

METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA

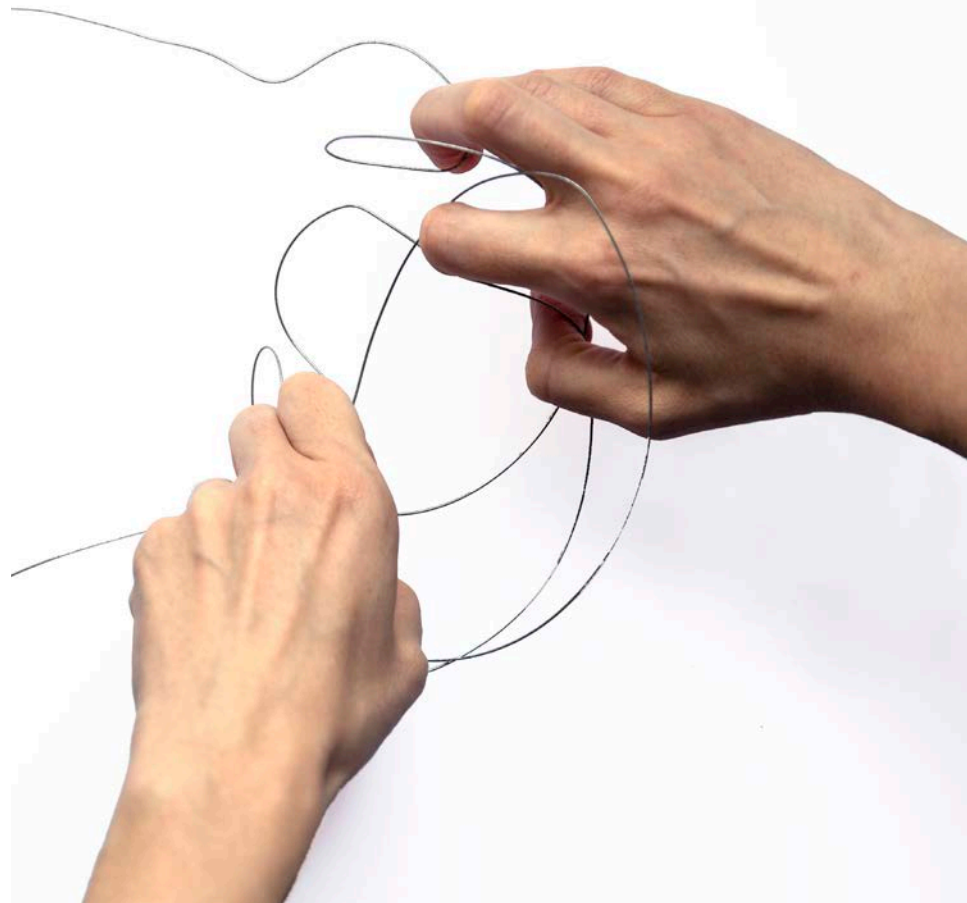
UN MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN LAS ARTES VISUALES A TRAVÉS DE LA ESCULTURA

Andrea Rubio Fernández
2021

Director
Joaquín Roldán Ramírez



TESIS DOCTORAL
Universidad de Granada.
Programa de Doctorado en Artes y Educación



METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA.
UN MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN LAS ARTES VISUALES
A TRAVÉS DE LA ESCULTURA.

Andrea Rubio Fernández

Tesis doctoral dirigida por
Joaquín Roldán Ramírez

Tesis doctoral
Universidad de Granada
Programa oficial en Artes y Educación

Tesis doctoral para optar al grado de Doctora por la Universidad de Granada
Mención Internacional

Director
Joaquín Roldán Ramírez

Departamento
Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Programa de Doctorado
Artes y Educación Universidad de Granada

Diseño y maquetación: Andrea Rubio Fernández · www.andrearubiofernandez.com
Traducción: Margaret Bowen.

Granada, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Andrea Rubio Fernández

ISBN: 978-84-1117-602-6

URI: <https://hdl.handle.net/10481/78902>

A todas las personas que viven en *La Inopia*, imaginando un mundo distinto, más justo.
A las que lo crean.

Agradecimientos

A mi director Joaquín y a Ricardo, por todos los aprendizajes desde el primer día que puse un pie en Granada, y los que siguieron, incluso en la distancia.

A todas las niñas y niños que me han enseñado tanto.

A Zoe, Álvaro, Nico F., Ale, Adela, Olaya, Nico, Telmo, Tasio, Amaia, Naia, Maya, Enzo, Luisa, Alba, Hugo, Inés, Celia, Lena, Manuela, Paulina, Ceci, Leo, Mario, Martina, Satoru, Sara, Diego, Alma y Guillermo. A sus familias.

A todos los lugares que nos han permitido instalar, durante años, una puerta a *Lainopia* en Asturias. En especial al Muelle, a la Finca de la Merced, Medrando, Cuéntame un Cuadro y La Quinta'l Texu. A Silvia por acompañarme en el viaje.

A las que *rebuscan*, a Paula, Tom, la Escuela de Música de Mieres, a *Bombearte*, a Iván. A las que *desanestesian*, a Juan Carlos por su disposición, a Inés por su generosidad y su codo con codo.

A Clara, Marina, y Clarita por ser red, por la paciencia, la escucha y la ayuda.

A la mio familia, por apoyame y ayudame siempre, por ser *casa*.
A mio madre, porque de la so música nacieron les míos imáxenes.

A Pablo, pol caltién, y la espera.

Este trabajo, es un poco de todxs vosotrxs. Ánimo, ya se acaba.

Gracias.

RESUMEN

Esta es una indagación en torno al uso del arte contemporáneo como vehículo de enseñanza y aprendizaje del propio arte. Investigamos una metodología docente basada en las artes o Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE) y lo hacemos a través de la creación y desarrollo de distintos proyectos artístico-educativos. En nuestras propuestas exploramos las posibilidades de la experiencia educativa concebida como una obra de arte a todos los niveles: las artes pueden ser contenido y método.

Nos situamos así dentro del paradigma de las Metodologías Artísticas de Investigación (MAI) utilizando el propio proyecto artístico-educativo como instrumento de indagación, en concreto utilizamos la *a/r/tografía* como aproximación explorando y desarrollando además su vertiente didáctica con las MAE. De esta forma el conjunto de nuestro proyecto, entendido como artefacto, es a la vez una creación artística, un objeto e instrumento de indagación y una experiencia de aprendizaje. Destacamos el uso del enfoque de las *walking methodologies* dentro de la corriente *a/r/tográfica*, al experimentar esta indagación como un recorrido construido con el propio caminar.

En la primera parte de este informe desarrollamos la localización de las MAE y sus principales características. Señalamos su situación en el contexto epistemológico contemporáneo y su fundamentación en distintos aspectos: en diversos elementos de las corrientes paradigmáticas de la Educación Artística; en

SUMMARY

This investigation involves the use of contemporary art as a means of teaching and learning from art itself. We investigate an arts-based teaching methodology or Arts-Based Teaching (ABT), done through creation and development of distinct artistic education projects. In our proposals, we explore the possibilities of educational experience conceived as a work of art on all levels: art can be both content and method.

We place ourselves within the paradigm of Arts-Based Research (ABR) using the artistic-educative project itself as an instrument of investigation. *A/r/tography* is specifically used as an approach to explore and develop its educational aspect along with those of ABT. In this way, our project as a whole, understood as a device, is simultaneously artistic creation, a research instrument and object, and a learning experience. We emphasize the use of the walking methodologies within the realm of *a/r/tography*; this investigation is experienced as a walk constructed by walking itself.

Firstly, the location of ABT and its principle characteristics are developed. Its location

is indicated in a contemporary epistemological context and its basis in distinct aspects: in diverse elements of paradigmatic currents of Arts Education, in the development and argument of Arts-Based Research and *A/r/tography*, in Arts Education research and finally, in diverse lines of thought and proposals of Contemporary Pedagogy.

Secondly, the itinerary followed for the construction of our methodological proposal in Arts Based Teaching-Learning is related, through the creation of five artistic-educative projects, grouped into three chapters, that we simultaneously use as investigative instruments

The first two proposals are: The educative metaphor and Landscaping. They are about wild plants and indoor children, using sculpture and a trigger metaphor with respect to the teaching-learning experience. Based on the creation of a series of pieces, supporting both projects with diverse educative concepts, we propose different types of artistic-educational experiences whilst interacting with the pieces themselves. These sculptural projects are conceived at the same time with didactic material, destined for initial teacher training and also as an exhibiting proposal, exhibited in distinct Asturian art galleries.

el desarrollo y argumentario de las Metodologías Artísticas de Investigación y la *a/r/tografía*; la investigación en Educación Artística y por último en diversas líneas de pensamiento y propuestas de la Pedagogía Contemporánea.

En la segunda parte relatamos el itinerario seguido para la construcción de nuestra propuesta metodológica dentro de las Metodologías Artísticas de Enseñanza-aprendizaje, a través de la creación de cinco proyectos artístico-educativos, agrupados en tres capítulos, que utilizamos a su vez como instrumentos de investigación.

Las dos primeras propuestas, *La metáfora educativa y Ajardinando. Sobre plantas salvajes y niños de interior*, utilizan la escultura y la metáfora como detonante de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. A partir de la creación de una serie de obras, que vertebran ambos proyectos alrededor de diversos conceptos educativos, proponemos diferentes tipos de experiencias artístico-educativas en interacción con las propias piezas. Así estos proyectos escultóricos son concebidos al mismo tiempo como material didáctico, destinado a la formación inicial del profesorado y también como una propuesta expositiva, exhibida en distintas salas de arte asturianas.

El tercer proyecto, *Rebusca*, propone, a partir de la creación y lectura colectiva de un relato visual, una serie de experiencias de aprendizaje desarrolladas en diferentes espacios educativos de Asturias y Tegucigalpa, (Honduras). A través de las lecturas, en las que las niñas y niños leen una historia sin letras colectivamente, y una serie de acciones que se desarrollan tras

la lectura, se ofrece una forma de acercamiento al lenguaje visual a través de MAE.

El cuarto proyecto, *Lainopia*, consiste en un modelo de currículum creador también basado en las artes. Se ha desarrollado a lo largo de cinco años con distintos colectivos y personas: desde bebés de un año hasta la edad adulta; en diversos espacios artísticos y educativos de la geografía asturiana. En este capítulo nos detenemos especialmente en relatar el recorrido trazado por las distintas cuestiones que implica abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje como una obra de arte: desde la concepción de la idea, su conceptualización, hasta el proceso de creación. Presentamos un proyecto artístico y educativo contruido bajo los mismos criterios que una obra artística, a modo de *happening* secuenciado en 4 actos de 25 sesiones.

En último lugar, encontramos el *Proyecto Desanestias* en el que aplicamos la estructura del modelo de currículum creador de *Lainopia* basado en MAE, en la formación inicial del profesorado, en una experiencia de docencia colectiva en la Universidad de Oviedo. *Desanestias* rearticula a nivel metodológico el conjunto de una asignatura de didáctica de la expresión plástica del Grado en Magisterio de Educación Primaria a través del uso de MAE durante dos cursos.

Para finalizar el informe presentamos nuestras conclusiones verbales, y visuales como un conjunto de reflexiones derivadas del exhaustivo trabajo de aproximación a la experiencia educativa. Esta aproximación ha sido realizada desde distintas perspectivas artísticas, creando diversas propuestas

The third project, Search, based on the creation and collective reading of a visual narrative, proposes a series of learning experiences developed in different educational spaces in Asturias, Spain and Tegucigalpa, Honduras. Through this reading material, children read a story without words collectively and a series of actions is developed after the reading, offering a way to draw near to visual language through ABT.

The fourth project, Lainopia, consists of a creative curriculum model based on the arts. It has been developed over the course of five years with different collectives and people, used with people from 1 year olds to adults, in diverse artistic and educational spaces throughout Asturias. This chapter focuses on relating the journey traced through distinct questions dealing with the teaching-learning process as a work of art, from the conception of the idea, its conceptualization, up to the creation process. We present an artistic and educational project built upon the same criteria as a work of art, by way of happening, sequenced into 4 acts of 25 sessions.

Lastly, the Disanesthesia Project applies the structure of the creator curriculum model of Lainopia based on ABT in initial teacher training, a collective teaching

experience at the University of Oviedo. Disanestias explains, on a methodological level, an entire arts course for Undergraduate Primary Education through the use of ABT during two university cycles.

Finally, our verbal and visual conclusions are presented as a combination of reflections derived from the tiring work of approximation to the educational experience. This approximation was carried out using distinct artistic perspectives, creating diverse methodological proposals based on the arts. Concretely, as support for this investigation, the model of the creator curriculum developed in the Lainopia project is emphasized, where we have been able to delve deeper into Arts-Based Teaching- Learning.

metodológicas basadas en las artes. En concreto destacamos como aportación de esta indagación, el modelo de currículum creador desarrollado en el proyecto *Lainopia* con el que hemos podido ahondar en mayor profundidad en las Metodologías Artísticas de Enseñanza-aprendizaje.



ÍNDICE

PARTE I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN21

1. Introducción.....	22
2. Conceptos clave	30
3. Preguntas de investigación	32
4. Objetivos de investigación	33
5. Metodología de Investigación	36
5.1. Investigación Basada en las Artes	36
5.2. Metodologías Artísticas de Investigación basada en las Artes Visuales	38
5.3. A/r/tografía [a/r/tography]	40
5.4. técnicas e Instrumentos de investigación	42
5.4.1. Instrumentos recogida de datos.....	48
5.4.1.1. Observación participante fotográfica.....	48
5.4.1.2. Observación participante a través del happening	50
5.4.1.3. Grabaciones audiovisuales.	50
5.4.1.4. Recabación de información teórica.....	50
5.4.2. Instrumentos de tratamiento de datos: Síntesis y análisis.....	54

5.4.2.1. Cuento	54
5.4.2.2. Proyecto expositivo: la escultura, el video, la instalación y la fotografía.....	54
5.4.2.3. Happening	54
5.4.2.4. Currículum como dibujo o proyecto educativo	55
5.4.3. Instrumentos de presentación de datos utilizados para elaborar el informe de tesis doctoral	55
5.4.3.1. Fotoensayo	55
5.4.3.2. Citas visuales.....	56
5.4.3.3. Imágenes independientes	56
5.4.3.4. Mapas conceptuales	56
5.4.3.5. Medias visuales	56

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE59

1. Concepciones de la educación en artes. Educación artística para la artista, para la docente, y para la sociedad.	60
2. ¿Qué son las Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje (MAE)?	68
3. Fundamentos	76
3.1. Educación en artes y educación basada en las artes	76
3.2. Corrientes paradigmáticas de la Educación Artística	78
3.3. El currículum posmoderno en Educación Artística	96

3.4. La investigación basada en las artes, y la a/r/tografía	100
3.5. La investigación en Educación Artística	104
3.6. El Arte contemporáneo	108
3.7. La Pedagogía Contemporánea.....	116
3.8. Propuestas de Artes y Educación en contextos no formales	120
4. Características, enfoques y vías de desarrollo	124
5. Creación de proyectos en Educación artística basados en MAE.....	128

PARTE II

PROYECTOS ARTÍSTICO-EDUCATIVOS

Introducción	138
--------------------	-----

CAPÍTULO 3. PROPUESTAS BASADAS LA ESCULTURA Y LA ILUSTRACIÓN.

OBRAS ARTÍSTICAS DOCENTES COMO OBRAS PEDAGÓGICAS.....	141
--	------------

1. Escultura, Ilustración y metáfora.	142
1.1. La elección de la escultura y la Ilustración	142

1. 2. La metáfora como herramienta de reflexión	142
2. La Metáfora como detonante: una propuesta escultórica.....	153
2. 1. Creación del proyecto	154
2.2. Experiencias metafóricas. Propuestas didácticas.....	156
2.2.1 El objeto como elemento de reflexión.....	156
El muñeco	156
El molde	162
El nudo.....	164
2.2.2 Propuesta expositiva.....	166
El camino	168
El Pupitre.....	170
Un mar de dudas.....	170
2.2.3. Uso del proyecto en la formación Inicial del Profesorado	172
Traga.....	174
La sed	176
La esponja	186
3. A Jardinando. Sobre plantas salvajes y niños de interior.....	193
3. 1. Creación del proyecto	194
3.2. Proyecto expositivo	196
3.3. Propuesta didáctica en la formación inicial del profesorado	196
3.3.1. Semillero	198
Sobre el bien y el mal	200
Sobre la prisa.....	202

Sobre la poda	206
Sobre el saber que no ocupa lugar	208
En estado salvaje I.....	210
En estado salvaje II.....	210
Incubadoras.....	212
Jardineras.....	212
Salirse del tiesto	214
La sequía	216
3.3.2. Brotes.....	230
4. Rebusca. Leer una historia sin letras	235
4.1. Creación del proyecto	236
4. 2. Multilenguajes	240
4. 3. Lecturas colectivas	244
4.3.1. Asturias	244
4.3.2. Tegucigalpa.....	246
4.3.3. Experiencias	248

CAPÍTULO 4. PROYECTO LAINOPIA: CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO

DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UN ENFOQUE A/R/TOGRÁFICO

A TRAVÉS DE HAPPENINGS DE APRENDIZAJE.....303

1. Caminar hacia Lainopia.....	304
2. Manifiesto	308
3. ¿Cómo se construye Lainopia?	
Proceso artístico de creación de un proyecto	318
4. ¿Qué forma tiene? La obra site specific.....	322
5. ¿Sobre qué se construye un proyecto?	
Lo que me atraviesa: contenidos y currículum.....	332
5.1. Dimensiones apreciativas y productivas	342
6. El currículum no es una lista,	346
7. Artefactos y happenings: los escenarios de aprendizaje	348
7.1. Diseño espacial	348
7.2. Estructura conceptual.....	352
7.2.1. Detonante.....	354
7.2.2. Desarrollo	356
7.3.3 . Cierre	359
8. Cartografías	360
8.1. Lugares en Lainopia	360
8.2. Tránsitos y flujos de movimiento en Lainopia	368
8.3. Mapa completo	370
9. Proyecto artístico-educativo	373
Eje 1. Reconocer la experiencia estética	375
Reflejo, a partir de Mireya Baglietto.....	378

El viaje, a partir de Sandra Cinto	386
Ruido, a partir de Zimoun y Céleste Boursier-Mougenot.....	396
Monocromías: Azul, a partir de Elena Almeida y Helio Oiticica	404
Monocromías: rojo, a partir de Mónica Alonso y Cildo Meireles	412
El sonido de las especias, a partir de Anish Kapoor.....	420
El banquete, a partir de Sophie Calle y Radu Zaciu.....	428
Eje 2. Sobre ver y mirar	437
Mentiras, a partir de Hans Peter-Ferdmann y Ralph Kistler.....	440
No todo es... lo que parece, a partir de Karla Black.....	448
Desapercibir, a partir de Cecilia Paredes y Liu Bolin.....	456
A través de... a partir de Suzanne Saroff.....	462
Tocar la línea, a partir de Alexander Calder y Mónica Grzymala.....	470
El barro como cuadro, a partir de Miquel Barceló	478
Eje 3. Búsquedas del proceso creativo	487
Narrativas efímeras, a partir de Nadia Amlou y Heather Hansen	490
El azar, a partir de Mark Mawson y Bill Viola.....	496
Destruir para construir, a partir de Franz Kline y Alberto Giacometti	504
La multiplicación, a partir de Yayoi Kusama	512
El arrastre, a partir de Gerhard Richter	520
Eepapar, a partir de Helen Frankenthaler.....	528
Eje 4. Relatos contrahegemónicos	537
Deformaciones, a partir de Ana Mendieta y Esther Ferrer.	540
Microrrelatos, a partir de Alfredo Jaar.....	548

Puntos de vista, a partir de Joan Jonas.	556
Objetos útiles, a partir de Eulalia Vallsdosera.	564
Asentamiento, a partir de Youssef Limoud.	572
A mesa puesta, a partir de Judy Chicago.	580

CAPÍTULO 5. PROYECTO DESANESTESIA. EL MODELO DE LAINOPIA

EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

UN HAPPENING DE APRENDIZAJE.	593
1. Diagnóstico	594
2. Creación del tratamiento	598
3. Prospecto.....	604
1. Qué es Desanestesia y para qué se utiliza	604
2. Qué necesita saber antes de empezar a tomar Desanestesia.....	604
3. Principios activos	605
4. Posología: Cómo usar Desanestesia	616
1.Fase I: Extrañamiento-Tratamiento	616
2. Fase II: Asimilación	628
3. Fase III. Hábitos saludables	628
4. Fase IV. Rehabilitación	629
5. Algunos efectos adversos.	634

PARTE III

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y REFERENCIAS.....	643
Conclusiones	644
Bibliografía y referencias	663

INDEX

PART I

THEORETICAL FRAMEWORK

CHAPTER 1. INTRODUCTION.....	21
1. Introduction.....	22
2. Key Concepts.....	30
3. Research Questions.....	32
4. Investigation Objectives.....	33
5. Methodology of the Investigation.....	36
5.1. Arts-Based Research.....	36
5.2. Arts-Based Research based on Visual Arts.....	38
5.3. A/r/tography.....	40
5.4. Research Techniques and Instruments.....	42
5.4.1. Data collection instruments	48
5.4.1.1. Photographic participant observation	48
5.4.1.2. Participant observation through happening	50
5.4.1.3. Audiovisual recordings.....	50
5.4.1.4. Gathering of theoretical information.....	50
5.4.2. Data processing tools: Synthesis and analysis.....	54

5.4.2.1. Storytelling	54
5.4.2.2. Exhibition project: sculpture, video, installation and photography	54
5.4.2.3. Happening.....	54
5.4.2.4. Curriculum as a drawing or educational project	55
5.4.3. Data presentation tools used to prepare the doctoral thesis report.....	55
5.4.3.1. Photo-essay.....	55
5.4.3.2. Visual quotations.....	55
5.4.3.3. Independent images.....	56
5.4.3.4. Conceptual maps.....	56
5.4.3.5. Visual medias	56

CHAPTER 2. ARTS-BASED TEACHING-LEARNING59

1. Arts Education Foci. Arts Education for the artist, for the teacher and for society.....	60
2. What is Arts-Based Teaching-Learning?.....	68
3. Principles.....	76
3.1. Arts Education and Arts-based Education.....	76
3.2. Paradigmatic Currents of Artistic Education.....	78
3.3. The postmodern curriculum in Art Education.....	96

3.4 Arts-Based Research and A/r/tography.....	100
3.5. Research in Arts Education.....	104
3.6. Contemporary Art.....	108
3.7. Contemporary Pedagogy.....	116
3.8. Proposals of Arts and Education in non-formal contexts.....	120
2.4. Characteristics and Development Paths.....	124
2.5. Creation of Projects based on ABT.....	128

PART II ARTISTIC-EDUCATIONAL PROJECTS

Introduction.....	138
-------------------	-----

**CHAPTER 3. PROPOSALS BASED ON SCULPTURE AND ILLUSTRATION.
ARTISTIC TEACHING WORKS AS PEDAGOGICAL WORKS.....** 141

1. Sculpture, Illustration and Metaphor.....	142
1.1. Selection of sculpture and illustration.....	142
1.2. Metaphors as Reflective Tools.....	142
2. Metaphors as Triggers: a sculptural proposal.....	153
2.1. Creation of the project.....	154

2.2. Metaphorical Experiences: didactic proposals.....	156
2.2.1. An object as an element of reflection.....	156
The doll.....	156
The mold.....	162
The knot.....	164
2.2.2. Exhibiting Proposal.....	166
The path.....	168
The desk.....	170
A sea of doubts.....	170
2.2.3. Use of the project in initial teacher training.....	172
Swallow.....	174
Thirst.....	176
The sponge.....	186
3. Landscaping. About wild plants and indoor children.....	193
3.1. Creation of the project.....	194
3.2. Exhibiting project.....	196
3.3. Didactic proposal in initial teacher training.....	196
3.3.1. Seedbed.....	198
About good and bad.....	200
About haste.....	202
About pruning.....	206
Knowing doesn't take up space.....	208
In the wild state I.....	210

In the wild state II.....	210
Incubators.....	212
Gardening pots.....	212
Coming out of the pot.....	214
Drought.....	216
3.3.2. Sprouts.....	230
4. <i>Rebusca</i> . Read a story without words.....	235
4.1. Creation of the project.....	236
4.2. Multiple Languages.....	240
4.3. Collective Reading.....	244
4.3.1. Asturias.....	244
4.3.2. Tegucigalpa.....	246
4.3.3. Experiences.....	248

CHAPTER 4. LAINOPIA PROJECT: CONSTRUCTION OF AN ARTS EDUCATION MODEL

USING AN A/R/TOGRAPHIC APPROACH. HAPPENING OF LEARNING.....303

1. Walking towards Lainopia.....	304
2. Manifesto.....	308
3. How was Lainopia formed?	
The artistic process of creation of a project.....	318

4. What does it look like? the site-specific piece.....	322
5. On what base is a project formed?	
My interests: contents and curriculum.....	332
6. The curriculum is not a list, it is a drawing.....	346
7. Devices and happenings: learning scenarios.....	348
7.1. Spatial design.....	348
7.2. Conceptual structure.....	352
7.2.1. Trigger.....	354
7.2.2. Development.....	356
7.2.3. Closure.....	359
8. Project Cartography.....	360
8.1 Places in Lainopia.....	360
8.2. Transitions and movement flows in Lainopia.....	368
8.3. Map.....	370
9. Arts-Based Teaching Project: Lainopia.....	373
Pillar 1: Reconfigure the aesthetic experience.....	375
The reflection.....	378
The trip.....	386
Noise.....	396
Monochromes: blue.....	404
Monochromes: red.....	412
Spices´ sounds.....	420
The feast.....	428

Pillar 2: Seeing and Looking.....	437
Lies.....	440
Everything is not what it seems.....	448
Unnoticed.....	456
Through the.....	462
Touching the line.....	470
Mud as a canvas	478
Pillar 3: The search for the creative process.....	487
Ephemeral narratives.....	490
Chance.....	496
Deconstruct to construct.....	504
Multiplication.....	512
Dragging.....	520
Getting Wet	528
Pillar 4: Counter-hegemonic Stories.....	537
Deformations.	540
Micronarratives.....	548
Points of view.....	556
Useful objects.....	564
Settlement.....	572
TIME TO EAT.....	580

CHAPTER 5. DISANESTHESIA PROJECT.

THE LAINOPIA MODEL IN INITIAL TEACHER TRAINING..... 593

1. Diagnostic.....594

2. Creation of the Treatment.....598

3. Prospect.....604

 3.1. What is Disanesthesia?.....604

 3.2. What you need to know before taking Disanesthesia.....604

 3.3. Active Principles.....605

 3.4. Posology: How to use Disanesthesia.....616

 3.4.1. Phase I: Banishment.....616

 3.4.2. Phase II: Assimilation.....628

 3.4.3. Phase III: Healthy Habits.....628

 3.4.4. Phase IV: Rehabilitation.....629

 3.4.5. Adverse Effects.....634

PART III

CONCLUSIONS AND REFERENCES

CHAPTER 6. CONCLUSIONS AND REFERENCES.....643

Conclusions644

References..... 663

En la duda está la rendija para ver otras zonas.

Hay que bailar las preguntas.

Hacer manifiestas las inquietudes. Y temblar.

Bailamos a través de formas, posiciones.

*Desplegamos diseños. Trayectorias. Atrás están los
impulsos, los sentidos, las sensaciones, las imágenes, las
emociones, los pensamientos. Darnos vuelta todo el tiempo
de atrás para adelante. Girar*

(Condró & Messiez, 2016, p. 69).

Pg. siguientes:

Figura 1. Autora, (2017) *Enmarcando*. Fotografía.

Figura 2. Autora, (2016) *El plan*. Fotografía.



PARTE I

MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Con el descubrimiento del dibujo infantil a principios del siglo XX y los posteriores estudios sobre la expresión plástica en la infancia como el de Rhoda Kellogg (1979), se reconoce la capacidad que tenemos todas las personas para crear imágenes de forma espontánea. Es posible que este fuera uno de los aspectos más importantes que permitió considerar que la educación en arte no era algo sólo destinado a los artistas, sino que debía formar parte de la educación del conjunto de la población. Garantizar el acceso a este conocimiento para todas las personas, sin que dependa del tipo de habilidades innatas que se manifiesten o el tipo de profesión que se vaya a elegir en un futuro, es algo fundamental para el desarrollo tanto individual como social. A su vez implica la necesaria organización y definición del ámbito de conocimiento para diseñar su didáctica, y esta es una cuestión que ocupa un extenso debate en el área de la educación artística. Marín Viadel (2003) señala tres grandes dilemas a debate en el último siglo: por una parte estaría la idea de perseguir la búsqueda de la creación individual y genuina, frente al dominio de los saberes ya conocidos; también se cuestiona el tipo de referentes artísticos que se utilizan en el currículum y el papel que juegan en él, así como la inclusión de la cultura visual; y por último, estaría la disyuntiva de centrar la educación en la creadora o en la espectadora: formar a la persona para crear o para mirar. (Marín Viadel, 2003).

La historia de la educación artística ha sido testigo de estos

1. INTRODUCTION

With the discovery of children's drawings at the beginning of the 20th century and the subsequent studies on artistic expression in childhood like that of Rodah Kellogs (1979), who recognized the capacity that all people have to create spontaneous images. It is possible that this was one of the most important aspects that allowed art education to be considered something not only intended for artists, but also that it should become part of the education for the whole population. Guaranteeing access to this type of knowledge for all people, independent of innate abilities manifested or the type of future profession chosen, is fundamental for both individual and societal development. It simultaneously implies the necessary organization and definition of the sphere of knowledge to design its didactic; this question is part of an extensive debate in the field of arts education. Marín Viadel (2003) indicates three major dilemmas in question over the past century: on one hand is the idea of pursuing the search for genuine individual creation, as opposed to previous knowledge, the type of artistic references used and their role in the curriculum is also questioned, as in the inclusion of visual culture, and finally, the dilemma of focusing education on the creator or the spectator: training a person to create or observe. (Marín Viadel, 2003).



Figura 3. Autora. (2017) *Inicio*. Fotografía

grandes debates en los que se han ido tomando posiciones en las distintas corrientes y enfoques, apoyándose estrechamente tanto en el ámbito artístico como en el de la pedagogía. Sin embargo, la didáctica de las artes, ha utilizado en muchas de sus propuestas, formas metodológicas generalistas y no específicas, tratando a las artes como un contenido más, que no afectaba al enfoque metodológico. De enseñar, o de la forma de enseñar, se encarga la pedagogía, y el arte es lo que se aprende. ¿Pero se aprende el arte de igual forma que cualquier otra materia? Esta es la cuestión que nos hace comenzar esta indagación en la que exploramos el arte como una herramienta metodológica en educación artística.

Accedemos al arte a través de distintos espacios educativos: en la ya citada educación formal desde los centros de educación infantil, primaria, o secundaria; en los espacios de educación no formal como los museos, centros de arte, espacios de ocio y tiempo libre, o centros de actividades extraescolares; y también en los espacios de educación informal como el contexto familiar, la televisión, o las redes sociales. Las metodologías de enseñanza-aprendizaje en muchos de estos espacios formales y no formales, son muy similares entre sí.

Observamos con preocupación las dos situaciones más habituales en nuestros espacios de educación artística: la tendencia a organizar y seguir currículums universales y estandarizados y a crear sistemas rígidos de aprendizaje que no atienden a las peculiaridades de las personas, contextos y momentos; o en contrapunto, a una planificación de la

The history of arts education has been a witness of these great debates and has taken positions in distinct currents and focuses, closely supporting itself in both the artistic realm as in pedagogy. However, teaching art has used more generalized and unspecific methodology in many of its proposals, treating art as another content, that did not affect the methodological focus. Art is learned while pedagogy teaches and deals with the teaching method. Can art be learned in the same way as any other subject? This is the question that made us start this investigation in which art is explored as a methodological tool in arts education.

Art is accessed through distinct education spaces: in formal education from preschool to primary or secondary school, and non-formal educational spaces such as museums, art centres, free-time and leisure spaces, extracurricular activities centres, and finally in informal educational spaces such as in family contexts, the television or social networks. Art-based teaching-learning in many of these formal and non-formal spaces is very similar.

Two of the most common situations arts education are of concern: the tendency to organize and follow standardized universal curriculums and to create rigid learning systems that do not deal with the uniqueness of people, contexts and

movements. Alternatively, another plan is the educational/artistic experience that goes no further than the facilitation of materials for free experimentation. The evident scarcity and disparity in methodological criteria that currently affects arts education makes us think in the necessity to delve into models of teaching visual arts. A new innovative proposal is based on the consideration of the arts as types of knowledge. The models of investigation proposed from arts-based investigation, visual arts-based investigation or a/r/tography all question the way to teach arts. Concretely, arts-based teaching is suggested as an arts-based pedagogic and didactic model.

From our point of view, it is urgent and necessary to carry out two tasks: epistemologically place Arts-Based Teaching-Learning (Marín and Roldán 2019; Roldán 2015, Rubio Fernández 2014-2015, Roldán and Marín, 2010) and empirically develop it at different stages of educational and social contexts. The way to organize the structure of learning art and its objectives and content is conditioned by the methodology of teaching-learning used. In this investigation, we delve into the way to teach and learn art, trying to define a methodological focus that is broad and flexible enough to meet the current needs of arts education.

experiencia educativa artística, que no va más allá de la facilitación de materiales para la experimentación libre. Las evidentes carencias y disparidad de criterios metodológicos que afectan a la educación artística en la actualidad, nos hacen pensar en la necesidad de ahondar en los modelos de enseñanza de las artes visuales. Una propuesta innovadora y reciente procede de la consideración de las artes como formas de conocimiento. Los modelos de investigación propuestos desde la investigación basada en artes, la investigación basada en artes visuales o la a/r/tografía, también cuestionan la manera de enseñar artes. En concreto, las metodologías artísticas de enseñanza se han propuesto como un modelo pedagógico y didáctico basado en artes.

Desde nuestro punto de vista es urgente y necesario desempeñar dos tareas: Situar epistemológicamente las Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje (Marín y Roldán 2019; Roldán 2015, Rubio Fernández 2014-2015, Roldán y Marín, 2010) y desarrollarlas empíricamente en diferentes etapas educativas y contextos sociales. La forma de organizar la estructura del aprendizaje artístico, sus objetivos y contenidos, está condicionada por la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utilice. En esta indagación, ahondamos en la forma de enseñanza y aprendizaje del arte, tratando de definir un enfoque metodológico lo suficientemente amplio y flexible para atender a las necesidades actuales de la educación artística.

El arte está presente en la educación desde dos perspectivas:

la educación en artes y la educación a través de las artes, es decir, “la educación que recurre a sistemas pedagógicos creativos y artísticos para impartir todas las materias” (Bamford, 2009: 82). Según Bamford, la educación en artes suele predominar en la enseñanza secundaria, mientras que la educación a través de las artes, es más habitual en la enseñanza primaria. En la primera parte de esta indagación, situamos epistemológicamente y desarrollamos, en el plano teórico, las Metodologías Artísticas de Enseñanza. Éstas pueden ser utilizadas como metodología docente en cualquiera de las dos perspectivas anteriores. Sin embargo, en la segunda parte de nuestra indagación, nos centramos específicamente en desarrollar propuestas didácticas basadas en MAE, enmarcadas en la segunda perspectiva, utilizando el arte para aprender arte en todos los niveles educativos.

A continuación detallaremos más pormenorizadamente la estructura del contenido de este informe de investigación.

La **primera parte** está dedicada a fundamentar nuestra investigación. En el **capítulo 1** se exponen los objetivos y preguntas de investigación alrededor de las MAE. Además se desarrolla el estado de la cuestión construido desde distintos puntos de vista: la educación artística para la artista, para la docente, para la sociedad y para la arteducadora. Para finalizar, se define la metodología e instrumentos de investigación dentro de las Metodologías Artísticas de Investigación, (Roldán, J. y Marín Viadel, R., 2012) en concreto en torno a la *a/r/tografía* (Irwin, 2004; Springgay, 2002). De

Art is present in education from two perspectives: education in arts and education through the arts, in other words, “education that resorts to creative and artistic pedagogic systems to impart all subjects” (Bamford, 2009: 82). According to Bamford, education in arts is usually predominate in secondary education, whereas education through the arts is more common in primary education. In the first part of this investigation, we epistemologically position ABT and theoretically develop Arts Based Teaching. It can be used as a teaching methodology in both of the aforementioned perspectives. However, in the second part of our investigation, we will specifically focus on developing didactic proposals based on ABT, framed within the second perspective, using art to learn art on all educational levels.

Now, we will more meticulously expound upon the structure of the content of this investigation.

The first part is dedicated to laying the foundation for our investigation. In Chapter 1, the objectives and investigative questions regarding ABT are explained. The state of the question with respect to arts education is constructed from different points of view: that of the artist, teachers, society and art-educators. To finalize, methodology and instruments of investigation are defined using Arts-Based Research (Roldán, J. and Marín

Viadel, R., 2012), specifically relating to *A/r/tography* (Irwin, 2004; Springgay, 2002). Thus, this investigation is dealt with from artistic, investigative and teaching points of view, using similar perspectives to those of the walking methodologies (Springgay & Truman. 2018).

Chapter 2 is wholly dedicated to the definition of ABT, addressing its characteristics and grounds based on paradigmatic currents of arts education, Arts-based research, contemporary art, and other contemporary pedagogy. ABT is also framed within a current epistemological context and proposes references to develop artistic and educational projects. The objective of this chapter is not to propose a rigid or new methodological structure to which one must adhere, but rather to outline a methodological umbrella under which innumerable practices can be found. This could help to develop principles in order to create other proposals that satisfy contemporary artistic-educational needs.

The second part is dedicated to educational projects based on ABT. Chapter 3 develops three teaching learning proposals that deal with sculpture, stories and metaphors. The proposals are created from an *a/r/tographic* point of view, simultaneously acting as artistic proposals, research instruments and educational devices.

esta forma abordamos este trabajo desde un punto de vista artístico, investigador y docente, utilizando perspectivas cercanas a las walking methodologies (Springgay & Truman. 2018) .

En el **capítulo 2** se dedica al completo a la definición de las MAE abordando sus características y fundamentos desde las corrientes paradigmáticas de la educación artística, la investigación basada en las artes, el arte contemporáneo, y también otras formas de la pedagogía contemporánea. Además se enmarcan dentro del contexto epistemológico contemporáneo actual y se proponen unos puntos de referencia para desarrollar proyectos educativos y artísticos. El objetivo de este capítulo no es proponer una estructura metodológica rígida o novedosa a la que haya que adherirse, sino trazar las huellas de un paraguas metodológico bajo el que se encuentran innumerables prácticas, y que consideramos, puede ayudar a sentar las bases para articular otras propuestas que satisfagan algunas de las necesidades artístico- educativas actuales.

La **segunda parte** del informe está dedicada a proyectos educativos basados en MAE. En el **capítulo 3** se desarrollan tres propuestas de enseñanza aprendizaje que se abordan desde la escultura, el relato y la metáfora. Se crean así mismo, desde un punto de vista *a/r/tográfico* actuando a la vez como propuesta artística, como instrumentos de indagación y como artefactos educativos.

La primera de ellas, ***La metáfora educativa***, utiliza la metáfora

a través de la escultura, para reflexionar en torno a distintos elementos del proceso educativo. En ella se desarrollan una serie de obras, algunas interactivas, que pretenden funcionar como detonantes del aprendizaje.

El segundo proyecto se llama **Ajardinando. Sobre plantas salvajes y niños de interior**. En esta ocasión se sigue abordando las obras como herramientas de reflexión en torno a cuestiones educativas, pero esta vez realizando una metáfora entre la educación y el crecimiento de las plantas en la naturaleza, explorando las analogías existentes. Este proyecto, así como el anterior, han sido pensados como proyectos expositivos y especialmente, para utilizarse como material didáctico en la formación inicial del profesorado, y así se presentan.

El último proyecto de este capítulo es **Rebusca**, un relato que utiliza fundamentalmente el lenguaje visual, con el que hemos podido desarrollar experiencias de lectura colectiva en distintos contextos entre Asturias (España) y Tegucigalpa (Honduras).

El **capítulo 4** está dedicado a la propuesta **Lainopia**, un proyecto docente, investigador y artístico. Se articuló en 2015 y desde entonces ha desarrollado anualmente programas permanentes de educación artística en distintos espacios culturales, educativos, y artísticos de Asturias. Esta propuesta, se concibe como un artefacto performativo secuenciado en el tiempo. A través de ella, hemos podido diseñar y llevar a la práctica las aportaciones más destacables de esta tesis a

The first of these is the educational metaphor which uses sculpture as a metaphor to reflect on distinct elements of the educational process. A series of pieces are developed, some interactive, that function as learning triggers.

The second project is called Gardening: About wild plants and indoor children. The pieces are still dealt with as reflective tools with respect to educational questions, but this time creating a metaphor between education and the growth of plants in nature, exploring existing analogies. This project, as with the previous one, are exhibitiv projects and above all, for use as didactic material in initial teacher training.

The last project in this chapter is Rebusca, a story that principally uses visual language with which we were able to develop collective reading experiences in different contexts in Asturias, Spain and Tegucigalpa, Honduras.

Chapter 4 is dedicated to the Lainopia proposal, a teaching, investigative and artistic project. It began in 2015 and since then, annually recurring artistic education programs have been developed in different cultural, educational, and artistic spaces around Asturias. This proposal is understood to be a performative device sequenced in time.

Through this, we have designed and put into practice different notable theoretical and empirical contributions to this thesis with respect to ABT: The idea of the educational experience as a work of art is explored and the proposed curriculum is shaped.

In Chapter 5, the Disanesthesia project is presented, where the Lainopia model is used for initial teacher training. Disanesthesia is a collective teaching experience in the Arts Education course for the Primary Education Bachelor's degree held at the University of Oviedo during the 2018/2019 and 2019/2020 school years.

Lastly, in the third part, conclusions and references are presented. In Chapter 6, the conclusions presented, as with the investigative questions and objectives, respond to the a/r/tographic approach of the investigation. Finally, in Chapter 7, bibliographical references are listed.

nivel teórico y empírico en torno a las MAE. En él exploramos la idea de la experiencia educativa como obra artística y así configuramos también el currículum de la propuesta.

En el **capítulo 5**, presentamos el proyecto **Desanestesia**, en el que llevamos el modelo de Lainopia a la formación inicial del profesorado. Desanestesia se desarrolla en una experiencia de docencia colectiva, en el marco de la asignatura de Expresión Plástica y su Didáctica del Grado en Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Oviedo durante los cursos 2018/2019 y 2019/2020.

Por último, en la **tercera parte** abordamos las conclusiones y las referencias. En el **capítulo 6** presentamos las conclusiones que, al igual con las preguntas de investigación y objetivos, responden a una aproximación a/r/tográfica de la indagación. Finalmente el **capítulo 7** cierra el informe de tesis doctoral presentando las referencias bibliográficas.

2. CONCEPTOS CLAVE

Performance
a/r/tografía Educación Artística Contemporánea
Metáfora educativa
Artefacto cultural Experiencia de aprendizaje
Metáfora escultórica
Metodologías Artísticas de Investigación
Placer Arte colaborativo
Pedagogías Activas Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje
Happening
arteducadora

2. KEY CONCEPTS

Performance
a/r/tography Contemporary Artistic Education
Educational methaphor
Artefacto cultural Learning experience
Sculptural methaphor
Arts Based Research (ABR)
Enjoyment Colaborative art
Arts Based teaching-learning methods
Actives pedagogies art-educator
Happening

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Es posible que la didáctica de las artes visuales base su metodología de enseñanza en cualidades propias de los lenguajes artísticos?
- ¿Es posible utilizar la creación artística como instrumento para construir una metodología docente?
- Las experiencias de aprendizaje en artes visuales ¿necesitan partir de obras de arte para producirse?
- ¿Es posible comprender la cultura a través de nuestra propia producción entrando en diálogo con las cualidades de un producto cultural?
- ¿Una experiencia de aprendizaje es una performance?
- ¿Es posible trazar una estructura metodológica artística capaz de adaptarse a las necesidades de cada contexto?
- Esa estructura, ¿puede ser lo suficientemente flexible y a la vez rigurosa para poder abarcar las exigencias de la educación artística en la actualidad?
- ¿Puede utilizarse el proyecto educativo como instrumento de investigación?
- ¿Puede construirse un currículum o un itinerario de aprendizaje a partir de obras artísticas?

3. RESEARCH QUESTIONS

- Is it possible that the didactic of visual arts bases its methodology of teaching on the qualities pertaining to artistic languages?
- Is it possible to use artistic creation as an instrument to construct teaching methodology?
- Do the learning experiences in visual arts need to be based on works of art to be produced?
- Is it possible to understand culture through our own creation, interacting with qualities of a cultural product?
- Is a learning experience a performance?
- Is it possible to design an arts based learning structure capable of adapting itself to the necessities of each context?
- Can this structure be adequately flexible and simultaneously rigorous to include the current demands of arts education?

- Can an educational project be used as an instrument of investigation?
- Can a learning curriculum be based on works of art?

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Sin pretender crear una metodología rígida, creemos que señalar y desarrollar un enfoque como el de las Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje puede facilitar y definir la cartografía del área de la educación artística en la época actual. Así, nos planteamos una serie de objetivos a nivel general:

- Indagar acerca de los métodos de enseñanza-aprendizaje actuales de las artes
- Investigar las analogías que existen entre el proceso educativo y el proceso artístico
- Explorar las posibilidades que tienen las artes como instrumento educativo
- Estudiar las opciones que ofrece una obra de arte como instrumento de investigación educativa
- Proponer un enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en el arte contemporáneo que utilice los propios mecanismos artísticos como método y como contenido.
- Crear obras de arte que reflexionen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje siendo al mismo tiempo creación, forma y contenido del aprendizaje, e instrumento de investigación.

- Generar propuestas artístico-educativas que persiga los anteriores objetivos desde una perspectiva a/r/tográfica
- Reflexionar en torno a las metodologías de enseñanza-aprendizaje actuales en educación en general y en educación artística en particular.

A continuación presentamos los objetivos específicos que afrontamos desde un punto de vista a/r/tográfico como objetivos artísticos, de investigación y educativos:

- Desarrollar tanto en el plano teórico como práctico, las Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje.
- Desarrollar un modelo de construcción curricular basado en la creación artística. Los artefactos utilizados, los referentes y los resultados de aprendizaje, han de poder considerarse obras artísticas, incluso dentro del mundo profesional.
- Crear un programa de educación artística basado en MAE para los distintos niveles educativos y desarrollarlo empíricamente desde un posicionamiento socialmente comprometido.



Figura 4. Autora. (2016) *Palpar*, Fotografía

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5.1. INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES

Las características de nuestra indagación y la confluencia de distintos ámbitos de conocimiento dentro de ella como la educación, el arte, la didáctica del arte, o la investigación en educación artística, hacen que la elección de nuestra metodología de investigación se enmarque dentro de la Investigación Educativa basada en las Artes (IEBA) [Arts Based Educational Research. ABER], las Metodologías Artísticas de Investigación (MAI) o Investigación Basada en las Artes (IBA) [Arts Based Research (ABR)], y más en concreto en la Investigación basada en las Artes Visuales y en la A/r/tografía [a/r/tography].

El enfoque metodológico de esta indagación radica en involucrar las estructuras, lógicas e instrumentos artísticos en todos los aspectos de la investigación. De esta manera podemos abordar cuestiones educativas y utilizar puntos de vista a los que otros enfoques metodológicos quizás no hayan podido acceder. Necesitamos además que la metodología elegida nos permita construir, recorrer y trazar el camino a través del cual nos abrimos paso en esta pesquisa, plasmando cuestiones sensibles.

El uso del arte en investigación surge a finales del siglo XX en el campo de la Educación Artística. Fue en 1993 con la intervención de Elliot Eisner en la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) en la que se plantea la idea de la investigación basada en las artes por primera vez como “un intento de utilizar las formas de pensamiento y las formas de representación que proporcionan las artes como medio a través de las cuales el mundo puede ser comprendido mejor” (Barone y Eisner, 2012, p. xi, en Marín Viadel y Roldán 2019, p. 885). En un campo hasta entonces habitado por la investigación cuantitativa y cualitativa, la aparición y reconocimiento de estas nuevas metodologías generó numerosas controversias y desacuerdos. En cualquier caso, el uso del arte en investigación en el ámbito de la educación:

ha planteado nuevas cuestiones educativas y con ello ha abierto caminos innovadores a la investigación educativa, sin cerrar los anteriores. El uso de nuevos lenguajes en investigación distintos al lenguaje proposicional y a las afirmaciones del lenguaje estadístico y de sus gráficos han hecho posible hacerse nuevas preguntas –o formular las mismas desde una nueva perspectiva– sobre la educación. (Molinet 2015, p.53)

Comenzando en el seno de las metodologías cualitativas, podemos observar principalmente dos diferencias notables entre las metodologías artísticas y éstas: la primera radica en el tipo de lenguaje utilizado por las Metodologías Artísticas de Investigación, que no es únicamente verbal, si no que se utilizan lenguajes artísticos; la segunda atiende a la necesaria calidad estética de las formas utilizadas en la indagación basada en las artes (Marín Viadel, 2012). Además del lenguaje utilizado (a modo de instrumento de investigación, tratamiento y presentación de datos) y de la calidad estética presente en sus indagaciones, el tipo de conocimiento que se persigue desde estas metodologías también varía con respecto a las anteriores:

Las formas tradicionales de investigación buscan el conocimiento que es cierto, válido y fiable con respecto los resultados que se han utilizado para explicar y predecir conclusiones. Las IEBA [Investigación Educativa Basada en las Artes] por su parte no tratan de certeza sino de una amplificación de las perspectivas (Barone y Eisner 2006:96, en Irwin, 2017, p. 134)

La idea de amplificar las perspectivas desde las cuales observamos la cuestión educativa, y hacerlo artísticamente, permite aumentar la visión del ámbito de estudio, desvelando incluso nuevas dimensiones antes ignoradas, “abrir la investigación a otras formas narrativas que representen geografías de la experiencia humana que habían quedado ocultas bajo la capa del objetivismo” (Hernández, 2008, p. 88). Esto es tremendamente interesante en nuestra indagación en la que precisamente exploramos también el arte como método docente. Nos interesa observar artísticamente cuestiones de la experiencia educativa que puedan haber pasado desapercibidas y que nos ofrezcan nueva información:

las posibilidades de exploración, experimentación, creación y análisis que surgen al presentar una experiencia de una forma artística, al involucrarnos metafóricamente en un viaje, al vivenciar lo imaginario, al dialogar con imágenes. El surgir de la mirada atenta, el gesto preciso, el momento clave, la reflexión espontánea. Las Metodologías Artísticas de Investigación, ofrecen “lo imaginativo frente a lo claramente referencial, lo particular frente a lo general, la estética de la belleza frente a la verosimilitud de la verdad, mejores preguntas frente a respuestas definitivas y la innovación metafórica frente a la útil literalidad” (Cahnmann-Taylor y Siegesmund 2008:232 en Marín Viadel-2012, p. 28)

La elección de una metodología de investigación está determinada por cuestiones como qué se busca, cómo se obtienen los datos, y de qué manera se contribuye al campo de conocimiento. Marín, (2017) señala las contribuciones que podemos obtener de cada metodología de investigación, ayudando a clarificar además las características de las metodologías basadas en las artes. En el caso de las metodologías cuantitativas sus contribuciones más significativas serán la cantidad y exactitud de los datos obtenidos que permitan alcanzar una conclusión sobre la hipótesis presentada. En el caso de las metodologías cualitativas, su contribución se centra en los textos que proponen una comprensión más profunda del problema. En las metodologías basadas en las imágenes, éstas se aportan como complemento documental al tema indagado, pero no tienen cualidades artísticas. Por último, las metodologías basadas en las artes, contribuyen con obras artísticas (textos literarios, imágenes artísticas, música, danza, etc.) “ que describan, comparen, interpreten o expliquen el tema de investigación” (p. 38).

