleccionado con la obra de arte en cuestión. Es decir, la autora de esta publicación no pretende crear convicción verbal, sino más bien visual mediante la muestra del fotograma de Rosalía y Bad Bunny con la obra de arte de Magritte. Desde esta perspectiva, los factores escogidos para mostrar la evidencia del punto de vista que defiende atienden a las formas del paisaje en el que aparecen los cantantes en relación a las formas ideadas por Magritte

- @Fresatanicart logró un total de 1262 “retuits” o repeticiones literales sobre su publicación en la red social; 294 “tuits” citados; y 10,3 mil “fav” o me gusta en su primera y más destacada publicación (ya que tiene varias relacionadas con la temática propuesta para esta investigación, y solo se han

valorado aquellos comentarios que han superado la cifra de 1000 citaciones).

La narrativa de las imágenes expuestas en las publicaciones de esta autora muestra una comparativa completa con el surrealismo. Para ello, este usuario ha analizado cada fotograma con las representaciones metafísicas que aparecen en cada figura artística. En este caso, no hay pretensión de informar sobre el estilo artístico de los artistas seleccionados del surrealismo, sino más bien de educar a partir de los detalles que se hallan en la propia obra (siendo, por lo tanto, una forma indirecta de hacerlo). Los artistas de los que habla son Magritte, Dalí, Escher y De Chirico. Se puede apreciar el interés de este sujeto por la historia del arte, ya que realiza un análisis exhaustivo del color, la composición, el detalle y los sentimientos representados. De esta forma, aquellos jóvenes que accedan a la información representada por @Fresatanicart podrán comprender la expresividad a través de la obra artística desarrollando la sensibilidad intrínseca en la misma

- @Ricard_romero obtuvo un total de 3237 “retuits” o repeticiones literales sobre su publicación en la red social; 525 “tuits” citados; y 22,5 mil “fav” o me gusta.

La narrativa de su publicación muestra la exposición del fotograma del videoclip protagonizado por los cantantes Rosalía y Bad Bunny con la obra de arte ‘La persistencia de la memoria’, de Dalí. En este par visual, el autor no solo muestra ambas piezas de forma visual en su publicación a través del simbolismo intrínseco, sino también de forma verbal adjuntando la letra de la propia canción ‘La noche de anoche’

4.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS PARES VISUALES

A continuación, se procede a la exposición de los pares visuales obtenidos en la red social ‘Twitter’ para facilitar la lectura y comprensión del proceso mostrado en este apartado. Con estos pares visuales, en un primer término, los usuarios de ‘Twitter’ pueden incrementar el interés y la curiosidad de todos los perfiles interesados en el ámbito cultural,

musical y artístico, haciendo uso de aspectos propios de la identidad cultural y digital adolescente, para relacionarlos con el patrimonio artístico.

FIGURA 1. Captura de pantalla del par visual generado por la seguidora @fresatanicart en una publicación de 'Twitter'. Se puede apreciar la comparación de un fotograma del videoclip con la obra artística de Magritte.



Fuente: Twitter.com

En esta figura, @fresatanicart ha relacionado el fotograma de Rosalía y Bad Bunny con la obra de Magritte a través de la composición que ambas imágenes tienen en común. En este caso, no tienen gran relación en un primer término, ya que la representación figurativa no es tan obvia como en otras publicaciones que se han encontrado, pero si se atiende al valor expresivo y sentimental, ambas imágenes están totalmente en consonancia.

FIGURA 2. Captura de pantalla del par visual generado por la seguidora @fresatanicart en una publicación de 'Twitter'. Se puede apreciar la comparación de un fotograma del video-clip con la obra artística de Dalí.



Fuente: Twitter.com

En esta ocasión, @fresatanicart hace alusión al carácter onírico que se encuentra en la obra de Dalí, y las compara a través del color utilizado en ambas figuras. Al igual que en el par visual anterior, la figura 2 no pretende comparar el fotograma del videoclip con la obra de Dalí de forma inmediata, sino que pretende adentrar al público espectador de la obra en el mundo surrealista que surge a partir de los sueños.

FIGURA 3. Captura de pantalla del par visual generado por la seguidora @fresatanicart en una publicación de 'Twitter'. Se puede apreciar la comparación de un fotograma del video-clip con la obra artística de Chirico.



Mar&Sol R. @Fresatanicart · 11 oct.

...

En ese espacio tan árido sólo tenemos una pequeña estructura blanca cuya arquitectura se asemeja a la pintura de Giorgio de Chirico quien recreaba estructuras tradicionales de plazas italianas a modo de melancolía y anelo a aquello que la modernidad se había comido.



4

20

823



Fuente: Twitter.com

En la figura 3, la autora sí muestra aspectos comunes de la composición arquitectónica que aparece en todas las imágenes escogidas para la publicación. Desde esta perspectiva, también añade la transmisión de sensaciones intrínsecas en ambas figuras para captar la atención y el interés de las personas interesadas en el “hilo” que ha comenzado.

FIGURA 4. Captura de pantalla del par visual generado por la seguidora @fresatanicart en una publicación de 'Twitter'. Se puede apreciar la comparación de un fotograma del videoclip con la obra artística de Escher.



Fuente: Twitter.com

Al igual que sucede en la figura 3, @fresatanicart expone la escenificación común entre uno de los fotogramas del videoclip y la obra de Escher mediante la alusión al uso de la escalera.

FIGURA 5. Captura de pantalla del par visual generado por la seguidora @fresatanicart en una publicación de 'Twitter'. Se puede apreciar la comparación de un fotograma del video-clip con la obra artística de Dalí.



Mar&Sol R. @Fresatanicart · 12 oct.

...

La última parte del incendio parece referencia a esta obra de Dalí, sin embargo parece que no quisieron explotar el surrealismo hasta las últimas consecuencias y pues se entiende.



2

21

798



Fuente: Twitter.com

La figura 5 sí es más representativa, este usuario de 'Twitter' muestra referencias que resultan más obvias por el color utilizado en su identificación artística, así como elementos propios de la naturaleza. Asimismo, el paisaje que muestra es semejante, así como la línea de horizonte.

FIGURA 6. Captura de pantalla del par visual generado por la seguidora @ricard_romero en una publicación de 'Twitter'. Se puede apreciar la comparación de un fotograma del videoclip con la obra artística de Dalí.

 **Ricard Romero**
@ricard_romero

La Noche De Anoche de Bad Bunny y Rosalía es una representación de “La Persistencia De La Memoria” de Dalí, que representa recordar, hacer “memoria” de lo que tuvieron. El fuego, de lo ardiente que fue, y el mismo fuego les quemó



 ROSALÍA

7:19 p. m. · 14 feb. 2021 · Twitter for iPhone

3.237 Retweets 525 Tweets citados 22,5 mil Me gusta

Fuente: Twitter.com

@Ricard_romero no pretende comparar visualmente la obra, sino captar toda la atención de sus seguidores en una misma publicación que resume la importancia del estilo artístico surrealista, latente en ambas imágenes. En este caso le da más importancia a la descripción verbal de la publicación que a la visual.

FIGURA 7. Captura de pantalla del par visual generado por la seguidora @leschatsss en una publicación de 'Twitter'. Se puede apreciar la comparación de un fotograma del videoclip con la obra artística de Magritte.



Daniela Cáceres
@leschatsss



¿Magritte, Bad Bunny y Rosalía? Sí, definitivamente sí.



6:37 p. m. · 14 feb. 2021 · Twitter for Android



292 Retweets 32 Tweets citados 2.620 Me gusta



Fuente: Twitter.com

Esta figura es la que se presenta como la más característica del fin artístico que se obtiene de la exposición de un par visual. A primera vista se pueden hallar detalles semejantes por la composición arquitectónica que se muestra tanto en el fotograma del videoclip de 'La noche de anoche' en el que aparecen Rosalía y Bad Bunny sentados sobre un edificio semejante al que se muestra a través de la obra artística seleccionada por @leschatsss sobre Magritte. De igual forma, ha seleccionado dos imágenes con una composición semejante en la que el peso aparece compensado —si se aprecia la obra de Magritte, hay una luna en el plano superior y una luna invertida en el inferior, compensando la

dirección del resto de la composición; y, si se observa el fotograma, los autores de la canción ‘La noche de anoche’ compensan el peso direccional de la obra —.

En definitiva, los pares visuales seleccionados muestran las posibilidades visuales, patrimoniales y artísticas que se incluyen en las imágenes de la cultura visual y digital adolescente. En la mayor parte de los casos hay cierta relación y nexos, bien sea por la composición establecida por el referente artístico y por el director artístico del videoclip o por el color que ambas imágenes tienen en común.

5. DISCUSIÓN

Mediante el uso de los medios de comunicación, redes sociales y dispositivos digitales, la educación artística actual puede permeabilizar en un público que en ocasiones es considerado “difícil” para el aprendizaje y desarrollo de la misma (Toribio-Lagarde y Álvarez-Rodríguez, 2019). Si se aprecian los resultados obtenidos en la muestra, se puede determinar cómo la juventud es capaz de desarrollar habilidades culturales y artísticas. De igual forma, el proceso de aprendizaje de esas habilidades será más efectivo cuando se enlaza con elementos que resultan interesantes para los adolescentes. Desde este punto de vista, cabe destacar el uso constante de redes sociales que los jóvenes tienen (WeAreSocial, 2021), y la trascendencia inmediata que se deriva en la identidad socio-cultural adolescente. Por tanto, cualquier idea que se transmita de forma pública en estos medios digitales resultará valiosa para el conocimiento de un factor en concreto. En este sentido, la educación actual se debería cuestionar hacia dónde debe avanzar y cómo ha de hacerlo. Si los ídolos y personajes mediáticos actuales se saben adentrar en la cotidianidad adolescente, la educación se debe actualizar para llegar del mismo modo (Toribio-Lagarde y Álvarez-Rodríguez, 2019). De forma que, es conveniente que cualquier docente o educador sea consciente de la realidad que le rodea sin limitar el desarrollo educativo del alumnado únicamente a los contenidos de su asignatura. Desde esta perspectiva, si el profesorado es consciente del latente interés mediático que la

cultura audiovisual tiene en la juventud y del tipo de cultura digital que deriva de ello, sabrá cómo acceder a este sector mediante el arte.

Asimismo, a través de la cultura audiovisual e ídolos adolescentes también se podrán ampliar los recursos para el aprendizaje de la educación artística (Toribio-Lagarde y Álvarez-Rodríguez, 2019). Un claro ejemplo es la observación de la realización de los pares visuales establecidos por los autores citados anteriormente. Si se atiende al tipo de narrativa que desarrollaron en sus descripciones, se podrá comprobar cómo adquieren habilidades relacionadas con la autonomía, la percepción crítica y la comprensión del patrimonio cultural y artístico que les rodea. De esta forma, se podría afirmar que la juventud actual es capaz de relacionar conceptos y establecer nexos entre el amplio imaginario audiovisual disponible en su identidad cultural y digital, dando lugar a la comprensión de la realidad social que les rodea.

Por otro lado, cabría también la posibilidad de considerar el espacio digital como un medio de exposición capaz de mediar en la cotidianidad adolescente cuando se genera de forma pública (Martín, 2018), aunque en ocasiones pueda ser perjudicial para este sector. Si el foco de interés se centra en la educación artística, con el uso de las redes sociales y medios digitales los jóvenes pueden actuar como meros educadores mediáticos ya que producirán nuevas imágenes y las transmitirán al resto de iguales. En este sentido, adquieren un carácter “prosumidor” (Marta-Lazo, y Gabelas, 2016), ya que producen contenido mediático y consumen el contenido resultante de los adeptos obtenidos. Si se aprecian los resultados obtenidos, se puede hallar información en relación al total de citas que una publicación puede alcanzar y la trascendencia que llega a encontrar. De esta manera, se puede hablar de la democratización que las redes sociales y recursos digitales establecen en la sociedad actual y de cómo el contacto entre individuos de distintas clases sociales es posible, tan solo es necesario el conocimiento de un ámbito en concreto o el interés del mismo, ya que las redes sociales ofrecen el acceso a ese ámbito a través de recursos como el *hashtag* (Martín, 2018). De este modo, en una sociedad cada vez más individualista, en la que factores como la COVID-19 dificultan la correcta sociabilización entre iguales, y por tanto el desarrollo de la identidad social y cultural,

las redes sociales se abren paso entre distintos públicos para aprovechar ese contexto y transformarlo por completo. Frente a aspectos propios de los medios digitales, tales como la frivolidad y frialdad que en ocasiones se encuentran en el lenguaje “entre pantallas” (Martín, 2018), también se debe considerar el desarrollo cognitivo y expresivo que se adquiere a través de ciertas publicaciones. No obstante, volviendo al carácter difusor de las redes sociales y de las ideas que se transfieren públicamente, cabría destacar cómo los ídolos también encuentran las redes sociales como un medio que permite la promoción del material audiovisual que producen (Marta-Lazo, y Gabelas, 2016). De manera que se crea un ciclo en el que todos los usuarios de una determinada red social participan de la misma idea para promocionarla y conocerla, beneficiando, por un lado, a aquellos individuos interesados en dar a conocer un material concreto y, de otro, a los que desean aprender cierto contenido a través de las propias aficiones.

Igualmente, se ha constatado mediante este estudio la necesidad existente entre la juventud actual por relacionar el presente con el pasado más inmediato. Pese a que el ser humano tiende a pensar que es único en la etapa adolescente (Toribio-Lagarde y Álvarez-Rodríguez, 2019), es conveniente que sean conscientes de que esa idea va más allá de la realidad social y cultural que están viviendo. A través del arte los jóvenes pueden ser conscientes de que todo lo que les rodea está basado en algo que fue creado anteriormente y de la importancia de conocerlo. De esta manera, el arte y la educación artística se encuentran más presentes en su alrededor de lo que imaginan; y, del mismo modo los jóvenes podrán apreciar la funcionalidad y necesidad de conocer el propio patrimonio cultural y social.

6. CONCLUSIONES

El contexto mediático y digital es cada vez más común entre los adolescentes. Se ha comprobado con este estudio que la propagación de una publicación centrada en la comparación de dos ámbitos artísticos distintos ha permitido la difusión de la educación artística. De manera que, tanto directa como indirectamente, todos los usuarios que

mostraron interés por los pares visuales expuestos anteriormente compartieron experiencias que concretaron el aprendizaje del arte. Por tanto, se concluye que la enseñanza mediática de la cultura audiovisual es completamente útil para el aprendizaje de la educación artística.

Igualmente, mediante la cultura audiovisual e ídolos adolescentes, se puede llamar la atención del público joven para que desarrollen distintas habilidades que son propias de la educación artística. Es decir, se puede crear un nexo cognitivo de la realidad que les rodea. La juventud necesita expresar cuáles son sus aficiones para compartirlas con el resto de iguales y sentir pertenencia a un sector en concreto y, desde ese punto de vista, el arte y el conocimiento de los ídolos actuales permiten el acceso al imaginario más cercano a los adolescentes.

También se ha determinado que cualquier imagen que aparezca junto a las preferencias juveniles actuales logrará una trascendencia mayor e inmediata cuando se transfieran en las redes sociales de forma pública. Los jóvenes son conscientes del carácter propagandístico que tiene cualquier imagen que se publica en los medios y plataformas digitales, pero también deben adquirir determinados valores propios de la educación mediática para comprender el peligro que tiene todo lo que se comparte “entre pantallas” (Martín, 2018). De esta forma, bajo un uso responsable de las redes sociales, la juventud podrá acceder a todo un imaginario que fomentará la capacidad creativa y expresiva. Un claro ejemplo se puede apreciar en los pares visuales generados por los tres autores analizados anteriormente y en cómo han sabido relacionar imágenes actuales y pasadas para anexas la cultura y el patrimonio sociocultural disponible hasta la actualidad.

Debido a este hecho, se puede afirmar que las redes sociales pueden actuar como un recurso educativo para el conocimiento de determinados factores socioculturales y que el uso de éstas fomenta el contacto entre iguales interesados en un ámbito en concreto, disminuyendo las diferencias socioculturales que pueden coexistir en ocasiones en la realidad que acontece a los adolescentes.

En definitiva, la enseñanza artística es necesaria para la comprensión del mundo circundante, simplemente es necesario concretar y adaptar

valores como el aprendizaje de la expresión a través de la crítica de arte, el color, la composición y la propia historia del arte al interés que acontece a la juventud actual. Si desde esta perspectiva se observa interés por determinados artistas e ídolos adolescentes, será conveniente la adaptación de contenidos a ese contexto en concreto.

7. REFERENCIAS

- Alconchel, G. (2015). Subculturas en la red: identidad y juventud. *Revista de Humanidades*, 25, 131-143. <https://doi.org/10.5944/rdh.25.2015.14258>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- Belmonte-Lillo, V.M. y Parodi, A.I. (2017). Creatividad y adolescencia: Diferencias según género, curso y nivel cognitivo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 177-188. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v7i3.205>
- Bertomeu, G. (2011). Nativos digitales: una nueva generación que persiste en los sesgos de género. *Revista de Estudios Juveniles*, 92, 187-202. <http://www.injuve.es>
- Busquet, J. (2012). El fenómeno de los fans e ídolos mediáticos: evolución conceptual y génesis histórica. *Revista de Estudios Juveniles*, 96, 13-29. <http://bit.ly/2NEUOUS>
- Crane, D. (2012). *Difundir, coleccionar y consumir: ensayos sobre moda, arte y consumo*. EUNSA.
- Fresatanicart. (s.f.). Inicio [Página de Twitter]. Twitter. <https://bit.ly/33ngNav>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Hansen, A. y Machin, D. (2019). *Media and communication research methods* [Medios y métodos de investigación en comunicación]. Red Globe Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Leschatsss. (s.f.). Inicio [Página de Twitter]. Twitter. <https://bit.ly/34DqBOt>
- Marin-Viadel, R., y Roldan, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>

- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional*. UOC.
- Martín, J. (2007). Web 2.0' as a new context for artistic practices. *Fibreculture-The Journal*, 14, <https://bit.ly/39mnLgL>
- Martín, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Akal.
- Pérez, G. (2016). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.
- Ricardromero. (s.f.). Inicio [Página de Twitter]. Twitter. Consultado en febrero de 2021 de <https://bit.ly/31MuRdq>
- Rubio, Á. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios Juveniles*, 88, 201-221. <http://bit.ly/3ppIwO1>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R.J. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Toribio-Lagarde, V. y Álvarez-Rodríguez, D. (2019). La moda y su influencia en la identidad cultural adolescente. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(2), 409-423. <https://doi.org/10.5209/ARIS.60819>
- Toribio-Lagarde, V., Marfil-Carmona, R. y Álvarez-Rodríguez, D. (2020). Los referentes de la moda en la adolescencia. Análisis comparativo de los ídolos juveniles en España y en República Checa. En Gil, J. y Castillo-Abdul, B. (eds.) *Influenciar para construir las sombras de la realidad. Youtubers e influencers en la Era Postdigital* (pp. 191-213). Sínderesis.
- WeAreSocial. (2020, marzo). *Digital Report 2021: El informe sobre las tendencias digitales, redes sociales y mobile*. We Are Social. <https://bit.ly/3wJ6Aic>

UNA INTERPRETACIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DE MI PROPIA EXPERIENCIA CON HISTORIAS DE VIDA DE MENORES EN ACOGIMIENTO FAMILIAR

SARAY FERNÁNDEZ CRUZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El propósito del presente texto, se concreta en mostrar y dar luz a historias y experiencias que he tenido la suerte de vivir al formar parte del acogimiento familiar, con la intención de visibilizar y dar voz a historias de vida de niños y niñas, mediante la interpretación de éstas en forma artística. Como resultado, experimentaremos una recopilación de historias de vida de niños y niñas que han luchado contra una infancia diferente a la común, mediante la representación artística de su mirada.

Con esta interpretación pretendo dar la importancia que se merece a estas historias de vida tan duras y ocultas que emergen en nuestro mundo actual, pudiendo unir todos estos sentimientos expresados en acuarelas que representan su mundo reflejado en su mirada.

Como docente de educación infantil me causa un gran interés analizar los problemas que cada niño y niña vive en su realidad. A qué se enfrentan en sus casas, qué razones pueden llevarlos a realizar algunas acciones y cómo poder entenderlos y saber ayudarlos. Es por ello, que, se pretende interconectar el arte con las historias de vida de cada uno de los niños y niñas que nombremos.

Mis padres decidieron ser familia de acogida hace ya 15 años. Participamos en una asociación llamada APRAF-A encargada de encontrar familias para aquellos menores que lo necesitan. Estas familias han decidido abrir sus casas, su familia y su corazón, para poder ayudar a aquellos niños y niñas que, por diferentes circunstancias no pueden estar con sus padres biológicos y necesitan pasar a adopción. En este

tiempo, en lugar de pasarlo en un centro de menores, se encuentran con una familia que les ayuda a pasar esos momentos tan difíciles. Aquí es donde entran las familias de acogida.

Actualmente por nuestro hogar han pasado 18 menores, con rango de edad muy amplio. Desde recién nacidos con 3 días de vida, hasta los 7 años de edad. Abandonos, malos tratos, drogas, etc., son algunas de las causas más repetidas por las que estos menores llegaron a nuestro hogar. A lo largo de todos estos años, hemos podido ver y vivir sus propios miedos y traumas, pero también sus pasiones y lo que verdaderamente les hace feliz.

Estas historias no salen en la televisión, ni son protagonistas de películas o series, pero es la realidad de la vida. Hay historias complicadas más cerca de lo que pensamos. Es por eso que, he querido utilizar la investigación artística como medio para expresar lo que sus historias me han hecho sentir.

Antes de ello, considero importante conocer un poco más sobre el acogimiento familiar y la investigación artística para poder llegar a la unión y el medio que he utilizado para representar sus tristes vidas mediante el arte.

2. OBJETIVOS

- Mostrar y valorar el arte como instrumento de reflexión e investigación.
- Conocer y familiarizarse con el acogimiento familiar.
- Usar la interpretación artística como medio de conocimiento de historias de vida en el acogimiento familiar.

3. METODOLOGÍA Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La Ley de protección infantil en España, se incorporó en el año 1987. Esta ley, fue la primera toma de contacto que tuvo el Acogimiento Familiar en nuestro país. Fue originada como una alternativa para aquellos niños y niñas que debían ser separados de sus familias debido a diversas

circunstancias. Antes de eso, la forma de solucionar estos problemas, era el ingreso a centros de acogida. Fue posteriormente cuando buscaron el priorizar el desarrollo de los menores en un seno familiar. Este tema contó con un consenso legal, científico y profesional.

Valle, Del Bravo y López (2009), nos hablan sobre las circunstancias que llevan a esa separación entre padres e hijos. Las separaciones entre padres e hijos son situaciones muy complejas y variarán según la necesidad. A veces, la separación puede ser definitiva ya que, pueden darse situaciones en las que el menor pase directamente a adopción, y en otras situaciones, la separación puede ser temporal. Aquí entre el trabajo de las familias de acogida.

La familia de acogida debe cuidar y proteger a ese menor durante el tiempo necesario, mientras los profesionales estudian su caso, trabajan con los padres o agilizan los papeles para ir a adopción o resolver su caso para que retornen a sus hogares.

El papel de los acogedores es el de mostrar amor, cariño y respeto. Educarles en un seno familiar estable, y ayudarles en todo momento para que su infancia pueda ser lo mejor posible en el tiempo que esté en su nuevo hogar. En la adaptación, desarrollo y felicidad de estos menores es muy importante el papel del responsable del acogimiento familiar.

Una vez explicado qué es el acogimiento familiar y cuál es su importancia, paso a explicar en qué consiste la investigación artística y la unión que dispongo entre ambas:

Uno de los autores claves sobre la investigación artística es Borgdorff (2006). La investigación artística hace referencia a la unión que existe entre el sujeto y el objeto, y el no deber distanciar la relación y aprendizaje entre el investigador y la práctica del arte, porque todo lo que se aprende e investiga, es esencial para obtener un buen resultado gracias al proceso. No existe una diferencia fundamental entre teoría y práctica en el campo del arte, porque no podemos crear prácticas artísticas que no involucren experiencia, historias, ideas o creencias y viceversa. Todos estos sentimientos se entrelazan con la práctica artística, por tanto, el arte es reflexivo e interpretativo.

En este caso, para el desarrollo de las obras, ha sido utilizada la investigación artística, tomando el sujeto, el objeto y el proceso, como vital en el desarrollo y resultados. A través de ella, transmito mi propia experiencia, mi comprensión de lo vivido a través de vivencias y la reflexión sobre la vida de los menores. La combinación de todos los aspectos anteriores mencionados nos proporciona los objetivos finales que obtenemos a través de las experiencias de vida de los menores.

Estos niños y niñas que han pasado por nuestro hogar llevan a sus espaldas una historia que debe ser conocida y nos debe hacer reflexionar. Tenemos la suerte de que las historias de vida nos permiten investigar sentimientos, emociones, ideas, situaciones, etc. Y de todo ello, he podido sacar mi propia interpretación.

Vivir en sociedad implica vivir en la historia, es por ello que las historias de vida tienen la capacidad de expresar y contar lo vivido, con la distinción de que cada persona vive la misma situación de maneras diversas, y por ello, la manera de expresarse también lo será (Ferrarotti, 2011, p.22).

Cada menor de acogida ha expresado su vida con los factores que conocía. Su situación era diferente a las nuestras, por lo que su perspectiva de la vida era completamente variable a la nuestra.

Chárriez (2012), defiende que la mayoría de los autores que han experimentado y trabajado las historias de vida, coinciden en que ha sido utilizado en diversos campos del conocimiento como las ciencias sociales, y entre ellos se ha aplicado a disciplinas como la psicología, la antropología y la sociología. A través de las historias de vida, nos permite comprender cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que los rodea.

Todo esto engloba el verdadero propósito del artículo: poder valorar el arte como instrumento de reflexión e investigación, conocer sus historias y enriquecernos de ellas mediante la interpretación artística de sus vidas, desde mi propia perspectiva como familia de acogida. Detrás de cada historia hay hechos, realidades, sentimientos, luchas, miedos, alegrías y temores. Cada obra, podrá transportarte a una de esas realidades.

3. DESARROLLO Y RESULTADOS: INTERPRETACIÓN ARTÍSTICA DE HISTORIAS DE MENORES DE ACOGIDA

He decidido que cada una de las obras, estén acompañadas por un mismo elemento: los ojos de cada niño y niña. En las miradas, podemos ver reflejados partes de sus vidas. Los días de alegría, tristeza, incertidumbre o rabia se pueden ver a través de ellos.

Mediante los ojos vemos y conocemos el mundo. Sus miradas me evocaban preguntas y añoraban respuestas. Veía el mundo interior de cada persona reflejado en ellos. Por ello, cada historia está representada de manera anónima en sus propios ojos. En el interior de ellos, en el reflejo de su mirada, se encuentran situaciones, objetos, problemas, acontecimientos que cada niño o niña ha vivido en su vida y estos elementos que se observan en cada ojo, también forman parte de sus historias.

Ferrarotti (2011), hablando de las miradas, dice lo siguiente: ¿Qué es lo que vemos cuando miramos? Nada es observable de inmediato. Es decir, miramos con los ojos y vemos con los recuerdos, las impresiones, las lecturas precedentes, etc.

Es por ello que la elección de usar sus ojos como elemento de reconocimiento, es por conocer su historia detrás de su mirada, transmitiendo en pinceladas, las aventuras vividas anteriores de los menores, sus características, sus gustos e intereses y también lo que ese niño o niña me han hecho sentir y lo que han vivido conjuntamente conmigo.

Cada vez que llegaba a casa uno de estos niños o niñas, me hacía las mismas preguntas: ¿qué historia guardará sus ojos?, ¿qué esconderán detrás de su mirada?, ¿cuál será su verdadera historia?

Todas esas preguntas que yo me hacía, lucho ahora para que se puedan comprender y dar eco de la necesidad y ayuda que necesitan estos menores para poder vivir la vida que se merecen y no las que le han dicho que tienen que vivir.

3.1. HISTORIAS DETRÁS DE TU MIRADA

Para la interpretación de estas vivencias, cuento con las historias de vida de 4 familias de acogida más la nuestra propia. Cada una de ellas,

han querido expresarme y contarme el caso o los casos más impactantes que han podido vivir con respecto al menor que ha estado en su hogar. En ese momento, no solo contaban la historia de cada uno de estos niños y niñas, sino también volcaban en su relato, sus propias vivencias y sentimientos.

Durante todo el proceso, se hicieron grabaciones, anotaciones, bocetos, acontecimientos, circunstancias o vivencias que había vivido con cada una de las familias.

En ese momento, pude experimentar verdaderamente la investigación artística mediante las historias de vida. Tus ideas o formas de expresión van modificándose cuando te das cuenta de lo que realmente necesita esa familia ver reflejado en la mirada de la historia que nos está compartiendo.

Durante todo el proceso me he dado cuenta del valor de los recuerdos y el daño que pueden llegar a hacer. De esta manera, las familias son escuchadas y representadas.

En cuanto al desarrollo de las obras, se pretende que, todas ellas estuvieran realizadas con la misma técnica, para que cada una de las obras pudieran estar en igualdad de condiciones en cuanto a su forma de expresión y representación. La técnica empleada es acuarela y bolígrafo de punta fina de tinta de color negro, sobre papel de acuarela.

Pienso que la acuarela es una técnica que permite transmitir emociones y sentimientos. Es muy expresiva y era justo lo que necesitaba para ayudar a expresar lo que en cada momento esas vivencias e historias, transmitían.

Como he dicho anteriormente, son muchos los menores que han pasado por diferentes hogares, y me hubiera gustado que cada uno de ellos estuvieran aquí presentes para poder dar voz a sus historias. En este caso, he destacado la interpretación de 10 vidas. 10 vidas de menores entre 0 y 7 años de edad.

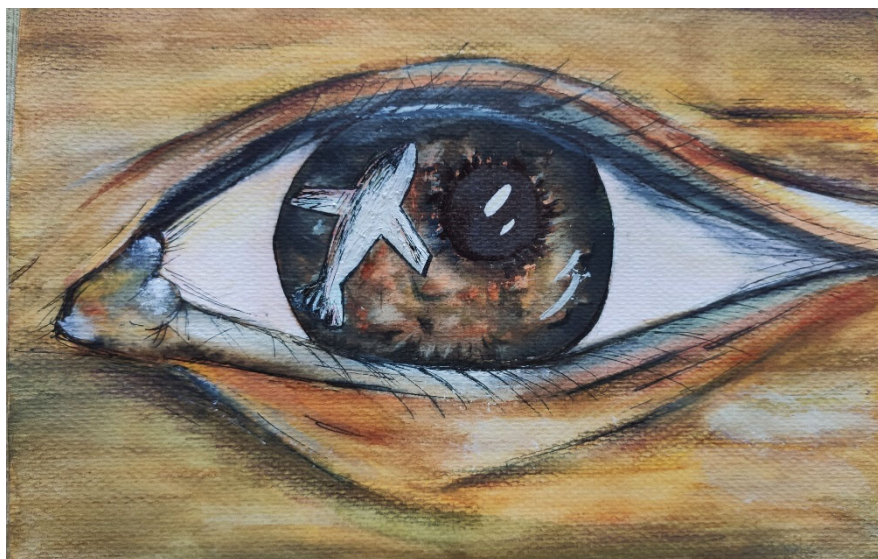
Cada obra, va acompañada de texto que explica y acompaña la imagen. Este texto en primera persona, son frases y párrafos que han sido

conservados de aquellas entrevistas mediante grabaciones que tuve con las diferentes familias contándonos sus vivencias.

Por otro lado, me gustaría que cada obra pudiera ser interpretada por cada persona que pueda estar en contacto con ella para así, poder sacar sus propias conclusiones, ya que, el arte es reflexivo. Pero en este caso, son historias tan potentes y con acontecimientos tan fuertes, que me he visto con la necesidad de que se conozca parte de su historia, para comprender mi interpretación.

A continuación, pasamos a conocer la interpretación propia artística de sus vidas: familiarizarnos con los verdaderos protagonistas y conocer sus historias ocultas mediante el arte. Éstas son algunas de las historias que se deben dar a conocer:

FIGURA 1. *Sin billete de vuelta*



Fuente: Obra de la autora.

A simple vista parece una mirada soñadora que anhela viajar, y así era. Ella deseaba poder viajar y aterrizar en una familia que de verdad le amase como lo hacen los padres de los demás niños.

Fue mediante una renuncia por parte de tu madre mientras estaba embarazada. Así llegaste a nuestro hogar. Tu viaje de 9 meses para poder conocer el amor de tu madre no aterrizó bien.

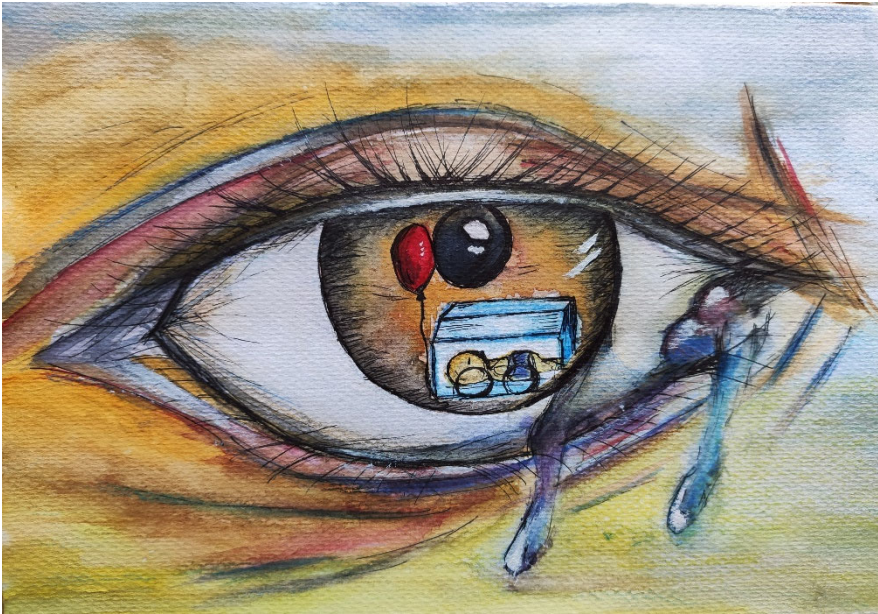
Llegaste a nuestro hogar con 3 días de vida e intentamos dar todo el amor que te merecías. Esa mirada achinada me transmitía miedo y a la vez ganas de conocer tu pasado y tu futuro. Es irónico que antes de saber lo que pasaría contigo, tú ya querías volar.

Al cabo de 1 año de tenerte en nuestra casa y ver como todavía no volabas, pero ya corrías, tu madre pidió tu custodia y volviste con ella. Al poco tiempo de esto, ella se encargó de que volaras más, y no de la manera que todos quisimos. A los 5 meses de tenerte con ella, te compró un billete de avión y decidió que lo más sencillo para su vida, era sacarte de ella. Te mandó a su país para que otros cuidaran de ti.

Es difícil de entender, pero es real. Tú querías volar, pero volar con tu familia y con viajes de amor, y no viajes de abandono. Desde que te vi recién nacida, con esa mirada de conquistar el mundo, lo vi reflejado en ti. Ojalá puedas seguir volando, pero volando de amor.

En la representación de su mirada, está representado ese vuelo que nunca aterrizó en el lugar debido, su color de piel y su mirada de inseguridad e inocencia que durante un año pude ver diariamente y que ahora, la siento tan lejana.

FIGURA 2. *Entre las nubes*



Fuente: Obra de la autora

Su historia refleja lucha y dolor. Naciste con problemas del corazón y prematuro. Supongo que a tu joven madre le dio miedo lo que pudiera pasarte y decidió abandonarte. No podías salir del hospital, pesabas 1,5 kg al nacer y estabas muy débil, pero, aun así, te merecías una familia que te pudiera mirar detrás de ese cristal que te protegía. Día tras día estábamos ahí contigo. Te hablábamos, te mirábamos y los días que estabas más fuerte, te podíamos coger haciendo piel con piel y sintiendo tu pequeño corazón latir.

Los médicos nos dijeron que estabas muy débil y no aguantarías mucho más tiempo. Pero se equivocaron. Fueron 10 meses los que estuvimos acompañándote. Nos mirabas, nos sonreías, deseabas sentir el calor de alguien abrazándote. Te pusimos un globo rojo en tu cunita que te encantaba mirar y tocar para que pudiera moverse.

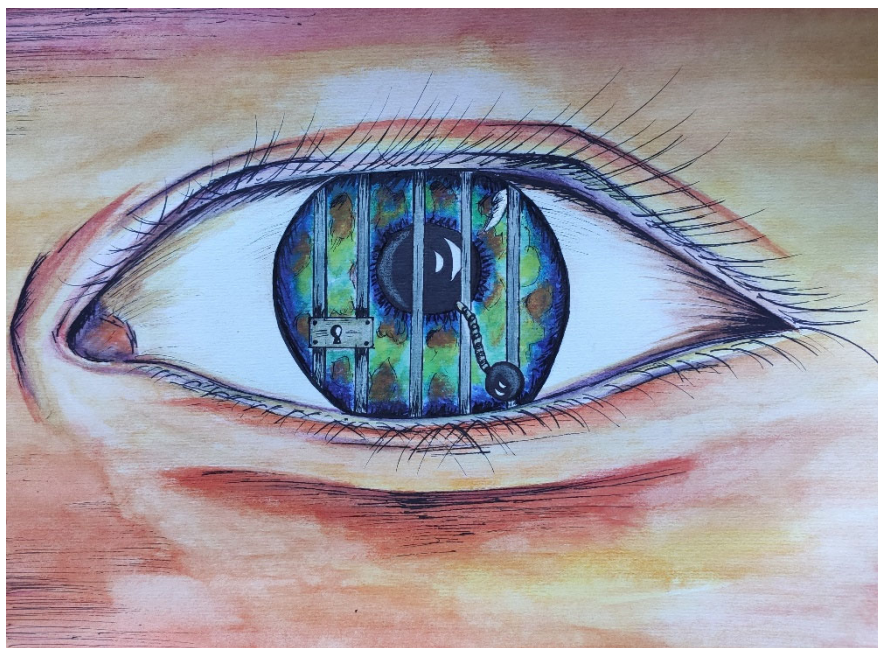
Uno de esos días cuando todo parecía que iba bien, tu corazón falló. Te operaron de urgencia, pero no se pudo hacer nada. Aquel globo rojo que tanto te gustaba, se desató y voló.

Tu vida fue muy cruel y nadie se merecería nacer con tantos problemas y sin nadie que te ayudara a superarlos. Era triste entrar en la sala de incubadoras y ver a cada bebé con sus padres y tú, solo, sonriendo a un globo. Necesitabas algo más en tu vida que no pudiste tener.

Tu mirada siempre estaba triste, pero cuando nos veías, era como si todo lo que le pasara en su interior, se curase por un momento. Es duro nacer para sufrir, y sufrir sin tener a nadie, Ahora ya no sufres, pero ojalá tu mirada pueda ser la de un niño feliz, alegre y rodeado de amor.

Una imagen vale más que mil palabras. Esta obra no solo representa su historia, también refleja sentimientos al revivir su historia. Los colores que he utilizado son claritos, dulces, inocentes, pero a la vez ojerosos, tristes y enfermos.

FIGURA 3. Rompiendo barreras



Fuente: Obra de la autora

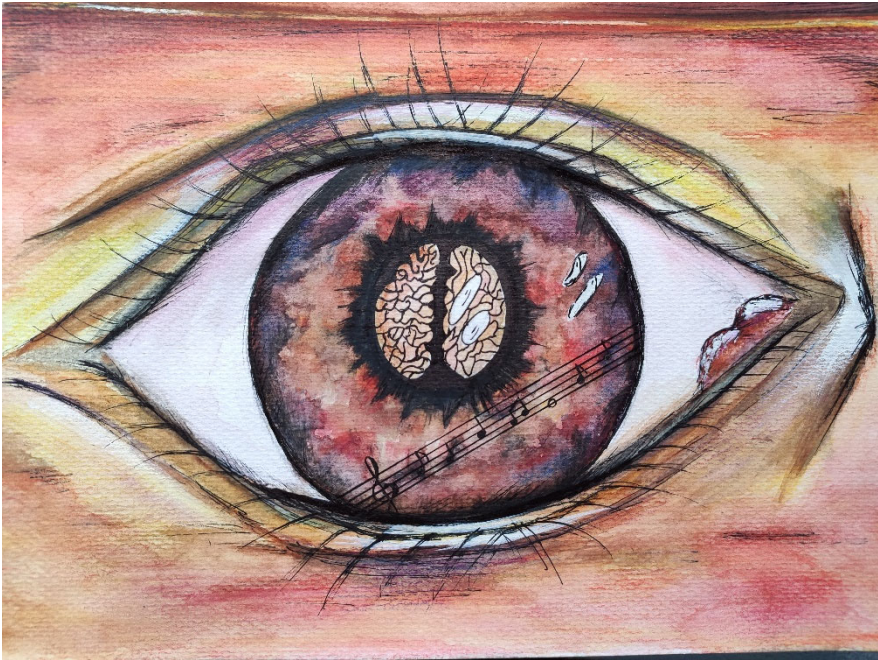
Estabas encerrado. Encerrado en esa vida que te habían contado que era la vida real y normal. Pero no era así. De tu madre no se sabía nada, y tu padre llevaba en la cárcel por drogas y por malos tratos hacia ti,

durante mucho tiempo. Tenías 5 años, ya te dabas cuenta de todo lo que estaba ocurriendo, pero esta situación había hecho que parecieras mucho más adulto.

El día que viniste a casa estabas retraído, no tocabas nada, no hablabas, no mostrabas lo que estabas sintiendo, y es que, al final habías aprendido a vivir encerrado en lo que te habían dicho que era tu vida y poco conocías del mundo real. Eras el reflejo de tu padre, pero, con la diferencia de que estabais encerrados en lugares diferentes. Lo tuyo era peor. Te habían encarcelado desde que naciste a una vida que no merecías. Eras un prisionero de él. Eras. Porque poco tardaste en liberarte y descubrir lo que verdaderamente te hacía feliz.

Tenías unos ojos muy claritos que hacían contraste con tu piel morena. Eran ojos muy dulces, una piel suave y preciosa y unas pestañas diminutas. En tus ojos, en la historia que traías y en cómo te sentías las primeras semanas en nuestra casa, transmitías ese miedo a soltarte y ser verdaderamente tú. Esos ojos cambiaron el día que tus nuevos padres te adoptaron. Con solo poder ver tus ojos de felicidad rompiendo esas barreras de libertad e hizo que mereciera la pena.

FIGURA 4. Música para tu mente



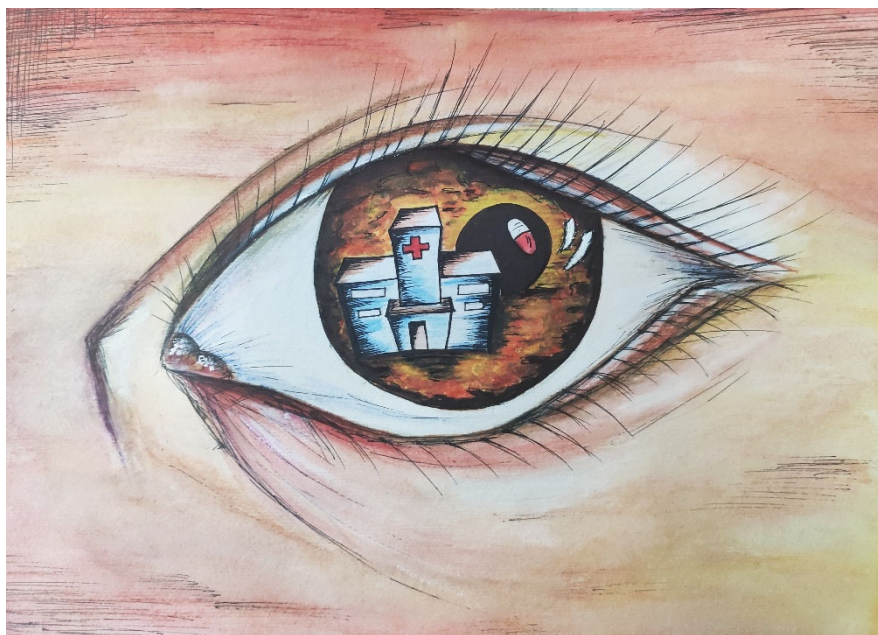
Fuente: Obra de la autora

Tu historia es especial. Como tú. Llegaste a nuestra casa junto a tu hermano. Nos dijeron que tenías falta de atención, pero no solo tenías eso. Después de 1 año y medio en nuestra casa y cientos de visitas y pruebas médicas, no pudieron decir a ciencia cierta lo que te ocurría. Tus padres te abandonaron con meses en una cuna y estuviste 2 años sin que nadie te cogiera, te hablase, te mirase ni jugase contigo. Cuando llegaste, no sabíamos cómo podríamos hacer para que pudieras estar lo mejor posible y ayudarte en todos tus problemas.

Descubrimos que la música te calmaba. Con la música empezabas a jugar, saltabas, imitabas sonidos, comías más, y aprendiste a encender tu sola la radio para escuchar tus canciones. Solo te dormías con ella. La música fue quien te ayudó a desarrollar todo de ti. Fue asombroso ir viendo como con 2 años de edad no sabías masticar ni te mantenías en pie, y con 3 años, ganabas a tu hermano corriendo. Tu mente durante ese tiempo en la cuna se había transformado en daño para ti, pero encontramos la medicina de la música y todo cambió.

Tenías unos ojos enormes llenos de expresividad. Pero más grandes eran cuando escuchabas una nota sonar. Cuando te vimos, pensamos y juzgamos a tu mente y a ti. Parecía que eran problemas mentales lo que tenías, y se te juzgaba por eso, pero era amor, cariño y atención lo que de verdad necesitabas. Tu mirada cambió de verte como a una niña con necesidades, a ver a una persona inteligente y muy hábil musicalmente con tan solo 3 años. Estoy seguro de que tu don te hará llegar muy lejos. Nunca alejes la música de tu vida.

FIGURA 5. *El hogar que no elegiste*



Fuente: Obra de la autora

Naciste ahí, fuiste abandonado ahí, y estuviste ingresado ahí más de 1 año. Tu casa era el hospital y los primeros meses en contacto con el mundo, los viviste tu solo entre 4 paredes blancas y rodeado de cables por todo tu cuerpo.

No me gustaba plasmar tu vida de esta forma, pero el hospital fue tu realidad y tenía que formar parte de ello. Al estar tanto tiempo en ese lugar, al llegar a nuestra casa, eras un niño tan bueno, que parecías un

muñequito. De poco te sirvió llorar, o querer acurrucarte en unos brazos o sentir el calor humano. No podías echar de menos algo que nunca habías vivido.

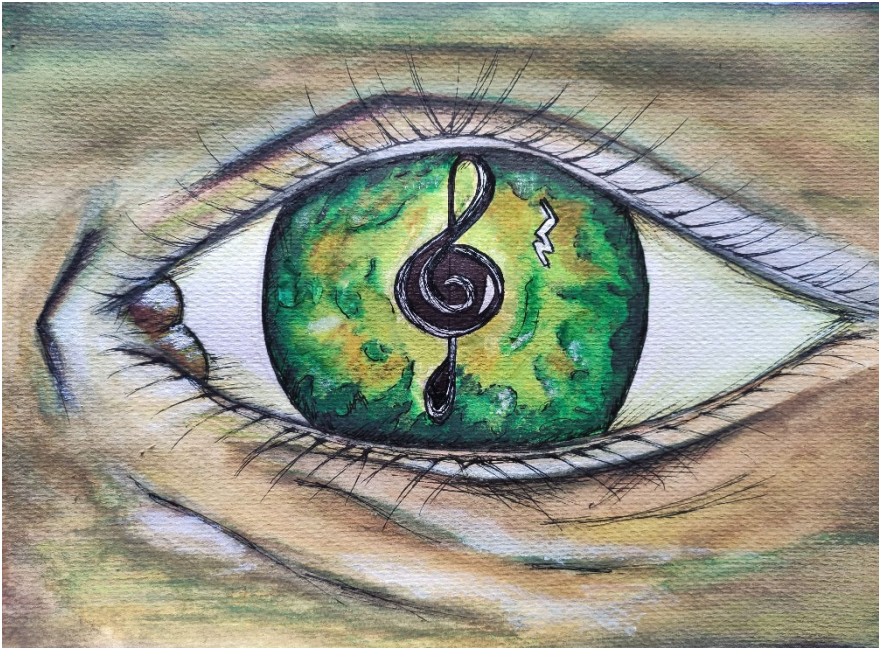
Fue tu madre quien renunció a ti en el parto y te regaló en los 9 meses de embarazo mucha cantidad de sustancias, drogas y alcohol que te afectaron gravemente.

Un año tuvo que pasar para que estuvieras prácticamente intoxicado y pudieras salir de ese hogar.

Poco tiempo pasó para acostumbrarte a tu nueva vida. Fuiste muy feliz y me consta que lo sigues siendo con tus actuales padres.

Tu vida estuvo rodeada de cables y batas blancas. Tu mirada, lo reflejaba. Aprendiste a sobrellevar a cada situación y enseguida fuiste aquel niño de hospital que rompiste con las reglas y aprendiste a amar todo lo que ibas descubriendo.

FIGURA 6. *Música para alegrar tus años*



Fuente: Obra de la autora

Tus ojos no eran verdes. Ni siquiera eran claritos. Todo lo contrario, tenías unos ojos negros intensos y una piel bronceada que cualquiera admiraba. Pero tu nombre era especial y muy original. Tenías el nombre de una piedra preciosa de color verde esmeralda, y desde el primer día, brillabas con ella.

Tu historia era una más de las que diariamente se repetían: abandono y denuncias de los vecinos. Tenías 4 años, tu hermano 2 y lo cuidabas como si tuvieras 25. Sabías de la vida demasiado para tu edad y siempre estabas dispuesta para ayudar en todo lo que se necesitara.

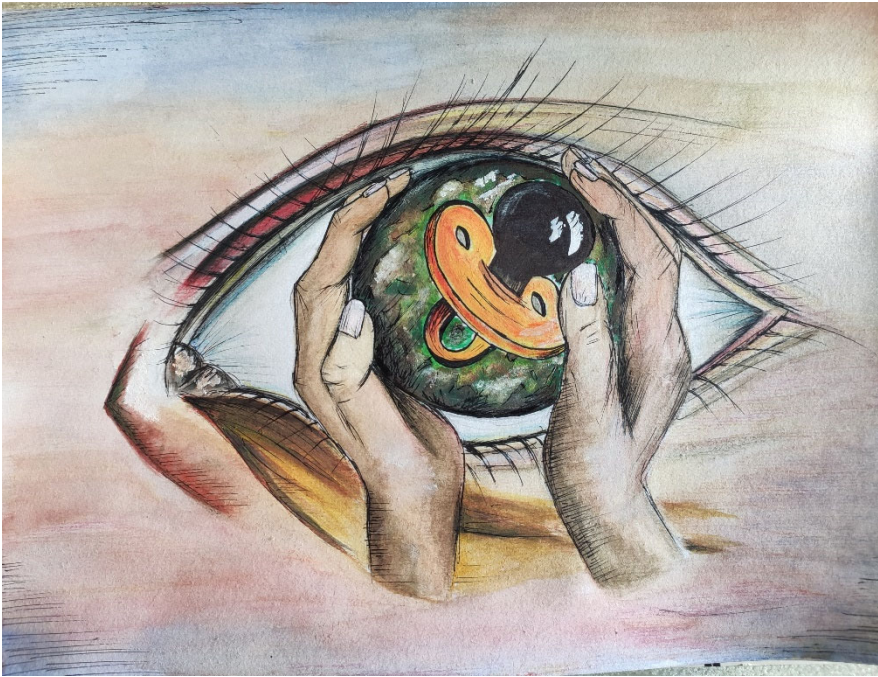
Eras una niña preciosa, de estas que llama la atención al pasear por la calle, y tú lo sabías. Eras muy presumida y todos te miraban. Como he dicho antes, desde el primer día que te vi, brillabas.

Las primeras semanas asumiste que estar en tu vida anterior no era lo que querías y sabías que era lo único que tu hermano pequeño conservaría del pasado. Todas las noches antes de dormir te inventabas una canción que tu hermano escuchaba acurrucado en su cama. Sin esa canción, él no se podía dormir. Le dabas paz y le dabas ese amor y seguridad que necesitaba. Tu mirada siempre estaba fija en tu hermano e intentabas darle un poco de tu brillo a él para que no fuera tu sombra.

Pienso que su mirada muestra a primera vista esa luz que desprendía al verla, esa música que diariamente componía y daba seguridad a su hermano, esa música que era su pasado, pero deseaba que también fuera su presente, y esos ojos enormes que expresaban soltura y seguridad, aunque por dentro la inseguridad y el amor le abrumaban.

He querido representar su brillo y su música, porque eso era lo que más destacaba con solo mirarla. Espero que sigas brillando tanto como lo hacías y que sigas cantándole cada noche a tu hermano esas canciones que pertenecieron a tu pasado, pero que, ahora feliz, las sigues cantando desde tu presente.

FIGURA 7. *Mirando la vida con tus propios ojos*



Fuente: Obra de la autora

Ha sido complicado para mí poder interpretar tu vida y plasmarla en un papel. Por muchos años que veíamos como venían y se iban niños y niñas de nuestro hogar, no nos acostumbramos a las despedidas ni a las semanas posteriores. Pero, contigo ha sido la situación más dura e intensa que he vivido en todos estos años. Tantos sentimientos han sido los que me han removido por dentro, que no ha sido nada fácil poder plasmarlos.

Llegaste a nuestra casa con 3 días de vida habiendo sido renunciado por tu madre al nacer. Pero tu caso había sido un poquito diferente. El parto se complicó y tuviste un derrame cerebral.

En esta ocasión, fui yo completamente la que me entregué a ti desde el primer momento. Visitas diarias a médicos y especialistas, rehabilitaciones, noches de insomnio, problemas para comer, etc. Eran días y semanas duras y tú con tan solo 3 Kg.

Te aferraste al chupete para no llorar, para no sufrir cuando te hacían daño en el médico y para poder descansar. Yo dejé que tuvieras ese refugio que tanto te calmaba. Al cabo del tiempo tu chupete fue una obsesión para ti, y era complicado poder ver tu sonrisa detrás del chupe. Pero era tu medicina, era tu calma y era parte de ti.

El derrame cerebral te quitó parte de movilidad en la zona izquierda de tu cuerpo e hizo que tu mirada fuera diferente. No mirabas como el resto de personas, pero tu mirada era real y era de completa felicidad.

Me entregué tanto a ti que, por primera, vez pude sentir lo que una madre quiere a su hijo. Al verte tan indefenso y esa mirada tan noble y leal, me atrapó desde el principio; y después de 11 meses (que fue los que estuviste conmigo), mucho más. Te protegí, te cuidé, te quise como a un hijo y sigo haciéndolo.

Tu mirada estaba descentrada y lo quise representar mirando hacia el futuro, olvidando tus problemas, y luchando por poder ver la vida desde tu maravillosa perspectiva. Aquella mirada que empezó a estar guiada por mí, y terminó siendo totalmente tú quien guiabas tus pasos.

Te cuidé entre algodones para que esta vida que te había tocado vivir, fuera lo más maravillosa posible en mis brazos. Ahora estas en otros brazos, y te sigo viendo desde lejos. Te sigo viendo con aquel chupete que nunca sueltas, mirando la vida desde tu perspectiva y dando pasos de gigante. Tu mirada seguirá siendo parte de mi vida, y tu vida seguirá siendo un ejemplo y una historia por contar para nosotros y para ti.

FIGURA 8. *Padre en la infancia*



Fuente: Obra de la autora

Su mirada me transmitía paz y seguridad. Era raro encontrar esa mirada en los primeros días de adaptación de un niño en nuestro hogar. Viniste acompañado de uno de tus hermanos. Eras el mayor de tus 5 hermanos y fuisteis divididos en diferentes hogares de acogida. Semanalmente veías a tus hermanos porque vuestra relación era muy estrecha. Y en ese momento erais muy felices.

Eras un niño de 7 años con una madurez de 16 y una mente de 30. Era sorprendente ver lo que habías tenido que aprender de la vida a base de golpes. Tu madre drogadicta, de tu padre nada se sabía. Desde bien pequeño aprendiste y supiste que tenías que cuidar de tus hermanos si queríais salir adelante.

Tuviste que robar para comer y hasta trabajar para que pudieran darte algo de dinero para comprar comida para tus hermanos. Con tan solo 7 años.

Cuando comencé a conocerte, entendí tu mirada. Robabas no por ti, sino por cuidar de tus pequeños. Tu cuerpo era aquella raíz de un gran árbol que estaba anclada a la vida, y cada raíz que había ido creciendo, y que estaba fortaleciendo aquel gran árbol, eran tus hermanos. 4 raíces que apoyaban a la tuya para poder vivir.

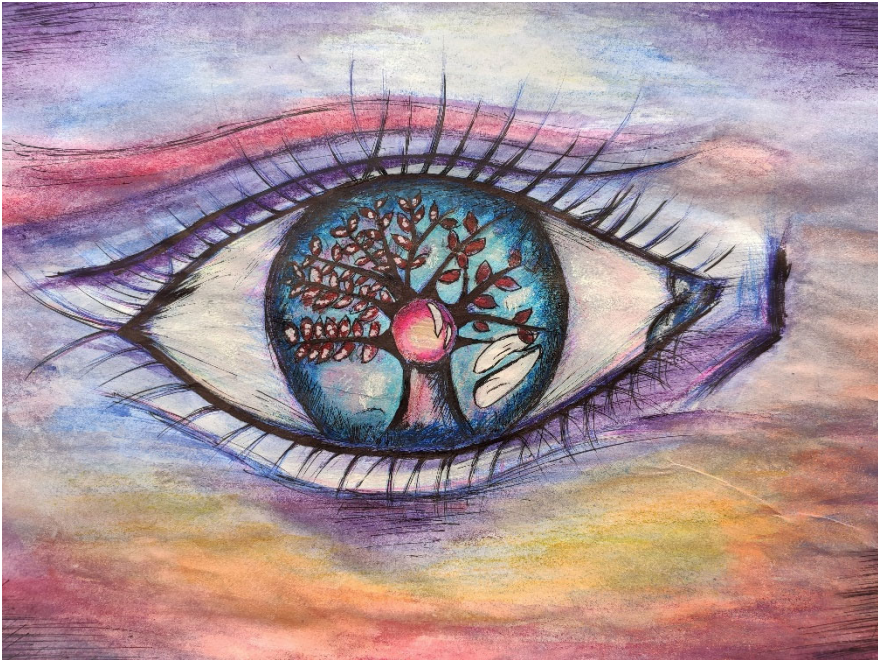
Para los que te veían robar, eras una mala hierba que tenían que arrancar, pero para los que te conocían de verdad, eras aquel precioso árbol que estaba dando alimento, eras aquel precioso árbol que estaba dando alimento a su familia.

Sigue reflejando tu fuerza y tu amor por tu vida y la de esos pequeños que siempre te pertenecerán.

Tu vida, tu mirada, me transmitía amor y pasión por lo único que tenías en la vida, y así he querido interpretar tu mirada. Una mirada verde de esperanza, de lucha y de fuerza, reflejando esa fuerza por la familia y por la vida de cada uno de ellos.

La savia de tu vida eran tus hermanos, y tú lo abonabas. Creo, y pienso que estoy segura, de que, si pudieras ver esta mirada sin leer estas palabras, reconocerías que pertenecen a ti.

FIGURA 9. *Herencias dañadas*



Fuente: Obra de la autora

Tu vida podría haber sido maravillosa, pero una vez más no lo fue. Eras preciosa. La niña más guapa que he visto nunca. Rubia con unos tirabuzones de muñequita y unos ojos que hacían de imán a todo el que te veía.

Poder interpretar tu vida mediante tu historia, ha sido complicado. No sabía muy bien cómo poder plasmarla. Nacistes en una familia aparentemente normal, pero a tu joven madre le diagnosticaron una enfermedad degenerativa muy grave y no tenían dinero para poder cuidar de ti y de tu hermana. Cuando llegasteis a nuestra casa, vuestros ojos estaban llenos de lágrimas e incertidumbre al no entender nada de lo que estaba ocurriendo.

Muchos meses pasasteis con nosotros y vuestra mirada de tristeza fue cambiando hasta ser de alegría y felicidad. Tu madre falleció y descubrieron que era una enfermedad hereditaria solo para mujeres. Desde

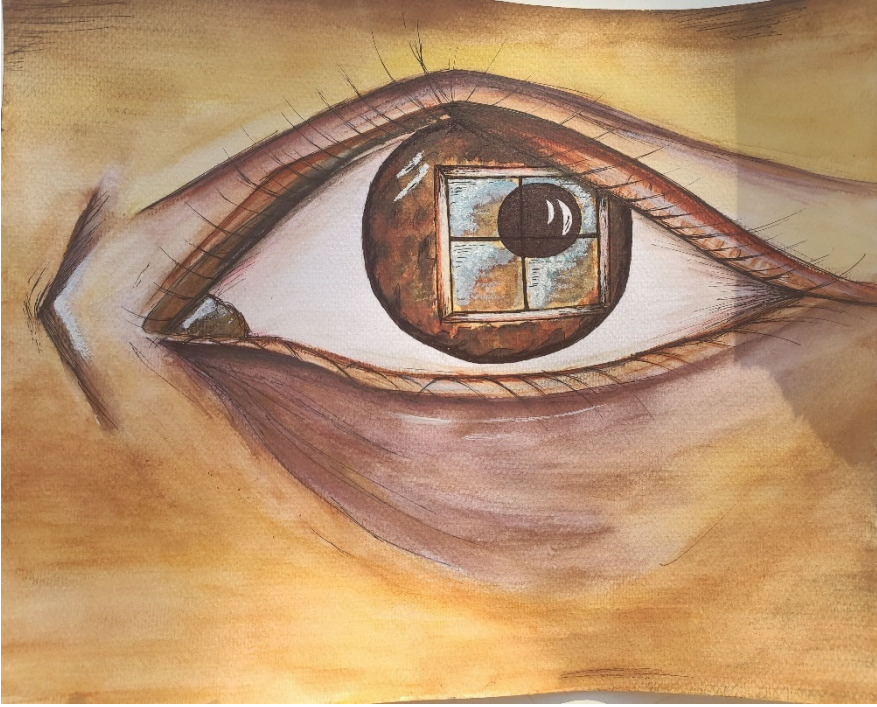
ese momento empezaron a realizaros pruebas y efectivamente tanto tu hermana pequeña como tú, habíais heredado esa enfermedad.

Vuestro padre renunció a vosotras al enterarse de esa noticia y vosotras con 4 y 2 años, habíais nacido y creceríais con una enfermedad que difícilmente os dejaría llegar a los 25 años de vida, y con un padre al que no volveríais a ver. Era complicada vuestra situación. Nadie querría adoptar a dos hermanas sabiendo cuál era su futuro. Y más duro tiene que ser para vosotras, vivir una vida sin nadie que os quiere en ella. Tus ojos eran transparentes, como tu vida. Tenías toda la fuerza para seguir luchando, aunque te la estaban arrebatando. Eras una niña con ganas de seguir creciendo y aprendiendo, eras esa plantita que nace y cuidas con todo tu amor para que se haga fuerte, pero con el tiempo lo que era una planta fuerte y preciosa, empezaba a quedarse sin hojas, estaba encojiendo y su vida empezaba a tambalearse.

Tu mirada era azul, tu piel blanquita, pero al recordar tu vida, parecía como que tu piel era aquel atardecer después de una tormenta. El sol quiere salir, pero las nubes no le dejan brillar. Tú te quieres aferrar a la vida echando las raíces más fuertes que tienes, pero un bichito se está encargando de que cada vez tengas menos fuerzas.

Ojalá fuera tan bonita tu vida como la vida de un árbol sano que da sus frutos. Quizá tus frutos no lleguen a madurar, pero con tus raíces has dado grandes lecciones de vida a la tierra. Ancla tus raíces lo más fuerte que puedas y lucha por ti y por tu hermana que es lo único que tienes en la vida.

FIGURA 10. *Mirando la vida desde otro lugar*



Fuente: Obra de la autora

Tus ojeras contaban las horas de llanto y de insomnio que pasabas encerrado en aquel lugar. Tenías una piel blanca con unos niveles muy altos de anemia. Tenías 5 años y pesabas con un bebé, con unos ojos pequeños que escondían grandes problemas detrás.

Tus padres pensaron que tener un hijo era como tener una mascota, o algo peor. Fuiste encerrado en una habitación horas, días, semanas y años mientras tus jóvenes padres solo pensaban en fiestas y drogas. Tu falta de estímulo, de amor, de experiencias, daban crédito de que efectivamente no habías salido de esa habitación en mucho tiempo.

Tú mirabas la vida desde esa pequeña ventana que en ocasiones era el único calor que recibías. Las vecinas te alimentaban cuando podían, y las denuncias de éstas, hicieron que pudieras salir de esa cárcel en la que estabas atado. Cuando llegaste aquí, comenzaste a darte cuenta que la vida era más que la que podías ver en esa ventana. Tus ojos estaban

viendo y aprendiendo cosas tan básicas como montarte en un coche, dormir en una cama o comer con cubiertos. Tenías tanta falta de cariño, de amor, de estimulación, que nos daba miedo que tanta información y estímulos constantes, te abrumaran.

Tu mirada de pánico y sin apenas luz, comenzaba a vislumbrar el mundo real. Tu anemia se fue por completo y tu rostro era totalmente diferente. Qué irónico que aquella ventana que le alimentaba y le entretenía, formara parte de su cárcel. Y qué bonito es pensar que ahora la ventana que miras en el mundo libre y lleno de aventuras que él ha aprendido a vivir.

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Experimentar y trabajar con recuerdos y sentimientos es complicado. Un remolino de momentos viene a tu mente, y te hacen revivir momentos que pensabas que habías podido olvidar o que ya no significaban nada para ti, pero no eran así. Eres consciente de que esos momentos no se volverán a repetir en tu vida, pero, por otra parte, sabes que, debe ser así para poder dar el paso a menores que lo sigan necesitando.

Al interpretar sus vidas mediante la acuarela, he tenido que remover recuerdos propios y de cada familia que ha participado y poder ver cómo expreso tanta pasión y emoción en una mirada. La realidad es que, poner a prueba sentimientos y emociones, es la mayor lucha que tiene uno mismo, y así me he visto yo: luchando por aclarar qué sentía en cada momento y cómo podría transmitir todo lo que tenía guardado dentro de mí.

El hecho de rememorar esas vidas y esos acontecimientos y recordar cada detalle de ese niño o niña en contacto contigo, te hace cuestionarte numerosas preguntas sin respuestas que nunca llegarás a conocer: ¿será feliz?, ¿fue buena opción que volviera con sus padres?, ¿qué le gustará ser cuando sea mayor?, ¿seguirá tocándome el pelo como tanto le gustaba hacer?, ¿nos recordará en algún momento de su vida?, ¿lo podré volver a ver algún día?, y un largo etc.

Todas esas preguntas, hacen recordar detalles inexplicables para el resto de personas que no han vivido un acogimiento, pero que tanta importancia tienen para nosotros: la manera en la que se dormía, los miedos que tenía, cuál era su comida favorita, a qué tenía miedo, cómo se sentía segura, cuál era su juguete favorito y cómo se sentaba para hacer los deberes entre otras muchas cosas.

Al poner tinta a esos pensamientos, vacías tu corazón y tus recuerdos en ese trozo de papel. Ojalá pudiera expresar y dibujar todo lo que cada niño o niña me hizo sentir cada día vivido con cada una de las familias.

He disfrutado mucho interpretando los sentimientos, el amor y el dolor de cada uno de estos niños o niñas, para poder dibujar aquella mirada. Pero al revivir cada vida como si fuera el pasado, y poder compararlo con el presente, te das cuenta que es muy doloroso a la vez que cruel no poder conocer nada de sus vidas presentes de aquellos menores a los que dimos todo de nosotros. Son casos y situaciones que nadie podrá creerlas hasta que no las vivan.

Somos conscientes de que sabíamos a lo que nos exponemos y hay que aceptarlo, pero es muy duro. Ese sentimiento de ausencia, soledad y no volver a verlos, es escalofriante y el poder plasmarlo en su propia mirada, sintiendo que es su ojo quien todavía sigue presente en mí, ha sido de ayuda para valorar la importancia que pueden tener las historias de vida en la investigación.

Los autores mencionados en el trabajo brindaron una gran ayuda e inspiración para afrontar el trabajo de la mejor manera. Saber qué debo comenzar a usar, qué factores debo enfatizar y cómo debo hacerlo, es la clave para el resultado final.

Soy consciente de que esta investigación forma parte de emociones y sentimientos que estarán más afines con aquellas personas que hayan vivido estas situaciones o ausencias en su vida.

El jugar con los sentimientos y remover aquellas parcelas de tu corazón que pensabas que estaban ya olvidadas, dan como resultado estas uniones de emociones con la vida real, que sabiendo que no será visto ni

leído por cada uno de los niños y niñas mencionadas, sirve para compartir experiencias, dar a conocer lo vivido y conocer aquellos sentimientos internos.

No era consciente de la pureza que podría conseguir en la consecución del trabajo en sí. Infravaloraba el poder de la investigación mediante las artes y todo lo que conlleva conocer verdaderamente historias de personas.

A través de esta investigación artística, he podido aprender a valorar mis propios sentimientos, crear obras plásticas a partir de ellos y poder dar valor a estos actos, para que el mundo pueda conocer la labor de estas familias y, sobre todo, la ayuda que pueden brindar a cientos de menores, que como estos 18, han vivido una infancia que nadie querría que fueran vividas. Nosotros podemos conseguir que la vida que no han elegido, sea lo más bonita posible. Es nuestra responsabilidad. Era mi responsabilidad darlas a conocer y dar voz a cientos de historias vividas que siguen ocultas en nuestro día a día, y piden a gritos con sus miradas, el poder ser rescatados.

Ojalá pudiera volver a tener cara a cara los ojos de cada uno de los niños y niñas que han pasado por mi vida y los de todos los que pasarán. Ojalá pueda ver en ellos, que su vida ahora derrocha amor, alegría, felicidad y pasión por vivir su nueva vida.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero dar las gracias a cada una de las familias de acogida que han participado mostrándome y compartiendo conmigo las historias de vida y momentos vividos con los menores en acogida. Gracias todas las familias que han participado en el proceso compartiendo conmigo información, ha dado como resultado esta interpretación artística de sus propias historias compartidas.

7. REFERENCIAS

- Ley 21/87, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del C.C. y de la L.E.C. en materia de adopción (BOE núm. 275, de 17 de noviembre. <https://bit.ly/3S9K90Z>
- Borgdorff, H. (2006). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de ciencias de la danza*, 13, 25-46.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50 -67.
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Revista Acta Sociológica* 56, 95-118
- Valle, J., Del, Bravo, A., y López, M., (2009). El Acogimiento Familiar en España: implantación y retos actuales. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 33-41.

EL AZAR Y EL SINSENTIDO COMO HERRAMIENTAS DE CREACIÓN EN CONTEXTOS ARTÍSTICO-EDUCATIVOS

IRENE ORTEGA LÓPEZ

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Las prácticas artísticas y humorísticas han estado íntimamente ligadas a lo largo de la historia del arte y la cultura por sus características compartidas y, sin embargo, el reconocimiento de esta relación no se ha hecho evidente hasta los últimos años, en los que muchas investigaciones y proyectos curatoriales han estudiado estas dos formas de expresión en conjunto. Por rescatar algunos de ellos, cercanas en tiempo y espacio, se encuentran las exposiciones (y sus sendos catálogos) “Ironía” en el año 2001 en la Fundación Joan Miró, “Cosas que sólo un artista puede hacer” en el año 2010 en el Museo de Arte Contemporáneo de Vigo y el Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo (que a su vez formaba parte de un ciclo de cuatro exposiciones sobre arte y humor), y la más reciente “El humor absurdo, una constelación del disparate en España” en el año 2020 en el Centro de Arte Dos de Mayo de Madrid. Igualmente, el libro “Del humor en el arte contemporáneo” (2013) de Gómez Haro ofrece una revisión muy completa.

Partiendo de estos puntos en común, este artículo forma parte de una investigación mayor que tiene como objetivo estudiar las posibilidades pedagógicas de los recursos humorísticos en la educación artística contemporánea.

Para contextualizar el análisis venidero, es importante sentar las bases teóricas desde las que parte. En primer lugar, la “Teoría de la

Incongruencia”¹²³ de Schopenhauer (2016), que defiende que el humor se produce cuando existe una incongruencia que viola las expectativas sobre los conceptos o elementos implicados. Es decir, cuando se perciben conjuntamente elementos incompatibles entre sí, relacionados sólo de manera parcial. Se han producido numerosas revisiones que complementan esta teoría como la de Cheetham (2003) que centra su análisis en el “conflicto entre expectativas” y su relación con el conocimiento previo como origen de la incongruencia; u Oring (1992) que incide en lo que denomina la “incongruencia apropiada”, que defiende que entre los elementos incongruentes sí existe una relación, que es la que causa el efecto humorístico.

Siguiendo esta perspectiva, se encuentra Koestler (1993) con la “Teoría de la Bisociación”, que describe el proceso creativo como la conexión entre conceptos, ideas o marcos de referencia habitualmente desconectados e incompatibles entre sí (de nuevo, la incongruencia) y apunta que este proceso ocurre del mismo modo en el arte, la ciencia y el humor. Es decir, que arte y humor participan de un proceso similar caracterizado por un uso particular del lenguaje y los significados.

Todas estas características que aproximan el arte contemporáneo, a menudo de difícil acceso y gran complejidad, a una práctica tan cotidiana como lo es el humor hacen sospechar que los recursos humorísticos podrían resultar fundamentales en la educación artística, por su accesibilidad y el potencial creativo que guardan.

Ahora bien, dentro de este campo de estudio tan amplio, se han escogido dos de los recursos más utilizados y, a su vez, más sencillos para su aplicación pedagógica: el azar y el sinsentido. El azar se define como “aquella combinación de circunstancias que no se pueden prever ni evitar”, es decir, es una operación que (dentro del marco de la creación) parece que libra de la responsabilidad creativa al artista, así como de los bloqueos e inseguridades propias del proceso creativo, y que, igualmente, produce resultados inesperados, incapaces de ser previstos o

¹²³ Los planteamientos de la Teoría de la Incongruencia han sido igualmente desarrollados por Locke, Kant y Ruskin, además de otros autores que posteriormente realizaron revisiones de la misma. Sin embargo, para este artículo, parto de la definición que ofrece Schopenhauer.

encajar en las expectativas previas. Desde la introducción del azar por Mallarmé, han sido muchos los artistas que “han diseñado procesos en los que el azar se usa de forma controlada y juegan con la aleatoriedad” (Sánchez Pérez, 2018, p. 37).

Por su parte, ligado a la introducción del azar en los procesos creativos, se encuentra el uso del sinsentido o el absurdo en el arte. Cuesta (2020) determina que el absurdo se construye a partir de dos elementos: lo inverosímil (aquello que es factible pero contrario a la lógica, a lo convencional, a las expectativas) y una asunción o aceptación de esa situación inverosímil. En este sentido, Torres (2010) insiste en la idea del absurdo como pura presentación. Lo inverosímil se presenta como verosímil, y es ahí donde sucede la incongruencia.

Por estos motivos, esta investigación parte de la hipótesis de que el uso de herramientas como el azar y el sinsentido en contextos artístico-educativos puede mejorar la comprensión de los procesos que intervienen en la creación artística contemporánea, así como servir de recursos para el desarrollo de estrategias propias para la producción de nuevas propuestas creativas.

2. OBJETIVOS

2.1. HACER UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA QUE REÚNA ALGUNAS DE LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS QUE HAN UTILIZADO ESTOS RECURSOS

- Reunir una colección de obras contemporáneas que utilicen el azar y el sinsentido como herramientas productivas.
- Analizar los procesos que subyacen a las mismas y la relación que guardan con el azar y el sinsentido.
- Trazar unas conclusiones útiles para la posterior aplicación pedagógica.

2.2. DESARROLLAR UNA SERIE DE PROPUESTAS ARTÍSTICO-EDUCATIVAS QUE LLEVEN A LA PRÁCTICA LA PROBLEMÁTICA ANALIZADA.

- Describir el procedimiento desarrollado para el diseño de las propuestas seleccionadas.
- Analizar los resultados obtenidos con relación a la hipótesis planteada.

3. METODOLOGÍA

El presente artículo se inserta en el marco de la investigación en educación artística, por lo que la metodología es de tipo teórico-práctica, alternando diferentes procesos que se retroalimentarán entre sí, y de carácter cualitativo, ya que se basa en la observación rigurosa para la posterior interpretación de los resultados.

Al desarrollarse en un intersticio entre la investigación artística y la investigación educativa, se hace necesaria una metodología que permita habitar ese lugar intermedio, una “Metodología Artística de Investigación en Educación” (Marín, 2011). Por ello, se escoge la A/R/T/ography, un tipo de investigación cualitativa propuesta por Irwig y Springgay (2008) en la que la figura del artista (Artist), el investigador (Researcher) y el docente (Teacher) se entremezclan y solapan, dándole nombre con sus iniciales. Basada en las obras de Deleuze y Guattari, concibe la investigación como una "estructura rizomática" en la que, además de no existir una jerarquía entre sus actores, cada nuevo elemento puede incidir en otros ya existentes: “un ensamblaje que se mueve y fluye en un momento dinámico (...) opera por variación y mutación perversa” (Springgay et al., 2008). En esta investigación-acción, los hallazgos que surgen de la práctica educativa se incorporan, reinventando la investigación, descartando aquello que no funciona e interactuando con el alumnado, entendido como un agente activo en el proceso de aprendizaje e investigación.

Por ello, se distinguen dos operaciones fundamentales dentro del mismo artículo, que persiguen objetivos diferentes. En primer lugar, se realiza una revisión teórica de algunas de las manifestaciones artísticas

más relevantes en el ámbito seleccionado, así como un análisis de los procesos que subyacen a las mismas y la relación que guardan con el azar y el sinsentido. De esta forma, esta parte adopta un carácter casi archivístico, al conformarse como un catálogo de prácticas que bien podrían intercambiarse por otras o ampliarse de manera infinita, a modo del *Atlas Mnemosyne* de Warburg¹²⁴.

La segunda parte propone una transición a la investigación-acción, a la práctica artístico-educativa, recogiendo algunas propuestas pedagógicas desarrolladas en el último año y analizando el proceso de diseño, ejecución y evaluación de las mismas.

Este proyecto en el que se desarrollan estas propuestas se ha denominado “Torcer la Lengua” y está destinado a niños y adolescentes de entre 8 y 14 años. Se ha llevado a cabo mensualmente desde octubre de 2020 dentro de la programación de la Asociación Betamind y el Centro Cultural “Espacio Abierto Quinta de los Molinos”, ambos en la ciudad de Madrid. El proyecto propone a los participantes adentrarse en dinámicas que, ambientadas en premisas absurdas y humorísticas, exploran diferentes formas de creación y conocimiento alternativas, más propias del pensamiento artístico-poético.

4. RESULTADOS

4.1. EL USO DEL AZAR Y EL SINSENTIDO EN LA PRÁCTICA ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

4.1.1. El azar

Este recorrido por las prácticas artísticas que toman el azar como herramienta de creación se inicia con la propuesta de Tristan Tzara *Para hacer un poema dadaísta*, que recoge, en su sencillez, la forma de trabajo del movimiento dadaísta, cuyo nombre además es resultado de una selección azarosa y carente de significado: “Dadá no significa nada”

¹²⁴ Aby Warburg construye una colección de imágenes capaces de ser permanentemente reorganizada como una “máquina para pensar las imágenes”.

(Tzara et al., 1987, p. 7). En estas instrucciones, Tzara invita al lector a hacer un poema a partir de la selección de fragmentos de texto al azar y su combinación.

PARA HACER UN POEMA DADAÍSTA.

Coja un periódico.

Coja unas tijeras.

Escoja en el periódico un artículo de la longitud que cuenta darle a su poema.

Recorte el artículo.

Recorte en seguida con cuidado cada una de las palabras que forman el artículo y métalas en una bolsa.

Agítela suavemente.

Ahora saque cada recorte uno tras otro.

Copie concienzudamente

en el orden en que hayan salido de la bolsa.

El poema se parecerá a usted.

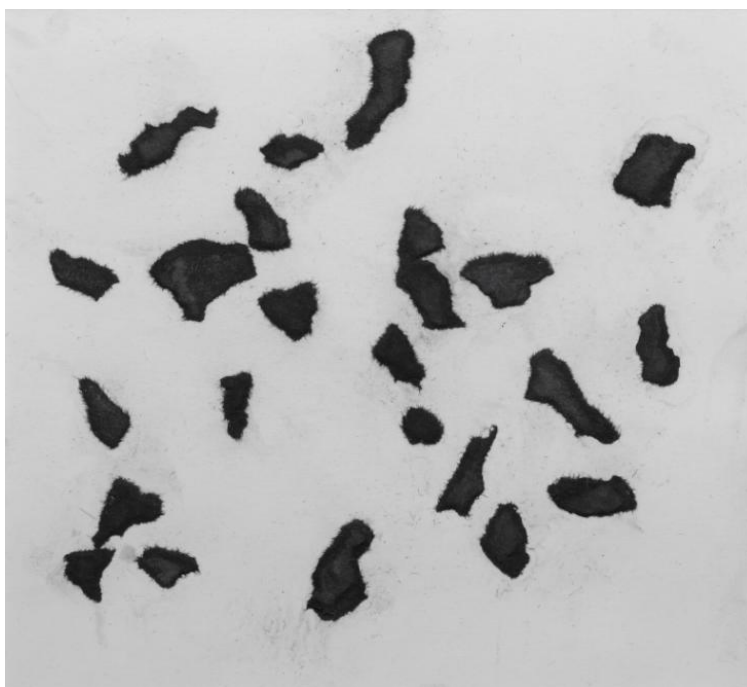
Y es usted un escritor infinitamente original y de una sensibilidad hechizante, aunque incomprensida del vulgo.

(Tzara et al., 1987, p. 35)

Este poema produce una transformación radical en el proceso creativo y, más concretamente, en la escritura. Esta no se produce siguiendo un orden causal y lineal, sino que los elementos que la forman son fragmentos independientes que se yuxtaponen. Se rompe la concepción de la obra como una tabula rasa que el artista crea siguiendo su intuición; ahora el artista recolecta y articula lo hallado.

Otro dadaísta que trasladó esta herramienta de creación a lo pictórico fue Hans Arp. Para ello, fragmentaba papeles y los tiraba sobre el soporte para pegarlos tal cual habían caído, de modo que cada vez que lo hacía obtenía resultados diferentes.

FIGURA 1. Jean Arp (Hans Arp) *"According to the Laws of Chance"* (1933)



Fuente: tate.org.uk

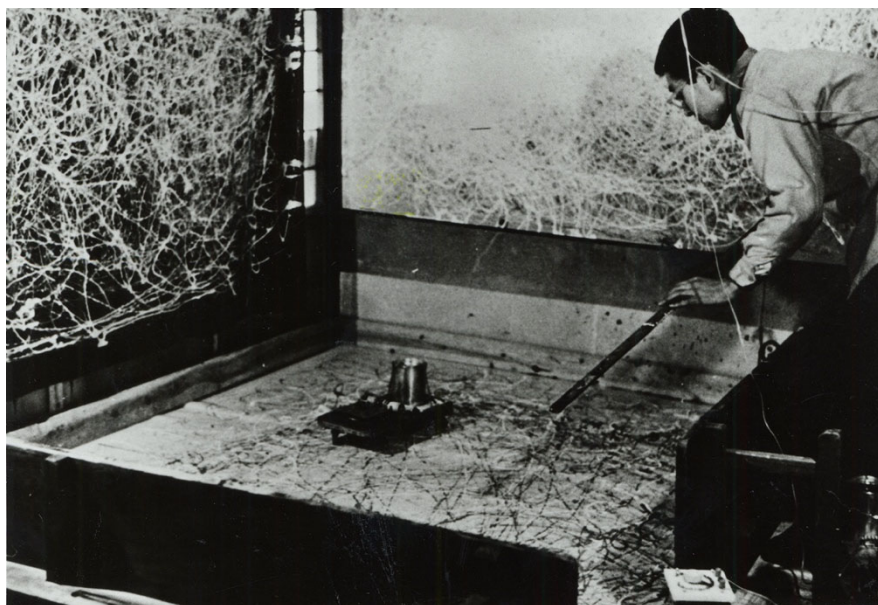
La inclusión del azar en la creación pictórica también se incorporó en el proceso de Niki de Saint Phalle, que disparaba a sus cuadros en las inauguraciones (o invitaba a los espectadores a hacerlo), incluyendo a menudo contenedores con pintura líquida que explotaban con los disparos incorporándose al lienzo. Por su parte, llevando a un extremo la idea de automatización azarosa para una creación ajena a la voluntad del artista, se encuentra Kanayama Akira, perteneciente al grupo japonés Gutai, que diseñó un coche de juguete que distribuía la pintura sobre el lienzo de manera aleatoria.

FIGURA 2. *Niki de Saint Phalle disparando a uno de sus cuadros.*



Fuente: chron.com

FIGURA 3. *Kanayama Akira trabajando, 1957*



Fuente: guggenheim.org

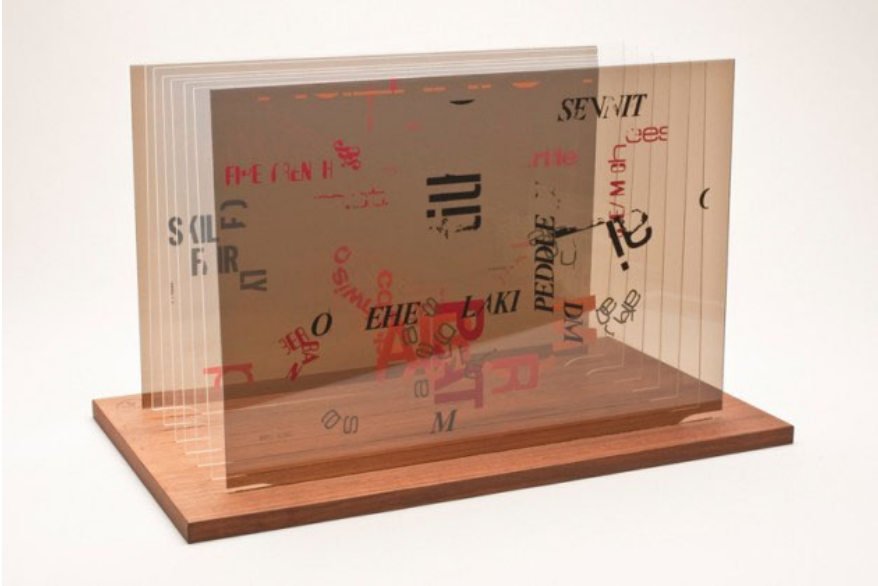
Esta alianza con la máquina como elemento productor también puede observarse en el terreno de la escritura al utilizar el recurso de la transcripción automática del procesador de texto como registro resto del habla. “El texto final resulta fracturado e inasumible, al contraponer el carácter oral que lo produjo, lleno de las líneas de fuga y espacios (...) y la mecanización del discurso que produce el programa informático” (Ortega López, 2020, p. 42). En estos últimos casos, el creador interviene en un primer momento estableciendo ciertas pautas (escogiendo los papeles, escondiendo pintura, programando la máquina, hablando...) y es el azar el que, posteriormente, concluye la acción.

Un buen ejemplo de esta obsesión con la automatización de la creación a través del azar es John Cage, que diseñó complejos sistemas basados en el I Ching¹²⁵, el libro de las mutaciones, del que era un gran conocedor. Un buen ejemplo de ello es la obra *Not wanting to say anything about Marcel* (1969), compuesta por litografías y plexigramas (impresiones de seda sobre plexiglás) que representaban diferentes palabras e imágenes recolectadas, escogidas y situadas al azar, siguiendo el I Ching:

...lecturas determinadas azarosamente, para la horizontal y la vertical. Incluso le pedí que recolectara, digamos, veinticinco imágenes (...) relacionadas con una palabra que salió del diccionario -todo mediante procedimientos azarosos-, y entonces iba a la biblioteca y buscaba imágenes que se correspondían con esa palabra; y entonces, enfrentado con cincuenta y siete imágenes distintas, utilizaba el número treinta y siete porque los procedimientos azarosos habían dicho que debía usarlo; y entonces el número treinta y siete debía ser reducido o extendido a tales dimensiones, puesto que eran predeterminadas por procedimientos azarosos”. (Cage et al., 2011, p. 52)

¹²⁵ El I Ching es un libro oracular chino escrito en torno al 1200 a.C. que parte de la idea de que el universo se rige por el principio del cambio y la relación dialéctica entre opuestos, que se suceden de manera cíclica.

FIGURA 4. “Not wanting to say anything about Marcel” (1969) John Cage.



Fuente: nortonsimon.org

Del mismo modo, en su obra *Writing through Finnegans Wake* (1978) Cage se impuso otra serie de pautas para su elaboración:

las reglas que las rigen son algo diferentes. En la primera busco una palabra que tenga una “j”, pero sin una “a” detrás, y luego una con “ca”, pero sin la “m”, y continúo de esta forma. Para la segunda escritura me he basado en un índice de sílabas que utilizo y donde no permito la repetición de sílabas ya empleadas. (...) En la tercera no incluyo ni la primera letra ni la segunda; no pueden ir entre otras dos letras ni la una ni la otra, lo que crea un problema muy interesante, pues si las utilizo rompo la regla. Puede parecer un poco idiota, pero de esta forma digamos que se consiguen músicas diferentes con un mismo material: el *Finnegans Wake*. (Cage, 2017, p. 304)

Continuando con esta fijación de reglas a través del azar, aunque de un modo más sencillo, se encuentra la obra *Juego y Castigo* (2015) de María Vallina cuyas instrucciones son: “En un sobre hay acciones, en otro hay tiempos. El azar decide lo que sucede: jugar durante 2 minutos o un castigo de 11. Hasta que lo que parece un juego se convierte en castigo.” (Vallina, 2016)

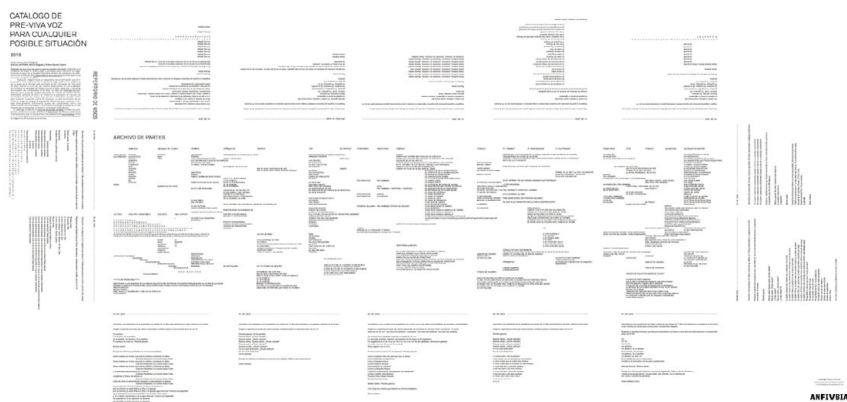
FIGURA 5. *“Con una silla en la cabeza, mira a la pared. 5 minutos”.* Acción y tiempo seleccionado durante la realización de la acción “Juego y castigo” en el Pasaje de Fuencarral en Madrid en abril de 2015.



Fuente: mariavallina.wordpress.com

Si Vallina definía sus acciones a partir de dos posibles elementos a combinar, María Salgado lleva este sistema a un nuevo nivel en su Catálogo de pre-viva voz para cualquier posible situación (2016), en el intersticio entre la acción y la escritura, y destinada a ser transmitida diariamente por la megafonía de la playa de la Concha en San Sebastián. Para ello, la artista seleccionó un conjunto de sintagmas clasificados según su función (números, verbos, nombres propios, lugares...) que fueron grabados en audio y, posteriormente, eran combinados y reordenados aleatoriamente produciendo un texto diferente cada día, siguiendo el esquema de los habituales mensajes informativos que sonaban en la playa. Sin embargo, “lejos de informar, estos nuevos textos sugerían imágenes difícilmente probables” (Ortega López, 2020, p. 49).

FIGURA 6. “Catálogo de pre-viva voz para cualquier posible situación (2016) María Salgado. Partitura de la acción con los diferentes sintagmas seleccionados, concebida para ser libremente ampliada y explorada desde <https://bit.ly/3JKDFBJ> .



Fuente: cargocollective.com

Esta selección de obras y estrategias apuestan por la concepción de la obra o la creación como una reorganización de fragmentos, produciendo a menudo resultados extraños o incongruentes. Frente una línea discursiva clara, el sentido se rompe multiplicando las posibles interpretaciones y poniendo en juego los significados asociados a cada elemento, que se afectan unos a otros. Como consecuencia, esta fragmentación de la obra activa formas de conocimiento más analógicas basadas en el establecimiento progresivo de relaciones entre las partes, articulándolas para crear nuevos sentidos.

4.1.2. El sinsentido

Los objetos se han vuelto signos (...) Son cuerpos forasteros, casi anomalías, signos, pero en desequilibrio. Con ello se mezcla, contribuyendo a la desestabilización del que mira, una bufonada indefinible. Ella misma se refiere a veces a lo burlesco, a veces a lo ridículo asumido, a veces a lo absurdo.” (Brignone y Labelle-Rojoux, 2017, p. 195)

Así definían Brignone y Labelle-Rojoux el efecto que se produce en la performance denominada Las Cosas (realizada desde 1986) de Esther Ferrer, en la que la artista se va colocando diversos objetos en la cabeza mientras mira al público en silencio. Al utilizar los objetos de un modo

diferente, “se despide el sentido común que les es asociado, para crear uno nuevo, o mejor dicho, nuevos significados singulares, propios a cada uno de los que observan.”(Brignone & Labelle-Rojoux, 2017, p. 194). Se produce una incongruencia entre las expectativas asociadas al uso habitual de estos objetos y el que ella les da. Al librarlos de su función, quedan vaciados de sentido, ya no se sabe “lo que nos quieren decir”, de modo que pueden significar cualquier cosa, se han vuelto “signos vacíos”.

Este vaciamiento del signo también se da, aunque siguiendo una estrategia diferente, en la obra *Noche Electoral* del dúo Los Torreznos¹²⁶. En ella, construyen un diálogo sin sentido, con ayuda de la repetición expresiva de diferentes palabras y nombres de personajes relacionados con la política, desde la oralidad y la corporalidad.

A base de repetir y enfatizar estos nombres, cobran un sentido diferente al que les damos. Se trata de vaciar el nombre y volver a llenarlo con otro significado, atravesándolo con una fuerte carga energética. Los nombres entran en ebullición, y a ver qué pasa. (Vallaure, 2015)

Y es que ese “a ver qué pasa” es algo muy común en estas prácticas ligadas con lo absurdo basadas en la presentación de lo inverosímil. Crear un marco de sentido incongruente para “ver qué pasa”, para ver cómo estos signos en desequilibrio se van llenando de sentido a través de la mirada del espectador.

Este marco de referencia alterado en el que se produce la incongruencia absurda (debido al uso de los objetos en Ferrer o debido a la forma de comunicar con Los Torreznos) también se puede crear a través de las instrucciones, de la invitación a realizar acciones de apariencia absurda pero que, sin embargo, guardan un alto componente poético.

¹²⁶ A propósito de este análisis del sinsentido en el arte, cabe rescatar esta cita de los Torreznos con relación a su nombre, una decisión que recuerda al grupo Dadá con el que se iniciaba esta revisión: “El nombre Los Torreznos resultaba absurdo en el mundo del arte contemporáneo. De hecho, se nos ocurrió pensado cuál sería el nombre más absurdo para el arte.”(Vallaure, 2015)

En este sentido, Yoko Ono propone una forma poco habitual de crear piezas artísticas en *Grapefruit* (1970), un libro que reúne más de ciento cincuenta propuestas creativas que parten de acciones sencillas, en cierto modo absurdas, y que se alejan de la concepción habitual del proceso de creación artístico. Entre ellas: “PIEZA DE CIUDAD: Caminar por toda la ciudad con un cochecito de bebé vacío” o “PIEZA DE OLOR I: enviar el olor de la luna”.

Estas acciones que propone Ono introducen lo cotidiano como material de creación y activan una reflexión en torno a las posibilidades poéticas de aquello que nos resulta más familiar y anodino. De esta premisa parten el dúo catalán formado por David Bestué y Marc Vives con su obra *Acciones en casa* (2006) un vídeo que reúne más de cien acciones absurdas realizadas en su piso de Barcelona. Y que, sin embargo, esconden bajo un inteligente sentido del humor, numerosas referencias a la historia del arte del siglo XX y elementos del imaginario colectivo y la cultura pop (Cámara Bello, s. f.).

Aquí nos jugamos la vida sobre pastillas de jabón, leemos la lumbre de un microondas, construimos una fuente en el fregadero, camuflamos comida, montamos una fiesta pseudo-dadaísta, así hasta más de cien acciones presentadas en un vídeo de manera lineal, bajo una narrativa de baja intensidad, donde nosotros mismos somos los destinatarios y vehículos de las mismas. Se trata de un inventario de objetos y fantasías evocadas en un lugar común como es el de la casa. (Bestué y Vives en Viñas et al., 2007)

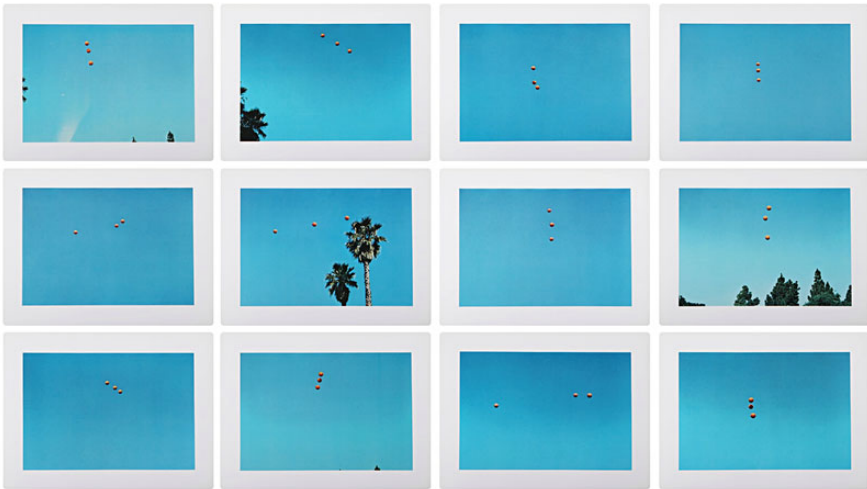
FIGURA 7. "Acciones en casa" (2006) David Bestué y Marc Vives.



Fuente: news.baued.es

En este sentido, también cabrían las obras *Conversaciones telefónicas* (1973) de Isidoro Valcárcel Medina en las que va llamando al azar a diferentes personas desconocidas para informarles que le han instalado teléfono en casa y darles su número; o John Baldessari con su serie fotográfica *Lanzar tres pelotas al aire para obtener una línea recta* (1973), que muestra todos los intentos para conseguir la formación de esa línea en el aire.

FIGURA 8. “Lanzar tres pelotas al aire para obtener una línea recta” (1973) John Baldessari



Fuente: artprice.com

Todos estos ejemplos parten de una premisa sencilla, que implica la asunción de una realidad inverosímil, y la presentan con verdadero rigor, ensalzando la acción absurda y rescatando el carácter poético que esta guarda. “Han renunciado a seguir trabajando sobre las grandes ideas para dedicarse en cuerpo y alma a las pequeñas ocurrencias (...) dedicarse a ellas sin importar lo más mínimo lo absurdas o poco productivas que estas puedan llegar a ser” (Arlandis et al., 2010). Sorprendentemente, lo poético en estos casos surge de la paradoja de dedicar tanta atención a una acción despojada de funcionalidad.

Esta pura presentación se hace evidente en la obra de Francis Alÿs *Paradojas de la práctica 1: A veces hacer algo lleva a nada* (1997), acción en la que arrastra un hielo por las calles de Ciudad de Méjico hasta que este se derrite totalmente. Expone algo que es evidente y eminentemente improductivo y que, sin embargo, acarrea un gran esfuerzo. Expone “la cruda obviedad sobre las cosas, no querer demostrar nada más que lo que ya se muestra” (Valcárcel Medina, 2007).

FIGURA 9. *“Paradojas de la práctica 1: A veces hacer algo lleva a nada”* (1997) Francis Alÿs.



Fuente: tate.org.uk

Sin embargo, cuando esa evidencia se lleva al extremo, el absurdo alcanza un grado de sofisticación como sucede en la obra de Miguel Noguera, artista y cómico español que realiza tanto ilustraciones como espectáculos que parten de lo que él ha denominado “ideas”.

Observaciones, ocurrencias, pensamientos, descripciones de detalles, cosas paradójicas, o formas curiosas que me gustan. En realidad, no es que haya una definición para lo que yo hago; en el fondo es extraer un determinado tipo de acontecimiento de mi entorno, algo que ocurre, que veo en una fotografía, algo que escucho. Y tal como lo he extraído, lo expongo en el espectáculo, hablando; o hago un dibujo y lo explico con un texto. No es fruto de una elaboración intelectual, sino que es algo que he observado y que se puede decir que me lo encontrado dentro de la cabeza. Mirar es un hábito que llevo durante años fomentando, por eso anoto constantemente esas pequeñas cosas. (Noguera, s. f.)

El proceso creativo de Noguera parte de la observación minuciosa de aspectos superficiales, y en ocasiones puramente formales, de la realidad a los que retuerce y sobreanaliza hasta alcanzar una gran complejidad. Un ejemplo de ello es el texto que lee para concluir su espectáculo,

en el que juega con el metalenguaje al llevar hasta el absurdo el acto comunicativo y de escritura:

Ahora leo, eh, no os asustéis, escribo estas palabras en una cafetería cercana al Puerto de la Coruña ¿entendéis? Aquí es la una del mediodía, me he atrincherado en otro tiempo para despedirme de vosotros. Justo al final de su espectáculo, Miguel Noguera leyó un texto que había escrito semanas antes en una cafetería del Puerto de la Coruña, seguía hablando con el público pero por algún motivo se había retrotraído a una atalaya escrita y, para colmo, el texto incluía insertos como este en los que Miguel Noguera hablaba de sí mismo en tercera persona y explicaba lo que ya era obvio, es decir, que el tipo se había puesto a leer y que en el texto hablaba de sí mismo y decía que se había puesto a leer... (Noguera, 2016)

Se concluye esta revisión a propósito de esta reflexión metalingüística de Noguera recuperando la figura de Esther Ferrer, experta en el uso del azar y el absurdo en su práctica artística, con la que se ha iniciado este apartado, para llegar a *El arte de la performance: teoría y práctica*, una conferencia sobre la performance en un idioma inexistente. “Es otra manera de hablar de la performance haciendo una performance a la vez que teorizo sobre ella” (Ferrer et al., 2017, p. 92). Teorizar sobre arte desde la práctica artística.

4.2. PROPUESTAS ARTÍSTICO-EDUCATIVAS DESARROLLADAS

A continuación, se recogen dos ejemplos de propuestas artístico-educativas que pretenden llevar a la práctica muchos de los recursos previamente analizados.

4.2.1. Desde el azar “Metodología de diseño en *Torcer la Lengua*”

La primera aplicación práctica atañe directamente a la metodología de diseño y creación de las sucesivas propuestas que se han desarrollado en el proyecto denominado “Torcer la lengua”. Es decir, se otorga la categoría de proceso de creación artística al diseño de proyectos artístico-educativos.

Esta metodología se basa en los procesos previamente analizados como el uso del azar, la fragmentación y recombinación, la búsqueda de analogías, así como el uso del absurdo y el sinsentido. Para ello, parte de

una premisa muy sencilla: cada propuesta se define en base a una frase construida a partir de la selección al azar de tres palabras (una acción, un objeto y una situación). De modo que el lugar desde el que se parte guarda ya en sí mismo un carácter absurdo y azaroso que condiciona el desarrollo posterior de la actividad. Por ejemplo: “Volar un post-it en suspensión”, “Tomar lentejas con inocencia”, “Disparar un sombrero de detective en un baño sucio”...

Además, la metodología de diseño se complementa con algunas de las siguientes operaciones: búsqueda de las definiciones de las palabras, establecimiento de diferentes relaciones de sentido entre ellas, búsqueda de imágenes en internet, inclusión de recursos plásticos y alguna propuesta de los participantes. Para comprender mejor este proceso, se expone como ejemplo una de las actividades diseñadas siguiendo este método¹²⁷.

Remar un muerto dentro del cuerpo humano

El proceso de creación se inició consultando el significado de las palabras seleccionadas, para obtener una mayor variedad de sentidos con los que jugar. Se encontró una relación entre la acepción de remar como “trabajar con continua fatiga y gran afán en algo” y la de muerto como “responsabilidad” o “tarea fastidiosa, asunto pesado o carga indeseable”.

A continuación, estableciendo relaciones entre las palabras se obtuvieron las diferentes imágenes:

- Remar + muerto: Caronte y el inframundo griego.
- Muerto + dentro del cuerpo humano: células muertas, tejidos muertos.
- Remar + dentro del cuerpo humano: “Un viaje alucinante” (película de 1966 y libro de Isaac Asimov)

En este caso, fue esta operación la que creó relaciones más productivas resultando en la estructura y temática general de la actividad: serán una

¹²⁷ Cabe aclarar que esta sistematización del proceso sucede en la realidad de una manera más natural e intuitiva, superponiéndose a menudo las diferentes fases aquí expuestas.

tripulación que viaja en una barca dentro del cuerpo humano intentando liberarlo de ciertos tejidos muertos. Igualmente, todo este proceso se vio complementado por búsquedas de imágenes en internet que iban lanzando nuevas ideas. De esta forma, la propuesta educativa quedó subdividida en tres actividades, ambientadas cada una en una parte del cuerpo humano, siendo una de ellas un encuentro con un Caronte alternativo que conduce las células muertas al Hades interno. Las otras dos actividades se definieron de la siguiente manera:

- A partir de un recurso plástico: una de las herramientas con las que se quería trabajar era con el arte sonoro y la grabación de sonidos hechos con objetos cotidianos. Esto se tradujo a una prueba en la que debían recrear los sonidos del cuerpo, relacionándolo con la cámara anecoica y la figura de John Cage.
- A partir de una propuesta de los participantes: se había propuesto una actividad de “sacar parecidos” entre los participantes y otras figuras de ficción, por lo que se introduce una sencilla dinámica en la que deben relacionar características de ciertos órganos y tejidos de cuerpo con las suyas, incrementando el absurdo de la situación.

En definitiva, lo que resulta interesante destacar con este ejemplo es la diversidad de procesos creativos y de pensamiento que se activan a través de esta metodología, cuestionando ciertamente el potencial del azar y el sinsentido como herramienta para la creación.

4.2.2 Desde el sinsentido: “La galería de las preguntas”¹²⁸

La segunda propuesta seleccionada se denomina La galería de las preguntas y consiste en la invitación a escribir respuestas a preguntas que parten de una situación absurda o incoherente. Además, cada una de estas preguntas aluden a su vez de imágenes o fragmentos de texto encontrados. Muchas de las preguntas desarrolladas recuerdan a ejercicios propios de la escuela, a exámenes, o remiten a cuestiones científicas y/o

¹²⁸ El archivo de materiales completos de esta actividad puede consultarse en el siguiente link: <https://bit.ly/3eSsNTY>

académicas: “Justifica tu respuesta”, “Plantea una hipótesis”, “¿Qué nos quiere expresar el autor?”... Se insiste y se exige a los participantes que establezcan relaciones causales a partir de preguntas o situaciones absurdas, lo cual fuerza la complejidad de la operación. Esta remembranza escolar se incrementa dado que algunas de las imágenes seleccionadas pertenecen a libros de texto. De esta forma, existe un cuestionamiento implícito sobre el posible potencial de esta propuesta como forma de conocimiento.

FIGURAS 10, 11, 12, y 13. Ejemplos de algunas de estas preguntas.





Plantea una hipótesis

| FELIPE III | FELIPE IV |
|--|--|
|  |  |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> |

Completa la tabla

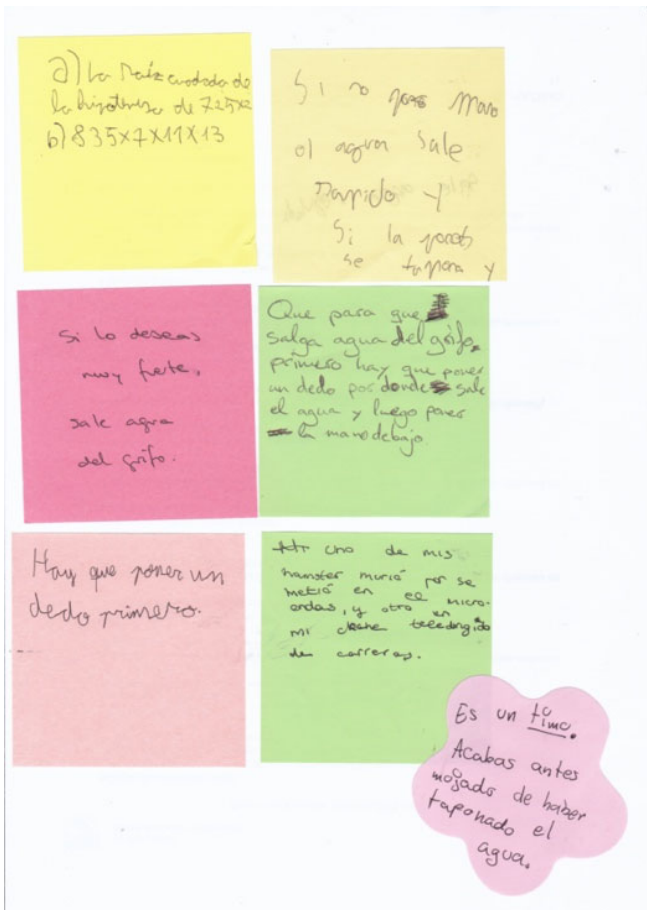
Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de esta premisa, la actividad consiste en ir recorriendo la sala observando estas preguntas que están dispuestas en las paredes e ir

dejando las respuestas escritas en post-its pegados junto a la pregunta. De este modo, se invita a los participantes a que incidan en ese sinsentido, incrementándolo y llevando más al absurdo la respuesta que ofrecen. A su vez, el conjunto de preguntas y respuestas forman un complejo diálogo en el que numerosas capas de significación se van superponiendo, contradiciéndose entre sí.

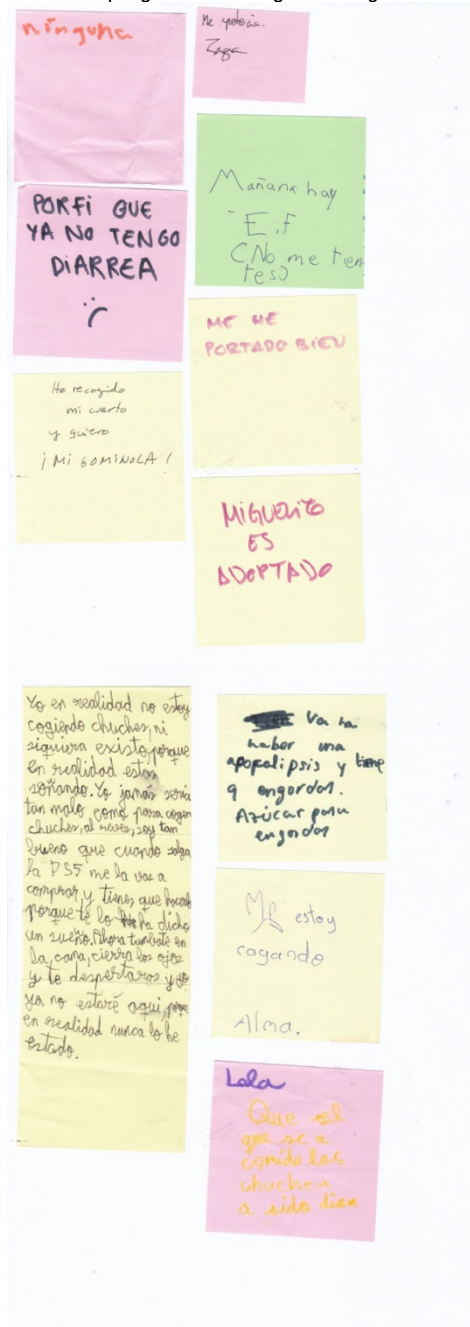
A continuación se recogen algunos de los ejemplos de respuestas:

FIGURA 14. Respuestas a la pregunta de la Figura 12: “Plantea una hipótesis”



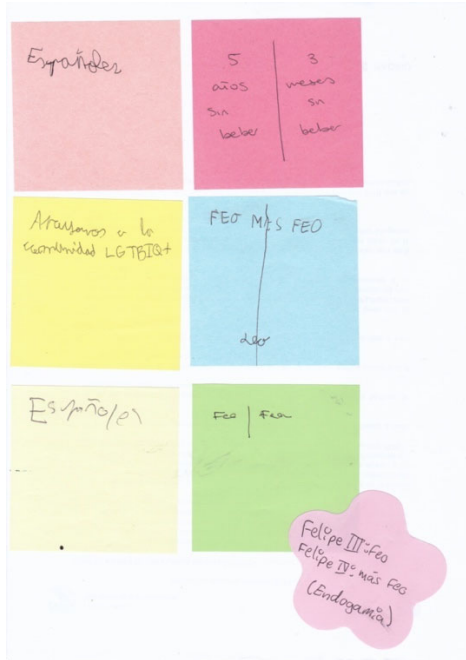
Fuente: Elaboración propia.

FIGURAS 15. Respuestas a la pregunta de la Figura 10: “¿Qué excusa tiene Miguelito?”



Fuente: Elaboración propia.

FIGURAS 16. Respuestas a la pregunta de la Figura 13: “Completa la tabla”



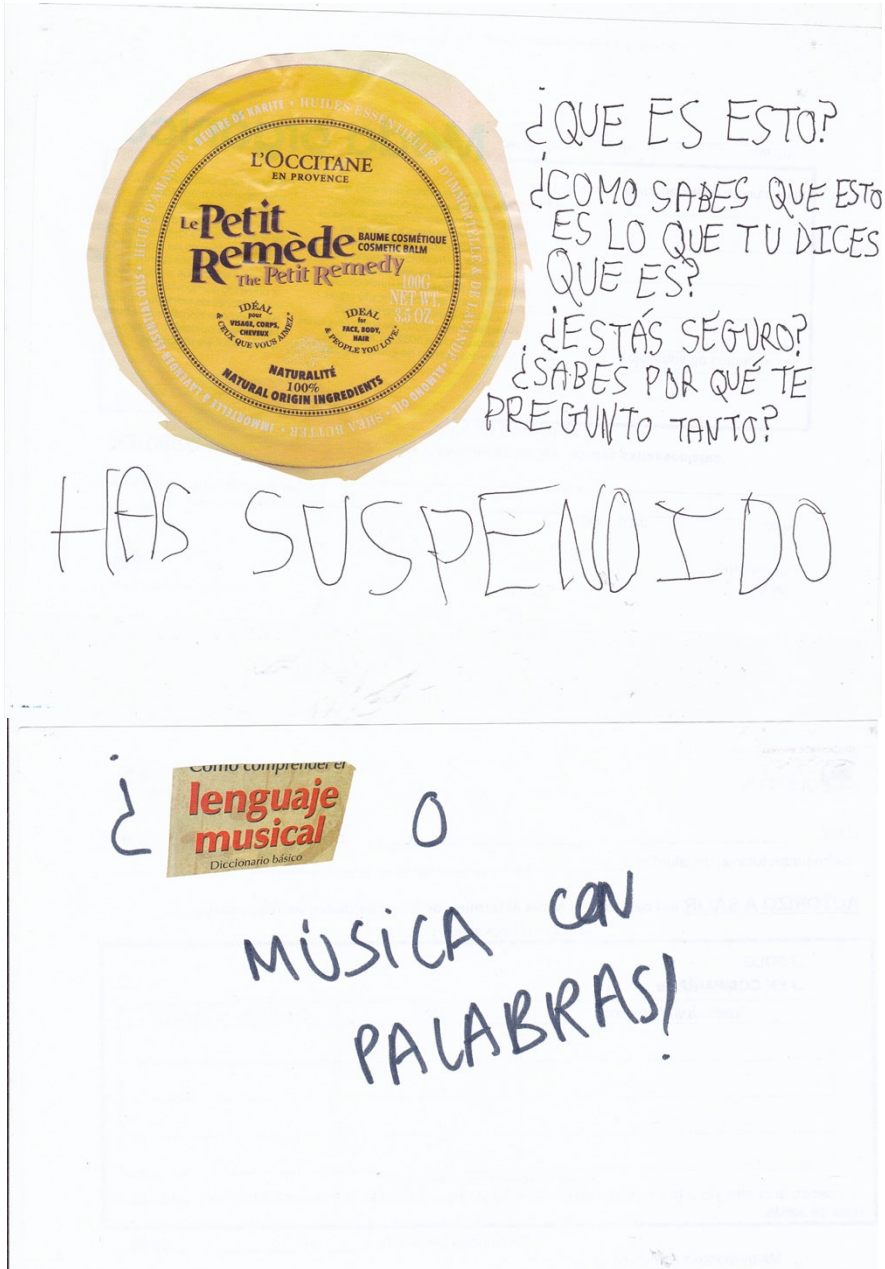
Fuente: Elaboración propia.

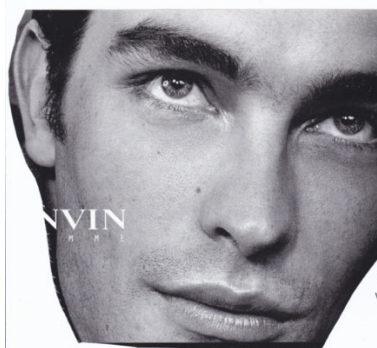
Como muestran los ejemplos seleccionados la variedad de las respuestas es muy grande, siendo posible obtener varios estilos: desde los que responden de manera literal (“para que salga el agua...”, “yo en realidad no estoy...”, “no lo sé”), los que aluden a ciertos temas análogos a la pregunta planteada de contenido cómico (“la raíz cuadrada de...”, “porfi, que ya no tengo diarrea”, “feo, más feo”, “5 años sin beber, 3 meses sin beber”) o los que directamente apuestan por una respuesta totalmente absurda y fuera de contexto (“Uno de mis hámsters murió porque...”, “Me estoy cagando”, “Apoyamos a la comunidad LGTBQ+”).

Por último, una vez respondidas, se invita a los participantes a elaborar sus propias preguntas utilizando imágenes de libros y revistas para que, a continuación, estas sean de nuevo respondidas por el grupo. Esta segunda parte siempre ha tenido una gran respuesta ya que los participantes, que se encuentran en ese punto de la sesión bastante motivados,

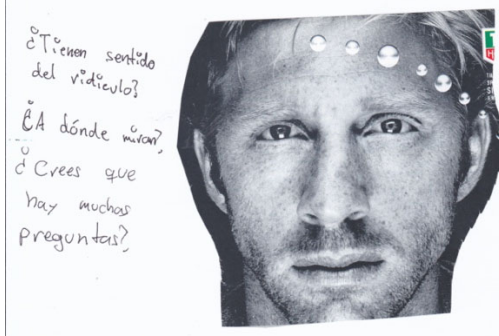
inician con energía la creación de sus preguntas y ansían ver las respuestas y reacciones de sus compañeros.

FIGURAS 17, 18, 19 y 20. Preguntas elaboradas por los participantes del taller.





¿Qué tienen en común estas dos personas?
¿Cuánto crees que les han pagado?
¿Qué intentan vender?



¿Tienen sentido del ridículo?
¿A dónde miran?
¿Crees que hay muchas preguntas?

Fuente: Elaboración propia.

Analizando las preguntas creadas por ellos, llama la atención cómo en su mayoría se repiten muchos de los patrones de las preguntas iniciales, compartiendo esa búsqueda del carácter absurdo, pero desde un estilo analítico y científico (lo que incrementa la incongruencia entre forma y contenido): “¿A qué velocidad vuela este perro?”. Incluso, hay ya algunas reflexiones sobre el propio lenguaje que añaden un nivel de complejidad a las preguntas: “¿lenguaje musical o música con palabras?”; a lo que responden “hablacanción”. Además, muchas de ellas insisten en el exceso de preguntas, sobresaturando a la persona que quiera responder, y llegando incluso a autorreferenciar esta operación “¿Crees que hay muchas preguntas?”. Por último, a propósito de este carácter escolar antes mencionado, llama la atención aquella que concluye con un “HAS SUSPENDIDO”, lo que indica que se está interpretando la propuesta desde una perspectiva evaluadora.

5. DISCUSIÓN

Dado el carácter teórico-práctico de esta investigación, el apartado de discusión perseguirá establecer relaciones entre la revisión de las prácticas artísticas contemporáneas y las propuestas desarrolladas.

5.1. SENTIDO FRACTURADO, SIGNOS EN DESEQUILIBRIO

Como se ha podido observar en la metodología de diseño expuesta, así como en otros ejemplos analizados como el de Tzara, Vallina o Salgado; la utilización del azar como herramienta de creación parte de un conjunto de elementos independientes que son organizados aleatoriamente. De este modo, la incongruencia es resultado de este montaje azaroso, ya que los textos, ideas o acciones resultantes no pueden ofrecer un sentido cerrado y coherente, al no encajar sus partes. A partir de esa realidad dada, de carácter fragmentado y abierto, se inicia un proceso de reinterpretación en el que cada uno de los elementos contagia al resto y, progresivamente, se van estableciendo nuevas relaciones de sentido entre ellos, a menudo de tipo metafórico o alegórico.

Por tomar un ejemplo, la premisa “remar un muerto en el cuerpo humano” puede producir infinitas interpretaciones y actividades

diferentes. Del mismo modo, sucede con la obra de arte contemporánea. Gatón utilizaba la mesa, y el uso que se hace de ella, como alegoría para referirse a la obra de arte:

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

Este desequilibrio o vaciamiento de los signos, como mencionaban Brignone y Labelle-Rojoux (2017) también se alcanza desde los ejemplos que parten del absurdo, al asumir y presentar como realidad lo inverosímil, que supone una incongruencia en sí misma. En cierto modo, la incongruencia en el azar es estructural, dentro de la propia premisa, y, en el absurdo, contextual: todo es coherente pero ilógico.

Así, el diálogo disparatado que se construye a partir de La Galería de las Preguntas resulta ser el ejemplo perfecto de esa “mesa compuesta de varias formas haciéndose, que se suman y contradicen”.

En definitiva, se concluye que el sentido fracturado producido en estos ejemplos puede ampliarse al resto de prácticas artísticas contemporáneas, como una característica fundamental de su forma de proceder. Por tanto, ha de ser uno de los puntos clave en el desarrollo de las propuestas artístico-educativas.

5.2. LA CRUDA OBVIEDAD, LA PULCRA SIMPLICIDAD¹²⁹

“El absurdo no tiene que ver con la ficción, sino con la verdad, o por lo menos, frente a la representación, con la presentación” (Torres, 2010). En el caso de las prácticas que se han servido del absurdo, al presentarse directamente una realidad inverosímil, sin mayor retorcimiento o complejidad, se posibilita un acercamiento en profundidad a la misma que, desde el conocimiento en detalle de esa realidad dada, insiste en ella ensayando nuevas posibilidades. Al no tener que atender a un discurso que respete la verosimilitud, que no exige una trascendencia, se otorga

¹²⁹ Palabras con las que Isidoro Valcárcel Medina (2007) se refiere a su práctica artística.

la libertad para operar libremente con los conceptos y objetos que participan en esa realidad.

1. Detectar algún fallo minúsculo en el sistema, como una rutina o un patrón cotidiano sutilmente alterados, una conducta ajena inesperada o un objeto que no ofrece lo que queríamos de él, o que se vuelve extraño de tanto mirarlo
2. Tirar del hilo de esa perplejidad hasta convertirla en idea.
3. Dar vueltas sobre esa imagen de forma obsesiva, exagerándola y alterándola hasta caer en una espiral del delirio.
4. Invitar al público a experimentar esa viaje delirante y divertido hacia el absurdo.

(Fez, 2020, a propósito del trabajo de Miguel Noguera)

Esta es la premisa de la que parte Noguera con sus ideas y es también en cierto modo lo que sucedía en La Galería de las Preguntas. Ambas operaciones permiten, en cierto modo, extraer lo poético de lo cotidiano, de lo inverosímil. Ante esa premisa inesperada, se puede seguir dándole vueltas a un concepto o imagen sin sentido y lograr, sin embargo, una gran complejidad y sofisticación en el discurso. Esta simplificación de los contenidos posibilita una mayor profundización en la estructura formal de la obra, llegando “a veces a su extremo en producciones que abordan el metalenguaje, la rotura radical y desorbitada de la lógica o la descomposición del propio lenguaje hablado” (Cuesta et al., 2020, p. 97).

A propósito de esta libertad que otorga la simplificación, cabe mencionar lo fundamental que resulta el establecimiento de contextos autónomos para la creación, con sus reglas de funcionamiento propias. Es decir, se crean pautas o restricciones que guíen el proceso creativo como sucedía en las propuestas artísticas mencionadas en las que el artista creaba un sistema de normas para trabajar, así como en el diseño de las actividades de Torcer la Lengua; o bien, el contexto define a los posibles significados que entran en juego, como en La Galería de las Preguntas y todas las propuestas absurdas: lo que pauta el marco de referencia es el límite de lo posible en cuando a la verosimilitud (uno puede responder “uno de mis hámsters murió”, sin que tenga sentido, porque se encuentra en un contexto que lo posibilita). De esta manera, se

complejiza y amplían las posibilidades del proceso creativo, activando el pensamiento divergente de los participantes, que tienen que llevar cada vez más al absurdo sus respuestas.

La creación de un contexto autónomo con sus reglas propias, aunque restrictivas, da libertad a la experimentación, permitiendo profundizar en aquello que se está haciendo sin tener que estar sujeto a una coherencia lógica que a menudo se exige en otros contextos de aprendizaje.

5.3. DE SINGULARIDAD EN SINGULARIDAD, LA FORMA DEL CONOCIMIENTO ARTÍSTICO

En las dos propuestas artístico-educativas analizadas, así como en las obras de arte, lo que se activa son unas formas de aprendizaje y pensamiento alternativas al discurso lineal. Al partir de una realidad fragmentada y abierta, las ideas surgen por contagio, por reverberación, de unas formas sobre otras: búsqueda por imágenes, interconexión entre las palabras seleccionadas, atención a las diferentes acepciones y sentidos de cada una...

Así, “imagen-idea, intuición, fragmento, asociación de ideas, hallazgo fortuito de un material, articulación y montaje”, conceptos que caracterizan las prácticas seleccionadas, aparecen como ideas fundamentales del modelo de investigación artística propuesto por Fernández Polanco (2013); una forma de conocimiento igualmente válida en la academia.

Al final, la observación minuciosa de la realidad antes mencionada se acerca al proceso creativo, en el que constantemente se han de estar analizando los resultados de lo hecho, los pequeños cambios que se producen y que marcarán el devenir de la obra, las “decisiones morales” que Badiola, Euba y Prego (2012) consideran fundamentales en todo proceso de creación artística y fueron centrales en su proyecto pedagógico¹³⁰.

¹³⁰ Las decisiones morales serían “aquellas decisiones tomadas dentro de todo proceso creativo, normalmente invisibles debido a su carácter inmaterial y de naturaleza volátil” (Badiola et al., 2012, p. 33). Primer PROFORMA fue un proyecto en el que un grupo de jóvenes artistas trabajó durante 40 días en el MUSAC con el objetivo de conocer en profundidad la práctica artística.

“El arte en general no existe: se trata siempre de singularidades, obras, que son la propia materia de la plasticidad, de la experiencia y de la reflexión (...) las preguntas y los problemas nacen siempre de configuraciones singulares” (Davila, 2010, p. 24).

De esta forma, si la clave para comprender el arte es atender a esas singularidades es necesario abordar este aprendizaje desde la práctica, desde la activación de los procesos antes mencionados, dado que “el arte es producto de un esfuerzo de actividad no de asimilación, se puede aprender y ejercer pero no enseñar” (Valcárcel Medina & Nieves, 2007). Lo que estas prácticas artístico-educativas que parten del azar y el absurdo ofrecen es una forma de acceso más sencilla y directa a esta forma de conocimiento que es el arte.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, este doble recorrido por las prácticas artísticas contemporáneas y las propuestas pedagógicas diseñadas en torno al uso del azar y el absurdo lo que deja en evidencia son las múltiples posibilidades que estas herramientas guardan por su relación con el arte contemporáneo.

Entre las principales conclusiones obtenidas, es posible destacar la necesidad de incluir la ambigüedad en el aprendizaje, de modo que se incite la superproducción de interpretaciones e ideas, como sucede a partir de las obras de arte contemporáneas.

Igualmente, la simplificación de las herramientas azarosas o de las premisas absurdas posibilitan centrar la atención en el análisis del funcionamiento formal de las obras de arte, familiarizarse con el proceso creativo de manera más sencilla para, posteriormente, complejizarlo al implementarlo en la práctica personal.

En este sentido, se hace fundamental la inclusión de las formas de conocimiento propias del arte como la asociación de ideas, la analogía y la metáfora o el estudio en detalle de las singularidades. Son estas formas de conocimiento las que han de ser utilizadas para comprender el arte contemporáneo; conocer desde la práctica.

Por último, la familiaridad de las prácticas humorísticas, así como el carácter lúdico y desenfadado de las mismas, hace mucho más accesible el arte contemporáneo, al acercarlo a la cotidianidad de los estudiantes, independientemente de su nivel formativo. En este sentido, cada una de las actividades puede adaptarse al nivel de conocimiento y especialización del público, incrementando la complejidad de las reflexiones que generan.

En conclusión, el presente artículo sólo muestra una primera aproximación al uso de recursos humorísticos en la educación artística que es necesario seguir ampliando y profundizando. No obstante, en base a los resultados obtenidos, es posible aventurarse a confirmar la hipótesis planteada al inicio, afirmando las posibilidades que tienen estos recursos en el ámbito artístico-educativo.

7. REFERENCIAS

- Arlandis, David., Marroquí, Javier., Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo., & Museo de Arte Contemporánea de Vigo (MARCO). (2010). *Cosas que sólo un artista puede hacer: [Exposición]*. MARCO.
- Badiola, T., Euba, J. M. y Prego, S. (2012). *Primer PROFORMA 2010*. Actar.
- Brignone, Patricia. y Labelle-Rojoux, A. (2017). Esther Ferrer, cuerpo manifiesto: Sesgo de hiperpresencia. En *Esther Ferrer: Todas las variaciones son válidas, incluida ésta* (pp. 185-196). MNCARS.
- Cage, J., Jatz Rawicz, S. y Retallack, J. (2011). *Visual art: John Cage en conversación con Joan Retallack*. Metales pesados.
- Cámara Bello, C. (s. f.). *Acciones en casa*. Museo Reina Sofía.
<https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/acciones-casa>
- Cheetham, D. (2003). Written Humour and Humour Theory. *English Literature and Language* 40.
- Cuesta, M., Reyes, J., Parés, L. E., Durán, G. G., Vilches, G., Fez, D. de, & Centro de Arte Dos de Mayo (Móstoles, M. (2020). *Humor absurdo: Una constelación del disparate en España*. CA2M .
- Davila, T. (2010). *De l'inframince. Brève histoire de l'imperceptible de Marcel Duchamp à nous jours*. Éditions du Regard.
- Fernández Polanco, A. (2013). Escribir desde el montaje. En *Investigación artística y Universidad: Materiales para un debate* (pp. 105-116). Ediciones Asimétricas.