5.2. METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES VISUALES [VISUAL ARTS BASED RESEARCH]

Estas metodologías están vinculadas con las metodologías de investigación basadas en imágenes, sin embargo en estas el carácter artístico de las imágenes que se proponen es fundamental. Marín Viadel señala cuatro propósitos que han de cumplir las propuestas que utilicen este enfoque metodológico en educación: constituir una aportación innovadora



Figura 5. Mapa conceptual. Autora. (2021) Basado en Roldán, J. y Marín-Viadel, R. (2010, p. 62)

al conocimiento social, tratar un problema educativo, aportar nuevas imágenes e ideas visuales, que además tendrán la misma calidad artística exigida en el mundo profesional del arte (Marín-Viadel 2012). Son numerosas las investigaciones que han utilizado este tipo de metodologías, señalamos algunas como Molinet (2015), Mena (2015), Marín Viadel y Roldán (2012, 2013 y 2014), Genet y Molinet (2014), Palau-Pellicer (2014), Pérez Cuesta (2014), Anne Spirn (2012), Ángel García Roldán (2012), Roldán (2010), Abad Molina (2009) o Rita Irwin & Alex De Cosson (2004).

Una de las ideas centrales que persiguen los Métodos de Investigación Educativa basados en las Artes Visuales es que la comunidad científica admita que los principales conceptos en metodología de investigación, -tales como la objetividad de los datos empíricos, la coherencia y el rigor en el análisis de los problemas, la veracidad y demostración de las conclusiones, etc.- puedan estar vinculados no sólo a los modelos de las ciencias exactas y naturales, sino también a los de las artes. (Marín-Viadel y Roldán, 2010, p. 61)

En el esquema visual de la página anterior, señalamos una serie de cambios conceptuales propuestos por (Marín-Viadel y Roldán, 2010) que se manifiestan con la Investigación Basada en las Artes Visuales.

5.3. A/R/TOGRAFÍA [A/R/TOGRAPHY]

La *a/r/tografía* surge por primera vez de la mano de Rita Irwin y Alex de Cosson entre los años 2002 y 2004 en Facultad de Educación de la Universidad de la Columbia Británica en Vancouver, Canadá. La *a/r/tografía* propone un enfoque en el que se integra el arte, la investigación y la docencia [art, research, teaching] como cuestiones integradas en el trabajo diario del artista, investigador y docente, o del *a/r/tógrafo*. No se conciben como cuestiones separadas, sino que tienen una unidad intrínseca. (Irwin, De Cosson, 2004) Tiene una fuerte vinculación con la Investigación Basada en la Práctica (IBP) [Practice Based Research] y la Investigación Acción [Action Research].

Mientras las IEBA utilizan las artes para examinar sucesos educativos, las IBP utilizan las prácticas de aquellos que se dedican a la investigación (por ejemplo, las prácticas de los artistas y educadores) para examinar una amplia variedad de actividades” (Irwin, 2017, pp. 134-135)

La especial intensidad con la que se aborda la unión *a/r/t* se debe también a la conexión con “los conceptos de “pensamiento encarnado” [embodied thought] y de actividad situada [situated activity, situated cognition] que afirman que el pensamiento es inseparable de la acción y de los contextos sociales y culturales” (Marín-Viadel y Roldán 2019, pp. 887) La *a/r/tografía* se interesa por los distintos elementos y aspectos presentes en una indagación y los representa a través de conceptos como la indagación vital, la contigüidad, la apertura, la metáfora/metonimia, la reverberación y el exceso (Springgay, et. al., 2005 en Irwin 2017) La indagación vital alude al compromiso que somos capaces de adquirir con algunas ideas y cómo esto influye en nuestra práctica investigadora. La contigüidad es el espacio intermedio que se genera entre los conceptos *a/r/t* y del que se nutren. Las aberturas habitan en estos espacios y nos señalan metafóricamente la existencia de nuevas vías de indagación. La metáfora y la metonimia se utilizan como una estrategia de accesibilidad, acercamiento y comprensión. Y finalmente, las reverberaciones son las huellas del movimiento de las interconexiones entre tantos elementos. (Irwin 2017)

Una característica que ha influido notablemente en nuestra indagación es la cuestión de la transformación continua de la propia pesquisa, modificando a lo largo del proceso las propias preguntas de investigación, la forma de nuestras prácticas investigadoras, incluso la concepción de la indagación en sí misma.

Un proyecto *a/r/tográfico* a menudo se convierte en un acto de transformación de la propia indagación. Las preguntas de investigación se impregnan de las prácticas de los artistas, educadores o arte-educadores y por lo tanto tienen el potencial de influir en esa práctica a lo largo del tiempo” (Irwin 2017, p. 136)

En nuestro caso, buscamos explorar en profundidad las posibilidades del arte como

recurso metodológico en la enseñanza-aprendizaje. Nuestra forma de explorar esta cuestión es a través del uso del propio arte en las experiencias de enseñanza-aprendizaje desde distintas perspectivas que han ido configurándose a medida que la indagación avanzaba. Esto es algo determinante en esta, como en cualquier otra propuesta a/r/tográfica: hubiese sido imposible delimitar desde el principio cuáles serían exactamente los límites de nuestra investigación ya que la propia exploración nos conduce a otros posibles centros de interés: “Estar ocupado en algo con dedicación y dejar que eso genere una movilidad particular que desconozco, reconocerla y dejarme ir en ese sentido que propone” (Condró, Messiez 2016, p. 39).

De forma más reciente ha surgido la a/r/tografía social que añade el aspecto social como cuarto elemento intrínseco al quehacer docente, investigador y artístico (Marín-Viadel 2017). El proyecto a/r/tográfico se convierte así además en un proyecto de transformación social: “ las motivaciones fundamentales de los proyectos de a/r/tografía social no son académicas, sino que más bien proceden de los problemas que aparecen en el contexto de las escuelas y que obligan necesariamente a cuestionarse el entorno social” (Marín-Viadel 2017, p. 44)

Destacaremos especialmente en nuestro caso, también dentro de la a/r/tografía, el enfoque que aportan las walking methodologies (Springgay & Truman 2018). La idea del caminar, de concebir la indagación como la cartografía propia del camino que transitamos, conectada con nuestra mente y nuestro cuerpo a través de la acción: “Las walking methodologies, privilegian una forma de conocimiento encarnado donde el movimiento conecta la mente, el cuerpo y el entorno” (Springgay & Truman. 2018, p. 4-5).

5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación estructurada metodológicamente en torno a la Investigación Educativa Basada en las Artes, en concreto en la Investigación Basada en las Artes



Figura 6. Autora.
Diseñando.
Fotografía.

Visuales y la A/r/tografía, hemos utilizado diversas técnicas e instrumentos artísticos para crear nuevas imágenes e ideas visuales. A través de ellas surgen las preguntas de investigación, se reconfiguran a partir de las ideas emergentes, se exploran los conceptos y se argumentan las conclusiones.

Cada una de las imágenes propuestas en este informe, ya sea a través de la fotografía, la escultura, o la ilustración, son decisivas para la comprensión de la indagación presentando cuestiones esenciales dentro de ella. Desde un enfoque a/r/tográfico, utilizamos así mismo el texto interconectadamente con las imágenes.

Hemos empleado distintas técnicas e instrumentos para la recogida de datos, el tratamiento, la discusión de resultados y la argumentación de las conclusiones. Ricardo Marín-Viadel y Joaquín Roldán han realizado una importante labor para definir una serie instrumentos metodológicos propios de las MAI, en concreto a través de la fotografía. En el año 2012 publican el libro *Metodologías Artísticas de Investigación* en el que plantean una serie de instrumentos y sientan unas vías de desarrollo para las investigaciones que utilizan metodologías artísticas. Desde entonces la literatura en torno a los instrumentos propios de las MAI o IBA, ha ido creciendo con otras aportaciones como (Marín-Viadel, Roldán y Pérez Cuesta, 2014) (Molinet Medina, 2015) (Mena de Torres, 2015) o (Marín-Viadel y Roldán, 2017). En esta última publicación de 2017, con el libro *Ideas Visuales. Investigación Basada en las Artes e Investigación Artística*, se definen en mayor medida los instrumentos de investigación aportando también ejemplos de indagaciones desarrolladas a través de ellos como Tesis de Master o Tesis Doctorales.

Los técnicas e instrumentos utilizados en esta indagación se basan en las propuestas de estos autores, unidos a las formas discursivas propias de la a/r/tografía y adaptadas a los lenguajes y disciplinas artísticas utilizadas.

Dividimos los instrumentos utilizados en esta indagación en tres categorías: los instrumentos de recogida de datos, los instrumentos de tratamiento, síntesis y análisis



Figura 7.
Autora. *Dibujar*.
Fotoensayo
compuesto por dos
fotografías de la
autora, izquierda,
(2018) *Dibujante*,
y derecha, (2017)
Dibujo.



de datos y en tercer lugar los instrumentos de presentación de datos, utilizados para elaborar este informe. Debido al carácter a/r/tográfico de la indagación, nos encontramos con que la mayoría de nuestras propuestas artísticas y educativas también funcionan como instrumentos de indagación. Esto hace que la definición de los instrumentos de indagación sea compleja ya que algunos instrumentos de tratamiento de datos también pueden ser al mismo tiempo el propio objeto de estudio o conformar el ámbito de estudio de ciertas partes de la investigación. Esto no es otra evidencia más del carácter rizomático de las investigaciones a/r/tográfica en las que la recogida de datos puede darse en distintos puntos de la indagación, interconectándose e implementándose a su vez con el tratamiento de dichos datos.

5.4.1. Instrumentos recogida de datos

5.4.1.1. Observación participante fotográfica

La observación participante fotográfica se ha utilizado principalmente en las experiencias de aprendizaje desarrolladas en los distintos proyectos. Este instrumento implica presenciar e interactuar con el propio objeto de estudio. Cuando investigamos cuestiones relacionadas con la forma de aprender y enseñar, es fundamental poder sumergirnos en la propia experiencia educativa para observarla con la cercanía necesaria. Tanto la distancia con la que contemplamos una situación, como el papel que desarrollamos dentro de ella, son cuestiones determinantes en los resultados que obtenemos.

En nuestro caso, la cámara fotográfica se presentaba como un elemento más que formaba parte de la experiencia. Un elemento que revelaba diferentes cuestiones de la actividad colectiva y que nos permitía además observar y comentar, colectivamente incluso, las imágenes tomadas tras finalizar la sesión, a través de una proyección.



Pg. anterior.
Figura 8.
Autora. (2021)
Ámbitos Mapa
conceptual.

Figura 9. Autora.
Lo correcto.
Fotoensayo
compuesto por,
abajo, fotografía
de la autora (2017)
Clase, y arriba,
Cita Visual Literal
(Germain, 2004)

5.4.1.2. Observación participante a través del happening

Al abordar la experiencia educativa como obra artística desde un posicionamiento a/r/tográfico, el formato de *happening* nos permite proponer una estructura de aprendizaje lo suficientemente flexible para diseñar una experiencia artístico-educativa adaptada a nuestras necesidades. Como participantes en el *happening*, podemos observar a través de la propia acción los acontecimientos que suceden en esta experiencia y adentrarnos con el resto de participantes en las nuevas formas y acciones que puedan surgir de la creación y experiencia colectiva. Como artistas proponentes, figura propuesta por Lygia Clark, creamos un entorno artístico, un escenario de aprendizaje como primer elemento de una conversación colectiva que se construye a la vez que se desarrolla: es posible tocar todos los temas propuestos, tan sólo algunos, cambiar de tema, contradecir lo dicho, dudar, afirmar, explorar...

5.4.1.3. Grabaciones audiovisuales.

Las grabaciones sonoras se han utilizado principalmente en el proyecto *Rebusca*, para registrar lo que sucedía en las lecturas colectivas. En este caso en concreto, necesitábamos obtener un registro de los resultados verbales, de las palabras que surgían durante la lectura en grupo del cuento, para poder analizarlos y sintetizarlos de forma más detallada.

También hemos utilizado grabaciones de tipo audiovisual en algunas de los *happenings de aprendizaje de Lainopia*, que nos han permitido observar cuestiones distintas a las que nos aporta la fotografía.

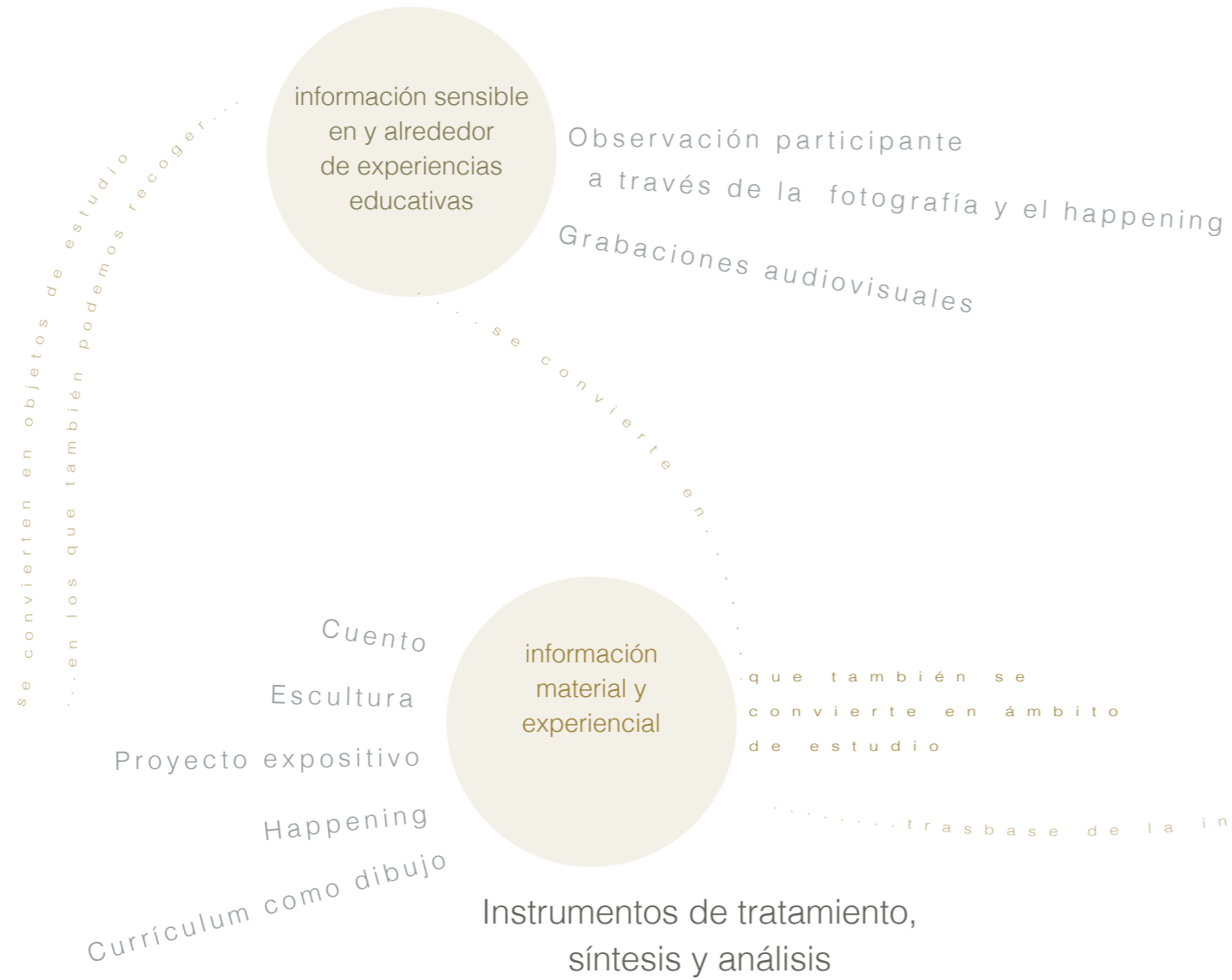
5.4.1.4. Recabación de información teórica

Además se han utilizado otros instrumentos como los artículos académicos, catálogos expositivos, obras artísticas, bases de datos, libros y webs para recopilar información y referencias teóricas.



Figura 10. Cita Visual Literal (López, 2013)

Instrumentos de recogida de datos



Instrumentos de presentación de resultados: argumentación y elaboración del informe de tesis

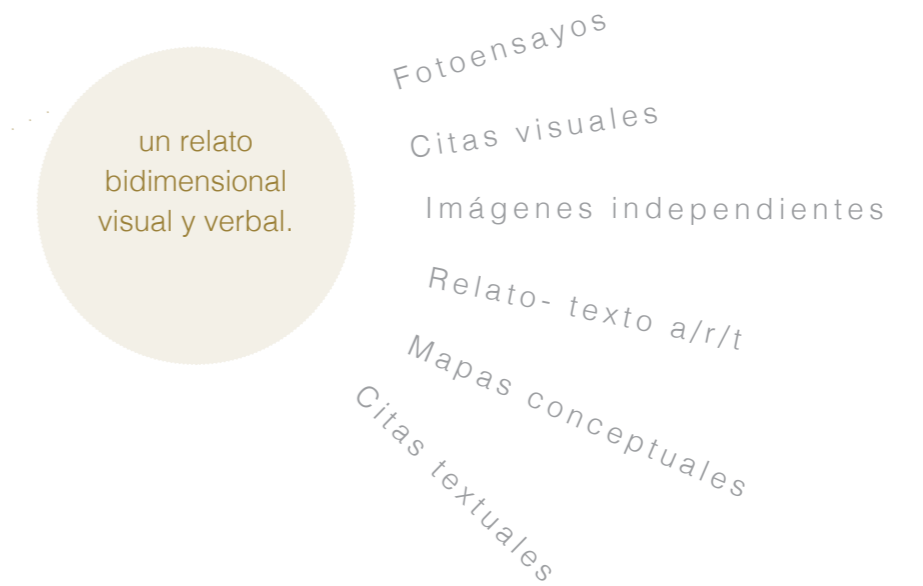


Figura 11. Autora. (2021) *Instrumentos*. Mapa conceptual.

5. 4. 2. Instrumentos de tratamiento de datos: Síntesis y análisis

5.4.2.1. Cuento

Este instrumento se utiliza como la materialización del compendio de una parte de los datos obtenidos con los instrumentos de recogida. Además da lugar a un artefacto artístico-educativo, el proyecto *Rebusca*, cuyo objetivo es generar una experiencia de aprendizaje. De esta forma, este instrumento se convierte a su vez en objeto de estudio.

5.4.2.2. Proyecto expositivo: la escultura, el video, la instalación y la fotografía.

El proyecto expositivo sintetiza la información obtenida por los instrumentos de recogida de datos, presentándola organizadamente de forma física utilizando diferentes medios, técnicas y formatos. Este instrumento se ha utilizado en dos de las propuestas presentadas: *La metáfora como detonante: una propuesta escultórica* y *Ajardinando. Sobre plantas salvajes y niñxs de interior*. Ambos proyectos se han mostrado en distintas salas expositivas asturianas y se han utilizado a su vez como material didáctico en distintos espacios de formación inicial del profesorado. Como en el caso del cuento, el proyecto expositivo también se convierte en una parte de la indagación, en el propio objeto de estudio.

5.4.2.3. Happening

Este instrumento localizado dentro de los instrumentos de recogida y también de tratamiento, presenta en este caso una compilación de los datos obtenidos en la recogida, sin embargo no los sintetiza y organiza dando como resultado un objeto físico: la información que nos ofrece es una experiencia. La experiencia artística, entendida desde nuestro enfoque a/r/tográfico de indagación, como una experiencia de aprendizaje, provoca que este instrumento, como los anteriores, también pasen a ser objetos de estudio en ciertas partes de la investigación. En concreto el happening, es uno de los instrumentos más utilizados a lo largo de la nuestra y de los cuales más información hemos podido recavar, analizar y sintetizar.

5.4.2.4. Currículum como dibujo o proyecto educativo

Este es uno de los instrumentos que hemos tenido en cuenta desde el planteamiento inicial de las preguntas de investigación. Uno de nuestro objetivos ha sido conocer si el proyecto educativo basado en MAE podía utilizarse como instrumento de investigación precisamente para indagar acerca de estas metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en las artes.

Este instrumento sintetiza los datos obtenidos y los presenta también en forma de experiencias. Entendiendo la experiencia de aprendizaje desde un punto de vista performativo, o de happening, extendemos esta idea al conjunto del proyecto educativo. Además este instrumento ha ido configurándose a sí mismo a medida que se iba desarrollando. No hemos partido de un proyecto educativo diseñado previamente, al igual que no utilizamos un currículum predeterminado. Nuestros proyectos educativos se construyen a medida que se desarrollan, se dibujan como un rastro necesario de su trayectoria. De tal forma, este instrumento de indagación ha supuesto una adaptación plena a las cuestiones de indagadas y se ha convertido en un objeto de estudio en sí mismo.

5.4.3. Instrumentos de presentación de datos utilizados para elaborar el informe de tesis doctoral

5.4.3.1. Fotoensayo

El fotoensayo es “probablemente el más versátil de los Instrumentos Basados en Imágenes” (Roldán, Mena, 2017, p. 50). Puede utilizarse con distintos objetivos al ser una herramienta que permite conectar varias fotografías, incluso citas visuales y proponer diversas lecturas. En nuestro caso es el instrumento que más utilizamos a lo largo de todo el informe, ya que se adecúa a los distintos procesos que experimentamos en nuestra investigación y nos permite la posibilidad de presentar ideas evocadoras a través de la

narrativa visual que se generan con las imágenes elegidas. En concreto hemos visto especialmente útil esta herramienta en el relato de los procesos de las experiencias de aprendizaje.

5.4.3.2. Citas visuales

Las citas visuales se utilizan de una forma similar a las textuales (Marín-Viadel, Roldán 2012). En este informe hemos utilizado citas visuales para apoyarnos en las ideas propuestas por diversos artistas, incorporando sus propuestas visuales a nuestra argumentación. Hemos empleado tres tipos: citas visuales literales, en las que se utiliza de forma íntegra la obra citada; citas visuales fragmentos, en las que únicamente empleamos algún elemento de la imagen; y citas visuales indirectas, en las que podemos ver la obra en una parte de la imagen, ya sea en una sala o reproducida en las páginas de un libro.

5.4.3.3. Imágenes independientes

Utilizamos este tipo de imágenes como un instrumento más de argumentación, ya sean imágenes fotográficas, esculturas o dibujos: “su función y significado no se originan por su conexión con otras imágenes, sino que dependen de sí mismas” (Roldán, Mena 2017, p. 48).

5.4.3.4. Mapas conceptuales

Se emplea esta herramienta para representar distintos conceptos a través de la imagen y el texto. Desde un punto de vista a/r/tográfico, la idea de mapa conceptual nos permite representar la interconexión entre el lenguaje visual y verbal en nuestro informe.

5.4.3.5. Medias visuales

En nuestro caso las medias visuales se utilizan únicamente para representar el ámbito de actuación de una parte de nuestra indagación, situada sobre un territorio concreto.



Figura 12. Autora. (2016) *Para saber volver*, Fotografía.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



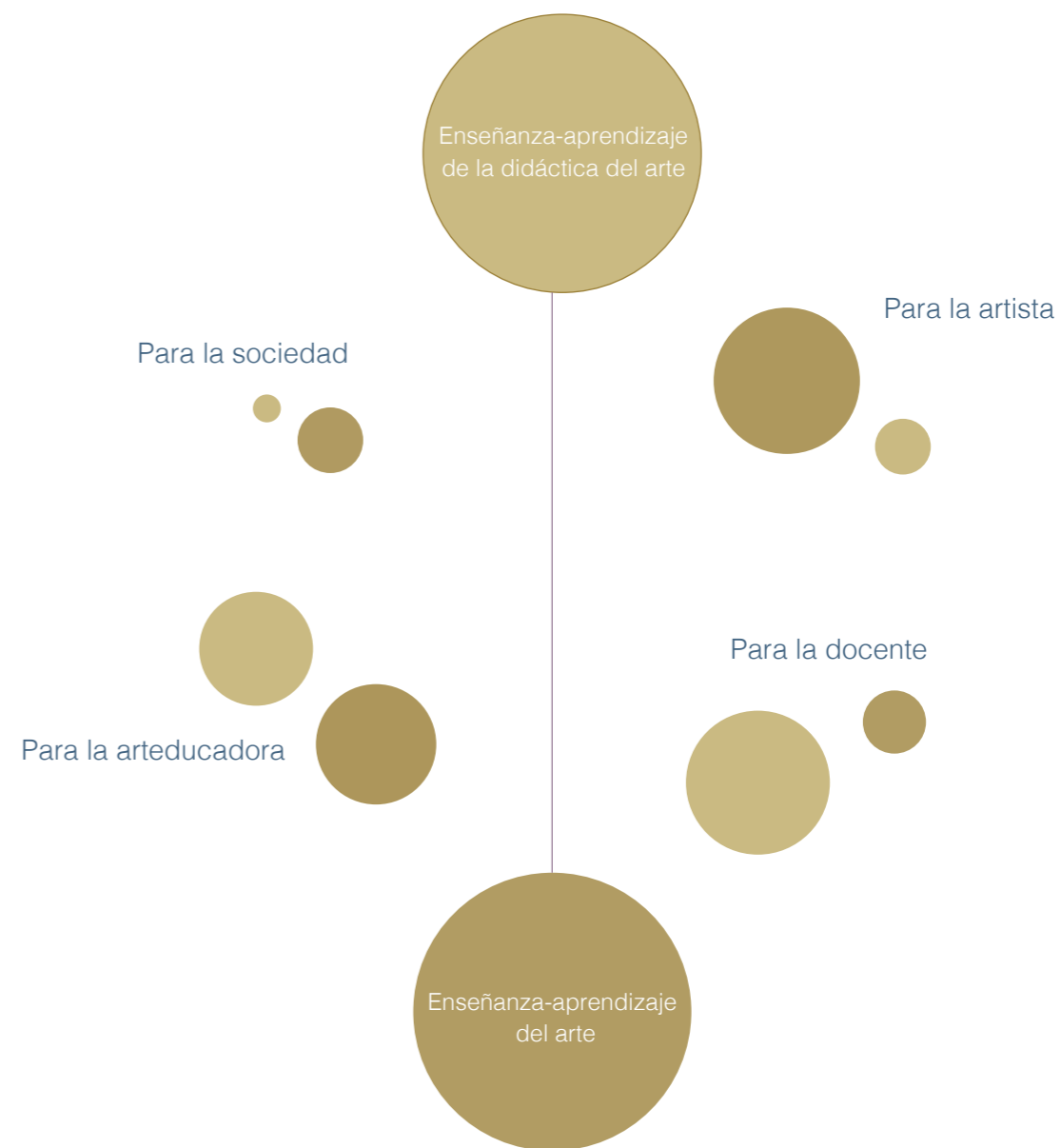
1. CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN EN ARTES. EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA ARTISTA, PARA LA DOCENTE, Y PARA LA SOCIEDAD.

El concepto de educación artística cambia en función del ámbito desde el que se defina, al menos a priori. La educación artística para el artista es una cuestión diferente a la educación artística para el docente. En el ámbito de la docencia universitaria, puede verse quizás con mayor claridad esta diferencia: impartir didáctica del arte a estudiantes de arte es completamente diferente en la práctica, a impartir didáctica del arte a estudiantes de educación. Así mismo, la enseñanza del arte para la arteducadora, también a priori, es distinta a la enseñanza del arte para una artista o para una docente de enseñanza primaria o secundaria. En esta indagación vamos a sumergirnos en la educación en arte pero también en su didáctica. Si hablamos de enseñar arte, podemos referirnos al uso de recursos didácticos para proponer experiencias de aprendizaje a estudiantes de arte. Estamos aplicando la didáctica artística en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero también hablaremos de enseñar a enseñar arte, es decir, enseñar didáctica del arte. Aquí estaríamos enseñando a utilizar una didáctica específica, herramientas, y recursos didácticos concretos, a personas que quieran ponerlos en práctica para enseñar arte: a futuros educadores artísticos. También utilizamos recursos didácticos pero en ese caso para enseñar una didáctica específica.

La educación en arte nace en primer lugar con el objetivo de formar a artistas. Podemos comenzar a hablar de educación artística cuando empiezan a existir los primeros entornos en los que se compartía este saber, que se situaría en los gremios de artistas, en la Edad Media. El aprendizaje del arte se entendía entonces como una serie de destrezas, habilidades y conocimientos técnicos, a los que, con el paso del tiempo, se fueron sumando otro tipo de saberes de índole más teórico, como la historia del arte, la geometría, la perspectiva, incluso la filosofía o la historia (Agirre, 2005). Podemos comprobar que en muchos espacios educativos actuales dedicados a la formación de artistas, como las Facultades de Bellas Artes, Escuelas de Artes y academias, existentes en el estado español desde 1844 (Arañó, 1989), aunque se han actualizado en cierta medida las

Pg. anterior.
Figura 1. Autora.
(2014) *Maneras*,
Fotografía.

Figura 2.
Autora. (2021)
Concepciones
Mapa conceptual.



áreas que confluyen en la práctica creativa, y entorno a ella, el conocimiento se sigue estructurando de forma muy similar a como se hacía en los orígenes de la educación artística academicista. Incluso a nivel metodológico, “ciertamente en la historia de las Bellas Artes españolas resulta excesivamente «tradicional» y «habitual» el rechazo de la instrucción teórica en su metodología didáctica” (Arañó, 1989, p.12). Este puede ser uno de los motivos por los que la incorporación a la formación del artista de la didáctica del arte, es relativamente reciente: la creación de los departamentos y áreas de didáctica de la expresión plástica en las universidades del estado español, a penas cumple medio siglo.

La didáctica del arte para el artista, como creador, está relacionada con cuestiones que tienen que ver con el acercamiento entre el arte y la sociedad, la mediación artística, la participación social en entornos artísticos o las prácticas artísticas colaborativas en entornos sociales. Ya no estamos hablando de la educación artística del artista, de su propia formación, como profesional, sino de cómo se relaciona el artista con la enseñanza del arte a en la sociedad. En este punto encontramos dos vías de pensamiento: en la primera, el artista huye de cualquier tipo de cuestionamiento didáctico en torno a su creación, observándolo como algo totalmente ajeno a su práctica creadora, y en la segunda, se aborda este cuestionamiento desde la idea del artista-docente. Es decir, se propone la experiencia de aprendizaje como una inmersión en el proceso de creación del artista, o como un acompañamiento del artista al proceso de creación colectivo. Podemos encontrarnos con infinidad de propuestas en esta línea, algunas pueden tener un carácter más reflexivo, estando centradas en la implicación del colectivo en la parte conceptual de la creación que después desarrolla el artista (como el diseño colaborativo de murales que después son pintados por artistas). Otras involucran al colectivo en la ejecución práctica de la propuesta conceptual del artista, o se acompaña al colectivo en un proceso de creación común, combinando ambas propuestas: diseño y creación colaborativos.

Estas propuestas de aprendizaje no están estructuradas desde un punto de vista pedagógico tradicional: no parten de objetivos de aprendizaje o currículums, y conciben



Figura 3. Autora.
(2021) *Retrato*.
Fotoensayo
compuesto por,
izquierda, Abella,
A. (2017) *Sombra*,
Fotografía y Rubio,
A. (2016) *Pintura*,
Fotografía

la educación artística como una experiencia artística colectiva cuyo hilo conductor es la propia creación. Podemos encontrar algunos ejemplos de este tipo de prácticas en residencias de arteducación, como el programa de residencias de creadores en escuelas *Levadura* o la residencia del Museo Thyssen de Málaga. En el libro editado por Jenny Guy (2020) *Curriculum. Contemporary Art goes to school*, se relatan una serie de prácticas en torno al arte contemporáneo en los centros educativos propuestas por diversos artistas. También encontramos otros ejemplos de proyectos que parten de las creaciones colaborativas, como las intervenciones murales del *Colectivo Matrioska* o algunas de las realizadas en el *PAREES Fest* por los propios artistas, o por proyectos de mediación artística como *Raposu Roxu*.

Este tipo de propuestas que surgen de los artistas, componen una pequeña parte del acercamiento al arte que podemos tener a nuestro alcance como sociedad (y que parece estar aumentando), sin embargo, la educación artística a la que tiene acceso el conjunto de la población es la que recibe del sistema educativo, y no es impartida por artistas, si no por docentes. La didáctica del arte para el docente de infantil, primaria o secundaria, es una educación orientada a la enseñanza-aprendizaje del arte en el sistema educativo. Por este motivo está más estructurada desde un punto de vista tradicional, vertebrada desde las cuestiones curriculares: capacidades, contenidos, metodologías, etc. En el estado español, en la etapa de Educación Infantil y Primaria no hay profesorado especializado en Didáctica del Arte. Las personas que estudian Magisterio de Educación Infantil o Primaria cuentan con la posibilidad de especializarse en Música, Educación Física, Lengua Extranjera, o Educación Especial, pero no pueden especializarse en Educación Plástica y Visual y opositar a una plaza específica para esta especialidad. Por tanto, la formación en didáctica del arte a la que tienen acceso los futuros docentes de Educación Plástica y Visual, de las primeras etapas educativas, se puede ver limitada tan solo a una o dos asignaturas a lo largo de sus estudios, con lo que puede deducirse que las herramientas y recursos con los que se les dota, son cuanto menos escasos. Así, nos seguimos encontrando en los centros educativos propuestas de educación artística de baja calidad “ a través de materiales precarios, monótonos , por todos conocidos y recurrentes año tras



Figura 4. Autora.
(2021) *Perfil*.
Fotoensayo
compuesto por,
izquierda, Abella,
A. (2018) *Escala*,
Fotografía y Rubio,
A. (2017) *Cueva*,
Fotografía

año, a través de una desvinculación total con el arte, con procedimientos infantilizados, sin experimentación ni proceso y enseñado por un profesorado cuyo conocimiento, consideración y formación sobre el objeto de estudio es incompleta” (2019, Mesías, p. 26).

Para seguir vertebrando con solidez el área de la Educación Artística e invertir esta situación, es necesario que la formación de los profesionales encargados de la educación infantil y primaria sea lo más rica posible en lo que se refiere a conocimiento del mundo artístico y visual, la adquisición de recursos y herramientas tanto artísticas como didácticas específicas, y desde nuestro punto de vista, especialmente metodológicas, que les permitan abordar la práctica educativa sin tener que recurrir a la reproducción de formas tradicionales o heredadas.

Otro caso distinto encontramos en el profesorado de secundaria que, en su mayoría, ha estudiado Bellas Artes, Comunicación Audiovisual, o Arquitectura y después ha tenido que cursar el Master de Formación del Profesorado. La formación en didáctica específica que reciben estos futuros docentes suele beber en el plano metodológico de la didáctica general. Así las herramientas y recursos que tengan a su alcance para la enseñanza de las artes, pueden ser una mezcla de lo extraído de las didácticas generales ligada con la idea del artista-docente de la que hablábamos antes y con la formación en artes que recibieron como artistas: “Los sistemas y métodos para la enseñanza artística en la escuela son una fiel réplica, aunque simplificada, de los empleados en la formación de artistas profesionales (Marín Viadel, R 1996, p.14 en Agirre 2005, p. 214)

Más allá de la evidente necesidad de actualizar los planes de estudios, y ampliar y mejorar la formación de los docentes de enseñanzas artísticas del sistema educativo español, creemos especialmente urgente profundizar en la didáctica específica de las artes, desarrollando una metodología artística que se sitúe en el centro de las problemáticas señaladas: desconocimiento y desconexión con el mundo del arte; estructuración habitual de la didáctica específica de las artes a partir de los modelos de la didáctica general;

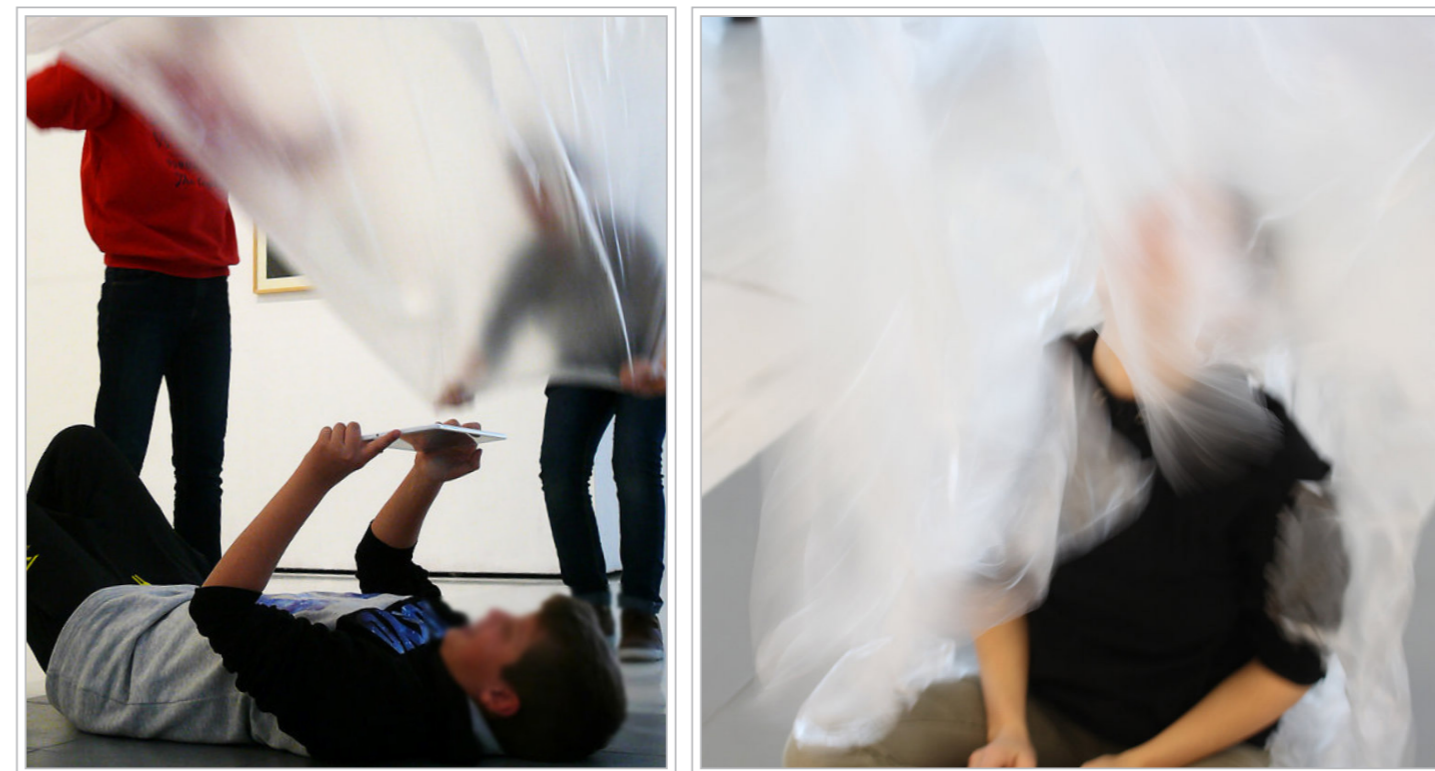


Figura 5. Autora.
(2021) *Robés*.
Fotoensayo
compuesto por,
izquierda, dos Citas
Visuales Literales
(Marín, 2016) *Robés*
2, Fotografía y
(Arnal, 2016) *Robés*
7, Fotografía

o reproducción de estrategias didácticas y metodológicas heredadas de la formación como artistas o de la educación en arte recibida en infantil, primaria y secundaria. Desde el reciente campo de la Investigación Basada en las Artes, la Investigación Basada en las Artes Visuales o la A/r/tografía, se reconoce el arte como forma de conocimiento. Estos enfoques de investigación, cuestionan por tanto las formas de enseñanza del arte: si es posible utilizar el arte como instrumento tanto de recogida, como de tratamiento y presentación de datos y argumentos en una indagación, si puede articularse como una metodología de búsqueda y construcción de conocimiento, será a la vez posible desarrollar un modelo pedagógico y didáctico basado en artes.

2. ¿QUÉ SON LAS METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (MAE)?

Enseñar arte a través de la práctica artística es algo que se lleva realizando desde hace siglos pero ¿qué significa enseñar arte hoy? Y, ¿qué tipo de práctica artística se propone para su aprendizaje? Las Metodologías Artísticas de Enseñanza se basan en elementos del arte contemporáneo para crear experiencias de aprendizaje artísticas: incorporan las artes visuales en la didáctica utilizando estrategias e instrumentos propios de los lenguajes artísticos (Marín-Viadel, Roldán, 2019). Abordan el diseño de la experiencia de enseñanza-aprendizaje como si de una obra de arte se tratase, siguiendo los mismos procesos que seguiríamos para la creación de una escultura, una instalación o una videocreación. Utilizamos el arte no solo como contenido u objeto de estudio, si no como método.

Se trata de proyectos educativos directamente relacionados con las lógicas que usan los artistas para crear sus obras: enseñan a la manera en que crean los artistas contemporáneos y utilizan pedagógicamente ideas estéticas procedentes de las obras y procesos artísticos contemporáneos. (Marín-Viadel, Roldán 2019, p. 69)

La cuestión de utilizar pedagógicamente una idea estética, implica mirar la experiencia

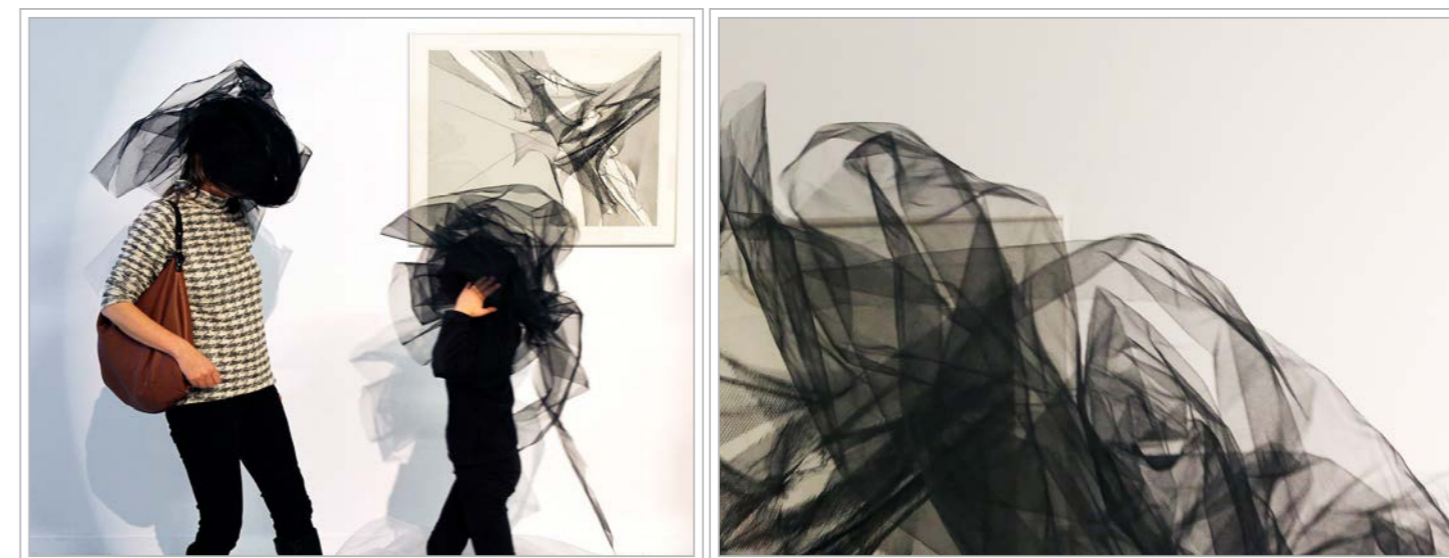


Figura 6. Autora.
(2021) Rivera.
Fotoensayo
compuesto por,
izquierda, dos Citas
Visuales Literales
(Cepeda, 2015) y
(Marín 2015); y una
Cita Visual Indirecta
(Rivera, 1951)

educativa desde un punto de vista también estético. Nos obliga a situarnos, respecto a la experiencia de enseñanza-aprendizaje, de la misma forma que lo hacemos ante una obra de arte. En las distintas corrientes paradigmáticas de la educación artística se han ido tomando diversos posicionamientos en torno a esta idea, “desde la integración de las cualidades estéticas en el mecanismo, proceso y acciones dedicadas a la enseñanza de las artes, hasta los grandes argumentos a favor de la consideración estética de la educación en su conjunto”. (Roldán 2015, p. 191).

En *El arte como experiencia*, obra publicada en 1934 cuyas aportaciones continúan siendo imprescindibles, John Dewey nos sumerge en las cualidades de la experiencia. El autor distingue entre una experiencia, en la que podemos experimentar algo sin llegar a articular, sin embargo, *una experiencia* realmente significativa. Ésta se conforma por un todo que implica una consumación y no sólo una sucesión de partes cuyo culmen es su propio cese. (Dewey, 1934). Además, Dewey argumenta que:

[...] la estructura artística puede ser inmediatamente sentida y en ese sentido es estética. Lo que es más importante es que [...] ninguna actividad intelectual es un acontecimiento integral (una experiencia) a menos que esta cualidad venga a completarla. Sin ella el pensar no es concluyente. En suma, lo estético no se puede separar de modo tajante de la experiencia intelectual, ya que ésta debe llevar una marca estética para ser completa” (Dewey 1934, p.45)

Lo mismo ocurre con acciones eminentemente prácticas en las que podemos culminar una acción sin haber tenido *una experiencia*. Desde esta perspectiva parece fundamental abordar la creación de la estructura artística de la experiencia educativa, como la creación de una experiencia estética, y esta no será tal cosa si se compone por una serie de actos secuenciados y correlativos, pero desligados entre sí, que además no conforman el culmen de un proceso, si no la finalización de la acción (Dewey, 1934).

Las MAE utilizan el arte como contenido y medio, como instrumento y recurso metodológico,



Figura 7. Autora.
(2021)
López Cuenca.
Fotoensayo
compuesto por,
dos Citas Visuales
Literales, izquierda,
(Anónimo, 2014)
derecha, (Cepeda,
2014)

creando una experiencia educativa y artística consciente, afrontando el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje estéticamente, atendiendo a su calidad y coherencia a nivel formal, conceptual y procesual (Rubio, 2014). Afrontar de esta forma el proceso educativo, como una obra artística, nos lleva a seguir el mismo proceso de creación proyectual que se utiliza en las artes: partiendo desde una idea que se conceptualiza y, a través de un proceso, se produce una creación. En este caso, la propia experiencia educativa. Esas experiencias tendrán innumerables formas, y serán los conceptos de interés y los objetivos educativos que persigamos al diseñarlas, los que las determinen.

Cabe aclarar, que no cualquier experiencia de aprendizaje en la que se incorpore algún elemento relacionado con las artes, es una experiencia basada en MAE. Una clase en la que se aprenda una técnica pictórica, se experimente con un material, en la que se cree un video o se estudie la sintaxis de la imagen por ejemplo, no se convierte automáticamente en una MAE.

El interés de las Metodologías Artísticas de Enseñanza no se ciñe al estudio de los contenidos artísticos que expresan las obras o autores estudiados, las técnicas o procedimientos artísticos analizados, sino que su utilidad se fundamenta principalmente en el uso que dichos contenidos artísticos pueden tener como modelos de aprendizaje para facilitar las perspectivas críticas, las actitudes reflexivas y los procesos de desarrollo de competencias necesarios en los procesos educativos contemporáneos. (Roldán, Marín-Viadel, 2010, p.49)

Por tanto, en los anteriores ejemplos en los que se utiliza algún elemento artístico en el proceso educativo, se estaría abordando la enseñanza-aprendizaje del arte de forma parcial, desconectándolo de las lógicas artísticas aplicables a la estructura metodológica de la enseñanza-aprendizaje. Vamos a aprender arte sumergiéndonos en procesos artísticos en todos los niveles de la experiencia educativa: “ el arte debería ser para la educación artística algo más que una materia de estudio y análisis. En tanto que es una forma de interpretación y generación de mundos (Goodman, 1978) debería ser utilizado



Figura 8. Autora.
(2021) *Rivera*.
Fotoensayo
compuesto por,
dos Citas Visuales
Literales (Marín,
2005) una Cita Visual
Indirecta (Miró,
1968)

como mediador del conocimiento y como productor de significados” (Agirre, 2005, p.339). La necesidad de utilizar ideas estéticas en la creación de la experiencia educativa, y hacerlo como si de una obra de arte se tratase, es fundamental.

Elliot Eisner (1998) señala una serie de contribuciones que la educación artística aporta a las personas que la reciben. La primera de ellas tiene que ver con “adquirir una conciencia de lo que significa transformar sus ideas, imágenes y sentimientos en una forma artística” (p. 37); la segunda se refiere al refinamiento de la conciencia de los estudiantes sobre las cualidades estéticas de su entorno artístico y vital; la tercera alude a la comprensión de la “conexión entre el contenido y la forma que muestran las artes y la cultura y la época en que se creó la obra” (p. 38); y por último la cuarta hace referencia a una serie de actitudes que promueve la educación artística como la disposición a imaginar, la necesidad de sumergirse en la ambigüedad en un proceso de búsqueda o la capacidad de aceptar diversas perspectivas.

Tratando de buscar la concordancia en nuestros artefactos educativos basados en MAE, cabe plantear una experiencia basada en el arte, partiendo de lo que el propio arte ofrece. Por tanto proponemos utilizar lo que la educación artística ofrece como pauta de creación metodológica en las experiencias de aprendizaje. Así, de acuerdo con las propuestas de Eisner (1998), cuando creamos experiencias educativas basada en MAE lo hacemos precisamente desde las contribuciones que hace la educación artística:

- Transformamos ideas, imágenes y sentimientos a una forma artística creada para enseñar.
- Trabajamos desde una conciencia despierta en torno a las cualidades estéticas de la experiencia educativa
- Conectamos el contenido y la forma de la experiencia artístico-educativa, enmarcándola en su contexto social.
- Imaginamos, exploramos la ambigüedad, reconocemos múltiples perspectivas y las incorporamos a la experiencia.



Figura 9. Autora.
(2021) *Arte
para Aprender,
Honduras I.*
Fotoensayo
compuesto por,
tres fotografías
de la autora
(2016)

Las MAE crean obras de arte que enseñan, ya sean productos visuales o experiencias. Además, siendo proyectos artísticos, su resultado final ha de tener la misma relevancia que el proceso: la calidad estética de la experiencia educativa y la creación que resulte de ella han de cuidarse de igual forma (Roldán, Marín Viadel, 2019). La propia obra de arte es, primero, la experiencia educativa que diseñamos como si de un happening se tratase. Y segundo, los resultados a los que dan lugar esa serie de acciones creadoras desarrolladas en esa experiencia.

3. FUNDAMENTOS

Las MAE nacen en la intersección entre el arte, la educación, y la investigación educativa basada en las artes. En los siguientes epígrafes apuntamos los distintos elementos de estos ámbitos en los que se apoyan.

3.1. EDUCACIÓN EN ARTES Y EDUCACIÓN BASADA EN LAS ARTES

Tal como señala Anne Bamford (2009), la Educación Artística se aborda en el sistema educativo de dos formas: desde la educación en artes, es decir aquella que persigue los objetivos propios de las materias artísticas, y desde la educación a través de las artes, en la que se utiliza el arte como vehículo para aprender otras asignaturas. Ambas posturas han sido utilizadas para defender la presencia de las artes en la escuela. Eisner (1998) aborda esta cuestión analizando los distintos resultados de aprendizaje de la educación artística, y proponiendo tres niveles en los que la enseñanza de las artes contribuye a la educación. En el primer nivel estarían los resultados directamente artísticos [Arts-based Outcomes of Art Education], en el segundo, los relacionados con las artes [Arts-related Outcomes of Arts Education] y en el tercero, los resultados auxiliares [Ancillary Outcomes of Art Education]. La diferencia entre los resultados directamente artísticos y los relacionados con las artes, radica en que los segundos tienen que ver con “la percepción y comprensión de las características estéticas del entorno general” (Eisner



Figura 10. Autora.
(2021) *Arte para Aprender, Honduras II.*
Fotoensayo compuesto por, dos fotografías de la autora (2016)

1998, p. 36) y no sólo del arte. Los resultados auxiliares de las artes tendrían que ver con aquellos beneficios que el aprendizaje artístico aporta en relación a otras materias, como la mejora del rendimiento o la aplicación de lenguajes, recursos y lógicas propios de las artes a otras áreas. La perspectiva de la educación en artes responsabiliza a los docentes de los resultados del primer y segundo nivel, y la educación a través de las artes los responsabiliza principalmente del tercer nivel y en cierta medida del segundo.

En nuestra indagación nos centramos en desarrollar una propuesta de enseñanza de las artes. Las MAE dan respuesta a la necesidad de una didáctica específica de la educación artística que utiliza el arte como instrumento metodológico y didáctico. Tomamos la afirmación de Eisner respecto al papel que han de tener las artes en la educación, y la extendemos al papel que han de tener las artes en la configuración metodológica de su didáctica, señalando que “ la educación artística y los diversos campos artísticos que la constituyen deberían dar un lugar privilegiado a aquellas contribuciones únicas que sólo las artes hacen posible” (Eisner, 1998, p. 36). Incluso a nivel metodológico, las artes ofrecen vías únicas para enseñar y aprender.

No obstante, desde nuestro punto de vista, y aunque esta indagación no se centra en desarrollar propuestas de enseñanza a través de las artes, señalamos la posibilidad de utilizar las Metodologías Artísticas de Enseñanza también para la didáctica de otras materias.

3.2. CORRIENTES PARADIGMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

A lo largo de la historia de la educación artística podemos distinguir cuatro grandes corrientes paradigmáticas (Roldán & Marín-Viadel, en prensa): el programa logocéntrico (que recorre desde los gremios a las academias), la educación artística como autoexpresión creativa, la reconstrucción disciplinar de la educación artística y la educación artística para la comprensión de la Cultura Visual (Agirre, 2005). Cada una de ellas se construye o surge a raíz de las características de los contextos sociales y corrientes epistemológicas



Figura 11. Cita
Visual Literal
(Anónimo, 1950)

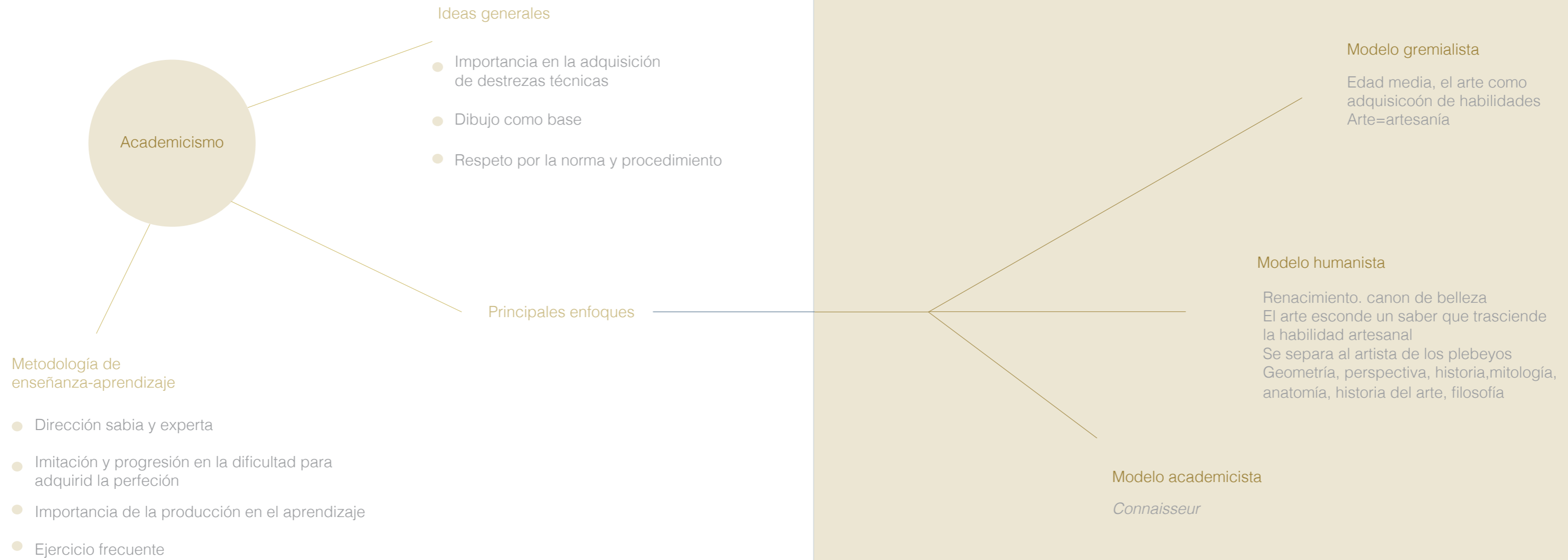


Figura 12. Autora. (2021) *Programa logocéntrico*. Mapa conceptual a partir de Agirre (2005)

del momento histórico en que se desarrollaron. Todas ellas tienen, tanto puntos en común, como diferencias notables, y contienen los pilares sobre los que se apoyan las MAE, ya que de una u otra forma, todas ellas siguen estando presentes en las prácticas de educación artística actuales.

En primer lugar, el programa logocéntrico, también nombrado más genéricamente como academicismo, se extiende desde la Edad Media hasta la actualidad y estando en su origen vinculado a la formación de los artistas profesionales, ha terminado repercutiendo en la educación artística del conjunto de la sociedad. Agirre sitúa sus fundamentos didácticos en torno a cuatro ejes: “el valor formativo del modelo; la importancia de la autoridad del maestro; la imitación y la progresión en la dificultad como fundamentos metodológicos para la adquisición de la perfección tanto en las formas como en las destrezas; y la importancia de la acción productora en el proceso de instrucción. (Agirre 2005, p. 205)

En esta corriente se ofrece una importante atención al aprendizaje de las técnicas que, con importantes y evidentes matices, nos parece importante considerar en las MAE. Desde nuestro punto de vista, el aprendizaje de la técnica ha de partir de una necesidad de la persona que crea y no de una imposición externa. Nuestra labor como docentes es trabajar en la zona de desarrollo próximo propuesta por Vigotsky, generando situaciones en las que se estimule la necesidad de la evolución técnica y se acompañen los intereses del aprendizaje. Se trabaja con una gran cantidad de técnicas, utilizadas también por los artistas contemporáneos, que no necesariamente tienen que utilizar materiales tradicionalmente específicos de las artes. Si bien, en determinadas acciones MAE, se persigue precisamente la accesibilidad técnica de cualquier persona, sin necesitar conocimientos concretos ni destrezas elevadas para poder participar en ellas, en procesos de aprendizaje prolongados en el tiempo, el conocimiento de diversas técnicas es fundamental para ampliar nuestras posibilidades creativas, comprensivas y comunicativas.

En este modelo educativo, el aprendizaje se encuentra totalmente ligado a los procesos



Figura 13. Autora.
(2021) (2020)
Compuesto por dos
Cita Visuales Literal
de (Stern, 1950-
1980)

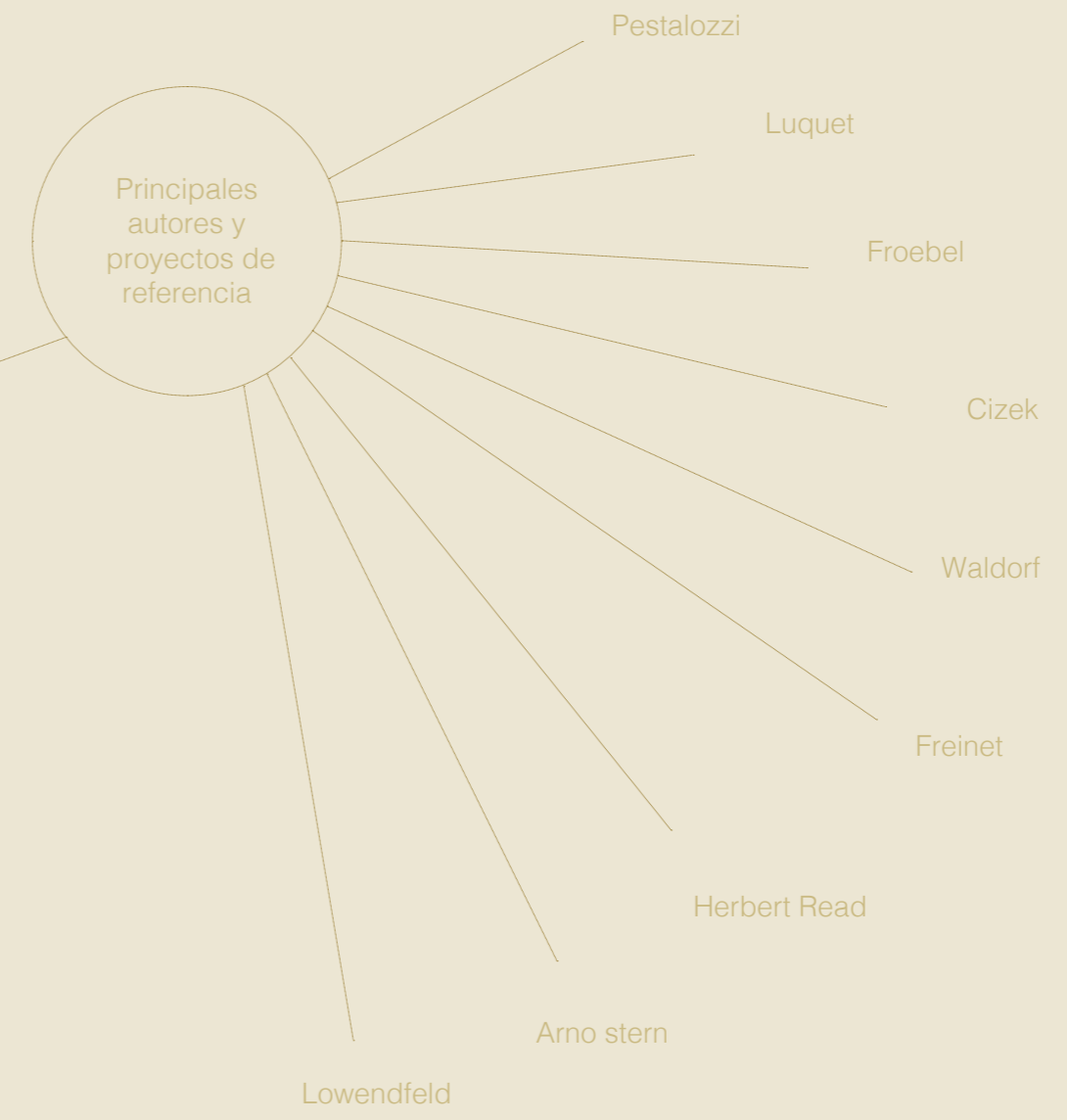


Figura 14. Autora. (2021) *Autoexpresión creativa*. Mapa conce ptual a partir de Agirre (2005)

de creación del artista: el aprendizaje sucede en los talleres de los maestros o academias a través de la observación y la práctica. En este sentido, la idea de situar el eje del aprendizaje en la creación, nos parece un elemento fundamental dentro de una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en las artes, huyendo no obstante de procesos creativos rígidos y excesivamente pautados. Las cuestiones que más se alejan de lo que entendemos por Metodologías Artísticas de Enseñanza, estarían relacionadas con reducir el propósito de la educación en arte a la mera adquisición de destrezas, manejo de técnicas o conocimiento del trabajo solamente de los grandes artistas clásicos, así como “la imitación y la progresión en la dificultad como fundamentos metodológicos” (Agirre 2005, p. 205).

La Autoexpresión Creativa quizás es una de las corrientes más controvertidas, y desde luego totalmente contraria a la anterior. Su propuesta radica en la idea de que “la educación artística no debía proponerse que todas las personas aprendieran a hacer arte, sino más bien al contrario, que a través del arte se aprendiera a hacer una persona” (Marín, 2003, p.30). Una idea de educación en artes fundamentada en el pleno desarrollo espontáneo y libre de la creación en la infancia, abriendo la educación en artes, antes reservada a los artistas, al resto de la sociedad. Sus conceptos clave, giraban en torno a la “libertad, sensibilidad, originalidad, creatividad, naturalidad, espontaneidad, imaginación y genialidad” (Agirre 2005, p.219). Estas cuestiones, así como la de ofrecer un entorno de creación en el que poder explorar las necesidades expresivas, y desarrollarse como individuos, forma una parte totalmente inspiradora para las propuestas basadas en las artes, así como el planteamiento metodológico cercano al juego, por su componente placentero. Al abordar la experiencia educativa como una obra artística, hemos de perseguir la coherencia y calidad de todos los aspectos que intervienen en el proceso, y uno de ellos, sin duda alguna, es la posibilidad expresiva y el respeto por los ritmos y necesidades de desarrollo de la expresión creativa individual.

Sin embargo, creemos que los entornos basados en MAE también han de tener en cuenta los aspectos comunicativos y críticos de las artes. Aunque desde el enfoque de



Figura 15.
Autora. (2021)
Disciplinar.
Fotoensayo
compuesto
por dos Citas
Visuales Literales
(Getty Museum,
2020)

la Autoexpresión Creativa se pretende preservar a la infancia de las imágenes del mundo adulto para, de alguna manera, no condicionar sus creaciones espontáneas, actualmente vivimos en una cultura hipervisual que inunda nuestro día a día. Bajo nuestro punto de vista, y acercándonos a la Educación Artística para la comprensión de la Cultura Visual en la que profundizamos más adelante, en nuestro contexto, es necesario no sólo utilizar en las clases de arte referentes artísticos adultos de tipo multicultural, sino también imágenes procedentes de la cultura visual, (televisión, publicidad, redes sociales, etc). Es necesario que desarrollemos recursos y estrategias que nos permitan comprender las imágenes que nos rodean de forma crítica y autónoma así como producirlas conociendo los códigos del lenguaje. Por otra parte, consideramos que el currículum y los contenidos han de estar definidos, de una forma que permita flexibilidad y adaptación al contexto educativo concreto de la que se encargará el docente, pero es totalmente necesario contar con un mapa debidamente cartografiado a modo de currículum, para conocer las posibles rutas que podemos recorrer.

El tercer paradigma en el que fundamentamos las MAE es el de la reconstrucción disciplinar cuyo interés radica en organizar y sistematizar el aprendizaje del arte, cuestión clave para desarrollar una Metodología Artística de Enseñanza. Se agrupan en este enfoque dos líneas de pensamiento según Agirre (2005): la educación plástica y visual como alfabetización y la educación artística como disciplina. Cada una de ellas se compone por una serie de líneas argumentales que podemos ver representados en el mapa conceptual de la p. 90. Ya hemos hablado de la importancia actual de la alfabetización visual, clave para la comprensión crítica de nuestro entorno. Además, de la corriente disciplinar, destacaremos la aportación de la propuesta DBAE (Discipline Based Art Education) en la que se plantea la organización del área desde cuatro ámbitos: la producción, la historia del arte, la estética y la crítica o dicho de otro modo “[...] it would also be perfectly acceptable to consider art production as “creative expression”, art history as “cultural heritage”, art criticism as “perception and response” and aesthetics as “talk about art”. (Dobbs 1992:22) Esta organización del área de la educación artística es tremendamente interesante a nuestro juicio, al abordar el aprendizaje desde una estructura amplia, rica y



Figura 16. Autora.
Cultura Visual.
Fotoensayo
compuesto
por dos Citas
visuales Literales,
izquierda
(Disney, 1937)
y derecha
(Goldstein, 2008)

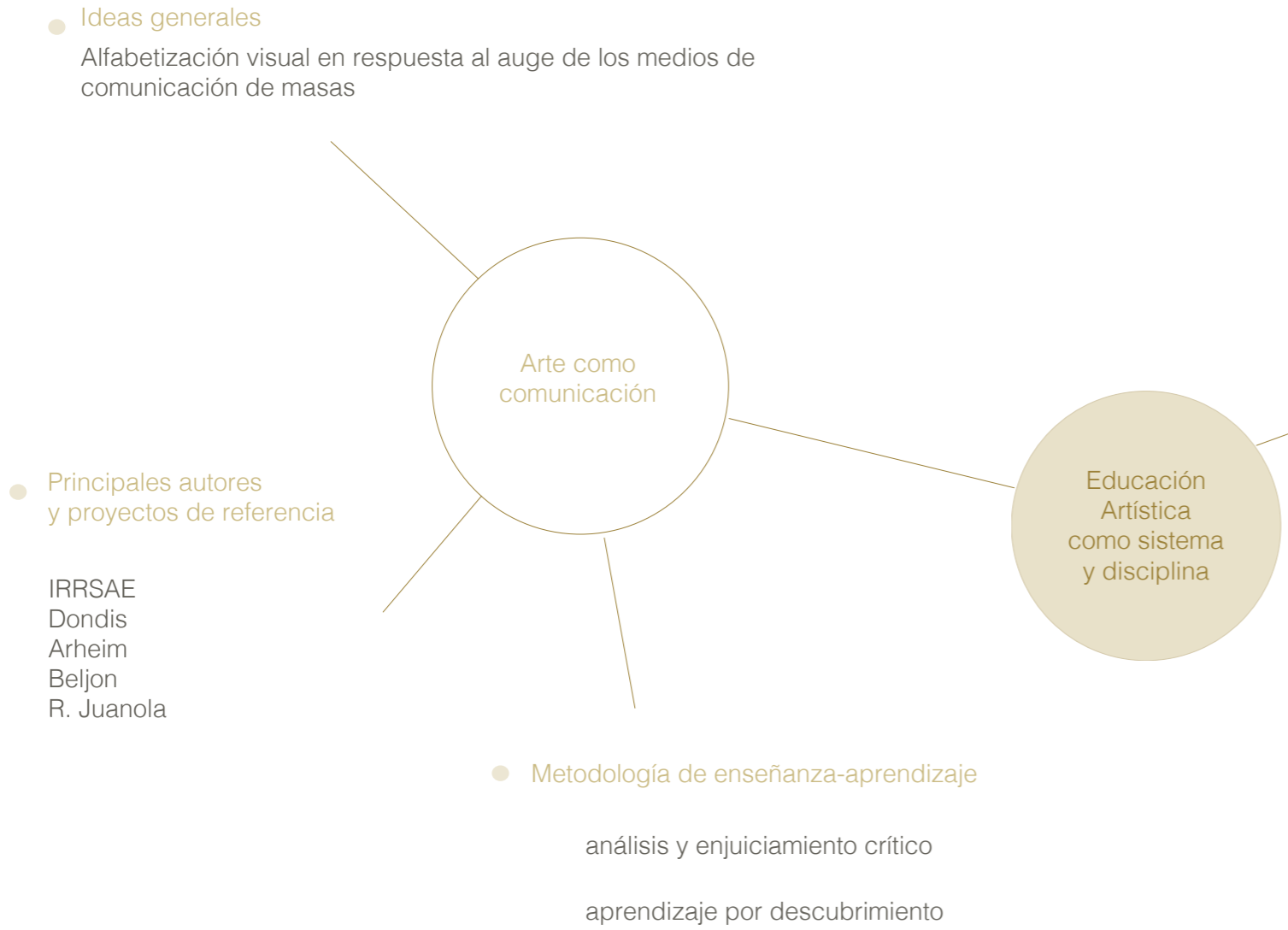


Figura 17. Autora. (2021) *Disciplina*. Mapa conceptual a partir de Agirre (2005)



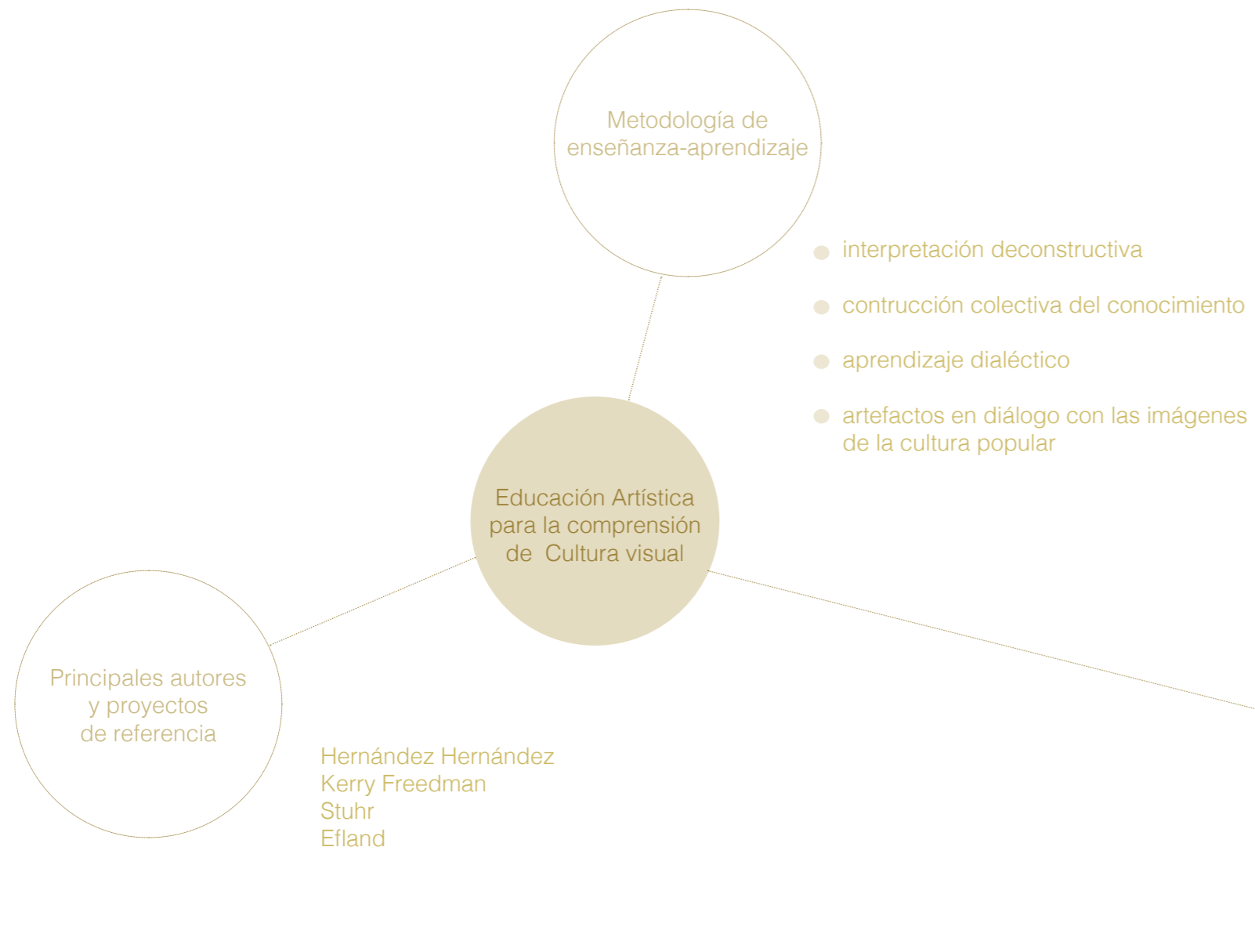


Figura 18. Autora. (2021) *Cultura Visual*. Mapa conceptual a partir de Agirre (2005)

P o s m o d e r n i d a d



rigurosa, que propone quizás la vía mejor argumentada para defender la presencia de las artes en el sistema educativo hasta ese momento.

La importante influencia de los aspectos pragmáticos en el enfoque disciplinar, lo hacen otra de las antesalas de la concepción de la obra de arte como instrumento educativo: “En la concepción disciplinar el proceso y el producto son aspectos de un mismo hecho -la acción artística- y en ese sentido son objeto de enseñanza.” (Agirre, 2005, p. 251). La idea de articular la enseñanza a través de un proceso productivo supone utilizar las lógicas artísticas como estrategias de aprendizaje, al igual que sucedía en la corriente academicista. Sin embargo, esta propuesta sufrió fuertes críticas:

En 1987 Barbara Weir Huber señalaba en su artículo «¿Qué ofrece el feminismo a la Educación Artística como Disciplina?» (Weir Huber, 1987: 37) que las disciplinas que se implican en la educación artística bajo el nuevo paradigma de la EACD (Educación Artística Como Disciplina) deben ser revisadas también a conciencia, pues relegan el papel de las mujeres, de las niñas, de lo femenino, a un claro segundo plano. (López-Fernández Cao, 2002, p.145)

A principios de los 90, la corriente denominada multiculturalismo denuncia “la falta de directrices críticas de este modelo, sus contenidos conservadores y la falta de inclusión de las minorías” (Acaso, 2009, p.100). La deconstrucción y redefinición de la estructura al completo de nuestro área se torna totalmente necesaria para articular una metodología de enseñanza basada en las artes en la actualidad. Cuestionar los objetivos contenidos, referentes, o capacidades que estamos proponiendo a las personas que viven en el contexto actual, es clave para crear propuestas actuales, multiculturales, críticas, inclusivas y diversas.

El cuarto paradigma sería el de la educación artística para la comprensión de la Cultura Visual, antes ya nombrado. Este enfoque incorpora referentes y elementos de la cultura visual a los contenidos educativos. Esta corriente se sitúa dentro del contexto posmoderno



Figura 19. Autora. (2021) *Recorrido*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2018) *Recorrer*, Fotografía y derecha, Abella, S. (2018) *Desplazar*, Fotografía

y entiende que “el currículum es una forma de acción social” (Freedman, 2003, p.143) y así lo configura. Su principal objetivo es ofrecer una educación visual que nos permita analizar y comprender de forma crítica la cultura visual que nos rodea, “el estudio de la cultura mediática [...] es central para comprender cómo la dinámica del poder, el privilegio y el deseo social estructuran la vida diaria de una sociedad.” (Agirre, 2005, p.311) De esta manera se trabaja con referentes multiculturales, artistas socialmente comprometidos, e incorporando un fuerte componente crítico dentro de los objetivos de aprendizaje. A nivel metodológico, “adopta una metodología eminentemente teórico-apreciativa, relegando a un segundo plano otros aspectos tradicionalmente presentes en la Educación Artística en su vertiente más disciplinar, como son los productivos, perceptivos o formales” (Maeso, 2003, p.243). El debate se torna una estrategia imprescindible en el aula, y la asociación entre el aprendizaje artístico y la producción se desvinculan desde un punto de vista manual: los procesos artísticos experimentados en el aula pueden ser únicamente conceptuales.

Bajo nuestro punto de vista, las consideraciones entorno a la contextualización de la experiencia educativa en el paradigma posmoderno es inevitable en las Metodologías Artísticas de Enseñanza, así como la adecuación de los contenidos de la cultura visual desde un punto de vista crítico. Sin embargo, consideramos que la creación es un elemento fundamental, vertebrador del aprendizaje artístico, que pudiendo ser conceptual, no puede limitarse a serlo en una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en las artes. Siguiendo el argumento de Eisner 1998, en torno a dar un lugar privilegiado en la enseñanza del arte a lo que sólo las artes pueden ofrecer: una metodología artística de enseñanza debería vertebrarse sobre los aspectos que tan sólo el arte nos ofrece y uno de ellos sin duda alguna es la creación.

3.3. EL CURRÍCULUM POSMODERNO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Al profundizar en la historia de la educación artística, podemos comprobar que dependiendo del contexto epistemológico, y el papel que juegue el arte en la sociedad, cambia la



Figura 20. Autora.
(2021) *Retratos*.
Fotoensayo
compuesto
por, izquierda,
Rubio, A. (2018)
Ojos, Fotografía
y derecha
Rubio, A. (2018)
Fragmentos
Fotografía

forma de entender la educación artística, que tendrá objetivos diferentes en cada caso. Los objetivos configurados en torno a cada corriente, son los que condicionan desde la elección de los contenidos que se consideren susceptibles de ser aprendidos, hasta las capacidades que se persiga fomentar, o la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utilice.

Desde el contexto posmoderno, hemos de tener en cuenta las características epistemológicas de la actualidad y las implicaciones que tienen en el campo de la educación artística para poder fundamentar adecuadamente las MAE. La corriente posmoderna en la Educación Artística engloba diferentes movimientos dentro de ella como la corriente de la Cultura Visual (Maeso, 2003), (Agirre 2005), la Educación Artística Feminista, La Educación Artística Medioambiental, La Educación Artística Multicultural y La Educación Artística Multimedia (Maeso ,2003). Carlos Escaño (2003), señala dos puntos de partida para revisar la educación artística en el contexto posmoderno: el primero sería entender el conocimiento desde la pluralidad en su sentido más amplio, desde cómo se construye en la sociedad hasta cómo se genera en el aula; el segundo punto, sería el uso transversal de disciplinas y culturas “apartado tanto de la linealidad conductista como de la concepción unívoca de la verdad inadaptada a la multitud de circunstancia adyacentes y lejanas” (Escaño, 2003, p.428), es decir, se legitima la subjetividad en la construcción del aprendizaje.

Efland, Freedman y Stuhr, en *La educación en el arte posmoderno* (2003), proponen una serie de cuestiones que estarían presentes en el currículum posmoderno, ya que son rasgos del discurso de la posmodernidad. En primer lugar, estaría la idea de la pérdida de la fe en los grandes relatos, que apunta Lyotard (1984). En este sentido, la organización del currículum a modo de metarrelato único, ha de ser necesariamente contrapuesta con la búsqueda de pequeños relatos de distintas minorías, culturas, géneros y clases sociales: “La función de los pequeños relatos es demostrar que cada narración cultural no es más que una entre muchas otras” (p. 165) En segundo lugar, el currículum posmoderno reflexiona en torno a la tesis de Foucault (1970;1965) sobre la conexión existente entre el



Figura 21. Autora.
(2021) *Indagar*.
Fotoensayo
compuesto
por izquierda,
Rubio, A.
(2017) *Hondas*,
Fotografía y
derecha Rubio,
A. (2018)
Caleidoscopio.
Fotografía

poder y el saber, “el modo en que las instituciones y los grupos sociales más poderosos suelen determinar qué saber o qué versión de los hechos debe considerarse digno de ser enseñado” (p.167) dejando de lado otras realidades que no ostentan el poder. De esta forma, la necesidad de un enfoque multicultural, diverso, igualitario e inclusivo en el currículum, es fundamental. En tercer lugar estaría el método de análisis de la deconstrucción, propuesto por Derrida (1976) en el que “el crítico deconstructivista intenta descubrir oposiciones no tanto para resolverlas como para demostrar que no hay un punto de vista privilegiado” (p.177). Y en cuarto lugar estaría La doble codificación que Charles Jencks (1986) propone desde la arquitectura. Este concepto contextualizado en el currículo educativo de las artes visuales, sugiere que no es necesario el cambio total de los currículos modernos, ya que al añadir elementos posmodernos, se crean significados alternativos también en las estructuras anteriores (Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

Entendemos que estas cuatro cuestiones funcionan como hoja de ruta a seguir en el diseño de los currículums en el contexto actual, independientemente del enfoque metodológico utilizado. En el caso de las metodologías basadas en las artes, estos cuatro aspectos ofrecen perspectivas interesantes a tener en cuenta en la creación de la experiencia educativa como obra artística.

3.4. LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES, Y LA A/R/TOGRAFÍA

En primer lugar, las Metodologías Artísticas de Investigación reconocen el arte como forma de conocimiento: “Si la actividad artística y las obras de arte no discurren por las zonas propias del conocimiento, entonces sería muy difícil o imposible sostener su interés para la investigación” (Marín-Viadel 2012, p. 26). Sin embargo ese interés ha sido manifiestamente resaltado y respaldado por las numerosas investigaciones basadas en las artes que se han desarrollado desde su aparición a finales del siglo XX. Si este enfoque de investigación reconoce el arte como estructura de conocimiento, hay motivos para pensar que pueda utilizarse esa estructura de conocimiento también en otros ámbitos, por ejemplo en el de la pedagogía. La propuesta de las Metodologías Artísticas de Enseñanza, radica en articular una metodología docente basada en las artes. Es decir,



Figura 22.
 Autora. (2021)
Entre puntos.
 Fotoensayo
 compuesto
 por, izquierda,
 Rubio, A. (2017)
Puntos, fotografía,
 y derecha, Rubio,
 A. (2017) *Puntos*
II, Fotografía. Cita
 Visual Literal (Rist,
 2013-15)

las Metodologías Artísticas de Investigación, indagan a través del arte, y las Metodologías Artísticas de Enseñanza, enseñan a través de él. Aunque las MAI surgen en el campo de la Investigación en Educación Artística, su ámbito de investigación puede variar, como ocurre con otras metodologías de investigación. Lo mismo ocurre con las MAE.

En segundo lugar, las Metodologías Artísticas de Investigación aplican las lógicas de la creación en los procesos de indagación de modo que “el concepto clásico de necesaria concordancia entre la forma y el contenido en una obra artística se aplica al informe de investigación: el modo de comunicar los hallazgos y resultados debe ser congruente con lo que se quiere decir.” (Marín Viadel, 2012, p.24). Lo mismo ocurre con la estructura metodológica utilizadas en nuestro caso, a través de la escultura, la ilustración o el *happening*: si estamos indagando en una metodología de enseñanza-aprendizaje artística, es necesario guardar esa concordancia entre la forma y el contenido de nuestras propuestas educativas. Los aspectos formales, conceptuales, procesuales, los materiales que proponemos, o las técnicas utilizadas han de ser coherentes entre sí.

En tercer lugar, la corriente *a/r/tográfica* surgida en 2003 de la mano de Rita Irwin, aúna el arte, la investigación y la docencia.

[...]el énfasis en la incardinación personal (artista+investigador/a+profesor/a) es importante debido a que conecta con los conceptos de ‘pensamiento encarnado’ [embodied through] y de ‘actividad situada’ o ‘pensamiento situado’ [situated activity, situated cognition] que afirman que el pensamiento es inseparable de la acción y de los contextos sociales y culturales. (Marín-Viadel & Roldán, 2019, p. 887)

Si el pensamiento no puede aislarse de la acción y del contexto, nuestra práctica artística, docente e investigadora, en tanto que las ejercemos, están conectadas entre sí y hemos de explorar las implicaciones de tal convergencia. “Los que viven en la frontera de *a/r/t* reconocen la vitalidad de vivir en un espacio intermedio. Reconocen que el arte, la investigación y la enseñanza no se hacen, sino que se viven” (Irwin, De Cosson

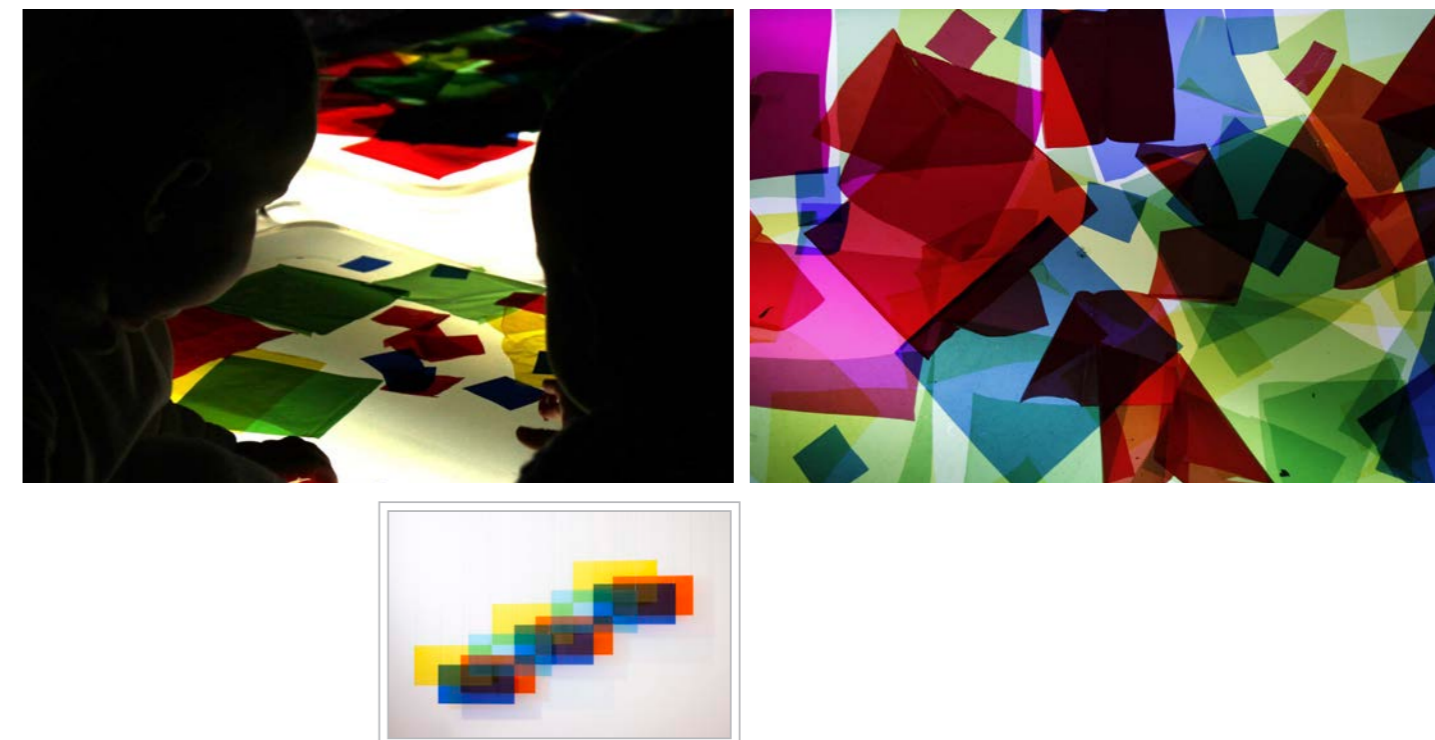


Figura 23. Autora. (2021) *Luz y color*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2017) *Superposición*, Fotografía; derecha, Rubio, A. (2018) *Mezclas*, Fotografía y Cita Visual Literal (Magan, 2014)

2004, p.33). Las Metodologías Artísticas de Enseñanza, exploran de forma orgánica la intersección entre lo artístico y lo educativo y pueden enmarcarse completamente dentro de la vertiente didáctica de la a/r/tografía. ¿Pueden utilizarse metodologías de enseñanza basadas en las artes sin incorporar un componente de investigación y por tanto no ser a/r/tográficas? Es posible. Sin embargo, en nuestra propuesta, y en el estado tan incipiente de desarrollo en el que se encuentran las MAE, parece fundamental su vinculación con la investigación. Por tanto, las MAE, surgiendo de la investigación basada en las artes, se localizan, desde nuestro punto de vista, dentro del ámbito de enseñanza-aprendizaje de la a/r/tografía.

To live the life of an artist who is also a researcher and teacher is to live a life of awareness, a life that permits openness to the complexity around us, a life that intentionally sets out to perceive things differently. (Irwin, De Cosson 2004, p.33)

3.5. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Podemos encontrar distintas propuestas basadas en las artes en el campo de la investigación en Educación Artística, en concreto en la investigación en Artes Visuales. Siendo conscientes de la imposibilidad de señalarlas todas las aportaciones, hacemos un pequeño apunte de aquellas que, bajo nuestro punto de vista, se adaptan en mayor medida al enfoque de las Metodologías Artísticas de Enseñanza que se está definiendo. Desde un punto de vista a/r/tográfico, localizamos propuestas como la tesis doctoral de Ángel García Roldán "Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas visuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/tográfica" (2012) o la tesis doctoral de Marta Madrid Manrique (2014) "Creando narrativas audiovisuales participativas: a/r/tografía e inclusividad". En el campo del grabado, Jessica Castillo, Paloma Palau, y Ricardo Marín (2019) proponen "Tres acciones pedagógicas desde un enfoque a/r/tográfico para la enseñanza del grabado en educación artística". En relación al uso del *happening* en educación artística, destacamos la tesis de Fernando



Figura 24. Autora. (2021) Rubio, A. (2020) *Arte para aprender Honduras*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio (2016) *Blanco*, Fotografía y Rubio (2016) *Ruido*, Fotografía

Pérez Martín (2017), “Arte y creatividad en el movimiento educativo internacional por la paz United World Colleges”. También utilizando una disciplina concreta para la enseñanza del arte, encontramos publicaciones como “Diálogos de imágenes” (2006) y “El otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias” (2010) ambas coordinadas por Joaquín Roldán, en las que ofrece un enfoque de enseñanza-aprendizaje de las artes basado en la fotografía.

Sobre el uso del arte contemporáneo en educación, señalamos la Tesis doctoral de Javier Abad Molina, “Iniciativas de Educación Artística a través del Arte contemporáneo en Educación Infantil (3-6 años) (2009) propone un acercamiento a la enseñanza-aprendizaje del arte utilizando obras de arte contemporáneo como referentes metodológicos. En una línea similar, “El arte contemporáneo en la Educación Artística” (2008) editado por Noelia Antúnez, Noemí Dávila y Daniel Zapatero, recoge diversas propuestas en las que el arte contemporáneo se utiliza como recurso en la práctica de enseñanza-aprendizaje, no solamente como contenido u objeto de estudio. “El arte de corporeizar el entorno. Prácticas artísticas para una pedagogía del sentir” coordinado por Tonia Raquejo (2020) ofrece una serie de propuestas en las que la práctica artística se sitúa en el centro de práctica educativa desde una implicación activa del cuerpo. También apuntamos la publicación “El arte de educar creativamente. Reflexiones para una educación artística contemporánea” (2019) en la que participan diversos autores, y se ofrecen distintas propuestas situadas en perspectivas y enfoques variados dentro de la educación artística actual.

En el ámbito de la formación inicial del profesorado en educación artística, José María Mesías en el libro “Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores” (2019) reúne numerosas propuestas basadas en las artes. Rocío Lara Osuna (2020) aporta la publicación “El aula como laboratorio de experimentación visual: Introduciendo nuevas visualidades en la formación inicial del profesorado a través de la Projection – Based Augmented Reality (Realidad Aumentada Basada en la Proyección) en la que convierte el aula en un laboratorio de creación.



Figura 25.
Autora. (2021) 18
*Happenings in 6
Parts. Allan Kaprov*
Fotoensayo
compuesto por,
dos Citas Visuales
Literales de
(McDarrah, 1959)

En relación al espacio en educación, señalamos la Tesis Doctoral de Inés Fombella (2020) “Articulación espacial en los edificios educativos asturianos. Propuestas de adecuación a las metodologías docentes” en la que se hace un análisis del espacio educativo en relación a las metodologías de enseñanza-aprendizaje y se replantea su adecuación.

Como Tesis de Master destacamos la de Clara Deguines Guillem, (2015) Cinco cuentos para Educación Artística: Proyecto Olma y Ofe. El cuento ilustrado como instrumento metodológico contra los ejercicios gráficos para colorear y repasar en Educación Artística” en la que utiliza la ilustración como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

Resaltamos especialmente el proyecto Arte para Aprender del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UGR en la sede de Granada y en Honduras, algunas de cuyas propuestas mostramos en los fotoensayos de algunas de las figuras de este epígrafe. Este proyecto ofrece vías consolidadas en el uso de la creación para la comprensión del arte contemporáneo.

3.6. EL ARTE CONTEMPORÁNEO

No hablaremos de todas las ventajas que supone utilizar el arte contemporáneo como contenido en las clases de arte, o de lo pertinente de hacerlo en la actualidad. Existen argumentaciones suficientes que fundamentan su uso en ese sentido como las de Antúnez, Ávila y Zapatero, (2008), o Abad Molina, (2009). Nos centraremos en este epígrafe en señalar las aportaciones que, desde nuestro punto de vista, ofrece el arte contemporáneo para la experiencia educativa a nivel metodológico.

El arte en sí mismo ya posee una forma específica de relacionarse con el aprendizaje: el aprendizaje artístico sucede en los entornos artísticos. Popper en “Arte, Acción y Participación” reflexiona en torno a varios problemas estéticos que caracterizan la práctica de las artes contemporáneas: la noción del entorno, la participación del espectador y el papel del artista (Popper, 1976). Señala que “el estatuto de “obra de

Figura 26.
 Autora. (2021)
 Nusberg, (1965)
*Plano esquema
 de un entorno
 cibernético con
 participación,*
 Dibujo

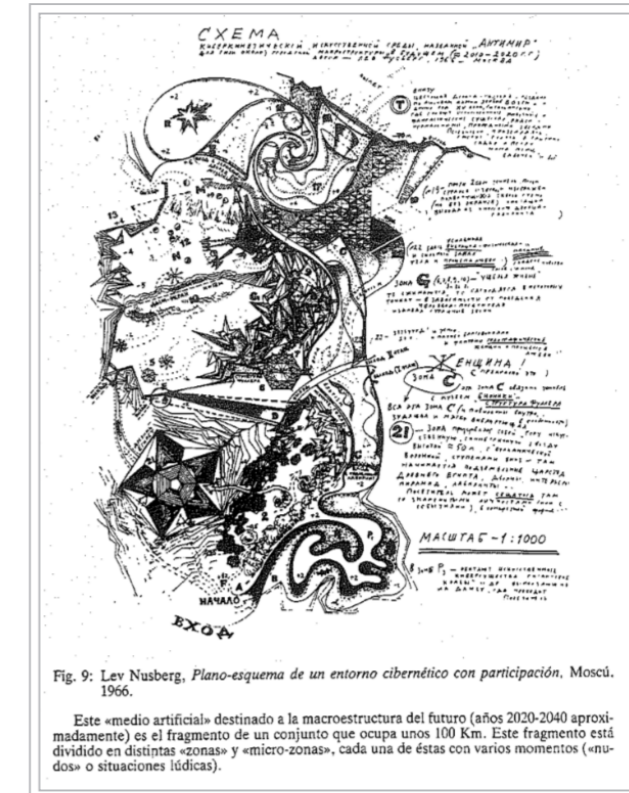


Fig. 9: Lev Nusberg, *Plano-esquema de un entorno cibernético con participación*, Moscú, 1966.

Este «medio artificial» destinado a la macroestructura del futuro (años 2020-2040 aproximadamente) es el fragmento de un conjunto que ocupa unos 100 Km. Este fragmento está dividido en distintas «zonas» y «micro-zonas», cada una de éstas con varios momentos («nudos» o situaciones lúdicas).

arte” se ha desmontado progresivamente. El artista ha elegido asumir nuevas funciones más próximas al mediador que al creador y se ha encargado de enunciar propuestas de entorno no concluyentes, abiertas. En cuanto al espectador, ha sido llamado a intervenir en el proceso de creación estética de una forma totalmente nueva” (Popper, 1976, p.11) En este sentido, la performance, el happening o los entornos multisensoriales de creación, los pluriartísticos o cinéticos propuestos desde el arte de acción, son algunos centros de interés hacia los que podemos mirar desde las Metodologías Artísticas de Enseñanza.

Estas propuestas, desarrolladas por los propios artistas, nos ofrecen modelos concretos alrededor de la idea de escenario de aprendizaje artístico y de todos los elementos que intervienen en él. ¿Está el arte intrínsecamente ligado a su docencia?

Independientemente de los propósitos del artista, vamos a entender que la obra de arte siempre cumple función educativa; función que, en la mayoría de los casos, es múltiple porqu en primer lugar, incide en la población coetánea hacia la que se dirige, en segundo lugar, porque con los años va adquiriendo carácter testimonial, sin que por ello desaparezca la carga informativa que la hizo organizarse. (Moreno, 2007, p. 222)

El aprendizaje está presente en la interacción con cualquier artefacto artístico, quizás la didáctica del arte consista precisamente en organizar esa interacción con la obra, en organizar la experiencia artística tal como organiza la experiencia del espectador y cuestiona el papel del artista el arte de acción.

Allan Kaprow crea en 1958 la obra 18 happenings en 6 partes dando lugar a un nuevo género. El happening, en el que se plantea un acercamiento entre arte y la vida, desde la idea de experimentarlo, de vivenciarlo. Kaprow utiliza cuatro niveles para la creación de un happening: fantasía, estructura, significado y “talidad” [suchness] una especie de actitud centrada en la inmediatez de lo que ocurre (Keefe, Murray, 2007) teniendo en cuenta los elementos que en él intervienen (entorno, secciones construidas, tiempo, espacio y personas). Podemos estructurar una experiencia educativa atendiendo estéticamente



Figura 27. Cita Visual Literal (Denes, 1982)

a todos los elementos que la componen, tomando la propuesta de Kaprow. En su obra “Cómo hacer un *happening*” [How to make a happening] (1968) Kaprow propone una serie de pautas para la creación de un happening, a modo de reglas de juego. Destacamos principalmente cuatro de sus ideas que, bajo nuestro punto de vista, aportan un enfoque interesante en la creación de una metodología docente basada en las artes. La primera sería aclarar que, al igual que la creación de un *happening*, la creación de una experiencia educativa basada en las artes, no consiste en unir todas las disciplinas artísticas o los materiales y ponerlos juntos. La segunda idea es la conexión entre el arte y la vida real como eje vertebral de la experiencia. Desde aquí podemos repensar las situaciones propuestas, las dinámicas, los espacios, incluso el propio tiempo. La tercera tiene que ver con aprovechar las posibilidades del entorno y trabajar con él en vez de dejarlo al margen. Esta cuestión tiene profundas implicaciones a nivel metodológico y artístico para la experiencia de aprendizaje. Por último, la cuarta idea, hace referencia a la imposibilidad de repetir un *happening*: es imposible volver a desarrollar una propuesta de aprendizaje de la misma forma.