- Ferrer, E. (2017). John Cage, entre la disciplina matemática y el azar. Entrevista con el escritor, micólogo, dibujante y compositor. En *Esther Ferrer: Todas las variaciones son válidas, incluida ésta*. MNCARS.
- Ferrer, E., Brignone, Patricia., García Muriana, Carmen., Labelle-Rojoux, A., Rassel, L., Salgado, M., Villaespesa, Mar., & García Muriana, Carmen. (2017). *Esther Ferrer: Todas las variaciones son válidas, incluida ésta*. MNCARS.
- Fez, D. de. (2020). El humor como virus (digital). En *Humor absurdo: Una constelación del disparate en España*. CA2M.
- Gatón, E. (2019). Lo que la forma hace hacer. Usos y comensalidad. *Materiales concretos*. <https://bit.ly/3oBOPJ5>
- Gómez Haro, L. (2013). *Del humor en el arte contemporáneo*. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Koestler, A. (1993). *En busca de lo absoluto*. Kairós.
- Lima, J., & Noguera, M. (s. f.). Miguel Noguera: «Prefiero sentirme angustado por no saber hacer algo que tener el poder de hacerlo». *negratinta*. <https://bit.ly/3zIDsfu>
- Marín, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Noguera, M. (2016). *Ultrashow en sala Russafa (12-1-16)*. <https://youtu.be/C0SxBxmeAuY>
- Oring, E. (1992). *Jokes and their Relations*. University Press of Kentucky.
- Ortega López, I. (2020a). *Una bibliografía de las formas. A propósito de Primer PROFORMA (Trabajo fin de máster)* [Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/62901/>
- Ortega López, I. (2020b, octubre 20). Una Bibliografía de las Formas. Dos textos y una tentativa. *Revista Afluir, extra2*, 37-50.
- Sánchez Pérez, M. L. (2018). *Repetición y azar: Un diálogo en el proceso creativo contemporáneo*. [Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/51858>
- Schopenhauer, A. (2016). *El mundo como voluntad y representación I*. Alianza Editorial.
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Leggo, C. (2008). *Being with A/r/tography*. Sense Publishers.
- Torres, D. G. (2010). Bueno para nada o un imposible, absurdo. En *Arlandis, D. (ed) Cosas que sólo un artista puede hacer [Exposición]* (pp. 47-60). MARCO.

- Tzara, T., Picabia, F., & Haltter, Huberto. (1987). *Siete manifiestos dada* ([5a. ed.]). Tusquets.
- Valcárcel Medina, I., & Nieves, J. de. (2007). El arte como ejercicio Isidoro Valcárcel Medina conversa con Juan de Nieves. En *Voz en la mirada* ; 4. Editorial de la Universitat Politècnica de València.
- Vallaure, J. (2015, febrero 25). *El dúo performático Los Torreznos repone «La Noche Electoral», uno de sus mejores trabajos, siempre críticos y surrealistas*. <https://bit.ly/3z9py4c>
- Vallina, M. (2016, enero 4). Juego y Castigo. *María Vallina*. <https://mariavallina.wordpress.com/2016/01/04/juego-y-castigo/>
- Viñas, V., Bestué, D., & Vives, M. (2007, marzo 15). Imágenes del fin del mundo. *Diario de León*. <https://bit.ly/3znlnCi>

CREACIÓN Y COLECTIVO, IDENTIDAD DE MUJERES ÑUBLENSINAS – CHILE, EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA A TRAVÉS DEL GRABADO

ALEJANDRO ARROS-ARAVENA
Universidad del Bío-Bío

DRA. VICTORIA ESGUEVA LÓPEZ
Universidad Politécnica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El grabado se masifica en Chile a finales del siglo XIX y la década del treinta del siglo XX a través de la divulgación de *La Lira Popular*, obra gráfica formada por un pliego donde la mitad superior se exponía una imagen grabada a través de la técnica de la xilografía y en la mitad inferior aparecía un texto de poesía en décimas, canto a lo humano y lo divino y también letras de “cueca” (canción y baile nacional chileno). Esta creación gráfico-literaria de circulación en las grandes ciudades del país, en estaciones de ferrocarril, plazas públicas o centros de reunión social, fue el primer intento de democratizar la literatura, ya que la imagen estampada estaba pensada para que pudiesen tener información quienes no sabían leer. Recordemos que en esa época el analfabetismo era alto en un país que recién cumpliría su centenario de independencia en el año 1910.

El grabado, como eje de comunicación e información, circula en las publicaciones impresas de la época, como los libros.

Esta premisa da lugar a un acto que surge desde dos aristas, la primera desde la formalización en las escuelas de arte chilenas inscritas en el mundo de la academia, y en paralelo desde la voz de los artistas dentro de los talleres de creación. Los temas empleados se centraban en retratar narrativas sociales de la época, los actos de personas y su

cotidianidad, generalmente ilustrando textos, pero también generando una obra en sí, donde estaba la experimentación de diversos materiales, (xilografía, aguafuerte, o linograbado).

Es así como comienza a instalarse una mirada política que pretende construir un rescate de la memoria colectiva, pero también una correspondencia estética con los momentos políticos que se viven en el Chile entre los años 1959 y 1973, este año precisamente irrumpe la dictadura militar en Chile, en la que se obliga a abandonar la práctica del colectivo por la instauración del individualismo.

Este trabajo propone reivindicar el nuevo emerger del grabado, retomando ese espíritu del trabajo grupal asociativo, aportando con ello nuevas narrativas colectivas bajo temas cotidianos y comunes actuales, como en la primera tendencia citada.

La historia del grabado en Chile desde la escena de la enseñanza académica tiene su génesis en el año 1888, cuando el artista alemán Otto Lebe es contratado por el Gobierno de Chile para enseñar grabado dentro de la entonces Academia de Pintura de la U. de Chile. Posteriormente, en la década del treinta, formándose junto al maestro Marco Aurelio Bontá, se encuentran Julio Escámez y Carlos Hermosilla, dato no menor ya que en el año 1939 Hermosilla enseña grabado en Valparaíso y poco tiempo después, Escámez realiza lo mismo en Concepción (Baeza, 2017). A mediados de la década del cuarenta, precisamente el 27 de julio de 1945, Marco Bontá asume la dirección del recientemente creado Instituto de Extensión de Artes Plásticas de la Universidad de Chile (IEAP) lo que señala un antes y un después en la instalación formativa del grabado en Chile. Si bien, en esta primera etapa el grabado acuña una narrativa figurativa y nacionalista, la cual cambia por una propuesta más vanguardista en el año 1953 en voz y obra del artista chileno Nemesio Antúnez y su taller 99. Es en este escenario, donde comienza una amplia enseñanza del grabado, formal a través de las universidades de Chile y Pontificia Universidad Católica, pero también se da una enseñanza informal, en los talleres de los propios grabadores. En este escenario se destacan los artistas de la región del Bío-Bío, Chile: Julio Escámez, Jaime Cruz, Pedro Millar, Santos Chávez, Eduardo Vilches y Rafael Ampuero, entre otros. Otro maestro que

destaca es el grabador de Valparaíso Carlos Hermosilla y que el año 2021 está presente en el imaginario público de esta ciudad gracias a la apertura del primer Museo Universitario del Grabado de Latinoamérica, (MUG), perteneciente a la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación y que además alberga casi la totalidad de la obra de Hermosilla.

El Grabado es colectivo y democrático, su característica de circulación gráfica es amplia lo que permite su tránsito en diversos soportes, como libros, escritos, dibujos, mapas, carteles entre otros. En esta temática y como ejemplo debemos señalar a la famosa Lira Popular, la cual circuló desde fines del siglo XIX hasta la década del treinta del siglo XX. En esta literatura de cordel, la que estaba compuesta de cuecas, poesía en décimas y escritos en general, tenía una característica esencial, la que contenía en su parte superior una estampa xilográfica, que permitió que personas que no sabían leer, pudieran acercarse a tener una noción de comprensión del mensaje escrito a través de la imagen, otra característica interesante es aquella imagen que acompañaba el texto en la Lira Popular, es una portavoz que permite entender la realidad social que se vivía en el Chile de aquella época (Orellana, 2005).

1.1. EL GRABADO CHILENO Y SU RELACIÓN CON LA MUJER

La mujer chilena, si bien no estuvo vinculada a la academia sino hasta avanzado el siglo XX, existió un precedente que sin dudas aportó a abrir estos espacios de saber, esto ocurrió en el año 1877 a través del denominado Decreto Amunátegui, denominado así por su creador, Miguel Luis Amunátegui. Este escrito fue el documento que formalizó el ingreso de la mujer a la universidad. Esto, sin embargo, no sucedió sino hasta cuatro años después. Es entonces, que en el año 1881 hace ingreso la primera mujer a la Universidad de Chile, doña Eloísa Díaz cursa la carrera de Medicina, obteniendo su título profesional en el año 1987, si bien, este hecho marca un precedente, hubo años posteriores donde no hizo ingreso ninguna mujer a las aulas universitarias (Sánchez, 2006).

Respecto al arte, y en específico al grabado, la Escuela de Bellas Artes de Santiago de Chile, contaba con la cátedra de grabado en madera, asignatura que se impartía por el docente León Bazin, en esta cátedra

asistían mujeres, de hecho, el escultor y director de dicha academia artística, Virjino Arias Cruz, señala en el texto Memoria Histórica de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago de Chile (Arias, 1909), lo siguiente “...el ramo de grabado en madera, lo estudian de preferencia las niñas, i, por lo general, comienzan ya a encontrar en ese trabajo ocupación lucrativa...” (p. 25), señalando así un testimonio sobre la presencia femenina en el arte y en el grabado en específico.

Posteriormente, iniciada la segunda mitad del Siglo XX, se dan en Chile una serie de iniciativas de arte, en las cuales el grabado y sus diversas aplicaciones como metal, madera y piedra ocupan rol preponderante diversas mujeres. En estos talleres, muchos de ellos no académicos, como es el caso del icónico Taller 99, creado y liderado en 1956 por el artista y arquitecto Nemesio Antúnez, donde la mayoría de sus integrantes son mujeres. En este colectivo se destacan nombres como: Delia del Carril, Magdalena Lozano, Natacha Moreno, Carlota Godoy, Carmen García, Mireya Larenas, Rufina Mendicute, Simone Chambelland, Lea Kleiner, Dinora Doudchitzky, Florencia de Amesti, Luz Donoso, Roser Bru, entre otras. Hoy en día, este colectivo sigue gestando el arte principalmente a través de la técnica del grabado.

Otro taller integrado sólo por mujeres, es el taller de grabado Graphos, el que funciona desde el año 2011 en la ciudad de Viña del Mar. Es sabida ya la vinculación de la región de Valparaíso al arte y en específico al grabado, por lo que en esencia pareciera que es sencillo instalar un espacio de creación. La realidad es opuesta a esta premisa, debido que no sólo se tensionan las prácticas por aspectos técnicos, sino también por la dificultad en mantener un escenario como este, del cual sabemos que rentabiliza negativamente en aspectos comerciales, no siendo afortunadamente su espíritu. El taller Graphos está compuesto por las grabadoras: Virginia Maluk Manzano, Francisca Agurto Vigneaux, Marilú Dávila Leyton, Inés Acevedo Rebillar, entre otras grabadoras. El propósito de este taller, conformada principalmente por egresadas de la Escuela de Bellas Artes de Viña del Mar, a cargo del maestro Marco Antonio Sepúlveda, es mantener lazos férreos entre mujeres para mujeres, donde el proceso de creación no busca extender acciones políticas, sino, resignificar la esencia de vida. Incluso su vínculo está en

el conocerse como personas a pesar de que llevan más de 25 años juntas.

1.2. EL ROL DE LA MUJER EN EL COLECTIVO, ALGUNOS EJEMPLOS

El 11 de septiembre de 1973 y a través de un golpe de estado militar, liderado por el General del Ejército, Augusto Pinochet, pone fin a la democracia y con ello el fin a las libertades dentro del país, si bien, el arte y su rol contestatario fue uno de los principales afectados, con este hecho se coloca fin también al colectivo de creación, instalando así sin quererlo la individualidad de la pintura o la escultura, por ejemplo. El grabado, dado por el espacio, materialidad y condiciones técnicas para llevarse a cabo, requiere que sea trabajado en forma colectiva, las prensas o tórculos son equipamientos de alto costo, y dada la situación de Chile en aquel entonces, no había demasiada disponibilidad de ese equipamiento, caso contrario a la de un atril, metal, madera o piedra, por ejemplo. Con la dictadura y el fin a las libertades constitucionales de chilenas y chilenos, también se fuerza a contramano a determinar acciones de lucha social, las que estuvieron presentes durante todo el periodo del gobierno militar.

Parte fundamental de esta resistencia, se desarrollaba en poblaciones periféricas de las principales ciudades chilenas, esta población, compuesta fundamentalmente por obreros y sus familias, compartían colectivamente en el almuerzo, lo que era conocido como olla común¹³¹. Hubo otros hechos de resistencia y lucha, las que ocuparon lugar fundamentalmente mujeres, como por ejemplo los boletines escritos por mujeres en barrios periféricos de estas grandes ciudades chilenas, estos escritos, nacen en oposición a la hegemonía periodística de la época, como lo es el caso del periódico El Mercurio, el diario chileno más importante del siglo XX. Estas mujeres, tienen, en su momento, la consigna de poder entregar la verdad de los hechos como un testimonio que permita construir la memoria, pero además transmitir la verdad y

¹³¹ Olla común, es una preparación colectiva en base a donaciones materiales y simbólicas, como por ejemplo el de los ingredientes, pero también el cocinar, servir o amenizar esta comida. Se da fundamentalmente a la hora de almuerzo y es muchas veces la única comida del día.

realidad vivida por ellas en ese instante tan significativo para la historia chilena (Aravena, 2013).

En este mismo sentido, y también en época de dictadura, una serie de mujeres intelectuales desarrollan también entre los años 1973 y 1988 actos diversos los que tenían por objetivo relevar el rol de la mujer en esta época cruenta de la historia chilena, pero además tensionar la realidad vivida por la mayoría de las chilenas y chilenos de aquella época. Aquella obra, en específicos diversos escritos que visibilizaban la violencia política y también la violencia en contra de la mujer, fueron actos de fuerte resonancia en una época donde se ocultaba todo tipo de manifestación, más aún la que salía desde la voz de las propias mujeres (González, 2019).

Estas manifestaciones y colectivos no fueron los únicos, de hecho, existieron acciones colectivas liberadoras, donde a través de la risa y el relato oral, mujeres buscaban sobrellevar lo cruento de la época. Estas acciones generadas principalmente en la periferia, tuvieron un largo desarrollo en época de dictadura militar (Rueda, 2012).

En el año 2018, Chile vivió desde el escenario universitario, el denominado Mayo Feminista, y es que, desde la obtención de la gratuidad en la educación superior algunos años antes, no había existido un cambio radical en la enseñanza universitaria, con la característica fundamental que este escenario fue impulsado por mujeres. En estas manifestaciones, breves en tiempo, pero con mucha intensidad, las mujeres lograron instalar en tres momentos: la efervescencia, organización de campo político y finalmente la vinculación con el movimiento estudiantil universitario chileno una mirada total, la que además se extendió fuera de las aulas tornándose un tema de carácter país (de Fina y Figueroa, 2019). Se dio el caso, por ejemplo, que la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, las demandas se vieron radicalizadas mediante el ejercicio de presión, de esta manera se pretendía desplazar las relaciones de poder que existía en esta casa de estudios (Alfaro-Álvarez y Pedraza, 2019).

Durante lo que algunos autores han llamado la transición chilena (Avendaño), (Castiglioni), (Navarro y Tromben), (2019), (Ruiz y Caviedes, 2020), entre otros, periodo comprendido desde la vuelta a la

democracia entre 1990 y octubre 2019, previo al estallido social que como corolario se puso en tensión la Constitución Pinochetista de 1980, produciendo en octubre de 2020 el plebiscito nacional chileno, donde este país votó por la redacción de una nueva constitución a través de una Asamblea Constituyente la que inició la Convención Constituyente el 4 de julio de 2021.

Desde octubre de 2019 se vieron grandes manifestaciones las que dejaron muertes, graves daños físicos y emocionales en personas, pero también destrozos en sectores emblemáticos como lo fue el icónico de la Plaza Baquedano, bautizada popularmente como Plaza Dignidad¹³². Tuvieron que pasar casi dos años para que se comenzara la redacción de la carta magna chilena.

Es este hecho, el de estallido de violencia, el que también dinamiza a las mujeres chilenas a organizarse en colectivos, tanto barriales como universitarios, transitando por distintos frentes, como el de apoyo a través de las ya señaladas ollas comunes, o también desde actividades de sensibilización como la participación en las marchas, acá se deja manifiesto como señalan Ibáñez y Stang (2021), el feminismo puede ser entendido como un hilo de continuidad que hace comprensiva la articulación de estos momentos.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETOS DE ESTUDIO

- Revindicar el nuevo emerger del grabado, retomando la esencia de trabajo colectivo.
- Rescatar la memoria de mujeres a través del grabado, haciendo hincapié en las narrativas, historias y anhelos de estas mujeres.

¹³² Este nombre se utiliza informalmente, pues aún no hay una legislación o decreto del cambio de nombre por el de Plaza Dignidad, es clave señalar, que estas manifestaciones ocurridas en ese sector, hicieron que el Gobierno de Chile, retirara la estatua del General Baquedano, imagen inconfundible de esa plaza y que su inauguración data del año 1928

- Desarrollar una propuesta gráfica para proponer una imagen simbólica que sea concretizada bajo la técnica del grabado.

3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo está constituida fundamentalmente a través del trabajo colectivo, para ello se ha considerado utilizar el paradigma cualitativo, pues es en éste donde se obtiene de mejor manera la riqueza de las percepciones, reflexiones y situaciones que dialogan de mejor manera con el fenómeno en estudio y en la cual se entiende al sujeto de estudio como una totalidad, no separando lo que es discursivo de lo que es las preguntas o pesquisas investigativas. Según la investigadora de Pelekais (2000) la decisión de usar o no un tipo de investigación se hará no solo por los gustos del investigador sino según las necesidades a satisfacer, poniendo en juego el tiempo, los recursos y los resultados esperados (p.351). En este trabajo colectivo, no se grabó ni se levantó registro visual, fundamentalmente a petición de las involucradas, de manera que la privacidad de este grupo de personas queda resguardada, siendo sólo este testimonio, como fiel reflejo de aquellos logros. Así los diálogos, las conversaciones, las anécdotas y el proyecto, queda como un anecdotario donde sólo se evidencian visualmente las figuras que posteriormente fueron procesadas a través del software de edición gráfica Photoshop CS versión del año 2016.

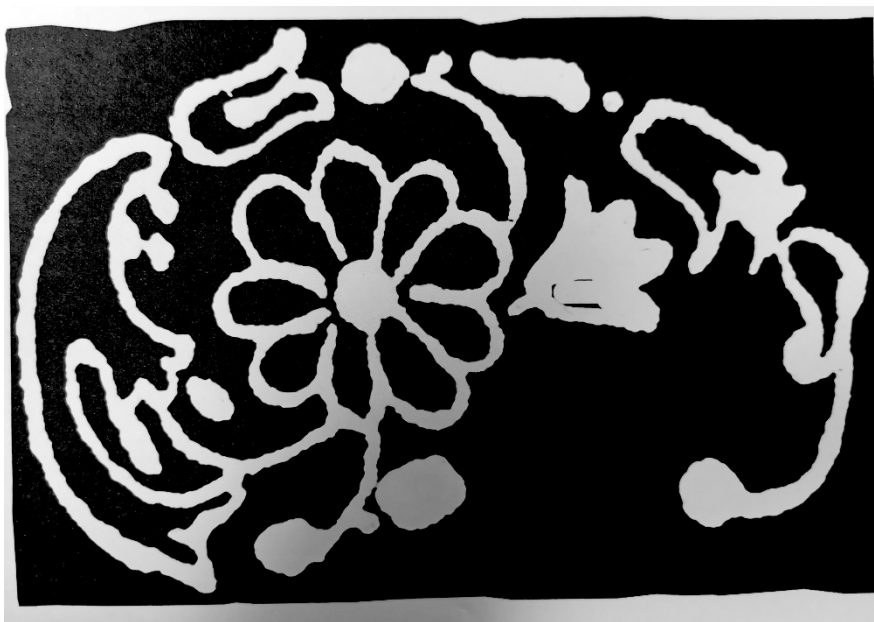
3.2 PARTICIPANTES

Para este proyecto de creación, y producto de la pandemia, participaron 3 mujeres todas ellas mayores de edad, de entre 40 y 43 años, madres y habitantes de la región de Ñuble. Este proceso fue guiado por una académica investigadora del Centro de Arte y Entorno de la Universidad Politécnica de Valencia, más un académico adscrito al Departamento de Comunicación Visual de la Universidad del Bío-Bío Chile quien supervisó este proceso. Este taller colaborativo se desarrolló durante los meses de noviembre y diciembre del año 2021 y primeros días de enero de 2022. Donde se generaron cuatro talleres de una hora 40 minutos para definir los elementos de resignificación en diseño.

3.3 MÉTODO

El método de trabajo estuvo organizado de la siguiente manera. El primer día hubo una conversación, la que estuvo mediada en base a las experiencias en pandemia, en este escenario se abordaron las siguientes preguntas ¿Qué situación produjo en ti esta pandemia?, ¿Cómo enfrentaste el rol de mujer? y ¿Qué esperas de la sociedad después de la pandemia? Las respuestas a estas preguntas fueron realizadas de manera no estructurada y aleatoria, en estas respuestas se iban complementando con las opiniones de todo el grupo lo que enriquecía el diálogo, pero además resignificaba y aumentaba la riqueza discursiva de las respuestas. Posterior a esta primera sesión, hubo una segunda donde estas palabras y respuestas iniciales se transformaron en conceptos y a su vez éstos fueron resignificados según imágenes estuvieran disponibles en internet. Luego, después de asignarles un sentido, se pasó al proceso de impresión de grabado, para esto, se consideró la utilización de linóleo y gubias, la imagen diseñada por las mujeres se fotografió e imprimió para traspasar en base a papel calco a la pieza de linóleo, tamaño de 21x28 centímetros respectivamente. Luego en el tercer y cuarto taller se desbastó la imagen original con gubias, pasando a las pruebas de impresión final en un tórculo o prensa manual.

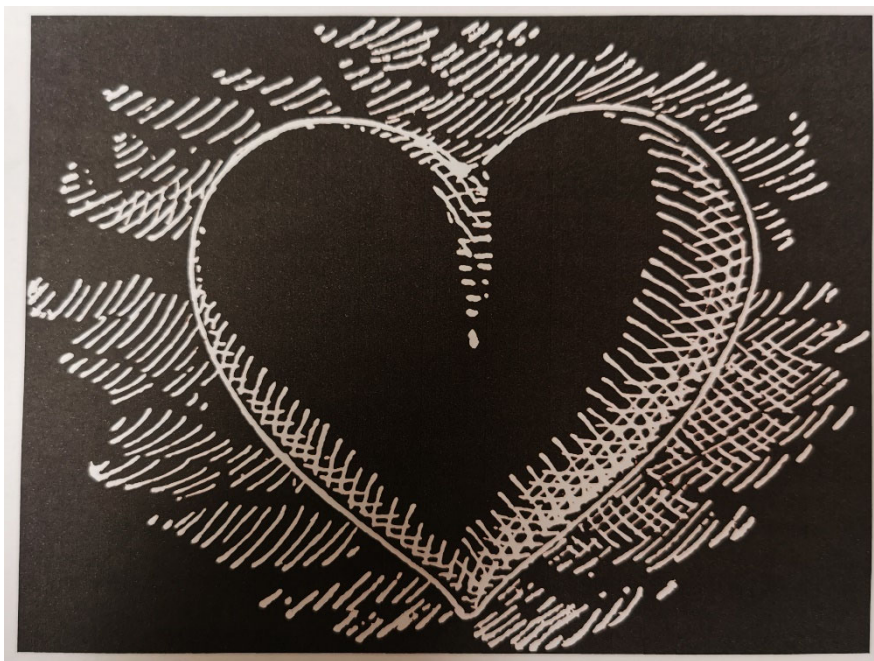
FIGURA 1. En esta imagen se aprecia la solución de la primera mujer a través del uso de figuras de carácter natural, como lo son las flores y su configuración espacial, que dada la delicadeza, deben autocuidarse para preservar su esencia.



Fuente: Elaboración propia, enero 2022

Después de la conversación abierta y dialógica, donde se expresaron los procesos de trabajo y de conceptualización de figuras, las mujeres en su búsqueda y documentación a través de la observación y referencia-ción dentro de repositorios digitales llegaron a esta primera solución, la que tiene por significancia la naturaleza y su humanidad que brindan protección a sí misma.

FIGURA 2. En esta figura, se aprecia la solución de la segunda mujer, esta imagen está conceptualizada a través del amor y lo que éste significa en el género femenino, es preciso señalar que la simbolización universal del amor es la figura del corazón, el cual no quiso ser intervenido de otra forma, diseñando una propuesta aceptada mayoritariamente.



Fuente: Elaboración propia, enero 2022

Esta solución es clara, posee recordación llamando la atención por la simpleza de las líneas y la forma, además es universalmente conocida. En esta figura se intentó transmitir, por parte de la mujer, el amor y lo que éste significa para la humanidad, y como ella aprecia el futuro después de la pandemia, la cual, para acabar y resignificar la memoria, se debe tener el amor como consigna y lucha.

FIGURA 3. En esta imagen se aprecia la solución de la tercera mujer a través de la utilización de símbolo del escarabajo como significante de la vida eterna, ésta a su vez, se encuentra resguardada por líneas curvas las que denotan y connotan la protección maternal.



En esta imagen, a través de la documentación y búsqueda dentro de repositorios y metabuscaadores, se llegó a la utilización del símbolo del escarabajo, como referente de la vida eterna. La autora de esta obra

quiso representar que, aunque la vida pase, la imagen de las personas debe quedar como un referente de humanidad y de trascendencia.

4. RESULTADOS

A través de los resultados obtenidos en este proyecto, se ha determinado de lo valioso del proceso de sensibilización en todo trabajo colectivo, en discutir horizontalmente en el concepto de la memoria, pero también en la riqueza de la unión del universo foráneo a la Universidad, como lo es las personas que constituyen la sociedad, que es donde están insertas las casas de estudios superiores, como universidades, institutos y centros de formación técnica. Gracias al proceso de trabajo con mujeres de la región de Ñuble, se pudo constituir un imaginario de lo que es memoria, pero además de la importancia de la expresión artística, como eje que permite exteriorizar y, en cierta manera verbalizar las diversas situaciones que personas comunes y corrientes viven el día a día. Si bien, el contexto de pandemia fue una barrera que delimitó esta situación creativa, esta acción permitió incluir, aún cuando no estaba contemplado en la formulación del proyecto, la pandemia de Covid-19. Finalmente, se obtuvieron en esta primera etapa una serie de tres grabados en tamaño 21 x 28 centímetros donde se puede hablar de una generalidad conceptual, esto es, la utilización de símbolos representativos de la naturaleza, y sus significaciones que estas mujeres relacionaban a su realidad y la de sus cercanos, pero principalmente en cómo ellas enfrentaban esta noción de memoria, y como querían transmitirla. No obstante, esto, estas mujeres se mostraron muy motivadas en continuar con este proyecto e incluir a más personas, a través de la diseminación del concepto unificador de rescate de la memoria.

5. DISCUSIÓN

En la actualidad y, según las propuestas teóricas vistas en las propuestas de trabajo y lucha de mujeres, este trabajo aporta desde la mirada de la comunión entre éstas, pero además es posible abrir una propuesta de trabajo colaborativo según la línea identificada por González (2019) o Aravena (2013). Es entonces, entender, que la organización de lucha de

mujeres no sólo puede ser configurada desde la mirada de resistencia u organización en aspectos de lo inmediato o lo que ocurre en la sociedad actual, sino también puede ser un referente que mantenga actividades cruciales para la sociedad y para las personas, como es el ejercicio de rescate de la memoria, en este caso a través del arte y sus procesos de rescate. Es fundamental, entonces, la inclusión de aspectos artísticos en mujeres que a veces no tienen acceso al arte, y no como un eje de apreciación, sino como un acto de participación, en la cual los colectivos creativos puedan penetrar más allá de hacer o desarrollar proyectos. Se señala por ejemplo como discusión el taller Graphos, formado por mujeres y con más de 25 años de funcionamiento, donde el fin de esta asociación es lo colectivo por sobre cualquier otro objetivo, entendiendo que la importancia y relevancia de las narrativas que aquejan a estas mujeres pueden ser el pilar fundamental para transmitir hacia otros círculos, la importancia del arte como elemento de rescate de memoria. Es importante además el territorio, y como configura éste, el pensar, el reflexionar y el hacer de mujeres, ya que, como se señala en las experiencias del estado del arte, las mujeres fundamentalmente están unidas bajo el alero de un hecho que vehiculiza sus prácticas, sean estas de lucha, resistencia o simplemente de comunión entre el grupo.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este proyecto, es posible ser definida como el epítome de la creación colaborativa, donde distintas personas, participan de un acto de retribución y aprendizaje mutuo para ser materializado en una obra de creación artística. Si bien, las mujeres participantes no tenían un acercamiento formal o disciplinar al arte. Comprendieron que un factor trascendental de éste es la memoria y el rescate de significantes que tributan hacia la permanencia.

Importante es señalar que el proceso de trabajo colaborativo y la metodología con la cual se abordó este proyecto, la cual no es tradicional utilizarla en la formación académica. Fundamental entonces es contemplarla como experiencia de trabajo que se puede extrapolar desde el taller hacia dentro de las aulas. Respecto al primer objetivo, se pudo

relacionar la resignificación y puesta en valor al trabajo colectivo, esto en virtud de lo que a veces es la soledad creativa de áreas como la pintura o escultura, por ejemplo. Con lo cual queda demostrado que el trabajo asociativo es del todo una posibilidad que es considerada positivamente. Considerando el objetivo número dos, es donde el trabajo de rescate de las experiencias, anhelos y motivaciones de estas mujeres que participaron del taller, fue del todo positiva, ya que a través de la conversación y el compartir conjunto de múltiples miradas, permitió decodificar todos estos discursos y sintetizarlos en tres imágenes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo forma parte del Proyecto Anillo titulado: “Converging Horizons: Production, Mediation, Reception and Effects of Representations of Marginality”, financiado por el Programa de Investigación Asociativa de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID-Chile, PIA-ANID/ANILLOS SOC180045.

Además, agradecemos a la Universidad del Bío-Bío, Chile en nombre de Departamento de Comunicación Visual, por permitir participar como académico adscrito a ese departamento académico, a la Escuela de Diseño Gráfico por permitir utilizar el equipamiento. Agradecemos así mismo a la Universidad Politécnica de Valencia, España por el trabajo colaborativo y al Centro de Arte y Entorno por las aportaciones en la redacción de este manuscrito.

Finalmente agradecer a las mujeres que participaron de este proyecto, que, con sus motivaciones, enseñanzas y aprendizajes, pudimos concretar este material. Todo nuestro respeto y muchas gracias a ellas.

8. REFERENCIAS

- Alfaro-Álvarez, J. y Pedraza, T. (2019). Estudiantes universitarias chilenas: discursos y prácticas contra la violencia sexista. *Nómadas*, (51), 31-47. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a2>
- Aravena, P. (2013). Cuando los diarios mienten, las mujeres escriben. Boletines de mujeres en la Dictadura Chilena 1973-1990. *En XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Arias, V. (1908). *Memoria histórica de la Escuela de Bellas Artes de Santiago de Chile*. Cervantes

- Avendaño, O. (2019). Estallido social en Chile: los dilemas políticos desde octubre del 2019. *Política. Revista de Ciencia Política*, 57(2), 105-119. <https://doi.org/10.5354/0719-5338.2019.61558>
- Baeza, F. A. (2017). *Enseñanza, difusión y recepción del arte del grabado en Chile: de la Escuela de Artes Aplicadas al Taller 99*. Universidad de Chile
- Castiglioni, R. (2019). El ocaso del «modelo chileno». *Interciencia*, 44(10), 4-14.
- De Fina, D. y Figueroa Vidal, F. (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, (11), 51-72. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2019.53880>
- González Ruiz, Sandra Ivette (2019). Escribir en dictadura, poetas feministas chilenas. Hacia una genealogía. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (13),99-135. <https://bit.ly/3PJ7zZF>
- Ibáñez, F. y Stang, F. (2021). La emergencia del movimiento feminista en el estallido social chileno. *Revista Punto Género*, (16), 194-218. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2021.65892>
- Navarro, F. y Tromben, C. (2019). “Estamos en guerra contra un enemigo poderoso, implacable”: los discursos de Sebastián Piñera y la revuelta popular en Chile. *Literatura y lingüística*, (40), 295-324. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2083>
- Orellana, M. (2005). *Lira Popular, pueblo, poesía y ciudad en Chile (1860-1976)*. Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- De Pelekais, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 2(2), 347-352.
- Rueda, J. (2013). Risa y resistencia en las poblaciones de Santiago de Chile: 1973-1989. *Intersecciones en Antropología*, 14(2),341-352. <https://bit.ly/3Q6DkLM>
- Sánchez, K. (2006). El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la Ley 1872-1877. *Historia (Santiago)*, 39(2), 497-529.

“YO X TI, TU X MI”. ARTE POSTAL Y PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

IRENE ORTEGA LÓPEZ

LIDIA GARCÍA MOLINERO

MARÍA GIL GAYO

ROBERTO FERNÁNDEZ VALLBONA

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

“Yo x ti / Tu x mi” es un proyecto de arte postal realizado entre el Museo Pedagógico de Arte Infantil (MuPAI) de la Facultad de Bellas Artes y diversos centros educativos de educación primaria y secundaria de España durante el curso 2020 - 2021.

Este museo universitario está ubicado en el departamento de Escultura y Formación Artística y tiene la particularidad de ser uno de los primeros museos de España en investigar la expresión plástica en la infancia. Tras una larga trayectoria, las funciones de esta institución han ido transformándose incorporando la formación e investigación docente, la intervención en el bienestar y la mejora de la calidad en hospitales a través del arte, y actualmente, también supone un nexo entre la comunidad académica y la institución universitaria. En este mismo espacio, nace en el año 2004 el Grupo de Investigación Interuniversitario del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GiMUPAI) que desarrolla varias líneas de investigación en torno a: Educación Artística en Museos, Arte y Salud y Educación Artística en contexto formales como no formales.

Tras el forzado periodo de reflexión en el que el museo de vio sumergido durante el año 2020 debido a la crisis provocada por el COVID-19, y en relación a las líneas de investigación que se vienen desarrollando en los últimos años desde el museo, se percibió la urgencia de generar un proyecto que, relacionado con el arte participativo y las

prácticas artísticas contemporáneas, fuera capaz de visibilizar y empoderar la figura de las y los artistas en formación, reivindicase la función del museo a través de nuevos modelos de mediación y acercase a todos sus públicos a través de herramientas desligadas de las plataformas digitales empleadas de manera mayoritaria durante la crisis sanitaria.

La importancia de este proyecto radica en varios aspectos. En primer lugar, realizar una primera aproximación al conocimiento de la figura del artista y de sus lenguajes, acercando a las y los estudiantes de Bellas Artes, secundaria y primaria a la producción artística participativa como vehículo de conocimiento colectivo. En segundo lugar, la búsqueda de nuevos modelos de mediación desde las colecciones y museos universitarios atendiendo al tipo de público al que van dirigidos. En tercer lugar, la implementación de vías de comunicación y producción ligadas a lo analógico con el fin de reducir la fatiga digital e incrementar la implicación e ilusión de las participantes.

Estos aspectos dan continuidad a las líneas de trabajo que se han venido desarrollando en los últimos años en el museo. Se ha partido del método MuPAI, en concreto de aspectos como la adquisición de conocimientos propios y una visión crítica sobre el arte y la cultura visual, o el desarrollo de habilidades artísticas relacionadas con la producción de obras de arte (Antúnez, 2008), para adecuarlo a las circunstancias actuales. Esta adaptación está íntimamente ligada a proyectos realizados desde el museo en los últimos años, entre los cuales podemos destacar “El Museo por la Ventana”, en el que se indagaron aspectos como las posibilidades e implicaciones que conlleva la adaptación de nuestras propuestas pedagógicas al contexto de la educación artística a distancia, o la capacidad de las prácticas artísticas contemporáneas como herramienta para promover el bienestar del público infantil y juvenil (García et al. 2021).

Además de los proyectos desarrollados con anterioridad desde el museo, este proyecto está íntimamente ligado con otras líneas de investigación contemporáneas desarrolladas en el marco de la pandemia y la

educación artística. Proyectos como “Tinder cultural”¹³³ desarrollado por el colectivo Educación Pantono o “Vértice de Experimentación Rara”¹³⁴ del colectivo Desmusea, llevado a cabo con el público adolescente del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, entre otros, son algunos de los proyectos que han puesto en valor la creación de vínculos y redes de afecto entre participantes con la institución como principal mediadora.

Y es que, tras los primeros meses de incertidumbre, además de los elementos que abordamos desde la metodología del museo relacionados con la producción y la mediación artística, comenzamos a percibir la necesidad de adecuar nuestra metodología en pos de la cercanía y el bienestar, en un contexto en el que no se nos permitían las actividades presenciales y en el que el COVID-19 había tenido consecuencias emocionales y físicas negativas tanto a nivel individual como colectivo. De esta forma decidimos trabajar desde una mirada más cercana, introduciendo otros tiempos que se distanciasen de la inmediatez de las herramientas digitales a través del correo postal, y con una predisposición mucho más permeable a cambios que vendrían dados de las necesidades de las y los participantes. Así fue como conformamos “Yo x ti / Tu x mi” un proyecto de intercambio entre estudiantes de educación primaria, secundaria y universitaria en los que nos sumergimos en la producción artística a través del envío de cartas en tiempos de COVID-19.

2. OBJETIVOS

“Yo x Ti / Tu x Mi” parte de la hipótesis de que el Museo Pedagógico de Arte Infantil, como museo universitario dedicado a la investigación sobre arte y educación, puede ser el espacio idóneo para que los estudiantes de Bellas Artes desarrollen sus proyectos artísticos en un entorno conveniente y participativo, así como para establecer un tejido activo de colaboración entre ellos y el contexto educativo actual.

¹³³ <https://bit.ly/3bhhs1l>

¹³⁴ <https://www.desmusea.com/vertice>

Por ello los principales objetivos de este proyecto han sido:

2.1. GENERALES

- Apoyar la difusión del trabajo artístico del alumnado de la Facultad de Bellas Artes y de estudiantes de primaria y secundaria para incentivar la creación artística contemporánea en dichos niveles educativos.

2.2. ESPECÍFICOS

- Diseñar e implementar una propuesta artístico-educativa contemporánea basada en el correo postal para fomentar la comunicación entre el público infantil y juvenil en el marco del COVID-19.
- Analizar las posibilidades e implicaciones que el MuPAI puede tener como nexo entre la comunidad universitaria y los centros educativos del contexto nacional para poner en valor las enseñanzas artísticas y la figura del artista.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en el desarrollo del proyecto ha estado atravesada por las prácticas artístico-docentes empleadas en el MuPAI en los últimos años y la situación socio-sanitaria. Es por ello que se ha escogido un diseño cualitativo basado en la investigación-acción, ya que ha sido un proyecto construido desde y para la práctica, pretende mejorarla a través de su comprensión y transformación, demanda la participación de los sujetos en la evolución de sus propias ideas y se ha realizado un análisis crítico de las situaciones (Kemmis y MacTaggart, 1988, como se citó en Bausela, 2004).

La selección de la población que se presenta se hizo mediante dos vías. Por un lado, se contactó con diversos centros educativos con la propuesta de proyecto, los que aquí se presentan son aquellos que aceptaron dicha propuesta. En el caso de las y los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes se lanzó una convocatoria a través de las redes sociales del museo, foros de asignaturas y boletín de la facultad.

Tras el cierre de convocatoria las y los participantes de los centros educativos se conformaron de la siguiente manera:

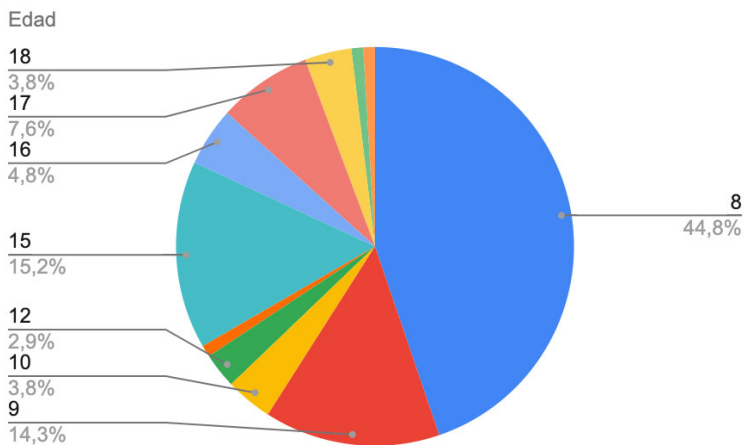
TABLA 1. Distribución del alumnado en función de los centros educativos.

| Nombre del Centro | Número de participantes | Porcentaje respecto del total |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| CEIP María Ossó | 66 | 62,9 % |
| IES Jaime Ferrán | 7 | 6,7 % |
| IES Francisco de Quevedo | 13 | 12,4 % |
| IES Emperatriz de Austria | 5 | 4,8 % |
| IES Albéniz | 4 | 3,8 % |
| IES Ítaca | 5 | 4,8 % |
| IES San Isidro | 5 | 4,8 % |
| TOTAL | 105 | |

Fuente: elaboración propia.

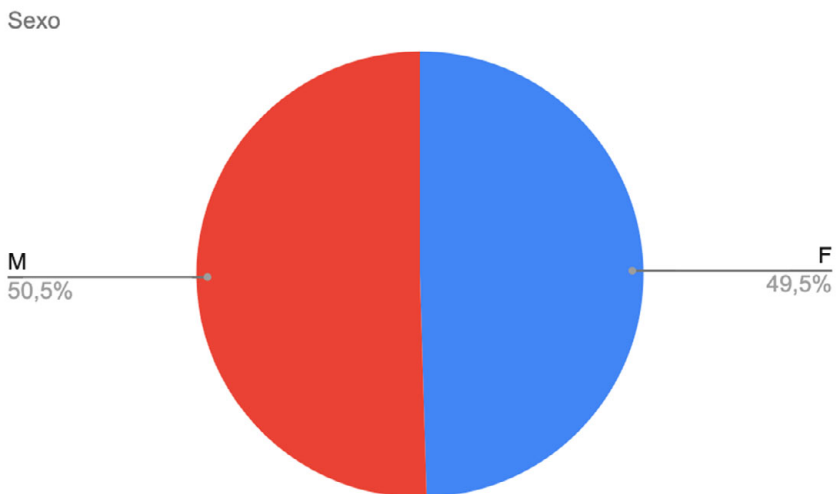
Y ha contado con las siguientes características:

GRÁFICO 1. Distribución del alumnado de los centros educativos por edad.



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2. Distribución del alumnado de los centros educativos por sexo.



Fuente: elaboración propia.

Tal y como se observa en la Tabla I la gran mayoría de los participantes (62,9%) eran alumnos del CEIP María Ossó situado en Sitges

(Barcelona), concretamente del tercer curso de primaria, teniendo por tanto una edad media de ocho años. El resto de participantes pertenecen a centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid con la modalidad de Bachillerato de Artes (excepto el IES Francisco de Quevedo), lo cual hacía que existiera una mayor posibilidad de alumnos interesados en el proyecto. Los participantes pertenecían tanto a 4ºESO como a los cursos de Bachillerato, extendiéndose su edad entre los 15 y 18, sobre todo. Por otro lado, encontramos un porcentaje muy equilibrado con respecto a la distribución por sexos (50,5% hombre y 49,5% mujeres).

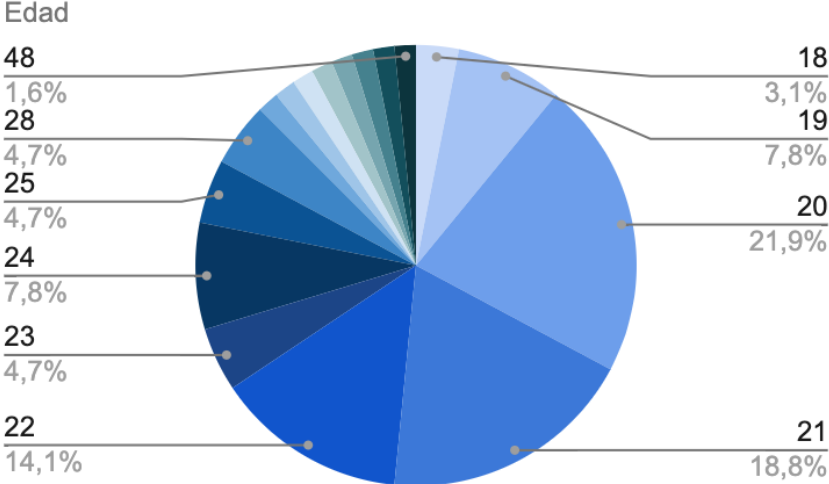
En cuanto a las y los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes:

TABLA 2. Distribución del alumnado universitario en función del nivel de estudios.

| Nivel de formación | Número de participantes | Porcentaje respecto del total |
|---|--------------------------------|--------------------------------------|
| Grado en Bellas Artes | 48 | 75 % |
| Máster | 2 | 3,1 % |
| Doctorado en Bellas Artes | 5 | 7,8 % |
| Antiguos alumnos de la Facultad | 6 | 9,4 % |
| Otros (Alumnos de otras universidades y estudios) | 3 | 4,7 % |
| TOTAL | 64 | |

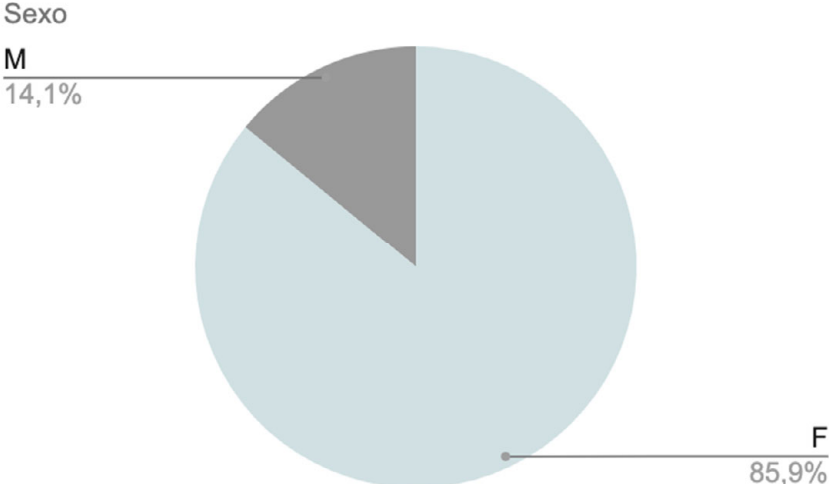
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 4. Distribución del alumnado universitario participante por edad.



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 5. Distribución del alumnado universitario participante por sexo.



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, con respecto a las alumnas de la Facultad de Bellas Artes, la gran mayoría (75%) eran estudiantes del Grado en Bellas Artes, repartiéndose el resto entre estudiantes de posgrado y antiguas alumnas, así como personas que, siendo externas a la Facultad, quisieron igualmente participar en el proyecto.

Con relación a las edades, en este caso discurren bastante paralelas a la distribución por nivel de estudios, encontrándose la mayoría (82,9%) entre los 18 y los 25 años.

Por último, cabe destacar que en relación al sexo en este caso vemos una amplia mayoría de mujeres (85,9%), lo cual resulta comprensible teniendo en cuenta el porcentaje total de estudiantes mujeres en la Facultad (70%¹³⁵).

En cuanto al entorno y medios de comunicación empleados en el proyecto, destacar el correo postal como único medio de expresión e intercambio entre las participantes y como detonante. Este elemento, en el Método MUPAI, se suele crear descontextualizando algún elemento de la vida cotidiana de los participantes y colocándolo en un lugar en el que no esperan encontrarlo, es decir, dentro del contexto de una actividad educativa. (Antúnez, 2008) Esto nos ha ofrecido el componente de creación, ilusión, implicación y sorpresa con el que queríamos vertebrar la propuesta que nos ha permitido incluir el contenido vital, ya que como defiende María Jesús de Domingo, jefa del Departamento de educación, es de gran importancia intentar aproximar el arte a las experiencias personales de los niños, y de hacer del arte una herramienta de comunicación (Antúnez, 2008). De esta forma, se han dilatado los tiempos de espera y realización, dando cabida a propuestas analógicas, tecnológicas o mixtas, respetando las inquietudes de cada participante siempre y cuando se pudiese enviar en un sobre estándar. En cuanto al envío se acordó con los centros la recogida de cartas del estudiantado por parte de una profesora responsable por grupo que enviaba las cartas a la Facultad de Bellas Artes, mientras que las cartas enviadas desde la

¹³⁵ Dato extraído del último informe publicado del curso 2015-2016. <https://bit.ly/3OH4E2f>

facultad eran recogidas en “Buzonete”, un buzón situado en las inmediaciones del MuPAI, donde el estudiantado de la facultad debía depositar las cartas dentro de unos periodos de tiempo establecidos previos al envío.

FIGURA 1. *Fotografía de buzonete en la puerta del MuPAI.*



Fuente: elaboración propia.

Para llevar a cabo los intercambios de manera más ágil y como inicio del proyecto, se realizaron emparejamientos entre las y los estudiantes de los centros escolares y los de la facultad. Esta relación se hizo a través de un cuestionario donde podíamos encontrar preguntas como “¿la tortilla de patata con cebolla o sin cebolla?”, “¿Colacao o Nesquik?” y un amplio etcétera que nos permitió establecer relaciones entre estudiantes de los centros y los universitarios. Tras establecer parejas y pequeños grupos, la primera carta fue redactada por parte de las y los estudiantes de la facultad. Se propuso como principal objetivo la creación

de una obra conjunta de arte que las participantes tendrían que ir conformando a medida que fuese llevándose a cabo el intercambio, no obstante, este objetivo fue variando debido a que las y los participantes decidieron ahondar en aspectos personales de sus interlocutores a través de propuestas atravesadas por prácticas artísticas.

Tras los intercambios realizados, el centro María Ossó propuso como cierre de proyecto la realización de un mural colectivo, es decir, se dibujaba el intercambio de a dos o de a tres que había imperado hasta el momento en el proyecto, para realizar una obra conjunta entre todas las participantes, que daba como resultado un gran mural colectivo que cartografió las inquietudes y relaciones de todas las participantes. Estas piezas están en proceso de montaje ya que serán expuestas en el Museo Pedagógico de Arte Infantil con el resto de documentación recogida a lo largo del proyecto.

4. RESULTADOS

4.1. PARTICIPACIÓN

En primer lugar, una de las variables fundamentales a la hora de evaluar la repercusión e impacto de este proyecto artístico-educativo es el número de personas participantes en el mismo. Durante el curso 2020-2021, el proyecto contó con la participación de 169 personas: 105 alumnas de colegios e institutos y 64 de la Facultad de Bellas Artes.

Se observa que en los centros de primaria el proyecto se desarrollaba de manera obligatoria dentro de la programación, mientras que en secundaria se decidió ofertar de manera voluntaria y extraescolar, por ello que el número de alumnos de cada centro sea tan reducido.

Destacar la amplia participación en la propuesta por parte del estudiantado de la Facultad de Bellas Artes en comparación con otros proyectos desarrollados durante el mismo año. Por ejemplo, en el proyecto Brecha, un campamento para arte-educadores convocado desde el museo, solo se obtuvieron 5 inscripciones, mientras que como mencionamos anteriormente en el presente proyecto la participación ascendió a 64

estudiantes, que además mantuvieron su compromiso hasta el final del proyecto.

4.2. CONTINUIDAD E IMPLICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

A pesar de los datos de participación, es importante destacar que los intercambios con los diferentes centros educativos tomaron ritmos diferentes, siendo mucho más constantes y dinámicos los intercambios con el colegio. Esto se debe a que, al haberse incorporado como actividad escolar, estaba guiada y dinamizada por las profesoras del centro que animaban y ayudaban a los alumnos a escribir sus cartas para posteriormente enviarlas. Por el contrario, en los institutos, se produjo una ralentización del proceso generalizada, produciéndose incluso algunas bajas entre los estudiantes, lo que hizo que el número de intercambios se redujera.

4.3. IMPACTO EN LA PROGRAMACIÓN Y VISIBILIDAD DEL MUPAI

Este proyecto ha supuesto un incremento de la actividad educativa con otros centros e instituciones a pesar de tratarse de un curso en el que no se han podido hacer actividades presenciales. Como se ha mencionado, este proyecto ha implicado a un total de 7 centros educativos, lo que supera las cifras del curso 2019-2020, durante el cual visitaron el museo un total de 5 centros.

Sin embargo, lo más significativo ha sido con relación al público universitario ya que, anteriormente, no existía ningún proyecto dentro de la programación del museo destinado a este grupo de personas, más allá de aquellas que tenían algún vínculo con el departamento (becas de colaboración, contratos predoctorales, becas honoríficas, prácticas extra-curriculares y alguna colaboración puntual con iniciativas propuestas desde las asociaciones de estudiantes). Por ello, se puede confirmar que el proyecto ha servido como una herramienta útil para aumentar considerablemente la relación del alumnado universitario con el museo, que era una de las principales dificultades a las que siempre se enfrentaba.

4.4. IMPACTO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Otro de los elementos fundamentales a evaluar en este proyecto ha sido el recibimiento y el impacto del mismo en los colegios e institutos, así como su influencia en la implementación de nuevas estrategias de educación artística en los centros.

Dado que es un proyecto desarrollado a distancia, estas cuestiones se han evaluado desde los comentarios y respuestas recibidas desde las docentes de los centros. Especialmente en el colegio de primaria, la llegada de las cartas suponía una captura de la atención y motivación del alumnado hasta tal punto que fue necesario cancelar la programación para abrir y responder a las mismas (Figura 2).

Del mismo modo, también han llegado mensajes de los padres y madres felicitando al centro y al MuPAI por haber escogido el proyecto, por el gran impacto y emoción que estaba produciendo en los niños y niñas.

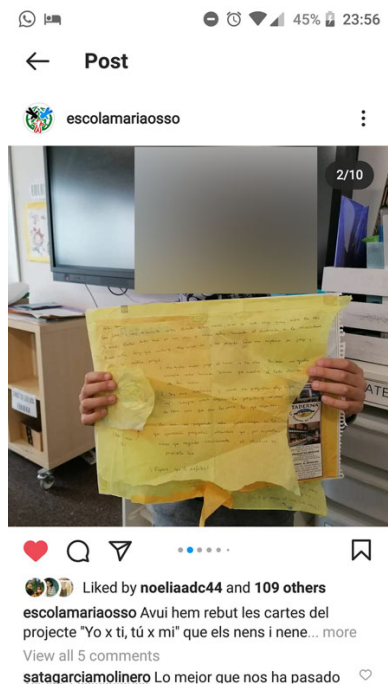
En definitiva, todos comentarios recibidos inciden en el bienestar que ha supuesto para las personas participantes, haciendo que su motivación en la asignatura de educación plástica y visual aumentara considerablemente. A continuación, se recogen algunos de los mensajes recibidos, así como las publicaciones del centro en sus redes sociales.

FIGURA 2. Capturas de pantalla de una conversación a través de WhatsApp con una profesora del CEIP María Ossó.



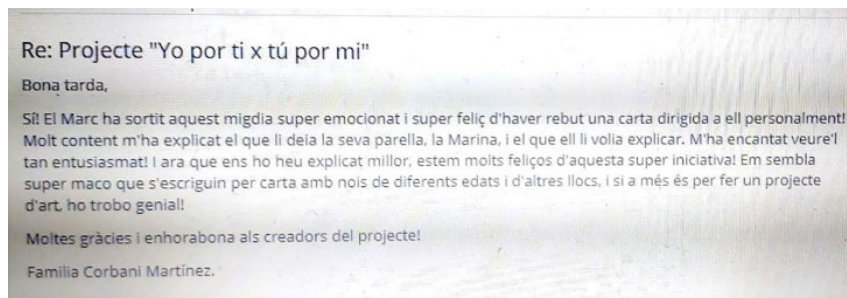
Fuente: captura de pantalla de conversación desde el móvil de las investigadoras.

FIGURAS 3 y 4. Capturas de pantalla de la cuenta de Instagram del colegio en las que se comparten los momentos del recibimiento de las cartas.



Fuente: *instagram.com*

FIGURA 5. Mensaje recibido por un familiar del CEIP María Ossó felicitando por los resultados del proyecto.

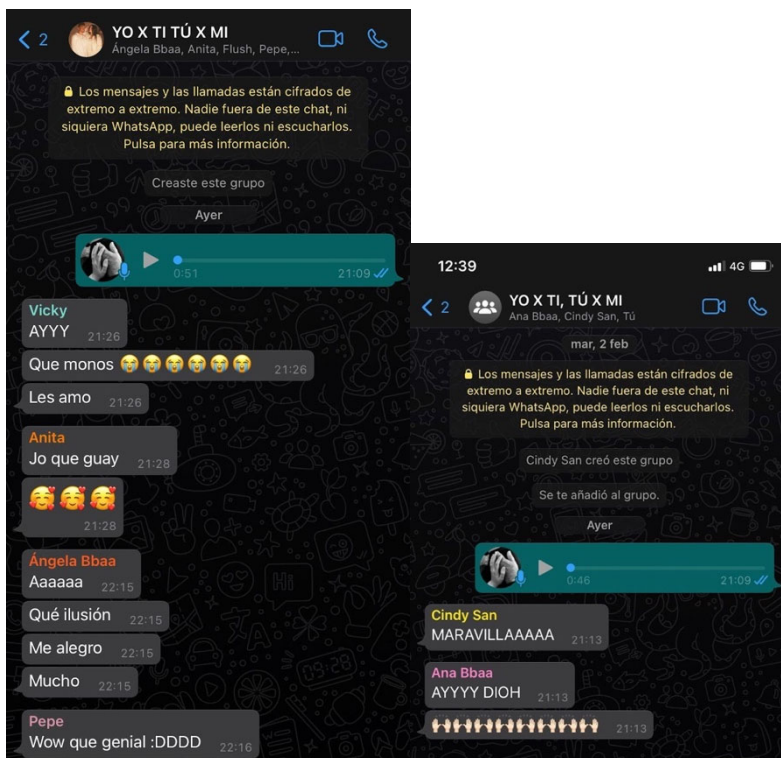


Fuente: *correo de las investigadoras.*

4.5. IMPACTO EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Por otro lado, con relación a los y las estudiantes de la facultad se ha demostrado que el proyecto ha tenido un impacto muy positivo en ellos, produciendo el mismo entusiasmo e ilusión que sucedía en los centros con la llegada de las cartas.

FIGURAS 6 y 7. Capturas de pantalla del chat colectivo con los participantes que recoge las reacciones tras informar de la ilusión en los colegios e institutos al recibir las cartas.



Fuente: whatsapp.com

Igualmente, muchos han comentado que era de las primeras veces que compartían una experiencia artística con un niño o adolescente y que este proyecto ha incrementado su interés en la educación artística y en las actividades del museo.

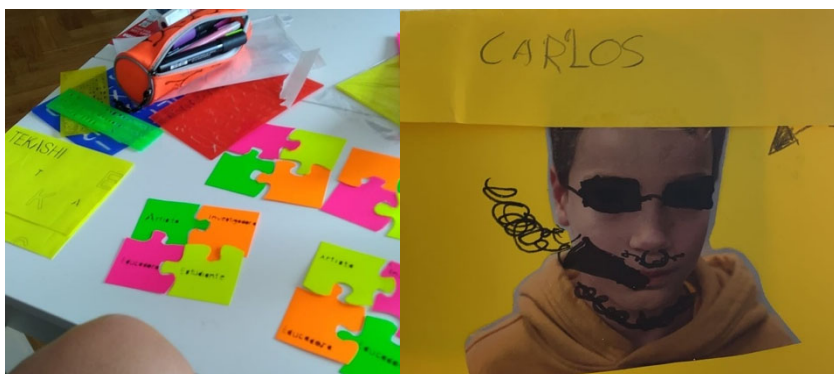
4.6. RESULTADOS PLÁSTICOS Y CREATIVOS

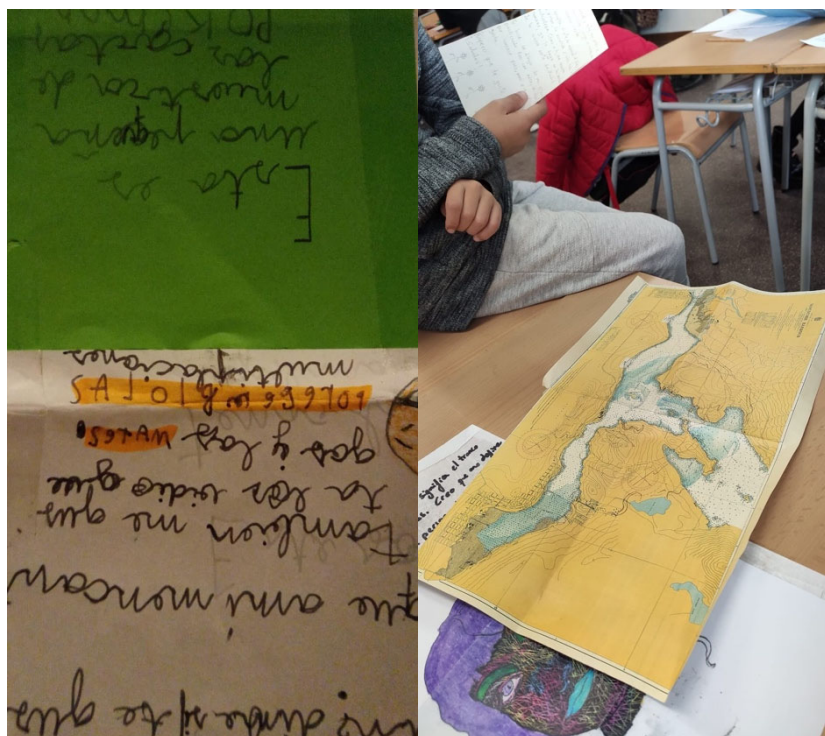
Al tratarse de un proyecto de educación e investigación artística, resulta fundamental tener en consideración los resultados plásticos que ha producido. En primer lugar, es importante destacar la variedad de formatos y técnicas utilizadas: desde cartas escritas con dibujos, a fotografías, collages, pequeñas esculturas o incluso audios o vídeos que se compartirían a través de un pendrive o un código QR que llevaba a una carpeta de Drive.

Por otro lado, esta variedad también se ha visto en el recuestionamiento del formato físico de la carta y el sobre produciéndose papeles en formato de puzle a unir, cartas por capas, cartas como juegos, como mapas o sobres con diferentes formas (de bolsa de patata frita, de animal...).

Por último, cabe destacar que esta creatividad demostrada en los formatos se ha visto intensificada a medida que el proyecto avanzaba y que sucedía tanto en las cartas de los niños y adolescentes, como en las de los estudiantes de la Facultad.

FIGURAS 8, 9, 10 y 11. *Fotografías realizadas por los diferentes participantes mostrando las diferentes cartas.*





Fuente: docentes del colegio María Osso y elaboración propia.

4.7. REPERCUSIONES INSTITUCIONALES

Este impacto en la comunidad universitaria se tradujo en la obtención del Premio al Compromiso Universitario UCM, lo que supuso un reconocimiento y puesta en valor del trabajo hecho desde este museo. Esta mención se otorga a aquellos proyectos en los que destaca el compromiso de los estudiantes universitarios en beneficio de sus compañeros y de la sociedad en general durante la pandemia.

4.8. PROYECTOS POSTERIORES

Como resultado de esta primera edición, se celebró durante el verano un proyecto denominado “Cartamento de Verano”, que invitaba a antiguos asistentes a nuestros campamentos a participar en este intercambio postal, ya que no era posible la celebración presencial del campamento.

Igualmente, durante el curso 2021/2022, se está desarrollando una nueva edición del proyecto habiendo elegido una temática en torno a la que trabajar: “La manifestación”.

FIGURA 12. Fotografía del premio al Compromiso Universitario COVID-19 UCM



Fuente: elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

5.1. EL ARTE POSTAL COMO CREADOR DE COLECTIVIDAD EN UN CONTEXTO DE AISLAMIENTO Y DISTANCIAMIENTO SOCIAL

El contexto de confinamiento y aislamiento social en el que surge este proyecto había dado como resultado que el grupo de participantes, tanto niños como estudiantes universitarios, estuvieran afectados por la soledad y la falta de interacción social, lo que en ciertos casos incluso podía llegar a producir consecuencias psicológicas graves (Paricio del Castillo y Pando Velasco, 2020; Ausín et al., 2020). Ante esta situación, se produjeron dos consecuencias, contrarias pero compatibles entre sí. Por un lado, existía una urgencia en el alumnado por participar en proyectos

interactivos y sociales, por volver a convertir el espacio educativo en un lugar de contacto humano y afecto. Sin embargo, también existía cierto hastío provocado por el aislamiento, especialmente en el público universitario, que había mermado la motivación o iniciativa para participar en este tipo de proyectos. Además, se hacía necesario un replanteamiento de la metodología a distancia ya que la ingente producción de propuestas educativas digitales y a través de internet sobre todo durante los meses de confinamiento domiciliario (marzo-mayo 2020) había agotado al público infantil, que necesitaba del contacto personal y afectivo y de la figura de un mediador, como otros proyectos llevados a cabo por el MuPAI demostraron (García Molinero et al., 2021).