Además del happening, la performance también ofrece posicionamientos interesantes para la creación de una metodología docente basada en las artes. Torrens, en “La Pedagogía de la performance” apunta que:

Las conductas de sujeción civil, resistencia, ciudadanía, género, etnicidad e identidad sexual, por ejemplo, son ensayadas y reproducidas a diario en la esfera pública. Entender este fenómeno como performance sugiere que la performance también funciona como una gnoseología. Como práctica incorporada, de manera conjunta con otros discursos culturales, que ofrece una determinada forma de conocimiento. (Torrens, 2007:22)

Entender el proceso educativo, la experiencia de aprendizaje como performance y abordarlo de este modo, nos permite sumergirnos en una profunda reflexión que nos revela pedagogías ocultas, estructuras heredadas, dinámicas reproducidas. En la performance,

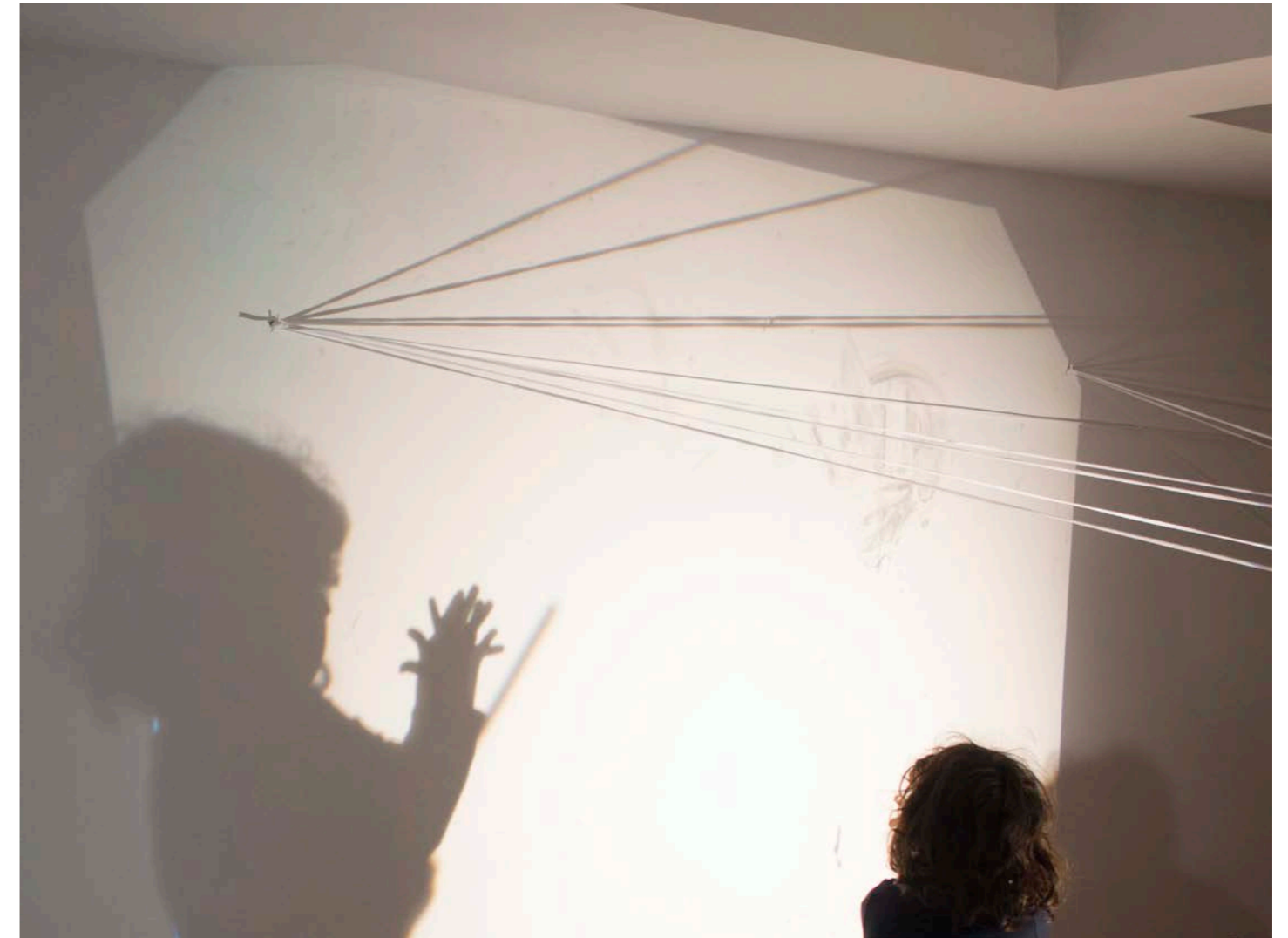


Figura 28. Abella,
S. (2017) *Lo que
no se ve*
Fotografía

el intérprete no representa un personaje, si no que es él mismo, y es precisamente esto, lo que apela a la revisión de nuestros roles docentes. Podemos decir que la diferencia fundamental entre la performance y el happening es el mayor control tanto en las pautas como en la intervención del espectador de la primera y la apertura a la improvisación y el azar del segundo.

La estructura del sistema educativo común se caracteriza por su aspecto coercitivo para conseguir la funcionalidad que genera la reproducción social. Puesto que la práctica performativa produce la desestabilización de los patrones de pensamiento, las tácticas que se desarrollan en un curso de performance son más bien las opuestas a la enseñanza convencional, y están muy próximas a la estructura del juego y sus características: libertad, placer y cambio. (Torrens, 2007:44)

Por último apuntamos como foco de interés para las metodologías artísticas de enseñanza-aprendizaje el concepto de obra *site-specific*. Robert Irwin, precursor del *site-specific*, divide la relación entre la obra y el lugar en tres categorías: la concepción de la obra dominante en el lugar, la adaptada al lugar, específica para el lugar y la condicionada o determinada por el lugar (Irwin, 1985 en Christouli, 2016). Podemos aplicar las mismas categorías a la experiencia de aprendizaje y al currículo basado en las artes: aquellos currículos y experiencias de aprendizaje creados específicamente para y por el contexto que habitan, guardarán mayor coherencia en tanto artefacto educativo cuyo objetivo es generar aprendizaje.

Las MAE se basan en el arte contemporáneo para crear sus propuestas. Pero esto no quiere decir que los contenidos sean las propias obras de referencia o sus autores, ni que se utilice el arte únicamente como objeto de estudio: su objetivo no es meramente conocer, interpretar y comprender obras artísticas. Tal como señala Agirre (2005), “el arte debería ser para la educación artística algo más que una materia de estudio y análisis. En tanto que es una forma de interpretación y generación de mundos (Goodman, 1978), debería ser utilizado como un mediador del conocimiento y como productor de significados “ (p. 339).



Figura 29. Abella,
S. (2017) *La
cuerda*. Fotografía

Las MAE son experiencias de creación en las que las obras artísticas se utilizan como estructuras metodológicas en la creación de la experiencia educativa, del happening, del artefacto.

3.7. LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

Podríamos detenernos en muchos aspectos de las pedagogías contemporáneas para fundamentar el desarrollo de las metodologías artísticas de enseñanza-aprendizaje. No obstante, destacaremos los que creemos que contribuyen de forma más significativa a su desarrollo.

Hemos hablado de la idea de abordar la experiencia educativa como obra de arte, y al hacerlo, la necesaria búsqueda de concordancia entre sus elementos formales y conceptuales se torna esencial y necesaria. De esta manera, los elementos de la experiencia educativa han de organizarse de tal forma que garanticen su propósito: generar aprendizaje. Hablamos de un aprendizaje significativo para la persona que aprende y la que enseña, un rasgo propio del constructivismo. El aprendizaje no se transmite sino que es construido por cada sujeto a partir de lo que ya conoce:

El constructivismo pedagógico se centra en que la adquisición de todo conocimiento nuevo se produce a través de la movilización por parte del sujeto de un conocimiento antiguo. El hecho de considerar que el conocimiento previo facilita el aprendizaje es un rasgo esencial del constructivismo y que sustenta el aprendizaje significativo. (Coloma, Tafur, 1999:218)

En este sentido, una experiencia de aprendizaje vertebrada en la creación artística, ofrece un escenario de construcción de conocimiento artístico. Tal como apunta Maeso: “Una opción constructivista en Educación Artística conlleva un planteamiento curricular que ponga el énfasis en la planificación y utilización de una metodología que propicie la reconstrucción del conocimiento artística” (Maeso, 2003, p.235). Nuestras experiencias



Figura 30. Autora.
(2017) *Echar un cable*. Fotografía

de aprendizaje basadas en MAE utilizan la obra de los artistas como referencias para proponer escenarios de aprendizaje. De alguna manera las simplifican, las traducen a elementos esenciales, poniéndolas en relación con lo que ya sabemos: con elementos sencillos, acciones cotidianas, técnicas accesibles, que nos ofrecen la posibilidad de reconstruir nuestro propio conocimiento a través de la experiencia.

Sin embargo, las experiencias MAE no son individuales y tampoco sus aprendizajes. El construccionismo propone una especial atención a la idea del aprendizaje colectivo, el cual se desarrolla también a través de la construcción del propio conocimiento, pero siempre en relación e interacción con un contexto social. “El construccionismo, retomando los aportes del constructivismo y de la psicología social genética es intersíquico, colectivo y se ocupa de la acción del sujeto en el campo de lo social” (Rodríguez- Villamil 2007, p.73). Destacaremos dos ideas fundamentales que Papert propone en la construcción del conocimiento, en su caso desde el campo de las matemáticas, pero que creemos totalmente útiles en nuestro área: los objetos para pensar y las entidades públicas.

La primera idea, “el “objeto para pensar”, se trata de un objeto que pueda ser utilizado por un sujeto, para pensar sobre otras cosas, utilizando para ello su propia construcción de dicho objeto.” (Badilla, Chacón, 2004, p.6). Estos objetos forman parte del proceso de aprendizaje y del contenido aprendido. Además Papert hace una diferencia entre estos objetos o artefactos de experiencia y los artefactos de pensamiento. Los primeros serían aquellos que podemos manipular de forma accesible, intuitivamente, tanto el objeto como la experiencia se da por sentado, sin embargo los segundos nos permiten inspeccionar el mundo (Badilla, Chacón, 2004). Son artefactos creados para comprender. Las MAE crean artefactos para pensar basados en el arte, no se limitan a una experimentación de materiales por todos conocidos, crean artefactos a modo tanto de objetos como de experiencias que nos permiten explorar el mundo.

La segunda idea, la de entidad pública, tiene que ver con la construcción del aprendizaje en comunidad, con la construcción colectiva del significado que se crea en los procesos



Figura 31. (2021)
Perspectivas.
Fotoensayo
compuesto por,
izquierda, Abella, S.
(2018) *Ojo*, fotografía
y Rubio, A. (2018)
Sombra, fotografía

de aprendizaje compartidos, colaborativos. Esos sucesos no se dan en el aprendizaje individual. Cuando la experiencia se vive de forma colectiva, el aprendizaje se vuelve significativo al constituir una experiencia compartida, pública, en la que podemos debatir, intercambiar, escuchar y aprender (Badilla, Chacón, 2004). El aprendizaje en las MAE es compartido, las obras, pudiendo incluir procesos individuales, son creadas de forma colaborativa con la participación de todas las personas implicadas en el happening o experiencia.

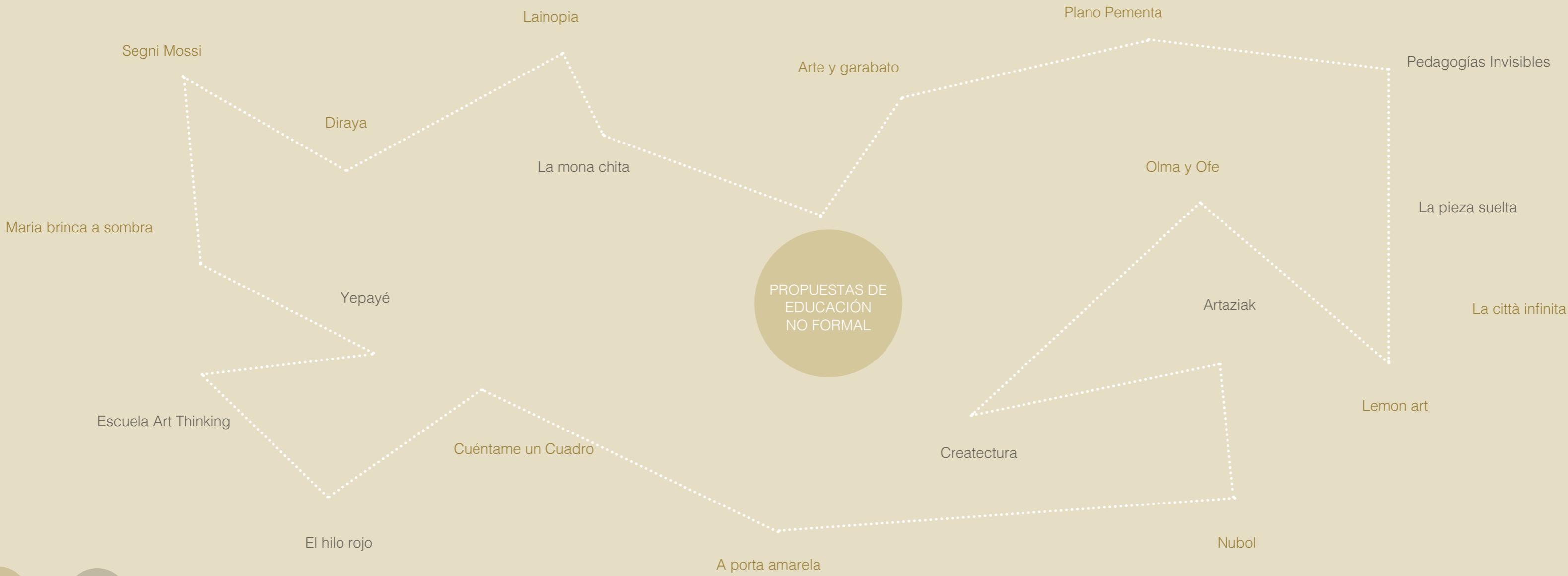
Abordar el aprendizaje desde la interacción del ser que aprende con su contexto, no es una característica única del construccionismo, hay diferentes enfoques y corrientes pedagógicas que sitúan esta cuestión en el eje de su propuesta. Las pedagogías críticas relacionan directamente la educación con la transformación de la comunidad, “en su definición se incluyen todos los relatos que tienen que ver directamente con el análisis y el cambio social” (Carbonell 2015: 65). A nivel metodológico destacamos de estas pedagogías la propuesta dialógica de Freire, dentro de su propuesta de educación liberadora, como una herramienta a través de la cual se construye el conocimiento de forma horizontal. El diálogo que utilizamos en las MAE no es un diálogo verbal, sino visual, que comienza alrededor de un tema que conversa con el contexto, y que continúa con las imágenes que se generan a su alrededor.

3.8. PROPUESTAS DE ARTES Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS NO FORMALES

En el siguiente mapa presentamos algunos de los proyectos actuales que nos han servido como referencia en nuestra investigación dentro del contexto de la educación no formal. Algunos de ellos se enmarcan dentro de la educación artística y otros están más cercanos a posicionamientos de educación a través de las artes.



Figura 32. Autora.
(2018) *Proyección*.
Fotografía



Propuestas de educación en artes

Propuestas de educación a través de las artes

Figura 33. Autora. (2021) *Proyectos educación no formal*. Mapa conceptual

4. CARACTERÍSTICAS, ENFOQUES Y VÍAS DE DESARROLLO

Elaboramos las características de las M.A.E a partir de (Rubio, 2014-2015) y (Roldán, Marín-Viadel, en prensa)

- Las MAE tienen que partir o incorporar obras o procesos artísticos en su desarrollo. Sus estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizarán información y procesos estéticos, convirtiendo el espacio educativo en taller artístico. Están directamente relacionadas con las formas de creación del arte contemporáneo porque utilizan las estrategias y procesos de creación contemporánea para crear experiencias artístico-educativas.
- Los elementos que componen la experiencia artístico-educativa han de perseguir la calidad estética conceptual, formal y procesual. Desde el proceso de creación y diseño de la experiencia educativa, hasta las creaciones y experiencias artísticas resultantes de ella. Las MAE producen imágenes visuales que enseñan, proponen crear obras de arte en las experiencias educativas, estudiando y conversando creativa y artísticamente obras de arte
- Las acciones pedagógicas deberán ser adecuadas para integrarse en el contexto educativo concreto y favorecer que este contexto se apropie de ellas desde la idea de obra site specific, creando comunidades horizontales de aprendizaje entre profesorado, artistas, alumnado, investigadores, gestores y responsables de museos y centros culturales.
- La preparación, el proceso y la acción creadora de aprendizaje se sostienen sistemáticamente en imágenes. Las MAE generan productos finales que no son ejercicios escolares, sino obras de arte contemporáneo. En un proyecto basado en M.A.E se propondrán distintas fases de trabajo dentro de la experiencia: percepción, experimentación, creación, análisis y reflexión.



Figura 34. Autora.
(2018) *En Lainopia*.
Fotografía

Existen distintos tipos de enfoques para desarrollar didácticamente una propuesta basada en MAE, no obstante en todos ellos, se utilizan como referentes metodológicos ideas del arte contemporáneo. Podemos:

- Crear una obra artística que actúe como detonante o hilo conductor en la propia experiencia. Estas obras son creadas por la a/r/tógrafa por una parte como obras artísticas pero también como instrumentos educativos, e instrumentos de indagación.
- Construir una experiencia a modo de obra, en torno a un concepto de interés o varios, desde la idea de happening.
- Partir de una obra de arte contemporáneo para diseñar una creación colaborativa en diálogo con ella, a través de acciones interactivas y acumulativas.

Los límites entre estos enfoques son tremendamente difusos, y por ese motivo, más que intentar ceñirnos a ellos, los señalamos como puntos de partida y proponemos una definición más genérica de los desarrollos didácticos MAE. Podemos decir más concretamente que las MAE provocan artefactos artístico-educativos de creación propia, que cumplen las características anteriormente nombradas y que se diseñan desde las necesidades e intereses de los contextos educativos. Parten de conceptos de interés del arte contemporáneo socialmente comprometido para construir experiencias educativas, buscando recursos, distintas herramientas y estrategias para abordar conceptos similares. Se utilizan las obras artísticas contemporáneas como recursos de creación curricular, basándonos en sus procesos y estrategias de creación, materiales, estéticas, conceptos o técnicas, para diseñar un artefacto artístico-educativo, una experiencia de aprendizaje artística.

Desarrollos didácticos de las MAE

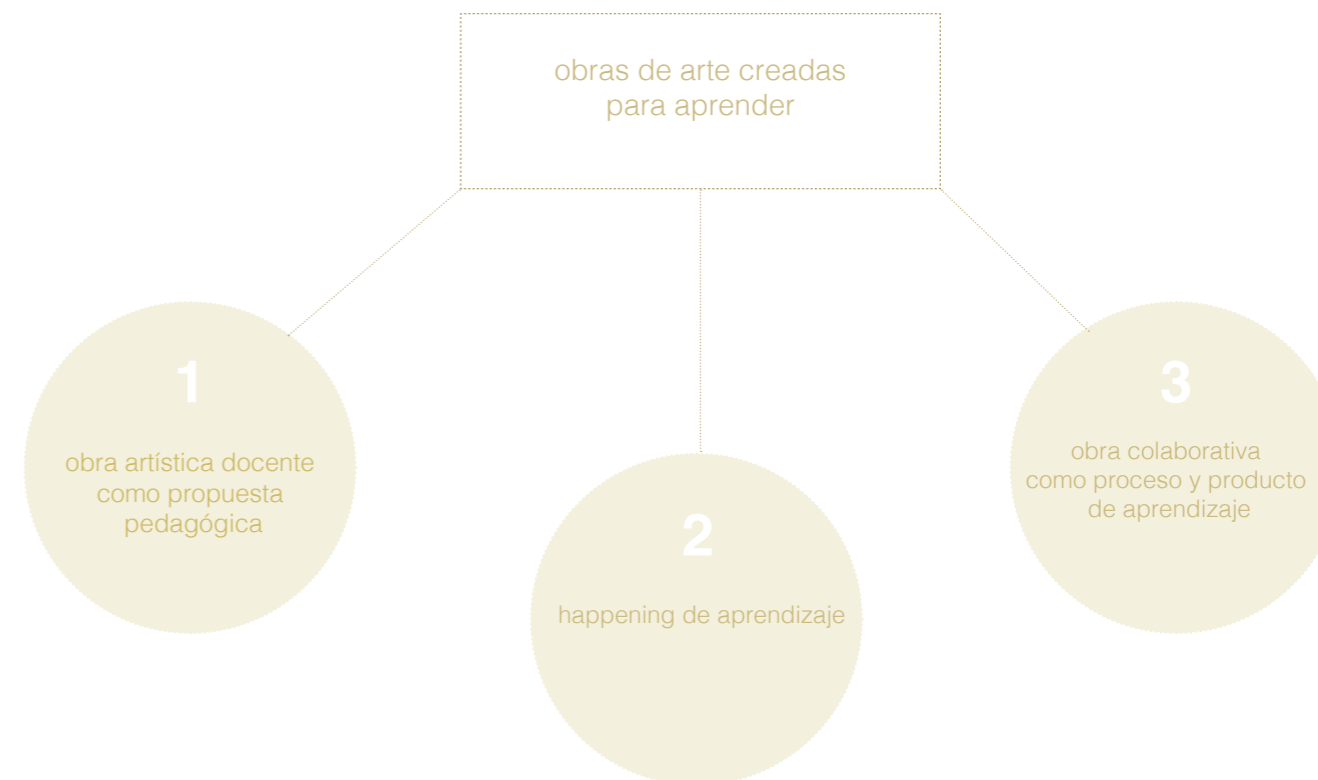


Figura 35. Autora. (2021) *Desarrollos de las MAE*. Mapa conceptual

5. CREACIÓN DE PROYECTOS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA BASADOS EN MAE

El proceso de creación de una obra o artefacto basado en las artes, puede tener innumerables formas, y seguir infinitas estrategias, quizás tantas como artistas hay. Como también podríamos decir que hay tantas formas de aprender como personas, ya que ningún proceso de aprendizaje es exactamente igual a otro. En un artefacto basado en MAE conectamos las estrategias de creación de una obra a nivel conceptual, procesual, formal o estético y dialogamos con ellas creando para ello una nueva experiencia artística, un proceso de aprendizaje colectivo, una performance viva.

La persona encargada de crear la experiencia educadora, es la equivalente a la encargada de crear una obra de arte. La figura de la **arteducadora**, nace no como la unión de un artista y un profesor sino como “una nueva identidad profesional genuina de nuestro ámbito de acción. Son mediadores entre el arte y la educación que manejan ambos campos no por separado sino interconectados. [...] (Mesías, 2019, p. 45) La arteducadora se posiciona ante la experiencia de enseñanza-aprendizaje desde lo artístico y desde lo educativo, tratando de alcanzar un equilibrio armónico entre ambas. “El arte no se transmite como cualquier otro contenido, se vehiculiza a través de la manera sensible del arteducador” (Mesías, 2019, p. 46). Observando con cierta distancia esta conjunción entre dos ámbitos: el del arte y el de la educación; parece lógico abordarlos tratando de atender a las líneas de pensamiento de la actualidad en cada uno de ellos. Hemos de mirar hacia la realidad educativa actual y a sus características, prácticas, teorías, cuestiones metodológicas, curriculares, técnicas, filosóficas o ideológicas. Y también hacer lo propio con el arte, preguntándonos por sus características actuales, prácticas y teorías, cuestiones procesuales, conceptuales, formales y estéticas. La arteducadora se sitúa ante una experiencia artístico-educativa desde un punto de vista crítico, tratando de deconstruir todas las posibles estructuras heredadas, impuestas, prefijadas. Por tanto, la figura de la arteducadora, además de artista y educadora, tiene un componente investigador. Indaga en su práctica artística y educativa construyéndola y deconstruyéndola: la importancia de la investigación en nuestra práctica docente es fundamental para nuestro aprendizaje y mejora. **La arteducadora es a/r/tógrafa**, o puede serlo.



Figura 36. Autora. (2021) *Proceso creativo*. Mapa conceptual

La arteducadora crea la experiencia artística de enseñanza-aprendizaje, que también podemos llamar artefacto. Para ello seguirá un proceso de creación proyectual pasando por las fases de idea, concepto y proceso que producirán una creación, en este caso, la propia experiencia artístico-educativa entendida como *happening*. En esa experiencia, se sucederán una serie de acciones, que sumergiéndose en distintas fases como la percepción, la experimentación, la creación, el análisis y reflexión, culminarán en una creación artística. El material de dicha experiencia variará dependiendo de los conceptos de interés en torno a los que se vaya a trabajar. Por ejemplo, si estamos trabajando en torno a la idea de ruido, es posible que las creaciones resultantes de la experiencia sean sonoras, o incluso la creación consista en una experiencia.

Además la experiencia estará basada en distintos elementos y obras de arte contemporáneo. La elección de nuestro referentes artísticos determinará también la forma de abordar las experiencias y los conceptos de interés a explorar. “¿Elegimos sólo las obras con las que sabemos lidiar, o la activación cultural nos empuja a presentar a los alumnos obras y producciones culturales que también nos inquietan?” (Martins, 2011:314) La elección de los conceptos de interés contextualizados en el entorno educativo, además de nuestro enfoque *a/r*/tográfico, casi nos obliga a utilizar nuestra propia inquietud como punto de partida.

Los materiales didácticos que se utilizan en MAE son objetos artísticos, experiencias, situaciones, acciones o artefactos de pensamiento de los que hablaba Papert. Son materiales que nos sumergen en las lógicas artísticas para aprender a comprender y también a crear: “la formación artística, independientemente de los contextos en que esté destinada, ha de tener en cuenta esta doble versión productiva y comprensiva del conocimiento artístico” (Álvarez, 2003: 185)

No hablamos de materiales de creación específicos como puede ser la pintura, el barro, o la cámara fotográfica. Tampoco de libros de texto. Los materiales didácticos basados en las artes son instrumentos creados desde la misma lógica que creamos una obra de



Autora. (2021) *Arte para aprender, Honduras III*. Fotoensayo compuesto por, tres fotografías de la autora (2016)

arte, sin embargo el eje conceptual de esa obra gira entorno al propósito del aprendizaje. Ocurre que “al pensar en materiales para la enseñanza artística, a menudo se piensa en materiales para la realización artística” (Eisner 1972:23). Imaginemos que se nos presente como un material didáctico de la lectoescritura un lápiz: que pueda escribir con ese objeto no quiere decir que ese objeto vaya a facilitar ese aprendizaje. Un material didáctico basado en MAE provoca, despierta, choca, conecta, y lo hace a través del arte.

Las experiencias basadas en MAE se organizan dentro de un itinerario construido como proyecto, lo que también podemos entender de alguna forma como un currículo. Las formas de abordarlo son infinitas, pero en nuestro caso, al menos han de ser artísticas, y esta cuestión cambia radicalmente la forma de concebir **la creación curricular**. Esta idea nos permite por ejemplo cuestionar no sólo el contenido, si no la estructura, y las formas curriculares, y así poder explorar la idea del currículum como un dibujo variable y no como lista o una única línea recta. El currículo es un dibujo. Quién lo dibuja, qué representa, sobre qué soporte, con qué materiales, qué nos transmite, ¿me emociona? Podemos analizarlo de la misma forma que analizamos una imagen, sus aspectos connotativos y denotativos. Pero más allá del análisis y conclusiones que podemos extraer de él en el plano teórico, esta idea me permite explorar innumerables vías creativas en la práctica como por ejemplo la posibilidad de “pensar el currículo mismo como un relato, una suerte de ficción utilizada para representar las posibilidades de enseñanza y aprendizaje” (Efland, 1990 en Efland, Freedman, Stuhr, 2003:161).

Los **contenidos** no se limitan a los predeterminados por ningún currículum externo, “el currículo escolar supone una decisión sobre su contenido que presenta una realidad sesgada, de forma intencionada o no. El currículo en el momento que presenta una determinada perspectiva sobre los saberes, se convierte en un agente activo, que conlleva unos enfoques culturales” (Álvarez, 2003:210). De esta manera, asumimos que los contenidos curriculares han de ponerse en diálogo con los distintos enfoques culturales, contextos y diversidades. Los contenidos dentro de las MAE son conceptos de interés determinados por la comunidad educativa y definidos por la arteducadora.

No tienen que ver exclusivamente con la adquisición de técnicas, no son meramente

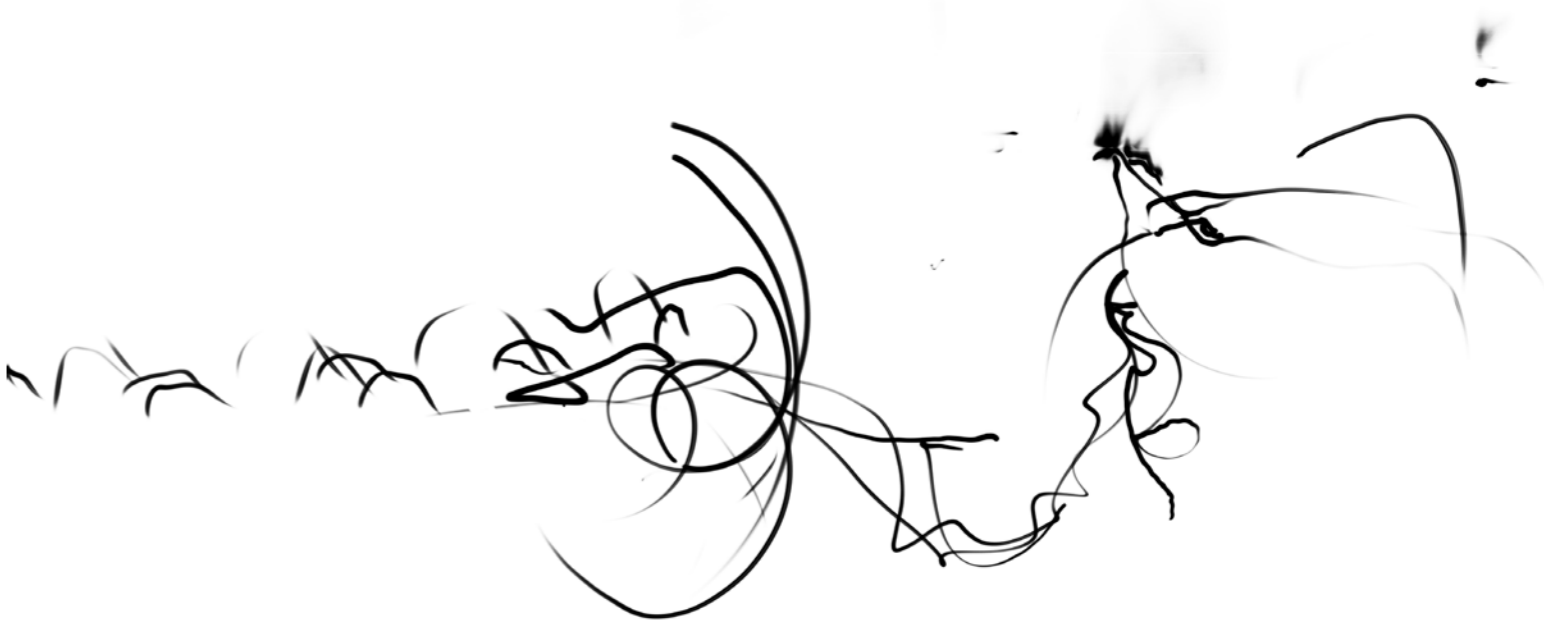
conceptuales ni meramente creadores. Los **objetivos** de los artefactos los predetermina la arteducadora que lo crea. Al utilizar metodologías basadas en las artes para su elaboración, la necesidad de la coherencia formal en la creación del artefacto, nos empuja a construir esos objetivos en diálogo con las necesidades, intereses y posibilidades del contexto. Las **capacidades** que se fomentan con las MAE están directamente relacionadas con las artes. De la **evaluación** en las MAE, podemos enfatizar la necesidad de desarrollar una evaluación misma de las metodologías y de cómo operan en la facilitación de experiencias de aprendizaje artístico. Esa evaluación forma parte también del proceso de investigación en el que nos sumergimos en cada propuesta desde un punto de vista a/r/tográfico.

Para finalizar este capítulo y la primera parte del informe de investigación, queremos apuntar la necesidad de desarrollar **propuestas reales** de Educación Artística de forma empírica y no sólo en el plano teórico, porque “el futuro de la Educación Artística necesita ser y estar en la realidad educativa: no en el aspecto teórico e investigador, hecho constatable y expansivo a través de las innumerables publicaciones existentes, sino en la transformación real de la didáctica de las artes con nuestro alumnado. El futuro de la Educación artística reside en empoderar los espacios con metodologías artísticas contemporáneas” (Mesías, 2019:14) En los siguientes capítulos aportamos varias propuestas basadas en MAE que han sido desarrolladas en distintos contextos educativos.

Pg. siguiente:

Figura 35. Autora.(2021) *Es un dibujo*. Dibujo

el currículum no es una lista, es un dibujo





PARTE II

PROYECTOS ARTÍSTICO-EDUCATIVOS

INTRODUCCIÓN

En los siguientes capítulos se proponen una serie de propuestas artístico-educativas en torno a la Educación Artística así como distintos materiales didácticos basados en las artes. Tanto los materiales como los proyectos artístico-educativos están basados en Metodologías Artísticas de Enseñanza y están pensados específicamente para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde posicionamientos activos y críticos. Los lenguajes elegidos para crear los distintos proyectos y materiales responden a nuestra elección artística como creadoras siendo abordados desde lo escultórico, ilustrativo, fotográfico o desde el *happening*.

Todas las propuestas tienen un carácter a/r/tográfico al integrar la indagación educativa en la práctica artística y desarrollar experiencias de enseñanza-aprendizaje con las obras creadas. Utilizamos como instrumento de investigación el propio proyecto artístico-educativo.

La propia forma de organizar la presentación de estos proyectos en el presente informe, sigue las lógicas a/r/tográficas del trabajo simultáneo con imágenes y textos de forma interconectada. De esta manera utilizamos recursos metafóricos en la composición visual y textual, a los que es necesario prestar especial atención para poder realizar una comprensión profunda de la propuesta.

En primer lugar presentamos *Propuestas basadas en*

la escultura y la ilustración en las que se aportan, en los respectivos epígrafes, tres proyectos: por una parte como material didáctico; y por otra parte, como desarrollo didáctico basado en MAE, utilizando los materiales didácticos creados (tanto escultóricos como basado en la ilustración) dentro de una estructura metodológica de enseñanza-aprendizaje basada en las artes.

En segundo lugar, con *Lainopia*, presentamos un proyecto de Educación Artística que funciona tanto a modo de material didáctico como de modelo curricular. Una propuesta a/r/tográfica a modo de *happening* secuenciado en veinticinco partes y cuatro actos, utilizando como metáfora la obra de Allan Kaprow 1959 *18 happening in 6 parts*. Esta propuesta radica en entender la experiencia de aprendizaje como un acto performativo o *happening*, relacionando el arte de acción con el aprendizaje constructor basado en la creación colectiva del conocimiento. El proyecto se presenta como una serie de experiencias desarrolladas en distintos escenarios de aprendizaje a modo de currículum artístico-educativo en *Lainopia*.

En tercer lugar, en el proyecto *Desanestias* llevamos la indagación a la formación inicial del profesorado, utilizando la estructura metodológica desarrollada en *Lainopia* y basada en MAE. Para ello, utilizamos como material didáctico los *happenings* creados en *Lainopia* y también trabajamos con la idea de obra *site specific* para adaptar la estructura metodológica a los nuevos escenarios artístico-educativos.



CAPÍTULO 3

**PROPUESTAS BASADAS LA ESCULTURA Y LA ILUSTRACIÓN.
OBRAS ARTÍSTICAS DOCENTES COMO OBRAS PEDAGÓGICAS**

1. ESCULTURA, ILUSTRACIÓN Y METÁFORA.

1.1. LA ELECCIÓN DE LA ESCULTURA Y LA ILUSTRACIÓN

La elección de la escultura y la ilustración como lenguajes en la creación de las siguientes propuestas, no depende de otra cosa que de nuestra afinidad y comodidad en la creación artística con este tipo de técnicas. Al igual que cuando un artista crea una obra, elige tanto la disciplina como el material que con el que trabajará, como educadoras artísticas también lo hacemos.

No nos referimos en este capítulo a que haya que enseñar únicamente creando esculturas o relatos. Nuestra propuesta presenta tres ejemplos en los que hemos creado materiales didácticos a través de la escultura, el relato y la ilustración para utilizarlos en experiencias de aprendizaje basadas en Metodologías Artísticas de Enseñanza.

1. 2. LA METÁFORA COMO HERRAMIENTA DE REFLEXIÓN

La metáfora nos ofrece un plano de pensamiento aparentemente ficticio en el que las lógicas cambian y el miedo al error se disipa. Nos permitimos, quizás con más facilidad, mirar las cosas desde puntos de vista diferentes a través de analogías imposibles. Este lugar metafórico se nos presenta como un espacio seguro para poder desarrollar un pensamiento, una opinión, una experiencia, para aprender. Incluso para aprender de la propia educación.



Pg. anterior:

Figura 1. Autora, (2017) Silueta, Fotografía.

Figura 2. Autora (2020) *Tender la mano*.
Fotoensayo compuesto por, arriba, una fotografía de la autora (2017) *Sin título* que incluye una escultura de la autora, (2014) *El molde*, y Abella, S. (2018) *Transparencia*, Fotografía.

Juan Sáez Carreras y José García Molina, en *Las Metáforas del educador* (2011), nos sumergen en los textos de varias autoras y autores que plantean diferentes metáforas en torno a las que reflexionan sobre la idea del educador. Tomamos las palabras de Mary Páez Gutiérrez para adentrarnos en su metáfora del educador como escultor.

Nada es tan delicado como lo que puede tomar forma en nuestras manos y, por lo mismo, es imprescindible prestar la máxima atención a las mínimas reacciones. Esculpir, crear, formar, requiere atención a lo que tenemos entre manos. La atención da lugar a la relación entre el escultor y la materia; relación que se traduce en un ir y venir que pone al descubierto los tiempos necesarios para el encuentro, para el descanso y el reposar de la obra misma; también necesarios al propio proceso creativo, si más no para darnos la posibilidad de repensar nuestro quehacer dándole la suya a la materia para que se recomponga y expanda en su máxima expresión. (Páez, 2011, p.61)

¿Es quizás la sugerencia lo que incita a la analogía? Quizás el atisbo de un juego al que sabemos jugar. Algo así como una viñeta del típico “encuentra las diferencias” que obliga a comprobar las similitudes. O quizás no tenga nada que ver con esto último. No obstante, encontramos una estimulación interesante en el metaforizar que nos permite ahondar en nuestra reflexión educativa.

Leeremos ahora este texto de Luis Camnitzer usando esa misma estrategia metafórica para pensar. Para ello, las referencias al *arte* o al *artista* que se hagan (o que hagamos),



Figura 3. Autora.
(2020) *Postura*.
Fotoensayo
compuesto por, una
fotografía de la autora
(2014) *Maneras, y;*
abajo. Cita Visual
Literal (Muñoz, 1994)

las cambiaremos en nuestra cabeza por *educación* y por *docente* según corresponda:

El mercado capitalista nos enseña que si un objeto puede ser vendido como arte, es arte. Esta descripción, culturalmente cínica, oscurece una realidad mucho más profunda. Esta realidad es que el propietario del contexto último de la obra de arte determina su destino y su función. La propiedad del contexto, que es una de las formalizaciones del poder, es un hecho político. Esa propiedad es tan fuerte que incluso las manifestaciones que son y contienen material subversivos, son rápidamente comercializadas. (Camnitzer, 2012)

La metáfora provoca la aparición de nuevas puertas y ventanas, cava túneles y construye puentes de un concepto a otro involucrándonos en la reflexión necesariamente. Cuando además reflexionamos literal pero metafóricamente de forma colectiva, “podemos adentrarnos en el mundo subjetivo de las personas y se nos van revelando sus respectivos modos de pensar y hacer” (Sáez, Molina, 2011, p.7). Utilizar la metáfora como una herramienta detonante de aprendizajes, multiplica su potencial reflexivo “cuando el pensamiento metafórico se mueve en el aula, aunque sea escasamente, acaba generando más pensamiento, la formulación de nuevas ideas y el compromiso con ellas.” (Sáez, Molina, 2011, p.8).

Centrándonos en nuestro caso particular y en el uso que hacemos de la metáfora en nuestras propuestas, hay una



Figura 4. Autora.
(2014) *Máscara*.
Fotografía.

búsqueda de una perspectiva introspectiva, autocrítica y a/r/tográfica interesada en tratar de conocer la forma, la situación en la que se generan, nos generan, y generamos aprendizajes, tanto siendo aprendices como siendo enseñantes. Claro que los aprendizajes suceden en cada minuto de nuestro día, no sólo en un espacio de educación formal, no sólo en etapa escolar, pero sí es en estos espacios y en esta etapa, en los que se reproducen unas estructuras y dinámicas que configuran o reconfiguran nuestras formas de aprender y enseñar.

Cómo repensar la forma en la que enseñamos cuando los patrones, aprendidos durante años de paso por el sistema educativo de nuestros propios enseñantes, salen de nosotros en los momentos más insospechados como resortes ocultos. Reproducción de formas, de estructuras, de situaciones, de frases. Utilizar la metáfora como herramienta para desenterrar esas dinámicas y desterrarlas. Para conocer cuáles son exactamente o para conseguir implicarme realmente en esa reflexión de una forma activa. Sacudirme a mi misma. Involucrarme en mi propia acción. Utilizar ese plano ficticio, ese lugar en el que no hay asociaciones ilógicas sino paradójicas. La metáfora y la creación, ya sea de una experiencia performativa, una fotografía, una escultura: la metáfora visual como herramienta de reflexión.

[...]al colocar la imagen antes que la idea y la idea antes que el discurso, la metáfora convierte su límite en potencia... El razonamiento por analogía hace el resto". (Sáez, Molina, 2011, p. 8)



Figura 5. Autora. (2020)
Lijados. Fotoensayo
compuesto por, izquierda,
Deguines, C. (2014)
Detalle, Fotografía, Rubio,
A. (2014) *Cara*, Fotografía.

Nos cuestionamos así los elementos que conviven en el proceso educativo, en especial los que tienen que ver con las formas de enseñanza, y por tanto de aprendizaje. Los aspectos que intervienen en la didáctica general, pero también en la didáctica del arte. Exploramos distintos conceptos como la reproducción, la rigidez, la obligación, el límite, la duda o la acción. Pero, ¿podemos crear una experiencia en la que cuestionemos la obligación sin obligar a experimentarla? ¿Es posible afirmar la necesidad de la duda? ¿Podemos reflexionar acerca del aprendizaje sin que esa reflexión en sí lo implique? ¿Sin involucrarnos como docentes y discentes? Por esto, una vez más, nos vemos atravesados por el enfoque a/r/tográfico de la indagación, siendo necesaria la convivencia entre las figuras de artista, investigadora y docente.

En las siguientes páginas presentamos dos proyectos escultóricos a modo de artefactos educativos en los que la propia indagación alrededor de las Metodologías Artísticas de Enseñanza-aprendizaje vertebró la creación artística y educativa.



Figura 6. Autora,
(2019) *Proceso
de ajardinamiento*.
Fotografía.



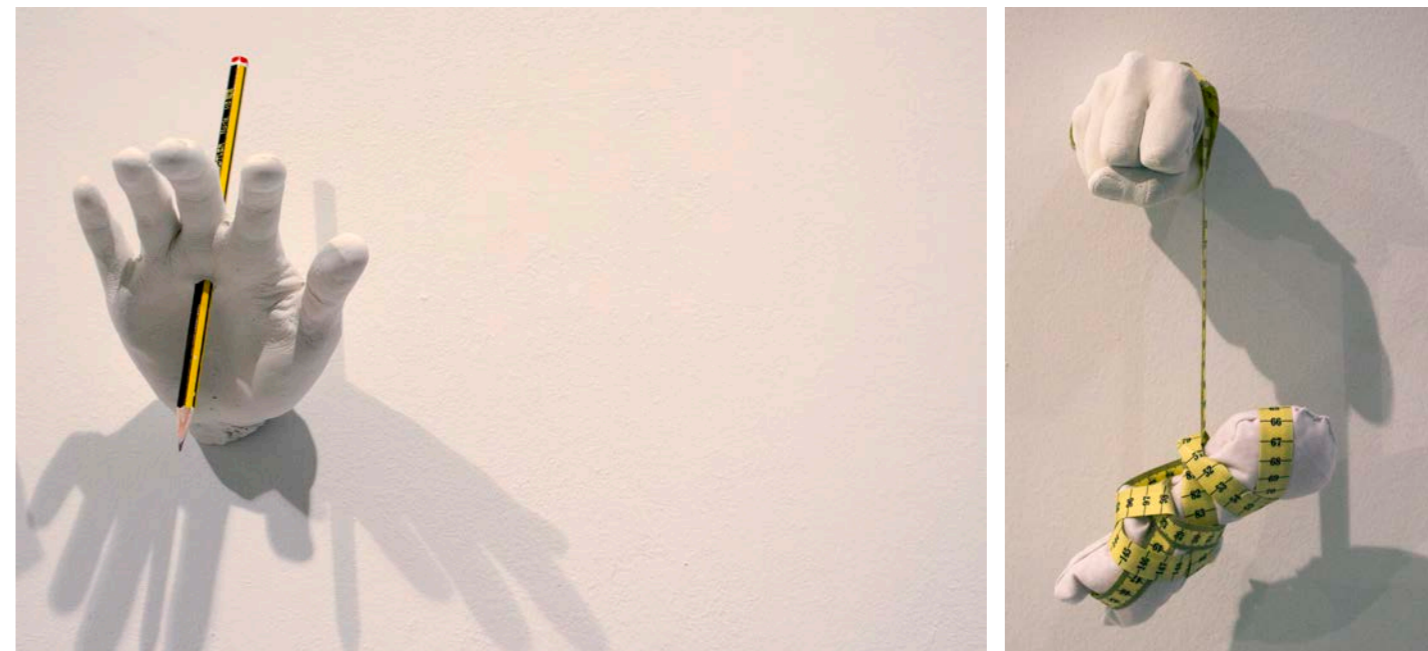
2. LA METÁFORA COMO DETONANTE: UNA PROPUESTA ESCULTÓRICA

2. 1. CREACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto comienza como Trabajo Fin de Master del Master Artes Visuales y Educación. Un enfoque constructorista de la Universidad de Granada tutorizado por el profesor Joaquín Roldán. El título del trabajo fue *La Metáfora Educativa a través de la escultura: Una Metodología Artística de Enseñanza* (2014).

En él exploramos de forma incipiente las Metodologías Artísticas de Enseñanza-aprendizaje (MAE) dentro del enfoque a/r/tográfico, y creamos un proyecto escultórico y pedagógico destinado principalmente a la formación del profesorado. Elaboramos una serie de esculturas, en las que se explora una analogía entre el proceso educativo y conceptos como *romper el molde, tragar, o el cómo aprende una esponja*, entre otros. Proponemos así una reflexión en cada pieza en la que hacemos también partícipe al espectador. Estas esculturas funcionan como material didáctico, ya sea a modo de detonante, o como marco del proceso creativo y de aprendizaje.

En el capítulo 2 de este informe, hemos profundizado en las MAE y hablamos de la posibilidad de desarrollarlas didácticamente desde tres amplios enfoques: en primer lugar encontramos las obras creadas a modo de detonantes o hilos conductores de las experiencias de aprendizaje; en segundo lugar las experiencias de aprendizaje como happening; y por último las obras colaborativas creadas a través de interacciones y acciones acumulativas. Digamos que cualquiera de los tres enfoques provoca la creación de



Pg. anterior:
Figura 1. Autora. (2013)
Desanudando, el proceso, Fotografía.



Figura 2. Autora. (2020) *Situaciones*,
Fotoensayo compuesto por,
izquierda arriba, una fotografía de
la autora (2017) *Lápiz*, que incluye
una escultura de la autora, (2014)
El muñeco, derecha, fotografía de
la autora (2017) *El Muñeco. Detalle*
II. que incluye una escultura de la
autora, (2014) *El Muñeco*; y abajo.
Cita Visual Literal (Madoz, 2004)

artefactos de arteducación. En este caso, desarrollamos un proyecto en el marco del primer enfoque: elaboramos una serie de obras basadas en MAE que actúan como detonantes e hilos conductores de la experiencia. Estos artefactos se conciben por una parte como herramientas de reflexión sobre el proceso educativo y artístico, sobre las propias Metodologías Artísticas de Enseñanza-aprendizaje, y por otra parte como un material didáctico. Por último aclaramos que “estas esculturas no tratan de ilustrar una idea, sino de hacer que el propio concepto escultórico sea la esencia metodológica educativa.” (Rubio 2014, p.200)

2.2. EXPERIENCIAS METAFÓRICAS. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

2.2.1 El objeto como elemento de reflexión

Los artefactos de este proyecto pueden funcionar como detonantes en experiencias de aprendizaje para cualquier persona, pero en concreto para aquellas que se dediquen al arte y a la educación. En las primeras piezas que se elaboran, la búsqueda incipiente en torno a la forma de enseñar, se torna el eje de la creación. Comenzamos utilizando distintos objetos como recursos de reflexión a través de la metáfora, como el muñeco, el molde o el nudo.

El muñeco

Jugar con muñecas y muñecos es algo que todas las



Figura 3. Autora. (2020) *Las Manos*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2014) *El muñeco. Vista general*. Escultura, derecha, Rubio, A. (2014) *El muñeco, detall III*, Escultura, y; centro. Cita Visual Indirecta (Choi, 2009)

personas hacemos en la infancia, dentro de nuestro juego simbólico. Jugamos a darles de comer, a vestirlos, a cantarles una nana, a cuidarlos. Si observamos el juego de una niña o un niño, vemos cómo se reproducen frases de su entorno, comportamientos, gestos y tareas. Se enseña lo que se aprende. Si ahora, siendo personas adultas, nos diesen un muñeco ¿cómo lo educaríamos? ¿Podemos reflexionar sobre la educación a través de un muñeco?

Esta es la premisa de la que partimos. Creamos una serie de muñecos de trapo blancos, y los repartimos a personas adultas pidiéndoles que los eduquen durante un mes. Ese educar acompaña necesariamente una serie de reflexiones: ¿Qué hago con él?, ¿qué tipo de cosas tiene que aprender? o ¿cómo se las enseño? Durante ese tiempo, se propone a la persona participante que intervenga visualmente el muñeco, como símbolo de su paso por un proceso educativo: es necesario que esa acción educativa deje algún tipo de registro físico, creando una representación del aprendizaje. El propio muñeco intervenido, representa el tipo de intervención educativa que sufrió. En la última fase, cuando los muñecos están terminados, elaboramos un molde de la mano de la persona participante, pidiéndole que coloque simbólicamente su mano de la misma forma que educó al muñeco.

La mano es otro objeto de gran importancia en la pieza. Fijémos en cómo se utiliza la mano metafóricamente hablando en el lenguaje oral, o simbólicamente en el lenguaje corporal. Hay matices entre ponerte la mano encima, estar mano sobre mano o echarle una. Llevar a una persona de



Figura 4. Autora. (2020) *Reproducciones*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A (2014) *Visitantes* Fotografía, derecha, Rubio, A. (2014) *El molde*. *Detalle IV*, Escultura y; abajo. Cita Visual Literal (Choi, 2009)

la mano implica un cuidado. Quizás también impone cierta actitud pasiva en la que es llevada. El caso es que damos la mano al saludar, nos piden la mano como si la fuésemos a regalar. Movemos la mano según las coreografías que interiorizamos: depende los dedos que conjugues al aire, puedes ofender al que mira, aunque si ofreces un nivel adecuado de presión en el estrechamiento, adivinarán presuntas cualidades tuyas. Pero, ¿qué dicen las manos de nuestra práctica docente?

Desarrollamos una variante de esta propuesta dentro de la exposición *Arte para Aprender* en el *Museo Memoria de Andalucía CajaGranada*. Esta exposición es un Proyecto de Innovación Departamente de Didáctica de la expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada que se desarrolla en colaboración con el Museo desde el 2013. Su objetivo es el de “conectar a la población granadina en general y a la escolar en particular con el arte contemporáneo” (www.arteparaaprender.org). Utiliza estrategias innovadoras de mediación en museos poniendo la creación del público en el centro de la experiencia, creando instalaciones entorno a las piezas expuestas.

Seguimos trabajando entorno a la idea de utilizar el muñeco como objeto de reflexión en la edición del año 2014. Para ello, creamos una acción que incluía una actividad previa a la visita al museo y otra durante ella. Elaboramos cientos de muñecos a base de moldes, que se enviaron a distintos centros educativos que habían solicitado participar en la exposición. Las niñas y niños que van a visitar el museo, reciben un muñeco en blanco y una pregunta ¿Qué crees

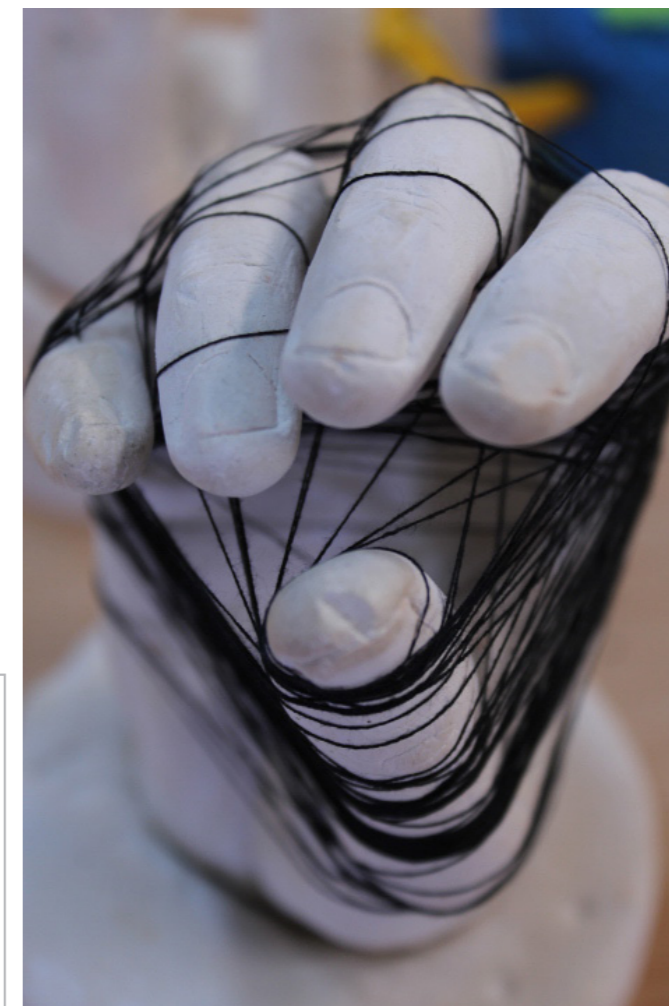
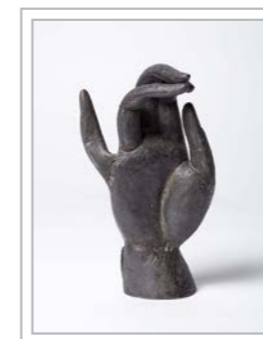


Figura 5. Autora. (2020) *Postura*.
Fotoensayo compuesto por, derecha,
una metáfora escultórica del alumnado
(2014) *Sin título* Escultura, e; izquierda.
Cita Visual Lateral (Gargallo, 1881)

que se aprende en un museo? Estimulamos la reflexión sobre esta idea antes de acudir al lugar, jugando a enseñar al muñeco lo que aprenderá en el museo, pudiendo intervenirlo igualmente, como huella de esos aprendizajes.

Al llegar a la exposición, se hace un molde de las manos de los docentes del grupo, y se instalan los muñecos pendientes de las manos suspendidas en las paredes.

La potencialidad del uso de la metáfora en esta pieza, comienza por situar a las personas participantes en el eje de su propia acción: son ellas las que deciden qué, cómo y por qué. Poner el foco en algo que tenemos completamente interiorizado, cambiando algo que lo convierta en otra cuestión totalmente nueva, que nos haga preguntarnos sobre la naturaleza de lo que damos por sentado. ¿Qué pasa cuando no hay instrucción? ¿Cuándo no hay una pauta clara o una costumbre conocida?

El molde

En esta pieza utilizamos las manos de las y los docentes, creadas en *El muñeco*, para hacer varios moldes y así obtener nuevos positivos, nuevas manos exactamente iguales a las anteriores. Utilizamos moldes que permiten realizar no una sola reproducción, sino varias, introduciendo el concepto de la repetición. Siguiendo la idea del juego metafórico, cabe preguntarse si podrían estas nuevas manos, iguales que las anteriores, crear los mismos muñecos, o si de lo contrario serían distintos. ¿Es posible que de un molde salga una



Figura 6. Autora. (2020) *Marcas*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2017) *El molde. Detalle I*, Fotografía, que incluye una escultura de la autora (2014) *El molde*, y abajo, Rubio, A. (2013) *El molde. Detalle II*, Fotografía, que incluye una escultura de la autora, (2013) *El molde, e izquierda*, Cita Visual Literal (Krisár, 2006)

reproducción esencialmente distinta a la anterior?

La pieza final se compone de las manos transparentes instaladas en la pared, de forma muy similar a la anterior pieza, y bajo ellas, moldes rotos en una vitrina. El elogio a la fractura, a la ruptura de la reproducción coreografiada. La prueba de haber roto el molde, la huella de ser consciente de crecer dentro de hormas: “en el momento que ya ni siquiera las notamos, el proceso de troquelado está concluido. Ya somos lo que debemos ser, ya somos aceptables. La horma interna ha cumplido su función” (Valcárcel, 2000, p.18)

Se hace evidente entonces la imposible repetición. Lo que cuelga en este caso de ellas, es un pedazo de su horma rota, es la huella del proceso de ruptura de los moldes que las crearon: “A ser yo mismo se aprende; ser yo mismo se toma. Llegar a ser el que se es supone un tránsito de creación de una singular obra de arte edificada con materiales y sobre moldes pretéritos” (García, 2011, p. 17)

El nudo

¿Cuál es la forma de comprender un nudo? ¿Cómo podemos conocer su naturaleza, cómo se hizo? El desaprender es el siguiente paso del camino, en esta pieza indagamos en el necesario proceso de desanudar para comprender el nudo. Aprender a anudar deshaciendo los nudos internos. El nudo como metáfora del cierre, de la acotación, del ancla, de la seguridad. Cuando tratamos de enseñar a anudar, comenzamos con una cuerda suelta, y repetimos

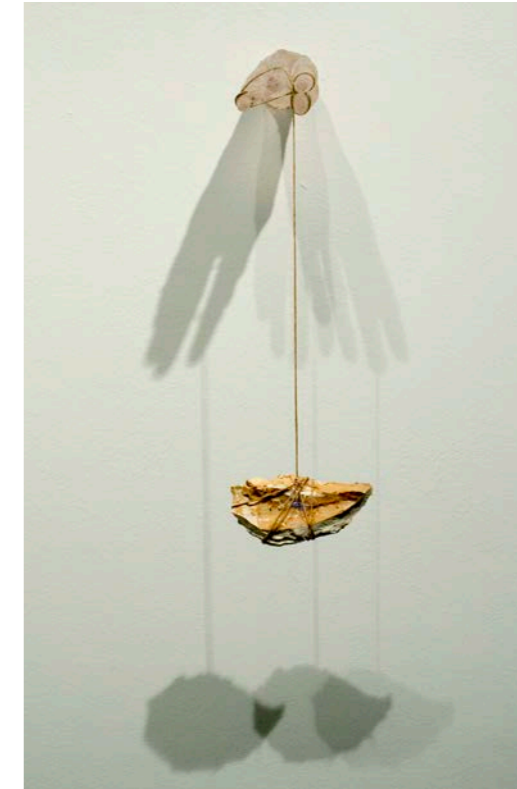


Figura 7. Autora. (2021) *Fractura*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de la autora (2017), arriba, *El molde. Detalle III*. Y abajo, *El molde, Detalle IV*, que incluyen una escultura de la autora (2013) *El molde*, e izqda. Una Cita Visual Literal (Ruais, 2019).

unos pasos que imitamos hasta llegar al nudo, pero rara vez partimos del nudo para averiguar cómo se formó. Si conseguimos descubrir como fue anudado, el aprendizaje por descubrimiento desplaza al aprendizaje por repetición. Y nuestro deber como docentes es preguntarnos cómo preferimos aprender las cosas, descubriéndolas o repitiéndolas:

Pretendemos enseñar a vivir la vida y a vivir una vida social; a vivir socialmente una vida propia. ¡Qué falta de pudor! ¿Quién o qué autoriza a enseñar lo que solo puede aprenderse?. (García, 2011, p. 15)

Partimos de un modelado de barro, al que realizamos un molde en silicona para poder elaborar la pieza final en un material semitransparente como la resina de poliéster. De esta manera, podemos ver los hilos que la recorren para desembocar en un torrente de nudos en el estómago, que la figura trata de desanudar.

En el resto de piezas, comentadas más adelante, se reflexiona igualmente desde el objeto como en *El pupitre*, o *La esponja*, pero también desde conceptos como *La mirada*, *El camino*, *Un mar de dudas* o *La Sed*. En los siguientes epígrafes relatamos algunas de las propuestas didácticas que parten de ellas.

2.2.2 Propuesta expositiva

Tras presentar el TFM, seguimos trabajando en el proyecto y decidimos desarrollar una propuesta expositiva con ánimo



Figura 8. Autora. (2020)
Desmoldear. Fotoensayo
compuesto por, derecha, Rubio,
A. (2017) *El molde (vista general)*
Escultura, e; izquierda. Cita Visual
Literal (Muñoz, 2000)

de crear una conversación colaborativa entre el proyecto y un posible público. Presentamos la propuesta a la convocatoria de exposiciones en la *Sala 2* del Centro Cultural Valey de Castrillón, en Asturias, y se eligió *La metáfora educativa. El arte como detonante del aprendizaje* para ocupar el espacio expositivo durante un mes. En el proceso de creación de la propuesta expositiva, re-configuramos la selección de obras que lo conformarían, desarrollando algunas de nueva creación.

En la selección final se incluyeron las siguientes: *El muñeco (2013)*, *El molde (2013)*, *El pupitre (2014)*, *El camino (2014)*, *Traga (2014)*, *La esponja (2014)*, *Un mar de dudas (2015)*, *La sed (2016)*. Se realizaron tres visitas acompañadas en las que se comenzaba con el detonante de la performance *La sed* y se invitaba a la interacción con las piezas. En la propia concepción del proyecto expositivo, se tenía en cuenta el aspecto de la mediación para facilitar la interacción con los artefactos diseñando las cartelas de forma que pudiesen incorporar provocaciones interactivas.

El camino

¿Y esos pies?

No lo sé...

¿Qué hacen?

Caminan.

¿Y a dónde van?

¿A la pared? Van por encima de la línea.

¿Podrán salirse de ella?

Puede que no.



Figura 9. Autora. (2021) *Nudos*. Fotoensayo compuesto por, arriba, fotografía de la autora (2013) *Cabeza anudada*, que incluye una escultura de la autora (2013) *El nudo*, y; abajo. Cita Visual Literal (Pereira, 2010)

¿Y si hacemos más líneas?

Si tuvieses que caminar por encima de una, ¿cómo te gustaría que fuese?

El Pupitre

Un espacio en el que tengo que caber, a partir de ahora mi espacio. El sitio donde paso tantas horas cada día. Un lugar hecho a medida de otra persona, un asiento estándar: así que tengo que caber en él. Quizás no te sea del todo cómodo, pero no va a estar hecho a mi medida. Sin embargo, está hecho a la medida de otros.

¿Y quiénes son esos otros? Tan iguales que pueden caber en el mismo asiento. En la misma silla, en la misma mesa, de las mismas medidas. Durante las mismas horas al día.

Qué pasa con los altos, y bajos, a los que les cuelgan las piernas de la silla, a los que no les caben bajo la mesa, los que tienen el culo más grande o pequeño.

Te invito a sentarte en el asiento de otra persona y pasar cinco minutos en él.

Un mar de dudas

Ante dudas: manuales, teorías, certezas.

Figura 10. Autora. (2021). *Caminantes*. Fotoensayo compuesto por, dos fotografías de la autora, arriba, (2017) *Intervención*, Fotografía, abajo. (2017) *El camino*. *Detalle I*, Fotografía que incluye una escultura de la autora (2014) *El camino*, e izquierda, una Cita Visual Literal (Ferrer, 2002)



Piensa una duda que no te resuelvan los libros, los artículos o las tesis.

Escríbela en un papel y asígnale simbólicamente un color.

Mete el papel en la bolsa, tíñela de ese color y cuélgala.

Cuando todas las dudas están listas, comienza el goteo lento sobre un libro en blanco.

2.2.3. Uso del proyecto en la formación Inicial del Profesorado

La primera vez que pusimos en práctica con un grupo amplio de estudiantes de educación este proyecto, fue en la asignatura de “Artes Plásticas en la Infancia” que impartían Ángel García Roldán y Miguel Ángel Cepeda en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR en 2014. Se planteó la práctica como la creación de una obra colaborativa que se expondría en la propia facultad.

Comenzamos por mostrarles alguna de las imágenes de la obra “El muñeco”. En este caso, les proponíamos crear la metáfora con la propia mano, sin necesidad de poner la atención en el muñeco, en la persona que aprende, si no que ahora, la pondríamos en la persona que enseña, en el docente, en su futura labor como estudiantes de educación.

¿Qué tipo de educación habéis recibido hasta este momento? ¿Qué recursos tenéis para proponer una educación distinta? ¿Cual será el objetivo



Figura 11. Autora. (2021) *Rutas*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2014) *Huellas*, Fotografía, y abajo, Rubio, A. (2017) *Atajo*, Fotografía,

fundamental de vuestra labor docente? ¿Qué papel creéis que tienen los docentes hoy en día?

Toda la clase aprendió a realizar un molde de su propia mano con alginato y a reproducirlo en escayola. La intervención, después de ese paso, era libre e individual, sólo se partía de esta misma idea: reflexionar a través de lenguajes artísticos sobre la educación.

Podemos ver una de las piezas resultantes en la figura 10. Se generaron reflexiones visuales muy sugerentes que se amplificaban contemplando el conjunto de las piezas instaladas en el exterior de la Facultad.

Traga

Podemos involucrar a todo el cuerpo en la norma.

Cómo sería no poder toser por ley, o tragar a la fuerza. La culpa que me invade porque un estornudo aparezca. Reprímelo. Es de mala educación.

¿Es posible que pensando una situación, un concepto, un objeto, desde otro ámbito averigüemos aspectos de ello que desconocíamos?

En 2016 nos invitaron a participar en la *Sens Arts week* organizada por José María Mesías Lema en la Fundación Luis Seoane de A Coruña. Allí, desarrollamos un taller enfocado en este caso, no tan sólo para la formación inicial



Figura 12. Autora. (2021) *Huella*. Fotoensayo compuesto por, derecha, Rubio,A. (2014) *El pupitre*, Escultura, e; izquierda. Cita Visual Literal (Krisár,A. 2007)

del profesorado, si no que asistieron también docentes en activo. Una de las acciones que desarrollamos la detonaba la escultura *Traga pieza* que podemos ver en las figuras 21 y 22.

¿Reconoces esta forma de aprender? ¿Alguna vez te enseñaron alguna cosa de esta manera? Coge un papel, haz una lista e introdúcelo dentro de la garganta de la escultura.

Y ahora bien. Hechas las lamentaciones sobre lo mal que nos enseñan y enseñaron...

¿Alguna vez has enseñado tú algo de esta forma? No sólo en un espacio educativo, ¿o sólo se enseña en el cole?

A las personas que tenemos alrededor, nuestra familia, amigos, pareja...Piensa.

Y coge otro trozo de papel.

La sed

En 2017 y 2018 impartimos un seminario en el Master de Artes Visuales y Educación, también en la UGR, junto con Clara Deguines Guillem. En él explorábamos las prácticas de educación artística adaptadas al contexto, en concreto nos centrábamos en los contextos de riesgo de exclusión social. A través de la performance quisimos situar en el centro nuestro

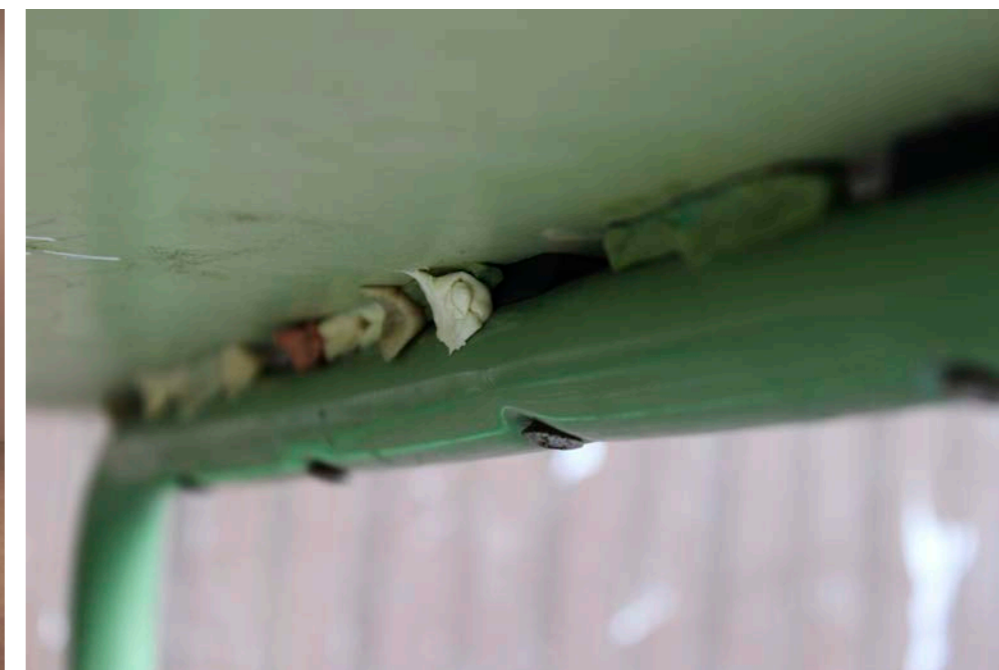
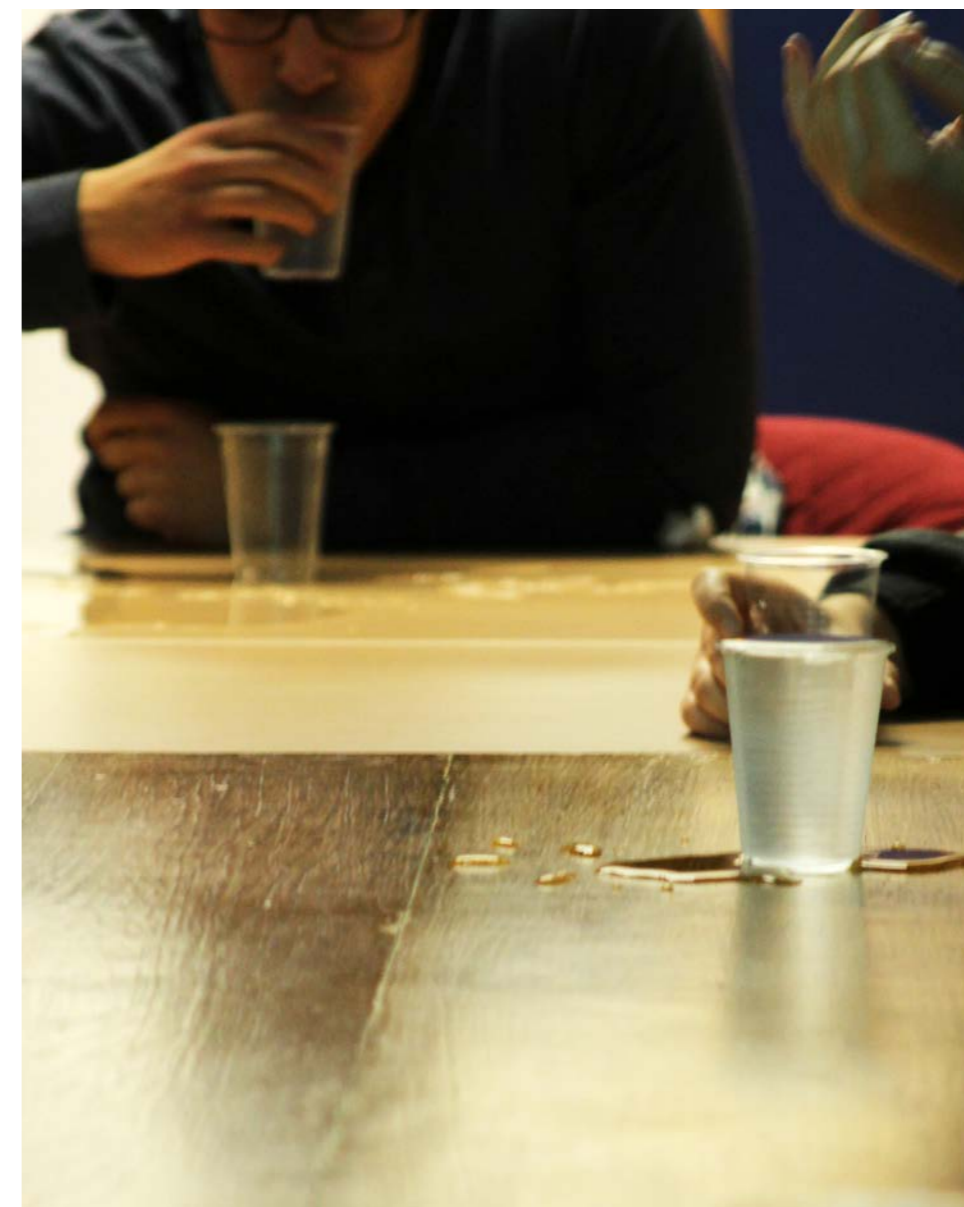
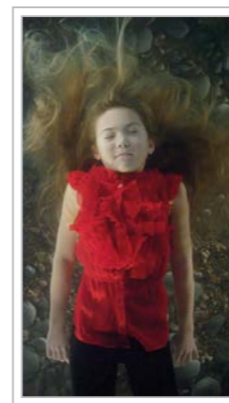


Figura 13. Autora. (2021) *Obligaciones*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2017) *Espera*, Fotografía, derecha, Rubio, A. (2015) *Chicles*, Fotografía y; abajo. Cita Visual Literal (Mena, 2013)



Figura 14. Autora. (2021)
La sed.
Fotoensayo
compuesto por,
izquierda, Deguines, C.
(2016) *Vaso*, Fotogra-
fía, derecha, Deguines,
C. (2016) *Hidratarse*,
Fotografía, y; centro, Cita
Visual Literal
(Viola, 2013)



propio aprendizaje. Comenzamos la clase representando *La sed*, en la que yo expongo mis conocimientos avanzados en hidratación e invito a los participantes a hacer una taller práctico guiado por mi misma.

Hace un tiempo hice una formación exhaustiva sobre hidratación. No os imagináis cuán importante es. En esta pequeña actividad, vamos a experimentar algunas de las ideas fundamentales, pero de una forma en la que quizás no lo habíamos hecho antes. Claro, porque antes de hoy, vosotros ya bebáis. Risas.

Bebéis cuando tenéis sed. ¡Qué fácil! ¿No? Cuando tengo sed es muy fácil beber, pero no se puede beber sólo cuando me apetece, hay un mínimo de agua diaria que es necesario ingerir. Y esto es importante.

Podéis coger el vaso que os acabo de llenar y comenzar a beber, pero, os pido que, para familiarizaros con esta nueva forma de hidrataros, bebáis al mismo ritmo: que nadie se quede descolgado. Es importante que nadie se quede con el vaso a la mitad mientras otros ya se lo bebieron. Eso dificultaría la dinámica que he preparado.

Tú venías con sed ¿eh? Sí, la verdad que sí, ¿me puedes servir más? Sí, claro, cuando termine

Figura 15. Autora. (2021) *Dudas*. Fotoensayo compuesto por, dos fotografías de la autora, arriba, (2017) *Nota*, abajo, (2017) *Agua*, que incluyen una instalación de la autora (2017) *Mar de dudas*, e; izquierda una Cita Visual Literal (Genet, 2016)



el resto, paciencia. Es normal que al principio cueste. Vamos a por el segundo vaso. Esta vez, podéis apurarlo un poco más rápido, para ir cogiendo soltura con ello. Y un tercero. Qué bien.

Veo algunos rezagados, ¿qué pasa? Yo ya no puedo más. Ni yo. ¿Ya no sentís sed? No sentía sed ni al principio. Ya, pero es que os he preparado esta actividad y tiene un sentido, que os va a beneficiar. Os agradecería por favor que os bebieseis lo que os queda y no entorpecieseis al resto. Vamos a por el cuarto. Me duele la barriga. Es por tu bien. No quiero más. Tienes que beber. Después. Ahora. Un momento. Ya. Está fría. Del tiempo. No quiero.

Por favor, entiendo la molestia, pero he preparado esta clase con mucha ilusión, y al final vais a poder ver que os beneficiará. A veces hay que sacrificarse un poco para lograr nuestros objetivos. ¿Podemos seguir con el quinto?

Veo que ahora vais sorbo a sorbo, ya no devoráis el vaso como el primero. Si conseguís beber a un ritmo constante durante cada día de los próximos 15 años, tendréis una calidad de vida mucho mayor. Pero no podréis parar cuando consideréis, o saltaros un día de hidratación.



Figura 16. Autora. (2021) *Engullir*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Hernán, P. (2017) *Boca*, Fotografía que incluye una escultura de la autora (2014) *Traga*, derecha, Autora. (2014) *Enseñante*, Fotografía, y; abajo. Cita Visual Literal (Bolin, 2014)

Pues a mi me da igual la hidratación, y no voy a beber más.

¿Me estás faltando al respeto? Me indigna que no valoréis lo que hago por vuestro bien y que os comportéis de esta manera. Si no quieres participar, no molestes.

Levántate y sal de clase.

Una alumna que llegó tarde y entró a media performance. Se indignó tanto por lo que estábamos diciendo a sus propios compañeros, que decidió levantarse e irse de clase ella misma. Antes de que saliese detuvimos la performance. Ojalá recordásemos su nombre para agradecerle el gesto.

Esta performance también se desarrolla desde 2018 en la asignatura de Expresión Plástica y su Didáctica del Grado en Magisterio de Educación Primaria en la Universidad de Oviedo. La experiencia suele ser silimar, aunque por su puesto, distinta cada vez. Señalaremos especialmente la vivida durante el presente curso 2020/2021 en la que, dada la situación ocasionada por la crisis sanitaria, nos vemos obligados a desarrollar la docencia virtualmente. En este caso, fui yo misma la que relató su experiencia en esa formación intensiva sobre la Hidratación, y reprodujo en sus propias carnes la ingesta de todo el agua posible, hasta que los micros comenzaron a abrirse trayendo risas y reflexiones del otro lado de la pantalla.



Figura 17. Autora. (2021) *Aprendido*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2014) *Aprendizaje*, Fotografía, y; derecha, Rubio, A. (2014). *Traga*, Escultura.

La esponja

Puedo hablar de una esponja pedagógicamente, atribuyéndole características del aprendizaje humano. Lo hacemos, de hecho decimos que los niños aprenden como esponjas. ¿Y cómo aprende una esponja? ¿Aprende todo de la misma manera? ¿Qué aprende? ¿Quién decide lo que aprende? ¿Quería esa esponja aprender todo ese agua? ¿Todo ese jabón? ¿Quería que la sacasen de las profundidades del mar y le diesen una utilidad?

En 2020 también en la Universidad de Oviedo, realizamos una intervención en el aula en la que interpelamos a una esponja sobre su propio aprendizaje.

Los niños aprenden como esponjas.. ¿no? ¿Qué quiere decir eso? ¿Cómo aprende una esponja? Absorbiendo. ¿Y qué absorbe? Agua. ¿Siempre absorbe agua?

Bueno, si está rodeada de agua sí. Ah. Así que depende de lo que tenga alrededor absorbe una cosa u otra. ¿Y si está rodeada de arena por ejemplo sigue absorbiendo? ¿Si está fuera del agua o aplastada por una piedra? No. No puede.

Vale. Pues pensemos que está en un sitio en el que puede absorber. ¿Aprende igual en el mar, en una pecera, o dentro de esta botella? No.



Figura 18. Autora. (2020) *Absorción*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2014) *La esponja. Detalle I, Instalación*, derecha, Rubio, A. (2014) *La esponja. Detalle II, Instalación* y; abajo. Cita Visual Literal (Starr, 2000)

¿No? Pero puede absorber, ¿por qué no aprendería igual? Dentro de esta bote por ejemplo ¿cómo diríais que está aprendiendo? Pues a la fuerza, está aplastada contra el cristal y tiene la tapa puesta, no parece muy cómoda. Vale. Bueno, quizás eso es secundario, está ahí porque necesita un contenedor para contener el conocimiento que tiene que aprender, en algún sitio tiene que ser, tampoco es cuestión de andarse con minucias. El caso es que está aprendiendo, ¿no? Pues igual no. Cuando salga del bote se le va a ir todo el agua. ¿Cuál sería la mejor forma de que aprendiese? Podríamos colocarla cerca de agua, en un espacio en el que estuviese cómoda, y que fuese absorbiendo el agua según necesitase. Cuando no pudiese absorber más porque estuviese llena, pues no lo haría. Eso es muy peligroso. ¿Cómo nos aseguramos de que aprende lo que tiene que aprender? Porque ¿qué tiene que aprender una esponja? Risas. Pues no sé, ¿lo que quiera ella? Lo que pueda sacar del agua. Sí, pero hay muchos tipos de agua: salada, dulce, clorada y dentro de ellas muchas más... ¿Qué agua vamos a decidir que absorba?

¿Necesitarán todas la misma? Hay esponjas que viven en agua dulce. Ah. Eso es interesante. ¿Nos habremos ido del tema? ¿Qué estábamos diciendo? Hemos hablando de cómo aprenden



Figura 19. Autora. (2020) *Encajar*.
Fotoensayo compuesto por,
izquierda, Rubio, A. (2014) *La esponja. Detalle III*, Instalación,
derecha, Rubio, A. (2014) *La esponja. Detalle IV*, y; abajo. Cita
Visual Literal (Starr, 2001)

las esponjas y cómo lo que las rodea lo favorece o no, de la necesidad de que estén cómodas para aprender, de que sean ellas las que marquen su ritmo de aprendizaje y decidan el tipo de agua que absorben... ¿Qué quiere decir entonces que los niños aprenden como esponjas?

Los estudiantes de segundo curso tienen un periodo de prácticas que se enlaza con las vacaciones de invierno y los exámenes. Debido a esto durante casi tres meses no hay docencia y por tanto no nos vemos. En la última clase antes de sus prácticas, después de hablar de las esponjas y de cómo aprenden, dejamos una en un bote con su agua y lo cerramos. En la primera clase tras esos tres meses, muy convenientemente para ilustrar nuestra conclusión, la esponja había comenzado a enmohecerse. ¿Cómo han sido vuestras prácticas? ¿Alguna esponja incómoda?



Figura 20. Autora. (2014) *Esponja*.
Fotografía



3. AJARDINANDO. SOBRE PLANTAS SALVAJES Y NIÑXS DE INTERIOR

3. 1. CREACIÓN DEL PROYECTO

Este segundo proyecto se construye prácticamente al final de nuestra indagación. Dialogando con el anterior en cuanto al uso de la metáfora y en su planteamiento como material didáctico y proyecto expositivo, está quizás más vertebrado por las reflexiones experimentadas durante toda la conformación de la investigación. Especialmente aborda la reflexión crítica en torno a aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje según las necesidades detectadas en nuestro trabajo en la formación inicial del profesorado.

Se proponen una serie de metáforas visuales, a través de la escultura, instalación, fotografía y video, que invitan a la reflexión educativa. A modo de detonantes de aprendizaje o hilos conductores de la experiencia educativa, estas propuestas artístico-educativas han de integrarse en una estructura metodológica de enseñanza-aprendizaje basada en las artes.

El uso de la metáfora como herramienta didáctica en el aula, nos permite explorar estrategias de enseñanza-aprendizaje muy interesantes como ya hemos comentado. A través del pensamiento simbólico, creamos una serie de puentes entre diferentes conceptos, que nos rebelan paradojas, absurdos, similitudes. La metáfora ofrece un plano ficticio y seguro, creando una distancia real entre la reflexión y el propio tema a reflexionar. Y es esto lo que me permite imaginar perspectivas diferentes, llegar a terrenos más profundos y significantes.

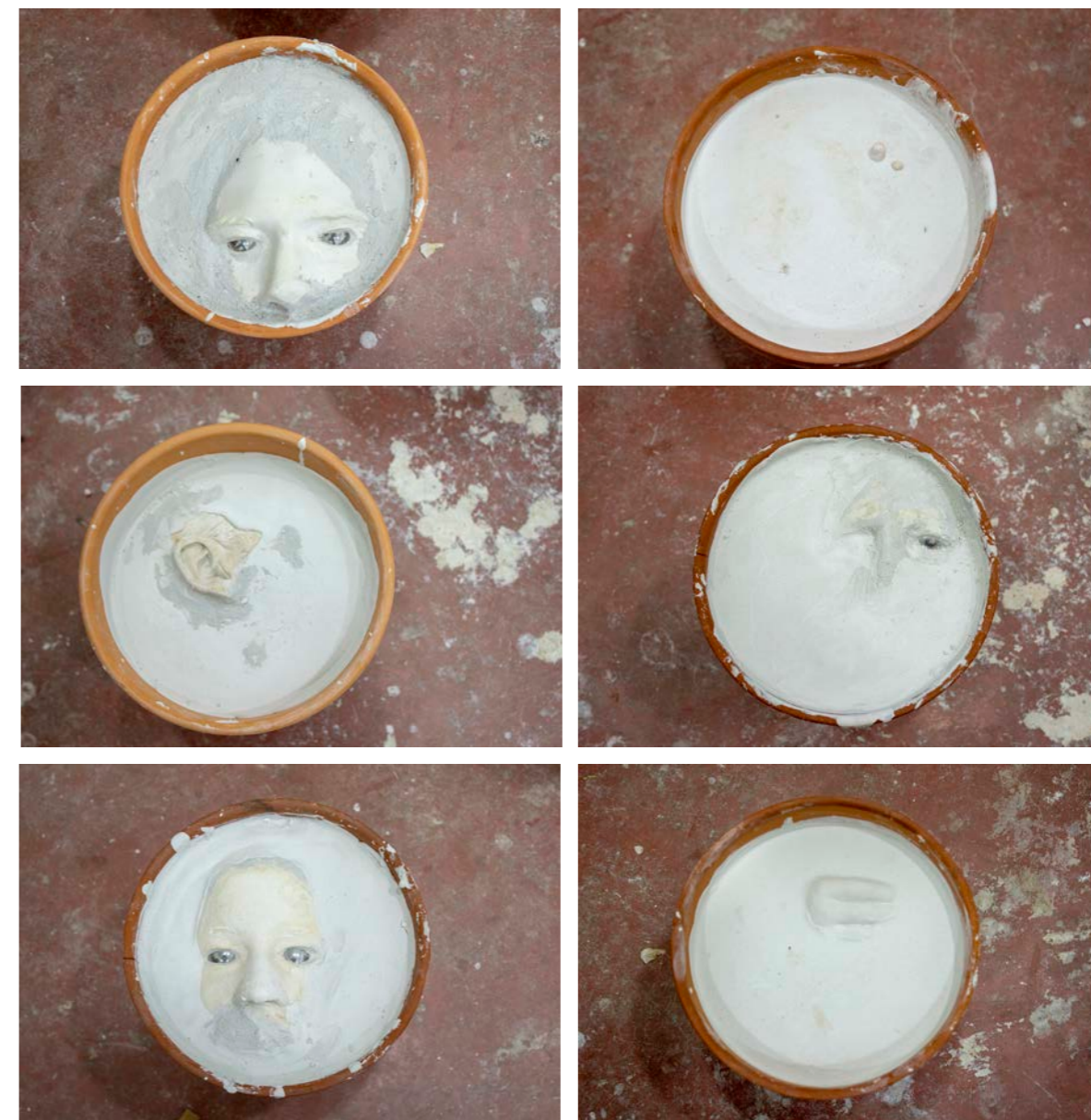


Figura 1. Autora. (2014) *Esponja*.
Fotografía

Figura 2. Autora. (2020)
Fotoensayo compuesto por
6 fotografías de la autora
(2020) *Jardineas en proceso*.

3.2. PROYECTO EXPOSITIVO

El proyecto *Ajardinando. Sobre plantas salvajes y niños de interior* recibe una subvención a la producción artística de la Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular de Xixón en el año 2019. En las mismas fechas se selecciona el proyecto dentro de las tres propuestas elegidas para realizar exposiciones individuales en el Programa de Arte Joven del Instituto Asturiano de la Juventud. En 2020 se expone en la Casa de la Cultura de Avilés, y en la Sala Borrón en Uviéu. Para estas exposiciones se ha contado con el comisariado de Cristina Ramos.

Se vertebra el proyecto en torno a distintos conceptos de interés como *la poda, el riego, la siembra, el crecimiento, las malas hierbas o salirse del tiesto*. Se genera así una analogía con distintas cuestiones educativas como la estandarización, el respeto a los ritmos de aprendizaje, la metodología docente o la organización curricular.

3.3. PROPUESTA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Con este proyecto, nos proponemos seguir explorando las Metodologías Artísticas de Enseñanza- Aprendizaje a partir del desarrollo de obras artísticas creadas específicamente para el aprendizaje. Podemos aprender a interactuar con una fotografía, una escultura o una instalación y al mismo tiempo reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje o la estrategia de enseñanza que me proponen.



Figura 3. Autora. (2021) Modelado.
Fotoensayo compuesto por, dos
fotografías de la autora, (2019) Espalda, y
derecha,(2019) Perfil.

Puedo sumergirme en los lenguajes artísticos y convertirlos a su vez en los detonantes de mi propio aprendizaje, reflexionando además entorno a las capacidades, contenidos y objetivos mientras converso con una escultura.

Este proyecto está creado específicamente para la formación inicial del profesorado, funcionando como material didáctico que trata de ahondar en cuestiones concretas relacionadas con la metodología de enseñanza. En las experiencias educativas, se presenta la imagen como detonante, o se introduce la reflexión verbal propuesta en cada pieza, dependiendo de las necesidades de cada grupo. Una vez presentada la obra, se exploran las posibilidades dialógicas que nos ofrece, tanto verbales como visuales. Trabajar en interacción y diálogo con una obra artística, nos involucra activamente en la propuesta. Generamos así una dinámica de reflexión y creación a través de la metáfora.

3.3.1. Semillero

No sé que tipo de semilla es, ni lo que necesita. Pero aquí está. Su crecimiento depende de ti. No hay instrucciones.

¿Qué necesita para crecer? ¿Tienes que hacer algo? ¿Sirve con no hacer nada? ¿Qué vas a hacer? ¿Dónde la vas a situar? ¿Necesita estar dentro o fuera? ¿Cuánto espacio has de preveer para sus raíces? ¿Cada cuánto tiempo la regarás? ¿Qué cantidad de luz ha de recibir?

Seguro que si la riego todo lo posible, si le corto

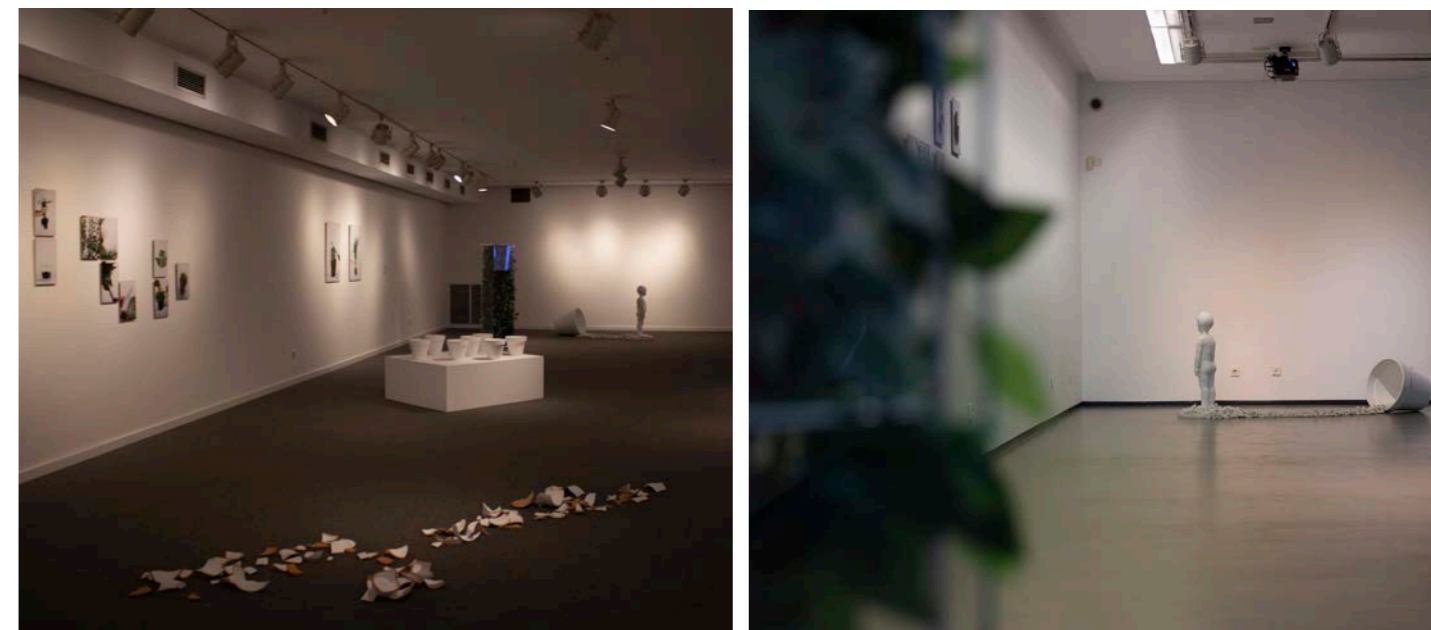


Figura 4. Autora. (2021) Salas. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de la autora, izquierda, (2020) Casa Cultura, Avilés, y derecha, (2021) Sala Borrón, Oviedo.

las malas hierbas, las que estén enfermas, seguro que crece fuerte y bonita. Que sea bonita. Que a mi me parezca bonita. Que los demás vean qué planta tan bonita tengo. ¿Cómo será cuando crezca? ¿Tendrá flores? ¿Y si no me gusta como termina siendo? No tengo ni idea de cómo será. Espero que sea de exterior. Me vendría genial que fuese de exterior, es perfecta para el macetero que tengo vacío. Que sea perfecta para el macetero. Que me guste. A mi. ¿Y si no me gusta? Será su culpa. Venía defectuosa. Yo la regué cada día. Varias veces. La puse al sol. Hasta le puse música. Hice todo lo que decía en cada manual.

Seguramente, si un día en tu casa recibes una semilla indocumentada, y te dicen que su crecimiento depende de ti, si te preguntan, ¿qué vas a hacer? Quizás no sepas qué responder. Seguramente, antes de hacerlo, quieras observar. Escuchar. Probar. Ofrecer y decidir según cómo ella (la semilla) reaccione, según cómo se comunique. Como verás, no se trata de que digas qué o cómo lo haces. Porque esto no va de decir, si no de hacer.

Sobre el bien y el mal

“Cuando la persona actúa para la obtención de un premio, buscará la complacencia adulta, llenar las expectativas generadas; no así satisfacer el interés por aprender” (Rodríguez, 2007, p. 30)

Los pinchos molestan. Si te acercas, hacen



Figura 5. Autora. (2020)
Puzzle. Fotoensayo compuesto por, derecha, Rubio, A. (2019) *Retales*, Fotografía, e; izquierda, Cita Visual Literal (Goldsworthy, 1980)

daño. Podemos pensar a priori, que nos alejan de la planta. Y una planta debería ser algo que te permita cercanía, hasta debería ser suave al tacto. No es posible manejarlas con facilidad si te puedes pinchar. Así que para ser una planta adecuada, una buena planta, es preferible que la planta que sale de tu semilla asignada, no tenga pinchos.

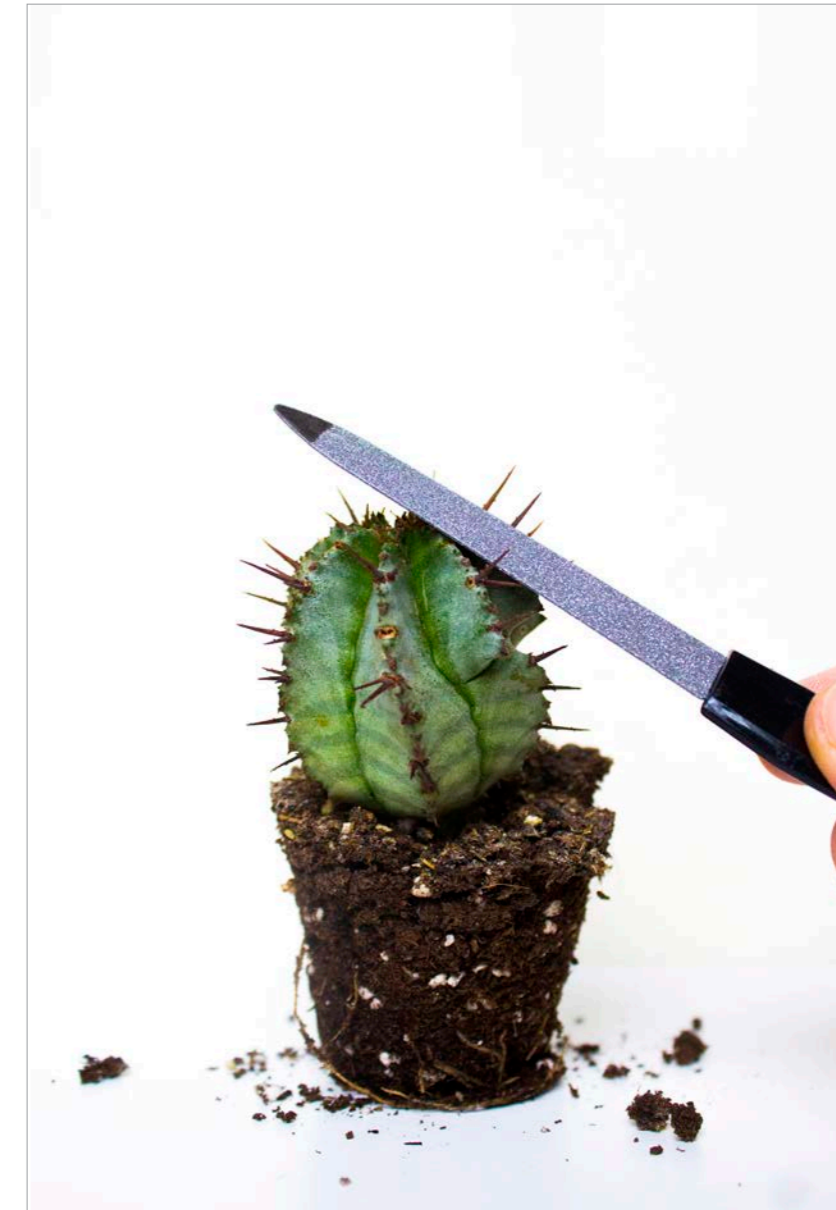
Que es un cactus. Ya... Que forma parte de su esencia. Sí... ¿Pero cuál es el fin último de las plantas? ¿Respetar su esencia y crecer acorde a ella? ¿O garantizar que se desarrolle según nuestras necesidades?

Vamos a indagar en esta idea a través de la metáfora y la imagen, explorando ideas en torno a esta fotografía. Reflexionando sobre el aprendizaje por aprobación externa, aquel en el que crezco pensando que lo que está bien, tan sólo es lo que otra persona me dice que está bien, sin buscar mi criterio, sin desarrollar mi propio pensamiento crítico autónomo y consciente, sino tan sólo la aprobación externa. ¿Y quién me aprueba?

Sobre la prisa

“si se quiere que un niño se desarrolle según su ley interior, toda evolución está relacionada con necesidades que deben ser satisfechas” (Wild 2011, p.75)

Figura 6. Autora. (2020)
Sobre el bien y el mal,
Fotografía,



Tenéis que conseguir que vuestra planta mida 30 centímetros. Y que lo haga en un tiempo determinado. ¿Determinado por quién? Por mi. Bueno, también por lo normal. Lo normal es que una planta alcance esta altura en ese tiempo. Claro que hay que estimularla. La estimulación en el crecimiento es muy importante. Ayudarla a que se desarrolle.

¿Podemos considerar que la estoy forzando? Bueno, es que crecer no es apetecible. Puede darnos pereza. Pero si cada día estiramos un poco más, podemos alcanzar la altura normal óptima. ¿Que va demasiado rápido? Lo importante es que llegue a esa altura. ¿Lo importante es que llegue a esa altura?