Por estos motivos, “Yo x ti/Tu x mi” tuvo esa gran acogida, porque aunaba el ser un proyecto basado en el contacto íntimo y personal (aunque fuera a distancia) y porque se presentaba en un formato innovador, ya que no era familiar para los participantes, y lleno de posibilidades expresivas, como demostraron los resultados. Así, la carta se convertía en un detonante capaz de despertar la curiosidad de los participantes, al ser un elemento novedoso dentro del contexto educativo. Se confirma la efectividad y riqueza de la inclusión del contenido vital y el uso del detonante, propios del Método MuPAI, como recursos adecuados para la educación artística.

Del mismo modo, otros proyectos han demostrado las posibilidades del arte postal en el desarrollo de proyectos artístico-educativos. En primer lugar, el proyecto “Mail Art en la escuela” que, organizado desde varios institutos de Sevilla, ha organizado ya tres convocatorias desde el año 2017 invitando a escuelas de todo el mundo a enviar sus propuestas en torno a un tema a través del formato postal, habiendo logrado una inmensa participación¹³⁶. Por otro lado, y también a raíz de la Covid-19, surge desde el Ministerio de Cultura y Educación de Chile, así como

¹³⁶ Para conocer las diferentes convocatorias y el alcance de las mismas, consultar el blog del proyecto: <https://mailartenlaescuela.blogspot.com>

otras instituciones¹³⁷, el proyecto “Transformar el presente, soñar el futuro” convertido en el proyecto central de la IX Semana de la Educación Artística de Chile del año 2021 (UNESCO et al., 2021). En él, invitaban a las escuelas a participar en un proyecto de intercambio de arte postal, poniendo en común las experiencias de los diferentes centros y colectivos en el encuentro.

Sin embargo, la diferencia fundamental entre estos proyectos y “Yo x ti, Tu x mi” es la relación afectiva que se forja en un intercambio postal por parejas continuado en el tiempo, ligado a la posibilidad de conocer a otra persona que pertenece a un contexto y estilo de vida diferente a través de las cartas enviadas.

5.2. EL ARTE POSTAL COMO RECURSO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

El proyecto ha permitido un cuestionamiento sobre las posibilidades del arte postal como recurso didáctico por su capacidad para dotar al alumnado de un papel activo y de cambio dentro del proceso. El hecho de que sea una actividad tan sencilla y cotidiana (escribir una carta) convierte el proceso de creación artística en una actividad muy accesible y democrática, en el que los participantes pueden ver los efectos de sus acciones. Como indicaba Held (2011, p. 28), con el arte postal “se confirma la idea de que el arte está en todos sitios y que cualquier persona puede ser creativa si se le da la oportunidad”. Igualmente, el hecho de que las obras realizadas en el intercambio tengan ese reconocimiento al ser incluidas en las exposiciones itinerantes que darán como resultado del proyecto produce en ellos un incremento de su autoestima y confianza en ellos mismos.

El hecho de que el profesorado participante insistiera en la necesidad de seguir manteniendo este proyecto dentro de la programación implica que ha tenido un verdadero impacto en la transformación de la

¹³⁷ La semana de la Educación Artística se organiza por la UNESCO, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, el Ministerio de Educación (a través de la Subsecretaría de Educación Parvularia), la Universidad de Chile y Balmaceda Arte Joven.

educación artística obligatoria. Transformación que es cada vez más necesaria tras la progresiva reducción de las artes en el currículo académico, en lugar de valorar su potencial como “actividad docente e investigadora con un marcado carácter interdisciplinar, vinculado a la imagen artística y mediática, la cultura visual, el cine, el diseño, la moda, la educación patrimonial, la creación digital y las nuevas tecnologías” (EFE, 2020).

5.3. EL PAPEL DEL PROFESOR COMO MEDIADOR

Como se ha mencionado anteriormente, una de las diferencias más notables en la participación entre colegios e institutos se ha debido a la inclusión de este proyecto en la programación educativa del centro, lo cual sólo ha sido posible gracias a la figura de las profesoras. La importancia de una figura mediadora capaz de dinamizar la actividad desde el contacto personal ya fue demostrada en el último proyecto desarrollado por el MuPAI durante la pandemia, “El Museo por la Ventana” (García Molinero et al., 2021), en el que la participación y motivación se intensificó con esta figura. Del mismo modo, Acaso (2018) ya incidía en cómo la figura del mediador favorece una vinculación afectiva y promueve el diálogo y la convivencia participativa.

Esta realidad lleva al cuestionamiento acerca de la idoneidad de hacer de la participación en este proyecto voluntaria para el alumnado de secundaria o si, por el contrario, hubiese sido más positivo introducirla como parte de las asignaturas de educación artística.

5.4. IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO DE BELLAS ARTES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Por otro lado, ante el agotamiento generalizado que existía en una Facultad de Bellas Artes en la que los pasillos se habían vaciado por la educación a distancia, “Yo x ti / Tu x mi” logró reactivar la emoción entre la comunidad universitaria gracias al carácter afectivo y cotidiano del proyecto en la línea de la investigación desarrollada los últimos años por autoras como Sata García ya que durante un periodo marcado por la incertidumbre, la inestabilidad y el miedo, (...) no solo ha servido para generar una nueva manera de hacer en las aulas de la Facultad de

Bellas Artes de la UCM, si no que también ha demostrado que ha mejorado el bien estar de las estudiantes (2021)

Al igual que sucedía en las escuelas, el proyecto ha demostrado el potencial de la carta también como herramienta pedagógica fundamental en Bellas Artes que reúne, en pequeña escala, las claves y cuestiones fundamentales para afrontar un proyecto artístico. Se ha de tener en cuenta que el Mail Art ha sido un movimiento artístico desarrollado desde los años sesenta capaz de aunar procesos artísticos muy complejos:

"El mail-art reconoce que participa del empleo tanto de códigos verbales como plásticos, fotográficos, reprográficos, cibernéticos, publicitarios, fónicos, representacionales, cinemáticos, tridimensionales, etc. (...). Mismamente, la manipulación de imágenes explícitas y la subversión de mensajes no cifrados permiten al mail-artista generar desde nuevos discursos hasta jugosas permutaciones de significación connotativa y complementaria, y dotadas asimismo de un alcance fuertemente sugeridor. La simple modificación de un pie de foto posibilita una cascada de reinterpretaciones cargadas de interacción" (Campal, 2011, p. 95).

Además, en esta ocasión, el arte postal ha formado parte de una acción con un impacto y repercusión real en el entorno, al contrario que la mayoría de ejercicios universitarios, que se pierden tras ser evaluados.

Por último, ese interés que surgió en el alumnado por la educación artística tras haber participado en el proyecto demuestra la urgencia e importancia de incluir esta en los planes de estudio, sobre todo teniendo en cuenta que probablemente muchos de los estudiantes se dediquen profesionalmente a ella, ya que "la mayor parte de los (artistas jóvenes) que compaginan su actividad artística con otra actividad profesional lo hacen en el campo de la enseñanza" (Gracia, 2017).

5.5. CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD EN TORNO AL MUSEO UNIVERSITARIO

Por último, el interés entre la comunidad universitaria ha producido un giro radical en los objetivos y programas del MuPAI, abriendo una nueva línea de investigación en torno a las posibilidades del museo universitario como espacio de creación y aprendizaje colectivo, capaz de

tener un papel activo en la formación de los estudiantes de Bellas Artes. Por ello, desde el curso 2021-22, se ha habilitado un horario para que los estudiantes puedan utilizar las instalaciones del museo para trabajar en sus proyectos, contando con el apoyo del equipo de educadoras. Al fin y al cabo, como indica Blasco (2013, p. 28), “la definición esencial de la academia es la de lugar de reunión”.

6. CONCLUSIÓN

La primera edición del proyecto “Yo x Ti / Tu x Mi” supuso, en definitiva, un recuestionamiento de las metodologías artístico-educativas del MuPAI en un contexto de crisis sanitaria y aislamiento social provocado por la Covid-19. Este repensar las prácticas de intervención educativa e investigación del museo ha puesto de manifiesto lo siguiente:

En primer lugar, es indispensable que el contenido vital y afectivo vertebe las propuestas artístico-educativas ya que es de este modo como se consigue la implicación de los participantes, al sentirse parte activa de los proyectos. Esto provoca igualmente la creación de una comunidad entre las personas implicadas, que refuerza su motivación y bienestar, incluyendo participantes, así como mediadores y educadores. Del mismo modo, resulta indispensable el impacto visual y plástico de los materiales y recursos utilizados, por lo que este aspecto debe ser altamente considerado a la hora de programar nuevas propuestas. Así, se puede concluir que estos aspectos fundamentales del Método MuPAI siguen demostrando eficacia en las intervenciones.

En segundo lugar, el proyecto ha permitido aumentar la red de instituciones educativas y personas que reúne el MuPAI, gracias al arte postal que, sin requerir de una presencialidad, se ofrece como una potente alternativa a los formatos digitales que estaban mostrando cierta saturación en los estudiantes debido a las clases telemétricas. La puesta en contacto con nuevos centros educativos ha abierto la posibilidad de seguir lanzando posibles propuestas que aumenten el público que se ve beneficiado de las actividades y recursos del museo.

Por último, una de las implicaciones fundamentales del proyecto ha sido su función como vehículo para la creación de una comunidad

dentro de la Facultad de Bellas Artes en torno al MuPAI. Esto ha resuelto uno de los principales problemas del museo: el desconocimiento del mismo por parte de la comunidad universitaria. A partir de este proyecto, se ha conseguido que los estudiantes conozcan el espacio del museo y comiencen a interesarse por las actividades del mismo, dando como resultado una nueva línea de acción centrada en el contexto universitario.

En vista a estas consideraciones, “Yo x Ti / Tu x Mi” se ha convertido en el vector de reactivación y cambio del MuPAI, tras la parada impuesta por el período de confinamiento, que ha permitido reestructurar las líneas de investigación y actuación del museo, en concordancia con la progresiva consolidación del equipo de educadoras, tras años de trabajo conjunto.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

“Yo x ti / tu x mi” no habría sido posible sin todo el equipo del MuPAI: Irene, Laura, Lucía, Manu, Meri, Sata y Rober y el apoyo incondicional de Noelia. Igualmente, agradecemos a las sesenta y cuatro estudiantes de la Facultad de Bellas Artes que se entregaron con pasión y corazón al proyecto. Y, por supuesto, agradecemos la confianza del equipo docente de los siguientes centros: CEIP María Ossó (Sitges), IES Emperatriz María de Austria (Opañel), IES Francisco de Quevedo (Canillejas), IES Ítaca (San José de Valderas), IES Jaime Ferrán (Collado Villalba), IES San Isidro (La Latina) e IES Albéniz (Alcalá de Henares).

8. REFERENCIAS

- Acaso López-Bosch, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. La Catarata.
- Antúnez, N. (2008). Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital. <https://bit.ly/3OCRkvO>
- Ausín, B., González-Sanguino, C., Castellanos, M. Á., Saiz, J., López-Gómez, A., y Ugidos, C. (2020). *Estudio longitudinal del impacto psicológico derivado del Covid-19 en la población española (psi-covid-19)*. <https://bit.ly/3zGj2DL>

- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Blasco, S. (2013). Mantener las formas. La academia en y desde las prácticas artísticas. En *Investigación artística y Universidad: Materiales para un debate*. (pp. 11-42). Ediciones Asimétricas. <https://bit.ly/3OCRkV0>
- Campal, J. L. (2011). El Mail Art. En *Mail art: La Red Eterna: Recopilación de los artículos publicados en P.O. BOX 1994-1999* (pp. 93-104). La Única Puerta a la Izquierda, D.L.
- Cátedra extraordinaria UCM-Grupo 5 Contra el estigma (2020). Estudio longitudinal del impacto psicológico derivado de la covid-19 en la población española (psi-covid-19). <https://bit.ly/3vse22X>
- EFE. (2020, 26 de febrero). Docentes universitarios contra reducción contenidos artísticos en Ley Celaá. *La Vanguardia*. <https://bit.ly/3ze8Z7j>
- García Molinero, L. (Sata), Salazar Rodríguez, A., Ortega López, I. y Gil Gayo, M. (2021). Arte y bienestar. “El museo por la ventana” como herramienta para mejorar la calidad de vida a través de propuestas artísticas contemporáneas. En *El devenir de las civilizaciones: Interacciones entre el entorno humano, natural y cultural* (pp. 1757-1788). Dykinson.
- García Molinero, L. (Sata) La inclusión de las Prácticas Artísticas Feministas en Educación Artística Superior para mejorar la implicación de las estudiantes. Plumk! En *Estudios de Género en tiempos de amenaza* (pp. 332-356) Dykinson.
- Gracia, D. (2017). *Estudio sobre las condiciones de empleabilidad de los artistas jóvenes en los ámbitos del arte y la educación en España*. Departamento de Educación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS).
- Held, J. (Jr). (2011). De Dadá a DIY. Breve historia de la cultura alternativa. En *Mail art: La red eterna: Recopilación de los artículos publicados en p.o. Box 1994-1999* (pp. 11-20). La Única Puerta a la Izquierda, D.L. <https://bit.ly/3BvsUSd>
- Paricio del Castillo, R. y Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: Cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- UNESCO, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile, Ministerio de Educación de Chile, Universidad de Chile y Balcameda Arte Joven. (2021). *Orientaciones 2021. «Transformar el presente, soñar el futuro» IX Semana de la Educación Artística*. <https://bit.ly/3Q6IS9s>

DE LOS OBJETOS ARTÍSTICOS Y LA NECESIDAD DE ENTENDER EL PROCESO DE MANUFACTURA: ENTRE LO ARTESANAL Y EL ARTE

OLY DÍAZ TORRES

VICTORIA ESGUEVA LÓPEZ

Universitat Politècnica de València

1. REFERENTE DEL OBJETO ARTÍSTICO

Resulta obvia la relevancia que ha tenido el diseño de objetos funcionales por parte de los artistas plásticos, y ese interés queda constatado a lo largo de la Historia del Arte. El repaso de esta disciplina permite corroborar la creación y catalogación de objetos artísticos, (Sánchez, 2016), así como conocer su producción, y relacionarlos con las claves estéticas inherentes a la propia producción artística. Este hecho creador se debe a diversos motivos, por una parte, por el carácter precursor de innovación y de búsqueda de los creadores, realizando incursiones con el fin de experimentar en diferentes soportes. Otro motivo, es la búsqueda de nuevos escenarios en los que resituar la obra artística, logrando incluirlos en otros contextos cotidianos. Los objetos artísticos son piezas que apelan a la utilidad, y se alejan de la visión de culto que posee la obra de arte destinada exclusivamente a ser expuesta en una sala o museo.

Ante esta reflexión, aparecen los términos: objeto, proceso creativo, diseño, y producción artística. Estos campos resultan afines si devienen de un creador que plantea su proceso de trabajo bajo una concepción sin fronteras conceptuales ni prácticas, sino que esa diferenciación queda determinada por la materialización del objeto/producto final. Por eso Sánchez en su tesina titulada *Hucha de intenciones: objetos artísticos contemporáneos como materializaciones del doble vínculo*, expone

la importancia de reclamar los objetos artísticos, como elementos creativos y expresivos, ya que se concretan bajo el doble vínculo de dos ámbitos inmediatos, como son el diseño y el arte contemporáneo, (2021, p. 5).

Vista que esta distinción de planteamientos queda determinada por el acto creador y el proceso del artista, es él, en su modo de crear, quien usa los mismos patrones o paradigmas en cualquier tipo de obra artística, ya sea funcional o no, y recurre al primer pensamiento de ese objeto, que queda materializado a través del dibujo, para posteriormente darle forma a ese pensamiento e ideas que se concretan a través de su ejercicio gráfico.

En relación a esos primeros patrones formales subrayamos la reflexión de Rudolf Arheim (1979) donde analiza que el artista imitando la naturaleza práctica por ser “la capacidad que tiene de imitar el mundo real, para lograr entender esos rasgos importantes que comprenden el conjunto total de la obra”. (p. 73). Es entonces cuando gracias a ese acercamiento entre el pensamiento y el dibujo, este último “nos sirve para informarnos acerca de la naturaleza de las cosas a través de su aspecto exterior ...” (Arheim, 1979, p. 73). Por lo que se refiere al dibujo, es el medio primigenio por el que surge la primera concepción de cualquier objeto acabado, y es a través de este medio mismo, donde conseguimos poder expresarnos y pretender un comienzo para explicar nuestras ideas, en efecto para el artista es un primer encuentro donde la proyección y el traslado concretamente en el plano bidimensional logran coincidir, para convertirse en algo final, ya sea un objeto funcional o no.

1.1 ARTS & CRAFTS Y BAUHAUS

Para comenzar a comprender estos procesos debemos señalar la presencia de dos movimientos imprescindibles que se destacan e inciden directamente en no poner limitaciones entre el objeto, su función y el hecho artístico, son las Artes Aplicadas, según su traducción inglesa, y la escuela Bauhaus.

En 1938 surge el movimiento británico Arts & Crafts, que se extiende posteriormente a América y Europa. Entre sus postulados rechaza y

reacciona en contra de los procesos industriales y lo que son las producciones en serie. “Surge como rechazo a la estética de la revolución industrial, fría y despersonalizada, que estaba invadiendo Europa a principios del siglo XX” (Cardona, 2017, 23 noviembre.). Respaldaban la reactivación de la artesanía tradicional, buscando un encuentro con una forma de vida más sencilla, por eso su relación con el campo y la recuperación de patrones formales vinculados con la naturaleza. En este viraje promulgaban una mejora en el diseño de los objetos domésticos de uso cotidiano. (Museu Nacional d’Art de Catalunya, 22 de febrero 2018). En 1861 William Morris se convierte en uno de sus máximos representantes, crea una empresa llamada Morris, Marshall, Faulkner & Company donde producían objetos de uso cotidiano, como papeles pintados, tejidos ejecutados de manera artesanal. (Blakesley, 2006). Sus lemas principales residen en la unión entre arte y artesanía, permutando los métodos mecánicos de trabajo que se habían consolidado con la industrialización y que separan al trabajador de la obra que realizaba, haciéndolo impersonal para el trabajador y el usuario. Defendía la agrupación de artesanos en talleres siguiendo el modelo gremial y la plena convicción de que un trabajo bien ejecutado lograba la satisfacción de las dos partes, el artista y el cliente. William Morris indica

casi todos los diseños que hemos utilizado para decoración interior (papeles pintados, tejidos y objetos similares) los he diseñado yo. He tenido que aprender la teoría y en parte también la práctica del tejido, teñido y estampación textil. (Morris, 1977, p. 25)

Por otra parte, señalamos la escuela Bauhaus, fundada en Weimar, en 1919 por el arquitecto Walter Gropius, unía la enseñanza completa y transversal de diversas áreas de conocimiento como son la arquitectura, diseño, artesanía y arte. Uno de sus fundamentos fue “elevar el arte por encima de cualquier método, en sí mismo no puede enseñarse, pero los oficios si, por tanto, enfatiza en el adiestramiento a fondo de las técnicas llevado a cabo en sus talleres”. (Bauhaus, Colotti et al, 1971, p. 195) Pongamos por caso la propuesta de la teoría de las estructuras materiales de El Lisitski llamada Proun, que forman parte a su vez de investigaciones en esta escuela que nos ayudan a comprender estos conceptos de enseñanza integral, sin embargo con una gran carga filosófica y que

formaba parte de las reflexiones de sus distintas teorías, estos Proun vienen siendo para él los objetos abstractos generados en el plano bidimensional de la tela, y que al mismo tiempo se consideran la base conectora entre la pintura y la arquitectura, esto lo vemos reflejado como ejemplo con las obras de Kazimir Malévich que vienen a ser interpretadas como “las visiones arquitectónicas, gráficas y espaciales.” (Colotti et al., 1980, p. 79). Este concepto se sitúa como punto de partida de en esta investigación para desarrollar estudios de la estructura del objeto, que en ese entonces no era considerado utilitario sino desde el punto de vista de la forma, seguidamente Tatlin, de la misma escuela, se dedica a la elaboración del primer objeto utilitario, la Torre III Internacional, (Colotti et al., 1980, p. 79) que forma parte de un proyecto arquitectónico, en esta etapa se investiga e introducen conceptos filosóficos que no solamente nos ayudan a comprender la evolución de los movimientos ideológicos de la pintura en ese momento, con las impresiones del espacio en el cuadro y sus dimensiones, sino que forman parte de un importante hilo conector para las escuelas posteriores y la educación del arte en general, como referente de distintos conceptos y reflexiones importantes, que engloban preguntas acerca de la teoría de arte y la filosofía, disertaciones que permiten abrir futuras discusiones en la escuela para la continuación y el aporte cultural que contribuye para el desarrollo de la historia del arte y el debatido encuentro entre estas teorías de la escuela Bauhaus y sus estudiosos como parte de un período muy importante ante la crítica y el análisis de los procesos creativos, que aborda y se encuentra el artista a la hora de desarrollar sus propuestas.

2. ARTISTAS Y OBJETOS ARTISTICOS

2.1 LAS JOYAS RENÉ LALIQUE

Continuando con nuestro interés en este trabajo de investigación, consideramos los movimientos Art Nouveau y Art Deco sumamente importantes por sus aportes. Ambos se generan a finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, El Art Nouveau surge con la intención de superar los debilitados postulados del historicismo y del naturalismo

(Mattos, 2002), mientras El Art Decó “partiendo del estado de las artes decorativas producidas en el cambio de siglo enaltece la estética de la máquina y la explotación de nuevos materiales” (Mattos, 2002, p. 48)

Estas corrientes contextualizan el trabajo del joyero René Lalique, (Francia 1860 - Francia 1945), siendo en 1894 cuando inicia su labor como vidriero. Sus trabajos han sido motivo de numerosas exposiciones y colecciones que han creado enorme fascinación “con la creación de sus joyas expuestas en París en 1990, con sus interpretaciones de la naturaleza adaptada a las artes decorativas, desarrollando su trabajo aplicado al vidrio y al esmalte, usando materiales semipreciosos, convirtiéndolos así en esculturas”. (Montiel, 2016, p. 4)

Gracias a esta labor que desarrolla como vidriero, funda una empresa que se mantiene actualmente productiva, los aportes que estudiamos de Lalique se conforman desde un diseño de envase para perfume hasta la creación de una fábrica de producción de objetos artísticos, su emprendimiento como joyero, hace que llegue a generar una importante colección de piezas, siendo la joyería el medio donde encuentra grandes posibilidades de experimentar con los materiales: ámbar, nácar, marfil y el empleo de técnicas de esmaltado. En cuanto a la temática recurre a figuras femeninas, motivos zoomórficos como son libélulas, insectos, y vegetales con gran carga ornamental. Investiga en formas orgánicas y el tipo de joyas que produce son peinetas, broches, collares, brazaletes, pendientes, diademas, y anillos (Acero, 2009). Gran parte de la colección de estas piezas se encuentran expuestas en el Museo Gulbenkian, de Lisboa.

Para continuar comprendiendo el trabajo y legado de este artista reconocemos el inconfundible estilo de su obra, y su interés en poner en valor la belleza a través de sus piezas. Evoluciona no sólo a través de la joyería, llegando a crear colecciones enteras, y creando de la misma manera una gran empresa y legado. También, gracias al desarrollo de sus técnicas introduce también el vidrio, elemento que lleva a otros los ámbitos, como la creación de vasos, jarrones, o frascos de perfume que se encargó de diseñar en serie.

Además de joyas y vidrio, creó lámparas y estatuas utilizando la técnica del esmalte, usa también el cuerno como materia prima y presenta patentes para técnicas como el soufflé-moldeado-prensado. Su enorme inquietud y origen innovador, hizo que experimentara con los materiales que elegía. Al mismo tiempo resulta imprescindible en su proceso creativo, señalar la importancia que poseen sus bocetos. Sus propios dibujos se consideran cruciales para poder realizar y convertir sus ideas en objetos, en ellos se muestra la importancia de la geometría, y los sitúa como punto de partida en la elaboración del objeto. (Musée Lalique, s.f.)

Como conclusión, se establece que la temática de motivos orgánicos y vegetales son recurrentes y caracterizan el trabajo distinguido de Rene Lalique, quien representa así los cánones del Art Nouveau, usando diferentes paletas de colores contrastando entre los mates, las transparencias y la opalescencia. Para completar parte de su trabajo creativo junto a su labor empresarial, Lalique funda su propia fábrica de vidrio en Wingen-Sur-Modur (Alcacia) en 1921, fábrica que actualmente permanece operativa.

2.2. OBJETOS ARTÍSTICOS CON FINES FUNCIONALES. LA CERÁMICA DE PICASSO, Y VAJILLA DE DALÍ

Siguiendo con nuestro objeto de estudio debemos mencionar a Picasso (Málaga 1881 - Mougins, 1973), considerado como máximo representante cubista, podemos destacar un gran ejemplo para este estudio “el primer plato que realiza Picasso es un plato de loza pintado al óleo con la cabeza de un indio en el año de 1895” (López, 2009, p. 8)

Son también muy importantes las vasijas que datan de 1929 realizadas con el artista holandés Jean Van Dongen mediante materiales cerámicos. En 1944 Picasso hizo un viaje a Vallauris, Francia, invitado por un amigo a la casa taller de cerámica de Madoura de Suzanne y George Ramié, allí realizó una primera prueba y al poco tiempo, ya habría realizado más de 600 piezas empezando con vasos, jarras y jarrones para luego crear sus propias formas, se destaca la serie *Service Visage Noir* de □□□□.

De la misma manera debemos mencionar las vajillas de Salvador Dalí, (Figueres 1904 - Figueres, 1989), como un claro ejemplo de objeto artístico con fines funcionales con los aportes que realiza este artista con la creación de vajilla de porcelana en colaboración con la empresa Lladró en 1978, compuesta por 83 piezas, se trata de una serie limitada de 500 unidades. Sus tazas, platos, y bandejas resultan ser el soporte de su estilo pictórico.

2.3. CAMA Y ALFOMBRAS DE ALEXANDRE CALDER

Por lo que se refiere al escultor Alexander Calder (1898, Pensilvania - 1976, Nueva York) si bien es cierto que sus esculturas llamadas *Mobile* y *Stabile* se han llevado la mayor repercusión de su producción artística por el factor dinámico que poseen, y además de tener una considerable petición de este tipo de obras de parte de agencias gubernamentales y empresas privadas. (Marter, 1979). En este punto destacamos el encargo de la coleccionista de arte Peggy Guggenheim en 1945, una cabecera de la cama, así titulada, y expuesta en la Colección Peggy Guggenheim de Venecia. (El rebobinador, s.f.) La pieza está realizada en plata y lo más significativo es que mantiene las claves estéticas de sus móviles incluso de la obra relacionada con el circo que elaboró mediante el alambre manipulado produciendo “líneas en el espacio” donde la materia y el vacío mediante el alambre generaba un dibujo tridimensional en la pared.

Al mismo tiempo es importante para este estudio destacar las alfombras de Calder, realizadas sobre 1960, a partir de una colaboración entre el Pierre Baudouin, maestro tejedor del *L'Atelier Raymond Picaud* de Francia, y Calder que tenía un estudio en Saché, situada cerca de la sede que Baudouin poseía en Aubusson. Estas alfombras o tapices se caracterizan por ser objetos que materializaron a través del mismo proceso creativo que el resto de su obra escultórica, es decir el origen de la idea partía de dibujos realizados primero en blanco y negro con la técnica de tinta y gouache, y en los talleres textiles lo realizaban en lana. Son pinturas trasladadas al soporte-objeto alfombra. Tal como afirma Martin en su artículo de la revista de decoración AD:

Producidos primero por Picaud y luego por Pinton Frères, la mayoría de los tapices fueron hechos con lana australiana teñida según las especificaciones de Calder; cada metro cuadrado de tapiz tardó un mes en producirse. (Martin, 23 de noviembre de 2020, s.p.)

Se puede corroborar la importancia de estas alfombras en el ámbito museístico, que han sido situadas al mismo nivel que su obra escultórica al ser incluidas en las exposiciones retrospectivas de Calder en el *Guggenheim* en 1964 y el *Musée National d'Art Moderne* de París en 1965 y fueron motivo de una exposición en el *Whitney* en 1971.

Por lo tanto, queda evidenciado que la cama y las alfombras de Calder guardan una relación estética similar al conjunto de su obra escultórica, y que en las tres se reconoce plenamente su estilo, generando una triangulación. Tanto es así que los objetos aquí presentados se convierten en dibujos expandidos en plata o en lana y en esculturas tridimensionales, integrando estas piezas dentro de su producción artística.

2.4 LOS JUGUETES DE JOAQUIN TORRES GARCÍA

Otro tipo de objetos que aquí destacados por aunar ambas vertientes, el ser un producto artístico y a su vez un objeto lúdico utilizable, son los juguetes que diseñó el artista uruguayo Joaquín Torres García (Uruguay, 1874 - Uruguay, 1949) enmarcado en la corriente estética creada por él y denominada Universalismo Constructivo, conjuga postulados del Neoplasticismo, Cubismo y Primitivismo, siente un interés generalizado por la geometría, la estructura compositiva y la pureza de los colores, especificada en la siguiente cita del museo MACBA de Barcelona, en el sus obras completan la colección.

Partiendo de los principios de la abstracción pura del movimiento neoplasticista, desarrolló su estilo personal: un lenguaje basado en un sistema de relaciones geométricas y un repertorio de pictogramas que el denominó “universalismo constructivo” y que proponía un arte elaborado de acuerdo a los principios de proporción, unidad y estructura. (MACBA, s.f., s.p.)

La relación de Torres García y la infancia fue estrecha, ya que impartió clases de niños gran parte de su vida, y afianzo un sólido interés por la pedagogía a través del juego y el arte. Se encargó de teorizar sobre educación escolar, realizando escritos que recogen cinco conferencias que

dio sobre el tema, y varias lecciones de dibujo, diferenciadas en dos etapas. Una para niños menores de doce años y otra, para niños mayores de esa edad. (Museo Torres García, s.f.).

Con la misma pureza de forma, estructura y color que plantea sus pinturas y esculturas, realiza sus juguetes, que también construyó para sus hijos. Desarrolla diferentes tipologías casi siempre usando la madera como materia prima. Un ejemplo es el Teatrillo realizado en madera, con gran cantidad de personajes, juego usado por el artista para hacer representaciones a sus hijos. Otros son personajes antropomórficos diseñados en madera policromada que se podían articular y variando su posición, se presentan como personajes y animales. Otra tipología son estructuras más geométricas como medios de transporte o mecanos. Todos ellos realizados bajo las mismas premisas plásticas, el artista apela a interactuar con estos objetos artísticos que son formas manipulables, articuladas, transformables, que podían desarmarse, permitiendo crear composiciones.

Si bien es cierto que empezó con los juguetes como actividad alternativa a la pintura, es una constante que desarrolló de forma profesional y comercial hasta casi 1930.

Joaquín Torres-García comienza a crear sus primeros juguetes de madera pintada, como una forma de ganarse la vida con algo que fuera artístico y, a la vez tuviera una salida comercial. (Herreros, 20.07.2016, s.p.)

Repasando de manera sucinta su producción de estos objetos, se destaca que en 1918, funda en Barcelona la Sociedad del Juguete Desmontable, junto al industrial Francisco Ramblà. El artista con un carácter emprendedor, realiza varias exposiciones de juguetes y produce la patente basada en un mecanismo que origina movimientos oscilantes, que hoy conocemos como caballito balancín, basado en un movimiento de vaivén, avanzando y al mismo tiempo impidiendo que se caiga su jinete.

En 1922, exporta juguetes bajo la marca comercial Aladdin Toys, y en 1924, logra la internacionalización al firmar en Nueva York un contrato para crear su propia fábrica bajo ese nombre, Aladdin Toys, donde produce a gran escala este tipo de juguetes realizados en madera, con

formas esquemáticas y estructura transformable, con el objetivo de estimular el juego de los niños. Es cierto que su producción artística posterior se nutre de los hallazgos creativos que encuentra en el diseño de los juguetes que realiza en esas fechas con gran interés.

Yo vuelvo a animarme a trabajar, después de tanto tiempo de no pintar nada. Los juguetes me arrastran a eso. Porque es lo mismo que lo otro. Al fin creo que habré hallado algo que, a pesar de dar dinero, –si es que lo da– me hará feliz hacerlo. ¡Todo es juguete y pintura! (Herreros, 20.07.2016, s.p.)

2.5 PUERTA ESCULTURA DE CRISTINA IGLESIAS EN EL MUSEO DEL PRADO

Cristina Iglesias (España, 1956-) es una escultora grabadora de prestigio internacional, en el año 1999 recibió el premio Nacional de Artes Plásticas de España, y en 2012 el Premio de Arte de Berlín, entre otros reconocimientos. Destacamos en esta investigación su obra Puerta del Claustro Portón-Pasaje, un encargo para la ampliación del Museo Nacional del Prado que le propuso a Iglesias el arquitecto Rafael Moneo, en el año 2001. La característica primordial es que la obra cumple una doble función, por una parte, debe servir de paso y receptáculo para la entrada ceremonial, y por otra, debe contener la narrativa propia de una escultura autónoma. En una entrevista, Iglesias la define de la siguiente manera:

Desde el principio quise hacer una pieza que por supuesto que tenía que cumplir una función: una entrada al Museo del Prado con unas condiciones muy específicas, no es la entrada principal, sino que es una entrada ceremonial, que se abre en momentos determinados. Además de cumplir esa función, es una escultura pública, crea un lugar en sí misma. (Museo Nacional del Prado, YouTube)

Iglesias concibe la puerta como una pieza más de su producción escultórica, muy próxima formalmente a otras obras como son Sin título (Celosía II) de 1997, Pabellón Suspendido III (Los sueños) de 2011, o Habitación Vegetal III de 2005, todas ellas realizadas en metal y de grandes dimensiones, que referencian pasadizos, laberintos o túneles de acceso. Portón-Pasaje, que es a la vez una puerta y un pasaje, está ubicada en la entrada de la ampliación del Museo del Prado, realizada en bronce, pesa 22 toneladas que se despliegan en 6 planchas, dos son fijas y cuatro

movibles. Planificada como una escultura móvil, la puerta se mueve 6 veces al día cada dos horas, generando diferentes posiciones de pasaje. Su factura material y textural es un registro de lo vegetal, ramas y fragmentos de naturaleza en bronce, se ha definido como un biombo o tapiz vegetal por el que el espectador puede transitar. (Lorenci, 2007, 3 de febrero)

3. EL BOLSO COMO OBJETO ARTISTICO. HIBRIDAJE ENTRE LO ARTESANAL Y LA INDUSTRIALIZACION

Tras estudiar los antecedentes, este proyecto de investigación teórico-práctico se centra en la creación de diseños relacionados con una concepción artística. Se han elaborado una serie limitada de bolsos, a partir de la presencia de la pintura sobre lona. La elección de este complemento viene motivada por ser objetos de demanda actual y que admiten hibridar materiales de diferentes calidades y respetan un área en la que se pueda incorporar una narración pictórica. Otro motivo es porque son objetos de uso cotidiano, que con su diseño nos permiten acercarnos a las personas de una manera distinta, a través de nuestra pintura, y se crea la posibilidad de acercar el arte contemporáneo al individuo para su disfrute, aportando funcionalidad. A tener en cuenta otro motivo no menos importante, la realidad de que los artistas, sobre todo en el siglo XX, han puesto sus planteamientos estilísticos y su concepción artística al servicio de la creación de objetos que aporten una función específica. Por ello en este caso se persigue poner en valor la obra pictórica, y darle una funcionalidad propia, a la vez que se crea la sistematización de un proceso para la concreción de estos objetos. Estrechando la elaboración y la búsqueda de la funcionalidad de la producción artística pictórica aplicada a objetos funcionales, en un entorno próximo con talleres que mantengan procesos de confección artesanal.

3.1 ORIGEN DE LOS BOLSOS: FALTRIQUES

El bolso como hoy lo concebimos, es algo próximo, casi necesario en el día a día para portar nuestros objetos personales y que se ha convertido en utilitario. También tiene adscritas unas características propias

que van más allá del propio objeto, como son matices culturales, de tradición, y sociales. Además, en este punto consideramos importante estudiar el objeto como complemento, su origen y evolución. Por ejemplo, el hatillo (palo y saco) como contenedor personal de enseres. Por un lado, nos interesa su forma y al mismo tiempo su función. Acerca de los orígenes y necesidad que los individuos hemos tenido de portar elementos con nosotros, encontramos en concreto:

los faltriques bordados, como prenda de uso tradicional, como trajes o disfraz en fiestas del pueblo, que pueden servirnos de ejemplo para acercarnos a algunos de los orígenes de los bolsos. Conocida como la faltriquera, una bolsa o bolsillo rectangular con raya en el medio, que cuelga bajo el refajo, que sirve para guardar el pañuelo, dinero, comida... (Barcelo García y Herrero García, 1984, p. 11)

A lo largo de la historia de la humanidad podemos observar la necesidad en el individuo de portar consigo enseres o elementos que necesariamente debía disponer de ellos y al remontarnos al siglo XV al estudiar las representaciones de San José, como parte de su iconografía y simbolismo encontramos algunos elementos externos a él atribuidos, que han sido representados en las pinturas, como por ejemplo la faltriquera como el hatillo que pueden contener herramientas propias del oficio de carpintero. Epifanía atribuida a Tomás Giner, que se encuentra en la Iglesia de Santa María de Catalayud. (Cantero, 2013). Estos hatillos también se llevaban sobre el hombro. El origen es la necesidad de disponer o diseñar un contenedor que sirve para portar utensilios que el individuo debía llevar consigo, en otras ocasiones se llevaba en el cinturón. Estos elementos quedan revelados en las representaciones y documentos visuales, incluyendo la función de la portabilidad de utensilios de trabajo. En su evolución ha ido incorporando rasgos culturales, tradicionales, artesanales o sociales, y se ha convertido en el complemento de moda esencial que conocemos actualmente.

3.2. CREAR CONEXIONES. ENLACES CON LOS TALLERES DE PROXIMIDAD

Para llevar a cabo el proyecto se estableció una conexión con proveedores de las materias primas, por un lado, y con los artesanos locales por otro, teniendo la voluntad que enfocarlo en un vínculo de

proximidad, por eso se restringió al territorio de Valencia. Así mismo el procurar conseguir la materia prima lo más cercana posible es importante, de igual manera consideramos imprescindible entender el proceso de manufactura artesanal local para luego poder ampliarlo a una producción nacional. Creando estas conexiones y trabajando de manera conjunta se define el trabajo artesanal como una labor que debe ser respetado y cuidadosamente limitado a producciones mensuales, porque son talleres pequeños donde trabajan pocas personas normalmente tres, y para hacer producciones largas hay que recurrir a otros talleres o la fábrica nacional que suelen estar más equipados con relación a los pequeños talleres. Estos artesanos involucrados además de los que se dedican al cuero, se ha trabajado con los que graban el metal, que han colaborado para la hechura de las placas de metal, los herrajes y los logotipos de la firma que se agregan en cada una de las piezas.

Se establecieron distintos contactos con diferentes talleres en la ciudad de Valencia, para estudiar las posibilidades de compra de materia prima y finalmente se escogió para trabajar una artesana en Burjasot, en su taller se pudo realizar la colección entera.

3.3. PROCESO DE CREACIÓN. DE LA REPRESENTACIÓN AL OBJETO

Resulta imprescindible tener claro los pasos que intervienen en el proceso de creación, más aún cuando esa labor no se fracciona y debemos coordinar todas las fases.

1. Patronaje: En primer lugar, se elaboraron los patrones originales para la creación y producción de la colección de Edición Limitada, para ello se desarrollaron bocetos, dibujando sobre papel para alcanzar las medidas más parecidas a los prototipos de diseño para imaginar sus funciones, y así pues de esa manera generar un producto. Por una parte, para constatar el proceso creativo de la elaboración de la obra de arte, en este caso pictórica, y por otra, se muestran las fases que intervienen en el diseño y creación de los bolsos.

2. Obra pictórica: La previa realización de la obra para la elaboración de estos bolsos consistió en una pintura de 8 x 2,50 m, donde se manipularon acrílicos y sprays de una paleta de colores estudiada en particular y escogida para esta edición, con la creación de 100 bolsos buscando así el acercamiento al arte contemporáneo abstracto del consumidor final. Nos alejamos de la idea de hacer reproducciones de obras reconocidas, y nos centramos en pintar una obra única y original y de gran tamaño. Con el fin de extraer de esa tela los patrones y elaborar cada uno de los bolsos, y así fomentar la colección de piezas únicas, no repetibles por la pintura seccionada que se logra en los cortes de elaboración de estos bolsos.

FIGURA 1. Una de las pinturas abstractas realizadas y que han servido de materia prima para la realización de la colección de bolsos



Fuente: Díaz, O.

3. Creación y selección de modelos: Con la selección de los modelos más acertados y que tenían mayor aceptación se elaboraron nueve prototipos con el nombre de: Mini Art, Panamá Mini, Panamá Grande, Bowling Style, Weekend Backpack, Envelope, Wallet, Wisthler, Mini Crossbody Messenger.

4. Imaginando el producto: Para poder visualizar estos modelos se hicieron unas pruebas con materia prima bastante similar con distintas pruebas para sentir el producto de una manera real desde lo bidimensional a lo tridimensional, para ello fue necesario realizar distintas pruebas con dos tipos de lona diferente, una con más cantidad de fibra de algodón y la otra más plástica para uso de exteriores para lanchas experimentando así algunos retos: al realizar la primera prueba con la lona de algodón los materiales de pintura de acrílico que se utilizaron se absorbían con mayor facilidad. A la hora del proceso de cortar los patrones de modelaje la tela no funcionaba al cuartarse la pintura, rompiendo así un poco el acabado visual final, la segunda tela más flexible usada para exteriores y lanchas, fue la mejor opción ya que a la hora de aplicarla al trabajo artesanal funcionaba correctamente, era importante el uso de tela ya que siendo un proceso artesanal, el uso final sería llevado a la intemperie, teniendo en cuenta que estaría expuesto al aire, al sol y posiblemente lluvia, en segundo lugar la pintura debe ser permanente para así asegurar su mantenimiento.
5. Paleta de colores: los colores de las pieles estaban combinados entre neutros, rosas, algunos azules, y los verdes Caribe, Guardamar, Triana, Playa, Hierba que concretamente fueron seleccionados de un catálogo de pieles encontradas en la industria nacional lisas y con granulado.
6. En esta actuación se ha generado una red de empresas locales y profesionales del ámbito que han intervenido, teniendo como resultado la producción de 100 bolsos de edición limitada, que ha sido posteriormente publicitada a través de plataformas digitales.

FIGURA 1. Bolso de mano Whistler elaborado con cuero color Guardamar y pinturas originales sobre lona pintada con acrílicos y sprays. Forma parte de la colección de bolsos limitada.



Fuente: Díaz, O. (fotógrafa). (2015, octubre.) Oly Díaz Collection [fotografía]

Gracias a la participación de eventos organizados por Wayco, espacio de coworking, se pudo exhibir algunos de los bolsos, al mismo tiempo que otras pequeñas firmas y marcas nuevas con sus diferentes servicios, colaborando así el intercambio con el resto de los diseñadores y creadores. Se ha diseñado para la presentación y diseño un logotipo para crear la firma, y así darle más presencia en el mercado. Se encuentra en el bolsillo de la pieza interna, troquelada en cuero, donde se indica un pequeño lema, haciendo hincapié “lo único del diseño ya que lleva una pintura original, y que no hay otra en el mundo como esa” se señala también la página web donde pueden conseguirla. Se diseñó una página web. La firma está presente también en el exterior de los bolsos, grabado en metal donde se puede alternar de manera armónica con la paleta de colores previamente trabajada. El completo proceso de elaboración fue en colaboración con la artesana en lo que a la producción de los bolsos se refiere, ya que se involucró en el corte y confección de las piezas en su taller, alternando y conjugando cada corte de cada uno de los patrones para crear así piezas exclusivas y hechas con la previsión

de poder tener un seguimiento y contrastar a la vez en lo que se refiere a la pintura.

4. RESULTADO: COLECCIÓN DE 100 BOLSOS

Promoción y venta: Se estudió el posible nicho de mercado, analizando las distintas posibles salidas que podía tener este producto, se contactaron negocios locales de venta de ropa y de complementos en la ciudad de Valencia, evaluando la manera que trabajan estos pequeños negocios, dejando los productos a consignación y solo con la realización de la venta se concreta el pago de los productos, se realizaron dos estudios en tres locales comerciales, en el centro de Valencia, se lograron algunas ventas al detal, también se participó en mercados organizados por centro de coworking donde se promueve nuevos negocios, la receptividad de parte del público de la colección fue bastante positiva y satisfactoria, con la presencia de estos mercados locales y fusión de distintas y nuevas propuestas de negocio se puede conocer e intercambiar experiencias con estos profesionales al intercambiar información referente a su experiencia en el desarrollo de sus productos. Se realizó una presentación de la colección en la Feria MOMAD Metropolis Fashion Fair en Madrid, España, en septiembre del 2015, en IFEMA, siendo la primera vez que se presenta la colección. Se realizaron contactos para lograr entender cómo funciona el mercado, la capacidad que se requiere de producción, almacenaje y sobre todo del tiempo necesario para ejecutar, la necesidad de un plan de negocios para proyectar presupuestos y planear la siguiente colección. Encontramos bastante significativo esta participación ya que es crucial estar preparado en cuanto a la producción, al tener algunas reuniones con potenciales clientes fuera de España, porque cabe la posibilidad de que nos soliciten nuevos modelos y al mismo tiempo grandes cantidades. Cabe señalar que cuando pasamos de 500 piezas o más, quiere decir que hay que tener stock, realmente son piezas almacenadas listas para ser enviadas. Exportar que implica permisos y sobre todo estudiar bien los tiempos de entrega. Estos tiempos varían considerablemente entre un taller pequeño y la fábrica nacional.

Redes sociales: En cuanto a la manera de promocionar la colección se han usado las redes sociales, como la página web Olydiaz.com, Instagram, www.Instagram.com/olydiazart y Facebook para su promoción y difusión, compartiendo periódicamente publicaciones para la difusión de esta edición limitada, ha sido muy positiva las observaciones, se han hecho campañas de publicidad pagadas en Facebook donde segmentando el público que se quiere impactar, sea de fácil lectura y que sea de fácil alcance. Una de las dificultades que se han encontrado es la ausencia de financiación, la ayuda para emprendedores locales de parte de la banca privada e incentivos fiscales de los gobiernos locales para la ejecución de nuevos proyectos que podrían ser marca de España y posibles exportadores, siendo el uso de ahorros como modo primordial para su realización ralentizando la plena ejecución, se espera entonces la creación de una segunda colección de bolsos y complementos donde se pueda continuar un segundo acercamiento al proceso artesanal de estos productos dentro de la industria nacional, realizar estudios de mercado en posibles países donde puedan ser comercializados y encontrar un nicho de mercado. Comparar nuevos materiales y procedimientos. Es importante además la búsqueda de nuevos canales para la presentación de estos productos.

FIGURA 3. *bolso modelo Mini Art, un bolso de mano, hecho con cuero color hierba, y lona pintada con acrílicos, este bolso es único en su diseño solo hay uno ya que las secciones pintadas son cortes específicos.*



Fuente: Díaz, O. (fotógrafa). (2015, octubre). Oly Díaz Collection [fotografía]

5. CONCLUSIONES

Los resultados conseguidos tienen en cuenta varios aspectos como son: el carácter profesionalizador de la producción artística, el lograr perfeccionar el proceso de elaboración con menos errores, la apuesta por proyectos creativos incentivando la labor de profesionales locales, la concepción didáctica al recoger pautas para la elaboración de este tipo de producto y su sesgo de disseminación.

La elaboración de los bolsos ha significado una tremenda experiencia en lo que se refiere a la recolección de información acerca de talleres, fábricas, materiales, materia prima, costes, planes de negocio, distribución, ferias donde promocionar, para luego poder realizar la segunda colección con otra perspectiva. Se ha detectado la necesidad de registrar la firma a nivel de Europa, el estudio de mercado, la creación de empaques especiales para su venta y distribución, el descubrimiento de otras opciones de producción de estos productos. Al mismo tiempo se debe considerar las dificultades encontradas, como la ausencia de financiación, la ayuda para emprendedores locales de parte de la banca privada e incentivos fiscales de los gobiernos locales para la ejecución de nuevos proyectos que podrían ser marca de España y posibles exportadores, siendo el uso de ahorros como modo primordial para su realización ralentizando la plena ejecución.

Conocemos que sí existen otros tipos de financiación como lo son el *crowdfunding*, siendo bastante usual encontrar plataformas donde puede plantear y presentar proyectos creativos y así de esta manera promocionarlo entre familiares, amigos, cercanos y profesionales en el área, para conseguir fondos para el proyecto, este método es bastante útil, para difundir y promocionar, gracias a toda esta experiencia generada, se persigue entonces la creación de una segunda colección de bolsos y complementos donde se pueda continuar un segundo acercamiento al proceso artesanal de estos productos dentro de la industria nacional. Para posteriormente realizar estudios de mercado en posibles países donde puedan ser comercializados y encontrar un nicho de mercado. Será necesario comparar nuevos materiales y procedimientos, así como la búsqueda de nuevos canales para la presentación de estos productos.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

WayCO. Espacio de coworking en Valencia.

7. REFERENCIAS

- Acero, M.G.R. (2009) Análisis histórico del vidrio decó a través de la biografía de Rene Lalique. *Revista Clase de historia*, (5), 21-28
- Arheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. University of California Press
- Barcelo García, E., & Herrero García M. (1984) Indumentaria tradicional de la Sierra (Segura y Cazorla). Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/8232>
- Blakesley, R. P. (2006). The arts and crafts movement
- Calder foundation (s.d.) Public commissions and the war. Timelines. *Calder foundation*. <https://calder.org/>
- Cantero, S.D.A (2013). San José. *Revista digital de iconografía medieval*, 5 (10), 57-76. Universidad de Valladolid. <https://tinyurl.com/2p8nnnj2>
- Cardona, G. (23 noviembre, 2017) William Morris y el movimiento Arts & Crafts, *decotherapy*. <https://tinyurl.com/pz8dffmv>
- Colotti et al. (1971). *Bauhaus*. Comunicación
- El rebobinador. (s.f.). Peggy Guggenheim y el triunfo de la intuición, *Mas de arte*. <https://tinyurl.com/2p83rrf9>
- Gómez, R. (2003). *Dalí*. Espasa
- Kaufman, J.et ál. (2005). The Cambridge handbook of thinking and reasoning. Cambridge University Press
- López, M.J.A. (2009). Picasso ceramista. *Revista claseshistoria*, I(9). Universidad de La Rioja.
- Lorenzi, M. (2007, febrero). Una escultura se convierte en la puerta de la ampliación del Museo del Prado. *Diario Sur*
- Macba. (s.f.). Joaquín Torres-garcía. Arte y artistas. *Museu d'Art Contemporani Barcelona*. <https://bit.ly/3bguooo>
- Marter, J. (1979). Alexander Calder's Stables: Monumental Public Sculpture in America. *The American Art Journal*, 11(3), 75-85. <https://doi.org/10.2307/1594168>
- Martin, H. (2020, 23 de noviembre) Seguro que conoces los móviles de Alexander Calder, per y sus alfombras? *AD*, <https://tinyurl.com/yhyu9wjr>

- Mattos Álvarez, M. D., (2002). El tránsito de un siglo. El Art Nouveau, *Casa del tiempo*, □(4), 11-20. Universidad Autónoma Metropolitana México
- Montiel, T. (2016) Rene Lalique. El escultor de la luz. *Mito Revista Cultural*, □, 3-6. <https://bit.ly/3PFXTz0>
- Morris, W. (1977). *Arte y Sociedad Industrial*. Fernando Torres Editor
- Museo Torres García. (s.f.) El niño que aprende jugando. Exposiciones. *Museo Torres García*. <https://tinyurl.com/mrxma649>
- Museu Nacional d'Art de Catalunya, (2018, 22 de febrero) William Morris y el movimiento Arts & Crafts en Gran Bretaña. *Museu Nacional d'Art de Catalunya Barcelona*. <https://tinyurl.com/22jrjfxz>
- Musée lalique, (s.f.) The collection, *Musée Lalique*, www.musee-lalique.com
- Pascual Francisco, M.J., (2001). Materiales vítreos para el sellado de pilas de combustibles de carbonatos fundido (MFC). *Boletín- sociedad española de cerámica y vidrio*, □(3) 225-226.
- Sánchez Muñoz, D. (2016). *Cómo catalogar obras de arte y otros objetos artísticos*. Universidad de Valencia
- Sánchez Pérez, M. I. (2021). *Hucha de intenciones: objetos artísticos contemporáneos como materializaciones del doble vínculo*. Universidad Complutense de Madrid. <https://tinyurl.com/2p8r2hs2>
- Stein, G. (2017). *Picasso*. Casimiro.

EL LIBRO OBJETO SENSORIAL
COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN PARA EL
APRENDIZAJE EN ALUMNADO CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES. UNA EXPERIENCIA EN LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DE LOS
ELEMENTOS NATURALES

LUCÍA PELÁEZ LUPIÓN
MANUEL PÉREZ VALERO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Este escrito presenta una experiencia didáctica destinada a alumnado con discapacidad en la etapa infantil. Su tipología, además de una intervención en el aula basada en las artes, es de creación artística. Una producción propia, singular y única sobre un tema educativo en concreto en el cual se evidencia de una manera precisa aquello que mueve la investigación empleando ideas y argumentos, tanto visuales como escritos. La propuesta se ha llevado a acabo en el centro Eugenia de Montijo (Granada), con cinco discentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con edades comprendidas entre ocho y once años.

La creación artística, acompañada de la investigación durante el proceso creativo, consiste en un libro-objeto sensorial. Para ello se aportarán definiciones sobre el libro objeto y el libro sensorial. El libro objeto es un dispositivo contemporáneo que reúne en una sola obra la posibilidad de contener y desarrollar contenidos plásticos y literarios que actúen en iguales circunstancias y no ejerciendo competencia entre ambos ni siendo absolutamente dependiente uno del otro. Comienzan a formar un todo como sistema de información (Melcoñian y Villamar, 2008).

Los libros sensoriales abarcan una gran variedad de actividades de tipo lúdico con el fin de que los más pequeños se diviertan y adquieran conocimiento de forma sincrónica (Ramos, 2018). El material básico para su elaboración es el fieltro, aunque incluye otro tipo de componentes en su mayoría artesanales, se elaboran de forma manual y se basan en el método Montessori.

En relación al contenido de la creación artística y artefacto de enseñanza-aprendizaje, se han trabajado cuatro bloques correspondientes a los elementos naturales: agua, tierra, aire y fuego.

1. En el primer bloque se trabaja el agua y los animales acuáticos. Por ejemplo, se representan peces con telas de distintas texturas, el mar con diferentes tipos de papel, hojas mojadas...
2. El segundo bloque es el más extenso, donde se expone la tierra, el suelo, los paisajes y los animales. Estos últimos facilitan con sus diferentes pieles trabajar con una gran diversidad de texturas.
3. En el tercer bloque se encuentra el aire, donde de una forma creativa se presentan diferentes cuerpos celestes. Desde el sol y la luna, pasando por los planetas, hasta las estrellas y los fenómenos espaciales.
4. En el último bloque encontramos el fuego y lo que provoca. Esto se plasma mediante la quema de papel, otras láminas elaboradas con cerillas, carbón...

Para su elaboración se requiere de una gran variedad de materiales que se presentan en apartados posteriores. Hasta llegar al resultado final del proyecto se llevaron a cabo multitud de pruebas y bocetos. Siguiendo las necesidades del alumnado al que va dirigido se incluye una página con normas de uso del libro. Para su elaboración se han utilizado los pictogramas (Figura 01), puesto que este recurso es de gran utilidad para el perfil de alumnado al que va dirigido. El principal propósito de este trabajo artístico es captar la atención del alumnado mencionado e intentar motivarlo para que cree un interés y aprenda a través de las

artes plásticas y visuales. Con ayuda de la tipología planteada, que actúa como lenguaje universal, se pretende alcanzar un pensamiento divergente y un desarrollo emocional en el alumnado receptor (Acaso y Megías, 2017).

FIGURA 1. Primera página del libro *objeto sensorial*



Fuente: elaboración propia.

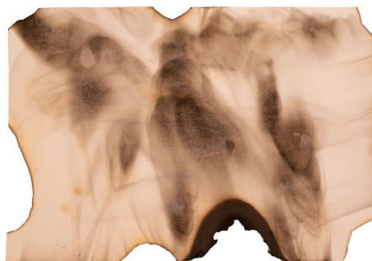
La elaboración de este proyecto de investigación y la creación artística se ha llevado a cabo debido a la necesidad de construir un objeto material que ayude a crear una conexión con el estudiantado, capte tanto su atención que les provoque interés y motivación para trabajar con él, obteniendo beneficios emocionales, sociales y críticos (Efland et al., 2003). Para ello se hace uso de la educación artística, una enseñanza lúdica y primordial en las aulas. Es de gran importancia incrementar los sentidos a edades tempranas para un correcto desarrollo en la vida adulta, por lo que en esta investigación se combinan los sentidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje emocional. Se pretende conseguir que aprendan, observen, manipulen y se diviertan teniendo en cuenta tanto la interpretación intelectual como emocional (Littau, 2008). Esta

metodología basada en lo sensorial y emocional es beneficiosa para un gran número de discentes, pudiendo ser de mayor interés para alumnado correspondiente a educación infantil y educación especial. No se puede omitir que ofrece recursos didácticos que podrán usar los docentes para incluir en sus clases nuevos métodos de enseñanza, apoyando así la metodología tradicional.

Se plantea la posibilidad de un encuadernado alternativo, un *packaging* abierto, debido a la extensión del proyecto creativo. Puesto que permite una ampliación por parte del docente y discente en el número de páginas o láminas. Este planteamiento se debe a que el formato de libro clásico no soportaría las texturas de los materiales empleados en algunas láminas.

1.1. IMÁGENES CLAVE

FIGURA 2. *Imágenes de las láminas representando los cuatro elementos*



1.2. CONCEPTOS CLAVE

A continuación, se desarrollan algunos conceptos clave después de una revisión sobre la literatura escrita del tema en cuestión.

1.2.1. Libros sensoriales o quiet book.

A través de los libros sensoriales, material didáctico hecho a mano, se pretende que los niños y niñas activen diferentes áreas sensitivas con ayuda de una gran variedad de instrumentos. Estos deben ser resistentes y seguros, evitando objetos puntiagudos o cortantes. Entre ellos se encuentran por ejemplo la tela, el fieltro, goma eva, entretela, botones o lazos, como se puede observar en la Figura 3. Estos materiales son usados en mayor medida a edades tempranas, en la etapa infantil. Entre sus características principales se incluye permitir la manipulación a elección del usuario, obteniendo así un aprendizaje espontáneo (Nikolajeva, 2008). En ellos predomina la estimulación sensorial, algo que está presente en toda la investigación creativa.

FIGURA 3. Ejemplos de libros sensoriales

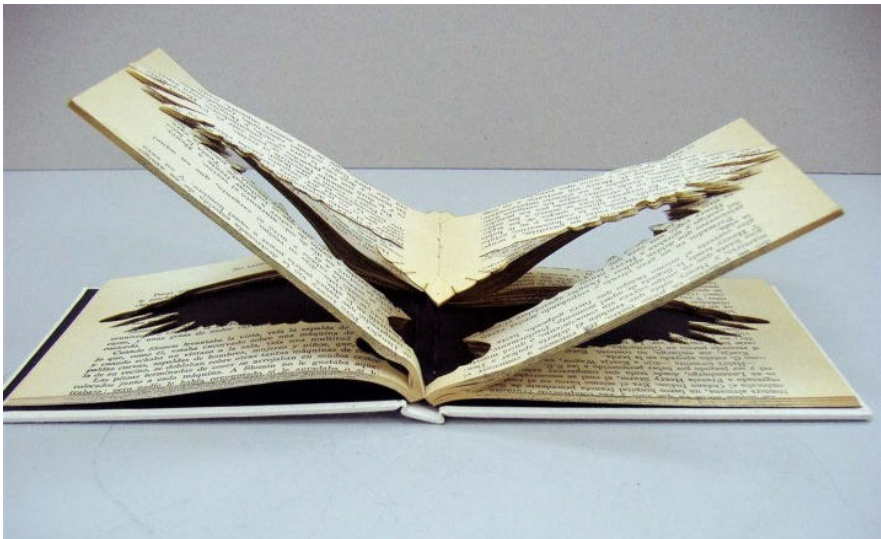


Fuente: Google Imágenes.

1.2.2. Libros objeto o libros de artista.

Un libro es cultura, estos han acompañado a la sociedad desde tiempos inmemorables, por lo que forman parte de nuestra identidad. Debido a la gran cantidad de personas analfabetas, la transmisión del conocimiento se llevaba a cabo a través de ilustraciones. Por ello los primeros libros reconocidos como “libros objeto” fueron los manuscritos iluminados, ya que educaban a través de imágenes. Estos eran utilizados por la iglesia para predicar. Actualmente, estos escritos tienen varias denominaciones, aunque la más común es el libro de artista (Melcoñian y Villamar, 2008). Una obra capaz de expresar, comunicar de forma similar a un objeto, sin necesidad de letras o palabras, por lo que puede ser *mudo*. Para su elaboración el proceso de experimentación es esencial, requiere manipular y probar con todo tipo de materiales, texturas y formas. La clave está en no poner límites a la creación, véase Figura 4.

FIGURA 4. *Ejemplo de libro objeto*



Fuente: Google Imágenes.

Ambos libros optan por la experimentación como algo imprescindible en el proceso creativo, por ello es importante nombrar el método Montessori como uno de los pilares fundamentales en la metodología llevada a cabo (Frierson, 2015). Hablamos de un artefacto donde se proyectan contenidos plásticos y literarios, los cuales no compiten entre ellos ni son totalmente independientes. Es decir, se leen como un todo. Por ello es de gran utilidad elaborar este tipo de material didáctico que refleja una visión diferente a lo tradicional.

Si nos volvemos a centrar en el libro de artista (o libro objeto), se pueden exponer algunas características:

- El autor establece cómo se debe guiar la lectura del libro.
- Permite experimentar en el campo visual y sensitivo.
- El creador lo utiliza para darle un enfoque artístico, invitando a potenciar la imaginación y la fantasía a través de los sentidos a la hora de desarrollar la temática.

Estos libros fueron expuestos por primera vez en Milán en 1950 por Bruno Munari, artista italiano, autor de una gran cantidad de obras que experimentan con las posibilidades matéricas del libro entendido como un objeto (Munari, 2016). Las editoriales no estaban a favor de este tipo de contenido debido a que se podía pensar que estaban en contra de la industria por su carácter artesanal. A continuación, se muestran algunos precursores de este tipo de libros:

- Dieter Rot. Propulsor de publicaciones de artistas a través de sus libros objeto.
- Marcos Kurtyes. Publicó diversos libros con gran concepción plástica, como *La rosa de los vientos*, *Acción al mediodía* y *La muerte de un impreso*.

Otra tipología de libro relacionada con esta son los “libros pinza”, nombre propuesto por la autora, debido a la relación tan directa que establece con las obras comentadas anteriormente. Permiten al lector crear su propio libro ya que parte de muchas hojas de distintos colores sin

ningún tipo de orden ni encuadrado, únicamente se encuentran sujetas por pinzas (Taberero, 2019).

1.2.3. Estimulación sensorial

La estimulación sensorial y su óptimo desarrollo se persigue a lo largo de los primeros años de vida, correspondientes a la etapa de educación infantil, puesto que son las bases para empezar a construir su conocimiento (Fowler y Hilary, 2006).

En el día a día utilizamos continuamente los sentidos, recibimos una gran información a través de ellos permitiendo conocer el entorno. Desde el nacimiento los seres humanos poseen la habilidad para utilizarlos, pero son destrezas que se perfeccionan y educan a lo largo de toda la vida. Los sentidos permiten estar en continua interacción con el mundo e influyen en la forma de percibirlo. Sobre todo, los más pequeños, que a través del juego y el descubrimiento van construyendo su universo. Se encuentran con materiales que les provocan dolor, al tocar algo caliente o cortante. Detectan la fragilidad de los objetos, volviéndose conscientes de que deben tener un trato cuidadoso. Experimentan incluso con la gastronomía, activándose algunos conceptos sobre el gusto a través de los colores o texturas de los alimentos que ingieren. Incluso de adultos tenemos (al menos sería lo correcto) la necesidad de explorar y vivir experiencias nuevas, oliendo, tocando, observando y escuchando. Pero los usuarios con dificultades no poseen la capacidad de explorarlos como el resto. Estos requieren de gran ayuda para hacer un uso adecuado de sus sentidos y actuar con el medio para aprender sobre el mundo que ellos perciben.

Por ello es imprescindible proponer tareas sensoriales con el fin de facilitar en la medida de lo posible la estimulación con el entorno, usando los sentidos en su totalidad. Al estimular se permite el desarrollo de diversas habilidades entre las que se encuentran: la inteligencia, creatividad, comunicación e incluso modificar la personalidad (Molina y Banguero, 2008) Además, esto da pie a mejorar el desarrollo cognitivo y evitar posibles dificultades en su desarrollo emocional. Por lo que alcanzar la madurez requiere de una estimulación sensorial apropiada, adquiriendo la habilidad de diferenciar texturas, materiales, sonidos,

olores y sabores. Es de gran importancia entonces activar el sistema sensorial, y por ello se convierte en el leitmotiv de esta propuesta artística.