No tendría sentido que estirásemos a una niña cada día para conseguir que sea igual de alta que un estándar marcado por algo o alguien. Eso es evidente, se consideraría un despropósito. Imaginaos: “Ha de crecer un centímetro cada seis meses. Nada de dar el estirón, nada de estar varios meses tan sólo con milímetros”. Otra cosa totalmente distinta es que exijamos que alcancen un estándar marcado sobre lo que debe o no aprender en un tiempo concreto. Las habilidades que han de adquirir. Sabemos qué cosas deben saber hacer a los 6 años, a los 8 y a los 10. Porque esas habilidades están dentro de los estándares de su edad. Y los han de alcanzar en ese tiempo. Por eso, nuestra tarea es estimular ese aprendizaje,

Figura 7. Autora. (2020)
Sobre la prisa, Fotografía



para que llegue a ese estándar. Para que aprenda lo que tiene que aprender, al ritmo que lo tiene que aprender. ¿Verdad?

Se crece lo que el cuerpo necesita y puede crecer en un tiempo determinado. ¿Se aprende lo que la persona necesita y puede aprender en un tiempo determinado? ¿Qué implica respetar o no respetar esa cuestión?

Sobre la poda

“a un individuo le resultará imposible llegar a ser intelectualmente independiente si su ética consiste en subordinarse a la autoridad de los adultos” (Wild 2011, p. 101)

Vuestra planta no puede tener cualquier forma. Tenéis que vigilar las hojas que se salgan de su sitio, que quizás generen alguna asimetría en la estética del vegetal. Lo mejor para controlar la forma es a través del lugar en el que crece. Desde la maceta (su tamaño y forma), hasta la orientación de la luz que entra por la ventana. Podéis modelarla comenzando por ahí. Si aún teniendo especial cuidado con esta cuestión, su forma no atiende a lo que ha de atender, procedemos a la poda. Cortaremos algunas hojas por aquí y otras por allá. Que todas las plantas tengan la misma forma es importante.

Figura 8. Autora. (2020)
Sobre la poda, Fotografía.



Sobre el saber que no ocupa lugar

“Cuando se aprende mediante una programación procedente del exterior, estos sistemas sensibles conectados entre sí que interrelacionan todo lo que tiene vida, son conducidos inevitablemente al desorden” (Wild 2011, p.81)

Por la presente os hago entrega de la tabla de contenidos que ha de conocer vuestra planta. Tenéis que educarla, como ya sabéis. ¿Quién decide qué cosas tiene que aprender vuestra semilla? Diseños curriculares, sistemas rígidos, homogeneizados, contenidos vacíos. Cuanto más aprenda mejor, el saber no ocupa lugar. El saber que tiene que saber no ocupa lugar. El saber que yo digo que tiene que saber no ocupa lugar. Le ayudará a crecer. Fuerte, grande, sabia.

Vuestra planta necesita riego, agua para vivir, para crecer fuerte y hacerse grande. Así que cuanto más agua tenga, mejor.

¿No? Agua abundante. Vamos a dar a todas la misma cantidad de riego. ¿Al cactus? También.

Es lo que le permite aprender, y el saber no ocupa lugar.



Figura 9. Autora. (2020) *Ahogamiento*. Fotoensayo compuesto por, derecha, Rubio, A. (2019) *Sobre el saber que no ocupa lugar*, Fotografía, e; izquierda. Cita Visual Literal (Viola, 2005)



En estado salvaje I

"Bajo toda idea educativa subyace una ideología, una manera de ver e interpretar el mundo. La educación nunca ha sido, ni ha podido ser neutral." (Martín-Luengo & Paideia, 2016, p.11)

Hablamos de plantas silvestres cuando crecen y sobreviven en el medio natural, sin la domesticación del ser humano. En estado salvaje. ¿Cómo manejaríamos una planta salvaje manteniendo ese asilvestramiento? Sin podas, macetas, o excesos de riego. ¿Es posible? ¿Podríamos delimitar ciertos aspectos imperceptibles para ella, de tal forma que siga creyéndose libre y silvestre, invisibilizando las limitaciones?

Pero, ¿acaso lo que no se ve no existe? Si el límite es transparente, ¿no lo sentimos físicamente?

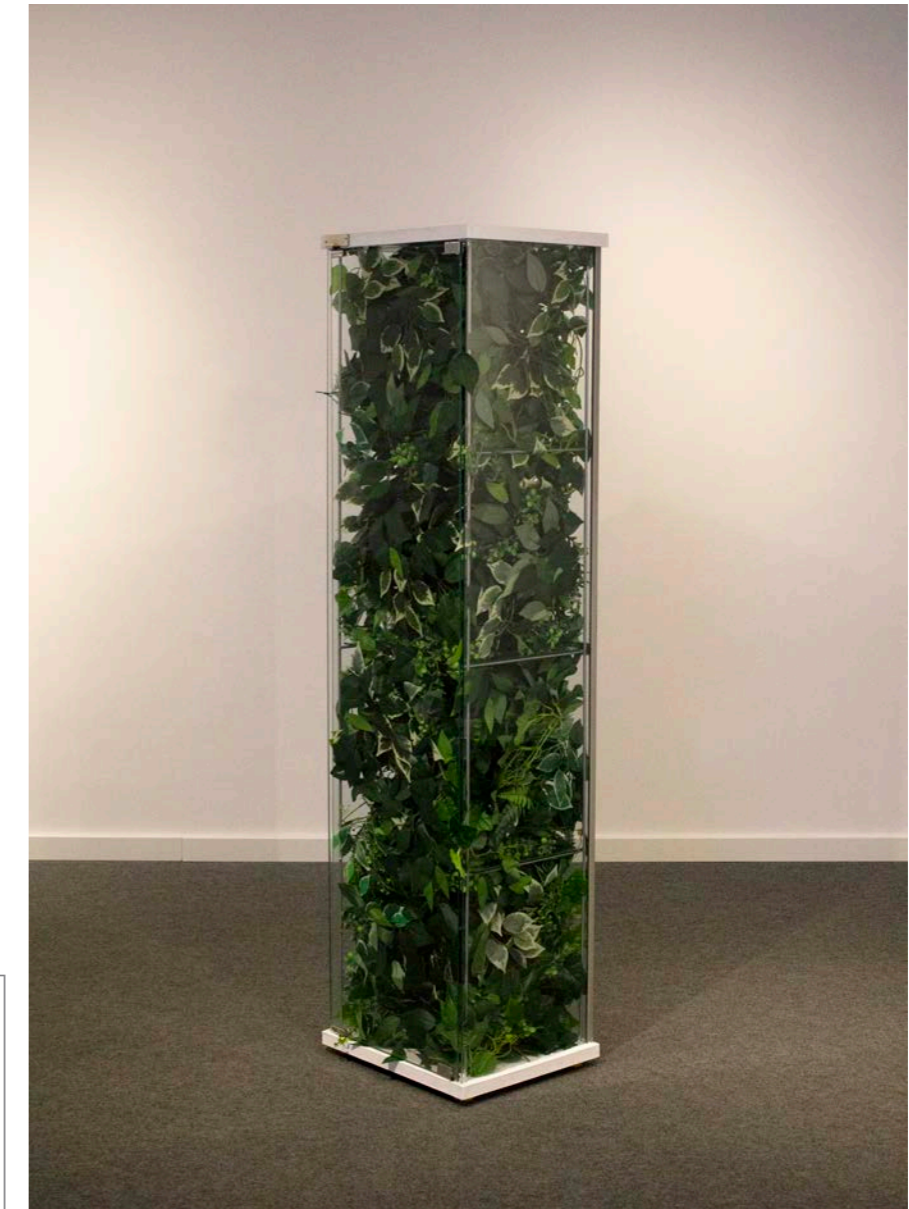
En estado salvaje II

"El aprendizaje de la libertad no puede limitarse únicamente a la adquisición de conocimientos curriculares, sino que debe iniciarse por el aprendizaje de una forma de vivir libre y responsable. (Martín-Luengo & Paideia, 2016, p. 86)

El término salvaje se utiliza en ocasiones de forma peyorativa, para referirnos a algo o alguien que no tiene modales, que no responde al comportamiento



Figura 10. Autora. (2020) *Límites*
Fotoensayo compuesto por,
derecha, Rubio, A. (2019) *En estado salvaje II*, Instalación, e; izquierda.
Cita Visual Literal (Aycock, 1971)



que ha de responder un ser humano. Pero ¿no sería de esperar que las plantas domésticas tengan las mismas necesidades que las silvestres? ¿Cuándo comenzaron unas a poder desarrollarse sólo en el interior? La pulcritud y el orden. La homologación.

Incubadoras

“Asumir el vértigo como naturaleza de moverse en el espacio” (Condró, Messiez 2016:34)

Los invernaderos son lugares que protegen de los agentes externos a las plantas, del clima inapropiado para el crecimiento de algunas especies. Sirven para garantizar un espacio seguro de crecimiento y desarrollo.

La luz les llega a través de plásticos, o a veces, incluso a través de lámparas. Puede que esos vegetales algún día salgan del invernadero, pero mientras, han de esperar. Como en una incubadora cuando un nacimiento es prematuro. No conocen otra cosa que la espera pasiva, dócil, frenética.

Jardineras

[...]si los límites no son realmente necesarios y se erigen únicamente para obtener determinados resultados o para inculcar obediencia a un niño, dejan de ser límites verdaderos” (Wild 2006, p.44)

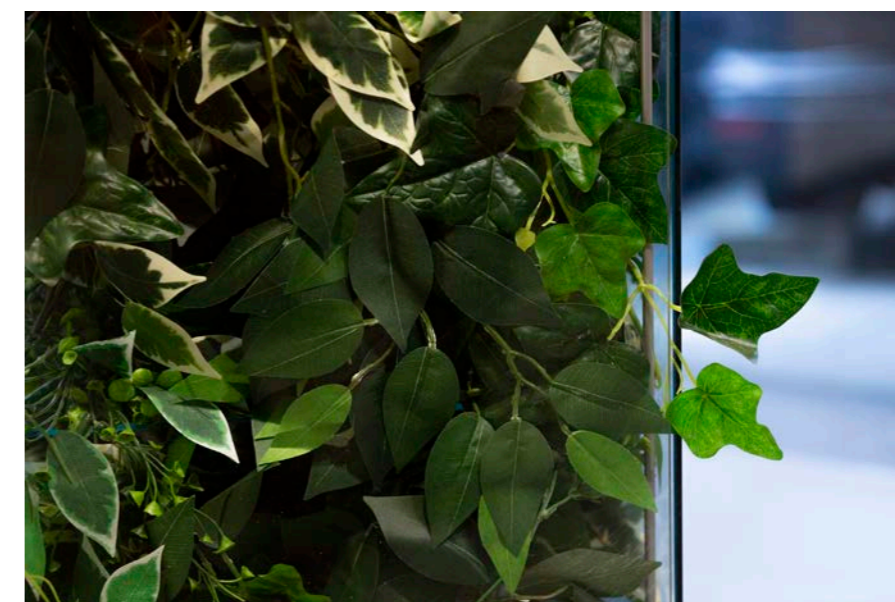
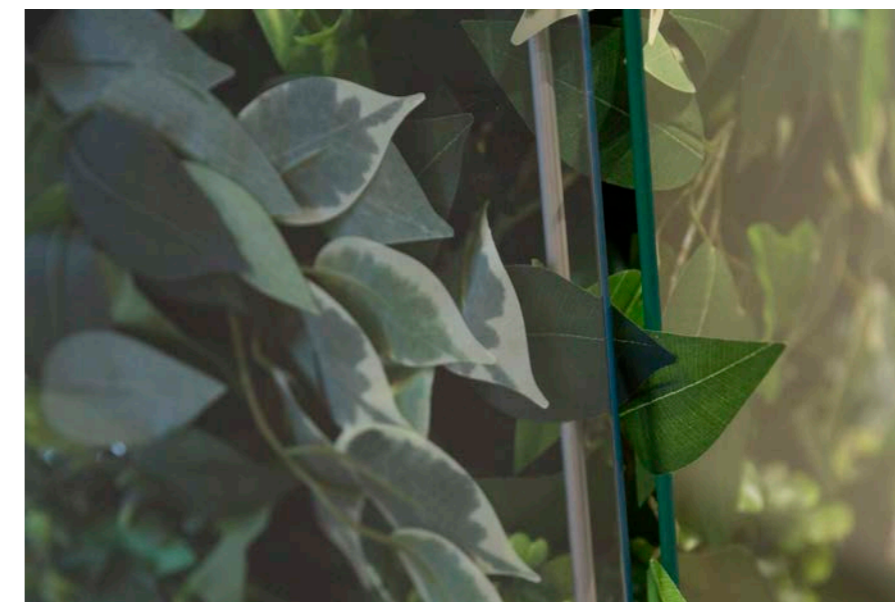


Figura 11. Autora. (2020) *Contención*.
Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A.
(2019) *En estado salvaje II, Detalle II.* y abajo,
Rubio, A. (2019) *En estado salvaje II, Detalle II.*

Como decíamos antes, la mejor manera de controlar la forma de la planta, incluso sus atributos no sólo físicos, es acotar el lugar en el que puede crecer.

Vamos a utilizar los mismos lugares para todas, los mismos tamaños de macetas, las mismas formas. Así, todas tendrán una forma y tamaño adecuados al recipiente que las contiene. Pueden crecer dentro de esos límites, persiguiendo la luz que se refleja en ellas.

Mejor: nada de límites. ¿Podemos hacer lo que queremos, cuando queremos y como queremos?

Salirse del tiesto

Las conductas disruptivas son tremendamente molestas en nuestras clases. El típico alumno que habla cuando no toca, que no para de levantarse, que no trae los deberes. Lo hace por molestar. Está claro que si el resto de estudiantes pueden hacerlo él también, pero no quiere. Y debe hacerlo. Porque el objetivo de su educación es que aprenda a hacer lo que otros le dicen que tiene que hacer. A esperar para hablar cuando alguien le de turno, (como vemos hacer a todas las adultos y adultas en cualquier reunión). Que aprenda a anular las necesidades corporales de movimiento, que se desconecte de él. Que se



Figura 12. Autora. (2020) *Modificar*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2019) *En estado salvaje*, Fotograma I, Video, y; abajo. Cita Visual Literal (Aycocock, 1973-2010)

adapte. O a caso “¿Alcanzamos a entender que la adaptación se aprende y la autonomía se toma, se roba? ¿Podemos soportar la idea de que la adaptación justifica el trabajo educativo, mientras que la autonomía verdadera no hace más que cuestionarlo?” (García, 2011:16)

La sequía

¿Cómo sería que nos moviera el movimiento y no mi interpretación de él? :(Condró, Messiez 2016:28)

El contenedor que habito. Mi hogar, ese sitio cómodo y seguro que conozco, en el que sé qué se espera de mi y qué no. Fácil. ¿Verdad? Nadie espera que mis raíces crezcan profundas en la tierra.

Mi contenedor me contiene a mi, mi tamaño, mi forma, mi tierra, mis hojas, mis saberes, mis inquietudes, mis posibilidades, mis expectativas, mis deseos. Pero, ¿he de estar contenida?

Si no hay contenedor que recoja el riego, ¿cómo sobreviviré?

La fractura, rotura, fragmento, brecha. El vacío. El contenedor incontinente. La fractura de contenedores, cuestiona también los contenidos.



Figura 13. Autora. (2020)
Pedazos. Fotoensayo
compuesto por, arriba,
Rubio, A. (2019) En estado
salvaje, Fotograma II, Video,
Rubio, A. (2019) En estado
salvaje, Fotograma III, Video



Figura 14. Autora. (2020) *Trasplantes*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, tres fotografías, Rubio, A. (2019) *Jardineras, detalle I*. Escultura, derecha, Rubio, A. (2019) *Jardineras, detalle II*, Escultura, y; centro. Cita Visual Literal (Bolin, 2007)



Figura 15. Autora. (2020) *Jardineras*, vista general. Escultura



Figura 16. Autora. (2020) *Incubadoras*. Fotoensayo compuesto por, cinco fotografías, Rubio, A. (2020) *Incubadoras, detalles*, Escultura

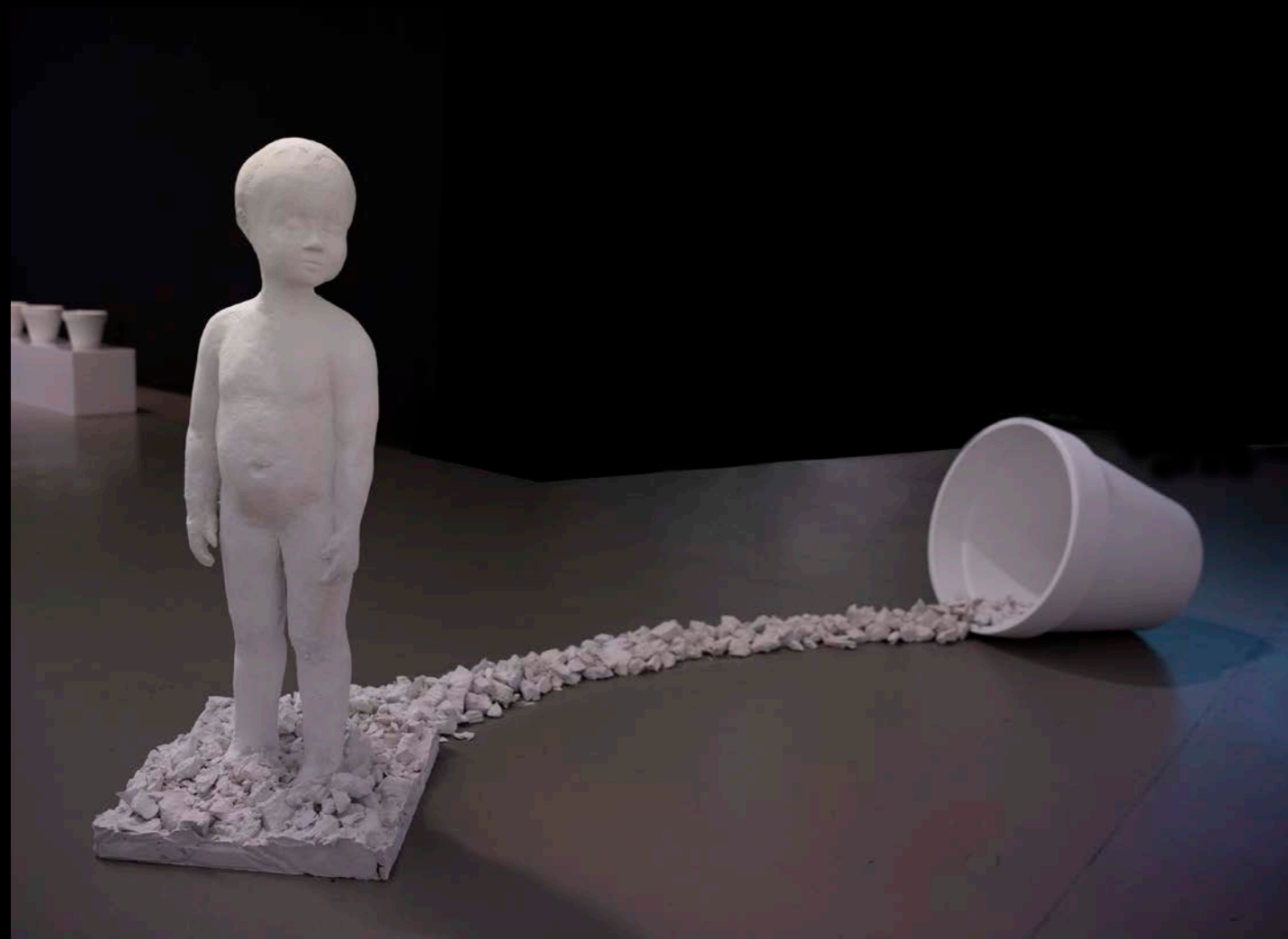


Figura 17. Autora.. (2020) *Salirse del tiesto*. Fotoensayo compuesto por, tres fotografías, Rubio, A. (2020) *Salirse del tiesto, detalles*, Escultura

Figura 18. Autora.
(2020) *Salirse del tiesto*,
vista general. Escultura.

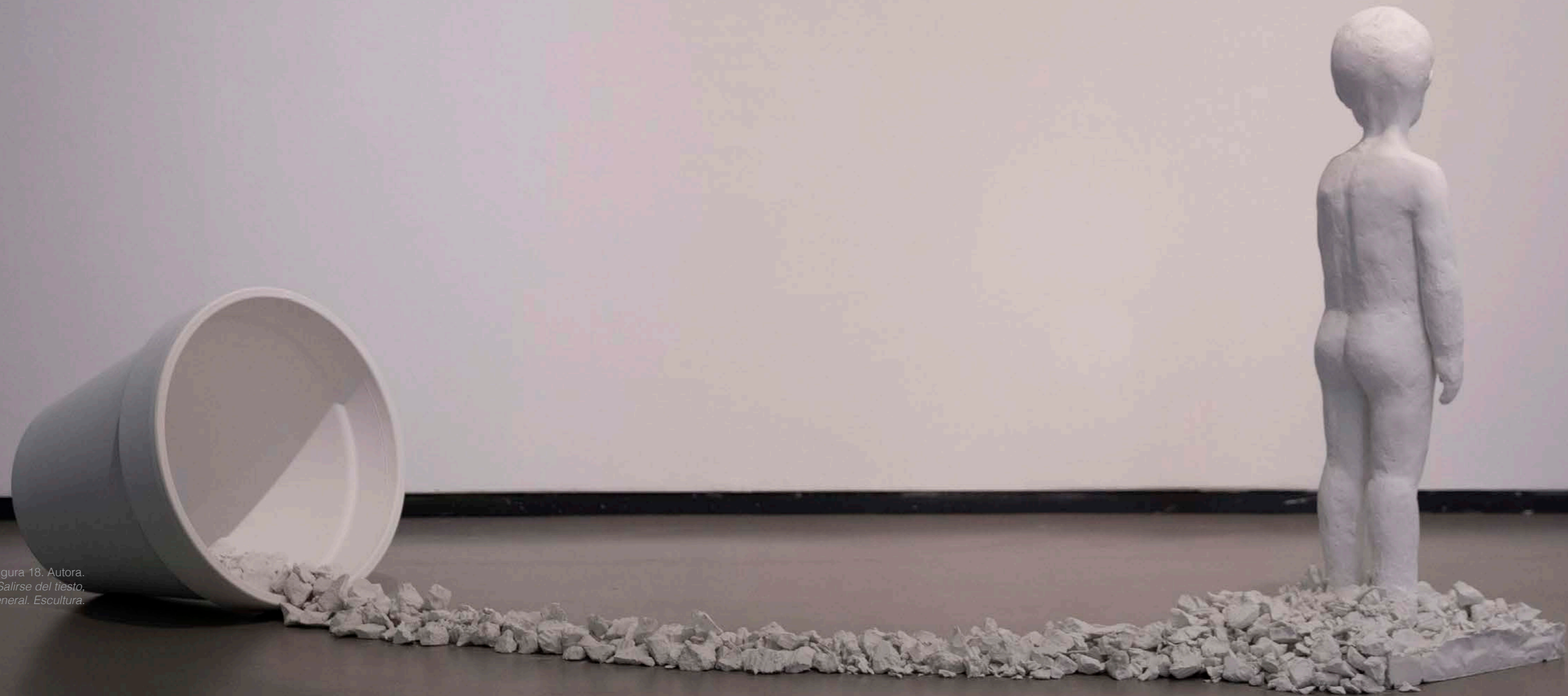




Figura 19. Autora. (2020) *Fractura*.
Fotoensayo compuesto por,
izquierda, Rubio, A (2020) *La sequía*, detalle I, instalación,
derecha arriba, Rubio, A (2020) *La sequía*, detalle II, instalación,
derecha, abajo, Rubio, A (2020) *La sequía*, detalle III, instalación, y;
centro. Cita Visual Literal
(Weiwei, 1995)

3.3.2. BROTOS

En los siguientes fotoensayos vemos algunas de las propuestas de las estudiantes en formación inicial de profesorado, explorando metafóricamente la conexión entre la naturaleza, la educación y la metodología de enseñanza-aprendizaje.



Figura 20. Cita Visual Literal . Fernández-Feito, A. (2021)



Figura 21. Cita Visual Literal . Fernández-Torres, N. (2021)

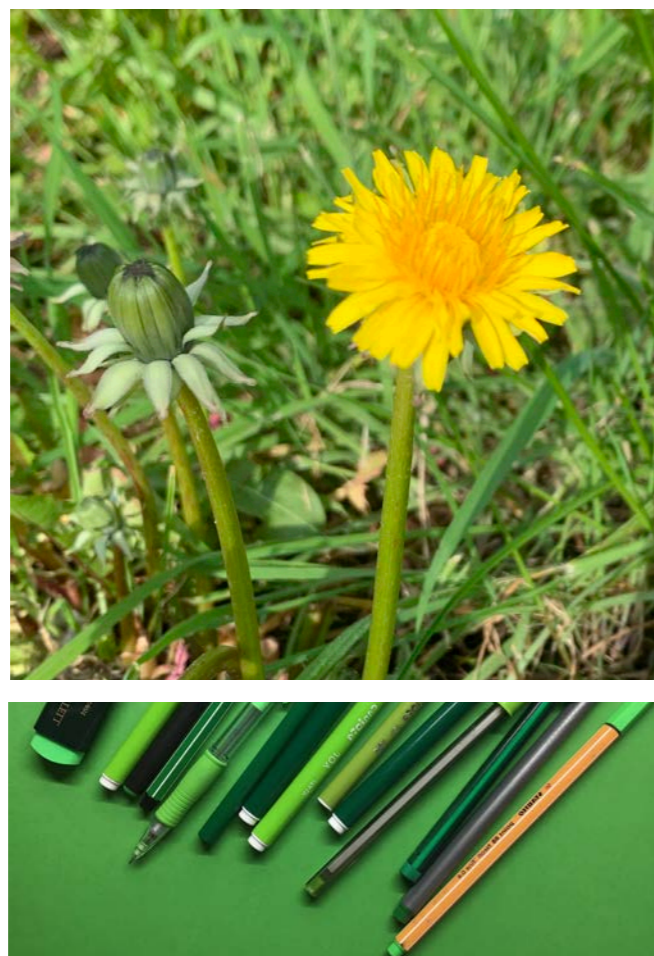


Figura 22. Autora. (2021) Fotoensayo compuesto por dos citas visuales de las estudiantes, izquierda, García-Galán, L. (2021) y derecha Alvar-Concha, J. (2021)



Figura 23. Autora. (2021) Fotoensayo compuesto por dos citas visuales de las estudiantes, izquierda, Fraile Díaz, S. (2021) y derecha Álvarez-Gómez del Carvallo, A. (2021)



4 . R E B U S C A . L E E R U N A H I S T O R I A S I N L E T R A S

4.1. CREACIÓN DEL PROYECTO

Rebusca es un cuento visual que surge como trabajo final para la asignatura “Narrativa gráfica aplicada a la investigación artística-narrativa” con el profesor Sergio García dentro del Master Artes Visuales y Educación de la Universidad de Granada. El cuento original se creó explorando la doble narrativa en la historia, siendo la persona lectora la que elige el itinerario de su lectura. Nos acercamos incipientemente a la línea de indagación propuesta en este campo por el propio Sergio García (1999),(2015),(2017). Coincidiendo en espacio y tiempo, la historia de *Rebusca* nos presenta dos situaciones que surgen en un aula, ofreciendo puntos de vista distintos del mismo contexto: por una parte la historia particular de una niña, y por otra, lo que acontece en el espacio de la clase. Podemos seguir ambos relatos y ver cómo se van desarrollando, planteándose en cierto momento una elipsis temporal que pone en duda el sentido de la lectura hasta ese momento. La historia propone una serie de metáforas en torno a los procesos de aprendizaje, la imaginación y la cabida de ésta en la enseñanza. El lenguaje utilizado para presentar la historia es la ilustración, elegida precisamente por “el potencial simbólico del lenguaje de las novelas gráficas para usar metáforas, metonimias y otras figuras literarias que enriquecen la indagación estética.” (Madrid, 2014:33)

Rebusca es un material didáctico para la educación en artes, en concreto su objetivo es despertar el interés y la atención por la lectura de las imágenes a través del lenguaje visual. Nuestro propio alfabeto verbal se construye a través de la la imagen:

“Al principio las palabras se representaban mediante imágenes y cuando esto no era factible se inventaba un símbolo. Después, en un lenguaje escrito ya muy desarrollado, se abandonaron las imágenes y se representaron los sonidos mediante símbolos.” (Dondis, 1992:25)

Parecemos haber alejado totalmente nuestra mente de la comprensión visual de nuestro entorno: “se ha dejado adormecer nuestra capacidad innata de entender con los ojos, y



Pg. Anterior.
Figura 1. Autora.
(2021) *Hilos*.
Fotografía.



Figura 2.
Autora. (2020)
Desmoldear.
Fotoensayo
compuesto
por, izquierda,
Deguines, C..
(2014) *Interior*
Fotografía, y;
abajo. Cita Visual
Literal (García
2017)

hay que volver a despertarla” (Arheim, 1979:16) Pero ¿cómo despertarla? Arheim 1979 afirma que el mero contacto con las obras de arte no es suficiente, ya que no por el hecho de ir a un museo se accede necesariamente al arte. Vivimos en el momento histórico en el que más imágenes nos rodean y comprobamos día a día la deficiente alfabetización visual que tenemos como sociedad. Arheim sugiere que quizás la manera más sencilla de despertar esa capacidad de entender con nuestros ojos, sería a través de la creación, manejando distintas herramientas, poniéndonos en la posición de crear una imagen. Sin embargo señala que en la práctica, “los malos hábitos y las ideas equivocadas bloquean el camino del desasistido” (1979:16). Intuimos que, si no hay un adecuado acercamiento y acompañamiento en la enseñanza-aprendizaje del arte, poco podrá hacer el manejo de lápices por si solo, para enseñarnos a leer imágenes.

Tampoco las explicaciones verbales conllevan nuestra comprensión y apreciación de la imagen.

“Hemos de prestar atención a la advertencia de los artistas y profesores de arte en contra del empleo de la palabra en el taller y en el aula [...] Puede ser que afirmen, antes de nada, que no es posible comunicar cosas visuales mediante el lenguaje verbal” (Arheim, 1979:16).

Si nuestro objetivo es despertar la atención sobre el lenguaje de las imágenes, parece lógico plantear un material que tan sólo utilice la imagen para involucrarnos en la lectura. Los materiales didácticos basados en MAE, como ya hemos argumentado, se utilizan como detonantes o hilos conductores de una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en las artes. Esto quiere decir que cuando utilizamos *Rebusca* como material didáctico, hemos de desarrollar en torno a él una estructura metodológica también artística en la que todos sus elementos guarden entre sí una coherencia estética, conceptual y formal. Será una experiencia colectiva, en la que el aprendizaje se construye.

Después de terminar el cuento en el Master, se imprimieron a penas tres ejemplares y se utilizaron como material didáctico de forma esporádica en talleres de lenguaje visual con

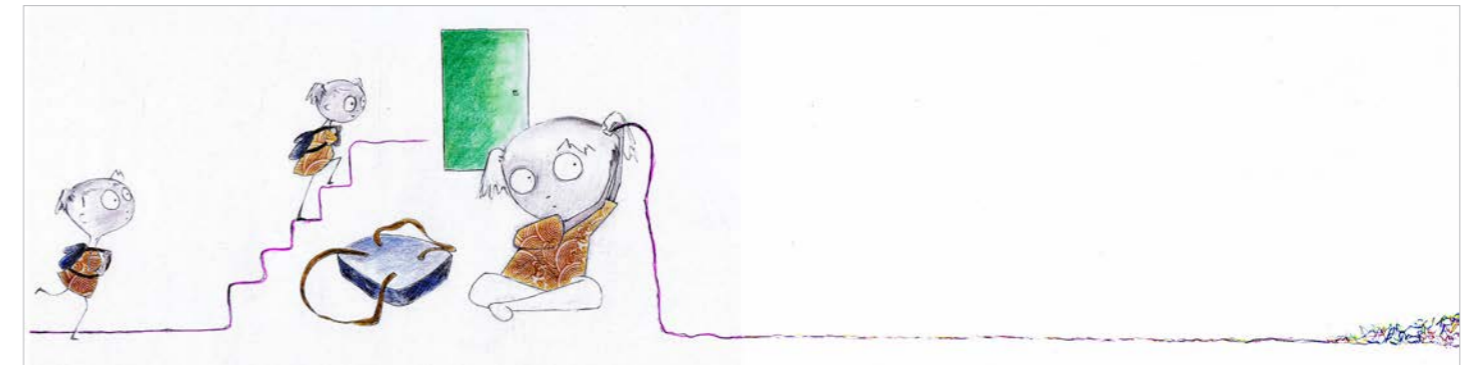


Figura 3.
Autora, (2014)
Rebuscando,
Ilustración

niñas y niños. Años más tarde, comenzamos a colaborar en actividades educativas con Paula Huelga, librera en El Muelle, cuentacuentos y creadora del proyecto de animación lectora que lleva el mismo nombre. Es en este momento cuando surge el Proyecto *Rebusca*: cuando tratamos de llevar a la práctica la lectura colectiva del cuento. ¿Cómo se cuenta un cuento visual? ¿Es posible contarlos con palabras? ¿Es necesario?

Comenzamos así a pensar en la idea de la traducción: traducir una historia visual al lenguaje oral. Pero cuando se traduce algo, siempre se pierden matices. Si tratamos de convertir un dibujo en palabra, la palabra que elijamos cierra la posibilidad a otros lectores de elegir términos diferentes que aporten otros tintes. Les obligarán a leer esa misma palabra sin explorar los imaginarios de lo visual. Además cuando dos personas hacen una traducción partiendo del mismo texto por ejemplo, las traducciones resultantes no serán exactamente iguales, por tanto podemos estar distorsionando el mensaje de la obra original como transmisores y privando de su lectura e interpretación en versión original a la persona lectora.

Por eso, pensamos en cambiar el formato de cuentacuentos de tradición oral, en el que es una persona la que cuenta el cuento, para pasar a preguntar el cuento. Comenzamos a practicar un acompañamiento activo de la lectura visual. De esta forma el acercamiento a la historia partía de distintas preguntas en cada página. ¿Qué veis ahí? ¿Dónde es ese sitio? ¿Le pasa algo a esa niña? ¿A dónde va? ¿Qué es eso? Estas preguntas pueden cambiar cada vez que se lee el cuento en función de las necesidades del grupo lector, que pueden estar más o menos familiarizados con el lenguaje visual.

4. 2. MULTILENGUAJES

En medio de las primeras pruebas con este enfoque, las y los profesores de la Escuela de Música de Mieres (Asturias), nos propusieron participar en uno de los talleres para bebés, que realizan de forma periódica coordinados por Mercedes Villa, para acercar la música a



Figura 4. Autora. (2021) *Proceso*. Mapa conceptual

la primera infancia. *Rebusca* apareció rápidamente en la conversación como una posible idea sobre la que construir el taller, y en ese momento el proyecto tomó un nuevo rumbo. ¿Y si en vez de pensar en “traducir”, pensamos en crear una conversación alrededor de *Rebusca* utilizando distintos lenguajes? Desde lo visual, lo verbal, o desde lo musical. Así que nos zambullimos en esta idea y Paula, entre libros y deberes de sus hijos, escribió una serie de versos inspirados en *Rebusca*. Tom Prendes, profesor de guitarra de la Escuela de Música, compuso una pieza musical basada en el cuento.

El proyecto abarca ahora varias dimensiones. En primer lugar nos sumergimos en un experimento de creación colectiva explorando distintos lenguajes a partir de la historia visual. En segundo lugar, durante este proceso, nos comenzamos a plantear la necesidad de reconfigurar el libro-objeto *Rebusca* y crear un artefacto que no sólo sea visual, si no que incorpore los nuevos aspectos sonoros: orales y musicales. Así, decidimos hacer una pequeña tirada impresa de un libro-disco, que incorporaba las nuevas creaciones sonoras. Se desarrolló así la grabación de un CD que coordinó Tom Prendes y en el que contamos con la total colaboración y apoyo de la Escuela de Música y sus profesores que pusieron voz, instrumentos, tiempo y dedicación en conformar el proyecto. Por último, después de la creación de este nuevo artefacto *Rebusca*, comenzamos a diseñar el taller para bebés. Trasladamos el libro y toda la conversación que creamos en torno a él con este nuevo aporte verbal y musical, a un taller en forma de experiencia sensorial. Configuramos un escenario de aprendizaje en el que se conjugase lo visual, lo musical y la narración. Mercedes Villa nos acompañó en todo el proceso de creación de la actividad que llevamos a cabo de forma conjunta en dos sesiones para grupos diferentes.

Abordamos el taller como una experiencia estética para los y las bebés, desde lo visual y lo sonoro, siguiendo el hilo narrativo de la historia de *Rebusca*. El taller se desarrolló en una sala diáfana, donde las familias se podían sentar en círculo, los músicos estaban en uno de sus extremos y en el centro se generaba un espacio de experimentación basado en las distintas fases del cuento. Organizamos cinco momentos de experimentación visual basados en un color distinto, que se correspondía con cada color asociado a



Figura 5. Autora.
(2020) *Amarillo*.
Fotoensayo
compuesto por
dos fotografías de
González, I. (2016)
Sin título.

los instrumentos, según la partitura de Prendes, y los versos escritos por Huelga. Los colores aparecían además en el mismo orden que los instrumentos en la pieza musical en directo. Con cada uno de ellos, se presentaban distintos materiales que ofrecían diversas posibilidades de exploración: sonora, visual, olfativa, táctil, incluso gustativa. Presentábamos los materiales en el centro de la sala sin interferir en el ambiente sonoro: abríamos la caja que los contenía y las niñas y niños comenzaban a acercarse con curiosidad. Se acompañaba la exploración atendiendo a las necesidades específicas de cada bebé: si todavía no podía desplazarse autónomamente, se le acercaban los materiales a un espacio en el que pudiese acceder a ellos; si uno mostraba especial interés por una textura en concreto se le facilitaba durante el tiempo necesario, si no se mostraba interés por ir descubriendo los materiales en el orden propuesto, como es lógico también se respetaba. La sesión terminaba con la presentación de una instalación central compuesta por lanas de colores en la que tomaba aún más protagonismo el juego. De esta forma involucramos el componente espacial y el movimiento corporal como colofón a la experiencia.

4.3. LECTURAS COLECTIVAS

4.3.1. Asturias

Después de esta experiencia, Paula Huelga y yo, nos propusimos retomar la idea de las *preguntadoras* de cuentos. Comenzamos así una serie de lecturas conjuntas de *Rebusca* en distintos espacios educativos asturianos. Quisimos incorporar parte de la experiencia sensorial con la que trabajamos en los talleres para bebés de la Escuela de Música, incorporando una acción tras la lectura en torno la escucha y a la imaginación.

Visitamos distintos centros escolares del municipio de Mieres y de Oviedo: C.P de Ujo, C.P Santiago Apostol, Colegio Santo Domingo de Guzmán, C.P Aniceto Sela, EEI Les Xanes y la Escuela Finca de la Merced, Oviedo.



Figura 6. Autora.
(2021) *Azul*.
Fotoensayo
compuesto por
dos fotografías de
González, I. (2016)
Sin título.

4.3.2. Tegucigalpa

En el verano de 2018, coincidiendo con esta etapa de lecturas invertidas, *Rebusca* viajó dentro del proyecto Bombearte'18 hasta Honduras. El proyecto Bombearte es una iniciativa coordinada por Joaquín Roldán que se desarrolla en una colaboración entre la Universidad de Granada y la ONG ACOES. El proyecto se desarrolla cada año desde 2015 durante los meses de verano, en los que un grupo de estudiantes y profesores de la Universidad de Granada viaja a Tegucigalpa para desarrollar un mes intensivo de actividades de Educación Artística en varias escuelas de la ciudad. En concreto trabajamos en tres centros escolares: la Escuela Santa Clara, la Escuela Santa Teresa, y la Escuela Virgen de Suyapa.

Cada día, la dinámica del proyecto consistía en proponer a las distintas clases de escolares, tanto en el turno de mañana como en el de tarde, una actividad en el aula de Educación Artística, creada durante el proyecto. Una de las propuestas, enmarcada en la semana de la creatividad, fue *Rebusca*. En una de las escuelas en la que no había un espacio específico para desarrollar las actividades de Educación Artística, *Rebusca* visitaba a las niñas y los niños en sus aulas habituales.

En esta etapa de las lecturas colectivas, tuvimos la oportunidad de indagar en dos cuestiones principalmente. Por una parte, pudimos comprobar si el material didáctico que diseñamos, compuesto por el libro y las dinámicas de lectura, funcionaba de la misma forma cuando eran otros docentes los que lo utilizaban como un recurso educativo. Por otra parte, pudimos presenciar múltiples lecturas del cuento visual.

Rebusca también se propuso como actividad dentro del *Diplomado de Educación Artística en Contextos de Riesgo de exclusión social*, que se desarrolla en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) impartido por docentes de la propia UNAH y también de la Universidad de Granada. Los estudiantes que lo cursaban, desarrollaron esta actividad



Figura 7. Autora.
(2021) *Libros*.
Fotoensayo
compuesto por
dos fotografías de
González, I. (2016)
Sin título.

también en el Colegio adscrito a la propia UNAH con escolares de distintos niveles.

4.3.3. Experiencias

Durante las lecturas colectivas se tomaron fotos y se realizaron grabaciones de audio, que posteriormente transcribimos. Lo que presentamos en las siguientes páginas a través de un discurso visual, no es una traducción de dichas sesiones, si no una representación visual de las distintas experiencias vividas, tanto en las sesiones realizadas en Asturias como en Tegucigalpa. Contamos en esta fase de lecturas, con grupos de escolares diversos, de distintas edades y de lugares diferentes. Pudimos comprobar que en muchas de las lecturas, las reflexiones y dudas surgidas se repetían una y otra vez, llegando incluso a elegir las mismas palabras para verbalizarlas. Lo que aquí mostramos es una pequeña muestra significativa de lo sucedido en ellas.



Figura 8. Autora.
(2021) *Músicos*.
Fotoensayo
compuesto por,
dos fotografías
de la autora
(2016) *Sin título*.

¿QUÉ HACÉIS AQUÍ?

VENIMOS A UN CUENTACUENTOS

(AH... PUES YO PENSABA QUE YO
VENÍA A UN CUENTACUENTOS)

AQUÍ HAY UNA COSA...

REBUSCA .. ¿Y QUÉ ES REBUSCA?

ÁNGEL, ¿QUIERES CONTAR QUÉ ES ESTO?

UN LIBRO NO TIENE PALABRAS...



Figura 9. Autora. (2021) *Rebusca I*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2020) *Sin título*, Fotografía, y derecha Arias, A. (2016) *Sin título*, Fotografía

ES UN CUENTO SIN LETRAS. (BIEEEEN)
PERO SI TIENE DIBUJOS SE PUEDE LEER IGUAL

ENTONCES USTEDES NOS VAN
A CONTAR A NOSOTRAS ESTE
CUENTO

¿VAN A PODER CONTARLO?

NO
PORQUE NO TIENE LETRAS.



Figura 10. Autora. (2021) *Rebusca II*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2020) *Sin título*, Fotografía, y derecha Rubio, A. (2016) *Sillas*, Fotografía

¿ALGUIEN QUE PIENSE QUE SÍ QUE SE PUEDE
CONTAR?

SÍ.

¿Y POR QUÉ?

USTEDES ABREN UN LIBRO QUE NO TIENE LETRAS
¿Y CÓMO SE ENTERAN DE LA HISTORIA?

YO PUEDO VER UN ÁRBOL Y SÉ QUE ES UN
ÁRBOL PERO NO PONE ESCRITO "HOLA, SOY
UN ÁRBOL"



Figura 11. Autora. (2021) *Rebusca III*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2020) *Sin título*, Fotografía, y derecha Arias, A. (2016) *Sin título*, Fotografía

MMM...¿ESTÁ ESCRITO EN BRAILE?

¿CON EL LENGUAJE DE LOS GESTOS?

¿CON EL LENGUAJE DE LO QUE VEO?

CREO QUE SÍ...

¿LO LEEMOS?

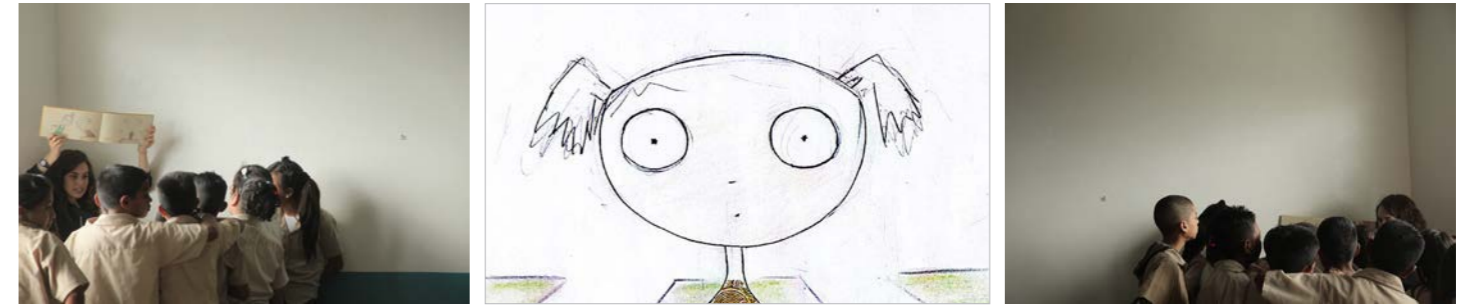


Figura 12. Autora. (2021) *Rebusca IV*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Arias, A. (2016) *Sin título*, Fotografía; centro, Rubio, A. (2020) *Sin título*, Fotografía, y derecha Arias, A. (2016) *Sin título*, Fotografía

¿QUÉ VEIS?



Figura 13. Arias, A. (2016) *Lectura*, Fotografía

HAY PERSONAS SON UNA NIÑOS

¿CÓMO ESTÁN LOS NIÑOS?

ESTÁN CANSADOS Y QUIEREN DORMIR

PORQUE NO QUIEREN HACER LA TAREA.

ENTONCES LOS NIÑOS ESTÁN CANSADOS PORQUE TIENEN TAREAS.

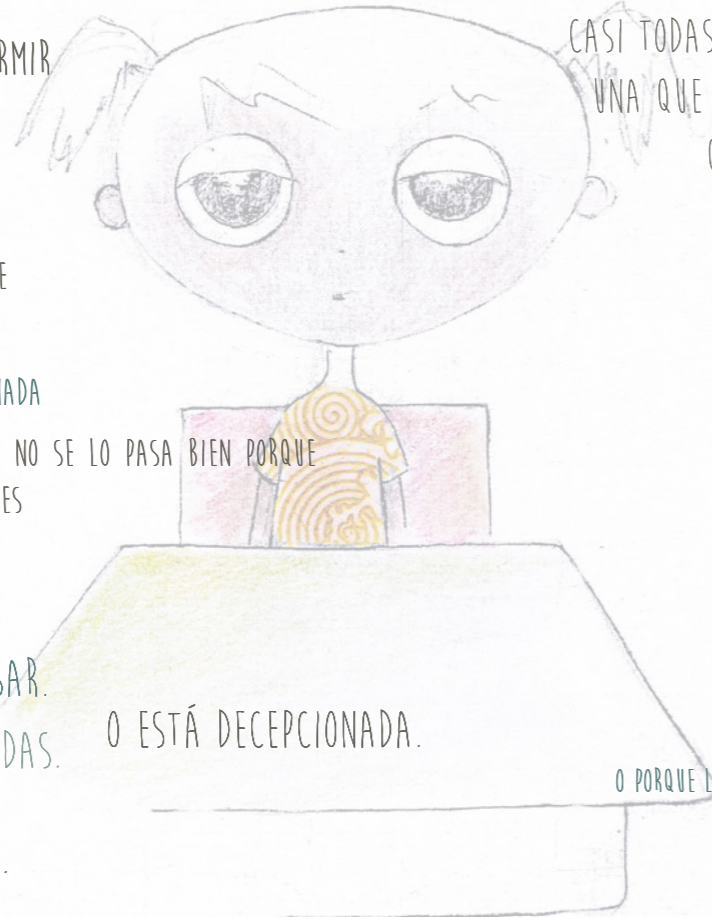
PORQUE NO ESTÁ ESCRIBIENDO NADA

ESTÁ EN EL COLE Y NO SE LO PASA BIEN PORQUE TIENE MUCHOS DEBERES

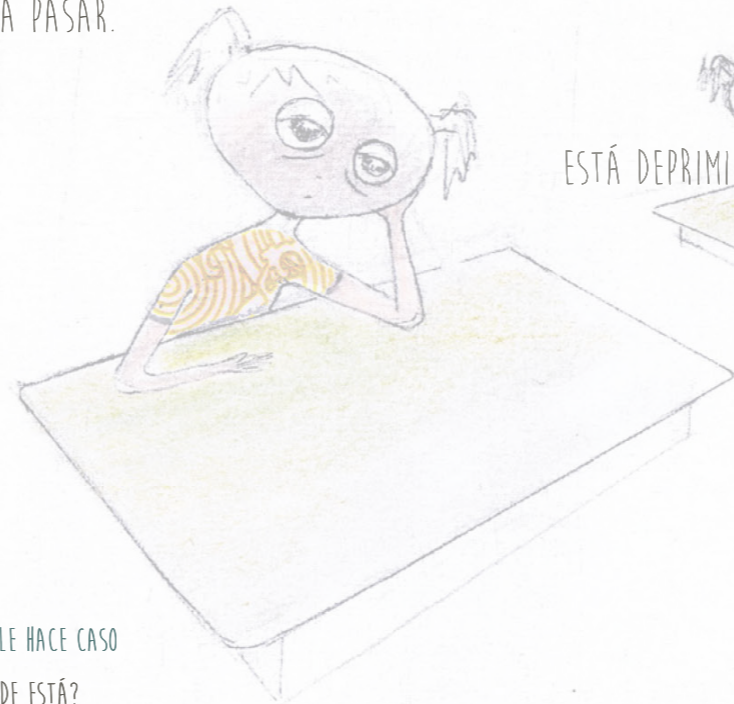
TIENEN QUE DESCANSAR.

TAMBIÉN ESTÁN ABURRIDAS.

¿Y POR QUÉ? ESTÁ TRISTE.



SEIS NIÑAS EN UN COLEGIO DE LAS QUE CASI TODAS ESTABAN ABURRIDAS MENOS UNA QUE ESTABA MUY ATENTA A LO QUE IBA A PASAR.



ESTÁ DEPRIMIDA, TRISTE, MUY TRISTE,



ESTÁ ENOJADA. SE AGARRA DE LOS PELOS.

ESTÁ TRISTE Y ABURRIDA. NO LE GUSTA HACER LA TAREA.