1.2.4. TEA (Trastorno del Espectro Autista)

El término TEA, considera la denominación de “Espectro” por la gran variedad que existe dentro del propio trastorno. Se podría definir como una diferencia en el desarrollo que afecta en mayor medida a las habilidades comunicativas y sociales, por lo que tienden al aislamiento. Se presenta en los primeros años de vida y no se puede eliminar, pero sí mejorar con la ayuda de una intervención temprana. Es de gran importancia mediar de forma inmediata con la presencia de los primeros síntomas. Algunos de estos pueden ser, evitar la comunicación, el contacto visual, habla tardía o no mostrar afecto hacia familiares cercanos, entre otros. Aunque se han realizado una gran cantidad de investigaciones y pruebas se desconocen con seguridad las causas o factores por los que se produce. Este trastorno suele estar asociado a otros, aunque la mayoría de las veces corresponde con la discapacidad intelectual (Buj, 2008). Teniendo en cuenta el DSM-5 (2013) e investigaciones sobre la psicología del desarrollo (Forteza et al., 2014) se podría exponer lo siguiente:

- Situación de inferioridad en las habilidades sociales.
- Exponer dos o más modelos reiterativos de comportamiento, destrezas o motivaciones.
- Las señales deben presentarse en las primeras etapas del desarrollo.
- Estas señales afectan a la hora de desarrollarse como persona a lo largo de su vida.
- Las variantes no se justifican con un mal funcionamiento cognitivo o una tardanza en el normal desarrollo.

Por todo ello, es aconsejable, el uso de pictogramas en este tipo de alumnado. Ya que para la comprensión social-emocional del mundo

que les rodea necesitan acciones claras y precisas (recordemos la Figura 01).

1.2.5. La creatividad como factor de enseñanza-aprendizaje

Partiendo de la definición del concepto de creatividad y entendiéndola como un campo colaborativo para alcanzar objetivos comunes, se podría afirmar que estos principios forman parte de nuestra cultura comunitaria. Por lo tanto, enseñar a ser creativo significa llevar al alumnado a su empoderamiento perceptivo mediante la práctica artística. Abarcando también posturas pedagógicas particulares como el equipo transdisciplinar y por supuesto, el trabajo experimental (Chanal, 2019). Algunos autores concluyen que es un componente esencial para alcanzar un correcto desarrollo de la humanidad (Cheung y Lau, 2013). Por ello los centros educativos son responsables de educar al alumnado para que respondan a las demandas laborales de un futuro que se modifica cada vez con mayor rapidez. Al ser la creatividad un elemento tan importante para el futuro del alumnado, se vuelve imprescindible que la enseñanza les forme para afrontar lo extraño en una sociedad de cambio y que no se reduzca a una simple transmisión de conceptos (Artola y Barraca, 2004).

La creatividad es un proceso cuya finalidad es generar algo “útil y nuevo” (Lubart, 2001). El concepto de “ser creativo” no solo se asocia a un tipo específico de individuos, debido a que la creatividad no es una capacidad única. Combina habilidades como pueden ser la flexibilidad mental, la identificación de conflictos, entre otras. Este proceso también está presente en las emociones, como puede ser el placer y las emociones positivas. Esta creatividad, junto a buen equilibrio entre enseñanza y aprendizaje, sirve para que el alumnado entienda y utilice los principios creativos para su futuro profesional y personal (Barbot et al., 2015).

La formación del discente lleva intrínseco el desarrollo de la creatividad por parte del alumnado, la cual se considera un factor que beneficia el incremento personal. Proponiendo dar una respuesta innovadora a las demandas y necesidades de la sociedad bajo un planteamiento crítico y

reflexivo (Rendón, 2011). Entre las habilidades que posee una persona creativa se pueden encontrar:

- Imaginación.
- Pensamiento crítico.
- Reflexión.
- Justificación creativa.

Por ello es importante que en esta propuesta se persiga que el alumnado adquiera esta habilidad básica.

1.3. INTERÉS ACTUAL DEL TEMA

Hoy en día se usan gran cantidad de libros sensoriales para tratar aspectos como el Alzheimer. Hablamos de una enfermedad que ocasiona variaciones cognitivas en gran medida en la memoria, en la escucha, la visión y el lenguaje. No obstante, se une a otras irregularidades perjudicando la capacidad para desarrollar actividades de la vida diaria. Dentro del servicio de Tratamiento Ocupacional se emplea un libro sensorial con el fin de sostener las habilidades táctiles. El objetivo principal de dicha investigación es determinar el nivel de eficacia del libro sensorial para el mantenimiento de percepción táctil en pacientes con Alzheimer en etapa moderada. Se inicia poniendo a prueba las habilidades cognitivas y perceptibles-táctiles de todos los participantes. Se pone en práctica mediante el uso del libro, actividades de manipulación de objetos y actividades dirigidas al reconocimiento de los conceptos básicos táctiles. Cabe mencionar que todos los resultados y conclusiones fueron favorables y se alcanzaron los objetivos planteados en la investigación desarrollada (Quishpe, 2017).

Un libro objeto debe ser atractivo, interesante, estimulante. Un recurso didáctico y artístico que apueste por nuevas lecturas, nuevas formas de percibir y por lo tanto nuevas posibilidades de aprendizaje. La percepción se genera en el propio lector al tener la primera toma de contacto. Una vez pasada esta primera parte, la creación empieza a llamar la atención, se toca, se analizan los materiales, se observan elementos destacables como la portada o el diseño de las láminas. Por último, el

destinatario lo abre, lo examina e identifica sus gustos o desilusiones. Tras completar estos pasos, el lector decide si le ocasiona interés para “leerlo” (Rivera, 2018).

Se tiene en cuenta que la aproximación al libro puede suceder de varias formas, una de ellas es que el lector pueda ir con pensamientos de encontrarse con un libro concreto, con ciertas peculiaridades y esto será solo otra vía para crear una unión con el mismo objeto. Esta conexión otorga a los libros la capacidad de desplazarse por una inmensidad de caminos, ya que se convierten en el cimiento para crear prácticas particulares que le otorgan identidad. El libro objeto debe contar con ciertas facultades permitiéndole tomar un nuevo camino y captar la atención de los destinatarios. La investigación sobre este tipo de libros se divide en tres categorías esenciales para el proceso de creación y elaboración: cómo es su formato, cómo se elabora su disposición interna y si posee un carácter lúdico.

La integración sensorial es el desarrollo neuronal que ordena las sensaciones y dirige la organización y analiza la información que se percibe a través de lo sensible. Todo esto permite que lo que nos rodea adquiera un valor significante y da la posibilidad de interactuar con el medio. En el momento que los infantes empiezan a tener dificultades en el procesamiento de sus sensaciones muestran también dificultades en las actividades de la vida cotidiana, de regulación motora, percepción, adquisición de conocimiento y en su desarrollo emocional y comunicativo.

A través de estos libros se acentúan los sistemas sensoriales en el desarrollo infantil hasta los primeros años de vida. Brindan una serie de vestigios para la detección de disfunciones, además de una sucesión de ideas prácticas y soluciones a fin de encontrar una intervención en las familias y escuelas (Serrano, 2019).

2. OBJETIVOS

Por todo lo expuesto anteriormente, los objetivos principales que se pretenden conseguir son los siguientes:

Objetivos Generales:

1. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva integrando la percepción, la imaginación, la sensibilidad, la indagación y la reflexión.
2. Utilizar los conocimientos artísticos y la observación directa de la realidad para comprender y generar gustos propios.

Objetivos específicos:

1. Potenciar el pensamiento crítico.
2. Valorar el juego como motor de aprendizaje.
3. Promover nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en las artes.

Juntos a estos objetivos centrales se plantean también diferentes líneas o campos de interés a tener en cuenta.

Otras líneas de interés:

1. Desarrollar la psicomotricidad y la destreza.
2. Despertar la curiosidad por medio del descubrimiento.
3. Alcanzar un aprendizaje significativo.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

A través de un aprendizaje experimental y participativo se busca dar sentido a lo emocional y cognitivo como eje central de la enseñanza (Caeiro-Rodríguez, 2018). La metodología llevada a cabo en la propuesta se divide en tres bloques fundamentales:

3.1. DURANTE LA INVESTIGACIÓN

La revisión literaria del proyecto es bastante extensa y enriquecedora debido a que es imprescindible invertir gran cantidad del tiempo en revisar artículos y bibliografía para poder sacar las conclusiones necesarias. Es necesario documentarse al máximo sobre investigaciones previas publicadas sobre el tema, teniendo en cuenta que las fuentes consultadas deben poseer un alto grado de fiabilidad.

3.2. DURANTE LA CREACIÓN ARTÍSTICA

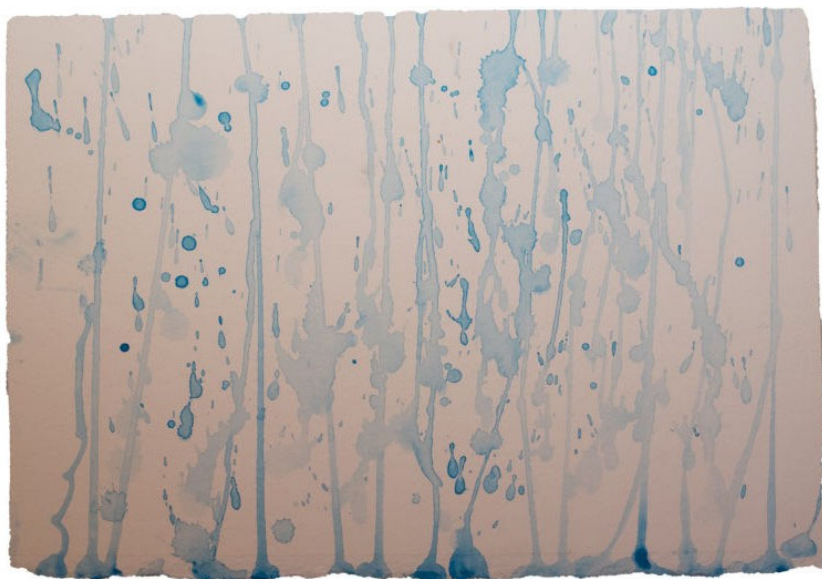
La construcción del libro parte con la idea del azar como principal motor de creación ya que lleva a caminos que no estaban planeados, dando riqueza al proceso y ofreciendo nuevas posibilidades. Por lo que se destaca que es imprescindible ir probando hasta encontrar la forma más adecuada de representar el contenido que se quiere enfocar, por este motivo se realizan una gran cantidad de pruebas y bocetos que brillan por su experimentación (Figuras 5, 6, 7 y 8).

FIGURA 5. *Boceto del elemento tierra*



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 6. *Boceto del elemento agua*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 7. *Boceto del elemento aire*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 8. *Boceto del elemento fuego*



Fuente: elaboración propia.

Estos protagonistas fundamentales, el zar y la experimentación, dan lugar a distintos grados de acierto y error que servirán para valorar los resultados finales. Ambos forman parte de la investigación y el proceso de aprendizaje, siendo los aciertos los correspondientes a las páginas que forman el proyecto interno y los errores se incluyen en el proyecto externo. Obteniendo la misma importancia debido a que las dos partes son imprescindibles para el resultado final, la propia creación artística.

Como se puede observar, el aprendizaje por descubrimiento ayuda a introducir nuevos conceptos partiendo de esquemas cognitivos previos, enlazándolos y generando conocimiento en otras direcciones aún por explorar.

3.3. DURANTE LA INTERVENCIÓN EN EL AULA

Debido a su carácter interdisciplinar, la propuesta sigue diversas líneas metodológicas, entre ellas un aprendizaje basado en juego, un aprendizaje experimental y colaborativo (Gutiérrez y Fernández, 2018). Se apuesta por un entretenimiento lúdico que alcance la educación integral

del alumnado (Fernández, 2016). Se ha tomado como base del proyecto actividades globalizadoras, adquiriendo así un contexto agradable y placentero para desarrollar el aprendizaje activo, potenciar la imaginación del alumnado, el pensamiento lógico y el aprendizaje por descubrimiento (Rieber y Noah, 2008). Para fomentar la educación artística se deben desarrollar actividades y sesiones a modo de juegos, ya que mejora una destreza imprescindible en el alumnado como es la creatividad. Esta no es una cualidad de la que solo estén dotados los artistas y personas de la misma vocación, sino que debe considerarse como una actitud que puede poseer y realizar cualquier tipo de persona (Rollano, 2014).

El currículum de educación infantil recoge que en el segundo ciclo la educación artística es necesaria para desarrollar aún más el pensamiento divergente y la creatividad, en un ambiente que ofrezca el placer y disfrute de la misma. Así el alumnado se aproxima al conocimiento del medio que les rodea, genera pensamiento y emociones propias, y conoce las demás. Y es que la educación tradicional, basada en un aprendizaje individual y rivalizante, no satisface las necesidades de la sociedad actual, mas bien exige huir de ella (González y Aguaded, 2015). El ser humano es un ser social y es por medio de la relación con sus iguales por lo que crece y se desarrolla. Usar un método cooperativo es imprescindible para que el alumnado alcance junto con sus iguales un aprendizaje significativo. La sociedad es una pieza clave para el desarrollo del conocimiento y el pensamiento crítico ya que los infantes incrementan su aprendizaje mediante la interacción social (Cánovas, 2015).

Una metodología de enseñanza basada en la concepción constructivista consiste en conseguir de manera autónoma que el alumnado pueda construir su conocimiento a partir de la investigación y el intercambio de saberes (Fernández, 2019). Continuando con las palabras de Piaget, precursor de la teoría mencionada, puso en práctica un programa multidisciplinar con el fin de analizar la formación de las estructuras básicas del conocimiento humano a lo largo del desarrollo de los niños en las primeras etapas de la vida. Demostró que el pensamiento se construye a lo largo de un proceso que no está predeterminado, sino que el acceso al pensamiento divergente atraviesa diferentes etapas que

preexiste incluso a la manifestación del comportamiento lingüístico (Piaget, 1952).

3.4. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN

La experiencia se ha llevado a cabo en el Centro “Eugenia de Montijo”, colegio público ubicado en los alrededores del barrio de la Chana (Granada). Imparte enseñanza desde Educación Infantil hasta la Educación Primaria. Destaca por la gran variedad de sus aulas, concretamente posee dos específicas, una de disfuncionalidad motora y otra TEA, por ello la gran cantidad de especialistas en educación especial como el logopeda, PT (Pedagogía Terapéutica), AL (Audición y Lenguaje) y orientador. Para realizar la propuesta se ha contado con la ayuda de la tutora de clase donde se llevó a cabo y un especialista PT. Los participantes fueron cinco alumnos con TEA:

- Alumno A, 8 años. Nivel académico infantil.
- Alumno B, 9 años. Nivel académico infantil. Trastorno de conducta.
- Alumno C, 10 años. Nivel académico primaria.
- Alumno D, 11 años. Nivel académico infantil. No posee lenguaje verbal. TDA.
- Alumno E, 8 años. Nivel académico infantil. No posee lenguaje verbal.

La actividad pedagógico-artística tuvo una duración de una hora, de 13:00h a 14:00h, correspondiente al tiempo de relajación.

A continuación, se describen los recursos utilizados para la creación artística que sirve como recurso didáctico en el aula nombrada con anterioridad. A lo largo de su desarrollo se han utilizado una gran variedad de materiales, destaca el soporte donde se han elaborado las páginas, siendo un papel de algodón para acuarela. En total, el proyecto artístico recopila 17 láminas, cada una diferente entre sí, propiciando una experimentación continua. Se ha intentado proyectar el contenido de la manera más original posible para intentar huir de los libros sensoriales

tradicionales, que utilizan materiales y recursos poco actualizados atendiendo a la riqueza material que nos proporciona nuestra sociedad contemporánea.

TABLA 1. *Materiales empleados para la elaboración de la creación artística*

| AGUA | TIERRA | AIRE | FUEGO |
|---|-----------------------------------|-------------------------|---------------|
| Cartulinas de la gama cromática de azules | Tierra del campo | Globos | Cerillas |
| Conchas de la playa | Botones | Plumas | Carbón |
| Arena de la playa | Ojos de pegatina | Plastilina de colores | Lazo rojo |
| Papel celofán | Hojas recogidas de la naturaleza. | Gomas elásticas | Papel quemado |
| Plástico | Flores | Limpia pipas de colores | |
| Cartulina | Hilo | | |
| Servilletas de colores | Pelo de animal | | |
| Algodón | Ramas de árboles | | |
| Film alveolar | Limpia pipas de colores | | |

Fuente: elaboración propia.

Por supuesto, entre los materiales y recursos utilizados también se encuentran los cuatro elementos naturales. Usados como herramientas de creación ayudan a que el trabajo sea más coherente en cuanto a concepto y técnicas. Por ejemplo, para representar el fuego se usan cerillas y carbón, para el agua se sumergen las hojas en un barreño, para la tierra se entierran bajo ella. Para el aire, fue algo más complejo y se optó por introducir aire en diferentes objetos como globos o bolsas. Otros materiales que se pueden destacar en el proceso son: tijeras, pegamento, cola fría, cola caliente y velcro.

A continuación, se describen las láminas (páginas) incluyéndolas en el bloque correspondiente:

- Página 01: normas de uso del libro. Elaborada con pictogramas y letras de madera de colores. (Figura 01).

BLOQUE 01. Agua

- Página 02: se puede observar una representación de la playa. Para la confección de la misma se han utilizado diferentes cartulinas de la gama de azules, arena de playa y conchas (Figura 9).

FIGURA 9. *Página 02 correspondiente al elemento agua*



Fuente: elaboración propia.

- Página 03: nos adentramos en el mar con la representación de los peces. Se han realizado con servilletas de dos colores, verde y rosa (Figura 10). Para representar el agua se hace uso del plástico. En esta lámina todos los materiales utilizados tienen transcendencia. Plástico y papel como modo de concienciación a cerca de la contaminación que se encuentra en el mar (Figura 11).

FIGURA 10. *Página 03 correspondiente al elemento agua (parte delantera)*



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 11. *Página 03 correspondiente al elemento agua (parte trasera)*



Fuente: elaboración propia.

- Página 04: ¿Qué sucede cuando mojamos el papel? Descubri-
mos el resultado al mojar servilletas (Figura 12).

FIGURA 12. *Página 04 correspondiente al elemento agua*



Fuente: elaboración propia.

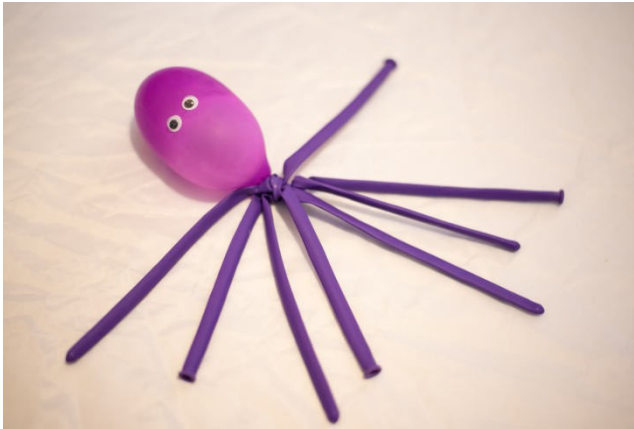
- **Página 05:** es una ampliación de la página 03. Se observa la segunda representación de los animales acuáticos, en este caso, un pulpo. Éste ha sido elaborado con globos morados de distintos tipos y con unas pegatinas simulando los ojos. Es de interés mencionar que la cabeza del pulpo está rellena con agua para incluir el propio elemento (Figuras 13 y 14).

FIGURA 13. *Página 05 correspondiente al elemento agua*



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 14. *Página complementaria correspondiente al elemento agua*



Fuente: elaboración propia.

- Página 06: se siguen utilizando materiales cotidianos como el algodón para representar las nubes. Las gotas que simulan la lluvia se han realizado con un pincel usando técnica de goteo en la parte inferior de la lámina. Es interesante destacar que para conseguir el efecto deseado en la lámina se hicieron varias pruebas sumergiendo el papel en agua (Figura 15).

FIGURA 15. *Página 06 correspondiente al elemento agua*



Fuente: elaboración propia.

BLOQUE 02. Tierra

- Página 07: este bloque comienza con la representación de la tierra. Se ha pegado con cola fría tierra recogida del campo. Es de elaboración simple, aunque los resultados fueron muy satisfactorios (Figura 16).

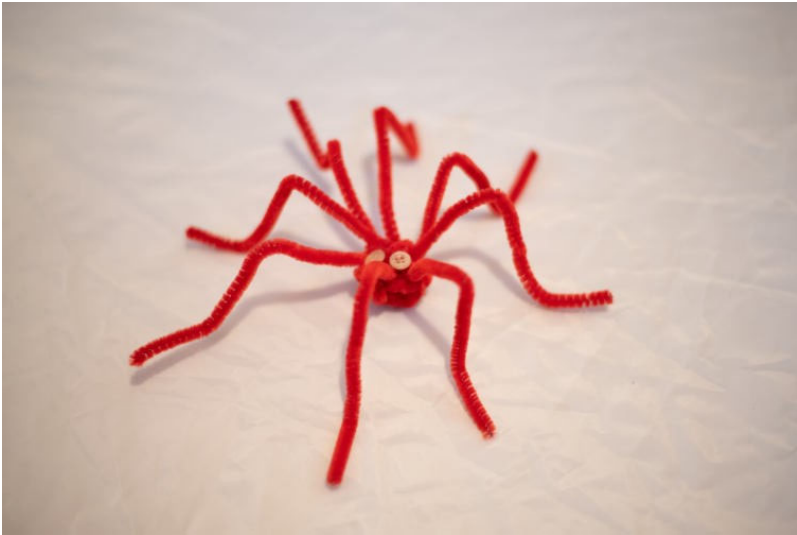
FIGURA 16. *Página 07 correspondiente al elemento tierra*



Fuente: elaboración propia.

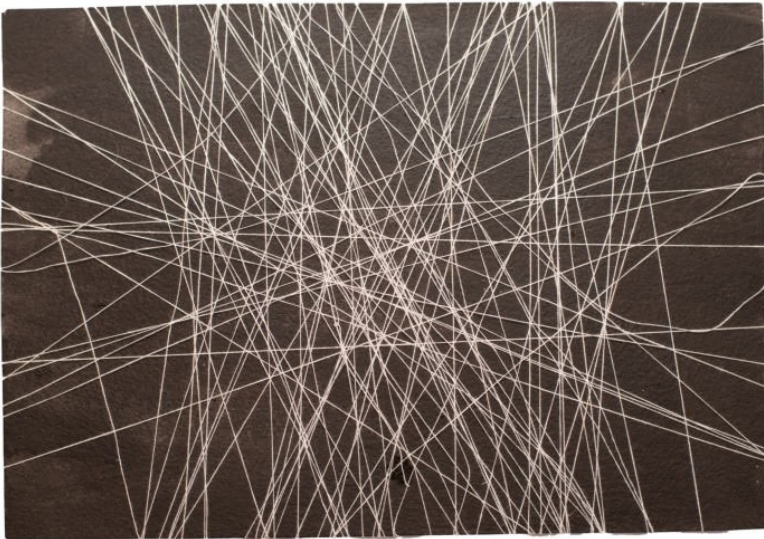
- Página 08: en este bloque se introducen dos tipos de animales, un arácnido y un mamífero. Para esta lámina, en concreto, se ha realizado una araña utilizando materiales como, un limpia-pipas rojo para formar el cuerpo y las patas, y dos botones representando los ojos (Figura 17). El escenario de este insecto es una página negra cubierta con hilo blanco, formando estructuras geométricas simulando una tela de araña (Figura 18).

FIGURA 17. *Página complementaria correspondiente al elemento tierra*



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 18. *Página 08 correspondiente al elemento tierra*



Fuente: elaboración propia.

- Página 09: se representa a otro ser vivo de la tierra a través del pelo. Se ha usado pelo de perro real (Figura 19).

FIGURA 19. *Página 09 correspondiente al elemento tierra*



Fuente: elaboración propia.

- Página 10: esta lámina es complementaria a la primera página del bloque, es decir, a la página 07, en la cual se representaba de forma literal la tierra. En este caso se ha ido más allá en la experimentación y a partir de la tierra se ha creado un bosque. Se ha elaborado con la ayuda de ramas de árbol y más tipos de tierra (Figura 20).

FIGURA 20. *Página 10 correspondiente al elemento tierra*



Fuente: elaboración propia.

BLOQUE 03. Aire

La representación real de este elemento es más compleja y abstracta. Así pues, su manifestación es menor

- Página 11: para seguir con este elemento se ha realizado la representación del sol y la luna. Se dibujan dos circunferencias y la página se divide con una línea por la mitad. Para elaborar el sol se han utilizado varios limpiapipas amarillos unidos entre si y a continuación se forma una espiral para cerrar la figura. Para la luna nos ayudamos de gomas elásticas de tamaño pequeño, blancas y azules, simulando los cráteres tan peculiares que posee (Figura 21).

FIGURA 21. *Página 11 correspondiente al elemento aire*



Fuente: elaboración propia.

- Página 12: este elemento natural se lleva cabo a través de unos globos. Se introduce el aire en los mismos para reproducir este elemento no solo técnicamente sino también conceptualmente (Figura 22).

FIGURA 22. *Página 12 correspondiente al elemento aire*



Fuente: elaboración propia.

- Página 13: al igual que en los bloques anteriores, se introduce un animal acorde al elemento correspondiente, en este caso es un pájaro. Para ello se utilizan plumas organizándolas como la silueta de las alas de un ave (Figura 23).

FIGURA 23. *Página 13 correspondiente al elemento aire*



Fuente: elaboración propia.

- Página 14: se sigue representando el cielo como en las láminas anteriores. Esta vez con ayuda de la plastilina y botones se recrea el espacio (Figura 24).

FIGURA 24. *Página 14 correspondiente al elemento aire*



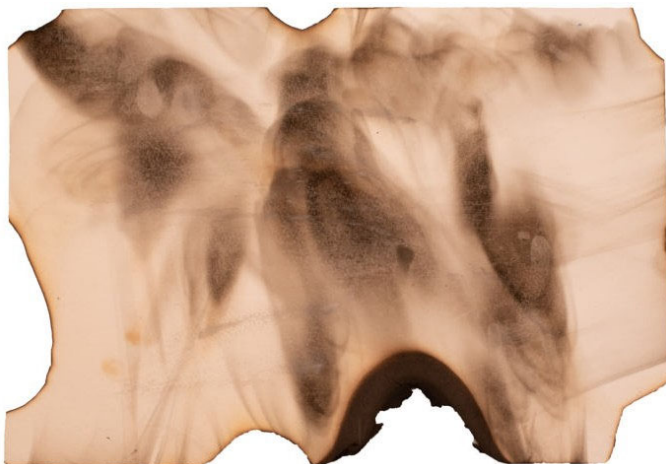
Fuente: elaboración propia.

BLOQUE 04. Fuego

El fondo de las láminas de este bloque representa la oscuridad que deja el fuego a su paso.

- Página 15: para iniciar la representación de este elemento, el fuego, la primera página está quemada en sus bordes y en el centro (Figura 25).

FIGURA 25. *Página 15 correspondiente al elemento fuego*



Fuente: elaboración propia.

- Página 16: se ha realizado una simulación de las llamas con ayuda de lazos rojos quemados a distinta intensidad y pegados sobre un fondo negro (Figura 26).

FIGURA 26. *Página 16 correspondiente al elemento fuego*



Fuente: elaboración propia.

- Página 17: se plasma el principio y el final del fuego con la utilización de cerillas y carbón. Las cerillas producen el fuego que da como resultado el carbón, así también se conoce el elemento a través de su concepto y no solo por su estética (Figura 27).

FIGURA 27. *Página 17 correspondiente al elemento fuego*



Fuente: elaboración propia.

4. REFLEXIÓN TRAS LOS RESULTADOS: INTERPRETACIÓN

A continuación, se muestra una tabla (Tabla 02) de resultados a través de la observación directa con el alumnado hacia el uso pedagógico de la creación artística. Se ha valorado siguiendo la escala de nulo – regular – bueno – muy bueno.

Tabla 2. Resultados tras la puesta en práctica del libro-objeto con alumnado TEA

| FACTORES EVALUABLES | ALUMNO A | ALUMNO B | ALUMNO C | ALUMNO D | ALUMNO E |
|----------------------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| INTERÉS | Bueno | Muy bueno | Muy bueno | Nulo | Bueno |
| USO | Bueno | Muy bueno | Bueno | Regular | Bueno |
| CUMPLE LOS OBJETIVOS | Bueno | Bueno | Muy bueno | Regular | Bueno |

Fuente: elaboración propia.

Previamente a los resultados finales se realizaron una serie de puestas en práctica con el alumnado mencionado (Figura 28). La primera toma de contacto tuvo una duración de veinte minutos aproximadamente y fue de gran ayuda para mejorar y modificar la investigación. Gracias a esta experiencia se comprobó qué páginas causaban mayor interés (Figura 24) y cuáles pasaban algo más desapercibidas (Figuras 06 y 07) como consecuencia de la escasez de texturas, por lo que se concluye que era imperante potenciar el atractivo de algunas láminas.

FIGURA 28. Puesta en práctica de la creación artística con el alumnado



Fuente: elaboración propia.

Se puso en cuestión la validez de los materiales y recursos empleados. Examinando que algunos de ellos debían ser más resistente para poder manipularlos con normalidad. Se tomaron anotaciones para ponerlas en práctica con posterioridad y mejorar los resultados. La propia investigación nos muestra como la creación artística ha ayudado a reconducir algunas conductas del alumnado, llevándolos a un estado de calma y haciéndoles permanecer sentados y en silencio a lo largo de la experiencia. Todos tuvieron un trato adecuado con el material y siguieron las normas establecidas en la primera página de la creación artística. La mayoría de los resultados fueron positivos como se esperaba en todo momento, pero para asombro, algunos de los alumnos que se veían más implicados en el aula y con conductas disruptivas (alumno B), mostraron más interés que otros, de los cuales se esperaban mejores resultados (alumno D). No ha sido posible verificar el por qué de este comportamiento.

4.1. PROPUESTA DE MEJORA

La propuesta queda abierta para que así pueda evolucionar y crecer tanto en su perfil investigador como plástico. Se sugiere dar continuidad de las láminas en el aula, tanto para beneficio del alumnado como del docente. Al estar abierto permite una elaboración infinita de páginas, partiendo de los elementos naturales de forma individual (como se ha llevado a cabo en esta experiencia) y pudiendo combinarlos entre ellos, finalizando con la unión de láminas confeccionadas entre ambas partes, discentes y docentes (Sbert y Sbert, 2017). En el primer bloque (agua) se podría incluir un sub-bloque como el hielo. El segundo bloque (tierra) ofrece la posibilidad de realizar creaciones de huellas de animales, de los seres humanos, etc. Por lo que se incorporaría un apartado elaborado por el alumnado, pudiendo implicar a sus familiares. El tercer bloque (aire), desde nuestra experiencia, es el más complejo de representar y por ello implica una experimentación más larga en el tiempo. En el último bloque (fuego) se pueden incluir más láminas quemadas con el fuego de una vela en mayor y menor intensidad, y continuar así la referencia empezada en esa tipología (Figura 25).

El profesorado puede inventar sus propuestas con ayuda de la bibliografía recomendada o acercándose a la naturaleza y sus elementos naturales. Dejándose llevar por sus propias experiencias y sensaciones ante los mismos, y aprovechando el azar como parte fundamental de la experimentación. La creación artística (recurso didáctico) no tendrá estructura de libro cerrado, para su organización se usa un formato de *packaging* que permite la re-organización de las láminas cada vez que exista una nueva contribución por parte del alumnado o profesorado (Figura 29).

FIGURA 29. Libro-objeto sensorial sobre los cuatro elementos naturales



Fuente: elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar, la educación artística contemporánea no debe solo centrarse en el aprendizaje formal, es de vital importancia relacionarlo con las propias experiencias del alumnado y profesorado (Caeiro-Rodríguez, 2018). Es momento de entender la educación artística como una forma de pensar, mas que como una forma de hacer

(Camnitzer, 2015). Las emociones se transforman en conocimiento, y posteriormente, como apuntan Petit-Laurent y Bargueño (2016), en creaciones artísticas. Desvaneciendo esa línea que separa lo material de lo cultural (Sandoval, 2019). Se trata de comprender el placer que produce sentir interés por lo conocido y lo desconocido, por la cotidianidad (De Fusco, 2008). Consiguiendo así romper los límites entre los significados para acercarnos a nuevos roles pedagógicos más propios de nuestra sociedad contemporánea (Aladro-Vico et al., 2018).

Tras poner en práctica la propuesta didáctica (creación artística-intervención aula) se puede sacar en consideración la apertura que ofrecen las diferentes lecturas posibles del libro-objeto. La premisa, a profesorado, alumnado y familiares, de ser cooperantes, participativos y activos consigue que el proceso de construcción sea más enriquecedor. Esta interactividad comienza desde la manipulación de los materiales, el diálogo con el receptor, la percepción del formato y la narrativa simbólico-sensorial de lo representado. Son partes del camino que dependen, casi a partes iguales, de la creatividad de los creativos/as y los lectores del libro. Se desarrollan así competencias complejas que no solo hacen referencia a la lectura, también cobra valor la comprensión del mundo que les rodea. Además, ha favorecido el contacto con distintos lenguajes plásticos, huyendo de lo operacional y mecánico. El juego, tanto en la metodología como en el contacto con el libro, se ha entendido como un recurso generador de experiencias de pensamiento-acción.

6. REFERENCIAS

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D. y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, (57), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Artola, T. y Barraca, J. (2004). Creatividad e imaginación. Un nuevo instrumento de medida: la PIC. *EdyPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(1), 73-93. <http://bitly.ws/jWiQ>
- Asociación Americana de Psiquiatría. VVAA. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Asociación Americana de Psiquiatría.

- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education 3-13*, 43(4), 371–381. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020643>
- Buj Pereda, M. J. (2008). Trastorno del Espectro Autista (TEA): Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años. Editorial Horsori.
- Camnitzer, L. (2015). Thinking about Art Thinking, e flux journal. <http://bitly.ws/kbUa>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Cánovas Marmo, C. E. (2015). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 174-190. <https://bit.ly/3tZLXgC>
- Chanal, V. (2019). La creatividad de la enseñanza en la educación superior: una perspectiva comunitaria. *Aula Abierta*, 48(4), 407-418. <http://bitly.ws/kvQp>
- Cheung, P. C. & Lau, S. (2013). A tale of two generations: creativity growth and gender differences over a period of education and curriculum reforms. *Creativity Research Journal*, 25(4), 463-467. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843916>
- De Fusco, R. (2008). El placer del arte. Comprender la pintura, la escultura, la arquitectura y el diseño. Gustavo Gili.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). La educación en el arte posmoderno. Paidós Ibérica.
- Fernández Álvarez, R. (2019). La enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica. *Dedica. Revista de educación y humanidades*, 15, 135-159. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i15.8072>
- Fernández Castro, L. (2016). El arte en las aulas de infantil a través del juego lúdico [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Granada. <http://bitly.ws/k2cm>
- Fowler, S & Hilary, J. (2006). Sensory Stimulation: Sensory-Focused Activities for people whit Physical and Multiple Disabilities. Jessica Kingsley Publishers.
- Fortea Sevilla, M. S., Escandell Bermúdez, M. O., y Castro Sánchez, J. J. (2014). Nuevas formas de abordaje del proceso diagnóstico del TEA después del DSM-5. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 77-86. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.367>

- Frierson, P. R. (2015). Filosofía de la psicología experimental de María Montessori. *Hopos: Revista de la sociedad Internacional para la Historia de la Filosofía de la ciencia*, 5(2), 240-268.
<https://doi.org/10.1086/682395>
- González Sánchez, A. y Aguaded Ramírez, E. (2015). Aprendizaje cooperativo como aprendizaje efectivo. *Reidocrea*, 4, 206-212.
<http://hdl.handle.net/10481/37168>
- Gutiérrez, M. R., y Fernández, S. (2018). Artistas en el aula: estudio de un caso sobre trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(2), 361-374.
<https://doi.org/10.5209/ARIS.57324>
- Littau, K. (2008). Teorías de la lectura. Manantial.
- Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295–308.
https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_07
- Melcoñian, R. y Villamar, P. (2008). Artefactos invisibles. El libro objeto. Nobuko.
- Molina Velásquez, T. y Banguero Millán, L. F. (2008). Diseño de un espacio sensorial para la estimulación temprana de niños con multidéficit. *Revista Ingeniería Biomédica*, 2(3), 40-47. <http://bitly.ws/kiuJ>
- Munari, B. (2016). Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica. Gustavo Gili.
- Nikolajeva, M. (2008). Play and playfulness in postmodern picturebooks. In L. R. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks: play, parody and self-referentiality* (pp. 55-74). Routledge Research in Education.
- Quishpe Roldán, D. P. (2017). Eficacia del libro sensorial para mantenimiento de percepción táctil en pacientes con enfermedad de Alzheimer en etapa moderada en el “Centro Gerontológico Bastón de Oro por el periodo de abril-septiembre de 2017”. [Trabajo de titulación presentado como requisito previo a la obtención del Grado Académico en Terapia Ocupacional]. Universidad de Ecuador. <http://bitly.ws/jWp6>
- Petit-Laurent, C. A., y Bargeño, E. (2016). Lo útil, lo inútil y la utilidad de lo inútil. El souvenir como objeto marginal entre Arte y Diseño. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 29(1), 153-166.
<https://doi.org/10.5209/ARIS.52302>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Norton & Co.
- Sbert Rosselló, C. y Sbert Rosselló, M. (2017). La mirada de la libélula. Una visión sobre la Educación Artística. Dissert Edició y L’Illenc.

- Ramos Aguilar, M. J. (2018). Desarrollo de libros sensoriales para niños con Síndrome de Down. [Trabajo de titulación como requisito para la obtención del título de Licenciatura en Diseño Comunicacional]. Universidad San Francisco. <http://bitly.ws/jGrh>
- Rendón Uribe, M. A. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (32), 104-128. <http://bitly.ws/jWmd>
- Rieber, L. P. y Noah, D. (2008). Juegos, simulaciones y metáforas visuales en la educación: antagonismo entre disfrute y aprendizaje. *Educational Media International*, 45(2), 77-92. <https://doi.org/10.1080/09523980802107096>
- Rivera Díaz, A. G. (2018). El micro universo en el universo de los libros: el libro-objeto como el nuevo reto del mundo editorial. [Trabajo de grado para optar por el título de comunicadora social con énfasis editorial]. Universidad Bogotá. <http://bitly.ws/jYbv>
- Rollano, D. (2014). Educación plástica y artística en Educación Infantil. *Desarrollo de la creatividad: Métodos y estrategias. Ideas Propias*.
- Sandoval, M. A. (2019). “Relaciones de complejidad e identidad entre artesanía y diseño”. En Echevarría, O, Cuaderno 90. Centro de estudios en Diseño y Comunicación. *Investigar en diseño: del complejo y multívoco diálogo entre el diseño y las artesanías* (pp 47-59). Universidad de Palermo.
- Serrano, P. (2019). *La integración sensorial en el desarrollo y aprendizaje infantil*. Nerea.
- Taberero Sala, R. (2019). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Prensas de la universidad de Zaragoza.

RELACIONES INTRÍNSECAS ENTRE DIBUJO Y CREACIÓN: LA CONSIDERACIÓN DEL DIBUJO EN EL PROCESO CREATIVO DEL ARTISTA MODERNO

JOSE-ANTONIO SORIANO-COLCHERO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN: CONCEPTO DE DIBUJO

En un principio parece que la percepción es un hecho que ocurre sin más, sin ningún tipo de dificultad. No poseemos ningún tipo de conocimiento innato que nos proporcione información sobre el mecanismo del acto de percibir, más que la creencia de que la percepción consiste un acto pasivo que permite la adquisición de información desde el exterior al interior del sujeto. Se trata sin embargo de un proceso psicológico que aporta información acerca de la realidad exterior con el fin último de que el sujeto sobreviva, aprendiendo a desenvolverse en un contexto repleto de objetos en continuo movimiento. La vista es uno de los cinco sentidos fundamentales para percibir la información del entorno, del contexto espacio-temporal del sujeto, influyendo notoriamente en la creación de un pensamiento. Así, pensamiento y percepción van unidos de la mano, como afirmaría Arnheim: “Todo percibir es también pensar [...]” (2006, p. 19). Para el filósofo y psicólogo, el pensamiento –como acto de valor racional- interviene en la percepción, negando una total subjetividad de la percepción y el escepticismo.

La percepción es selectiva. Nuestra mente selecciona aquello que de la realidad quiere percibir y descarta todo lo que perjudica a la facilidad del proceso, como se afirmaría con la teoría computacional. El conocimiento sobre la realidad según esta teoría, parte de la relación que se establece entre la percepción que parte de un estímulo y su

correspondiente transformación por parte de los procesos cognitivos para conseguir así una “[...] representación mental del medio ambiente” (Luna y Tudela, 2006, p. 37). Una imagen mental, por lo tanto, es la réplica fiel de un objeto físico al que reemplaza. Como argumenta Arnheim (1986), alguien visita el zoológico para afirmar que el concepto que tiene de elefante se corresponde con lo que ve.

Por lo tanto, en la relación entre pensamiento y percepción deberemos unir el concepto de representación. Este último como resultado de la expresión sobre lo que el sujeto entiende que es la realidad. Aristóteles (siglo IV a. C) ya afirmaba que, sin la representación, la actividad intelectual sería imposible, e identificaba la idea como todo lo que sirve de objeto al entendimiento cuando el hombre piensa (Lucke, 1986). Es por ello que la enseñanza del arte es fundamental para dotar de herramientas que fortalezcan el componente conceptual del que depende el pensamiento productivo, puesto que se parte de la visión de imágenes para la adquisición de conocimiento. La producción de imágenes implica la difusión del conocimiento, y este proceso es inherente al ser humano, manifestándose desde que comienza a adquirir las capacidades necesarias para ello, durante los primeros años de vida. Así el dibujo es practicado como una de las experiencias más tempranas en la educación y además funciona como medio de comunicación global por ser más intuitivo que el lenguaje escrito, ideal para representar lo que el humano percibe.

Según lo comentado hasta el momento, parece que la relación entre percepción y expresión es directa y totalmente objetiva. Sin embargo, la aprehensión espacial del sujeto es mucho más compleja que la asimilación de las formas concretas exteriores. La percepción puede ir más allá del espacio humano, abstrayéndose conforme se aleja de las formas reales: “[...] perder mi mirada en esta superficie granosa y amarillenta; y ni siquiera habrá piedra, no quedará más que un juego de luz sobre una materia indefinida” (Merleay-Ponty, 1994, p. 308). Es por ello que debemos tener en cuenta también el proceso de abstracción que tiene lugar en la mente del sujeto. La percepción se compone, además de los estímulos externos, de la interpretación conceptual que hacemos de estos. Este proceso de abstracción da lugar al espacio mental, que permite al artista la creación. El dibujo, como bien argumenta Arnheim, es clave

para dar fisicidad a dichos conceptos abstractos: “Las imágenes mentales son difíciles de describir y fáciles de perturbar. Por tanto, los dibujos que, según puede suponerse, se relacionan con tales imágenes, constituyen un material invalorable” (1986, p. 111).

Así el artista o creativo es capaz de reflejar e inmortalizar el conocimiento, a la vez que interpreta el mundo a su alrededor; partiendo de la relación que de entre las formas simples representadas se generan y facilitando la asimilación del conocimiento que se pretende transmitir: “Dibujar no es un problema de representar objetos o de hacer presente lo real, sino de transformar la realidad desde la modificación de lo imaginario” (Gómez Molina, 2002, p. 17). El dibujo es la metodología que el ser humano ha empleado desde que ha tenido la necesidad de manifestar sus pensamientos de forma gráfica. Dibujo como definición visual que, a través de la imagen, expresa un pensamiento. Así mismo lo define la artista Dora García: “Dibujo como representación gráfica de una entidad invisible, abstracta y extremadamente compleja, cuya existencia sucede, parcialmente, por el hecho de haber sido representada”¹³⁸ (Ibid., p. 593). El carácter de representación de los dibujos, los llena de valor como forma de aprehensión de las ideas y objetos. De esta forma, el dibujo tiene un papel clave en el conocimiento de las cosas:

El dibujo como representación marca el intento más radical del ser humano de vencer la necesidad de los acontecimientos, en el deseo de volver a hacer presente por medio de la imagen la idea que tenemos de ella misma” (Gómez Molina, 2007, p. 46).

2. CAMBIOS EN EL DIBUJO Y EN LA DOCENCIA DEL MISMO

La forma en que se concibe el dibujo ha sufrido numerosas transformaciones a lo largo de la historia del ser humano: desde el intento de la representación más fiel –en términos visuales- de la naturaleza, a la expresión más abstracta de las sensaciones humanas. En este apartado pretendemos hacer referencia a algunos acontecimientos relevantes

¹³⁸ Cita de Dora García.

cercanos a nuestros tiempos que han hecho que el concepto de dibujo cambie de tal manera que se pueda entender tal y como se entiende actualmente.

En primer lugar, podríamos tratar sobre las ideas de Rousseau (1712 – 1778) (Rousseau y Mauro, 2010) como previas a nuestra sociedad contemporánea. El autor presenta al dibujo como herramienta en la educación de los niños, influyendo en que éste llegara a ser esencial en la formación general para la educación de la percepción y lograr una industria sólida. En su modelo de enseñanza, seguiría con la tradicional copia de la realidad a partir de modelos, como ya lo hizo Cennino Cennini (1370 – 1440) a finales del siglo XIV en el capítulo XXVII de su *Libro del Arte* (Cennini y Brunuolo, 1988).

Otros artistas y profesores de los siglos XVIII y XIX, como Nicolas Joseph Ruysen (1757 – 1826), fueron un ejemplo en la racionalización de la técnica del aprendizaje del dibujo. Este fue enfocado hacia un sistema racional, otorgando mayor relevancia a los principios geométricos como estructura de lo que en etapas más avanzadas del trabajo gráfico serían formas orgánicas. Pero sería el pedagogo Fröebel (1782 – 1852) el más influyente en el dibujo moderno, rompiendo con el esquema de dibujo sobre plano, llevándolo al espacio de las tres dimensiones (Bordes, 2007).

2.1. EL DIBUJO EN LA MODERNIDAD

La Bauhaus –fundada por Walter Gropius (1883 – 1969)- ha marcado un punto de transición en la historia del arte y el diseño. Símbolo de modernidad, por ella pasaron personajes muy importantes en la historia del arte contemporáneo (Droste, 2002), cuyas metodologías para la enseñanza del dibujo y el diseño quedaron estrechamente vinculadas con la Teoría de la Gestalt sobre la psicología de la percepción visual humana (Sinico, 2021). El suizo Johannes Itten (1888 – 1967) fue pintor, diseñador, escritor y profesor en esta escuela de arte y diseño. La innovación en la docencia del dibujo de Itten se fundamenta en la aplicación de la metodología del dibujo para la comprensión y aprehensión de las formas y los materiales, a través de la copia del natural de diferentes piezas tridimensionales, pero desde un proceso de investigación

individualizado para cada alumno. Se trataba principalmente de des- aprender lo que, según él, en la civilización occidental burguesa se daba por preconcebido, como los valores estéticos del Renacimiento (Sturgis 2020). Esto obligaba a sus alumnos a desarrollar numerosos procesos creativos experimentales, mientras que en las académicas clásicas los alumnos se limitaban a copiar figuras durante todo el primer año, sin ningún otro propósito más allá de conseguir una buena técnica.

Otras metodologías empleadas en la docencia del dibujo en la Bauhaus tomarían como referencia principal el color en lugar de las formas. Paul Klee (1879 – 1940) sería uno de estos profesores, al igual que Kandinsky (1866 – 1944), al que le interesaba especialmente la morfología del color. A partir del trabajo de Kandinsky, cuyas teorías quedan reflejadas en libros como *Punto y línea sobre el plano* (2007) –publicado en 1926- y *De lo espiritual en el arte* (2012) –publicado en 1911- las relaciones existentes entre los conceptos de figura, color y emociones sobre las cuales investigó, reemplazaban a los análisis geométricos del dibujo, y se han seguido impartiendo en la mayoría de centros de artes y diseño. En la segunda obra, Kandinsky remite a la figura del artista como un guía espiritual que tiene capacidad de elaborar entes independientes –las obras de arte- educadoras del alma, como deducimos de la siguiente cita: “La verdadera obra de arte nace misteriosamente del artista por vía mística. Separada de él, adquiere vida propia, [...] un sujeto independiente que respira individualmente [...]” (Ibid., p. 101).

Gracias principalmente a los cambios revolucionarios impartidos en la Bauhaus, la disciplina del dibujo actualmente ha perdido el sentido de la mimesis de la realidad para dar lugar a un conocimiento conceptual, más complejo de concretar. Se puede hablar actualmente del dibujo como un campo de pruebas, como medio a través del cual, la idea quede inmortalizada. Ese es el ejemplo de dibujo de Jon Cage (1912 – 1992) y Joseph Beuys (1921 – 1986), artistas que entienden el dibujo como elemento para la especulación y la experimentación. No solo en el sentido de la técnica y estilo, sino en el contenido conceptual de la expresión gráfica (Valle de Lersundi, 2001).

3. ESTRATEGIAS DEL DIBUJO

La estrategia del dibujo consiste en la resolución de una situación en la cual el artista está inmerso y lleno de incertidumbre: “El dibujante está sometido al estrés de someterse a un proceso cuyo resultado es incierto” (Gómez Molina, 2002, p. 19). A lo largo de la historia del arte, ha tenido lugar la invención de numerosas herramientas que han facilitado la labor del artista a la hora de dibujar. Una de las más utilizadas es la transferencia en la superficie definitiva del dibujo realizado previamente en un cartón a través del estarcido, calco o punzón muy empleado para la elaboración de frescos. También la cuadrícula es uno de los primeros recursos utilizados, debido a la facilidad que presenta para mantener proporciones y encajar la imagen. León Battista Alberti (1404 – 1472) utilizaba el “velo albertiano”, que se podría calificar como la primera “máquina para dibujar” (Gómez Molina, 1999).

El cristal como superficie en la que dibujar la realidad sirvió de ayuda a los artistas, entre los que se encuentra Leonardo da Vinci (1452 – 1519). Barnizado este para una mejor fijación del dibujo calcado desde un punto de vista fijo, era colocado entre el modelo y el dibujante. Una vez terminado el dibujo sobre la superficie transparente, este era transportado al papel a través de la técnica del estarcido, perforando los puntos clave del primer dibujo. La no necesidad de tener que conocer y dominar unos conceptos previos como la geometría, propia de la perspectiva lineal, permitió la rápida difusión y popularización de este artificio. Con este fin, aún en el Siglo XIX, el dibujante John Ruskin (1819 – 1900) recomendaba a sus alumnos que no se preocuparan por la perspectiva matemática en su obra *The Elementa of Drawing* (1837).

Otras de las estrategias de dibujo más comunes y popularizadas en la historia del dibujo ha sido la proyección directa de las imágenes sobre una superficie en la que dibujar. Sobre ello trata la investigación que David Hockney (2001) llevó a cabo sobre el uso de la óptica en el arte occidental, donde queda constatado -partiendo de la observación que hace de la gran exactitud que presentaban unos diminutos dibujos de Ingres (1780 – 1867)-. Concretamente la cámara oscura es el objeto de estudio. Durante el Renacimiento, Da Vinci (1452 - 1519), a pesar de

no emplear el término “cámara oscura”, explica el funcionamiento de este artilugio en su *Tratado de Pintura* (2010, pp. 129 – 130). Así Leonardo vincularía el funcionamiento de la visión humana con el mecanismo del artilugio. La primera representación gráfica de la cámara oscura se debe a la autoría del matemático Rainer Gemma Frisius (1508 – 1555) en su libro *De Radio Astronomico y Geometrico Liber* (1558); pero fueron Kepler y Scheiner quienes incorporaran lentes de inversión de la imagen. Cabe incluir aquí al científico Athanasius Kircher (1602 – 1680) quien además de inventar la linterna mágica, intentaría convertir la cámara oscura en un objeto transportable; hecho que finalmente consiguió su discípulo Caspar Schott (1608 – 1666). Gracias al fácil manejo, se popularizó entre los artistas. La teoría de Hockney respecto a obras de artistas barrocos como Caravaggio (1571 – 1610) es que este marcaba con pincel los elementos clave de las composiciones en el lienzo, ayudándose de mecanismos relacionados a la cámara oscura, para que los modelos encajaran de nuevo en la composición entre los descansos de las poses, con el fin de que la proyección no variara.

La cámara clara es uno de los inventos más relevantes en cuanto a representación visual, ya que, a diferencia de la cámara oscura, se puede utilizar con cualquier iluminación. Durante el Romanticismo este invento se relacionó con la pintura de los llamados *vedutistas*, con Canaletto (1697 – 1768) como mayor referente. Estos artistas volvían a sus talleres con la imagen objetiva de lo que habían visto, permitiéndose acabar el trabajo desde el estudio. Pero en la investigación de Hockney se argumenta el uso de la cámara clara -o alguna herramienta óptica similar- tuvo lugar ya en el siglo XVI, fundamentándose en los cuadros de Giovanni Battista Moroni (1520 – 1578) en los cuales existen numerosos detalles muy específicos y complicados de conseguir sin alguna tecnología similar.

Otro artilugio clave en la historia de las estrategias empleadas por los artistas para la representación visual es la ya referenciada linterna mágica de Kircher. Basada esta en el funcionamiento de la cámara oscura, pero su fácil movilidad y la no dependencia de la luz del sol, la colocan como un antecedente directo de los proyectores de diapositivas. Sus primeras aplicaciones no estaban relacionadas directamente con el

dibujo, pues hasta años posteriores a la aparición de la fotografía, no se utilizaría en las artes plásticas. Inicialmente se empleaba para el espectáculo visual a través de la cual contar historias mediante imágenes (Vermeir, 2005). Una gran ventaja es que la imagen proyectada con este aparato es fiel a la original, permitiendo mantener la proporción al cambiar las escalas.

3.1. FOTOGRAFÍA

La aparición de la fotografía supuso un gran avance en cuanto a la tecnología para la representación gráfica y tuvo origen en la invención de Louis-Jacques-Mandé Daguerre (1787 – 1851), quien: “[...] a finales de 1838, gracias a la reacción química de una emulsión por efecto de la luz, logró un positivo directo sobre metal, que denominó daguerrotipo” (Alarcó, 2019, p. 19). Pero sería Henry Fox Talbot (1800 – 1877) el creador del proceso fotográfico del positivo-negativo. A pesar del rechazo de los círculos más conservadores para la aplicación de la fotografía en la pintura, entre los que puede incluirse al ensayista y crítico de arte Charles Baudelaire (1821 – 1867), que expresa su negativa en el ensayo *El público moderno y la fotografía*, como se refleja en la siguiente cita: “Tratar de sorprender con medios de asombro ajenos al arte en cuestión es el gran recurso de las gentes que no son naturalmente pintores” (Baudelaire, 1859, p. 229); finalmente la fotografía supuso un enriquecimiento de la técnica, y fue aceptada y adoptada por la mayoría de artistas.

La fotografía supuso una gran revolución en la creación pictórica, pues los pintores podrían obtener bocetos a partir de las fotografías. También implicó un cambio de paradigma en la creación artística, ya que los dibujos anteriores a la fotografía tendían a la mimesis, mientras que los contemporáneos a ella se centran más en la plasmación de una idea, convirtiendo a la imagen en la representación de un pensamiento, y no en un engaño visual. Además, la fotografía no solo es empleada como imagen base, sino como el medio de dibujo en sí, como argumenta el profesor Gómez Molina:

La técnica fotográfica permite operar sobre la realidad construyéndola de nuevo, ya que, al reproducir, fragmentar, seleccionar o manipular, el medio físico puede ser reelaborado en una imagen: construir con él una representación. La fotografía será un medio capaz de desarrollar un sorprendente poder de transformación de la realidad (2002, p. 390).

Esta capacidad de transformación de la representación de la realidad que ofrece la fotografía parte de los trucos de revelado en la analógica, y alcanza sus máximas posibilidades con la digitalización y la creación de softwares de edición fotográfica. La primera versión de PhotoShop fue comercializada por Adobe como PhotoShop 1.0 en 1990. A partir de entonces comenzaron a aparecer numerosas versiones que han modificado la estética en la creación de imágenes, llegando a fundir los conceptos de imagen fotográfica y dibujo. Es totalmente lícito hoy en día trabajar con imágenes libre de derechos de autor que tomamos de los medios de comunicación, para intervenirlas y aportar nuevos sentidos y significados.

4. EL DIBUJO EN EL PROCESO DEL PROYECTO CREATIVO

Como apuntamos al inicio de este texto, la continua actividad de la mente humana facilita que las ideas vayan transformándose y sean perturbadas por otras nuevas, por lo que la acción de hacer física la idea a través del dibujo es el mejor método para poder inmortalizarla, evitando su alteración. Esta cualidad del dibujo, es la que lo hace fundamental en el proceso creativo del artista.

El proyecto es un espacio complejo en el cual el artista marca el método e improvisa a través de una estrategia que define el sentido de la obra a desarrollar. El diagrama, entendido como herramienta para el orden y la jerarquía de ideas, es de gran utilidad en la primera fase del proyecto, ya que muestra el pensamiento del artista a través de las diferentes ramificaciones que sufren los datos manejados en su evolución. Se trata de un esquema abierto y en continuo movimiento cuyo fin es aclarar conceptos. También la observación es importante para poder seguir trabajando. De esta forma el artista encuentra la inspiración a partir de todo el imaginario que contiene en su memoria de forma inconsciente

o del que encuentra recientemente, facilitando así la creación del diagrama.

Aclaradas las ideas, el esbozo es lo primero que puede salir del artista: un dibujo aproximado, lleno de trazos equivocados, realizado desde un presentimiento previo de lo que se trata de proyectar. El posterior bosquejo permite la previsualización rápida de lo que se quiere alcanzar, necesitado de la eliminación de todo lo que no es necesario. Por último, el boceto se realiza con materiales seleccionados y con una estrategia determinada, con el fin de que la idea quede plasmada definitivamente, para que transmita la misma sensación que se quiere expresar con la obra definitiva.

La teoría más aceptada por los teóricos del arte desde el Renacimiento es que el dibujo está en el origen de todas las artes visuales, por lo que podríamos decir que la alteración del mismo altera el arte. El dibujo es el que define la búsqueda fundamental, ordenando y creando la narración que cuenta cómo se le da forma a la obra de arte, dando lugar al concepto de “tematización” (Ibid., p. 42). Éste hace referencia al objeto que aporta el significado al resultado o dibujo final. Es aquello que el espectador puede captar para la comprensión de la obra. En esta etapa del proceso, el artista abstrae los aspectos de lo que ronda en su mente y el dibujo actúa como elemento que ilumina el proceso creativo hasta la consecución de materializar la idea.

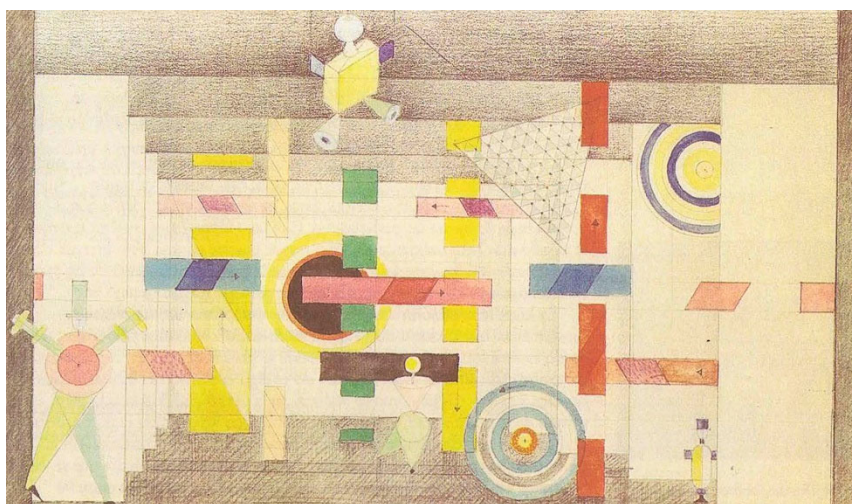
Vemos la importancia del dibujo en el proceso creativo cuando comparamos dos proyectos pertenecientes a campos muy diferentes, como son el del espectáculo y el de la cocina; y deducimos que ambos necesitan de numerosos dibujos que aparecen a lo largo de toda la ejecución del proyecto. Lo veremos en los siguientes subapartados.

4.1. EL DIBUJO EN LOS PROYECTOS AUDIOVISUALES

El concepto de pintura del Renacimiento está relacionado con la representación teatral, ya que en ambos se da la creación de un segundo mundo enmarcado, que tiene lugar de forma paralela al mundo real. El diseño toma un papel fundamental en la conceptualización de este tipo de proyectos en cuanto a la creación de los decorados, vestuario,

personajes, acciones, movimientos, iluminación... Pero además de los dibujos previos a la realización de obras definitivas, el escenógrafo utiliza recursos como las maquetas a escala que sirven para corregir detalles y analizar los juegos de luces –véase la figura 1-.

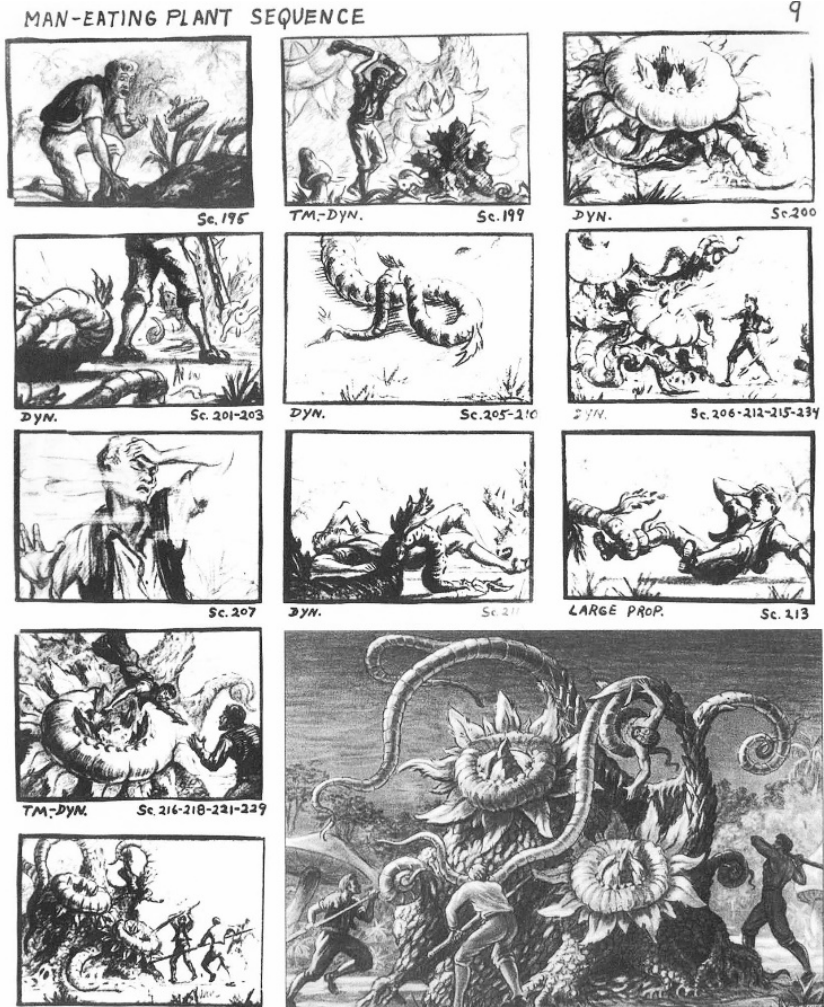
Figura 1. Proyecto escenográfico de Andor Weininger del año 1926



Fuente: Gómez Molina, 2007, P. 149.

El lenguaje audiovisual queda muy influenciado por el lenguaje plástico, pues las tomas de cámara dependen de la composición básica de encuadre, diseñada previamente en el *storyboard*. Se trata de un recurso flexible de posibilidades de unión entre las diferentes tomas que compondrán el film desde la representación de los fotogramas clave del proyecto, actuando a modo de borrador que aprovecha la flexibilidad del dibujo, al que se añaden textos, indicaciones técnicas de iluminación, movimientos de plano, sonidos y el tiempo –véase la figura 2-.

Figura 2. Ray Harryhausen, Storyboard, 1920.



Fuente. Gómez Molina, 2007, p. 226.

4.2. EL DIBUJO EN EL PROCESO CREATIVO CULINARIO

La relevancia de este subapartado recae sobre el papel que el dibujo desempeña en proyectos creativos pertenecientes a otras modalidades que no forman parte del círculo de las bellas artes, como puede ser la cocina de vanguardia. Es por ello que nos incidir sobre la necesidad del dibujo en cualquier modalidad de proyecto creativo.

Gracias a la exposición titulada *Auditando el proceso creativo*, que tuvo lugar en el Edificio Telefónica de Gran Vía de Madrid en el año 2015, ha sido posible el conocimiento de los modelos de trabajo creativos en la cocina de elBullitaller, un espacio dedicado completamente a la experimentación de la cocina de vanguardia abierto en el año 2000 en Barcelona. Los valores de la creación en la cocina se pueden expresar en pocas palabras, las cuales sirven de igual manera en el campo de las artes plásticas: libertad, conocimiento sobre el campo de trabajo, reflexión, recopilación de información, interdisciplinaridad, creación de técnicas propias, auto presión, pasión, paciencia, riesgo, y creación de preguntas. Al igual que los artistas, estos creadores expresan sus pensamientos a través del dibujo, como se deduce de la observación de sus cuadernos de trabajo, llenos de esbozos que reflejan ideas. Adrià lo confirma con la siguiente cita que encontramos entre las muchas que componen el espacio de la exposición: “Durante un año y medio me obligo a reflexionar sobre la relación entre la cocina y otras disciplinas artísticas” (Adrià, 2014) –véase figuras 3 y 4-.

Figura 3. Fotografía del cuaderno de apuntes y esbozos del equipo de cocina de El Bulli en la exposición “Auditando el proceso creativo”. Espacio Fundación Telefónica. Madrid. (29/10/2014 – 01/03/2015).



Fuente. Elaboración propia.

Figura 4. Fotografía de bocetos de composición de diferentes platos en la exposición “Auditando el proceso creativo”. Espacio Fundación Telefónica. Madrid. (29/10/2014 – 01/03/2015).



Fuente. Elaboración propia.

La complejidad de los platos requiere de la intervención de múltiples factores y técnicas creativas que partan de una idea principal. A continuación, vienen las pruebas, la práctica experimental, el desarrollo en el plato y finalmente su inclusión en el menú. Los resultados son registrados y clasificados de forma que sea fácil su búsqueda. El proceso termina con la inclusión de la nueva creación en el catálogo, por lo que es esencial la realización de una fotografía de la misma, con la que finaliza el proceso creativo.

Para la reproducción de los platos se requiere mucha precisión. Por ello los creadores se sirven de piezas de plastilina modeladas con el mismo tamaño y forma que los elementos que integran los diferentes platos. Así se puede apreciar hasta qué punto la cocina de vanguardia está ligada a la estética y al arte.

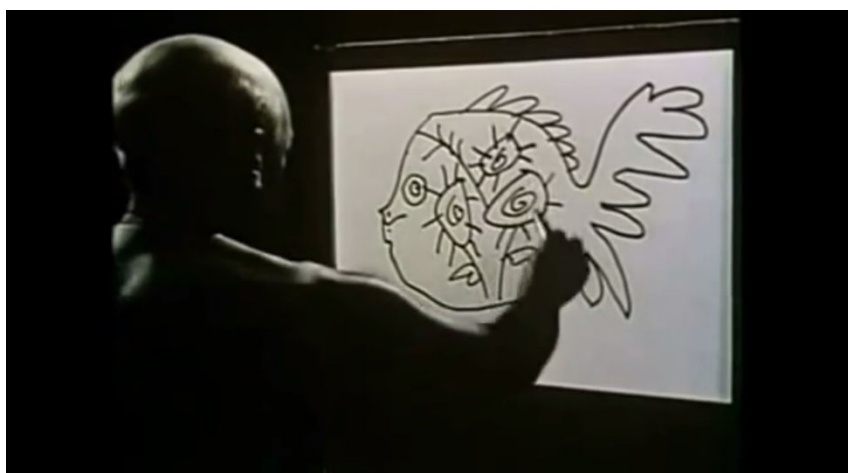
5. EL DIBUJO EN EL PROCESO CREATIVO DE ARTISTAS PLÁSTICOS DEL SIGLO XX

A continuación, presentamos a una serie de artistas pertenecientes al siglo XX seleccionados en función del papel que el dibujo tiene en su proceso creativo. Factores como el grado de importancia, la estrategia desarrollada, y el valor que adquiere al final del proceso, son analizados

con el fin de obtener las conclusiones correspondientes. En el siguiente análisis apuntamos los aspectos más significativos para nuestra investigación.

Desde la documentación audiovisual existente (Royal Academy of Arts, 2020), en la cual aparece el artista Pablo Picasso (1881 – 1973) en pleno proceso creativo, podemos comenzar nuestro análisis relacionado a los artistas del siglo XX. De estos vídeos, destacamos que Picasso no realizaba un proyecto previo para la ejecución de sus pinturas, sino que comienza su proceso dibujando directamente sobre la superficie sobre la que se presenta la obra final. Plasma sus ideas continuamente superponiendo dibujos unos sobre otros, capa tras capa; de forma que la imagen sufre una transformación continua hasta que el artista decide su composición definitiva. En este caso los bocetos y esbozos comienzan y terminan directamente sobre el soporte definitivo –véase figura 6-.

Figura 6. *Fotograma de un vídeo en el que aparece Pablo Picasso dibujando. Se aprecia cómo dibuja una imagen sobre otra hasta que determina cuál es la composición final.*



Fuente. Royal Academy of Arts, 2020. <https://youtu.be/Nxes8pyHkJc>

De igual manera ocurre con muchos artistas norteamericanos del siglo XX en cuyas creaciones son totalmente innecesarios los esbozos previos (Benaventes Morales, 2011). En casos como el de Jackson Pollock (1912 – 1956), la tela es considerada como la mente del artista y no

como lugar en el que se anota lo contenido de esta. Su mundo interior es dibujado a través de la pintura aplicada en el lienzo, como acto primigenio de transformar el pensamiento en algo físico –véase figura 7-.

Figura 7. Jackson Pollock pintando en su estudio.



Fuente. Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E., 2004. <https://acortar.link/XEJvx4>

En el caso de Barnett Newman (1905 – 1970), el dibujo se simplifica para permitir una máxima claridad y visibilidad de la forma. El artista entiende el proceso creativo como herramienta que le permite visualizar la idea y la belleza de la pieza misma. El dibujo es, por lo tanto, una consecuencia del procedimiento que desempeña. De esta forma, lo que realmente importa es la operación mental previa a todo: “La base de un acto estético es la idea pura. Pero la idea pura es, necesariamente, un

acto estético”¹³⁹ (Jhonson, 1982, p. 15). El término impulso es la clave de su metodología, de forma que el papel es el espacio donde tiene lugar ese acto impulsivo a través del cual el producto queda supeditado al proceso –véase figura 8-.

Figura 8. *Barnet Newman, Canto Vi. 1963-4.*



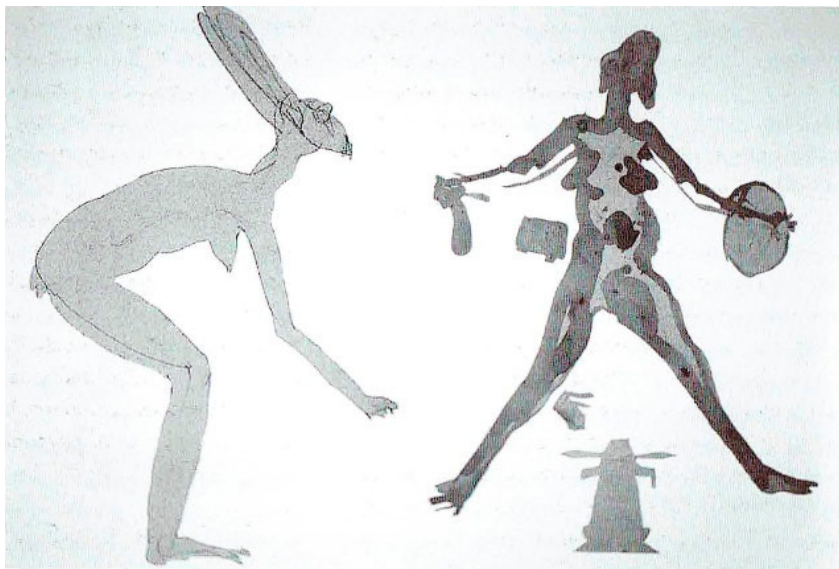
Fuente. TATE, s.f. <https://acortar.link/WijOfX>

Por otra parte, el boceto aparece en la obra del artista Joseph Beuys (1921 – 1986) como imagen en potencia, funcionando como germen esencial para su proceso creativo. Pero al mismo tiempo está considerado como una obra de arte final, lo que condiciona su ejecución, ya

¹³⁹ Cita de Barnett Newman.

que lo que antes partía de la improvisación, ahora parte de la previa reflexión del artista –véase figura 9-.

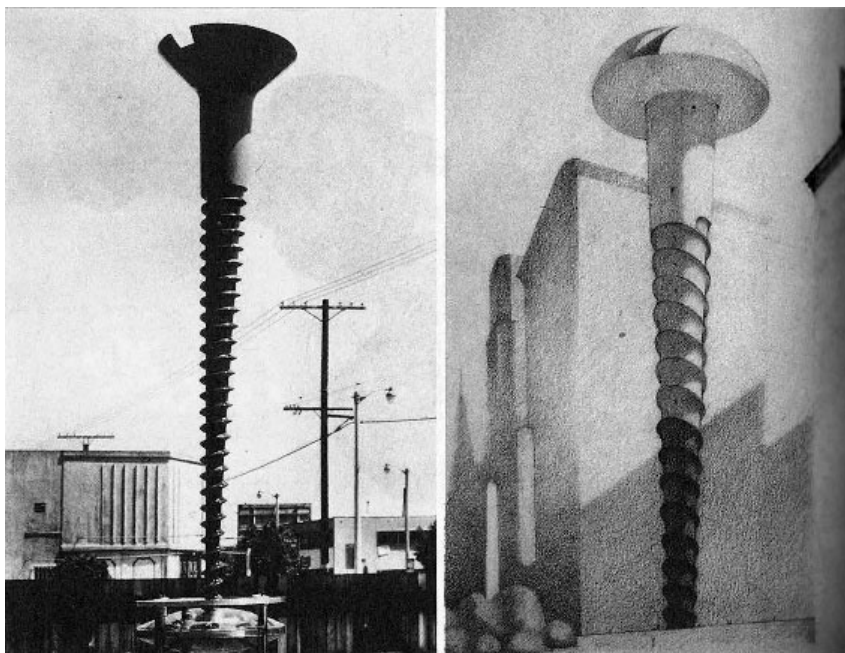
Figura 9. Joseph Beuys. *Hasefran (Mujer – liebre)*. 1974.



Fuente. Bernárdez, 2003, p. 54.

Mayor elaboración técnica aparece en los dibujos de Claes Oldenburg (1929 -). Estos comienzan siendo líneas que marcan las formas estructurales, terminando con la representación realista de la escultura final. Puede darse en sus trabajos una falta de continuidad de estilo debida a que lo que el artista busca es lo práctico por encima de la coherencia estética; hecho que evidencia el poco interés por vender sus bocetos como pieza artística –véase figura 10-.

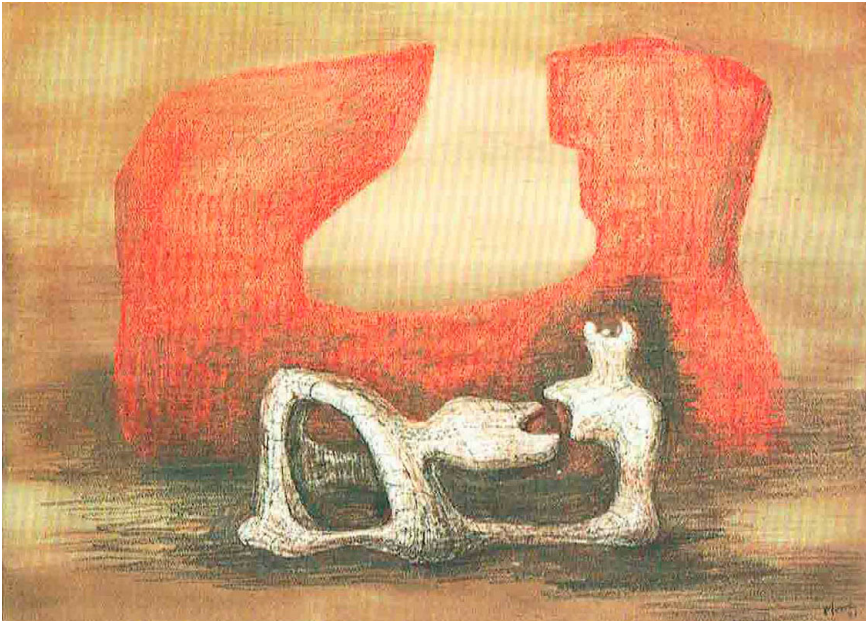
Figura 10. *Fotografía final y boceto de un proyecto de Oldenburg.*



Fuente. Gómez Molina, Cabezas Gelabet y Copón, 2005, p. 202.

Al igual que ocurre con el proceso creativo de Oldenburg, los dibujos del también escultor Henry Moore (1989 – 1986) se entienden como ayuda para la realización de sus esculturas, además de como un método de estudio y observación de la naturaleza rápido y práctico. A pesar de ello, el artista afirma que en la ejecución de la obra escultórica hay que cambiar aspectos de la misma que se veían realizables en los bocetos, pero que finalmente no eran ejecutables tal y como se concebían (Stephen, 2010). Moore evita dotar sus dibujos de un gran acabado con el fin de no previsualizar tan claramente el aspecto final de la pieza escultórica, manteniendo el deseo de verla realmente. Así sus dibujos se componen de líneas y tonos planos –véase figura 11-.

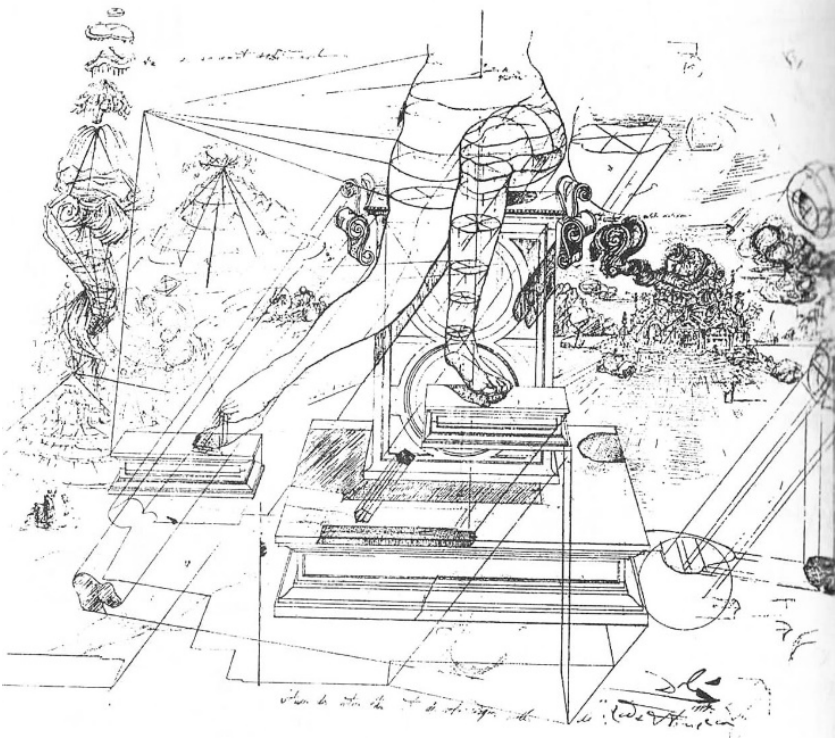
Figura 11. Henry Moore. *Recycling Figure and Red Rocks*. 1942.



Fuente. Estephens, 2010, p. 52.

Esa misma aparente facilidad y rapidez del dibujo es apreciable en el trabajo de Salvador Dalí (1904 – 1989). En él se aprecian cambios de estilo constantemente, lo que le otorga a su obra gráfica un carácter ecléctico. La utilización de la fotografía como boceto también es algo característico del artista, de lo cual que se sentía orgulloso a pesar de ser criticado por ello. Dicha técnica le permitía copiar literalmente en el lienzo todos los detalles de la composición fotográfica que realizaba –véase figura 12-.

Figura 12. Boceto realizado por Salvador Dali.



Fuente. Gómez Molina, 2002, p. 236.

Mención aparte merecen los dibujos para los proyectos artísticos de Christo (1935 – 2020) y Jeanne – Claude (1935 – 2009), por su exquisitez en cuanto al grado de detalle que presentan. Sus bocetos se asemejan bastante al resultado de su obra final con en el fin de expresar el máximo de información a través de la imagen; lo cual recuerda al trabajo de arquitectos e ingenieros, planteando objetivos aparentemente irrealizables, pero que finalmente son ejecutados. Utilizan la perspectiva militar principalmente, otorgando al observador un punto de vista totalmente contrario al que finalmente tendrá ante la monumentalidad de sus trabajos tridimensionales. Factor que no es en vano, ya que un punto de vista superior ofrece al observador superioridad, facilitando la apreciación de la viabilidad de su construcción. No obstante, en otras ocasiones emplean la perspectiva lineal, situando el punto de vista a la

misma altura que tendría el observador ante la obra física finalizada – véase figura 13-.

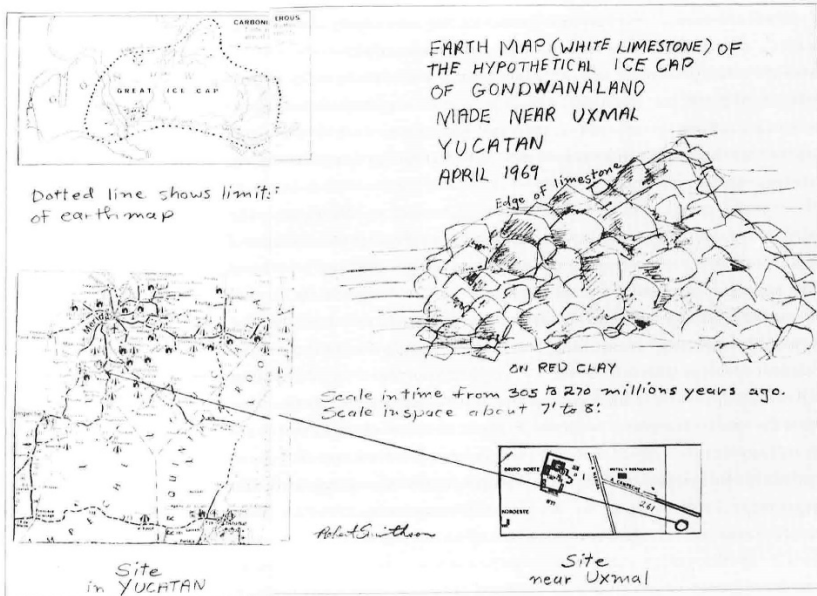
Figura 13. Christo en su estudio con el dibujo preparatorio de “L’arc de Triomphe envuelto”. Nueva York, Septiembre 2019.



Fuente. Christo and Jeanne-Claude Foundation. <https://acortar.link/b4Kjmx>

La mayoría de proyectos de Christo y Jeanne – Claude son efímeros, como ocurre con las piezas de Robert Smithson (1938 – 1973). En estos casos, los dibujos son considerados como la única parte de la obra que no desaparecerá, otorgándosele un mayor valor. Entre los dibujos de Smithson encontramos esbozos, dibujos que representan pensamientos íntimos y desarrollos para proyectos. En ellos, el paisaje pasa desapercibido, ya que su idea quede reflejada a partir de la representación de la obra con un trazo muy claro y directo –véase ilustración 14-.

Ilustración 14. Robert Smithson. *Earth of Gondwanaland, Ice Cap, 1969*.



Fuente. Reynolds, 2003, p. 166.

Muchos artistas también trabajan como diseñadores gráficos, como ocurre con Eiko Ishioka (1938 – 2012), quien parte de un dibujo detallado y preciso para cada uno de los elementos que intervienen en sus trabajos, relacionados estos al diseño textil de la industria cinematográfica o del teatro. La artista principalmente emplea un dibujo tradicional en sus primeros esbozos a base de lápices de colores, ya que el color es un elemento fundamental en sus creaciones; pero además trabajó el dibujo digital, aportando acabados realistas y calidades de ilustración – véase figura 15-.

Terminamos el análisis de esta selección de artistas del siglo XX con el fotógrafo Joel-Peter Witkin (1939 -), quien comprende el dibujo como un elemento fundamental a la hora de componer sus fotografías. Para ello emplea tanto el grafismo como la anotación de ideas y el collage: “El punto de partida visual de un estímulo, sea éste de origen visual o literario, es la realización de un boceto. Este constituirá la base de la fotografía” (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 1988, p.

21)¹⁴⁰. Sus imágenes están llenas de simbología, lo que exige un estudio previo muy detallado de cada uno de los elementos que aparecerán en la obra final. De esta forma estos mismos trabajos previos finalizan siendo considerados auténticas piezas artísticas –véase figura 16-.

Figura 15. Bocetos de diseño de vestuario de Eiko Ishioka para *Drácula* de Bram Stoker.



Fuente. Ishioka, 2007, p. 191.

Figura 16. Peter Witkin. *Mujer sobre una mesa* (1987). A la izquierda el dibujo preparatorio (56,4 x 46,5cm). A la derecha la fotografía final (72 x 71 cm).



Fuente. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 1988, p. 65.

¹⁴⁰ Cita de Joel-Peter Witkin.

Para finalizar este análisis procedemos a exponer la siguiente tabla en la que podemos resumir las características más relevantes en los trabajos gráficos de los artistas que acabamos de estudiar –véase tabla 1-.

Tabla 1. *Relación de artistas cuyos dibujos relacionados al proyecto creativo que desarrollan han sido estudiados, junto a las características a destacar de cada uno de ellos.*

| ARTISTAS | RELEVANCIAS EN EL DIBUJO DE SU PROCESO CREATIVO |
|-------------------------|---|
| Picasso | Dibujo como elemento con el que comienza y acaba la obra. Todo es realizado sobre el soporte definitivo. |
| Jackson Pollock | Tela como mente del artista. No necesita bocetos previos porque la obra se desarrolla directamente desde la mente. Esbozo como resultado final. |
| Barnet Newman | La idea pura es la importante. Hay que simplificar el dibujo para poder reflejar la idea mínimamente contaminada. |
| Joseph Beuys | Boceto como imagen en potencia, como germen de la obra, como obra final por ser pura y fresca. |
| Claes Oldenburg | Bocetos progresivos. Método de trabajo desde lo general a lo detallado. Bocetos como herramienta de trabajo y no como obra. |
| Henry Moore | Boceto como método de estudio y observación rápido, aunque no definitivo para no prever la obra final. |
| Salvador Dalí | Boceto como manera de trabajo ecléctica y sin finalidad estética. |
| Christo y Jeanne-Claude | Dibujo exquisito y detallado. Financian su obra con el dinero que gana en la venta de éstos. Dibujo como documentación de obras efímeras. |
| Robert Smithson | Dibujos para esbozar las ideas previas y además como documento de las obras efímeras. |
| Eiko Ishioka | Dibujo detallado y acabado con gran carácter estético en sus bocetos. |
| Peter Witkin | Dibujo como elemento fundamental a la hora de componer sus fotografías y como una pieza artística individual. |

Fuente. Elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Una vez finalizado este estudio sobre las claves del dibujo en el proceso creativo y artístico, podemos tratar sobre algunas conclusiones al respecto. En cuanto al dibujo, podemos afirmar que es un elemento completamente necesario a la hora de llevar a cabo un proyecto artístico, tal y como se ha demostrado; pues el total de los artistas analizados emplean el dibujo para desarrollar su obra, aunque el papel que éste desempeña en el proceso creativo no es siempre el mismo. A pesar de que para la mayoría de los artistas es totalmente necesaria la creación de

esbozos y bocetos previos a la creación directa de la obra, hay una minoría que opta por comenzar la obra plástica directamente sobre el soporte definitivo, de modo que el esbozo forma parte física de la obra final.

Respecto al grado de acabado de los bocetos, existen varias diferencias entre unos artistas y otros. Por una parte, podemos argumentar que aquellos que no utilizan bocetos previos en la creación artística, obtienen un grado de acabado de su idea al completo, puesto que boceto y obra son el mismo objeto físico. Por otra parte, encontramos aquellos que sí utilizan el boceto previo para crear y al mismo tiempo tienen en cuenta la estética del mismo, de tal manera que pueden ser considerados en el mercado como obras de arte. Entre ellos destacan Christo y Jeanne-Claude puesto que financiaban su obra con las ganancias en la venta de los proyectos. También cabe destacar a Henry Moore, Eiko Ishioka y Peter Witkin debido a que sus bocetos sí comparten una unidad estética cuidada a modo de ilustraciones. La mayoría de los demás artistas no tienen demasiado en cuenta la unidad estética de sus bocetos puesto que no van más allá de considerar a éstos como un medio a través del cual encontrar la obra final que buscan.

Tal y como hemos podido comprobar, a través de la documentación aportada en el desarrollo de este estudio, el dibujo resulta esencial en el proceso creativo, tanto en el campo de las artes plásticas como fuera de las mismas. Pero se trata de un dibujo en su conceptualización más abierta, pues cuando nos referimos a este no pensamos en el dibujo académico, sino que nos referimos a todo lo que pueda existir entre un esbozo fresco y rápido hasta una ilustración digital detallada, pasando por la fotografía. Además, hemos podido verificar que existen casos en los que este dibujo previo adquiere un gran valor en el mercado y llegan a ser considerados a la misma altura que las obras artísticas definitivas. El carácter de ser piezas únicas e irrepetibles hace que estos sean especiales.

7. REFERENCIAS

- Adrià, F. (2014). *Auditando el proceso creativo. (29/10/2014 – 01/03/2015)*. Espacio Fundación Telefónica.
- Alarcó, P. (2019). *Los Impresionistas y la Fotografía: [Exposición] Museo Nacional Thyssen- Bornemisza. Del 15 de octubre de 2019 al 26 de enero de 2020*. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
- Arnheim, R. (1986) *El pensamiento visual*. Phaidos.
- Arnheim, R. (2006). *Arte y percepción visual* (2ª ed.). Alianza Forma.
- Baudelaire, C. (1859). *Salones y otros escritos sobre arte*. Visor.
- Benavente Morales, C. (2011). Harold Rosenberg. “Los pintores de acción americanos” (1952). Presentación y traducción. *Escáner cultural*, 136(1). <http://revista.escaner.cl/node/4945>
- Bernárdez, C. (2003). *Arte hoy. Joseph Beuys*. Nerea.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las Vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Cátedra.
- Cennini, C., y Brunuello, F. (colab.). (1988). *El libro del arte*. Akal.
- Christo and Jeanne-Claude Foundation. (2019, Septiembre, 20). *Christo en su estudio con el dibujo preparatorio de L’Arc de Triomphe envuelto*. [fotografía]. <https://acortar.link/b4Kjmx>
- Da Vinci, L. (2010). *Tratado de Pintura* (7ª ed.). Akal.
- Droste, M; (2002). *Bauhaus*. Taschen Benedikt.
- Estephens, C. (2010). *Henry Moore*. TATE Britain.
- Gemma Frisius, R. (1558). *De radio Astronomico y Geometrico Liber*. Gul Cavellat. <https://acortar.link/QjzFsW>
- Gómez Molina, J. J. (1999) *Máquinas y herramientas del dibujo*. Cátedra.
- Gómez Molina, J. J. (2002). *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*. Cátedra.
- Gómez Molina, J. J. (2007). *La representación de la representación: Danza, teatro, cine, música: dibujo y profesión I*. Cátedra.
- Gómez Molina, J.J; Cabezas Gelabert, L; Copón, M. (2005). *Los nombres del dibujo*. Cátedra.
- Hockney, D. (2001). *El conocimiento secreto*. Destino
- Ishioka E. (2007). *Eiko Ishioka*. Maomao publications.
- Jhonson, E.H. (1982). *American artists on art from 1940 to 1980*. Harper & Row.

- Kandinsky, W. (2007). *Punto y línea sobre plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Paidós.
- Kandinsky, W. (2012). *De lo espiritual en el arte*. Paidós.
- Lucke, J; (1986). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Orbis
- Luna, D., y Tudela Garmendia, P. (2006). *Percepción visual*. Trotta.
- Merleau Ponty, M. (1994). *La Fenomenología de la percepción*. Planeta de Agostini.
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (1988). *Joel-Peter Witkin: [exposición], Centro de Arte Reina Sofía, abril-junio, 1988*. Ministerio de Cultura. Centro de Arte Reina Sofía.
- Reynolds, A; (2003). *Roberto Smithson Learning from New Jersey and Elsewhere*. Massachusetts Institute of Technology.
- Rousseau, J., Mauro, A. (ed.). (2010). *Emilio o De la educación*. Alianza.
- Royal Academy of Arts. (20 febrero 2020). *Watch Picasso make a Masterice*. [Video]. Youtube. <https://youtu.be/Nxes8pyHkJc>
- Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). *Jackson Pollock. Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea* [web] <https://acortar.link/XEJvx4>
- Ruskin, J. (1837) *The elements of drawing*. Smith, Elder and Co.
- Sinico, M. (2021). Scientific Phenomenology in Design Pedagogy: The Legacy of Walter Gropius and Gestalt Psychology. *International Journal of Art and Design Education*, 40(1), 97-107. <https://doi.org/10.1111/jade.12337>
- Sturgis, D. (2020). Bauhaus: To turn away from normality. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 19, 9–18. https://doi.org/10.1386/adch_00010_1
- TATE. *Barnet Newman, Canto IV*. [WEB]. <https://acortar.link/WijOfX>
- Valle de Lersundi, G. (2001). *En ausencia del dibujo: El dibujo y su enseñanza tras la crisis de la academia*. Universidad del País Vasco.
- Vermeir, K. (2005). The magic of the magic lantern (1660-1700): On analogical demonstration and the visualization of the invisible. *British Journal for the History of Science*, 38(2), pp. 127-159. <https://doi.org/10.1017/S0007087405006709>

EL ARTE DEL JUEGO EN LA ASIGNATURA DE DIBUJO

VERÓNICA NAVARRO NAVARRO

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El juego mantiene valores opuestos en nuestra sociedad, atribuidos quizá a una mala información sobre las características y beneficios de esta actividad. Esto repercute directamente en la utilización del juego en el aula, sobre todo si analizamos las prácticas en enseñanzas superiores. Considerando el juego un lenguaje universal y de desinhibición, que favorece un aprendizaje relajado y significativo, cabría preguntarse si sería adecuado introducir prácticas lúdicas capaces de hacer fluir la creatividad, para aprender a dibujar, en los primeros cursos del ámbito universitario.

Es por lo que, a través de esta propuesta, se realiza un estudio sobre el juego en relación con el ser humano para abordar a continuación la relación del juego con la educación y las artes plásticas, en concreto a través del dibujo. Se trata, por tanto, de analizar aquellos aspectos positivos que se desarrollan durante la actividad lúdica para reflexionar sobre su aplicación e implementación en etapas educativas superiores.

2. OBJETIVOS

A través de este capítulo, abordamos la importancia del juego para atender al siguiente objetivo:

- Disertar sobre el uso de propuestas lúdicas en la enseñanza del dibujo dentro del ámbito universitario.

3. DISCUSIÓN

Para abordar esta investigación se hace inevitable recurrir a investigaciones que diferentes autores han realizado sobre el juego, aportando de este modo reflexiones que nos acercan a conocer el origen o las capacidades que se desarrollan a través de la práctica de esta actividad, para así atender a la escasa reputación que ésta puede tener en etapas más adultas. Estas propuestas nos conducen a un análisis sobre modelos artísticos más lúdicos, aportando un abanico de posibilidades que favorezcan la reflexión sobre las prácticas educativas tan necesarias para reconducir la educación hacia modelos más enriquecedores.

EL JUEGO

El juego es una actividad que precede a la cultura, pues como plantea Huizinga, (2010, p. 67) “la cultura surge en forma de juego, que la cultura, al principio, se juega”. Tanto el animal como el niño encuentran gusto en jugar y por ello lo practican, ahí radica su libertad. Además, durante dicha actividad el jugador puede ser absorbido durante ese espacio, para escaparse a “una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia” (Huizinga, 2010, p. 21).

Sin embargo, en muchas ocasiones, el adulto considera esta actividad algo superfluo y por ello poco a poco va abandonándola. Derivado de ello, se hace necesario plantearnos la siguiente pregunta: ¿somos conscientes de los beneficios que el juego aporta en nuestro desarrollo? Quizá no, pues aún se le atribuye el estigma negativo de ser una actividad no productiva cuando ésta se aleja de la infancia. Precisamente, en contra de esta atribución, encontramos a Gadamer quien considera que mientras que la antropología ha denominado el juego como un exceso, éste vincula el juego con el arte sosteniendo la necesidad innata existente en el ser humano tanto con el juego como con el arte y añade que “Lo primero que hemos de tener claro es que el juego es una función elemental de la vida humana, hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico” (Gadamer, 1991, p. 31).

Y es que, “también en las artes podemos destacar, en diferentes puntos, el factor lúdico” (Huizinga, 2010, p. 212). Atendiendo a esta afirmación habría que señalar la diferencia que este autor realiza entre la danza o la música frente a las artes plásticas, pues defiende que en la danza predomina el juego tanto en el proceso creativo como en la representación final favoreciendo la participación del espectador. Sin embargo, cuando se refiere a las artes plásticas, advierte que el artista trabaja como un artesano, con la tensión y seriedad propia que se le atribuye a éste, lo cual se desprende de ese goce y juego durante la ejecución y presentación de la obra que solo admite contemplación por parte del visitante y, por tanto, alejado del juego. A su vez, nos recuerda cómo la acción espontánea y despreocupada de dibujar con un lápiz enlazando imágenes de forma casi inconsciente, aflora una clara evidencia de la acción de jugar, pero esta necesidad plástica no queda satisfecha por esta actividad pues “Para poder derivar el arte, en su totalidad, de un impulso lúdico, habría que incluir la construcción y la reproducción artística. ¿Podemos concebir las pinturas rupestres como un producto de este impulso lúdico? Sería una afirmación demasiado osada” (Huizinga, 2010, p. 214).

En relación con estas últimas reflexiones, sería bueno analizar algunos ejemplos del ámbito plástico que nos aproximen a la importancia del aspecto lúdico dentro del proceso creativo y así responder a la pregunta ¿El juego es útil para el aprendizaje de contenidos del dibujo, así como para el desarrollo de habilidades de esta disciplina dentro del contexto universitario?

Para analizar dicha controversia, es conveniente conocer, en primer lugar, qué entendemos por los términos *juego* y *jugar*. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define *jugar* como: “Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades” (s.f., definición 1), “Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no en el interés” (s.f., definición 3) o “Tomar parte en uno de los juegos sometidos a reglas, no para divertirse, sino por vicio o con el solo fin de ganar dinero” (s.f. definición 4). Asimismo, el término *juego* es definido como “Acción y efecto de jugar por entretenimiento” (s.f., definición 1), “Ejercicio

recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde” (s.f., definición 2) o “Actividad intrascendente o que no ofrece ninguna dificultad” (s.f., definición 4).

Estas definiciones nos aproximan a esa doble visión donde, por un lado, se valora el juego al relacionarlo con un estado de alegría mientras se desarrollan determinadas capacidades, pero otras acepciones las definen como una actividad de mero entretenimiento que además puede derivar y suscitar el vicio. Por ello, debemos analizar todas estas definiciones para comprender y acercarnos al juego desde sus diferentes perspectivas.

Si atendemos a los diferentes tipos de juego acuñados por Piaget (1946) y Rüssel (1970), dentro del grupo *juego de reglas* o *juego reglado* respectivamente, consideran que: “Los juegos de reglas, al contrario que otros tipos de juego que tienden a atenuarse, subsisten y pueden desarrollarse en el adolescente y en el adulto tomando una forma más elaborada” (como se cita en Montañés et ál., 2000, p. 248); y éste “perdura hasta la edad adulta, aunque el niño mayor y el adulto no ven ya la regla como una exigencia cuasi sagrada, sino como un conjunto de reglamentaciones dentro de las cuales hay que buscar toda oportunidad posible para ganar” (como se cita en Montañés et ál., 2000, p. 249). Estas afirmaciones nos permiten ver un pequeño resquicio para valorar esta actividad en edades más adultas, aunque con la preocupación de que derive en una competitividad con un carácter más negativo o incluso incrementando el propio vicio. “Merece la pena tener presente el hecho elemental del juego humano en sus estructuras para que el elemento lúdico del arte no se haga patente sólo de un modo negativo, como libertad de estar sujeto a un fin, sino como un impulso libre” (Gadamer, 1991, p. 31).

Y es que, el juego ha sido y sigue siendo algo esencial en el ser humano como vehículo para aprender a relacionarnos y a crecer e incluso a aprender contenidos que pueden ser difíciles para ser entendidos a una determinada edad. A través de él, se desarrollan nuestras capacidades motrices y cognitivas, a la vez que se desarrolla la creatividad, algo que consideramos muy necesario y abordaremos más adelante. Entre sus potencialidades, y en relación con la primera definición del verbo jugar,

encontramos que el jugador, generalmente, no tiene miedo a equivocarse porque se encuentra en un espacio de aprendizaje tranquilo y fructífero (Robinson, 2006).

No hay diferencia entre jugar y aprender, porque cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje; es más, en el juego aprende con una facilidad notable porque está especialmente predispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer (Montañés et ál., 2000, p. 241).

EL JUEGO Y EL DIBUJO EN LA ETAPA EDUCATIVA

Si recordamos la famosa viñeta de Francisco Tonucci, conocido como Frato, donde aparecen unos niños jugando entre los aparcamientos de una calle en obras y aparece un cartel en el que se puede leer “Perdonen las molestias, estamos jugando para ustedes”, de forma inteligente y sutil, este autor nos hace reflexionar precisamente sobre la productividad de esta actividad en base a las capacidades que se desarrollan durante el proceso de jugar. Y es que, pensadores de referencia como Platón y Aristóteles eran fieles defensores de aprender jugando pues consideraban que esta actividad formaba las mentes en favor de un desarrollo para la etapa adulta (Montañés et ál., 2000). Se hace necesario remarcar la palabra productividad porque nuestra sociedad parece menospreciar aquello que no considera provechoso porque no repercute en una rentabilidad económica, al menos una rentabilidad económica directa y rápida. Y en relación con esto último cabría mencionar a Ordine y su libro *La utilidad de lo inútil* cuando afirma que:

En el universo del utilitarismo, en efecto, un martillo vale más que una sinfonía, un cuchillo más que una poesía, (...): porque es fácil hacerse cargo de la eficacia de un utensilio mientras que resulta cada vez más difícil entender para qué pueden servir la música, la literatura o el arte. (...) las cosas que no comportan beneficio se consideran, pues, como un lujo superfluo, como un peligroso obstáculo (2013, p. 12).

Reflexionando sobre las definiciones y conceptos de juego, así como de las reflexiones de Huizinga, mencionadas anteriormente, donde afirmaba que dentro de las artes plásticas no tiene cabida el juego, se hace necesario preguntarse si consideramos cierta la desconexión entre juego

y artes plásticas. Contrario a éste, Gadamer considera que el arte como juego es el ejemplo más claro de “autonomía del movimiento” (1991, p. 11), un arte que debe de considerarse como una obra dinámica y en continua transición tanto para el artista creador como para el receptor, donde pues “Toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenar” (Gadamer, 1991, p. 34). Por tanto, en este caso, ese aspecto lúdico pasa la frontera de la obra misma para extenderse a un público receptor participativo. Pero existen otras afirmaciones que nos parecen interesantes al referirse al hecho de dibujar, “Dibujar es divertido, resulta agradable; es una especie de juego, un juego único ya que deja un registro gráfico de su actividad” (Wilson et ál., 2004, p. 15).

Es conveniente realizar un breve análisis de las metodologías lúdicas utilizadas en el sistema educativo para así observar la posible o no relación entre esta disciplina y el aspecto lúdico de la misma.

Dentro de los márgenes de la etapa de educación infantil de forma general, observamos cómo el juego tiene bastante presencia en las metodologías educativas, así como en el tiempo que se dedica para jugar durante las horas de escuela. Así lo evidencia, entre otras, la ley orgánica LOE:

Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro (2006, artículo 14, p. 22).

Encontramos una relación directa con la primera definición de la Real Academia de la Lengua Española donde se hace referencia a desarrollar en el alumnado, entre otras, unas capacidades motrices y sociales de forma atractiva y divertida. Durante los juegos que se plantean en la enseñanza de las primeras etapas, estos suelen ser libres, es decir, el alumnado desarrolla y define las normas de su juego.

Pero, además, si atendemos a los modelos artísticos aplicados de forma más común en este contexto, encontramos el modelo expresionista cuyo objetivo es valorar la creatividad del alumnado dejando libertad durante la creación, con la intención de empoderar el dibujo innato del niño y

niña como la expresión verdadera del ser humano. Esto se traduce en una concepción antropocéntrica, donde el ser humano es el centro de interés y cuyos objetivos son el desarrollo de la identidad individual y colectiva, así como el desarrollo de la creatividad y la autoexpresión libre del niño. Un modelo que se formaliza en el s. XX, en base a las aportaciones de Rousseau sobre los principios pedagógicos que describe en el *El Emilio* (1762), donde muestra su preocupación por la educación del individuo que es degenerada en las manos del adulto que pretende doblegar y transformar al niño, considerando pues la función de la educación más como “el cultivo de unas facultades innatas que en la imposición de unos conocimientos” (Lupton y Abbott Miller, 2019, p. 11). Conformándose así como el precursor de los cambios educativos producidos por la *Escuela Nueva*.

Entre los autores más destacables que influyeron en la concepción de la autoexpresión, encontramos, además, las aportaciones, entre otros, de: Pestalozzi que pretendía desarrollar la sensibilidad del alumnado; o Froebel que, aunque no defiende la libertad absoluta, sí aporta conocimiento sobre la expresión del niño y sobre la implicación del juego en su desarrollo, ambos descendientes de la pedagogía defendida por Rousseau (Agirre, 2005). Pero es necesario hacer una mención más extendida sobre los cambios producidos por estos grandes autores, para comprender así la influencia ejercida en el ámbito de la educación, así como en las prácticas artísticas.

Ambos autores consideraban el dibujo como un lenguaje al mismo nivel que el lenguaje escrito. Pestalozzi instauró el dibujo como área básica en la educación de los niños desarrollando así el *dibujo pedagógico* en base al cuadrado, considerando a éste la base de cualquier forma, y promovía una serie de ejercicios sincronizados y repetitivos buscando descomponer la complejidad con la que se presenta el entorno. Froebel valoraba el juego como parte esencial de la educación quedando reflejada así en los *Kindergarten* (El jardín de infancia) y basándose en dos métodos: *Stygmographie* (dibujo a partir de una trama de puntos encontrando una similitud en cómo se enseñaba a dibujar y cómo se enseñaba a escribir, hasta el punto de poder dibujar a partir de la descripción de una imagen); y *Netzzeichnen* (dibujo en base a una red, utilizada ya por

artistas del siglo XVI, útil sobre todo para la representación de dibujos bidimensionales que iban desde la representación geométrica a la representación naturalista), desarrollando así la habilidad y la aptitud analítica (Lupton y Abbott Miller, 2019).

Es por ello recomendable rescatar la exposición *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño* realizada en la Fundación Juan March de Madrid (2019) pues recogía una muestra muy interesante sobre el trabajo pedagógico de grandes referentes del siglo XIX que influyeron en los pensamientos de grandes artistas de las vanguardias que una vez fueron niños y así queda recogido en el catálogo de dicha exposición. En palabras de Fontán del Junco:

En el fondo, la idea que subyace a esta exposición es que si se empieza educando a los niños como artistas que deben aprender jugando (...), no es extraño que de adultos se entiendan a sí mismos y se comporten como verdaderos profesionales de la infancia, que dedican el serio juego de sus vidas a ese otro juego, elemental y elevado, divertido y serio a la vez, que describe las mejores versiones de las artes del siglo XX (Capa, 2019, p. 27).

Nos parece importante detenernos sobre esta reflexión ya que se evidencia la importancia de trabajar en base al juego desde la infancia para después, desde la edad adulta, se considere el juego algo serio esencial en sus vidas y por ende en su trabajo.

Sin embargo, las metodologías lúdicas, así como el tiempo que se dedica a jugar libremente, van en detrimento del juego y a favor de una clase magistral, donde se comienza a trasladar la visión negativa del adulto a dicha actividad.

Partiendo del transcurso en las diferentes etapas educativas, donde se va prescindiendo del juego como parte importante de la enseñanza, se hace necesario rescatar, en sentido contrario, la afirmación de Josef Albers: “El empezar ‘jugando’ desarrolla el valor, lleva de modo natural a una vía inventiva y alienta la [...] facilidad del descubrimiento” (como se cita en Lupton y Abbott Miller 2019, p. 18), para darnos cuenta del valor que el juego podía tener en docentes de una escuela tan importante como la Bauhaus. Aquí aparecen varios aspectos que serían adecuados atender, como es el valor para enfrentarse a los retos y,

derivados de estos, afrontar las posibles frustraciones ocasionadas por la inestabilidad que puede producir el proceso creativo.

Esto nos hace reflexionar sobre una posible conexión con el *Juego de construcción o montaje* definido por Piaget (1946) (como se cita en Montañés et ál., 2000), pues, aunque se le atribuye a la etapa infantil o juvenil, declara que está formado por una serie de movimientos, manipulaciones o acciones realizadas por la persona de forma coordinada y durante dicho proceso la persona se propone un fin.

Varios son los modelos pedagógicos que se han ido desarrollando o implementando en el sistema educativo dentro del ámbito artístico, pero ¿qué y cómo debemos enseñar el dibujo en nuestras aulas de etapas superiores? Si atendemos a la educación en este ámbito, encontramos modelos que podrían interactuar para generar un modelo complementario.

Cabría mencionar, entre otros, el *modelo logocéntrico* que, evolucionando la práctica de los gremios a las academias, valoraba una educación dirigida por la figura del maestro (Agirre, 2005). Este modelo, basado en la razón, tiene como prioridad desarrollar la técnica artística, es decir, trabajar la habilidad y destreza, en este caso del dibujo. Su aprendizaje se desarrolla en base a un trabajo evolutivo desde lo más fácil a lo más dificultoso (copiando dibujos de cuadernos para pasar a dibujar estatuas y finalmente dibujar modelos al natural), algo que sigue estando vigente en el ámbito universitario. Este modelo en principio no deja espacio al juego, sino que se trata de una instrucción para conseguir la perfección en la representación en base a perseguir reflejar la belleza.

Otro modelo, mencionado anteriormente y que ha tenido y sigue teniendo su principal implementación en la etapa infantil, es el *modelo expresionista* el cual tuvo sus aplicaciones en los márgenes de la enseñanza superior. Éste influyó en autores como Johannes Itten quien, previo a ser docente en la Escuela de la Bauhaus, fundó una escuela de arte propia en Viena en el año 1916 en base a la idea de la figura del niño como artista (Lupton y Abbott 2019). Su experiencia docente en la escuela primaria, unido a su interés por recuperar la esencia creativa del individuo, promovió, durante su periodo como docente en el curso

preliminar y eliminatorio de la Bauhaus, *desenseñar* en el alumnado para volver a recuperar la riqueza y expresividad de la infancia destruida durante su evolución a la etapa adulta (Lupton y Abbott Miller, 2019). Cabría preguntarse si este modelo mantiene relación con el *Juego configurativo* identificado por Rüssel (1970) (como se cita en Montañés et ál., 2000) en aquellos juegos infantiles donde la acción es más importante que la obra final, así como en la primera definición del verbo jugar recogido por la RAE.

Pero, volviendo al entorno de la educación artística dentro de la educación adulta, se hace necesario nombrar a otros docentes de la Bauhaus que, al igual que Itten, valoraban el dibujo del niño y defendían la importancia de estar abierto a posibles cambios, promoviendo ser un niño grande hijo de la creación (como se cita en Lupton y Abbott Miller, 2019). Rescatamos la frase anteriormente mencionada donde Albers se refería al juego como parte esencial para la inventiva, para relacionarla con otras afirmaciones de grandes artistas y docentes de la Bauhaus. Cabe hacer mención a las siguientes frases: “Una pared [del estudio de la Bauhaus] tenía alineados [...] estudios experimentales [...] Parecían híbridos entre juguetes y el arte de los salvajes” (como se cita en Lupton y Abbott Miller 2019, p. 18), donde Klee nos acercan a los márgenes del juguete y su potencial expresivo; o “Los medios para un profesor consciente de su responsabilidad pedagógica son el relajamiento y la instrucción de los órganos y funciones corporales” (como se cita en Báscones, 2019, p. 135) en la que Itten nos recuerda la importancia de generar un ambiente relajado.

Asimismo, encontramos que Albers comienza a cuestionar tanto las ideas reformistas como el modelo academicista o aquellos modelos que incentivan el individualismo. Por su parte, busca respuestas a sus preguntas entendiendo la educación bajo la fórmula “aprender a través de la experiencia” (Báscones, 2019, p. 138), donde desarrollar individualmente la capacidad creativa de cada individuo. Pero lo cierto es que, a través de estos autores, podemos aproximarnos a la importancia del juego en esta escuela.

Derivada de ésta y de los estudios sobre la psicología de la imagen, la conocida *Gestalt*, surge el modelo *El Arte como Lenguaje*, basado en el

estudio de la alfabetización visual, el cual responde a una pedagogía influida fuertemente por Froebel. Pues, como se pregunta Fontán del Junto:

¿Y si [...], nos figuramos la historia del arte como una casa construida a lo largo de los siglos, lo que ha ocurrido durante el siglo XX es, sencillamente, que el arte se ha trasladado de las estancias principales y nobles al cuarto de juegos? (Capa, 2019, p. 19).

Realizando un análisis de estos dos últimos modelos, encontramos similitudes con tres de las características del juego clasificadas por Michelet (1986) (como se cita en Montañés et ál., 2000): *la afectividad*, desarrollada durante el juego al generar placer y entretenimiento, el cual promueve la expresión libre dando como resultado la liberación de tensiones (modelo expresionista); *la creatividad* pues favorece estimular la creatividad tanto en la expresión, como en la producción y la invención durante el uso de destrezas en el proceso del juego (modelo expresionista y Arte como Lenguaje); y *la inteligencia* donde a través de la realización de operaciones de análisis y síntesis, se desarrolla la inteligencia práctica en favor de la inteligencia abstracta (Arte como Lenguaje).

Considerando el desarrollo de la creatividad como algo fundamental en el ser humano, se hace necesario recuperar las reflexiones de Vigostsky (1989), quien expone y valora la capacidad creadora de los niños, necesaria para su desarrollo general y su preparación a la madurez y manifestada por primera vez en los juegos de la infancia. A su vez, Robinson (2006) afirma que, los niños nacen artistas pero, durante su evolución a la etapa adulta, la sociedad y el sistema educativo va coartando poco a poco su creatividad entendiendo a ésta como una capacidad ligada, entre otros, al juego.

Dentro del aula, tales juegos de rol y de simulación, como otros tipos de juegos reglados o de improvisación, favorecen de igual forma la manifestación de opiniones, la argumentación y conceptualización, en tanto habilidades discursivas; la comprensión y transmisión de conceptos, normas, consignas, pasos a seguir; la adaptación espontánea a los emergentes, el desarrollo de la originalidad en las propuestas y sus contra propuestas, y, por consiguiente, de la

creatividad en sus máximos exponentes. (Rubio, 2011, pp. 151-152).

Partiendo de estas reflexiones nos resulta curioso que, en las definiciones aportadas por la RAE sobre el juego, no haya alusión alguna al término creatividad.

En definitiva, varios han sido los modelos pedagógicos implementados en el sistema educativo dentro del ámbito artístico en la educación superior, y aunque no se han mencionado todos los modelos, consideramos que estos nos ayudan a entender cómo a lo largo de la historia los docentes analizan y buscan modelos que se adapten a nuevas formas de comprender la educación. Es importante repensar los modelos y así abordar la asignatura de dibujo en nuestras aulas universitarias, preguntándonos, una vez más, el qué enseñar y el cómo hacerlo.

ESTUDIOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO Y LA CREATIVIDAD

En este apartado proponemos compartir diferentes libros donde los autores han estudiado cómo enseñar a dibujar y cómo desarrollar la creatividad, en busca de un punto de unión que sirva para generar vínculos adecuados para posibles proyectos futuros. Comenzamos con aquellos autores que han reflexionado sobre técnicas que se enmarcarían en el modelo más cientifista para seguir con propuestas que promueven el desarrollo de la creatividad.

Como referente en el campo del dibujo, desde una perspectiva científica, entendiendo a ésta como una serie de ejercicios que se van en progresión desde la copia de dibujos en cuadernillos hasta llegar a dibujar al natural encontramos, entre otros, la obra de Ruskin, *Técnicas del dibujo* (2012). Este autor aboga por una enseñanza del dibujo donde toma como inspiración, la naturaleza. En su libro realiza una llamada a la acción de dibujar, es decir, dibujar diariamente para conseguir dibujar fielmente aquello que se desee. Para ello, propone diferentes ejercicios que favorezcan el proceso de aprendizaje evolutivo (de lo fácil a lo más difícil). Entre los tipos de ejercicios que describe, encontramos: generar una carta de gradaciones que ayude a aprender a generar texturas y contrastes en la superficie a través de diferentes técnicas (secas y húmedas);

para poco a poco adentrarnos en la observación y representación de los contornos (imágenes planas en base a elementos naturales) o la representación del volumen a través de la luz proyectadas sobre los elementos concretos; y desde aquí caminar hacia el dibujo directo de la naturaleza en continuo cambio que nos lleve al uso final de color y el estudio de la composición. En definitiva, se trata de buscar una técnica más depurada, desarrollada por la realización de diferentes ejercicios que favorecen un análisis perceptivo útil para la representación más fiel, la cual siempre está condicionada por el trazo personal de cada dibujante.

Siguiendo con esta línea, encontramos *Dibujar con el lado derecho del cerebro* (Edwards, 1996), donde se observa un trabajo cuyo fin es aprender la técnica del dibujo aprendiendo a mirar como lo hace un artista. Se trata de entender cómo trabaja el hemisferio derecho del cerebro a la hora de percibir formas, colores, luces y sombras, dimensiones... Para ello, a través de diferentes actividades, plantea cómo enseñar a dibujar de manera evolutiva y precisa, diferentes elementos (el cuerpo humano, los objetos, la arquitectura...). Esta autora propone ejercicios que activen el lado derecho del cerebro para obviar aquellos mensajes o conceptos que proceden de la razón y la descripción, los cuales acaban anulando la visión de un dibujante ya que éste atiende a líneas, formas y contrastes. Las actividades presentadas proponen actividades diversas: dibujar la silueta de una copa obtenida a través de dos perfiles de un rostro (para conseguir anular la parte de la razón en favor del lado derecho del cerebro); dibujos a partir de la copia de dibujos de otros autores, teniendo que reproducir dicha imagen ubicándola boca abajo (con el fin de fijar la atención en la línea, direcciones y formas); dibujos en base al color, para comprender cómo funciona la armonía; el trabajo de luz y sombra a través del uso de diferentes tramas; el análisis de la perspectiva, etc. Ciertamente, vemos una aproximación a varios de los ejercicios propuestos por Ruskin, pero nos gustaría mencionar las primeras actividades compartidas en este libro (*Dibujo de copa y cara n°1*, *Dibujo de copa y cara n°2*, *copa barroca y cara de monstruo*, *Dibujo invertido*, *Dibujos de contornos escuetos para eludir el sistema de símbolos*,...), pues no sólo favorecen el desarrollo de la destreza del dibujo, sino que nos aproximan a actividades con cierto carácter lúdico

desarrollando así un ambiente de juego donde puede: existir un desarrollo de la creatividad, promover un ambiente más relajado y favorecer la motivación en lo que se está haciendo.

En relación con estos dos autores, podemos encontrar cierto paralelismo con los métodos utilizados por Pestalozzi, quien generaba una serie de ejercicios que evolucionaban en dificultad, según la edad del alumnado, con el fin de ejercitar su visión simplificando el mundo exterior en base a formas geométricas. En definitiva, tratar de transformar la mirada del dibujante para aprender a representar aquello que vemos.

En relación con estos últimos ejercicios más lúdicos, diseñados por Edwards, cabría señalar el libro *La enseñanza del dibujo a partir del arte* (Wilson et ál., 2004), el cual, aunque se enfoca principalmente a las primeras etapas de educación (infantil, primaria y secundaria), nos invita a reflexionar sobre aspectos que consideran importantes para aprender a dibujar en cualquier nivel. Considerando el arte como algo innato y cultural, defienden una metodología que se organice en base a cinco tipos de dibujo: de observación (análisis del entorno), memoria (observar para trabajar a partir del recuerdo), imaginación/fantasía, verbal/visual (dibujos a partir de diversas fuentes literarias) y experimental para desde aquí favorecer un trabajo que se oriente hacia una enseñanza formal del dibujo, pero sin olvidar la expresión libre y el acercamiento a la historia del arte. En definitiva, anima a plantear la asignatura de dibujo no sólo como la realización de un conjunto de actividades que favorezcan la observación del entorno para desarrollar así la habilidad en el dibujo, sino que promueve el diseño de proyectos de dibujo que desarrollen un trabajo más creativo.

Encontramos similitudes entre las actividades propuestas por estos autores y los métodos utilizados por otros referentes analizados anteriormente. Es el caso, por ejemplo, del método *Stygmographie*, utilizado por Froebel, donde a través de una descripción literal el alumnado debía conseguir dibujar lo descrito.

Asimismo, valoramos otros autores que se interesan por el trabajo de la creatividad introduciendo algunas actividades lúdicas a través del dibujo y el juego. Es el caso de Michel Fustier donde, en su libro

Pedagogía de la creatividad (1975) promueve el desarrollo de la ésta a través de propuestas diversas en base al dibujo, encontramos: *Dibujo colectivo* enmarcada dentro de las actividades de perfeccionamiento de las relaciones interpersonales, donde se invita a realizar un trabajo colectivo cuando el grupo a penas se conoce; y *Las formas inductoras* que forma parte del grupo de ejercicios para el reconocimiento del mundo, que a partir de figuras geométricas invita al dibujante a añadir otros elementos inducidos por estos. Ambas actividades están relacionadas directamente con el dibujo, pero a lo largo del libro encontramos otro tipo de actividades cuyo propósito es el desarrollo de la creatividad las cuales podríamos utilizar en el aula de dibujo sin ninguna modificación o transformarlas para generar un vínculo más directo con el dibujo. Añadimos otros ejemplos que serían adecuados atender: *Juegos corporales*, donde a través de algunos juegos tradicionales se favorece, según palabras del propio autor, la desinhibición, pero cabría añadir que, además, favorece la conexión con el mundo a través de otros sentidos que en ocasiones olvidamos en beneficio de otros; *Escenarios futuristas* o *Escenarios fantasiosos* donde trata de crear otros mundos a través de la imaginación y el lenguaje, los cuales podrían relacionarse con otras actividades mencionadas anteriormente, en las que la descripción o las historias preceden a la creación de imágenes.

Cercano a este último autor encontramos las propuestas de Rafael Lamata, donde en su libro *La actitud creativa. Ejercicios para trabajar en grupo la Creatividad* (2013), propone el desarrollo de la actitud creativa a través de diversas actividades lúdicas. Entre ellas, encontramos algunas ligadas al dibujo, como son: *Dibujar lo que hay a tu espalda* desarrollando así la concentración y observación; *Dibujos en continuidad* donde propone un dibujo como un continuo para comprender y percibir la realidad como algo interrelacionado. Esto nos recuerda a los dibujos de Paul Klee, y su frase “Dar un paseo con la línea” (como se cita en Wilson et ál., 2004, p. 43); *Selección perceptiva*, hace alusión al libro *Metafísica de los tubos* (Nothomb), donde invita a realizar diversos dibujos en base a la ciudad para generar una especie de mapa según nuestra apreciación; *Copia de la copia* donde se plantea realizar una obra plástica de forma grupal reflexionando sobre la copia y la

imposibilidad de copiar. Además, encontramos un apartado dedicado a *Ejercicios alrededor de la imagen* en el que aparecen: *Estudio de sombras*, *Generar imágenes a partir de un círculo*, *Imágenes como traducción de palabras* entre otras. Este autor, a diferencia de Fustier, sí ofrece una variedad importante de actividades relacionadas directamente con el dibujo.

Considerando ambos autores importantes por promover el desarrollo de la creatividad, es también destacable su interés por desarrollar un espacio de juego, de reflexión y de interrelación entre el grupo. Es decir, valorar ese espacio de convivencia que invite a explorar la actitud creativa y compartir las emociones individuales y colectivas.

4. CONCLUSIONES

Atendiendo a las definiciones y estudios realizados en base al juego, ambos en continua transformación y confrontación, consideramos los ejemplos compartidos suficientes para destacar la necesidad de introducir el aspecto lúdico, tan ligado a la infancia, a etapas superiores. Es cierto que, como hemos compartido, determinados autores han desvinculado el juego de las artes plásticas y por ende del dibujo, además, en líneas generales se presenta o define como una actividad ligada principalmente a la etapa infantil, pero esto no hace otra cosa que desear investigar más para buscar respuestas a preguntas en base a necesidades vistas en el aula. Éstas son precisamente las que han hecho que varios autores investiguen sobre sus prácticas, dando lugar a diversas publicaciones, con la intención de encontrar métodos más efectivos en base a cada creencia individual, es decir, buscar la forma de qué y cómo enseñar.

Si respondemos a la pregunta qué, somos conscientes que en la etapa universitaria el alumnado debe aprender a dibujar, desarrollar la habilidad y destreza del dibujo, pero existen otros aspectos que están ligados a nuestras emociones y nuestro desarrollo personal que no debemos obviar. Y al preguntarnos cómo, se abrirían diversos caminos en los cuales uno de ellos nos conduciría al juego, como hemos podido observar, ya que éste nos lleva a un espacio de motivación que favorece los espacios

relajados, fomenta el desarrollo de la creatividad, así como de la inteligencia, entre otros. Todo esto nos hace pensar que el juego es un buen vehículo para valorarlo como herramienta de trabajo en el ámbito universitario.

En definitiva, considerado esta variedad de estudios como referentes para movernos en el campo del dibujo y el desarrollo de la creatividad desde prácticas más lúdicas, nos planteamos buscar similitudes o vínculos que nos permitan movernos desde ambos campos para generar así proyectos en base al dibujo con el fin último de aprender jugando.

5. REFERENCIAS

- Agirre, I. (2005). Teorías y prácticas en educación artística. Ediciones Octaedro/EUB-Universidad pública de Navarra.
- Báscones, N. (2019). El legado de la Bauhaus en las prácticas pedagógicas para el estudio del color: metodologías aplicadas a estudiantes de diseño multimedia y gráfico. *Pensar la publicidad. Revista Internacional de Investigaciones publicitarias*, 13, 125-146.
<https://doi.org/10.5209/pepu.65023>
- Edwards, B. (1996). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Ediciones Urano S.A
- Capa, A. (Coord.). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*. (Exposición celebrada en Madrid, Fundación Juan March, del 22-3-2019 al 23-7-2019). Fundación Juan March, 2019
- Fustier, M. (1975). *Pedagogía de la creatividad*. Editorial Index
- Gadamer, H.G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Paidós.
- Huizinga, J. (2010) *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Lamata, R. (2005) *La actitud creativa. Ejercicios para trabajar en grupo la creatividad*. Narcea
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (2006). Boletín oficial del Estado 106 de 4 de mayo de 2006, 1-112. <https://bit.ly/3oCkiRM>
- Lupton, E., Abott Miller, J. (2019). *El abc de triángulo, cuadrado y círculo*. Gustavo Gili.
- Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J.M, Blanc, P. Sánchez, M.J., Serrano, J. P. y Turégano, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 235-260.

- Ordine, N. (2018). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado
- Real Academia Española (s.f.). Juego. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://bit.ly/3ze4laU>
- Real Academia Española (s.f.). Jugar. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://bit.ly/3c1D7A5>
- Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? *TED2006* [video] YouTube.
<https://bit.ly/3PIhI8X>
- Rubio, A. (2012). El juego en la universidad. En Echevarría, O. (Director),
*Reflexión Académica en Diseño & Comunicación. XX Jornadas de
Reflexión Académica en Diseño y comunicación 2012* (págs. 150-152).
Universidad de Palermo. <https://bit.ly/3PLeOAm>
- Ruskin, J. (2012). *Técnicas del dibujo*. Laertes
- Vigostsky, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Editorial Crítica.
- Wilson, B., Huwitz, A. y Wilson, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del
arte*. Paidós

LA CARICATURA COMO COMUNICACIÓN Y LENGUAJES ALTERNATIVOS DURANTE LA COVID-19: ESTUDIO COMPARATIVO DE ESPAÑA Y TÚNEZ

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La caricatura es un arte que se caracteriza por hacer reír al público, por lo que es considerada como una forma de entretenimiento de la sociedad. Su uso está asociado a la prensa y se considera un artículo de opinión. No obstante, el dibujo gráfico es una forma de representar un humor social y comunal que guarda una serie de asunciones e ideas pertenecientes al estrato social. Este hecho provoca que la sociedad reaccione ante determinados acontecimientos.

El caso de la covid-19 ha puesto de manifiesto la reacción de diferentes sectores. De este modo, la caricatura ha encontrado un buen caldo de cultivo para hacer reflexionar y reaccionar a la sociedad. Sin embargo, el confinamiento ha promovido que este arte se termine de despojar de los periódicos y se asocie también a las redes sociales. Por ello, la caricatura ha experimentado una evolución a nivel mundial, mostrándose como una herramienta comunicativa basada en un lenguaje alternativo que se apoya en la articulación de símbolos.

Por esta razón, este trabajo busca analizar este hecho, teniendo en cuenta la pandemia de la covid-19. Para ello, se han seleccionado dos caricaturistas de dos territorios diferentes, para estudiar la repercusión del coronavirus en la sociedad en red, usando la caricatura como puente. En este sentido, se han establecido varias hipótesis para esta investigación: (1) la caricatura es un lenguaje no verbal alternativo que comunica una serie de mensajes; (2) existe un humor social desatado por las redes sociales, haciendo que la gente reacciones ante estos acontecimientos;

y (3) la covid-19 ha servido para afianzar la caricatura y convertirla en una herramienta comunicativa independiente de la prensa.

Teniendo en cuenta todo esto, se han establecido unos objetivos generales y unos objetivos específicos que se irán desarrollando a lo largo de este trabajo. Los objetivos específicos son: (1) estudiar la caricatura como forma de lenguaje alternativo; (2) analizar su uso en las redes sociales; y (3) comprobar su impacto en la sociedad. Más allá de todo esto, los objetivos específicos son: (1) ver el uso de la caricatura durante en la covid-19; (2) comparar el trato de la pandemia a través del uso de la viñeta en dos puntos diferentes, como es el caso de España y Túnez; y (3) examinar el uso de las redes sociales durante la covid-19 para transmitir estos dibujos con el fin de ver su impacto en la sociedad.