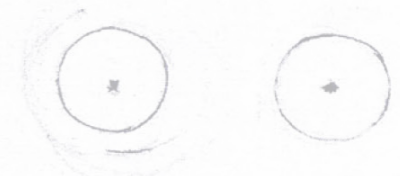
DE REPENTE SE APAGA LA LUZ Y SÓLO SE LE VEN LOS OJOS

MMM SE QUEDÓ EN BLANCO.

¿Y CÓMO ESTÁN?

SE APAGÓ LA LUZ Y SÓLO SE VEN LOS OJOS.

Y HAY UNOS OJOS DE UN MONSTRUO



ES ALGUIEN QUE ESTÁ HACIENDO TAREAS, UN EXAMEN, PENSANDO.

ESTÁ EN EL COLEGIO, SE PARECEN A NUESTRAS MESAS

O PORQUE LA PROFE NO LE HACE CASO

¿Y DÓNDE ESTÁ?

¿CÓMO EMPEZAMOS EL CUENTO? SE LEE DE
IZQUIERDA A DERECHA O DE DERECHA A
IZQUIERDA? DESDE LA MAESTRA A LA CARRERA
¿CÓMO LO SABEN?
¿SEGURO?

¿ES LA MISMA NIÑA DE ANTES?

LOS OJOS DE ANTES, YA NO SON SOLO OJOS, ES UNA CARA QUE LOS VIGILA A TODOS Y ADEMÁS
ES LA QUE LE DICE A LA PROFESORA QUE TIENE QUE TENER AL RESTO VIGILADOS, PERO NO SE
QUEDAN QUIETOS SALEN CORRIENDO PORQUE VEN A UN CARACOL GIGANTE.

¿QUÉ LE ESTÁ PASANDO EN LA CABEZA?



¿Y QUÉ ES ESTO?
LANA, PELO, SANGRE, HILO, PELO,
LA NIÑA SE ASUSTÓ PORQUE LE SALIÓ ALGO
DE LA CABEZA



LA PROFE

LA MAESTRA

¿QUIÉN ES ESTA PERSONA?

¿CÓMO ESTÁ?

¿ESTÁ CONTENTA CON LA NIÑA?

¿POR QUÉ?

ESTABA ENOJADA CON ELLA

¿DÓNDE ESTÁN EL RESTO DE NIÑAS?

LA SEÑORITA ESTÁ DE ESPALDAS Y
ENFADADA

PORQUE LA NIÑA ESTÁ DISTRAIDA,

, PORQUE SE VA DE CLASE

PORQUE NO LE HACEN CASO

¿POR QUÉ ESTÁ ENFADADA?

PORQUE REBUSCA NO HACE LOS DEBERES
O SE PORTA MAL

NO HACE LA TAREA

¿Y POR QUÉ LE SALE ES?

ALLÍ LOS VIENEN A RECOGER Y SALEN CORRIENDO.

SE FUERON A CASA PORQUE TENÍAN MIEDO.

LA NIÑA ESTÁ CON LA PROFE. ESTÁ LEYENDO DE
ESPALDAS.

LA MAESTRA LA TENÍA CASTIGADA PORQUE NO HIZO LA TAREA
Y ELLA ES UNA AMARGADA

¿QUÉ PASA AQUÍ?

¿Y CÓMO ESTÁ LA PROFE CON LA NIÑA?
ESTÁ REVUELTA..

ESTÁ SENTADA, A PUNTO DE SALIR DE UNA ESCUELA.

A ELLA NO LE GUSTA LA MAESTRA.

SE ESCAPARON CUANDO SONÓ EL TIMBRE.

HABÍA UN TIMBRE QUE RODABA E IBA A PILLAR A REBUSCA

SE FUERON AL RECREO

¿QUÉ LLEVAN PUESTO?
LA MOCHILA.



UN YOYÓ
¿QUÉ ES ESTO?
UN OVILLO DE LANA
UN CARACOL
UNA BOMBA
¡¡UN TIMBRE!!

ESTÁ SONANDO

LE IBA A PEGAR SU MAMÁ SI NO LLEGABA TEMPRANO, POR ESO IBA CORRIENDO.

¿HACIA DÓNDE VA?

A LA CASA

¿Y POR QUÉ SALE PARA LA CASA Y NO
PARA EL RECREO?

PORQUE LLEVA LA MOCHILA



¿Y QUÉ PASA?

ESTÁ CORRIENDO POR LA CALLE, Y PARECE MÁS CONTENTA.



CUANDO SONÓ EL TIMBRE SALIERON CORRIENDO PERO ERAN TRES

SUBIÓ POR LA ESCALERA, ABRIÓ LA PUERTA,
DEJÓ SU MOCHILA Y EMPEZÓ A ESCUCHAR.

¿SIGUE EN LA ESCUELA?

ESTÁ SUBIENDO GRADAS, Y AHORA ESTÁ SENTADA.

SE VA PARA EL CUARTO A CAMBIARSE. TIRA LA
MOCHILA Y LE SALE UN ALAMBRE O UN HILO.

LLEGARON A LA CASA Y ESTÁ ESCUCHANDO ALGO ESA NIÑA

SON MUCHÍSIMOS HILOS QUE CREARON UN MONSTRUO.

ESTÁ EN SU CUARTO Y SE VA A COMER

ESTÁ EN LA CASA AHORA.

PASÓ LA PUERTA.
BOTA LA MOCHILA.
ESTÁ ESCUCHANDO

SANGRE

LANA

¿QUÉ LE SALE DE LA CABEZA?

BASURA

¿Y QUÉ ESCUCHABA?

UN SONIDO

ESTÁ ESCUCHANDO

SON CORDONES

ESTÁ OYENDO LO QUE PASA

ESTÁ BUSCANDO ALGO
INTERESANTE.

UN SONIDO

ES MÚSICA QUE SUENA.

SON DE UN MONSTRUO DE HILOS.

ES UN MUÑECO POR ESO LE SALE HILO.

¿CUANDO LLEGÓ A LA CASA
QUÉ PASO?

AAHHH! AL FINAL NO ERAN SEIS NIÑAS, ERA UNA
QUE SE MOVÍA MUCHO Y LE PASABAN MUCHAS
COSAS.

LE EMPEZÓ A SALIR ALGO DE LA CABEZA, QUE
CREEMOS QUE ERA LA GOMA DE LA COLETA

¿SALÍA DE ELLA?
NO, ERA DE AFUERA.

NO SÉ...

APARECE UN HILO QUE LE SALE DE LA CABEZA CON
RAMAS

ES EL HILO DE LA GOMA DE LA COLETA

HAY MUCHOS COLORES, AZUL, ROJO, VERDE, AMARILLO,

COMO ELECTRICIDAD QUE LE SALE DE LA CABEZA

VIENE DE LA BASURA. QUE RARO ¿NO?

ES UN HILO ENORME QUE SALE DE UN
MONSTRUO DE HILOS QUE SE QUIERE
COMER A REBUSCA

LOS OJOS QUE MIRAN ATENTAMENTE SON DE LA MAYOR DE LAS
HERMANAS QUE ESTÁ SIEMPRE ATENTA PORQUE ESTÁ SIEMPRE
ENCHUFADA.

Y SE LE METIÓ COMO LANA EN LA
CABEZA.

LO TENÍA EN EL CEREBRO Y SE LE SALIÓ

SON LAZOS O COLETAS, O LA IMAGINACIÓN, O
HILOS QUE LE SALEN DE LOS OIDOS.

LA MOCHILA, LA TIRÓ AL LLEGAR.

LE SALEN HILOS O SE LE METEN LOS HILOS.

¿SE LE METIÓ O LE SALÍA?

¿ESTÁ ESCUCHANDO LANA?

SUBIÓ A SU CUARTO Y SE
QUITÓ LA MOCHILA.

TIRA LA MOCHILA

¿PERO QUÉ ES ESO?

SON COLORES.

SUBE LAS ESCALERAS Y VA A SU CUARTO

¿A DÓNDE LLEGÓ?

UAAA HACIA LA LANA

SE SACÓ HILOS

ERA UN JUGUETE PARA JUGAR

ESTABA PENSANDO CON HILOS

¿Y AHORA QUÉ CREEN QUE PASABA?
¿SIGUE PENSANDO QUE ESTABA ESCUCHANDO?

¡AH! ESTABA PENSANDO!

ESTABA ESCUCHANDO

SON MUCHÍSIMOS HILOS QUE CREARON
UN MONSTRUO

DE SU PELO

SACÓ UN MONTÓN DE COSAS
DE SU CABEZA

¿BOTARÍAN ALGO QUE LES SALE DE LA CABEZA?

EMPEZÓ A SACARSE
MUCHO PELO DE COLORES DE
SU CABEZA Y SALIÓ UNA
MONTAÑA

ES UN BASURERO!
¿ES UN BASURERO?
¡NO, NO!

RESULTA QUE REBUSCA ES UN
ROBOT Y LE SALEN CABLES DE
LA CABEZA.

ES UN HILO ENORME QUE SALE DE
UN MONSTRUO DE HILOS QUE SE
QUIERE COMER A REBUSCA

RESULTA QUE ESTA NIÑA QUE ESTÁ SIEMPRE ENCHUFADA NO SÓLO TIENE UN CABLE, TIENE UN MONTÓN DE CABLES QUE PUEDEN SER ADEMÁS, . . .

CORDONES

LAZOS

CARACOLES

PATAS DE ARAÑA

SON... PELO

LANA

HIZO MAGIA

Y SE SORPRENDIÓ PORQUE ELLA
NO SABÍA QUE ERA CAPAZ DE
HACER ESO

HILOS

SERPIENTES

CACA DE PERRO

BABOSAS

UN JERSEY

HACER UNA BOLA PARA
COSTURAR

YO LO TIRARÍA AL AIRE Y LO VERÍA
CAER MUUUUY DESPACIO

GRITAR

TIRARLO A LA BASURA

ME LANZARÍA COMO EN
UNA PISCINA

LO TIRO POR LA VENTANA

CORTARLOS CON LA TIJERA

¡BOTARLO!

UN CASTILLO CON UN PALITO

¿Y SI A VOSOTRAS OS
SALIESEN TODAS ESAS
COSAS DE LA CABEZA QUÉ
HARÍAIS?

¿Y QUÉ VA A HACER CON TODO ESTO?

JUGAR CON ELLO

HARÍA UN BOLSO

IR AL HOSPITAL

¡CABLES! ERAN CABLES DE
ELECTRICIDAD PORQUE LA NIÑA ES
UN ROBOT Y LOS TIENE DENTRO.

UN ÁRBOL
GUSANOS



QUIEREN VER A DÓNDE VA?
¿O DE DÓNDE VIENE?

¿SABEN QUÉ HIZO
REBUSCA?

¿QUÉ HIZO REBUSCA?

AAAALA

ESTABA DIBUJANDO LA CIUDAD EN SU HABITACIÓN
ENROSCÓ TODO EL HILO
POR LA CIUDAD,
LAS TEJE Y SE VA A DESLIZAR POR LA CIUDAD

¿SABÉIS QUÉ HIZO REBUSCA?

UNA CIUDAD

COSTURÓ UNA CIUDAD CON LO QUE TENÍA EN LA CABEZA.
REBUSCA DIBUJÓ UNA CIUDAD
EN SU HABITACIÓN

ANTES ESTABA SUCIO
Y AHORA LIMPIO.
ERAN COLORES O CHORROS DE PINTURA

ES ELLA EN UNA CIUDAD DE COLORES
EN SU HABITACIÓN TEJIÓ

COLOREÓ LA CIUDAD Y ESTUVO
BAJANDO POR TOBOGANES

¿Y CÓMO LO HIZO? ERA HILO

ESTÁ TRENZANDO

LO ESTIRA UNA SOGA GORDA DE HILO



ESTÁ MUY FELIZ

VIVÍA EN UNA CIUDAD MUY SOSA

¿DÓNDE ESTÁ ELLA?
EN LA CIUDAD DESLIZÁNDOSE

HIZO UNA CALLE ESTÁ EN UN TOBOGÁN

¿Y QUÉ HACE AHORA?

ESTÁ SUBIENDO A LA CASA

UNA BUFANDA... Y LA ENREDÓ EN LA CIUDAD

LANZÓ SUS CABLES POR TODA LA
CIUDAD PARA ASÍ PODER VIAJAR POR
ELLA
¿TENDRÁ LA MISMA CARA QUE AL PRINCIPIO?

TEJIÓ EL PELO Y SE PASEÓ CON ÉL POR TODA LA CIUDA

AHORA TIENE CARA DE FELIZ

¿LA LANA ESTÁ IGUAL AQUÍ QUE ANTES?

NO, ESTABA SUELTA Y AHORA ESTÁ
ENREDADA. PARA ENREDAR AL QUE
VIVIESE EN LA CASA,

ENTONCES, ¿QUÉ ERA LO QUE LE
SALÍA DE LA CABEZA?

Y PARA QUE LA CIUDAD SE VIERA BONITA.

ESTÁ VOLANDO

¿QUIEREN SABER QUÉ HIZO?

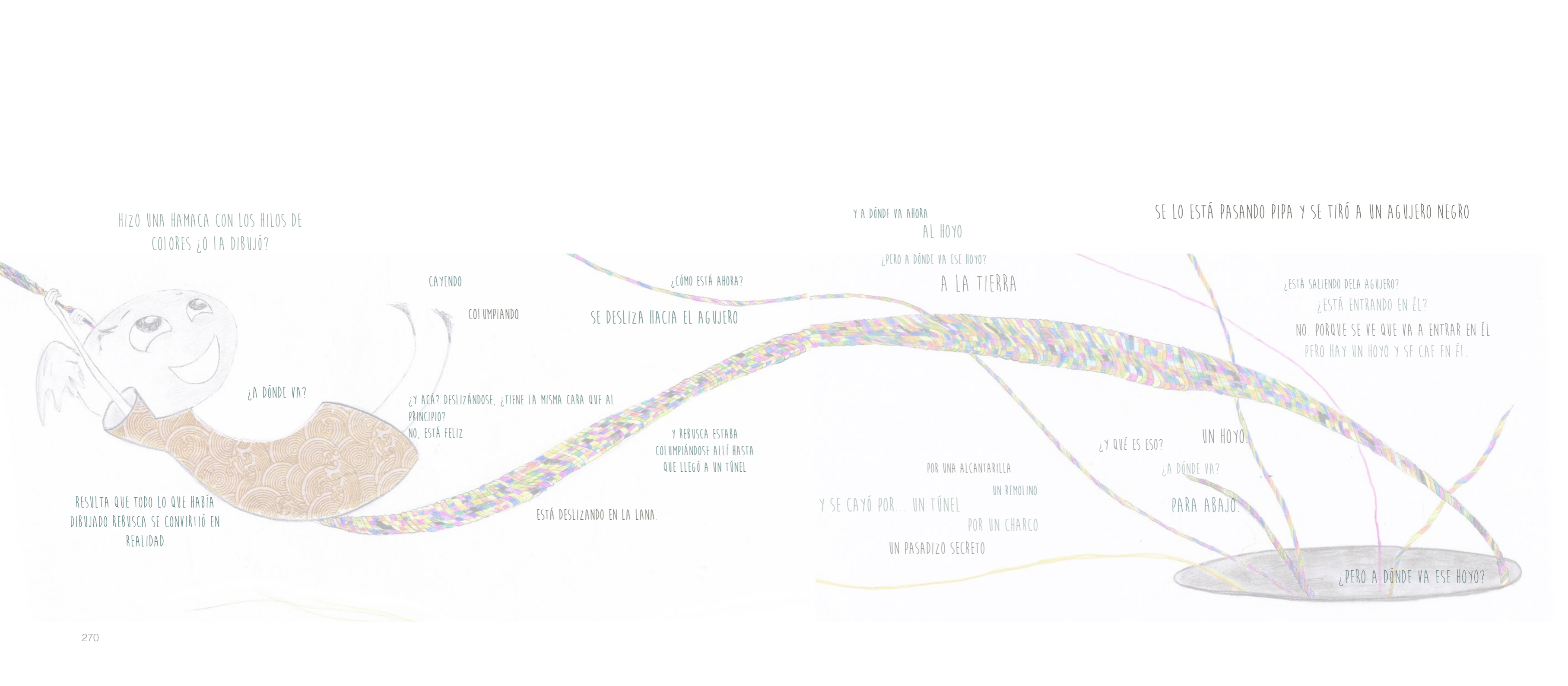
ENREDANDO LA
CIUDAD EN BASURA

¿PERO ES BASURA?

NO PORQUE ESO SE USA. ASÍ
QUE NO ES BASURA.

ESTÁ RESBALÁNDOSE
¿PARA QUÉ HACE ESO?

CONSTRUYENDO
PARA ENREDAR LAS COSAS.



HIZO UNA HAMACA CON LOS HILOS DE COLORES ¿O LA DIBUJÓ?

¿A DÓNDE VA?

RESULTA QUE TODO LO QUE HABÍA DIBUJADO REBUSCA SE CONVIRTIÓ EN REALIDAD

CAYENDO

COLUMPIANDO

¿Y ACÁ? DESLIZÁNDOSE, ¿TIENE LA MISMA CARA QUE AL PRINCIPIO? NO, ESTÁ FELIZ

SE DESLIZA HACIA EL AGUJERO

Y REBUSCA ESTABA COLUMPIÁNDOSE ALLÍ HASTA QUE LLEGÓ A UN TÚNEL

ESTÁ DESLIZANDO EN LA LANA.

¿CÓMO ESTÁ AHORA?

Y A DÓNDE VA AHORA AL HOYO

¿PERO A DÓNDE VA ESE HOYO?

A LA TIERRA

Y SE CAYÓ POR... UN TÚNEL
UN PASADIZO SECRETO
POR UNA ALCANTARILLA
UN REMOLINO
POR UN CHARCO

SE LO ESTÁ PASANDO PIPA Y SE TIRÓ A UN AGUJERO NEGRO

¿ESTÁ SALIENDO DEL AGUJERO?
¿ESTÁ ENTRANDO EN ÉL?
NO. PORQUE SE VE QUE VA A ENTRAR EN ÉL PERO HAY UN HOYO Y SE CAE EN ÉL.

¿Y QUÉ ES ESO?

UN HOYO.

¿A DÓNDE VA?

PARA ABAJO.

¿PERO A DÓNDE VA ESE HOYO?

Y REBOBINÓ EL TIEMPO Y VOLVIÓ AL PRINCIPIO

¿A DÓNDE FUE?

AL COLE, A LA ESCUELA

¿Y CÓMO HA VUELTO A LA ESCUELA
POR EL HOYO.

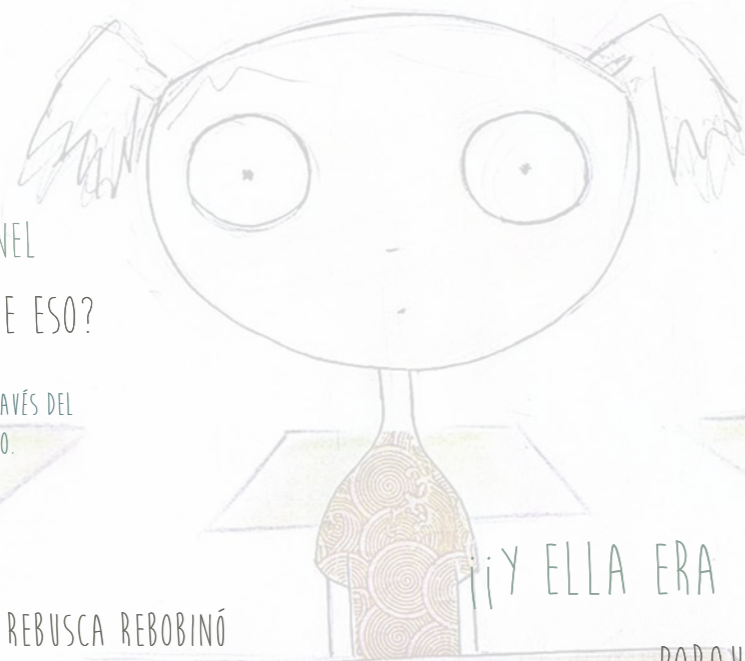
ESTÁ ASUSTADA PORQUE ESTABA VOLANDO Y DE REPENTE HA VUELTO AL COLE.

VA A LA ESCUELA ESE TUNEL

¿Y CÓMO ES POSIBLE ES?

VOLVIÓ CAMINANDO, A TRAVÉS DEL
HOYO, DEL AGUJERO.

RESULTA QUE REBUSCA REBOBINÓ
EN SU MÁQUINA DEL TIEMPO AL
METERSE EN EL TÚNEL.



¿Y POR QUÉ ESTÁ EN CLASE OTRA VEZ?

Y LLEGÓ A LA ESCUELA A TRAVÉS DEL
AGUJERO Y VIO A SU COMPAÑERA Y LE
DIJO TODO LO QUE HABÍA PASADO.

¿A DÓNDE FUE?

A LA ESCUELA, A SU MESA.

¡Y ELLA ERA UN ROBOT!!

PORQUE TIENE LOS OJOS DE ROBOT.

SE LO CUENTA A SU COMPAÑERA

LE ESTÁ DICIENDO UNA COSA

¿QUÉ COSAS?

SOBRE LA CIUDAD, LOS CONFITES...

¡SÍ! AH, ENTONCES ELLA AQUÍ LE
PREGUNTA A SU AMIGA CUÁNTO QUEDA
PARA SALIR AL RECREO.

¿QUÉ PASA EN ESTA
PÁGINA?

¡NO!

¿Y QUÉ LE ESTARÁ CONTANDO A LA
AMIGA?

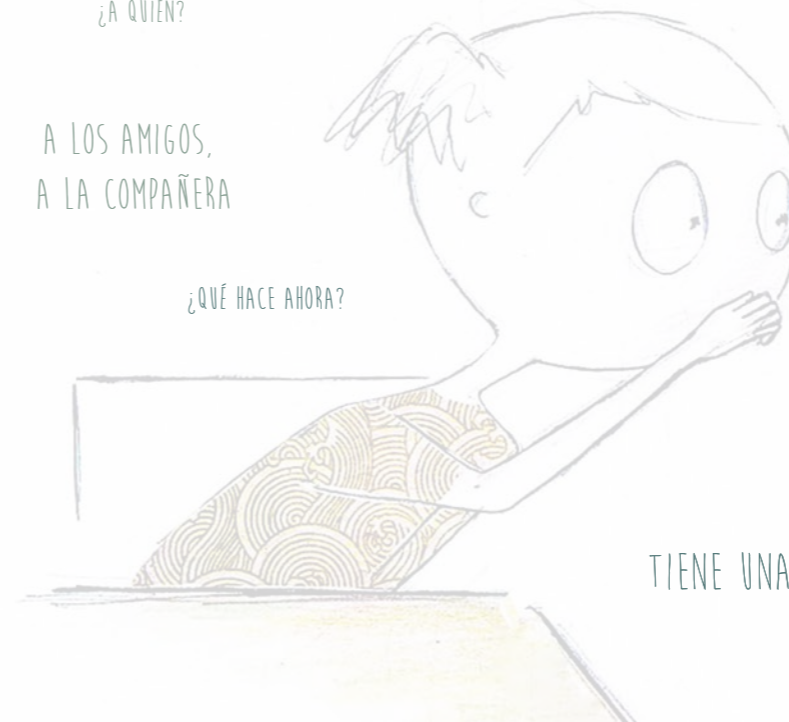
LO QUE LE PASÓ.

A LA ESCUELA. A CONTARLE TODO

¿A QUIÉN?

A LOS AMIGOS,
A LA COMPAÑERA

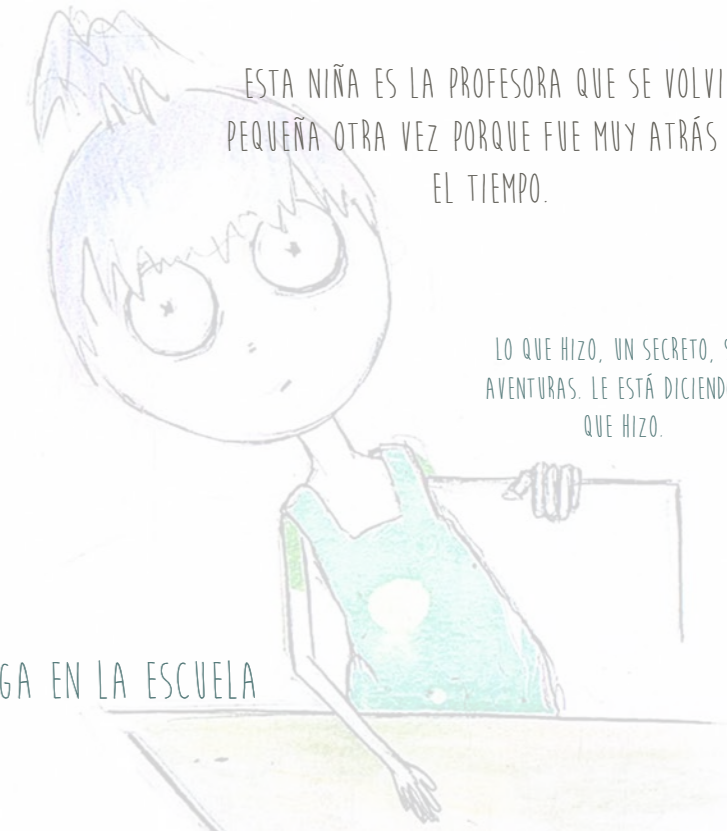
¿QUÉ HACE AHORA?



ESTA NIÑA ES LA PROFESORA QUE SE VOLVIÓ
PEQUEÑA OTRA VEZ PORQUE FUE MUY ATRÁS EN
EL TIEMPO.

LO QUE HIZO, UN SECRETO, SUS
AVENTURAS. LE ESTÁ DICIENDO LO
QUE HIZO.

TIENE UNA AMIGA EN LA ESCUELA



¿Y QUÉ HACEN?

SE PEINAN Y SE ACABA

OYE, ¿DE DÓNDE LE SALÍAN LAS COSAS?

DE LA CABEZA

DE LA OREJA

¿Y QUÉ HACEN AQUÍ?

AHORA SE PEINAN

CLARO, ES LO LÓGICO, DESPUÉS DE CONTAR UN SECRETO LO LÓGICO ES PEINARSE. ¿NO?

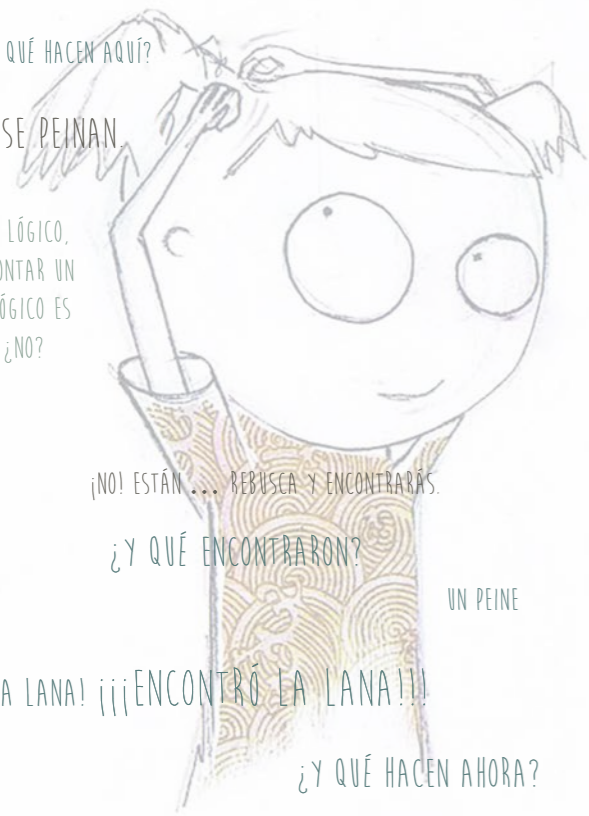
¡NO! ESTÁN... REBUSCA Y ENCONTRARÁS.

¿Y QUÉ ENCONTRARON?

UN PEINE

¡LA LANA! ¡¡¡ENCONTRÓ LA LANA!!!

¿Y QUÉ HACEN AHORA?

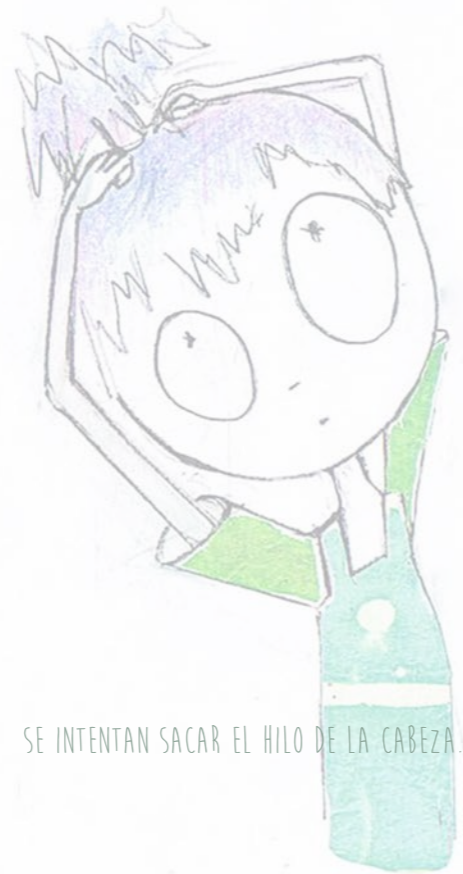


¿Y SABEN QUÉ HICIERON?

LA PROFESORA SABÍA QUE REBUSCA NO LE IBA A CONTAR ESAS COSAS, Y LE ATÓ BIEN LAS IDEAS PARA QUE NO SE VOLVIESE A IR DE CLASE

RESULTA QUE REBUSCA Y SU AMIGA ESTABAN INTERCAMBIÁNDOSE LAS GOMAS DE PELO

LE ESTÁ CONTANDO UN SECRETO. LE ESTÁ CONTANDO A SU AMIGA LO QUE PASÓ Y UNA DE ELAS SE EMPEZÓ A SACAR ALGO.



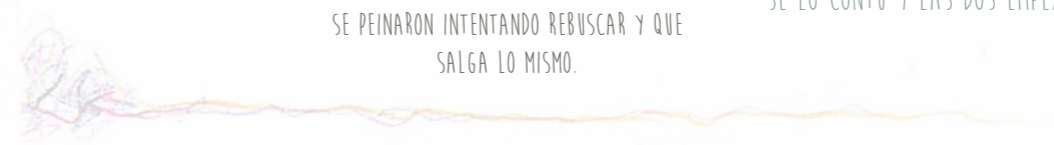
SE INTENTAN SACAR EL HILO DE LA CABEZA.

VOLVIÓ AL COLE, HABLÓ CON UNA AMIGA Y LE ESTÁ ENSEÑANDO A HACER COLETAS, O A BUSCARSE LOS HILOS,

SE PEINARON INTENTANDO REBUSCAR Y QUE SALGA LO MISMO.

SE LO CONTÓ Y LAS DOS EMPEZARON OTRA VEZ.

y encontrarás



¿FIN?



Figura 14. Autora. (2018) *Hilo*, Fotografía

DESPUÉS DE LEERLO...

¿QUÉ FORMA TIENE LA IMAGINACIÓN DE REBUSCA?

¿QUÉ FORMA SE REPITE MUCHO EN EL CUENTO?



Figura 15. Autora. (2021) *Rebusca V*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2020) *Carrera* Fotografía, y derecha Rubio, A. (2018) *Circuito*, Fotografía

LA IMAGINACIÓN DE REBUSCA... ESTÁ AQUÍ DENTRO...

¡HILOS!



Figura 16. Autora. (2021) *Rebusca VI*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2020) *Dentro* Fotografía, y derecha Rubio, A. (2016) *Fuera*, Fotografía

VAMOS A COGER UN POCO DE SU IMAGINACIÓN..

PEDIMOS PRESTADOS LOS HILOS DE REBUSCA Y VAMOS
A VER QUÉ NOS IMAGINAMOS NOSOTRXS CON ELLOS..

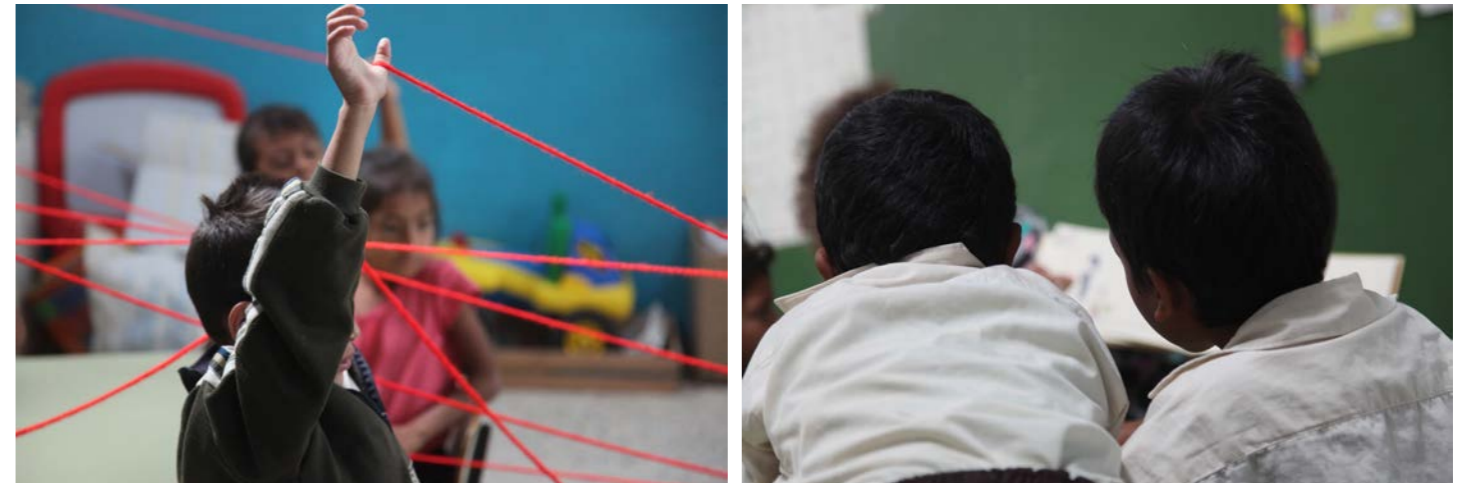


Figura 17. Autora. (2021) *Rebusca VI*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Arias, A. (2016) *Red*, Fotografía, y derecha Arias, A. (2016) *Leer*, Fotografía

TEJO UN PUENTE HACIA UN RIO Y LE PASO EL HILO A USTED...

AGARRE EL PENSAMIENTO E IMAGÍNESE A OTRA COSA



Figura 18. Autora. (2021) *Rebusca VII*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2020) *Maraña*, Fotografía, y derecha Rubio, A. (2018) *Tejido*, Fotografía

UN CABALLO

UN TOBOGÁN DE AGUA

UNA ESTRELLA

UN ÁNGEL



Figura 19. Autora. (2021) *Rebusca VIII*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Arias, A. (2016) *Enredo*, Fotografía, y derecha Rubio, A. (2020) *Enredadera*, Fotografía

¿CÓMO HUELE EL COLOR AMARILLO?

¿CÓMO SUENA?

¿CÓMO SE VE TODO A TRAVÉS DE ÉL?



Figura 20. Autora. (2021) *Rebusca IX*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio,A. (2020) *Telar*, Fotografía, y derecha Rubio, A. (2018) *Tejedora*, Fotografía

ESTOY EN LA PLAYA



Figura 21. Autora. (2021) *Rebusca X*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Arias, A. (2016) *Enhebrar*, Fotografía, y derecha Rubio, A. (2020) *Cosido*, Fotografía

ESTOY DURMIENDO
QUE TENGO SUEÑO



Figura 22. Autora. (2021) *Rebusca XI*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio,A. (2020) *Ciudad*, Fotografía, y derecha Rubio, A. (2018) *Comunidad*, Fotografía

ESTOY JUGANDO

ESTOY CORTÁNDOME EL PELO

ESTOY TOMANDO AGUA

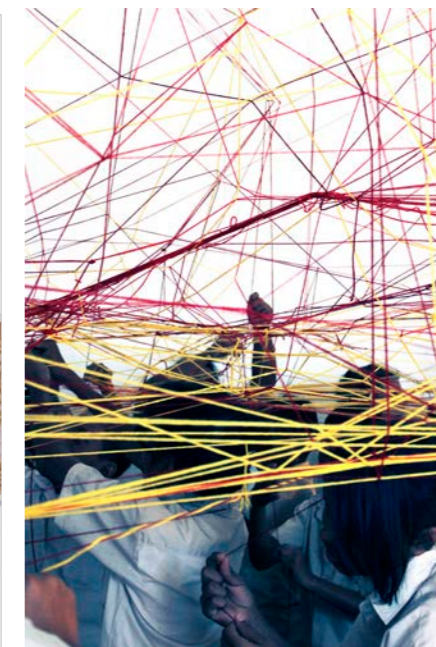


Figura 23. Autora. (2021) *Rebusca XII*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2020) *Balaceo*, Fotografía, centro, Arias, A. (2016) *Sin título*, Fotografía, y derecha Rubio, A. (2018) *Imaginar*, Fotografía

ESTAMOS CREANDO... ¿UNA
REPRESENTACIÓN VISUAL DE
NUESTRA IMAGINACIÓN?

MMM... NO...

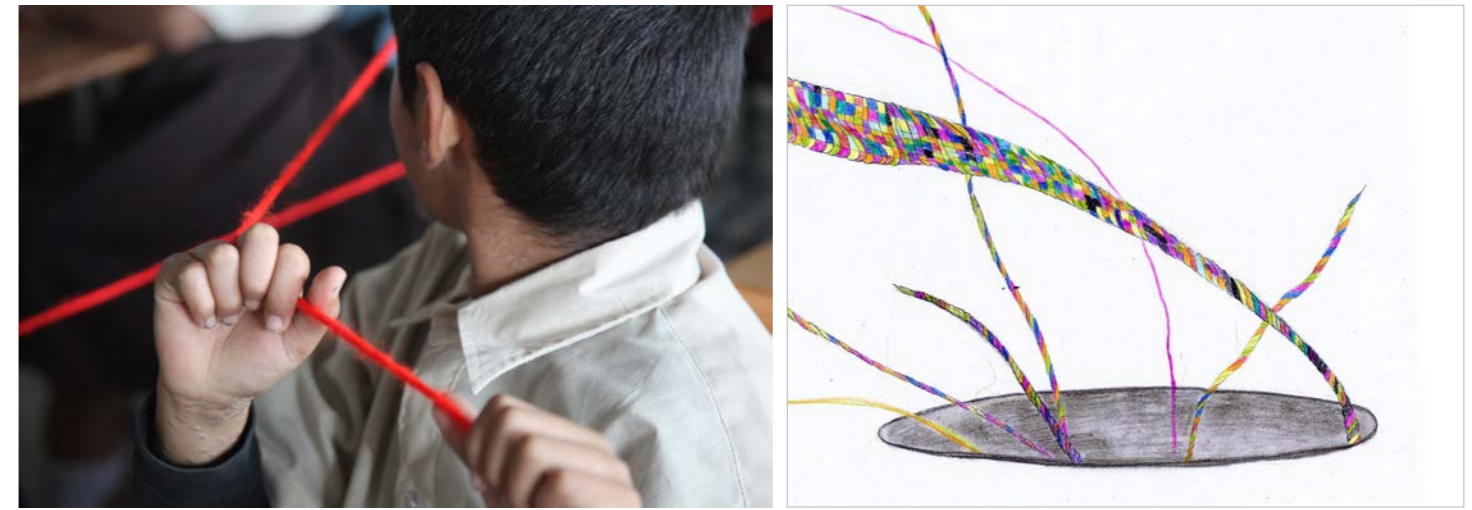


Figura 24. Autora. (2021) *Rebusca XIII*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Arias, A. (2016) *Sin título*, Fotografía, y derecha Rubio, A. (2018) *Suspense*, Fotografía

¿QUÉ FORMA TIENE TU IMAGINACIÓN?



Figura 25. Autora. (2021) *Rebusca XIV*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2020) *Descubrimiento*, Fotografía, y derecha Arias, A. (2016) *Sin título* Fotografía

TIENE FORMA DE REVOLTIJO... LA MÍA TIENE FORMA DE REVOLTIJO DE HILOS.

¿Y LA TUYA?

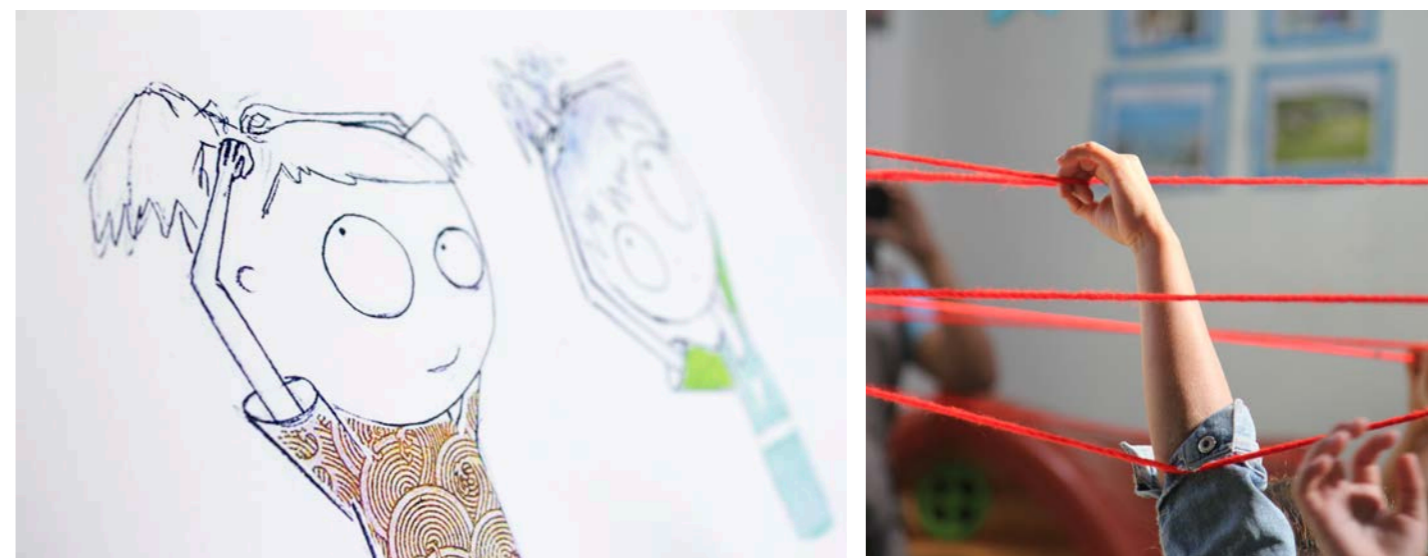


Figura 26. Autora. (2021) *Rebusca XV*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2020) *Rebuscando*, Fotografía, y derecha Arias, A. (2016) *Sin título* Fotografía

CAPÍTULO 4

PROYECTO LAINOPIA: CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO
DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UN ENFOQUE A/R/TOGRÁFICO
A TRAVÉS DE HAPPENINGS DE APRENDIZAJE



1. CAMINAR HACIA LAINOPIA

[...]

-Es un proyecto de enseñanza-aprendizaje de Arte, de Educación Artística

-¿Pero qué se supone que enseñáis?

-Mmmm bueno pues tratamos de ofrecer un espacio para acercarse al Arte ... profundizando en los lenguajes artísticos, en los procesos creativos, discursivos, perceptivos... Un espacio en el que primero despertemos nuestra percepción, para que nada nos pase desapercibido. Un espacio en el que desarrollar herramientas para analizar la información que nos llega, que se nos pone delante a cada paso que damos, (con anuncios, con películas...). Un espacio en el que ampliar nuestra cultura visual y artística, para conocer que hay más opciones de las que pensamos , más formas de hacer, más propuestas. Un espacio en el que desarrollar nuestra creación autónoma en diálogo con todo esto.

-Ya, pero vaya, que no van a aprender a hacer un dibujo BIEN hecho.

-Mmmm. NO

Pg. Anterior:
Figura 1. Autora.
(2019) *Habitar*.
Fotografía.



Figura 2. Autora. (2021) *¿Dónde está Lainopia?* Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2017) *Enmarcado*, Fotografía, y derecha Rubio, A. (2017) *Revelado*, Fotografía.

La creación del proyecto fue un acto de pasear al más puro estilo de las *walking methodologies* (Springgay & Truman, 2018). Pasear por un lugar nuevo, en el que nunca antes has estado, pero en el que tienes cierta intuición de poder encontrar lo que buscas. No es un pasear distraído, es un pasear decidido, curioso, ansioso si cabe. Un pasear en el que te das cuenta de que quizás es la tercera vez que pasas por un sitio y no será hasta la quinta cuando percibas algo crucial. Un conocer desorganizado. Sí, desorganizado porque era imposible de organizar, de prever, de haberlo hecho estaríamos escribiendo otra tesis. Un pasear hecho más literal, a modo de viaje, con innumerables paradas en espacios educativos, culturales, artísticos, espacios amables y espacios inhóspitos. Espacios que te esperaban y otros en los que esperaban cualquier otra cosa menos eso.

En el curso 2014/2015 nace Lainopia, se concibe desde el principio como un proyecto de investigación en la enseñanza de las artes visuales desde una perspectiva contemporánea. De forma muy precaria, y sin ningún tipo de financiación más que el aporte de las personas participantes y el nuestro propio, se comienzan a ofrecer experiencias relacionadas con el arte y la educación en espacios culturales asturianos para niñas y niños y también para personas adultas. Más tarde, se llega a espacios educativos formales como colegios e institutos, y también a espacios artísticos como museos o galerías.

En 2017 se incorpora al proyecto como educadora artística Silvia Abella de la Fuente de forma intermitente. Pasando entonces a ser dos personas, comienza una interesante etapa en la que una arteducadora, a priori ajena al proyecto, se sumerge en la propuesta metodológica artístico-educativa de *Lainopia*. En este punto comienza también una reflexión acerca de la estructura metodológica de nuestra propuesta, sobre la flexibilidad necesaria para que cada arteducadora pueda hacerla suya sin seguir una receta, y sin abandonar su esencia.

Durante estos cinco años hemos podido configurar, peripatéticamente, un mapa de

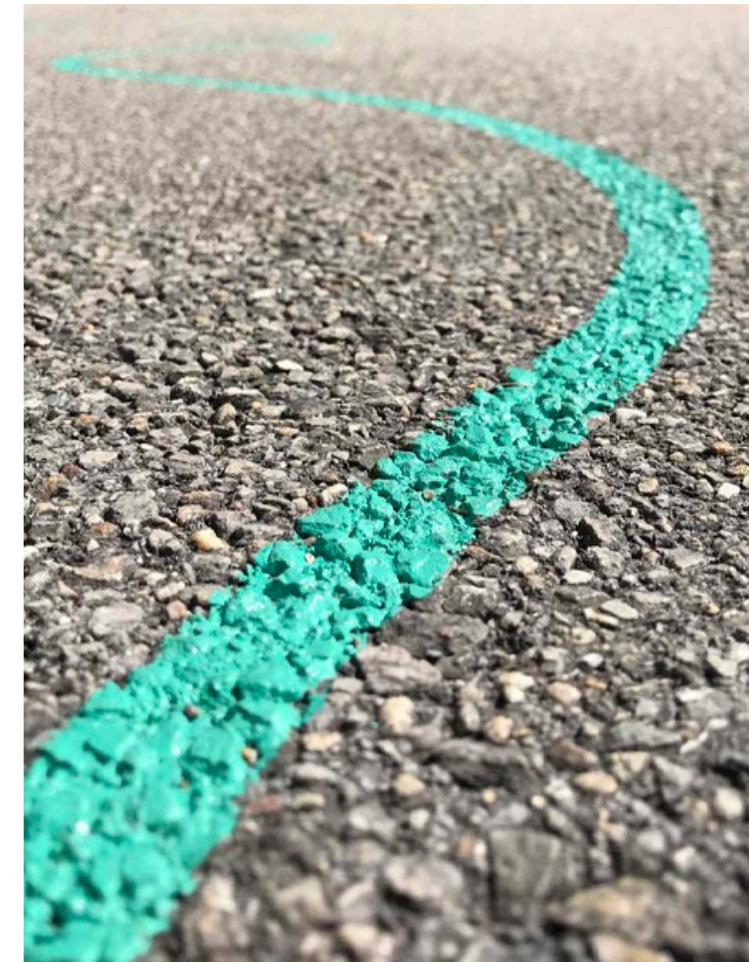
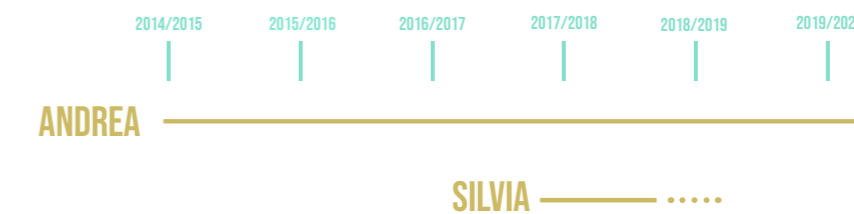


Figura 3. Autora, A. (2019) *Ruta*, Fotografía



Lainopia que trataremos de presentar a continuación a modo quizás de relato desde nuestra propia experiencia. Este relato está contado siguiendo un cierto caos, algo que nos pareció necesario reflejar. Compartimos nuestro proceso a/r/tográfico de forma minuciosa: las dudas, preguntas y contradicciones por las que pasamos, nuestra búsqueda rizomática e insistente del camino por el cual queríamos caminar y cómo comenzamos a atisbarlo.

2. MANIFIESTO

Quizás lo primero que hubo que hacer fue tomar una posición, determinar cual sería nuestro encuadre de la situación para poder sumergirnos en ella. Digamos que vamos a crear una película, destinada a que otras personas la vean. Vamos a ser cámaras, directoras, montadoras, actrices. ¿Desde donde vamos a contar nuestra película? La cuestión era que teníamos que posicionarnos como docentes, como artistas y como investigadoras. Como ya hemos dicho, depende de la concepción de la educación que tengamos, afrontaremos de una forma u otra el conjunto de la experiencia educativa. ¿Cuál es la nuestra?

Analizamos la situación artística y educativa centrándonos en tres puntos: nuestra concepción del arte contemporáneo y la cultura visual, nuestra concepción de la educación artística, y nuestra concepción de la educación. Para ello fuimos desarrollando un manifiesto docente que digamos tiene muchas formas y está diseminado a lo largo de esta tesis, pero que aglutinaremos en las siguientes líneas y que a la vez están publicadas en la web www.lainopia.es.