Con todo, este trabajo consiste en hacer un estudio comparativo de Túnez y España para mostrar que la caricatura se ha convertido en un centro importante. El uso obligado de la virtualidad ha hecho que el dibujo se convierta en un elemento imprescindible en nuestra sociedad. Es utilizado como una manera de alivio ante los problemas, pero también como una forma de reivindicación social y política que conlleva una serie de consecuencias tanto a nivel artístico como social.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

La muestra analizada en este trabajo se basa en dos reconocidos caricaturistas de España y Túnez. Se van a analizar las caricaturas del tándem de caricaturistas Miki y Duarte, debido a la producción tan extensa que han realizado durante la pandemia en España, así como también se va a estudiar a la caricaturista tunecina Nadia Khiari, debido a que su producción durante el coronavirus ha servido para evidenciar el desarrollo de la pandemia en Túnez. De este modo, se han seleccionado tres caricaturas de cada uno, en las que se muestra la etapa previa a los confinamientos, el apogeo de la pandemia y el desconfinamiento y vuelta a la supuesta nueva normalidad.

Para llevar a cabo este análisis, se ha optado por emplear una metodología cualitativa. Este hecho se debe a que este trabajo pretende comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de

vista de las personas que la viven. Se están analizando caricaturas que muestran las ideas de tres artistas que intentan hacer despertar a la gente debido a la situación vivida como consecuencia de la primera gran pandemia mundial del siglo XXI. Así, este trabajo se centra en una serie de sujetos específicos que adoptan una perspectiva del fenómeno con el fin de darle significado, es decir, busca comprender qué dice la sociedad y cómo se muestra ante una situación insólita, usando el dibujo gráfico como referencia (Taylor y Bogdan, 1984).

Teniendo en cuenta todo esto, se han llevado a cabo dos fases complementarias. Por un lado, se ha llevado a cabo una fase descriptiva, en la que se ha recogido una muestra de caricaturas de los diferentes artistas con el objetivo de ser analizadas. Este paso tiene como objetivo describir qué ocurre dentro de la imagen y su función con respecto a la sociedad al encontrarse en una situación promovida por una pandemia mundial. Por otro lado, se ha elaborado otra fase interpretativa, en la que se explican y analizan todos estos hechos de una manera mucho más compleja. Por esta razón, esta fase contribuye a dar una respuesta a todo el material analizado durante todo este proceso.

Para completar estas dos fases, se ha aplicado un método visual etnográfico que permita analizar, estudiar y contextualizar esta muestra. A través de este método, se pretende comparar el fenómeno cultural de la caricatura con el contexto que aparece dentro del propio dibujo, con el fin de ver su función específica. Se centra en la observación directa de las imágenes y en el análisis de lo que ocurre en su interior con el fin de convertirse en un acto de comunicación completo, por lo que la caricatura se convierte en una fuente diaria de información y opinión (Vasilachis de Gialdino, 2009).

Sin embargo, todo esto ha tenido que completarse a través del uso de una teoría fundamentada con el fin de interpretar esos datos teóricos en relación a la muestra analizada de una manera inductiva. Así, se ha empleado el método comparativo constante y el muestreo teórico con el fin de codificar y analizar todos los datos para desarrollar los diferentes conceptos. Para ello, se han llevado a cabo diferentes abstracciones teóricas, así como una codificación abierta que ha identificado el tema y sus dimensiones, es decir, se ha identificado la caricatura como un

elemento comunicativo que genera un lenguaje alternativo ante determinadas situaciones. Una vez hecho esto, se ha llevado a cabo una codificación axial que ha permitido establecer categorías y subcategorías, teniendo en cuenta el uso de las caricaturas, o sea, se ha visto cómo se usan estas caricaturas y se han ido clasificando con el fin de poder ser estudiadas detenidamente. Además de todo esto, se ha realizado una codificación selectiva con el fin de refinar toda la teoría en la que se basa la investigación, es decir, el uso y su función con el fin de comunicar una serie de aspectos sociales y políticos dentro de la caricatura (Trinidad Requena, Carrero Planes y Soriano Miras, 2006).

3. ANÁLISIS DE DATOS

3.1 MIKI Y DUARTE Y SUS CARICATURAS EN LA COVID-19

3.1.1 La COVID19 en España

La covid-19 ha sido una pandemia mundial provocada por el coronavirus SARS-CoV-2. El primer en España fue diagnosticado el 31 de enero de 2020 en San Sebastián de la Gomera (Tenerife) (Linde, 2020) mientras que el primer fallecimiento conocido ocurrió el 13 de febrero en Valencia (Ramírez de Castro & Caparrós, 2020). Ante la rápida expansión del virus, el 14 de marzo el Gobierno español decretó el estado de alarma en todo el territorio nacional y, amparado en esta medida, limitó la libre circulación de los ciudadanos a actos esenciales como la adquisición de alimentos y medicamentos o acudir a centros médicos o al lugar de trabajo, resultando en un confinamiento de la población en sus lugares de residencia. El 28 de marzo se suspendió toda actividad laboral presencial no esencial durante quince días. El 2 de abril se registró el mayor número de muertes por coronavirus en un día. El Congreso de los Diputados fue autorizando sucesivas prórrogas del estado de alarma hasta un total de seis veces (La Moncloa, 2020a). A partir del 28 de abril comenzó el plan de desescalada asimétrica por provincias (La Moncloa, 2020b).

El 21 de junio, tras 98 días, expiró el estado de alarma y España entró en la llamada «nueva normalidad». A lo largo del verano, se

multiplicaron los rebrotes en distintos puntos del país, que no pudieron ser contenidos y degeneraron en transmisión comunitaria. El 21 de octubre España superó el millón de contagiados. El 25 de octubre el Gobierno decretó de nuevo el estado de alarma para hacer frente a la segunda ola de contagios. Se estableció el toque de queda nocturno, dejando en manos de los gobiernos autonómicos las medidas de contención, incluyendo cierres perimetrales y confinamientos de determinadas zonas para evitar la expansión del virus (Belmonte, 2020).

En cualquier caso, en diciembre de 2020, se inició la campaña de vacunación. Las vacunas fueron aprobadas por la Agencia Europea del Medicamento y empezaron a distribuirse por toda Europa. En enero de 2021, empezaron a vacunar a los mayores de 80 años, trazando un plan estratégico para poder erradicar la pandemia (Vacuna covid, 2021).

3.1.2 MIKI Y DUARTE Y LA COVID-19

La caricatura en España ha tenido una función significativa. Durante el franquismo era utilizado como un arte reivindicativo de manera pasivo que narra los diferentes aspectos del régimen. No obstante, su evolución ha estado asociada al desarrollo de la prensa y se ha ido adaptando a los nuevos tiempos. Este hecho es así que, si se observan, los periódicos, puede verse que narran las noticias diarias de una forma irónica y sarcástica.

De este modo, para hacer este trabajo se ha seleccionado al dúo de caricaturistas Miki y Duarte, ya que tienen una producción muy enriquecedora. Por lo general, cuentan con una gran cantidad de seguidores en Andalucía. Manuel Luis Gallardo Muñoz, nacido en 1967, alias Miki, es guionista, dibujante y humorista gráfico. De otro lado, José Francisco Duarte Heredia (nacido en 1975), conocido como Kyko Duarte o Duarte, es dibujante, historietista y viñetista. Ambos nacieron en Málaga, donde unos años más tarde se conocieron y decidieron aunar sus talentos en un dúo creativo. En 1997 empezaron a colaborar para varios periódicos extranjeros editados en la Costa del Sol. Dos años después ficharon por La Opinión de Málaga, del grupo Prensa Ibérica, donde comenzaron a publicar viñetas sobre la actualidad. A partir de 2004 y hasta el día de hoy colaboran con el Grupo Joly (Diario de Cádiz, Diario

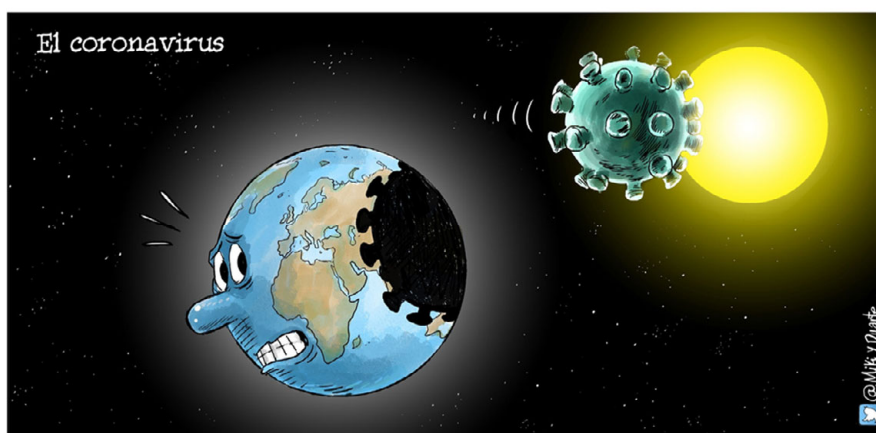
de Jerez, Diario de Sevilla, Málaga Hoy, Diario de Almería, entre otros). Su trabajo humorístico se ha podido ver en El Jueves y en otras cabeceras. Sus dibujos, generalmente, se caracterizan por el uso de un trazo sintético y efectivo, condimentado con un humor crítico, inteligente y libre. Las grandes dotes comunicativas de sus viñetas y la calidad de sus propuestas les han valido encontrar el éxito en las redes sociales, que les han permitido ampliar la audiencia con la que ya contaban en la prensa andaluza (Riera Pujal, 2021). En cuanto a la dinámica de trabajo, suele estar coordinada por ambos. Miki se encarga de buscar información en torno a la noticia en cuestión comienza a trabajar en un guion, con el objetivo de desarrollar una idea. Esto se convierte en un boceto que incluye la disposición y situación de los personajes, la secuencia, en el caso de que fuera necesario, y los textos que acompañan a estos dibujos. Tras realizar este trabajo, Duarte recibe un borrador y se ponen de acuerdo para matizar todo este trabajo previo. Así, comienza a pensar cómo desde una perspectiva gráfica puede estirar, potenciar la idea, añadir la marca, hacer algo original, trazos nuevos, artesanos o experimentales, siempre sin adulterar el mensaje. Asimismo, se encarga de relaborar el tono del mensaje de estos dibujos, es decir, si el tono es reflexivo o triste, adopta un estilo menos estridente. Del mismo modo, si es humorístico, se vuelve más gamberro. Todo esto contribuye a que las caricaturas se vuelven directas, con mensajes claros con el fin de distraer lo mínimo al lector (Riera Pujal, 2021).

Respecto a la estructura de sus dibujos, puede decirse que siempre sigue un hilo argumental determinado. A pesar de que es un trabajo en equipo, siempre buscan generar impacto de una manera sutil. En cualquier caso, no existen las medias tintas dentro de su mensaje, ya que suele ser muy dirigido. Este se vislumbra en sus símbolos y personajes que generan una sintaxis visual que lleva al espectador a formarse una opinión. Por lo general, suelen recurrir a personajes corrientes e impersonales, para representar a la sociedad. Sólo pueden reconocerse los políticos españoles que sí son representados de una manera directa. En cualquier caso, sus críticas se dividen en sociales y políticas, en tanto que se critica la actitud de la sociedad ante determinadas ocasiones, así como también estudian la situación política. Por todo ello, también tienden a

aparecer caricaturas globales, que mezclan ambas temáticas con el fin de reflejar que la sociedad y política deben estar unidas, generando un proceso creativo por parte del emisor y del propio receptor del dibujo. En cualquier caso, la covid-19 se va a caracterizar por representar al personal sanitario, las fuerzas de seguridad y el propio virus de una manera constante, por lo que la impersonalización del resto de personajes gira en torno a estos tres bloques con el fin de relatar la pandemia de una manera diferente, permitiendo a la audiencia identificar lo verdaderamente importante.

En cuanto a su centro de atención, cabe decir que es la actualidad. Aunque el humor intemporal está dentro de algunas de sus viñetas, es cierto que sus dibujos buscan reflejar a toda costa la actualidad diaria. Además de todo esto, la covid-19 han hecho que las redes se conviertan en su principal aliado. En este contexto, Twitter es la favorita, ya que es donde pueden verse sus caricaturas más recientes. Cuentan con seguidores y detractores diversos, en relación a las ideas sociales y políticas que incluyen en su trabajo. Este hecho también ha contribuido a abrir un canal bidireccional con la audiencia, dado que hasta entonces la única comunicación que tenían con su público era a través de cartas, por lo que el proceso era mucho más lento (Riera Pujal, 2021).

FIGURA 1. *La sombra del Coronavirus (Miki y Duarte, 2020, p. 40)*



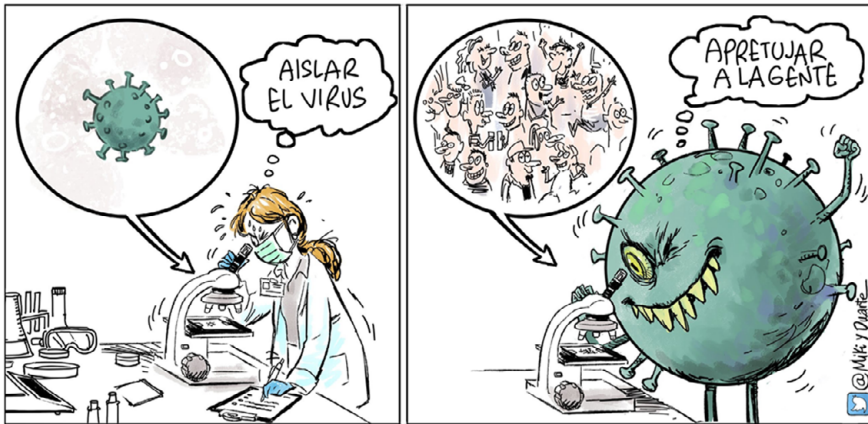
Esta caricatura refleja el coronavirus como un elemento que hace un eclipse solar en la tierra, centrándose sobre todo en Asia. El mundo gira y la cara que presenta es de preocupación. De este modo, este dibujo muestra desconsuelo e incertidumbre al ver lo que puede ser el coronavirus. Se sitúa, por tanto, al principio de la pandemia y pone de manifiesto la incertidumbre desatada en tiempos previos a la covid-19. Nadie en aquel momento era consciente de lo que iba a ocurrir, pero sí se muestra la preocupación y el miedo como algo que asolaba a todo el planeta.

FIGURA 2. Los aplausos a las 8 (Miki y Duarte, 2020, p. 89).



En este dibujo aparece una investigadora analizando la covid-19 a la hora de los aplausos. Por otro lado, el virus se tapa los oídos mostrando que le molesta esos ánimos a los investigadores y personal sanitario. El confinamiento conllevó a que todos saliéramos a aplaudir a los verdaderos héroes de la pandemia a las ocho de la tarde. Por ello, Miki y Duarte rindieron homenaje con múltiples caricaturas con el fin de poner de manifiesto la labor de los médicos y los investigadores para acabar con el virus.

FIGURA 3. La insolidaridad de la sociedad tras el des confinamiento (Miki y Duarte, 2020, 138).



Esta viñeta está orientada a criticar y analizar el desconfinamiento. Se divide en dos situaciones. En la primera, aparece una científica que busca aislar al virus para acabar con él, mientras que en la segunda aparece el propio virus analizando las reuniones de la gente. Por esta razón, puede considerarse que esta caricatura es una crítica a la sociedad que no le importa el virus, en tanto que ha salido a la calle sin protección, al mismo tiempo que ignoran esas consecuencias. Asimismo, también es una llamada de atención que pone de manifiesto la gran labor de los científicos que a pesar de las circunstancias sigue luchando para erradicar el virus.

3.2 NADIA KHIARI Y LAS CARICATURAS EN LA COVID-19

3.2.1 COVID-19 es Túnez

La covid-19 también llegó a Túnez, como era de esperar. Llegó el 2 de marzo de 2020 y el primer caso se dio en un hombre de unos 40 años que volvía de Gafsa a Italia (Agency Report, 2020). Así, el presidente tunecino anunció el viernes 20 de marzo un encierro general del país, tras haber registrado un aumento en el número de pacientes con el coronavirus. El bloqueo estaría vigente desde el domingo por la mañana

hasta el 4 de abril, tal como señaló la presidencia del gobierno en un comunicado en Facebook.

De este modo, durante el día, todos debían quedarse en casa y salir solo en casos de "extrema necesidad". Asimismo, los viajes de una región a otra también están prohibidos, excepto por "razones legítimas". Así, en Twitter, la presidencia tunecina especifica que el suministro de alimentos estará asegurado y que se abrirán pequeñas tiendas (France 24, 2020). En cualquier caso, la desescalada tunecina no llegó hasta el 4 de mayo de 2020, momento en el que las muertes empezaron a descender (l'Alliance pour la Sécurité et les Libertés, 2020, pp. 6-8).

En cualquier caso, Túnez ha sido uno de los países árabes más asolados por la pandemia. Aunque se instauró un plan de vacunación, tuvieron que recibir ayuda sanitaria de otros países como Marruecos o Emiratos Árabes Unidos. De hecho, el propio ministro de sanidad, Fausi Mahdi, fue cesado dado que anunció un plan de vacunación anárquico (Sanz, 2021).

3.2.2 Nadia Khiari y sus caricaturas

Nadia Khiari es una caricaturista relativamente joven, ya que su andanza empezó la Primavera Árabe utilizando la red social Facebook, donde comenzó a difundir diferentes contenidos. Es profesora de Bellas Artes en Túnez y sus primeras caricaturas aparecieron en enero de 2011 durante el discurso del presidente tunecino Ben Ali. Es en este momento cuando nace su un personaje al que le otorgó el nombre de "Willis El Gato" (Willis Le Chat). Este personaje apareció por primera vez en Facebook y, en un principio, era totalmente anónimo, ya que su intención era expresar sus propias ideas y pensamientos sobre la Primavera Árabe, es decir, se preocupó de dar vida a un personaje que todo el mundo pudiera identificar con el paso del tiempo. Por consiguiente, estas caricaturas fueron cobrando cada vez más popularidad y la gente comenzó a compartirlas a través de diferentes perfiles de Facebook, debido a que presentaban una mirada crítica y humorística sobre temas que eran considerados un tabú para la sociedad tunecina. Dentro de estos temas, destacaban los derechos de la mujer, la brutalidad política y la homosexualidad. Además de todo esto, estos dibujos expresaban la

frustración y la desesperación de los tunecinos por la reincidencia del gobierno en los cambios tan esperados prometidos por la revolución: la libertad de expresión se ve nuevamente erosionada, la corrupción sigue siendo desenfrenada y ha habido pocas mejoras en el nivel de vida de la mayoría de los tunecinos. Como consecuencias, estos dibujos no sólo se limitaron a plataformas digitales, sino que también empezaron a aparecer en periódicos como *Siné Mensuel*, *Courier International* y *Zedium* porque la solidaridad sirvió para fortalecer la propia identidad (Grillmeier, 2018).

En cuanto a la estructura de sus dibujos, puede decirse que está muy marcada y siempre presenta el mismo esquema. Suele recurrir al Gato Willis como referencia. Éste se relaciona con otros gatos para mostrar los diferentes aspectos en relación a la actualidad más inmediata. Asimismo, estos dibujos suelen ir acompañados de un título que los encuadra dentro de un momento determinado con el fin de contextualizar la situación al lector. Además de este título, puede decirse que Nadia Khiari tiende a dar la palabra a sus personajes, incluyendo diálogos dentro del dibujo. Para ello, recurre al francés como lengua con el fin de ampliar su público, más allá del mundo árabe en sí, de manera que la lengua árabe queda relegada a un segundo plano dentro de estas viñetas. Por otro lado, sus críticas suelen dividirse en sociales, políticas y globales, aunque los personajes siempre son gatos. Es más, cuando representa a los diferentes presidentes tunecinos, así como a los miembros del gobierno, puede verse que tiende a convertirlos en gatos, para incluirlo dentro del elenco de personajes. Por esta razón, sus dibujos generan una sintaxis que articulan un mensaje determinado con el fin de relatar la realidad más inmediata, generando una corriente de opinión alternativa a la impuesta por el gobierno. Diez años después de la aparición de Willis, ha conseguido abrirse paso en la sociedad tunecina, así como en el resto del mundo. En cualquier caso, no hay que olvidar que esta caricaturista nace en las redes sociales y ha hecho de ellas una herramienta indispensable para su publicación.

En lo que respecta a la pandemia, probablemente, ella haya sido una de las caricaturistas más comprometidas con esta situación. Ha continuado criticando la situación política y social de Túnez, pero también le ha

dedicado un lugar reservado al coronavirus. Este hecho es así hasta tal punto que sus dibujos pueden ser una referencia idónea para analizar y estudiar el desarrollo de la pandemia en Túnez. Trata desde el hecho de desvalijar los supermercados, hasta la aparición de las mascarillas y la falta de solidaridad de la sociedad a la hora de salir a la calle y de celebrar diferentes eventos. A diferencia de los otros caricaturistas analizados, Nadia Khiaria opta por usar el francés y hace que sus personajes hablen, cobrando vida dentro del propio discurso. Por tanto, aporta un significado mucho más acentuado, generando una fuerte corriente de opinión a través del propio gato Willis.

FIGURA 4. ¿Y si el Coronavirus llegase a Túnez? (Willis from Tunis, 2020a).



En esta caricatura se puede ver una especulación referente a la covid-19. Se publicó en la página de Willis de Facebook y puede ser interpretada como una lucubración de la llegada de la pandemia a Túnez, tal como indica el título de la imagen. Si se ahonda más en el propio dibujo, se puede ver que aparece el aeropuerto de Cartago en Túnez y unos taxistas esperando a un turista. Este turista está caracterizado por un coronavirus que es de color rojo, para señalar el peligro que puede conllevar la entrada de turistas ante la llegada de la pandemia. Ante esta situación el taxista le ofrece enseñarle el museo del Bardo, mientras el virus queda sorprendido, cuando en realidad lo que busca es infectar al resto. Por tanto, esta caricatura es una llamada de atención al desarrollo de la pandemia, concretamente a los momentos previos a los confinamientos. Nadia Khiari busca resaltar la importancia de controlar los aeropuertos, en tanto que pueden suponer un foco de expansión del virus. El turismo es importante, pero es necesario invertir en otras formas de economía.

FIGURA 5. Confinamiento día 73... (Willis from Tunis, 2020b).



En esta caricatura se puede ver el agotamiento del confinamiento. Para ello, la caricaturista hace un paralelismo con el Robison Crusoe de Daniel Defoe. Puede verse a un gato sentado en un retrete que está hastiado de estar solo. Ante esta tesitura, decide crear un amigo imaginario, pero en vez de usar un coco como Robison Crusoe, usa un rollo de papel higiénico. Por todo ello, el objetivo de este dibujo es mostrar la desesperación que llegó a causar los confinamientos.

FIGURA 6. *En mi barrio, una boda todas las tardes* (Willis from Tunis, 2020c).



En este dibujo se aprecia una boda en un barrio tunecino y en el título se hace referencia a que es algo habitual cada semana. Se puede ver que todo el mundo está sin mascarilla, bailando y obviando las distancias de seguridad. Ante esta situación, Willis le pregunta a la novia por qué no ha cambiado la fecha y si no es consciente de la covid-19. Entonces, la novia le responde que no quiere morir vieja. El mensaje de esta viñeta es bastante claro. Nadia Khiari quiere mostrar el hartazgo de la sociedad que hacer que la gente salga a divertirse. Asimismo, quiere resaltar la poca solidaridad de la sociedad, pues, es cierto que la sociedad está cansada de la situación, pero es cuestión de colaborar para acabar con

esto. De este modo, esta caricatura es una crítica social, con el fin de concienciar la persistencia del virus.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, la evolución de la pandemia fue diferente tanto en Túnez como en España. La Primavera Árabe en 2011 dio lugar a una serie de oleadas, pero tampoco conllevó verdaderas mejoras. La pandemia de la covid-19 ha puesto de manifiesto que existen muchas carencias todavía en el mundo árabe y en Túnez, en particular. En cualquier caso, en España también se ha visto tocada la sanidad en muchos sentidos como fruto de los recortes, pero no a los mismos niveles.

De este modo, la situación vivida ha encontrado en la caricatura un perfecto caldo de cultivo para su desarrollo. Puede verse que tanto Miki y Duarte como Nadia Khiari han hecho suyo un espacio donde el dibujo es protagonista para narrar unos hechos determinados. En ambos casos, existe una sintaxis visual clara que hace que las viñetas se conviertan en una lengua visual que genera un acto de comunicación idóneo para poder relatar la actualidad de una manera mucho más versátil.

Aun así, es cierto que Miki y Duarte es más impersonal, aunque representa de manera directa a los dirigentes y políticos de España con el fin de mostrar las carencias del gobierno español. Lo mismo ocurre con Nadia Khiari. No obstante, las críticas realizadas por Nadia Khiari suelen ser dirigidas, en tanto que la mayor parte de sus dibujos incluyen un título para contextualizar la imagen ante lo que está ocurriendo. De igual modo, a pesar de que tienen sus personajes propios, han creado personajes nuevos que pueden verse en ambos escenarios. Por un lado, está el propio virus que es representado como un personaje más dentro de las caricaturas; mientras que, por otro, están los sanitarios y los héroes de la pandemia que son representados de una manera clara y fuerte con el fin de enaltecer la lucha del personal sanitario. Además de todo esto, también aparece la sociedad irresponsable. En ambos casos, se aprecia que existe un sector de la sociedad que está cansado ante esta situación y que deja de ser solidario para vivir su propia vida.

Además, también hay que destacar su transmisión. Internet y las redes sociales se han convertido en un elemento clave durante la pandemia, por lo que la caricatura también iba a formar parte de ella. De este modo, aunque Nadia Khiari nace artísticamente en la red, hay que añadir que Miki y Duarte se han habituado a publicar de manera mucho más asidua sus publicaciones en la red. Se puede ver que sus caricaturas siguen apareciendo en diferentes periódicos, pero, actualmente, usan su red social Twitter, principalmente, para añadir su trabajo. Este hecho ha proporcionado una bidireccionalidad con la audiencia que puede ver y comentar los dibujos, así como también en el proceso creativo de caricaturista.

Por último, la caricatura se ha convertido en una referencia histórica. La caricatura se convirtió en un espacio donde se transmitía la información de una manera directa y simplificada, pero llamando la atención del espectador. Se ha considerado como una forma de hacer reír a la gente, pero la covid-19 ha terminado de demostrar que es una fuente de información muy valiosa, así como una corriente de opinión determinada. Por todo ella, la caricatura debe ser tenida en cuenta en relación al desarrollo de la pandemia, ya que aporta numerosas claves del impacto de la covid-19 en la sociedad, así como la evolución que esta tuvo.

5. CONCLUSIONES

La caricatura es un bloque cultural debe entenderse en relación a su contexto y su creador. En este trabajo, se han estudiado dos países muy diferentes, teniendo en cuenta dos caricaturistas con una gran cantidad de seguidores. A pesar de las diferencias que podamos encontrar, podemos interpretar que existe un nexo común. Se trata de informar sobre la situación de la covid-19, con el fin de satirizar lo que tienen en sus manos. La sátira nos hace reír, pero también nos invita a pensar y reflexionar. Por esta razón, no se puede ver la caricatura como un elemento aislado.

Con todo, la caricatura está sujeta a un momento determinado y se encarga de reflejar los hechos del momento. Por todo ello, debe ser entendida y analizada en su contexto. Asimismo, hay que tener en cuenta que

estos caricaturistas también están sujetos a una evolución significativa marcada por la actualidad. La pandemia no ha acabado todavía, por lo que la caricatura seguirá narrando hechos con el fin de mostrar el matiz que toman los acontecimientos.

6. REFERENCIAS

- Agency Report (2020, 2 de marzo). Tunisia has confirmed its first case of the novel coronavirus, the health ministry said on Monday. *The Punch*. <https://bit.ly/3POn6az>
- Belmonte, E. (2020, 4 de noviembre). La prórroga del estado de alarma del 9 de noviembre al 9 de mayo da libertad a las comunidades para levantar o modificar el toque de queda nocturno. CIVIO. <https://bit.ly/3bcWqRV>
- France 24 (2020, 20 de marzo). Le gouvernement tunisien annonce un confinement à l'échelle nationale contre le coronavirus. *France 24*. <https://bit.ly/3vpfgvN>
- Grillmeier, F. (2018, 3 de abril) Cat of the Revolution: a Q&A with Nadia Khiari. Roads and Kingdoms. <https://bit.ly/3ovnzqz>
- l'Alliance pour la Sécurité et les Libertés (2020). Deux mois de lutte contre le COVID19 en Tunisie. Analyse en matière d'État de droit [versión en línea]. <https://bit.ly/3OJLLMe>
- La Moncloa (2020a). Estado de Alarma. La Moncloa. <https://bit.ly/3SdUZ6b>
- La Moncloa (2020b). Plan de desescalada. La Moncloa. <https://bit.ly/3Se5Ptc>
- Linde, P. (2020, 31 de enero). Sanidad confirma en La Gomera el primer caso de coronavirus en España. *El País*. <https://bit.ly/3bgxDMM>
- Miki y Duarte (2020). *Anuario 2020*. <https://bit.ly/3vdAzka>
- Ramírez de Castro, N. & Caparrós, A. (2020, 5 de marzo). Valencia registra la primera muerte de un paciente con coronavirus en España. *ABC*. <https://bit.ly/3S9Eqsd>
- Riera Puja, J. (2021, 9 de junio de 2021). *Miki y Duarte. Humoristán*. <https://bit.ly/3OCQT18>
- Sanz, A. (2021, 10 de agosto). Túnez aprueba un nuevo plan de vacunación “anti-COVID” en medio de la crisis política. *Atalayar*. <https://bit.ly/3zEeXzM>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.

Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V. y Soriano Miras, R. (2006). *Teoría fundamentada “Grounded theory”: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. CIS

Vacuna Covid (2021). Estrategia de vacunación COVID-19. Vacuna Covid.
<https://bit.ly/3z8FdkS>

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Willis from Tunis (2020a, 26 de enero). Willis from Tunis. Facebook.
<https://bit.ly/3BuckBY>

Willis from Tunis (2020b, 13 de abril). Willis from Tunis. Facebook.
<https://bit.ly/3oIVO9u>

Willis from Tunis (2020b, 24 de septiembre). Willis from Tunis. Facebook.
<https://bit.ly/3JfgM9t>

BELKITSCH: ARGUMENTOS FENOMENOLÓGICOS EN LA RE-CONFIRMACIÓN DE LA EVOLUCIÓN KITSCH

JUAN JOSÉ MORA GALEOTE
Universidad de Granada, España

1. INTRODUCCIÓN

El kitsch histórico, ha estado instaurado en el imaginario colectivo de forma férrea, se ha definido de diversas maneras desde las diferentes culturas y países. En España, los términos *hortera* o *cursi* podrían encajar con él, pero va más allá, ya que específicamente es una palabra alemana que no tiene literalmente traducción. Sin embargo, si nos dicen “eso es kitsch”, sabemos a lo que nos referimos. Ha existido por negación del anterior, es decir la vanguardia se diferencia como arte culto, por la negación del kitsch, relegándolo al margen del sistema del arte. Clement Greenberg lo retrata como tal en su artículo “Vanguardia y kitsch”, publicado bien entrado el siglo XX. Hoy día esto ha cambiado, solo tenemos que observar nuestro alrededor, en todos los ámbitos artísticos.

El kitsch ha evolucionado, entrando en el sistema del arte, llegando al museo, pero no ya con el regusto del kitsch histórico, sino algo más evolucionado estéticamente. Cambia el contexto de observación, cambia el contenido, su significado, y por lo tanto el continente, es decir, la sociedad asume como arte culto esta estética. El belkitsch evoluciona, sin negar su predecesor kitsch histórico, pero con sutiles pero patentes diferencias. Nos pasa, al igual que con el kitsch histórico, que es más sencillo entenderlo cuando se observa, que explicar de forma teórica y reduccionista su apariencia.

A esta visibilización y aceptación evolutiva del kitsch histórico hacia el belkitsch, contribuye el mundo interconectado en el que vivimos, donde

una estética producida en España puede ser vista en América al instante. Un ejemplo de ello es el rápido crecimiento esta vez refiriéndonos al ámbito musical, que ha experimentado la cantante Rosalía.

Indagando, una vez asumimos la evolución del kitsch histórico a belkitsch, de este último emanan ciertas características, que nominamos como ímpetu y prosodia artística, aunque no solo exclusivas de esta estética, como defenderemos más adelante.

2. ANTECEDENTES

Como antecedentes, para llegar a la propuesta del término belkitsch, nos hemos dedicado al estudio de diferentes disciplinas: Estética pragmatista, Estética de la recepción, Neurociencia Cognitiva y la Neuroestética.

Por una parte, la Teoría de la Estética de la Recepción, especialmente el autor Hans Robert Jauss —entre otros—, y sus horizontes de creación, expectativas y recepción; como argumento en el que prima atender al creador, receptor y el contexto respectivamente, de la obra que se experimenta.

Luego, siguiendo en las Humanidades, profundizamos en la Estética Pragmatista, con Richard Shusterman como nuestro autor protagonista, donde hacemos de ese pragmatismo, cualidades innatas del belkitsch. Así, el efectismo estético, ese esteticismo, sí tiene función, ahora más que nunca, barajando un concepto detrás, que el kitsch histórico no necesariamente buscaba.

El belkitsch sí legítima ese derecho. Posteriormente viajamos a la Neurociencia Cognitiva y a la Neuropsicología, para comparar claves de asimilación estéticas marcadas en los dos pilares anteriores, pero esta vez secundadas por esta rama de la ciencia, cómo pueden ser los mecanismos de habituación, sensibilización, exaptación, mera exposición, así como los más generales, a saber: aprendizaje y memoria, las emociones y la cognición social, atendiendo a cómo interactuamos con el entorno y otros individuos.

Llegamos por fin al último pilar: la neuroestética. A nosotros nos gusta definirla como sigue, el estudio de lo que sucede a nivel cerebral cuando experimentamos el arte, la belleza o cualquier experiencia estética en general.

La experiencia estética se compondría de los siguientes factores:

- procesos perceptivos (y su integración en la memoria –la experiencia previa siempre es importante),
- procesamiento del contenido y significado (en el que intervienen, entre otros, los intereses y el conocimiento del perceptor),
- procesos emocionales y de toma de decisiones (de los que derivan la emoción estética y el juicio estético, respectivamente) (Flexas, 2013).

¿Existe una belleza universal? Ésta y otras cuestiones se resuelven en esta empresa, a base de una revisión hermenéutica profunda en las últimas investigaciones al respecto. Un mundo fascinante que nos ofrece un constante aporte, nuevos descubrimientos que seguirán produciéndose a los que hay que prestar mucha atención. Estamos seguros que nos darán las claves para desvelar el comportamiento humano y por ende, cómo percibimos el mundo estético que nos rodea.

Para una inmersión más profunda es posible consultar la tesis de libre acceso titulada: *Belkitsch: el éxito del kitsch desde el punto de vista de patrones de neuroestética en el arte. Un nuevo contexto, una nueva visión*^[141], donde se argumenta en profundidad esta evolución del kitsch histórico al belkitsch, siendo distintos entre ellos, aunque con un gen común.

3. HIPÓTESIS

Tras la revisión del panorama actual y cotejo comparativo con los aportes teóricos realizados en publicaciones anteriores, re-confirmamos la existencia de la estética belkitsch en la actualidad, así como abogamos

¹⁴¹ <https://bit.ly/31GMueu>

por el posible uso de los conceptos complementarios: ímpetu y prosodia artística.

4. OBJETIVOS

Los objetivos que complementan a la hipótesis viajan por:

- Recordar el concepto belkitsch (Mora-Galeote, 2015, 2017), que nace para señalar la patente existencia de un kitsch histórico evolucionado que termina siendo digno de ser tratado como arte culto.
- Explicar cómo apoyo argumental los conceptos bagaje adaptativo-transformador y bagaje negativo, generados en nuestra investigación.
- Luego indagar, como complemento al belkitsch y su naturaleza comportamental estética, en el término ímpetu, como idiosincrasia nata del mismo.
- También proporcionar evidencia tangible estética con ejemplos visuales, acordes con la formalización estético-conceptual, en relación al término angular definido: belkitsch —concepto que evoluciona del kitsch histórico asumido este último como peyorativo—.
- Por último, también queremos poner en uso y desarrollar las características de la prosodia artística, con la finalidad de hacerla extensible al campo artístico-estético en general.

5. METODOLOGÍA

Abogamos por la interdisciplinariedad como herramienta para crear paradigmas permeables, alejándonos de la competitividad entre disciplinas estancas.

La metodología llevada a cabo ha sido hermenéutica, en tanto hemos revisitado textos para extraer los núcleos principales de pensamiento y hacerlos dialogar. Posteriormente, hemos seleccionado imágenes

actuales, provenientes de diversos campos artístico-estéticos, aplicando la metodología cualitativa y fenomenológica de análisis comparativo. En este análisis, se da un movimiento pendular, entre las metodologías deductiva-inductiva, y así, de esta observación poder producir las teorías y conceptos a aplicar.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Pasamos ahora de forma escueta a definir conceptos y visualizar ejemplos estéticos belkitsch, para alimentar el imaginario colectivo. El belkitsch recuerda en esencia al kitsch, pero es capaz de transmitir un significado. El belkitsch te ofrece la emoción y el efecto dado. El belkitsch es nuevo en tanto en cuanto evoluciona del kitsch sutilmente, pero sin negar al anterior. El belkitsch es llamativo, pero no estruendoso, ligero de ver, pero denso de entender, es hedonista y al mismo tiempo eudemonista. Es lo cotidiano de un gusto común, digerible, asimilable, llevado al museo. El belkitsch sí (es).

A raíz de la tesis PPC (Percepción Penetrada por el Conocimiento), que sostiene [...] “básicamente que lo que vemos está fuertemente determinado por lo que sabemos o esperamos” (Danto, 2005), hemos generado dos tipos de bagaje posibles:

- bagaje adaptativo-transformador
- bagaje negativo

De acuerdo con un bagaje adaptativo-trasformador la opinión cambiará, para bien o para mal. Se dejará penetrar la cultura y se cambiará evolutivamente, de forma positiva o no, el parecer u opinión ante una situación, objeto o concepto (Mora-Galeote, 2015, p. 118).

De acuerdo con un bagaje negativo, la opinión no cambiará. No se permitirá la entrada de nueva información, sino que nos quedaremos con la ya conocida, alzándola como verdad absoluta, no teniendo en cuenta más que la información primigenia —verdadera o no—.

¿Qué es el ímpetu? El ímpetu es un concepto que asociamos al término belkitsch. “El arte con esta estética está capacitado para contener la energía y eficacia para desempeñar su acción —la acción correcta de la

trasmisión estética comentada anteriormente—, esto sería el ímpetu” (Mora Galeote, 2019, p. 60).

El ímpetu lo podríamos definir como la pulsión emocional elevada que brota de una experiencia estética, esto se sucede asociado a un bagaje positivo otro término que proponemos, complementario a los bagajes negativo y adaptativo-transformador. [...] Por lo tanto, la interpretación de la percepción de la pieza artística, daría lugar a una experiencia estética acentuada por el bagaje positivo y todo este paquete multiplicaría la emoción proveniente del ímpetu. Este ímpetu es idiosincrático del belkitsch. [...] Cuando se da esta forma positiva de percibir una pieza artística en combinación con el efectismo belkitsch, es cuando podemos hablar de ese golpe de ímpetu que trae consigo esta estética. Que el ímpetu sea mayor, depende en parte del recorrido del espectador, ayudando a catalizarlo. Digamos que existe siempre en la obra belkitsch, pero tiene un margen de crecimiento que depende del espectador y su bagaje positivo (Mora Galeote, 2019, p. 62).

La prosodia artística se podría definir también como las características de la sonoridad visual que transmite la obra. La correcta entonación emocional del mensaje artístico da lugar a una adecuada experiencia estética. Es una buena pieza artística cuando —nos guste o no la pieza— se consigue transmitir el mensaje, la finalidad emocional para la que crea el artista. La prosodia artística contiene obligatoriamente carga emocional [...] refiriéndonos a los matices, clasificación o gradientes de la correcta ejecución artística. El arte produce unos signos, símbolos y significantes que tienen un ritmo, cromía acentuación, en definitiva, un tono emocional que es percibido (Mora-Galeote, 2019).

De esto se encargaría la prosodia artística, de segregar las características que son correctas de la pieza artística y, por consiguiente, de la emoción que emana, dando como resultado la experiencia estética adecuada. Por lo tanto, toda obra se podría analizar desde este punto de vista, si cumple o no el correcto envío del mensaje artístico-emocional.

Algunas cuestiones que podríamos analizar, derivadas de la prosodia lingüística son, por una parte, la duración de una oración —en la prosodia artística sería lo que se tarda en experimentar la pieza artística—; la cantidad de sílabas que forman parte de la entonación —aquí se asemejaría a los elementos visuales que componen la imagen artística y el ritmo o recorrido que haría el ojo del espectador al “leerla”—; y por último la velocidad del habla —en nuestro caso la eficacia visual y el rápido entendimiento o lo que se tarda en la asimilación del mensaje

que envía la pieza artística, una vez experimentada la visualización—. [...] De la combinación de todos estos factores —entonación, acentuación, ritmo, etc., y las pausas o silencios que en ocasiones enfatizan de forma muy importante el mensaje—, que forman la prosodia, depende la comprensión del discurso por parte del espectador. Nosotros lo aplicamos y le damos de la misma forma importancia, dentro de la prosodia artística (Mora Galeote, 2019, p. 61).

Sabiendo que la prosodia artística se refiere según la definición anterior, a la eficacia que permite la transmisión de las emociones que contienen el mensaje de una pieza artística —aquí incluimos también el séptimo arte y el maravilloso y cada vez más amplio mundo de las series—, planteamos por lo tanto la aserción, de que sí que se podría hablar de una prosodia artística analizable para saber o dictaminar con unos rasgos tangibles, cuándo es apta una obra, por conseguir transmitir el mensaje, finalidad con la que el autor la ha producido. (Mora Galeote, 2019, p. 62).

La diferencia entre ímpetu y prosodia artística radicaría en que el ímpetu necesita en parte del espectador, aunque pueda tener ese ímpetu la obra belkitsch por sí sola; y que, se centra en la emocionalidad, la transmisión de la emoción estética, el golpe de efecto emocional, una especie de efecto síndrome de Stendhal. Por otra parte, la prosodia artística se centraría en el desglose de ese ímpetu y otras características propias que conforman la estructura comportamental de la pieza artística, una “metaherramienta”. En suma, herramienta y buen hacer artístico, nos capacita si somos artistas para producir una correcta transmisión del mensaje emocional y al espectador, la capacidad analítica de desglosar los componentes físicos y conceptuales de la obra y saber si es buena.

Como complemento argumental y terminológico, si nos vamos a Aristóteles —y antes a Sócrates o Platón—, nos encontramos con una necesidad de frónesis, para poder mantener esa ligera diferencia entre el kitsch histórico y el belkitsch como habilidad práctica. La contención, la sabiduría práctica y el cómo usar el lenguaje propio del kitsch con el velo evolucionado del belkitsch, sería como aplicamos aquí la frónesis. Usar la estética belkitsch requiere un entrenamiento propio, una sensibilidad para saber qué es lo que se tiene entre manos, ser consciente de ello y poder usarlo. Los que ignoran que esa estética es la que están trabajando pueden caer en el engaño de creerse superiores al kitsch. Con distancia lo critican, intentando separarse de él, cual pintor

dominguero jubilado que se enorgullece de usar los colores más estridentes y calcar de forma minuciosa la lámina del fascículo coleccionable “Aprende a pintar fácilmente”... Éste discurso lleno de ínfulas clasicistas en el fondo, acaba siendo el vivo ejemplo del kitsch más empuerado, ya que lo está poseyendo y ni si quiera se da cuenta. Sirva este ejemplo cotidiano, cercano, como algo extrapolable al sector academicista, éste que ha necesitado repudiar a lo largo de la historia al kitsch para diferenciarse y auto-titularse como buen arte. Hoy día estas posturas estarían descatalogadas. Leer a Greenberg hoy de la misma manera que cuando fue escrito su famoso artículo es un error. Volviendo a nuestro tema, del buen hacer del artista que aplica la prosodia artística en la elaboración de la obra belkitsch, y del espectador que la analiza usando esta herramienta también para calificar su éxito en la transmisión del mensaje, concluir con que sería una característica no solo exclusiva de estos actores —emisor y receptor de la pieza artística belkitsch—, sino también aplicable a cualquier buena praxis artística. Por otra parte ofrecería también una herramienta al espectador, cual plugin de web, para poder analizar y entender con mayor legitimidad cualquier obra artística.

6.1. IMAGINARIO BELKITSCH

En psicología se dice, que todo comportamiento adquirido es susceptible de ser extinguido, aunque cuesta mucho más deshacer un surco cerebral de aprendizaje que crear uno nuevo. Asumiendo esto, comencemos.

El esteticismo, efectismo, brillo, familiaridad, facsímil, trampantojo de material, usando uno abaratado como noble, o un material rígido o férreo como blando o ligero, así como el enaltecimiento de la cultura de masas. Con relación a esto último, dotando de un halo especial a actores y actrices, catalogándolos de semidioses en ocasiones. Todo esto son formas que tiene de caracterizarse la estética belkitsch. La estructura similar que comentamos la analiza Martín, pero esta vez en relación a las prácticas artísticas en la época de las Redes Sociales. Es ilustrativo lo extrapolable que es el texto que nos ofrece hablando de los remakes, en aras de entender el comportamiento estético del belkitsch.

El mayor interés de estas vías centradas en la repetición o reconstrucción de situaciones u acontecimientos del pasado (*historical reenactment*) se fundamentaría en el hecho de que la reconstrucción no se limita simplemente a dar una nueva forma a algo ya acontecido y a cuestionarlo. Por el contrario, sirve más bien para cuestionar nuestro propio presente, incluso las formas en las que nuestras expectativas de cara al futuro han sido construidas. La retroacción nos permite, además, una resignificación de los pasados de la recepción y de la historia, incluso reestructurarlos de otra forma (Prada, 2012, p. 185).

FIGURA 1. JUAN JOSÉ MOGAT. Serie: Ambioima & Genoma. Joan. Acrílico sobre lienzo. 2014. 146 x 114 cm. La obra de J.J. Mogat es enteramente multidisciplinar. Tras sus comienzos dibujando por primera vez con 6 años una ilustración de Disney, de la Bella y la Bestia, pasó a desarrollar desde la infancia la técnica del dibujo en todas sus vertientes y posteriormente hizo suya la pintura como herramienta de comunicación artística. Hoy en día, después de formarse en Bellas Artes, pasando por varios másteres y acabando con el Doctorado, con más de 25 años de experiencia en el campo artístico, para él prima la idea sobre la técnica o materia. Ésta es ahora la que marca la disciplina a utilizar. Viaja desde la hiperrealidad en la pintura, haciendo uso de los estímulos supernormales en el arte, frente a la producción de ambientes reales dentro de ficciones, partiendo de la combinación de varias realidades -un realismo mágico 2.0-. Uno de sus recursos son los paisajes de nebulosas mezclados con retratos tanto de personajes del mundo del cine, gran pantalla y pequeña pantalla, así como neo-famosos o personajes provenientes de redes sociales como Instagram; en definitiva, la cultura contemporánea. Luego lleva a volumen este mismo retrato, pero dando formas abstractas a la madera, sin que recuerden a nada físico, sino más bien a un trozo de la esencia de la persona. Las formas finales sin embargo, resultan extrañamente familiares, trabajando la metáfora del retrato figurativo-conceptual. El concepto teórico que desarrolla en esta línea es el del priming que sufrimos procedente del ambiente, del contexto social, que nos obliga a adaptarnos a unas necesidades artificiales que hacemos cotidianas sin cuestionarnos siquiera el porqué de ellas. Por otra parte, otra fuente de inspiración son objetos cotidianos a veces usados directamente, interviniéndolos -usados en instalación-, como materia prima original; y otras veces manufacturados desde cero, en este caso conchas de vieira, accesorios como pajaritas para trabajar con el trampantojo del material, materiales sintéticos/orgánicos como plumas, etc. Atender al contexto de creación para hacerlo protagonista de la obra es una de sus premisas, la re-contextualización y los bagajes adaptativo-trasformadores y negativos son las herramientas para la selección de las líneas de investigación artística.



Fuente: www.juanjosemogat.art

FIGURA 2. JUAN JOSÉ MOGAT. Serie: *Ambioma & Genoma*. Vanessa. Acrílico sobre lienzo. 2014. 146 x 114 cm.



Fuente: www.juanjosemogat.art

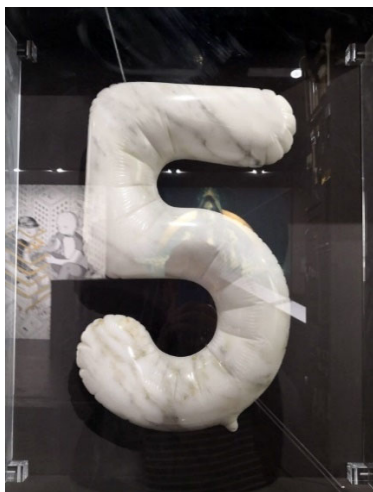
FIGURA 3. TANKPETROL. Sin título, Secret Dinner 2. Plantilla, acrílico y aerosol sobre lienzo. 2017. Consultado en: <https://bit.ly/3t9VtA7>. Forma parte de la exposición permanente de Urban Nation Museum For Urban Contemporary Art de Berlín. Este museo es un gran ejemplo de arte urbano, pop y también de obras de germen kitsch histórico y bel-kitsch. En este caso como en los dos anteriores, se usa la misma fórmula, escogiendo a una modelo proveniente del mundo del mainstream, conocida actriz. El artista polaco Tankpetrol dio sus primeros pasos en la escena del graffiti, pero desde entonces ha adoptado una serie de técnicas diferentes, en algunos casos secretas. Utilizando marcadores, pinceles, sierras y latas de aerosol, sus medios van desde la tipografía y la pintura tradicional hasta los murales y la madera hasta su exclusivo Stencil Art. Por variada que sea su ejecución, todas tienen un tema general en común: la diversidad de la figura femenina. Los retratos de mujeres de Tankpetrol son muy expresivos. Los rostros de sus modelos a menudo reflejan miedo, furia y nostalgia. Además, las emociones se refuerzan, como en esta obra, a través de formas geométricas que crean tensión o figuras animales complementarias¹⁴².



Fuente: Fotografía propia

¹⁴² Cartela de la exposición. (Traducción propia).

FIGURA 4. FANAKAPAN. Marble 5. Mármol. 2018. Medidas variables. Consultado en: <https://bit.ly/3t9VtA7>. Forma parte de la exposición permanente de Urban Nation Museum For Urban Contemporary Art de Berlín. El tema del trampantojo del material se ve perfectamente reflejado en este caso, donde el material mármol es tratado como algo ligero y volátil, un globo. Ya hemos visto esta forma de usar el trampantojo en otros artistas como Jeff Koons con sus figuras de globos de cumpleaños que llaman la atención por su brillo, teniendo como material vehículo, el metal en su caso.



Fuente: Fotografía propia

También un recurso usado es el remake, un hiperrealismo de lo cotidiano llevándolo a escenarios dignos de ser observado con exclusividad, etc. Estos son algunos adjetivos que encajan con su estética y concepto. Todos estos complementos calificativos, tienen sentido cuando al experimentar dicha estética, cumpla con algo de la esencia del kitsch histórico, pero manteniendo la distancia. Eso sí, sin negarlo.

FIGURA 5. SANDRA CHEVRIER. (Título no encontrado). Consultado en: <https://bit.ly/3t9VtA7>. Formaba parte de la exposición de Urban Nation Museum For Urban Contemporary Art de Berlín fechada en mayo de 2019. Este museo es un gran ejemplo de arte urbano, pop y también de obras de germen kitsch histórico y belkitsch. Esta artista en su obra trabaja con el efecto cómic y cartelería superpuesta y arrancada, dando anonimato a los rostros que retrata cual superhéroes. La expresividad radica en la mirada y el contenido del mensaje en el tapiado del rostro usando el efecto collage siendo un trampantojo ya que lo trabaja de forma pictórica. Una especie de adaptación del neo-collage en aras de homenajear el hiperrealismo.



Fuente: Fotografía propia

FIGURA 6. LEO CAILLARD. De la serie: *Hipster in Stone I*, imagen digital. 2012



Fuente: <https://bit.ly/330Tund>

FIGURA 7. MARK RYDEN. *Incarnation (#100)*. Oil on Panel, 2009. Size: 182.9 x 121.9 cm. Combinando temas de la cultura pop con técnicas que recuerdan a los viejos maestros, Mark Ryden ha creado un estilo singular que difumina los límites tradicionales entre el arte alto y bajo. Su trabajo llamó la atención por primera vez en la década de 1990 cuando introdujo un nuevo género de pintura, el "surrealismo pop", que arrastró a una gran cantidad de seguidores a su paso. Ryden ha superado las estrategias surrealistas iniciales eligiendo temas cargados de connotaciones culturales.

El vocabulario de Ryden va de críptico a lindo, trazando una delgada línea entre el cliché nostálgico y el arquetipo perturbador. Seducido por sus superficies infinitamente detalladas y meticulosamente vidriadas, el espectador se enfrenta a la yuxtaposición de la inocencia infantil y los misteriosos recovecos del alma. Una sutil inquietud habita en sus cuadros; el trabajo es dolorosamente hermoso ya que insinúa cosas psíquicas más oscuras debajo de la superficie del kitsch cultural. En el mundo de Ryden, las chicas querubicas

se codean con figuras extrañas y misteriosas. Los marcos bellamente tallados dan a las pinturas una exuberancia barroca que agrega gravedad a sus temas enigmáticos.

Mark Ryden recibió un BFA en 1987 de Art Center College of Design en Pasadena. Sus pinturas se han exhibido en museos y galerías de todo el mundo, incluida una retrospectiva de toda su carrera "Cámara de las maravillas" en el Centro de Arte Contemporáneo de Málaga, así como una retrospectiva anterior "Wondertoone!" en el Frye Museum of Art en Seattle y Museo de Arte de California en Pasadena. Ryden recibió recientemente el encargo de crear el decorado y el vestuario para una nueva producción de *Whipped Cream*, presentada por el American Ballet Theatre con coreografía de Alexei Ratmansky. *Whipped Cream* se basa en *Schlagobers*, un ballet de dos actos con libreto y partitura de Richard Strauss que se representó por primera vez en la Ópera Estatal de Viena en 1924. Mark Ryden actualmente vive y trabaja en Portland, Oregon¹⁴³.

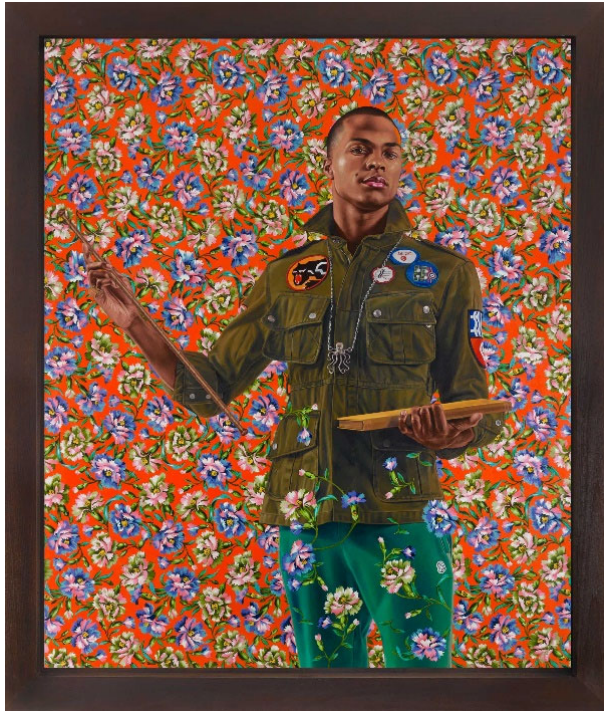


Fuente: <https://bit.ly/31CNDno>

¹⁴³ <https://bit.ly/3GaX2S5> (Traducción propia).

FIGURA 8. KEHINDE WILEY. Anthony Of Padua. 2013. Óleo sobre lienzo. 182 x 152 cm. Kehinde Wiley, artista visual nativo de Los Ángeles y afincado en Nueva York, se ha situado firmemente dentro de la tradición de la pintura de retratos de la historia del arte. Como descendiente contemporáneo de una larga línea de retratistas, incluidos Reynolds, Gainsborough, Tiziano, Ingres, entre otros, Wiley utiliza los signos y la retórica visual de lo heroico, poderoso, majestuoso y sublime en su representación de lo urbano, lo negro y lo marrón. hombres que se encuentran en todo el mundo. Al aplicar el vocabulario visual y las convenciones de glorificación, historia, riqueza y prestigio al tema extraído del tejido urbano, los sujetos y las referencias estilísticas de sus pinturas son inversiones yuxtapuestas entre sí, lo que obliga a la ambigüedad y la perplejidad provocadora a impregnar su imaginaria. Las figuras más grandes que la vida de Wiley perturban e interrumpen los tropos de la pintura de retratos, a menudo desdibujando los límites entre los modos de representación tradicionales y contemporáneos y la representación crítica de la masculinidad y la "fiscalidad" en lo que respecta a la visión de los jóvenes negros y morenos. Inicialmente, los retratos de Wiley se basaron en fotografías tomadas de hombres jóvenes que se encuentran en las calles de Harlem. A medida que su práctica crecía, su mirada lo llevó hacia una visión internacional, que incluía modelos que se encuentran en paisajes urbanos de todo el mundo, como Mumbai, Senegal, Dakar y Río de Janeiro, entre otros, acumulando un vasto cuerpo de trabajo llamado, "The Escenario mundial." Se pide a las modelos, vestidas con su ropa cotidiana, la mayoría de las cuales se basan en la noción de ideales de estilo occidentales de gran alcance, que asuman poses que se encuentran en pinturas o esculturas representativas de la historia de su entorno. Esta yuxtaposición de lo "viejo" heredado por lo "nuevo", que a menudo no tiene una herencia visual de la que hablar, proporciona de inmediato un discurso de alcance visceral y cerebral a la vez. Sin rehuir las complicadas historias sociopolíticas relevantes para el mundo, las pinturas y esculturas figurativas de Wiley "citan fuentes históricas y sitúan a los jóvenes negros dentro del campo del poder". Sus pinturas heroicas evocan un estilo moderno inculcando una manera única y contemporánea, despertando temas complejos que muchos preferirían que permanecieran en silencio¹⁴⁴.

¹⁴⁴ <https://kehindewiley.com/> (Traducción propia).



Fuente: <https://bit.ly/3n9RH65>

FIGURA 9. KEHINDE WILEY. Serie *Lamentation*. *The Lamentation*. Óleo sobre lienzo. 2016 243 x 487 cm.



Fuente: <https://bit.ly/3n9RH65>

FIGURA 10. *Birgit & Bier* es un club situado a orillas de río Spree en Berlín. Berlín es la cuna de la estética kitsch pero entendido como identidad única, propia e identificativa lejos de lo peyorativo, rodea la sociedad desde lo cotidiano a su máxima exponentia en el museo. En este caso, estas infraestructuras son, como en muchos otros caos, edificios que se apropian sin apenas modificarlos, sólo interviniéndolos, para generar un ambiente y escenarios únicos. También ocurre esto con el club Salon-Zur Wilden Renate, donde es todo un edificio con varias plantas donde cada una de las habitaciones tiene una temática diferente, todo con mobiliario reciclado y sin tocar prácticamente la infraestructura arquitectónica del edificio, en ningún sentido. Volviendo a *Birgit & Bier*, la imagen que traemos a colación es digna de estar en cualquier bienal de arte. En la pista exterior se sitúa esta escultura que custodia una bola de discoteca que mágicamente flotan por encima de su cabeza. El resto de las instalaciones no tienen desperdicio en el lujo de detalles customizados: desde un coche de choque de feria que sirve de asiento para los usuarios, a toda una bañera como recipiente de plantas, pasando también por una habitación repleta de lámparas colgadas del techo e iluminadas, casi como muestrario de lámparas decimonónicas. La esencia belkitsch del eclecticismo con un gusto por el respeto del espacio donde hacen dialogar los objetos contemporáneos con el escenario de otra época, dan como resultado una experiencia única.



Fuente: Fotografía propia

Poco hay que comentar de la estética de Rosalía, habla por sí sola tanto personal como la estética musical y de sus videoclips.

FIGURA 11. *Rosalía es el vivo ejemplo de la estética belkitsch. La transformación de símbolos cotidianos en alta costura, como el uso del chándal o en símbolos a priori entendidos como horteras o “chonis”, como la plataforma etc., hacen que se descontextualice totalmente y se redefina con una lectura digna de la metáfora que hacemos con el kitsch histórico y el belkitsch, que ya sí entra en el museo y es aceptado como gran arte. Rosalía ha generado una estética propia, que no única ya que hay otras artistas que usan una estética similar, pero eso, en consonancia y combinación con su música, la hacen única e irrepetible y para muestra de su aceptación, el gran auge en cuestión de 1 año que ha experimentado.*



Fuente: <https://bit.ly/3HJM72j> publicada 23 enero 2019

7. CONCLUSIONES

Tras la disertación, señalamos como cierre de esta re-confirmación de la hipótesis —más de 7 años después—, la continuada existencia de la estética belkitsch —lejos de ser pasajera—. Con cierta perspectiva, podemos añadir que los términos complementarios, por una parte, el ímpetu y sobre todo, la prosodia artística, podrían legitimar su uso aplicándose a otro tipo de experimentación estético-artística. Éstos dejarían de ser exclusivos asociados al belkitsch para pasar a usarse en análisis de otros estratos artísticos. Ofrecemos así, una herramienta que nos ayuda a entender y analizar estos objetos de estudio. “No hay que tener miedo de intentar cosas nuevas, como pasar de un campo a otro o trabajar en la frontera de varias disciplinas distintas, pues allí, en las fronteras, se ocultan algunas de las cuestiones más interesantes” (Kandel, 2007).

Acabamos con una de nuestras frases: “Estamos educados en una belleza contextual hereditaria” (Mora-Galeote, 2017).

8. REFERENCIAS

- Changeux, J-P. (2010). *Sobre lo verdadero, lo bello y el bien*. Katz.
- Chatterjee, A. (2004). The neuropsychology of visual artistic production. *Neuropsychologia*, 42(11), 1568-1583.
- Damasio, A. (2014). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Destino.
- Davidson, R. (2012). «La base cerebral del perfil emocional. En Davidson, R. *El perfil emocional de tu cerebro. Claves para modificar nuestras actitudes y reacciones*. Destino.
- Danto, A., (2005). *Estética después del fin del arte. Ensayos sobre Arthur Danto*. Visor, La Balsa de la Medusa.
- Dissanayake, E. (2001). *Homo aestheticus: Where art comes from and why*. University of Washington Press.
- Flexas, A. (2013). *Apreciación estética de estímulos abstractos y figurativos: datos conductuales y registros cerebrales* (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears.

- Greenberg, C. (1986). «Avant-garde and Kitsch»,. En J. O'Brian (ed.), *The Collected Essays and Criticism* (pp. 5-22, pp. 16 y 17). University of Chicago Press.
- Jauss, H-R. (1987). «Cambios de paradigma en la ciencia literaria», en R. Dietrich (comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. UNAM
- Kulka, T. (2011). *El kitsch*. Casimiro libros
- Martín, J. (2012). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales*. Akal. Arte contemporáneo 30
- Mora-Galeote, J. J. (2015). La tolerancia de la estética de la recepción o el resultado de una exaptación estética: *belkitsch*, *Boletín de Arte*, (36), 115-123. Universidad de Málaga.
- Mora-Galeote, J. J. (2019). Neuroestética aplicada o cómo actúa la Teoría de la mente ligada a la presencia de una posible prosodia artística: *belkitsch*. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 52-72
- Mora-Galeote, J.J. (2017). *Belkitsch: El éxito del kitsch desde el punto de vista de patrones de neuroestética en el arte. Un nuevo contexto, una nueva visión* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10481/48331>
- Mora, F. y Sanguinetti, A. (2003). Genes, Medio Ambiente y Envejecimiento. En J.M. Segovia de Arana y F. Mora (Coord.), *Clonación y Trasplantes, Eds. Farmaindustria*. (pp. 33-42). Serie Científica
- Redolar, R. (2013). *Neurociencia Cognitiva*. Editorial Médica Panamericana
- Sánchez, A. (2005). *De la estética de la recepción a una estética de la participación*, UNAM. El libro recoge una serie de conferencias dictadas al respecto en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en 2004
- Shusterman, R. (2002). *Estética Pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Idea Books
- Wolfgang, I. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus.

IMAGEN Y METAFÍSICA. RECUPERANDO ESPACIOS OLVIDADOS

FRANCISCO JOSÉ GARCÍA LOZANO
Universidad Loyola

1. INTRODUCCIÓN

Carl Schmitt en su célebre texto *Teología política* señala cómo “todos los conceptos centrales de la teoría moderna del Estado son conceptos teológicos secularizados” (Schmitt, 2009, p. 9). Una expresión que ha sido objeto de incontables polémicas. Según su propuesta, dichos conceptos han pasado de la teología a la teoría del estado, donde, ejercen nuevas funciones y articulan la teoría política. Muchos son los pensadores que plantean cuestiones filosóficas dentro de este entramado inconcluso, para otros agotado, que es la teología. Cuestiones que estaban resueltas desde el prisma teológico, pero que han seguido formulándose y reformulándose desde distintos enfoques.

Dicha problemática no sólo la encontramos en la teoría política, sino que aparece en muchas de nuestras disciplinas actuales, como son la estética y la teoría del arte. Muchos de sus conceptos son conceptos teológicos pasados por el filtro de la secularización que aplicados al arte operan el vaciamiento religioso en lo artístico, invirtiendo el proceso hegeliano.

G. Lipovetsky, en muchas de sus obras, refleja también este fenómeno. El arte, al liberarse del peso metafísico y de sus obligaciones hacia lo Absoluto, se estetiza y se vuelve superfluo, sin profundidad. A pesar de esta percepción real, como señala Arthur C. Danto en su obra *La transfiguración del lugar común* (2002), aún podemos establecer una línea divisoria entre lo que podemos considerar arte y lo que no, ya que en el fondo hay un elemento ontológico que mantiene dicha división, aunque

no sea perceptiblemente discernible. Aspecto que también ha recogido Eugenio Trías que reconoce la necesidad de mantener un “criterio estético” para establecer ciertas distinciones entre lo que es y lo que no es arte (Trías, 1998, p. 207). Igualmente, la filosofía del arte de Byung-Chul Han rechaza que cualquier forma sea válida. En su obra *La salvación de lo bello*, contrapone el arte de lo pulido a lo feo, donde el arte de lo pulido “no ofrece nada que interpretar, que descifrar ni que pensar” (2015, p. 12). A lo pulido identificado con los teléfonos móviles “le(s) falta aquella negatividad que impondría una distancia, que sin distancia no es posible la mística, que paraliza la experiencia, la cual no es posible sin negatividad, que es en lo feo donde se ofrece un acceso a la trascendencia” (2015, p. 13). Lo bello natural se ha atrofiado en lo liso y pulido de lo bello digital. Hoy nos hallamos en una crisis de lo bello en tanto que se lo satina, convirtiéndolo en objeto del “me gusta”, en algo arbitrario y placentero, que se mide por su inmediatez y su valor de uso y de consumo. La belleza para el autor es rezagada. No es un brillo momentáneo, sino que alumbra en silencio, y a través de rodeos. A la belleza no se la encuentra en un contacto inmediato. Más bien acontece como reencuentro y reconocimiento. La negatividad, la experiencia de la finitud, esa “herida” es desde donde brota ese anhelo que nunca termina de cicatrizar, en palabras de Kierkegaard o Ricoeur.

Aquí es donde el arte cinematográfico, en su pluralidad de formas y desarrollos, ha sabido mantener abiertas cuestiones antropológicas reconocibles. Es ésta una dimensión antropológica del cine que expresa aspectos más o menos significativos de la condición humana: “puede haber una antropología cinematográfica, porque el cine es, con métodos propios, con recursos de los que hasta ahora no se había dispuesto, un análisis del hombre, una indagación de la vida humana” (Marías, 1990, p. 22). De hecho, el cine es por excelencia el lugar de lo particular con alcance universal: un lenguaje metafórico, lleno de alegorías y símbolos y, por lo tanto, abierto a diversos niveles de interpretación. Una película es, como cualquier otra forma de discurso, un pozo semántico sin fondo que reclama para sí un abordaje reflexivo de su *inmanencia* estética (Aumont y Marie, 1990, p. 55). Como gustaba decir a Wittgenstein en su *Tractatus Logico-Philosophicus*, “el sentido del mundo debe quedar

fuera del mundo” (6,41) y, aunque no podamos *decirlo*, se muestra en una realidad opaca que no llega, pero que está por llegar. La imagen, el cine, apunta mejor que ninguna otra realidad a ello. La imagen es signo y como signo apunta a algo fuera de sí, que representa y sustituye. Pero sólo algunas imágenes-signos poseen la categoría de símbolos, que son los que donan un sentido segundo. Dicho sencillamente, sólo algunas imágenes-signos dan que pensar: “el símbolo da qué pensar, hace una llamada a la interpretación, precisamente porque dice más de lo que no dice y jamás termina de decir” (Ricoeur, 1969, p. 32).

Establecido este principio de realidad filmica, en el presente trabajo nos proponemos mostrar algunos ejemplos de cierto tipo de cine abierto a la trascendencia o al sentido espiritual de lo humano, señalando algunos de los aspectos que lo definen: la justicia, el mal, la libertad, el perdón, la bondad... siempre teniendo en cuenta la distinción que establece Pedro S. Rodríguez entre religioso y espiritual, manteniendo este último como el modelo interesante a mantener en espacios seculares: “El cine religioso cristiano se caracteriza porque, argumentalmente, trata temas bíblicos, vidas de santos o de personajes que son testimonio por su fe o vida eclesial. (...) A su vez, el cine espiritual, argumentalmente, se caracteriza por las cuestiones antropológicas que trata, tales como la lucha del bien contra el mal, la búsqueda de la libertad, la posibilidad del perdón. Estilísticamente, se preocupa por la experiencia estética de la belleza como acercamiento a lo sagrado e incorpora símbolos abiertos a una interpretación trascendente” (*Vida Nueva* n° 2.746, marzo 2011).

Charles Taylor en su conocida obra *A Secular Age* (2007, p. 159 ss) recoge esta idea. Taylor identifica el imaginario religioso actual con la experiencia espiritual individual, como una forma secularizada de experiencia religiosa, principalmente debido a una sedimentación de lo que se suele llamar modernidad. Secularidad o secularización no serían, por lo tanto, sinónimos de eliminación de la experiencia religiosa, sino más bien su transformación del elemento exterior y de la objetividad institucional hacia el interior y hacia la subjetividad individual.

En el sentido señalado por Taylor y otros autores como el que analizamos en este trabajo, P. Schrader, el concepto de espiritualidad sustituye al concepto tradicional de religión o experiencia religiosa. Esta

modalidad como espacio de intersección secular es desde el cual realizaremos nuestra reflexión. El ser humano es el único ser que no ocupa un mero lugar, sino que ocupa un puesto (*eine Stelle*) en ese universo que llamamos cosmos, en palabras de Scheler, y, por lo tanto, su sentido la cultura misma y todas las expresiones que brotan del espíritu humano (Scheler, 2003).

1.1. El desde dónde

La televisión y la revolución de la difusión digital de la imagen del último cuarto del siglo XX, las herederas del cine, justo cuando parecía que lo iban a condenar al museo de antigüedades, han conseguido resucitarlo y hacerlo omnipresente en todos los medios y espacios vitales (cf. Lipovetsky y Serroy, 2009). La modernidad cultural del siglo XX vino acompañada del arte moderno y las vanguardias, constituyéndose una cultura radicalmente nueva, con el rechazo de todas las tradiciones de la profesión, de todas las formas clásicas de expresión, de todos los estilos vigentes, en todos los dominios de la cultura. Igualmente aparecen las primeras configuraciones de lo que la Escuela de Frankfurt llamará “industria cultural”, es decir, el lanzamiento de obras reproducibles, entre ellas el cine, destinadas al mercado de gran consumo y caracterizada, según ellos, por ser inauténticas, mediocres, estandarizadas y sin más papel que “legitimar la porquería que producen deliberadamente” (Horkheimer y Adorno, 1999, p. 166). La bicefalia de lo cultural en el siglo XX, esto es, la ruptura y revolución frente al mercado y la fagocitación indiscriminada de la misma por la cultura industrial, ha producido más de una suspicacia en la intelectualidad, ya que lo cultural, a semejanza de cualquier otro producto fabril, se ha visto inserto en la estandarización y la producción en serie.

La cultura ha sido desde siempre, y en concreto el arte, un potente configurador de lo social y, sin embargo, la desintegración del mismo concepto de “cultura” ha generado una nueva gramática ambigua y difícilmente encuadrable en una definición unívoca, como señala R. Williams: “Podemos distinguir una gama de significados que va: desde 1) un estado de desarrollo de la mente, como es el caso de una persona con cultura, una persona culta; hasta 2) los procesos de este desarrollo, como es el caso de los intereses culturales y las actividades culturales;

y 3) los medios de estos procesos, como las artes y las obras humanas intelectuales en la cultura. Este último es el significado más común en nuestra propia época, aunque todos se utilizan” (1994, p. 11). Además de que “en la actualidad existe una tendencia a designar con este término todas las actividades que realiza el hombre, aún las más negativas: cultura de la droga, cultura de la violencia o cultura de la muerte” (Rodríguez Pastoriza, 2003, p. 12). Incluso polarizaciones terminológicas como “cultura de masas” – “cultura de élite” comienzan a tornarse difusas y desfasadas, con los medios masivos de comunicación. La cultura de élite no desaparece con el surgimiento de la cultura de masas, sino que, muy por el contrario, se suma a la cultura creada por y para los *media*.

En consonancia con esto, el cine, como señalaba agudamente Malraux en los años 60, se comienza a ver como “un arte, pero también como una industria”. El cine, considerado como arte unánimemente, resulta ser también una industria y, sin embargo, puede reencontrarse con lo artístico permanentemente, como profetizaba W. Benjamin en *El arte en la época de la reproductibilidad técnica* (1990), donde entiende, a diferencia de Horkheimer y Adorno, que para analizar la cultura de masas es necesario comprender ante todo el nuevo modo de percepción de la realidad y de experiencia de lo social con que ésta se origina, en palabras de Martín-Barbero “para la razón ilustrada, la experiencia es lo oscuro, lo constitutivamente opaco, lo impensable. Para Benjamin, por el contrario, pensar la experiencia es el modo de acceder a lo que irrumpe en la historia con la masa y la técnica. No se puede entender lo que pasa culturalmente en las masas sin atender a su experiencia” (1987, p. 56).

Una última perspectiva, la de Umberto Eco, afirma que existen dos posturas ante la cultura de masas: por un lado, los *apocalípticos*, para los cuales la cultura es un hecho aristocrático, produciendo su extensión una anticultura; y, por otro, los *integrados*, para los cuales estamos en una época de extensión de la cultura, beneficiosa para todos, no planteándose si esta extensión nace de abajo o de arriba. “El Apocalipsis es una obsesión del *dissenter*, la integración es la realidad concreta de aquellos que no disienten” (1993, p. 28). En el fondo, argumentaba Eco,

la posición apocalíptica es un consuelo para el lector, que cree formar parte de una pequeña comunidad de críticos elevada sobre la vulgaridad de la cultura de masas. Lector y autor serían, así, representantes de la cultura elitista o aristocrática. Y es que el término cultura de masas goza de la imprecisión de no definir lo que es masa ni lo que es cultura. Los apocalípticos, además, no suelen realizar un verdadero análisis de los contenidos culturales, limitándose a rechazarla como un todo. Y, por otro lado, no investigan las audiencias como tales, sino que las caracterizan con el estereotipo del hombre masa.

Concluyendo esta panorámica, podemos afirmar que hoy, bajo la metáfora de la “pantalla”, caminamos hacia el “homo pantalicus” (Lipovetsky y Serroy, 2010, p. 83) como nueva evolución de lo humano, ya que nace, vive, trabaja, se divierte, envejece y muere rodeado de pantallas: la “pantallasfera” (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 11). Es pantallasfera la sofisticada e intangible red de un mundo audiovisual paralelo que sirve de entretenimiento, información, comunicación y formación. Aspecto que ha sido reconocido también en otros foros: “El primer areópago del tiempo moderno es el mundo de la comunicación, que está unificando a la humanidad y transformándola —como suele decirse— en una “aldea global”. Los medios de comunicación social han alcanzado tal importancia que para muchos son el principal instrumento informativo y formativo, de orientación e inspiración para los comportamientos individuales, familiares y sociales”¹⁴⁵.

Pues bien, todo lo anterior invita, entre otras cosas, a efectuar una seria revisión didáctica y actualizadora de los lenguajes entre lo teológico-metafísico y la cultura, como también a incluir pistas que hagan de puente entre ambas, así como a analizar las mostraciones de la trascendencia que, en muchas ocasiones, es la que orienta y da sentido a lo visible. Como señala Steiner, en un ámbito artístico “donde la presencia de Dios ya no es una suposición sostenida, donde su ausencia ya no es un peso sentido y, de hecho, abrumador, ya no pueden alcanzarse ciertas dimensiones del pensamiento y la creatividad” (Steiner, 1991, p. 278). Y, sin embargo, la presencia real (una “suposición sostenida”) o

¹⁴⁵ <https://bit.ly/3cQrtDi>

la ausencia real (“un peso abrumador”) de lo Absoluto o metafísico, hacen que lo artístico filmico esté en condiciones de soportar una mirada personal propiamente humana, una mirada que incluya la trascendencia.

2. OBJETIVOS

Ofrecer una aproximación teórico/práctica a las claves de lo que es y significa la imagen como acceso a la dimensión metafísica del sujeto. Dicho acercamiento lo realizaremos desde la perspectiva heideggeriana, en el que la imagen del mundo, en cuanto que es un “estar al tanto de algo”, nos llevará a concebir el mundo como imagen. En dicho sentido, la imagen, en particular el cine, apunta mejor que ninguna otra realidad a ello. La imagen es signo y como signo apunta a algo fuera de sí, que representa y sustituye. Pero sólo algunas imágenes-signos poseen la categoría de símbolos, que son los que donan un sentido segundo. Uno de los objetivos es localizar esos elementos o fragmentos que nos conduzcan al conocimiento del todo. Localizar una simbólica que, a través de lo visible, nos conduzca a lo invisible, de lo decible a lo mostrable.

3. METODOLOGÍA

Nos proponemos un análisis del medio a través de las aportaciones de R. Barthes y su concepto de “tercer sentido”, referido a la “significancia”, como acontecimiento requiere un abordaje hermenéutico; y, en segundo lugar, un acercamiento al “estilo trascendental” del director y guionista norteamericano Paul Schrader. En su texto (*El estilo trascendental en el cine: Ozu, Bresson, Dreyer*) distingue tres fases muy definidas para captar o inducir en el espectador la sensación de trascendencia: cotidianidad, disparidad y estasis, en torno a los cuales buscaremos espacios de apertura ontológica y epistemológica.

En busca del tercer sentido 1: Roland Barthes

Roland Barthes, en 1970, en la revista *Cahiers du Cinéma*, publicó un texto titulado “El tercer sentido” (Barthes, 1995, p. 49 ss), donde

asumía el reto de observar meticulosamente los procesos de percepción y sus repercusiones desde distintas perspectivas analíticas. En este texto, identifica tres niveles de sentido: el primero es el nivel de comunicación, el segundo el de significado y el tercero el de significancia. El primero proporciona información; indica cuáles son los objetos importantes. El segundo nivel dice lo que significa el objeto, donde el significado se basa en un léxico común y es intencional; en este nivel se descifran los signos. En el tercer nivel, por su parte, tiene lugar la significancia, que, al igual que la interpretación, es un acontecimiento; extrae un sentido no obvio, que se da por añadido, como un suplemento a la intelección, sólo que en ella las personas están más pasivas que en la interpretación. La significancia saca al significante del flujo narrativo y él mismo no tiene cabida en los códigos que gobiernan la circulación de los signos, que es el lugar de lo estable, lo general y lo obvio.

El tercer sentido, pues, contrariamente a los signos, es inestable, fugitivo y errático, y como tal requiere una lectura vertical del significante que lo separa de la serie horizontal de signos, el contexto, en la que aparece. La disyunción molesta, subvierte, es indiferente a la ley de la narración y discontinua con ella. Barthes califica este sentido de “obtuso”; al superar la perpendicular, puede parecer que un ángulo obtuso abre indefinidamente el campo del sentido, superando los sentidos obvios del conocimiento y la cultura. Este tercer sentido, para Barthes, es huidizo, ya que no se deja atrapar por ningún metalenguaje. Así, frente a la obviedad de los dos primeros sentidos, se impone el tercer sentido, el sentido obtuso, que surge de la representación misma que la excede y que no puede ser representada, pero sí experimentada. Como el mismo Barthes señala, “igual incertidumbre se experimenta cuando se pretende describir el sentido obtuso (dar una idea acerca de dónde viene o adónde va); el sentido obtuso es un significante sin significado; por ello resulta tan difícil nombrarlo: mi lectura se queda suspendida entre la imagen y su descripción, entre la definición y la aproximación” (Barthes, 1995, p. 61).

Consecuentemente, el cine no es un momento aislado, sino un elemento generador de ideas a partir de que es vivido, motivando al pensamiento a ir en busca de resonancias. Así, la experiencia estética que genera el

cine no es otra cosa que una forma de conocimiento, una vivencia singular, una experiencia pura no conjugable, incrementada por lo “obtusos” barthesiano como indicador simbólico del espacio metafísico; un sujeto intencional desde el momento en el que interpreta lo próximo y lo lejano desde y hacia el filme, lo que le hace significar a su vez una realidad. Así, como señala I. Zumalde, “(...) puede afirmarse que una de las materias que mayor interés y discusión viene suscitando de un tiempo a esta parte en el ámbito de la reflexión cinematográfica tiene que ver precisamente con la intrincada fenomenología de lo patémico filmico que atrae nuestro interés. Controversia cuyo epicentro se sitúa en conceptos marcadamente divergentes acerca del modo en que los textos filmicos activan, promueven y administran la emotividad del espectador empírico” (2001, p. 72-73). El cine retroalimenta lo que somos, como elemento subversivo, generando incluso espacios de interrogación metafísica, como señala Steiner: “Todo arte y literatura de calidad empiezan en la inmanencia. Pero no se detiene ahí. Y esto significa sencillamente que la empresa y el privilegio de lo estético es activar en presencia iluminada el continuum entre temporalidad y eternidad, entre materia y espíritu, entre el hombre y “el otro”. En este sentido exacto y común, la poiesis se abre a lo religioso y lo metafísico, y está garantizada, asegurada por ellos. Las preguntas ¿qué es la poesía, la música, el arte?, ¿cómo pueden no ser? o ¿cómo actúan sobre nosotros y cómo interpretamos su acción? son, en última instancia, preguntas teológicas” (1991, p. 275).

Con el fin de evitar cualquier vinculación religiosa vinculada a tradiciones cristianas recogemos la aseveración de Gadamer al respecto la cual nos recuerda que ya: “en el mundo griego, la manifestación de lo divino estaba en las esculturas y en los templos, que se erguían en el paisaje abiertos a la luz meridional, sin cerrarse nunca a las fuerzas eternas de la naturaleza; era en la gran escultura donde lo divino se representaba visiblemente en figuras humanas modeladas por manos humanas” (Gadamer, 1991, p. 35).

En busca del tercer sentido 2: Paul Schrader

Ahora bien, ¿dónde podemos localizar y cifrar el tercer sentido en la capacidad reflexiva del arte en general y del cine específicamente?

Podemos hacerlo en la “huella” o elementos afectivos o páticos que dejen en el espectador, en la captación del sentido del objeto. Por lo anterior, es pertinente abrir un espacio para reflexionar en torno a la experiencia estética con el cine y a una posibilidad de estudiar el filme ya no sólo como un conjunto de imágenes en movimiento sino con una perspectiva estética, como lo señaló el Instituto de Filmología de la Sorbona (1947-1959), en París. Y, con esta posibilidad, resulta factible encontrarnos con un universo filmico aprehendido “a partir del cuerpo de nociones de la fenomenología” (Aumont, 2008, p. 99).

El cine como arte, en efecto, puede convertirse en un campo de experimentación de nuevas formas de temporalidad por medio de ejercicios deconstructivos, de alteración o de retorsión que produzcan experiencias perceptivas novedosas, como forma de pensar la temporalidad más allá de un concepto.

Se trataría de articular una teoría del acontecimiento cinematográfico en tanto que generador de una experiencia estética de la temporalidad que pudiera vehicular un ejercicio teórico y práctico de resignificación, para una relectura de la temporalidad misma. Por esta razón, puede sernos útil referirnos a las películas como universos filmicos: “el universo filmico es aprehendido a partir del cuerpo de nociones de la fenomenología; se basa en la disociación entre percepción de pantalla (pantalla plana, dimensión constante, duración objetiva: los juegos de luminosidad y oscuridad, las formas, lo que es visible) y percepción diegética, puramente imaginaria reelaborada por el pensamiento del espectador, espacio en el cual se supone que pasan todos los acontecimientos que presenta el film, en el que el personaje parece moverse” (Aumont, 2008, p. 99) . Si el cine contiene mecanismos retóricos fundamentales y elementos específicos de su discurso, es posible ampliar la noción de obra cinematográfica a un acto creativo con una finalidad perceptiva, es decir, ver en el cine “obras de arte” llamadas universos filmicos.

Desde otra perspectiva, Lev Manovich (2005) estima que, desde el concepto de arte del índice, que es la labor del analista filmico, deberíamos pasar a un arte del símbolo, ya que deberíamos pasar de ver a observar, de oír a escuchar -“los antropólogos han observado que los comportamientos nutritivos del ser vivo están relacionados con el tacto,

el gusto y el olfato, y los comportamientos afectivos con el tacto, el olfato y la visión; la audición, por su parte, parece esencialmente ligada a la evaluación de la situación espacio temporal (a la que el hombre añade la vista y el animal el olfato)” (Barthes, 1995, p. 244)-, como momentos de actualización donde los signos de cada fotograma son dinamizados por el espectador dando paso al cinegrama, escritura del movimiento. Como señala P. Tillich: “Podríamos decir que, así como nosotros miramos las cosas, así nos miran las cosas con la esperanza de ser acogidas por nosotros y con el ofrecimiento de enriqueceros en la unión cognoscitiva. Las cosas nos dicen que podrían ser "interesantes" si penetrásemos hasta sus niveles más profundos y experimentásemos su particular poder de ser” (1981, p. 132).

Puede sorprender que un cine abierto al sentido o a la trascendencia carezca de una explícita fe tematizada. Sin embargo, como señalaba R. Otto (2000), son muchos los estímulos (silencios, vacíos, oscuridad...) que catalizan el acceso de lo numinoso que siempre escapa a lo objetivante. Para esto el cine tiene una predisposición mayor que otros lenguajes por la posibilidad que le es propia y la peculiaridad de combinar el símbolo y la narración (Blanch, 1995; Ricoeur, 1996).

Un cine que busque plasmar imágenes evocadoras de la idea, o mejor, de la sensación de trascendencia en el espectador, ha sido la meta de una corriente que el gran director y guionista norteamericano Paul Schrader (Mishima, Cat People, The Last Temptation of Christ, Taxi Driver) ha denominado “estilo trascendental”, en su obra *El estilo trascendental en el cine: Ozu, Bresson, Dreyer* (Schrader, 2008). Esta obra publicada en 1972 es fruto de su tesis doctoral, publicada por California University Press (Berkeley). Dicha obra tiene mucho de autobiográfico ya que recoge la influencia de artistas y profesores que el autor había conocido o que le habían influido.

Retomando la expresión de C. Schmitt, con la que abríamos este trabajo, el autor trabaja con términos teológicos en una disciplina secular como es el cine e introduce conceptos filosóficos en su dinamismo reflexivo. Parte de un concepto muy enraizado en la tradición protestante, particularmente de Calvino, como es el *sensus divinitatis*, que Schrader identifica con la “estasis” trascendental.

En su texto, Schrader distingue tres fases muy definidas para captar o inducir en el espectador un estado tan etéreo como la sensación de trascendencia: cotidianidad, disparidad y estasis. Denomina como “la cotidianidad” a la plasmación minuciosa, en lo posible lenta y silenciosa, de hechos cotidianos inherentes a la historia, usualmente enmarcados en la naturaleza, sugiriendo la unidad entre el hombre y su entorno. Esta unidad es rota por la irrupción de un hecho externo inexplicable, o un hecho interno como la aparición de la duda o la percepción de algo más allá de la misma naturaleza. Schrader denomina a esta fase “la disparidad”. Finalmente, esta disparidad es trascendida y la unidad original restaurada a través de la comprensión interna que produce la contemplación, en la fase denominada “la estasis”: “la estasis completa el movimiento congelado, es el denominador común del arte religioso en todas las culturas. Establece la imagen de una segunda realidad que puede situarse al lado de la realidad habitual: representa lo completamente otro”. La diégesis del cine deja entonces de ser un sistema lineal para volverse un espacio de significaciones que se puede fragmentar eludiendo el orden lineal del discurso.

Lo más interesante que nos ofrece la obra de Schrader es que nos posibilita un método eficaz para el análisis de esa realidad tan poliédrica como es la estética filmica. Al que igual que la obra de Bazin *¿Qué es el cine?* o *Esculpir en el tiempo* de Tarkovski, marcaron propuestas filosóficas en el análisis filmico, la obra de Schrader amplía una perspectiva interdisciplinaria en relación con otros saberes como el psicoanálisis, la filosofía del arte o la antropología.

4. CONCLUSIONES

Como resultado de este rastreo, podemos establecer una hermenéutica heurística del elemento inmanente, en nuestro caso la imagen, como relectura en clave antropológica, que recupere una narrativa configuradora de sentido perdida por la inmediatez de la información y de los medios. Recuperar la metafísica en una época postmetafísica, no como anti o como pérdida de la misma, sino como renovación de ella puede venir a través del simbolismo de la imagen, esto es, encontrar lo

universal en lo particular, lo diacrónico en lo sincrónico, encontrando paradigmas concretos de acción y de sentido. Una metafísica vivenciada desde el microcosmos que es el sujeto como reflejo del macrocosmos, es decir, recuperar una iconicidad regresiva y progresiva en esa doble clave ontológica y epistemológica. Ontológica en cuanto responda a una ética del auto-conocimiento personal que desemboque en una ética del conocimiento propio y del re-conocimiento del otro. La imagen cinematográfica supone un haz sin restricciones de conocimiento y una constante profundización en las vivencias y formas de entender el mundo.

Particularmente susceptible de esa clase de indagación que se abre al tercer sentido, constituye un singular espacio de encuentro con fenómenos “saturados”, fenómenos cuya experiencia supera la capacidad de constituirlos, explicarla y comprenderla por completo. La imagen cinematográfica, en ocasiones, como la expuesta, recoge los términos de la “idea estética” kantiana, que proporciona más de lo que el pensamiento puede captar. Recordemos que en el juicio del gusto el sujeto se vuelve consciente del hecho de que sus facultades están en armonía a priori con lo real, como revela lo bello y cómo, a su vez, es superada por lo real en la contemplación de lo sublime. Ese aspecto metafísico, lo sublime, supone reconocer que hay algo que supera nuestra capacidad, pero a la vez lo reconocemos como algo familiar.

En esta línea marcada por Barthes y Schrader, podemos señalar algunos autores como Andrei Tarkovsky, Ingmar Bergman o Drzysztof Kieslowki o, más actualmente, en Terrence Malick, Alexandr Sokurov o Aki Kaurismaki, entre otros muchos, que reflejan ese trasfondo simbólico-metafísico oculto tras las imágenes. Son autores que recuperan el sentido estético del arte en cuanto que la imagen viene a ser la mediación de lo finito y lo infinito, como fue visto por Schlegel, Novalis o Schelling. El particular acercamiento de T. Malick a la naturaleza, enlaza con el pensamiento de estos pensadores del *Sturm und Drang*. Amante de las imágenes que trascienden la mera ilustración, interesado en un tipo de cine más alegórico y de corte poético que puramente narrativo, sus películas suelen abandonar o dejar en suspenso elementos de la trama, sin que ello suponga un inconveniente para el cineasta o el

espectador. Una obra del autor que no deja indiferente, *El árbol de la vida* (premiada con la Palma de Oro del Festival de Cannes del 2011 y nominada al Oscar a la mejor película, mejor director y mejor fotografía), recoge esa complejidad de capas narrativas e interpretativas sobre cómo hemos llegado hasta aquí y cómo somos como somos.

El arte opera esta presentación de lo irrepresentable de manera privilegiada. Las ideas estéticas ofrecen y velan, entregan un contenido que presenta y al mismo tiempo dice que “eso” no es, revelan la luminosidad de lo que está oculto bajo la evidencia aparente de lo visible.

5. REFERENCIAS

- Aumont, J. y Marie, M. (1990). *Análisis del film*. Paidós.
- Aumont, J. (2008). *Diccionario teórico y crítico del cine*. La Marca.
- Barthes, R. (1995). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos y voces*. Paidós.
- Benjamin, W. (1990). *Discursos interrumpidos I*. Taurus.
- Blanch, A. (1996). *El hombre imaginario. Una antropología literaria*. PPC.
- Castellani, L. (1994). *Temi e figure del film religioso*. Leumann.
- Claveras, M. (2010). *La pasión de Cristo en el cine*. Encuentro.
- Danto, Arthur C. (2002). *La transfiguración del lugar común*. Paidós.
- Eco, U. (1993). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Gadamer, H-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Paidós.
- Garrett, G. (2008). *El evangelio según Hollywood*. Sal Terrae.
- Garrett, G. (2009). *La fe de los superhéroes. Descubrir lo religioso en los “comics” y en las películas*. Sal Terrae.
- Han, Byung-Chul. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Juan Pablo II. (1999). *Redemptoris missio*. Ediciones Paulinas.
- Lipovetsky y Serroy, J. (2009). *La pantalla global*. Anagrama.
- Lipovetsky y Serroy, J. (2020). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Anagrama.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós.

- Marias, J. (1990). *Reflexión sobre el cine*. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Marsh, C. y Ortiz, G. (1997). *Explorations in Theology and Film. Movies and Meaning*. Blackwell.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- May, J.R. (1998). *La nueva imagen del cine religioso*. Universidad Pontificia Salamanca.
- Neal, C. (2007). *El evangelio según Harry Potter*. Obelisco.
- Orellana, J. (2004). *Como un espejo. Drama humano y sentido religioso en el cine contemporáneo*. Encuentro.
- Otto, R. (2000). *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Círculo de Lectores.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interpretations*. Éd. du Seuil.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Rodríguez Panizo, P. (2001). *Hacia una teología del cine*. Cuadernos Fe y Secularidad.
- Rodríguez Pastoriza, F. (2003). *Cultura y televisión: una relación de conflicto*. Gedisa.
- Sánchez Rodríguez, P. (2007). *Dios, la muerte y el más allá en el cine contemporáneo*. PPC.
- Scheler, M. (2003). *El puesto del hombre en el cosmos*, Losada.
- Schmitt, C. (2009). *Teología política*. Editorial Trotta.
- Schrader, P. (2008). *El estilo trascendental en el cine: Ozu, Bresson, Dreyer*. Ediciones JC.
- Steiner, G. (1991). *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?* Destino.
- Taylor, Ch. (2007). *A secular Age*. Harvard Univ. Press.
- Tillich, P. (1981). *Teología sistemática*, vol. I. Sígueme.
- Trías, E. (1998). *Vértigo y pasión*. Taurus.
- Williams, R. (1994). *Sociología de la cultura*. Paidós.
- Zumalde, I. (2011). *La experiencia filmica. Cine, pensamiento y emoción*. Cátedra.

SOBRE INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD. POTENCIALIDADES COMPLEJAS DE LAS IMÁGENES

JOSÉ ENRIQUE MATEO LEÓN

LAURA DE LA COLINA TEJEDA

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN. LA IMAGEN DEL ÁRBOL

En numerosas ocasiones se presentan las áreas de conocimiento como un conjunto de ramas. Por ejemplo, el área de las denominadas Ciencias Sociales está compuesta por las ramas de la antropología, la economía, la arqueología, la politología, la filosofía, la lingüística o los estudios culturales, entre otras. Llamarlas ‘ramas’ las sitúa conectadas a un ‘tronco’, es decir, las coloca dentro de una concepción que presenta el conocimiento como sistema arbóreo. En un sentido genealógico, las expresiones ‘árbol del conocimiento’, o su pariente cercano ‘árbol de la ciencia’, nos llevarían demasiado lejos en el tiempo. No obstante, nos parece importante empezar apuntando la parcialidad de esta ‘imagen’. El ‘árbol’ es un esquema organizativo que es presentado como un eje que nace de la tierra fértil y cultivada (la palabra ‘cultura’ procede de *cultus*, ‘cultivado’), que se eleva en busca de la luz y del cual brotan las distinguibles especialidades que se bifurca en múltiples sentidos, alejándose entre ellas, pero sin desprenderse nunca del tallo central que sirve, presumiblemente, como guía fiable para cuando se pretende pasar de una materia a otra sin peligro de perderse.

Estas ramas contienen las denominadas ‘disciplinas’ que se presentan como conjunto de metodologías, acciones, objetivos y conclusiones que enmarcan, normativizan, regulan y establecen todo lo que ocurre, y puede ocurrir, dentro unos límites estables y diferenciados de preguntas y respuestas que deben ser correctamente planteadas y descifradas. Las

disciplinas marcan las reglas, indican los procedimientos oportunos y legitiman aquello que se considera parte de sus dominios. Para conseguirlo, frecuentemente los/as profesionales, especialistas, estudiosos/as o académicos/as de una determinada disciplina la resguardan de elementos foráneos que pudieran desestabilizar sus fronteras e introducir desviaciones en aquello que se mantiene bajo control.

La mera presentación de la imagen-esquema del árbol contiene una gran cantidad de problematizaciones que, debido a la extensión que nos exigiría, no vamos a poder tratar aquí. Sin embargo, basta un sencillo acercamiento al campo de experimentación que denominamos ‘arte’ para detectar algunos puntos ciegos. Con el arte surge una paradoja: por un lado, consideramos que su práctica puede generar formas de conocimiento, entonces, ¿cuál es su rama? ¿Arte y Humanidades? ¿una rama compartida?; y por otro, se suele presuponer que el arte no puede (o no debe) ser considerado una disciplina, si acaso una “indisciplina” (Sheikh, 2009), por consiguiente, ¿estaría fuera del árbol y no sería conocimiento?

Estas cuestiones se complican aumentando la necesidad de aclaraciones y matizaciones. Así si el sustantivo ‘arte’ pasa a ser adjetivo que califica el enfoque de un tipo de investigación¹⁴⁶ apellidándola como ‘artística’. Por si fuera poco, la complejidad del tema se intensifica aún más si ubicamos este tipo de investigación bajo las pautas de lo académico, dentro de la universidad con sus programas, normativas, transferencias de conocimiento y publicaciones. Por tanto, la investigación artística está involucrada en un extenso debate que desde hace poco más de dos décadas se ha introducido en el ámbito académico y que, presumiblemente, tiene la capacidad de generar “disturbios” (Vilar, 2021) del conocimiento.

Una manera de sentir la amplitud del asunto son las diferentes combinaciones que se usan para nombrarlo. Más allá la investigación “dentro del arte” (“research into art”), “a través del arte” (“research through

¹⁴⁶ En 1998, Elliot Eisner se inclinó por el término “indagación” -*Inquiry*- en vez de “investigación” -*Research*-. (1998).

art”) y “para el arte” (“research for art”) propuestos en 1993 por el pedagogo británico Christopher Frayling (1993, p. 5), en la actualidad se habla de: ‘investigación artística y universidad’ o ‘investigación, arte y universidad’, donde parece que se equiparan los ámbitos; ‘investigación universitaria en arte’, en este caso los métodos académicos son aplicados sobre el contexto del arte; ‘investigación artística en la universidad’, donde se introducen los mecanismos del arte en los procesos indagadores propios de la universidad; o, incluso, ‘la universidad desde la investigación artística’, aquí se presenta un análisis de los métodos universitarios puestos en crisis desde los planteamientos del arte. Es decir, este es un campo de acción, reflexión, análisis y difusión que se configura a partir de ensayos, esbozos, tanteos y borradores que siempre parece estar dispuesto a cambiar de nombre, a ensanchar sus márgenes y a modificar sus condiciones. Por lo tanto, no debemos desestimar que podría ser que el sistema ramificado no sea el más pertinente para ubicar la investigación artística¹⁴⁷.

No obstante, y tomando la imagen del árbol, también podemos preguntarnos: ¿qué tipo de árbol estamos imaginando?, porque de ello depende la estructura de la copa o corona. En el caso que nos ocupa, los centros de estudios universitarios en arte denominan sus ejes principales de organización de múltiples formas: Arte, Bellas Artes, Arte y medios, Arte y espectáculos, Arte y comunicación, Artes y diseño, etc. A partir de ellos se construye un ordenamiento a base de dividir en: departamentos, áreas, estudios, programas, cursos, niveles, módulos, materias, asignaturas, etc. Este sistema reglamenta casi todo, desde el reparto de los encuentros de enseñanza-aprendizaje según carácter obligatorio u optativo, por especialidades, procedimientos o, incluso, por técnicas de producción de imágenes, hasta intervenir en desarrollo de los ‘objetos de estudio’ de los distintos trabajos de investigación, que son tutorizados y dirigidos en un entorno insertado en mecanismos de evaluación y reconocimiento.

¹⁴⁷ “El conocer el conocer no se arma como un árbol con un punto de partida sólido que crece gradualmente hasta agotar todo lo que hay que conocer. Se parece más bien a la situación del muchacho en la ‘Galería de los cuadros’, de Escher”. (Maturana y Varela, 2003, p. 162)

Como decíamos antes, las disciplinas son una forma de concentrar los saberes y de cercarlos frente a posibles interferencias. Sin embargo, también se han visto como una oportunidad para la resistencia, porque de alguna manera señalan lo que dejan fuera, lo que excluyen y no atienden. De este modo permiten replantear los marcos de acción y de interpretación, favoreciendo el trabajar en las zonas liminales y alumbrar las zonas de penumbra. En 2010 la artista, investigadora y docente alemana Hito Steyerl publicaba un texto que titulaba “¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto”, en el cual afirmaba:

Una disciplina puede ser opresiva, pero precisamente por ello señala la cuestión que mantiene bajo control. Indica un conflicto reprimido, esquivado o potencial. Una disciplina insinúa un conflicto inmovilizado. Constituye una práctica para canalizar y explotar sus energías y para incorporarlas en los poderes establecidos. ¿Para qué haría falta una disciplina si no fuera para disciplinar a alguien o algo? Cualquier disciplina puede, por lo tanto, verse también desde el punto de vista del conflicto. (Steyerl, 2010)

Desde otra perspectiva, la imagen del árbol también nos sirve para trepar figuradamente por él. En consecuencia, es fácil imaginar que desde una rama tenemos acceso a las otras. Dándose de esta manera un ejercicio de conexión entre disciplinas¹⁴⁸, involucrándonos en recorridos investigadores envueltos en procesos de colaboración y mezcla, impulsados/as por el propósito de provocar todo tipo de encuentros mixtos. Y así, desde hace tiempo, hablamos de hibridación y de cruzamientos a partir de los significados transitorios que aportan al término disciplinarietà los prefijos pluri, multi, inter o trans (Nicolescu, 1996, pp. 35-39).

Las diversas metodologías provenientes de las prácticas artísticas están acostumbradas a poner en relación una enorme diversidad de materiales, conceptos, figuras, gestos, etc., conectando heterogéneos aspectos más allá de los textuales, los verbales o discursivos. Aquí nos

¹⁴⁸ En el siglo XVIII, el filósofo napolitano Giambattista Vico (1688-1744) abogaba por que los saberes se “dieran la mano el uno al otro, y ninguno fuera impedimento al normal desarrollo del otro” (citado en Rebollo, 2011, p. 203).

centraremos en el estudio de las imágenes, entendiéndolas como fuente valiosa y provechosa para el desarrollo y las aportaciones finales de una investigación universitaria. Lejos de su uso ilustrativo y acompañante de elementos textuales, se trata de insistir en cómo pensar desde/con ellas. Su uso conlleva la puesta en marcha de condicionantes interseccionales que abarcan distintas disciplinas, distintas ramas y, por lo tanto, perdiendo la forma de árbol.

2. OBJETIVOS. NOS DEVUELVEN LA MIRADA

La finalidad consiste en poner en valor la capacidad de generar conocimiento de los procesos de ideación, producción y difusión de las prácticas artísticas. El arte actual está insertado en un territorio de interacciones múltiples, entre repertorios amplísimos de propuestas que incluyen objetos, nociones, cuerpos, datos en circulación, tácticas, acciones, planes, estrategias, recorridos, intervenciones en redes, iniciativas interactivas, proyectos perceptivos compuestos y, por supuesto, imágenes, entre otros muchos elementos constitutivos. Son estas últimas, las imágenes en sus diferentes formatos y métodos de uso, las que vamos a tomar para pensarlas como un material que incorpora informaciones, variados datos y sugerentes matices que pueden resultar pertinentes para obtener resultados de una investigación universitaria. El objetivo radica en no usarlas como un material neutral, sino tomarlas como manifestaciones parciales que inciden y transforman las tareas de indagación, de análisis, de recopilación para las conclusiones y de la contingente transferencia de conocimiento.

El propósito es centrar la cuestión en las imágenes mismas, en sus propias necesidades y deseos. Tomando como punto de partida la pregunta que en 2004 se hizo el teórico estadounidense W.J.T. Mitchell: “¿qué quieren las imágenes?”, consistiría en considerarlas con capacidad lingüística, equiparadas al lenguaje, y no convertidas en meras descripciones verbales:

“La visión es tan importante como el lenguaje a la hora de mediar las relaciones sociales y no es reducible al lenguaje, al ‘signo’ o al discurso. Las imágenes quieren derechos igualatorios con el lenguaje, no

convertidas en lenguaje (...) ser vistas como individuos complejos ocupando múltiples posiciones (...)" (2017, p. 55).

El motivo de este trabajo es poner en funcionamiento un proceso de comprensión complejo que abarca multitud de niveles y áreas en el momento de confrontar e interactuar con las imágenes. Porque "las imágenes son cosas que (...) exhiben cuerpos físicos como virtuales; nos hablan, a veces literalmente, a veces de forma figurativa; o nos devuelven la mirada silenciosamente (...)" (Mitchell, 2017, p. 74).

El objeto de estudio no es tanto las formas y los referentes de las imágenes que participan en una investigación, sino aquello que tienen que decirnos situándonos en el lugar de seres mirados, es decir, interpelados en una situación generada por el cruce de roles entre emisión y recepción. Entendemos así, que la necesidad de las imágenes no es la de comunicar algo sino la de comunicar con alguien, parafraseando al cineasta Jean-Luc Godard. Las imágenes son tratadas como fenómenos sin 'completar', siempre abiertas y dispuestas a la relectura. Junto a Mitchell, se podría decir que las imágenes tienen "carencias"¹⁴⁹ (Mitchell, 2017, p.66), y por ello nos devuelven la mirada para mostrarnos sus huecos y, a la vez, transmitir su deseo: quieren ser atendidas (una y otra vez).

Por otra parte, la intención investigadora reside en algo altamente volátil e inestable que no es otra cosa que fijarnos en aquello que, el filósofo alemán Gottfried Boehm, situó "más allá del lenguaje" (2011). El empeño está en dar las explicaciones de cómo las imágenes ejercen en el/la espectador/a una "fuerza" que "genera sentido" (Boehm, 2017). Es decir, toparse con ellas provoca una oportunidad de estudiar las condiciones que posibilitan dicha confrontación, en las que ellas nunca se comportan pasivamente:

"Incluso el proceso de volver a ver imágenes en el arsenal de la memoria, de ordenarlas y determinarlas, hace que la vista no sea para nada pasiva, sino un proceso mucho más activo, cuyo éxito depende del nivel de nuestra propia actividad" (Brederkamp, 2007).

¹⁴⁹ Mitchell lo dice del siguiente modo: "A veces, la expresión de un deseo significa carencia antes que poder para exigir o hacer demandas (...)"

En resumen, los objetivos de esta propuesta son insistir en que las prácticas artísticas pueden ser formas de conocimiento, y atender a las imágenes como manifestaciones que nos proporcionan, al menos, dos campos de estudio: por un lado, las condiciones en las que las vemos; por otro, ensayar acerca de los aportes que, inicialmente, podemos considerar propios de ellas.

3. METODOLOGÍA. TEJER IMÁGENES

Las prácticas artísticas, con sus procesos y exteriorizaciones, se presentan como un conjunto de hibridaciones heterogéneas y elásticas que, mediante una multiplicidad de agenciamientos, proponen un sistema complejo y de difícil enmarcado. Por lo tanto, adjetivar como ‘artística’ a la investigación que se suscita en la universidad nos predispone a una actitud transdisciplinar que impulsa el entretejido de saberes.

“La transdisciplinariedad comprende, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está, a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento” (Nicolescu, 2009, p. 37).

Tejer quiere decir ‘entrelazar hilos para formar una tela’. La imagen del tejido fue utilizada por el semiólogo francés Roland Barthes (2009, p.90) cuando, en 1971, escribía acerca del “deslizamiento epistemológico” que había sufrido la noción tradicional de obra literaria a la noción de “texto”. La primera entendida como “un fragmento de sustancia, ocupa una porción del espacio de los libros (en una biblioteca, por ejemplo)”. En cambio, el texto (de *texere*, ‘tejer’) “es un campo metodológico (...) el texto se demuestra, es mencionado según determinadas reglas (o en contra de determinadas reglas) (...) el texto no puede inmovilizarse (por ejemplo, en un estante de biblioteca); su movimiento constitutivo es la travesía (...)” (Barthes, 2009, p. 87).

Un cambio que el autor ligaba al desarrollo de otras disciplinas como “la lingüística, de la antropología, del marxismo y del psicoanálisis”. Lo decía de la siguiente manera:

La novedad que tiene incidencia sobre la noción de obra no proviene forzosamente de la renovación interior de cada una de estas disciplinas, sino más bien de su encuentro al nivel de un objeto que por tradición no surge de ninguna de ellas. En efecto, se podría decir que la *interdisciplinariedad* (...) no puede llevarse a cabo por la simple confrontación de saberes especiales; la interdisciplinariedad no es una cosa reposada: comienza efectivamente (...) cuando se deshace la solidaridad de las antiguas disciplinas, quizás hasta violentamente, gracias a los envites de la moda, en provecho de un objeto nuevo, de un lenguaje nuevo, que ni el uno ni el otro pertenecen al dominio de las ciencias que se pretendían confrontar apaciblemente. (Barthes, 2009, p. 85).

La imagen del tejido nos hace pensar en una estructura donde diferentes tramas y urdimbres se trenzan. La forma verbal de los aspectos discursivos es puesta en interrelación con otros aspectos sensibles, performativos o espaciales para “comprender la investigación en términos textuales, perceptivos, emocionales... Y abrir el campo de las posibilidades para las representaciones que llamamos ‘investigación artística’ puedan mostrarse en toda su complejidad”. (Larrañaga, 2017, p. 37)

En 1990, el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin publicaba *Introducción al pensamiento complejo*, donde escribía:

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... (2012, p. 17)

La propia metodología de este tipo de investigación tiene la forma de la acción de tejer y, a la vez, es también tejido. Las hechuras son muy diversas porque huyen de la linealidad, la rectitud, la continuidad, para buscar la malla, la trama, para provocar curvaturas, desviaciones, conexiones inesperadas y, también, interrupciones y saltos.

La búsqueda, la indagación, la investigación consiste aquí en la unión y la desunión de nódulos mediante todo tipo de acciones como mapear,

escribir¹⁵⁰ (Fernández, 2013, p. 114), montar y remontar imágenes (Fernández, 2013, p. 108), coleccionar, citar, leer, maquetar, acotar, dibujar, fotografiar, leer, difundir, dialogar, analizar, presentar, dudar..., es decir, tejer y tejer.

4. DISCUSIÓN. LAS IMÁGENES DE UN GLOBO TERRÁQUEO

Las prácticas artísticas se están dando en un contexto dominado por datos en circulación que se hacen comprensibles a la mirada en las pantallas que, mediante imágenes, gráficos, diagramas, diseños de postproducción, figuras interactivas, bucles visuales y un sinfín de otras formalidades, nos muestra un mundo en flujo, con dinámicas mega-estimulantes y horizontes virales. En este sentido, hay una primera cuestión que podría concretarse de la siguiente manera: ¿cómo operan en los espacios de generación de conocimiento las actuales condiciones que guardan relación con lo visual? Segundo, una vez que estas prácticas experimentales, diversas y virtualizadas, dadas bajo las premisas de un mundo hiperconectado y acelerado deben rendir cuentas, es decir, ser evaluadas y legitimadas no por el sistema del arte sino por la universidad, ¿qué alteraciones tienen lugar en aquello que se denomina como ‘lo artístico’? y, por otro lado, ¿qué modificaciones de los programas docentes y de los procesos de investigación de trabajos universitarios en arte se han producido? Parece evidente que:

La educación universitaria ha de flexibilizar sus fijaciones epistémicas lógicas sabiendo incluir el modelo del conocimiento que comprende al arte, es decir la exposición misma del carácter problemático del pensar y el conocer. (Martín Prada, 2005, p. 135)

Pero, en la actualidad, el arte se da en sociedades que han sido definidas como “de la transparencia” (Han, 2021) y, a pesar de que los significados parecen haber adelgazado hasta el extremo para poder moverse por las interconexiones inalámbricas entre los dispositivos de red de

¹⁵⁰ Véase cómo la investigadora y docente universitaria Aurora Fernández Polanco, con una “escritura casi automática”, da cuenta de la metodología de trabajo que ha ido proponiendo a todos/as los/as han realizado con ella investigaciones académicas.

información¹⁵¹, se están produciendo multitud de propuestas investigadoras que cruzan diferentes de las antiguas disciplinas, que utilizan poliformatos matero-virtuales de producción y distribución para presentar conclusiones híbridas que ilimitadamente unen ya no lo uno con lo múltiple, sino lo múltiple con lo múltiple.

Tomaremos una cadena de recientes actividades y proyectos de investigación como un caso que nos puede ayudar a aproximarnos a cómo en la actualidad las imágenes del arte, y sus diferentes ‘viajes’ geográficos, epistemológicos, históricos y materiales nos proporcionan un campo de estudio altamente provechoso.

Este caso comienza en una sala del Museo Nacional de Zúrich (Landesmuseum Zürich), allí se encuentra el *Globo de St. Gallen* (St. Galler Globus). Se trata de un globo terráqueo fechado a mitad del siglo XVI compuesto por una esfera, de 121 cm de diámetro, realizada con pequeñas piezas de madera sujetas por clavos de cobre y cubierta de papel pintado a mano. La gran bola de 70 kilogramos está contenida dentro de una estructura de madera maciza decorada con retratos de científicos antiguos. Todo el conjunto tiene una altura de 233 cm. Entre las singularidades que contiene este globo está la representación simultánea sobre su superficie de la tierra y el cielo. Por un lado, contiene los territorios conocidos en aquel momento y basados en un mapamundi realizado en 1569 por el cartógrafo flamenco Gerhard Mercator y, por otro, tiene pintado un trazado celeste referenciado en dos grabados fechados en 1515 y realizados por el pintor, dibujante, grabador y teórico alemán Alberto Durero.

En 1961 fue cuidadosamente restaurado y se accedió y estudió el modo en que está construido. Recientemente, se ha averiguado que el globo fue completado por el matemático, cartógrafo y astrónomo alemán Tilmann Stella en 1576 y que fue inventariado en la abadía de St. Gallen,

¹⁵¹ Byung-Chul Han escribe: “La hipercomunicación anestésica reduce la complejidad para acelerarse” (2021, p. 32).

datos que se han confirmado al encontrarse otra imagen, en este caso, un prospecto o folleto de venta¹⁵².

Está constatado que en el transcurso de la Segunda Guerra de Villmerger de 1712 fue llevado a Zúrich. Debido a ello, en la década de 1990 hubo un debate sobre la propiedad del globo y, después de continuos reclamos para que el objeto volviera a St. Gallen, se acordó realizar una réplica que fue entregada el 21 de agosto de 2009 en el edificio del gobierno del cantón de St. Gallen. En aquel momento también se dispuso a realizar en el futuro una versión virtual del globo.

Con esta breve descripción, se puede detectar que estamos ante un objeto que cruza múltiples campos de estudio. Primero, se trata de una imagen de forma esférica que simultáneamente muestra las representaciones de dos ‘esferas’: por un lado, la terrestre con imágenes de la superficie de la tierra y de algunas criaturas marinas y míticas; y, por otro, la celeste con la colocación visual de estrellas y astros en el firmamento. En segundo lugar, los métodos y procedimientos utilizados en su elaboración están ubicados en diferentes ámbitos disciplinarios, de este modo en su concepción colaboran la geografía, la cartografía, la astronomía, la geometría y distintas artes plásticas, como la pintura, la ebanistería, la escultura y la orfebrería. Y, en tercer lugar, podemos señalar otro conjunto de elementos de análisis porque la realización, conservación y muestra pública del globo ha sido (y es) partícipe de diferentes intereses que tienen que ver con aspectos estéticos, cartográficos, políticos, históricos, ideológicos, sociales, identitarios, turísticos, etc.

Como decíamos antes, por cuestiones que tienen que ver con cómo paliar situaciones de expolios de bienes culturales que hicieron en el pasado, este objeto fue duplicado a su misma escala añadiendo una manivela y un puntero con los que, a diferencia del primero, puede rotar.

¹⁵² En 2016, se descubrió un “prospecto de venta” en el cual aparecía la imagen del globo junto con otros datos. Blog del Museo Nacional Suizo. (2021). Schweizerisches Nationalmuseum. Consultado el 29 de noviembre de 2021. <https://cutt.ly/2U6BtIN>. La conclusión que aparece en esta entrada parece aludir a la interdisciplinariedad, dice textualmente: “¡La historia es tan emocionante como un thriller criminal y el personal de la biblioteca central es a veces más criminólogos que científicos!” [Traducción de los/as autores/as]

Para hacer la copia, se realizó un detallado registro fotográfico de toda la superficie por el Instituto ETH de Geodesia y Fotogrametría (ETH-Institut für Geodäsie und Photogrammetrie) de Zúrich. En los distintos estudios de reflectografía y exámenes radiográficos que se llevaron a cabo, se descubrieron marcas y rastros de dibujos iniciales hoy ocultos bajo las capas de pintura, en los cuales se podía distinguir retratos de personalidades contemporáneas a la realización del objeto que ayudaron a datarlo y a conocer más información sobre el contexto en el que se elaboró.

En consecuencia, actualmente existen dos globos, uno situado en el cantón de Zúrich y otro en el cantón de St. Gallen. Ambos están ubicados y se pueden encontrar con exactitud en dos ciudades, en dos sedes y en dos salas concretas. De algún modo, como “imágenes-materia” (Brea, 2021, p. 7) que son, forman parte de ‘las últimas cosas’, y por ello hay que protegerlas, cuidarlas, asegurarlas, restaurarlas, mantenerlas intactas. Incluso, y más allá de su uso como atlas cartográfico, su significado como objeto cultural también hay que defenderlo, no permitiendo el más mínimo desgaste, si acaso atarearse en robustecer su relato. Pese a que el segundo globo es una réplica del primero, ambos contienen las lógicas de la singularidad, son “singularísimos” (Brea, 2021, p. 15). Contienen la memoria de unos acontecimientos dados en un tiempo delimitado, marcados con una fecha exacta. El uno y el otro tienen trayectos lineales. De hecho, de lo que se trata es de reconstruir las partes perdidas de la ‘línea’ que los han traído hasta aquí, y por ello se formulan preguntas del tipo: ¿qué pasó durante este u otro periodo? Los dos globos están “puestos en consigna” (Brea, 2021, p. 15), guardados, preparados para ser siempre rescatados. Mediante una serie de ritualizaciones, los dos globos se muestran como dueños de un conocimiento que tienen la obligación de divulgar.

En este punto destacamos la pertinencia de este caso por ser una serie de acciones que parten de una imagen artesanal-artística (globo terráqueo sobre soporte), que contiene imágenes (pinturas, marcas, dibujos, relieves), que mediante tecnologías de la imagen (fotografía, reflectografía, radiografía) se ha conseguido primero ver imágenes ocultas bajo las capas de pintura, y segundo realizar una réplica (globo a la misma

escala) que se puede ladear, mover. Además, como dijimos anteriormente, en 2009 se acordó hacer una versión virtual del globo. Con la virtualización, todas las imágenes que componen el globo dejan de tener ubicación y pasan a estar en un estado de circulación interminable:

Las imágenes que conforman la experiencia de la realidad virtual, de esta *ars simulatoria*, son, podríamos decir, objetos sin volumen, como la imagen de un arcoíris que puede ser mirado pero no topológicamente ubicado. La imagen de un objeto sería en ella, sobre todo, la imagen del espacio de ese objeto. (Martín Prada, 2018, pp. 142-143)

El 1 de noviembre de 2021 comenzó el proyecto de investigación *Globo virtual de St. Gallen. Modelo básico para explorar el potencial interactivo del globo terráqueo de St. Gallen*¹⁵³ (Virtueller St. Galler Globus Basismodell zur Erforschung des interaktiven Potentials des St. Galler Globus), en el Instituto de Investigación en Diseño (Institut für Designforschung - IDE) de la Universidad de las Artes de Zúrich (Zürcher Hochschule der Künste - ZHdK).

Un equipo de investigadores/as se han propuesto virtualizar el globo. Según se propone, éste será el inicio de un proyecto mayor, basado en la interactividad y la gamificación, con el objetivo de transferir a la sociedad todo lo que el globo muestra. En este caso la estrategia de convertir el globo en un juego no estaría relacionado con ‘ganar puntos’ o ‘pasar niveles’, sino con una búsqueda de soluciones interactivas que generen intereses concretos acerca de los contenidos y los relatos que el objeto contiene.

Pareciera que estamos ante las tres características con las que, a finales del siglo pasado, *The Arts & Humanities Research Board*¹⁵⁴ definía la “indagación disciplinada” (disciplined inquiry), que son: la accesibilidad, la transparencia y la transferencia (Calderón y Hernández, 2019, p. 14). Brevemente se podría decir que es accesible porque la actividad

¹⁵³ Proyecto Virtueller St. Galler Globus. (noviembre 2021). Universidad de las Artes de Zúrich. Consultado el 10 de diciembre de 2021. <https://cutt.ly/qU6B3CB>

¹⁵⁴ Institución británica dedicada a dar apoyo a la investigación y los estudios de posgrado en las artes y las humanidades. Desde abril de 2005 se denomina: *The Arts and Humanities Research Council*.

que se hace con él tiene como uno de sus principales propósitos compartir en abierto un conocimiento. El trabajo es transparente porque muestra claramente las estructuras que contienen toda la actividad de estudio y difusión de los contenidos del globo. También es transferible porque, más allá de las acciones que se han realizado con y desde el objeto, la intención parece ser actualizar y aportar otras formas de dialogar con las actuales y futuras generaciones.

Este proyecto, definido de “Investigación aplicada / Investigación científico-artística”, aglomera, aglutina y amalgama un buen número de elementos de la actual situación de las imágenes en la era digital que, el profesor de informática y teórico de los ‘nuevos medios’ Lev Manovich, ha denominado como “metalenguaje cultural”, donde “la interfaz de usuario representa una poderosa tradición cultural, un lenguaje cultural que ofrece sus propias maneras de representar la memoria y las experiencias humanas”. (2005, p. 123)

En el contexto del estudio de las imágenes, asistimos a un intercambio constante entre los papeles de emisor y receptor. La imagen del globo en red participa de las tácticas de accesibilidad al relato, a las interpretaciones y al objeto mismo. En este sentido, parece tenerse en cuenta las actuales exigencias interactivas de las manifestaciones culturales en la web. Un ámbito donde conviven el/la *user-generated content* que:

... está obligado a interactuar con la información circulante (...) [que] tiende a exigirle añadir a su condición de receptor el papel simultáneo del emisor, de productor (...), de proveedor de la propia información que él mismo —como participante de una red colectiva de retroalimentaciones en interacción recíproca— consume. (Brea, 2010, pp. 90-91).

El proceso de escaneado y virtualización de los setenta kilogramos de la esfera de madera, para ‘introducirlas’ dentro de los pocos milímetros de grosor de la pantalla, no lo hace aparecer como fantasmagoría y tampoco desaparecer como objeto, sino que “remite a otras lógicas: a las de un *siendo ahí*” (Martín Prada, 2018, p. 143). Ahora el globo está entre dispositivos en red oportunamente programados y conectados a fuentes de energía, allí se presenta el globo en su modalidad más nítida. Dándose una situación paradójica donde, por un lado, la “hipernitidez por encima de lo real y la elevada claridad de las imágenes mediáticas,

paraliza y ahoga la fantasía” (Han, 2021, p. 37) y, por otro, las oportunidades que ofrecen los modos actuales de experimentalidad visual proporcionan un lugar muy sugerente para la reflexión acerca de las condiciones sensibles:

El mundo se ha convertido en una gran pantalla que integra todo. El espacio de la experiencia humana está determinado y configurado hoy en día por el continuo global de la imagen. No hay experiencias externas al mismo, salvo en espacios residuales y marginales. (Jiménez, 2019, p. 115).

Como vemos, las distintas tareas y proyectos que se han llevado a cabo con del globo sitúan el objeto de estudio y de acción en una imagen de más de cuatrocientos años y, mediante metodologías basadas en distintas tecnologías de la imagen, trata de generar diferentes ‘actos de ver’ compartidos. La metodología es transmitir y transferir los conocimientos mediante diversas disciplinas, que aluden a dispares intereses y tomando las múltiples maneras de acceso al conocimiento. Para ello, las distintas formas de darse e interpretarse las imágenes proporcionan un campo provechoso para una comprensión compleja.

5. A MODO DE CONCLUSIONES

En la actualidad, las imágenes conforman el espacio social donde se dan todo tipo de interacciones. Este espacio se presenta como un flujo continuo y caleidoscópico de cascadas visuales que caen por las pantallas, configurando un tapiz que se teje incesantemente y al que parece aludir la propuesta *site-specific* que Daniel Canogar realizó en el stand del diario *El País* en la feria de arte contemporáneo ARCO de 2017, donde colocó una gran pantalla que mostraba los 500 vídeos más vistos del periódico solapándose unos sobre otros, dando como resultado torrentes de imágenes que, nada más aparecer, quedaban sepultadas por el tráfico de noticias. Una actividad dinámica y ágil pero también impetuosa que lleva a Joan Fontcuberta a describir la coyuntura de las fotografías como “del rebaño a la jauría” (Fontcuberta, 2020, p.253). Un contexto acelerado que “(...) a través de la confluencia de la técnica, el consumo y las redes de comunicación (...)” (Jiménez, 2019, p. 145) pareciera que hemos dejado de ver, con las consecuencias que esto tiene

porque “ver es conocer. Mirar es dejarse llevar”¹⁵⁵ (Jiménez, 2019, p. 145).

No obstante, esta situación ha provocado una avalancha de múltiples modos de relacionarnos con las imágenes en cualquiera de los diferentes planos en las que aparecen e intervienen: producción, postproducción, colección, archivo, muestra, distribución, viralización, etc. Para ello, tenemos acceso a todo tipo de dispositivos, programas informáticos, aplicaciones, herramientas digitales, paquetes de contenidos, tutoriales de uso y plataformas con espacio ilimitado para compartir y ponerlas en relación con otros elementos textuales, gestuales, sonoros e interactivos.

En este contexto de cambios exponenciales, se dan los cruzamientos entre la investigación universitaria, el “continuo global de la imagen” (Jiménez, 2019, p. 146) y, específicamente, las prácticas artísticas. Desde una cierta actividad cartográfica, se produce un movimiento mutuo entre imágenes y lecturas, que nos exige modificar las técnicas que conforman los métodos de investigación. De esta manera, se ha convertido en habitual algo que no es nuevo: las imágenes no solo sirven para ilustrar un texto, sino que favorecen la expansión de la participación¹⁵⁶ (Jiménez, 2019, p. 146) dada en el solapamiento entre la emisión y la recepción. Las superposiciones, las yuxtaposiciones y los diálogos entre/con ellas conforman espacios de pensamiento que abren nuevas posibilidades experienciales que incluyen de todo tipo de condicionantes sociales, económicos, políticos, afectivos y estéticos.

¹⁵⁵ La cita completa es: “No dejamos de mirar. Pero otra cosa es ver. Llegar a comprender, saber dónde estamos, a qué miramos, por qué lo hacemos. En definitiva, identificar el curso de nuestra mirada”.

¹⁵⁶ Jiménez trae a colación como la “participación” en la sociedad del espectáculo (analizado por Guy Debord en 1967) se “habría expandido”.

REFERENCIAS

- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós.
- Boehm, G. (2011). ¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes. En A. García Varas (Ed.), *Filosofía de la Imagen*. Ed. Universidad de Salamanca.
- Boehm, G. (2017). *Cómo generan sentido las imágenes. El poder del mostrar*. Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM.
- Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Akal.
- Brederkamp, H. (2007). Las estrategias visuales de Thomas Hobbes. En P. Springborg (ed.), *The Cambridge companion to Hobbes's Leviathan*. Cambridge University Press.
- Calderón, N. y Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes en la universidad*. Octaedro.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Fernández Pplanco, A. (2013). Escribir desde el montaje. Otra forma de exponer. En S. Blasco (ed.) *Investigación artística y Universidad: materiales para un debate*, Ediciones asimétricas.
- Frayling, C. (1993). Research in Art and Design. *Royal College of Art Research Papers*, vi(1).
- Han, B. (2021). *La sociedad de la transparencia*, Herder.
- Jiménez, J. (2019). *Crítica del mundo imagen*. Tecnos.
- Larrañaga, J. (2017). *De la obra a la multiplicidad. Sobre investigación universitaria en arte*. Cuadernos del Piso Nueve.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós.
- Martín Prada, J. (2005). La enseñanza del arte en el campo interdisciplinar de los Estudios visuales. En J. L. Brea (Ed.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la Era de la Globalización*. Akal.
- Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Akal.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen / Editorial Universitaria.
- Mitchell, W.J.T. (2017) *¿Qué quieren las imágenes?* Sans Soleil Ediciones.
- Morin, E. (2012). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Rebollo, M. J. (2011). El ‘árbol del conocimiento’ Viquiano como base para una propuesta actual de currículum universitario. *Cuadernos sobre Vico*, 25 / 26.
- Sheikh, S. (2009). Objects of Study or Commodification of Knowledge? Remarks on Artistic Research. *Art and Research. A Journal of Ideas, Contexts and Methods*, 2(2). <https://cutt.ly/nU63WJM>
- Steyerl, H. (2010). ¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto (M. Malo de Molina, trad.). <https://cutt.ly/CU638KH>
- Vilar, G. (2021). *Disturbios de la razón. La investigación artística*. Editorial Antonio Machado Libros.