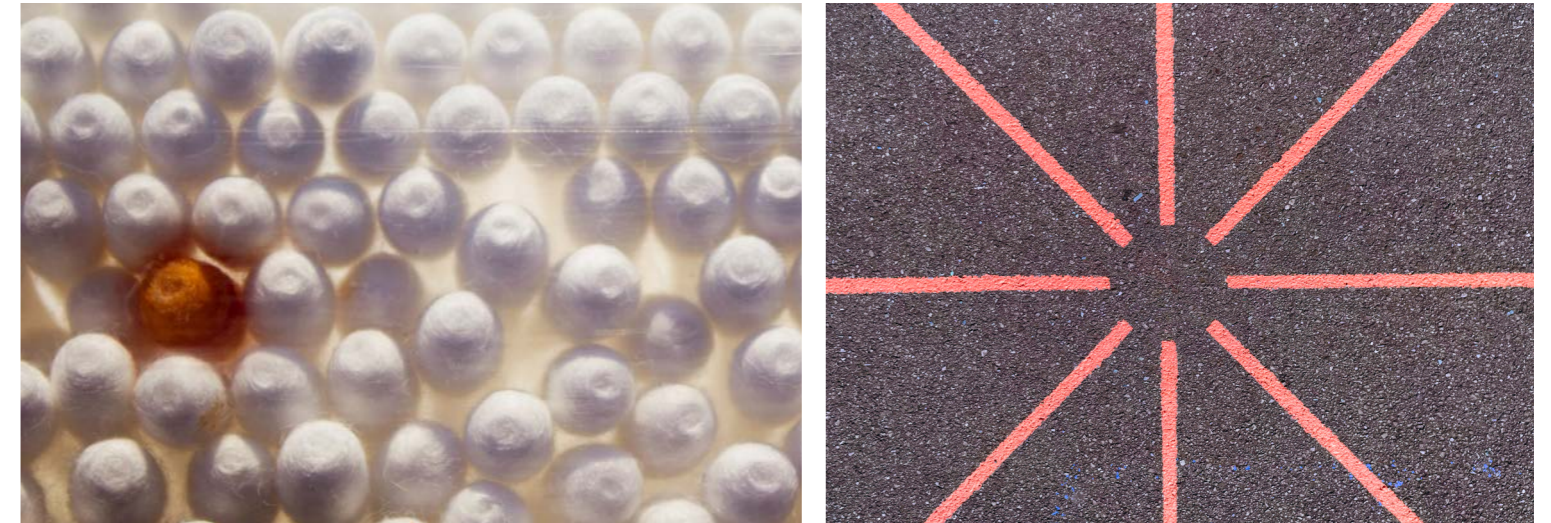


Figura 4. Autora, (2021) *Focos*. Fotoensayo compuesto por, izquierda Rubio, (2017) *Diferencia*, y, derecha, Rubio, (2019) *Centro*, Fotografía,

MANIFIESTO

RESPECTO AL ARTE
Y LA CULTURA VISUAL **1**

RESPECTO A LA
EDUCACIÓN **2**

RESPECTO A LA
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA **3**

ACLARACIONES
NECESARIAS **4**

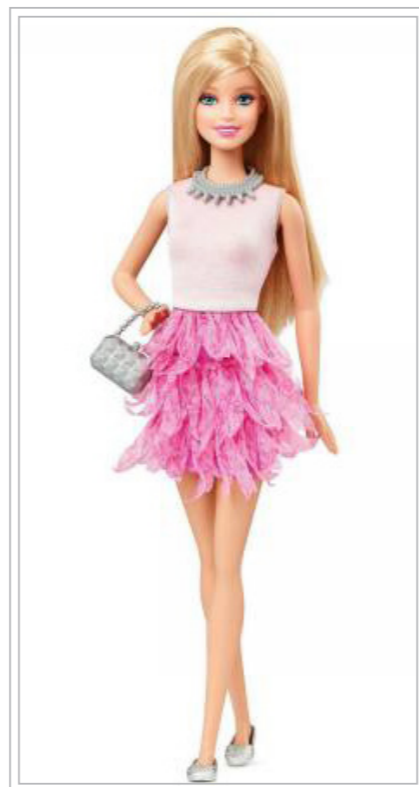


Figura 5. Cita Visual Litera, (Mattel, 2021)

EN PRIMER LUGAR, VIVIMOS EN LA ERA DE LA IMAGEN, EL LENGUAJE VISUAL ESTÁ PRESENTE EN CADA MINUTO DE NUESTRO DÍA. PARADÓJICAMENTE, CARECEMOS POR COMPLETO DE EDUCACIÓN VISUAL, POR TANTO SOMOS UNA SOCIEDAD VISUALMENTE ANALFABETA Y FÁCILMENTE MANIPULABLE. CONSUMIMOS Y GENERAMOS IMÁGENES DIARIAMENTE, REPRODUCIENDO Y PERPETUANDO ESTEREOTIPOS, MENSAJES QUE A LA VEZ IGNORAMOS: UTILIZAMOS UN LENGUAJE QUE DESCONOCEMOS.

EN SEGUNDO LUGAR, EXISTE UNA BRECHA ENTRE EL ARTE Y LA SOCIEDAD. MUCHAS VECES RESULTA INACCESIBLE, INCOMPRESIBLE, ALGO AJENO A NOSOTRxs. HAY UNA CARENCIA EDUCATIVA, UNA FALTA DE RECURSOS QUE NOS PERMITAN ACCEDER A UNA PARTE TAN IMPORTANTE DE NUESTRA CULTURA: EL ARTE ABRE UNA DIMENSIÓN PERCEPTIVA, AMPLÍA, DIFIERE, DUDA, BUSCA. NOS OFRECE NUEVAS MIRADAS RESPECTO AL CONJUNTO DE LA VIDA CONTEMPORÁNEA. ADEMÁS ES EL ARTE CONTEMPORÁNEO, COMPROMETIDO CON LA REALIDAD COMÚN, EL QUE OFRECE PROPUESTAS CRÍTICAS CON LA CULTURA VISUAL DOMINANTE.

EN TERCER LUGAR, EL ACCESO AL ARTE, A LA CULTURA, ES LIMITADO, MERCANTILIZADO Y DIRIGIDO A UN CONSUMO CULTURAL HEGEMÓNICO, QUEDANDO TOTALMENTE DESARTICULADA NUESTRA CAPACIDAD PARA CREAR Y PARTICIPAR EN NUESTRA CULTURA DE FORMA AUTÓNOMA, CONSCIENTE, CRÍTICA Y COLECTIVA.

MANIFIESTO

RESPECTO AL ARTE
Y LA CULTURA VISUAL

1

RESPECTO A LA
EDUCACIÓN

2

RESPECTO A LA
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA

3

ACLARACIONES
NECESARIAS

4



Figura 6. Cita visual literal. (López, 2013)

CREEMOS QUE EL OBJETIVO DE CUALQUIER EDUCACIÓN ES GARANTIZAR QUE LAS PERSONAS TENGAN TODAS LAS HERRAMIENTAS PARA VIVIR EN LIBERTAD, SIENDO CONSCIENTES Y AUTÓNOMAS PARA TOMAR SUS PROPIAS DECISIONES, Y NO DESARROLLAR UNAS CAPACIDADES QUE VAYAN A SER ÚTILES PARA INSERTARSE EN UN SISTEMA SOCIAL, ECONÓMICO Y POLÍTICO DETERMINADO.

NOS ENCANTARÍA QUE NUESTRO ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA FUESE COMPLETAMENTE NO DIRECTIVO, EN EL QUE SIMPLEMENTE SE OFRECIESE UN ESPACIO PARA LA LIBRE AUTOEXPRESIÓN CREATIVA CON TODO TIPO DE MATERIALES (AUNQUE INCLUSO ASÍ, SEGUIRÍA SIENDO DIRECTIVO). SI VIVIÉSEMOS EN UN MUNDO VACÍO DE CONDICIONANTES Y MANIPULACIONES, EN UN MUNDO EQUITATIVO E IGUALITARIO ASÍ SERÍA. PERO NO VIVIMOS EN ESE MUNDO. POR ELLO TENEMOS UN ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA QUE BUSCA EL DESARROLLO DE LA LIBERTAD DE CADA PERSONA SIN PERDER DE VISTA LO COLECTIVO. INDAGAMOS EN TORNO A UN ESPACIO DE APRENDIZAJE EN EL QUE DESARROLLAR DE FORMA CONJUNTA LAS HERRAMIENTAS QUE NOS PERMITAN SER LIBRES EMANCIPANDO NUESTRA MIRADA.

MANIFIESTO

RESPECTO AL ARTE
Y LA CULTURA VISUAL **1**

RESPECTO A LA
EDUCACIÓN **2**

RESPECTO A LA
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA **3**

ACLARACIONES
NECESARIAS **4**



Figura 7. Cita Visual Literal. Tonia Trujillo. 2020. Lo que no se ve.

EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICO EN EL QUE NOS ENMARCAMOS, RESPONDE A UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL ARTE Y CULTURA VISUAL DE DISTINTAS PARTES DEL MUNDO, CONTEXTUALIZADO EN LA REALIDAD HEGEMÓNICA ACTUAL.

CREEMOS QUE LAS ARTES TIENEN VALOR COMO CONTENIDO, NO SÓLO COMO MÉTODO O COMO BASE DEL APRENDIZAJE DE OTRO ÁREA. ASÍ QUE DESDE NUESTRO PROPUESTA NO INVESTIGAREMOS CÓMO APRENDER POR EJEMPLO UN IDIOMA A TRAVÉS DEL ARTE. SI ARGUMENTAMOS LA NECESIDAD DE QUE LAS ARTES ESTÉN PRESENTES EN LA EDUCACIÓN DESDE LO ÚTILES QUE SON PARA APRENDER OTRAS MATERIAS, ESTAMOS QUEDÁNDONOS EN LA MÁS ABSOLUTA SUPERFICIE.

PROPONEMOS UNA EDUCACIÓN EN ARTES BASADA EN LAS ARTES. ESTO NO QUIERE DECIR QUE EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO NO PUEDA SER TRANSVERSAL A LAS DEMÁS ÁREAS: EL ARTE SE CONECTA CON LA CIENCIA, PERO SEGURO QUE NO RENUNCIARÍAMOS A LOS CONTENIDOS U OBJETIVOS DE LA CIENCIA Y LA UTILIZARÍAMOS SÓLO COMO MÉTODO PARA APRENDER ARTE (AUNQUE SERÍA UN EJERCICIO MUY INTERESANTE).

MANIFIESTO

RESPECTO AL ARTE
Y LA CULTURA VISUAL **1**

RESPECTO A LA
EDUCACIÓN **2**

RESPECTO A LA
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA **3**

ACLARACIONES
NECESARIAS **4**

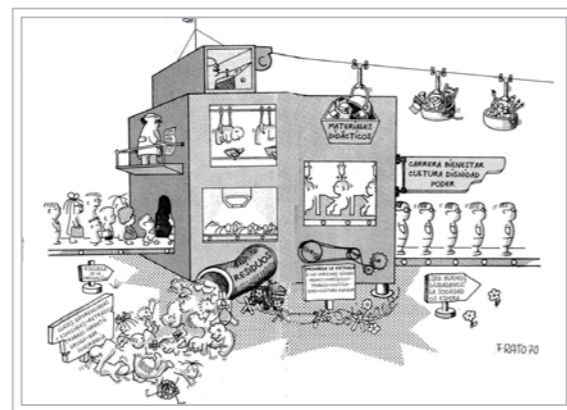


Figura 8. Cita visual literal. (Tonucci, 1970)

LAS METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PROPONEN UN ENFOQUE INNOVADOR DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, PERO LA INVESTIGACIÓN DE ESTA TESIS Y SU DESARROLLO NO BUSCAN SEGUIR LA LÍNEA DE LA “INNOVACIÓN EDUCATIVA”, QUE PERSIGUE Y FOMENTA VALORES EMPRESARIALES COMO LA COMPETITIVIDAD, EL ÉXITO, O LA PRODUCTIVIDAD. LA BASE IDEOLÓGICA DE ESTA SUPUESTA INNOVACIÓN EDUCATIVA RESIDE EN LA RENTABILIDAD ECONÓMICA, Y ESTA IDEA FORMA PARTE DE UN SISTEMA POLÍTICO, ECONÓMICO Y SOCIAL QUE ESTÁ RADICALMENTE EN CONTRA DE LA NUESTRA IDEOLOGÍA EDUCATIVA.

3. ¿CÓMO SE CONSTRUYE LAINOPIA? PROCESO ARTÍSTICO DE CREACIÓN DE UN PROYECTO

Does designing a contemporary artistic educational curriculum looks like creating a performance, a photograph, or a drawing? (Roldán 2015, p. 91)

Lainopia se basa a nivel metodológico en MAE en las que hemos profundizado en el capítulo 2, así que en este apartado vamos a centrarnos en las bases de la estructura conceptual y formal de la creación de nuestra propuesta artística. Un enfoque *a/r/* tográfico basado en MAE consiste elementalmente, como ya hemos dicho, en entender la experiencia educativa como una obra de arte y crearla buscando esa coherencia conceptual, estética, formal, etc, en todo su conjunto. Así que la buscamos. Buscamos coherencia en las bases del proyecto, en las fuentes de las que bebemos para desarrollar estas experiencias artísticas y educativas, en los puntos que tomamos de apoyo. Y esta búsqueda, dejaremos claro que no se hizo a priori desde una biblioteca, se hizo *in situ*, a lo largo de todo el proyecto: durante los propios talleres cuando veías algo que no fluía; antes, cuando la propia presión de salir a “escena” te hacía ver cosas con las que no habías contado; a la salida, cuando se te organizaban todas las piezas y podías hacer un análisis más completo; o en los momentos y lugares más insospechados.

Las MAE, incidimos una vez más, utilizan el arte como herramienta metodológica y como contenido, y por tanto implican, bajo nuestro punto de vista algo muy sencillo: cambiar los materiales y los entornos de creación, pero a fin y al cabo, crear artísticamente. Toda creación se mueve en primer lugar por una necesidad personal, movida por diversos intereses, pero una necesidad.

¿Qué necesitamos crear? Un proyecto en el que podamos abordar las cuestiones que nos preocupan señaladas en el manifiesto y fijarnos ciertas metas mirando hacia ellas. Un proyecto de educación artística que ofrezca un acercamiento al arte desde un punto de vista crítico, que nos de herramientas para abrir nuestra mirada al mundo, que nos permita participar de forma más activa en nuestra cultura. Una vez que tenemos localizada nuestra

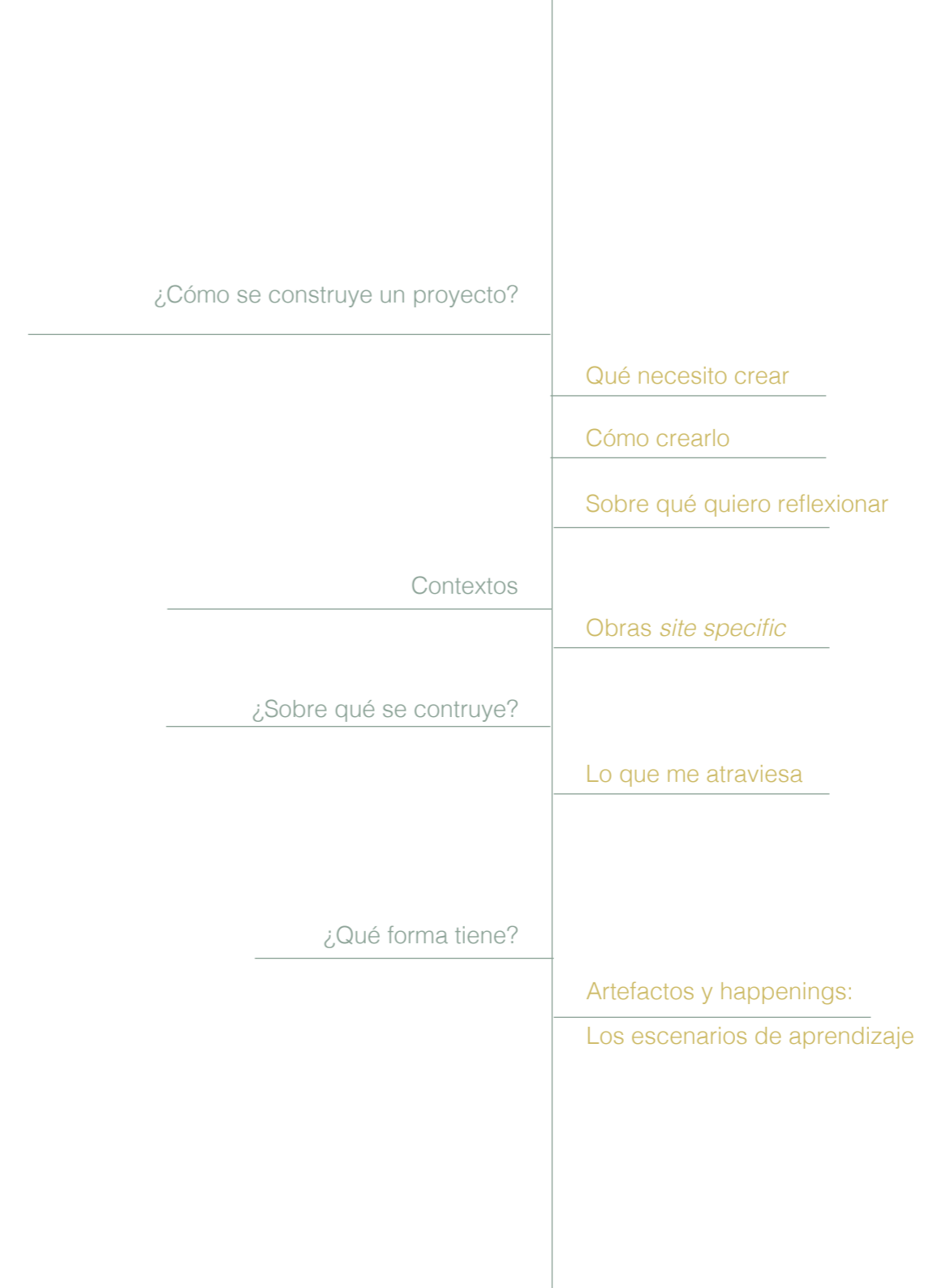


Figura 9. Autora, (2021) *Estructura*. Mapa conceptual

necesidad de creación, vamos a ver a donde nos lleva: presentamos el proceso artístico de creación que seguimos para desarrollar nuestra propuesta.

¿Cómo crear ese proyecto? Lo primero que necesitamos hacer es ponernos a pensar, a reflexionar, y lo hacemos artísticamente, conectando pensamiento y acción, teoría y práctica: así que empezamos a indagar en y durante la creación de experiencias artístico-educativas, durante la creación de los artefactos. Desde un enfoque de investigación a/r/tográfico, utilizamos Metodología Artísticas de Enseñanza-aprendizaje y creamos *happenings de aprendizaje*.

¿Pero en torno a qué queremos reflexionar con ellos? Para organizar y seleccionar nuestros conceptos de interés (los contenidos que queremos abordar, utilizando un lenguaje más normativo) en torno a los cuales crear nuestras experiencias de aprendizaje, nuestro *happenings de aprendizaje*, nos situamos ante las siguientes preguntas: ¿Qué necesito aprender yo como arteducadora? ¿Qué creo interesante o considero que necesitan aprender las personas que van a participar en las experiencias artístico-educativas? ¿Qué cuestiones son susceptibles a reflexionar en relación con el mundo del arte y la cultura visual en general? ¿Cómo se van a incorporar los intereses y necesidades que tengan las personas participantes en las experiencias?

Nos centramos en la primera pregunta, ya que como creadoras, esa necesidad iría claramente ligada a nuestros intereses en la creación. Pensamos en la idea de usar el arte como método y como contenido, y ver qué podemos aprender de él. Y desde el primer momento, insistimos, indagamos no de forma únicamente teórica, si no también empírica. Vamos reflexionando, de una forma más profunda, sobre la relación con nuestra propia cultura visual, las macro y las micronarrativas; intentamos dialogar con las reflexiones del propio arte contemporáneo, con las inquietudes que tienen algunas artistas, acercarnos a ellas y ver a dónde nos lleva compartirlas; sumergirnos en un proceso de creación ajeno y caminar a la par con él. Conversamos con distintos materiales: materiales familiares y materiales totalmente extraños a nuestro día a día. Experimentamos estéticas totalmente



Figura 10.
Autora. (2018)
Fichas, Foto-
grafía.

ajenas a lo que conocemos. Nos metemos literalmente de lleno en las obras de las artistas, en sus materiales, en sus estructuras conceptuales, en sus procesos de creación, en sus estéticas, sus estilos visuales, sus proyectos...

Esta reflexión empírica no fue en solitario, fue colectiva, junto con un montón de personas, niñas y niños, adolescentes, adultas. De repente nos encontramos generando experiencias de aprendizaje, traduciendo o interpretando obras de arte y creando estructuras conceptuales de enseñanza-aprendizaje, artefactos artístico-educativos, *happenings de aprendizaje* en torno a unos conceptos de interés que nos atravesaban.

4. ¿QUÉ FORMA TIENE? LA OBRA SITE SPECIFIC

Ana Paula Caetano y Ana Luisa Paz, del Instituto de Educação de Lisboa, relatan en *Una pedagogía do evento no doutoramento em educação artística*, una experiencia llevada a cabo con estudiantes del programa de Doctorado en Educación Artística de las Universidades de Oporto y Lisboa en la que parten de la idea de pedagogía del evento. La pedagogía del evento [event learning], término propuesto por Denis Akinson, se basa en armar el proceso de aprendizaje en torno a un evento en el que se den lugar aprendizajes reales y se descubra lo no-conocido de forma colectiva, en vez de buscar un reconocimiento por parte de los estudiantes de lo ya conocido. (Caetano, Paz, 2019). En su propuesta, se toma como evento la propia construcción de la tesis, un evento común a todos los estudiantes y a la vez diferente cada vez. A través de este enfoque, se sitúan en una posición de búsqueda colectiva, en la que se generan aprendizajes reales y no-conocidos para todas las personas involucradas en la experiencia, sean docentes o estudiantes.

Siguiendo con esta idea, nuestros artefactos nos colocan en una situación de no-conocido cada vez. Un lugar en el que se produce un aprendizaje real en torno a un evento concreto, en torno a cada escenario de aprendizaje que diseñamos y experimentamos con un montón de personas distintas cada vez. Digamos que estos artefactos que creamos, son a la vez



Figura 11. Autora, (2021) *Fragments*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2018) *Papel de Clara*, Fotografía, y, abajo, Rubio, A. (2018) *Trozos de Clara*, Fotografía,

como un *happening* y como una obra *site specific*: obras que cambian en función de los contextos concretos en los que se encuentren, pero que mantienen su esencia. Y esta cuestión de adaptarse al contexto y mantener la esencia, es especialmente importante para perseguir esa coherencia conceptual, esa calidad artística que buscamos en nuestros artefactos.

Por ejemplo, imaginemos que existe una obra que reflexiona sobre la idea del poder, una crítica hacia lo hegemónico. Pues bien, esta supuesta obra, que además es una instalación, está pensada para funcionar como una obra que puede adaptarse a distintos espacios y ser una obra *site specific*. Sigamos imaginando que se solicita a la artista exhibir y adaptar la obra a un espacio concreto de un edificio público, y ella accede. Pero a la hora de instalarla, resulta que ese lugar concreto es una zona de acceso restringido para el público general, y sólo pueden acceder las personas con determinados cargos de responsabilidad en el edificio. Entonces, de nuevo, si analizamos la situación podemos interpretar dos cosas: o la obra en sí misma es una metáfora sobre la inaccesibilidad a la misma en ausencia de poder, o la obra se aleja paradójicamente de la crítica que ella misma plantea, pierde su esencia conceptual en este caso, reproduciendo exactamente lo mismo que critica.

¿Entonces qué quiere decir, para nuestra propuesta, la idea de *site specific*? Básicamente la cuestión sería no perder de vista la idea de que cada experiencia de aprendizaje sea un aprendizaje real para todas las personas implicadas en la creación, que busca descubrir lo no conocido. ¿Cómo conseguir eso si estamos creando unos artefactos con una estructura concreta que reflexionan sobre temas más o menos definidos?

Pongámonos ahora en otra situación. Vamos a desarrollar uno de nuestros *happenings* en un CRA, un Colegio Rural Agrupado, en el que hay niñas y niños de aldeas diferentes que se desplazan a un núcleo rural más poblado, donde al haber menos estudiantes encontramos personas de distintas edades agrupadas en las aulas y que viven en ese contexto rural concreto. Al día siguiente desarrollamos ese mismo *happening* en un colegio situado



Figura 12. Autora, (2021) *Catalejos*. Fotoensayo compuesto por, izquierda Abella, S. (2017) *Telescopio* Fotografía, y, derecha, Abella, S. (2018) *Microscopio*, Fotografía,

en un contexto urbano, en un barrio de las afueras de una ciudad. ¿Tendría sentido que reprodujésemos exactamente lo mismo? ¿Sería el mismo artefacto? Sí y no, aquí cobraría sentido la idea de artefacto *site specific*. Tendríamos que ser capaces de adaptarnos a cada contexto para que la esencia de la experiencia, metodológica, conceptual y formal, no se perdiese. ¿Qué cosas tendríamos que adaptar y cuáles formarían parte de esa esencia? Hay varias capas en las que escarbar:

Quizás en la primera capa encontramos, *desde donde reflexiona Lainopia*, su posicionamiento, su manifiesto. La esencia conceptual artística de nuestro proyecto, sería: aprender arte desde el arte, contextualizado en la realidad contemporánea. La esencia conceptual educativa, sería: ofrecer una experiencia en la que se posibilite la adquisición de recursos y herramientas que ayuden a cada persona a alcanzar su libertad, sin perder de vista lo colectivo. Si aunamos esto, tendríamos una idea parecida a: ofrecer experiencias artístico-educativas en las que el medio y el contenido sean artísticos, donde poder adquirir una serie de herramientas y recursos de forma activa para poder desarrollar nuestro propio conocimiento y pensamiento de una forma crítica y autónoma.

Sigamos suponiendo. En esta ocasión pensemos que nos encontramos como arteducadores, diseñando una experiencia de aprendizaje en la que exploremos el concepto de la *divergencia* desde un punto de vista plástico y performativo. Evidentemente, ya nos hemos hecho una idea previa de lo que podría pasar al diseñar nuestro artefacto. Pero resulta que durante la experiencia tenemos una conducta disruptiva de alguna de las personas participantes con la que no contábamos. Una divergencia que se sale de lo que nosotras hemos propuesto, una persona o un grupo que no está dispuesto a llevar la acción por el camino que nosotras proponíamos. ¿Qué hacemos? ¿Lo reconducimos? ¿Cortamos esa conducta? ¿La reprimimos? ¿Les pedimos que salgan del espacio? ¿No estamos entonces utilizando la idea de explorar las divergencias para desarrollar una acción convergente? ¿No podría quizás convertirse esa divergencia manifiesta en el centro de la experiencia? ¿Qué mejor forma que partir de una necesidad real de divergir? Puede que nos rompa todos nuestros esquemas, pero artísticamente tiene más sentido (y pedagógicamente también). Es como cuando trabajas en un proyecto, en una escultura

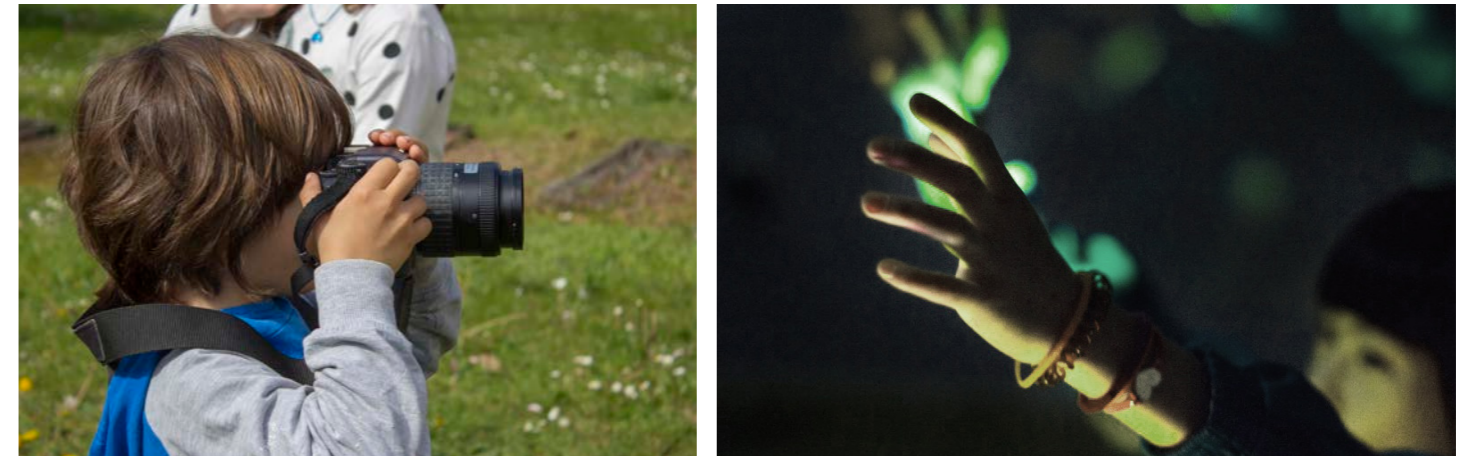


Figura 13. Autora, (2021) *Focos de atención*. Fotoensayo compuesto por, izquierda Abella, S. (2017) *Fotografiar*, Fotografía, y, derecha, Hernán, P. (2016) *Captar*, Fotografía

por ejemplo, y sigues una idea que va tomando forma. Pero de repente descubres algo que te hace ver que estabas indagando hacia sitios erróneos, que no habías tenido en mente algo crucial y que una vez te das cuenta no puedes ignorar. Porque si no, el propio proyecto, la escultura, el cuadro, la experiencia performativa, deja de tener sentido para ti.

La segunda capa sería *cómo reflexiona lainopia*. Y lo hace a través de MAE, creando experiencias, *happenings*, artefactos. Entonces, para reflexionar a través de experiencias educativas, tenemos que crearlas, darles una forma, una estructura. ¿Cómo introducimos aquí la idea de *site specific*? ¿De adaptarnos al contexto sin perder esa esencia? ¿Cómo tiene que ser esa estructura y cual ha de ser su flexibilidad?

¿Tendría sentido por ejemplo, en una de esas experiencias educativas que propusiésemos indagar sobre la creación colectiva y cooperativa utilizando un espacio de aprendizaje unidireccional, una clase convencional, en el que nosotras como profesoras hablásemos desde una tarima y los alumnos estuviesen frente a nosotras, sentados en sus respectivas sillas y mesas, separados todos entre sí, sin siquiera poder verse entre ellos? ¿Sería coherente pedir a unos niños, en un alarde de espontaneidad, que exploren las posibilidades del trazo mientras están sentados en pupitres y sólo tienen un lápiz 2 HB y un folio? ¿Mientras quizás están deseando salir al patio? ¿Tiene sentido enseñar algo que no se siente la necesidad de aprender? ¿Podemos entonces adaptar esos artefactos a cualquier situación sin caer en contradicciones?

La tercera capa sería *sobre qué reflexiona lainopia* pero en esta capa, en realidad no encontramos esencias, encontramos conceptos de interés que parten de nuestras necesidades artísticas y sirven para vertebrar experiencias, pero son totalmente susceptibles a adaptarse a las necesidades e intereses que tenga cada contexto.

Quizás nos hayamos perdido en nuestro lenguaje no normativo: podemos hablar un rato de metodología, objetivos y contenidos. Nuestra concepción de todas estas cuestiones responden, como ya hemos dicho, a cómo entendemos la educación artística. Así, en la primera cuestión, *desde donde reflexiona*, nuestro posicionamiento condiciona



Figura 14. Autora, (2021) *Azul*. Fotoensayo compuesto por, izquierda Rubio, A. (2019) *Cristal*, Fotografía, y, derecha, Rubio, (2016) *Reflejo*, Fotografía

completamente cómo entendemos esta propuesta y cuáles serían nuestros objetivos generales, o las metas que perseguimos. Así lo manifestamos haciendo explícita la idea de la pedagogía crítica, la libertaria, o los enfoques posmodernos, de que la educación es política. La segunda cuestión, *cómo reflexiona*, habla de la metodología que utilizamos. Consideramos que nuestro enfoque metodológico es lo suficientemente flexible para dar cabida e incorporar las propuestas de las personas participantes en los *happenings de aprendizaje* y así lo veremos en los siguientes apartados. Sin embargo, sí nos encontraremos con que será totalmente necesaria la adaptación de las distintas estrategias y dinámicas que se encuentran en cada una de las partes de los escenarios de aprendizajes físicos propuestos. Más adelante veremos que incluso estas estrategias son diseñadas de forma distinta entre ellas, dentro de los diferentes artefactos creados. Por último, tenemos la cuestión *sobre qué reflexiona*, es decir, cuáles son nuestros conceptos de interés, los contenidos que “queremos transmitir” o, según nuestra concepción, en torno a los que queremos reflexionar conjuntamente. Esta última cuestión de los contenidos, es la única, junto con las dinámicas y estrategias, que nos parece totalmente susceptible a ser adaptada, cambiada, invertida, discutida y replanteada antes y durante el desarrollo de los artefactos, porque “un aprendizaje iniciado por la curiosidad será mucho más significativo, puesto que parte de un deseo de conocimiento, no de una obligación de conocer” (Rodríguez, 2017, p.155). Dado que no siempre los contenidos propuestos a explorar pueden generar esa curiosidad, ese interés por aprender, modificaremos la propuesta para guardar una coherencia conceptual con nuestra forma de posicionarnos en la propuesta artístico-educativa.

Usar MAE implica repensar la experiencia de enseñanza-aprendizaje, repensar referentes, espacios, enfoques pedagógicos, roles de poder en la enseñanza, sentidos del aprendizaje, repensar necesidades, ritmos...y repensarlo desde un punto de vista artístico.



Figura 15. Autora, (2021) *Blanco*. Fotoensayo compuesto por, izquierda Abella, S. (2019) *Hilos* Fotografía, y, derecha, Abella, S. (2019) *Cueva*, Fotografía

5. ¿SOBRE QUÉ SE CONSTRUYE UN PROYECTO? LO QUE ME ATRAVIESA: CONTENIDOS Y CURRÍCULUM

Volvemos a la pregunta: *sobre qué reflexionar*. Cuáles son los conceptos de interés específicos que queremos abordar de forma conjunta durante esos artefactos. Estamos hablando de contenidos, de los temas que ocuparán nuestra indagación en la experiencia educativa. Para elegirlos, nos situamos ante las preguntas que antes señalamos: *¿Qué necesito aprender yo como arteducadora? ¿Qué creo interesante o considero que necesitan aprender las personas que van a participar en las experiencias artístico-educativas? ¿Qué información me parece susceptible de transmitir? ¿Qué cuestiones son susceptibles a reflexionar en relación con el mundo del arte y la cultura visual en general?*

Podemos pensar que es así como se configura un currículum en educación artística. Que la respuesta a esas preguntas podrían conformar los conceptos de interés de un proyecto educativo. ¿Hay unos conceptos de interés específicos del área de la Educación Artística hoy en día? Hemos sintetizado en capítulos anteriores las distintas características de las corrientes de la Educación Artísticas, con posturas muy distintas entre sí, y hemos visto cuales son los rasgos comunes de la actualidad en Educación Artística ¿Pero cómo podemos conformar entorno a estos rasgos unos conceptos de interés?

En nuestro caso, continuamos hablando de creación artística desde un enfoque *a/r/* tográfico. Así que necesitamos situarnos en nuestra propia necesidad de creación que reside en la indagación del aprendizaje del arte a través del arte. En la posibilidad de aprender arte directamente a través de lenguajes y experiencias artísticas, sin recurrir a elementos y recursos propios de la didáctica de otras materias. Nuestro interés reside en la indagación de una metodología, en una forma de enseñar y aprender, planteando experiencias artísticas de enseñanza-aprendizaje. Pero resulta que durante esas experiencias nos dimos cuenta de que no sólo estábamos explorando una metodología, si no que en esa indagación, estábamos proponiendo unos contenidos, y no otros. Estábamos siendo el elemento que filtra el conocimiento. Cabe preguntarse bajo qué criterios elijo yo lo que debe aprender otra persona. Yo necesito explorarlo pero estoy proponiendo



Figura 16.
Autora.
(2019) *Redes*,
Fotografía.

placer
 obligación
 convencional ruptura verdad permitir
 empezar ruido alcanzar gusto
 reflejo imposición aprobación
 manipular filtros asombrarse
 estereotipos libertad
 teorías invertir paradoja mentira
 lo malo normas lo bueno **mirada**
brecha rituales
 desapercibido decisión posicionamiento
 técnicas puntos vista colectivo prohibir
 deformación cercanía **alcanzar**
 realidades engañoso extraño

¿ideas?

Mireya Baglietto
 Zimoun
 Helena Almeida
 Mónica Alonso
 Sandra Cinto
 Anish Kapoor
 Sophie Calle
 Cornelia Parker
 Rashad Alakbarov
 Karla Black
 Cecilia Paredes
 Mónica Grzymala
 Miquel Barcelò
 Suzanne Sharoff
 Bill Viola
 Nadia Amlou
 Liu Bolin
 Franz Kline
 Yayoi Kusama
 Gerhard Richter
 Alfredo Jaar
 Helen Frankenthaler
 Joan Jonas
 Ana Mendieta
 Youssef Limoud
 Eulalia Valldoserà
 Judy Chicago
 Sarah Lucas
 Hanna Wilke
 Itziar Okaritz
 Esther Ferrer
 Pipilotti Rist
 Antoni Tàpies
 Patt Steir
 Lynda Benglish
 Lynn Aldrich
 Nicky de Saint Phalle
 Lara Almarcegui
 Raeda Saadeh
 Mark Mawson
 Georgia O'Keefe
 David Magán
 César Casona
 Marina Abramovic
 Joan Fontcuberta

sonido y ruido
 material lo que me atraviesa
 puntos de vista
 filtrar la mirada el otro lado del espejo
 en la mesa no se juega
 estrategia empapar **el pasar desapercibido**
 viajes a otra parte experimentar sinestesias
 posibilidad lo efímero deconstruir para construir
 deformar la mentira multiplicar colaborativo
 transformar la experiencia **el azar como comienzo**
 no todo es lo que parece
 conocer, conocer, conocer reflexión de objeto cotidiano
 involucrar al cuerpo

¿Contenidos?

EJE 1

Reconocer
 la experiencia
 estética

EJE 2

ver
 y mirar

EJE 3

búsqueda
 de procesos
 creativos

EJE 4

relatos
 contra-
 hegemónicos

EJE 1

reconocer la experiencia estética

Indagación y utilización de diversas técnicas, herramientas y recursos del lenguaje plástico y visual

Comprensión de la relación entre el arte y su contexto

EJE 2

sobre ver y mirar

Imaginación de nuevas realidades

Desarrollo de gusto estético propio

Desarrollo de una autonomía de pensamiento visual crítico

Apreciación/percepción de cualidades estéticas del entorno

Reflexión en torno a la naturaleza de las creaciones visuales

Elección de las diversas técnicas, herramientas y recursos del lenguaje plástico y visual que mejor se adapten a las necesidades creativas individuales o colectivas específicas

EJE 3

búsquedas de procesos creativos

Exploración y análisis de la expresión, representación y comunicación a través de distintos lenguajes artísticos

Análisis crítico de las creaciones visuales/manifestaciones culturales

Desarrollo del proceso creativo individual y colectivo

EJE 4

relatos contra-hegemónicos

Implicación activa en la creación de nuestra propia cultura

¿capacidades?

Metodologías Artísticas de Enseñanza-aprendizaje (MAE)

corrientes paradigmáticas en la Educación Artística

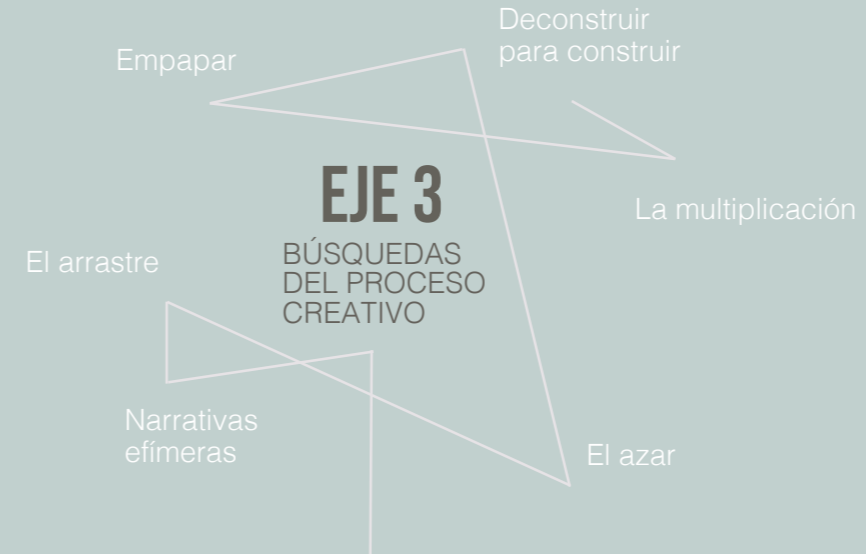
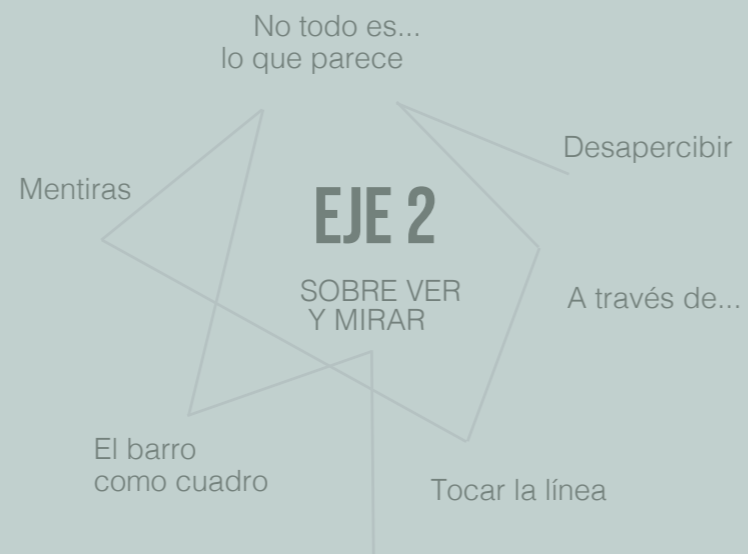
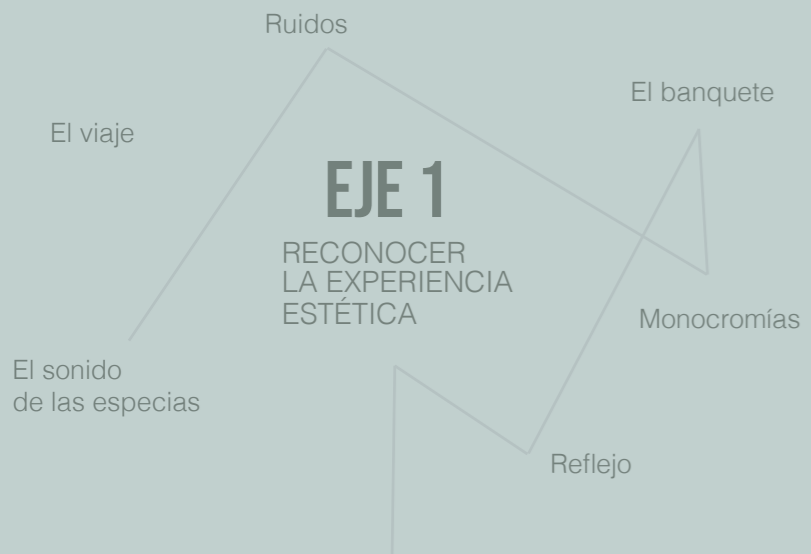
Academicismo

Autoexpresión Creativa

Educación Artística como sistema y disciplina

Educación Artística y Cultura Visual

prisma epistemológico posmoderno



c a p a c i d a d e s

Análisis crítico de las creaciones visuales/manifestaciones culturales

Exploración y análisis de la expresión, representación y comunicación a través de distintos lenguajes artísticos

Desarrollo de una autonomía de pensamiento visual crítico

Apreciación/percepción de cualidades estéticas del entorno

Desarrollo de gusto estético propio

Reflexión en torno a la naturaleza de las creaciones visuales

Desarrollo del proceso creativo individual y colectivo

Indagación y utilización de diversas técnicas, herramientas y recursos del lenguaje plástico y visual

Elección de las diversas técnicas, herramientas y recursos del lenguaje plástico y visual que mejor se adapten a las necesidades creativas individuales o colectivas específicas

Imaginación de nuevas realidades

Comprensión de la relación entre el arte y su contexto

Implicación activa en la creación de nuestra propia cultura

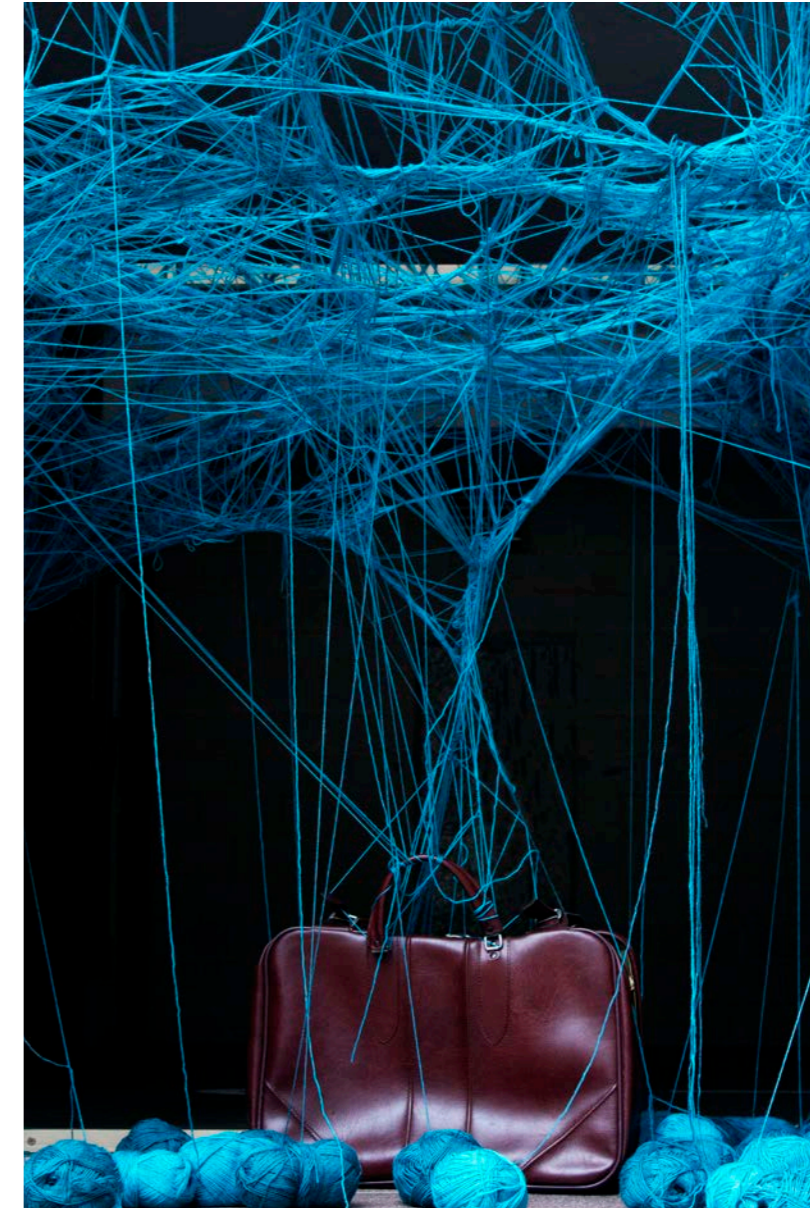
esa misma exploración al resto de participantes en la experiencia. ¿Es posible que un currículum dependa de mí? “Si el currículo se presenta en pequeños relatos, ¿quién debe asumir el papel de experto en contenidos?” Efland, Freedman & Stuhr (2003, p.165) ¿No deberíamos seguir algún tipo de patrón para su elaboración, para determinar qué es susceptible de enseñar y aprender? ¿No existe algún tipo de verdad absoluta al respecto de esto? Nos encontramos con los remanentes de la modernidad chocando con la más pura posmodernidad y siendo derribados. Utilizando la deconstrucción de Derrida (1976 (como método de análisis, intuimos que efectivamente no es posible plantear un currículum de forma estanca porque en la sociedad posmoderna actual nada es impasible y hermético. No se puede prefijar y delimitar el conocimiento al cien por cien desde una macronarrativa. Quizás el único límite con el que podemos jugar es el nuestro propio, el del contexto y las personas con las que vamos a trabajar, el que depende de cómo vemos, percibimos y entendemos el entorno que nos rodea. El de mis preguntas.

[...] el currículo escolar supone una decisión sobre su contenido que presenta una realidad sesgada, de forma intencionada o no. El currículo, desde el momento que se presenta una determinada perspectiva sobre los saberes, se convierte en un agente activo, que conlleva enfoques culturales. (Álvarez, 2003, p. 210)

Efland, Freedman y Stuhr (2003) abordan esta problemática del currículum posmoderno en el que se multiplican los pequeños relatos en detrimento de las grandes narrativas y afirman que “una proliferación de iniciativas locales conduciría a una situación en la que apenas quedarían contenidos compartidos” (p.166). Esta situación nos podría conducir incluso al cuestionamiento de los currículos nacionales, o al menos al papel que juegan en el sistema educativo.

Un currículum nacional concebido apropiadamente puede tomar la forma de un programa en el que las costumbres diferenciadoras locales sean compartidas entre los grupos, ya que cuanto más local sea el currículum, más aislada será la visión del mundo que presente. (p. 167)

Figura 17.
Autora, (2019)
Migraciones.
Fotografía.



Podemos cambiar las reglas del juego de la creación curricular y trabajar desde la metáfora del *paraguas*. No vamos a trazar verdades absolutas, modelos cerrados o recetarios. Vamos hacia la construcción de una forma propia, y significativa de nuestro currículo de educación artística, bajo el paraguas metodológico de las Metodologías Artísticas de Enseñanza argumentadas desde la posmodernidad.

Bruno Munari (2008) señala dos maneras de preparar un programa de enseñanza artística: una manera estática y una dinámica. La primera obliga a las personas que participan en él a adaptarse a la estructura prefijada e inamovible. La segunda, “se va formando poco a poco, modificada continuamente por los propios individuos y por los mismos problemas, cada vez más actuales” (p.18). Articulamos los contenidos de nuestra propuesta en tiempo real, adaptados a nuestra propia necesidad e interés de indagación, pero también a las necesidades, intereses y contextos con los que nos vamos encontrando. Descubrimos que de una forma colectiva nos interesa sumergirnos en los lenguajes del arte contemporáneo, conocer procesos de creación distintos, indagar por ejemplo por qué a una artista le interesa tanto la idea de obligar al espectador a pasar a ser partícipe y modificar su punto de vista con respecto a algo. Conocer qué implicaciones tiene eso en mi día a día, qué simboliza. Nos interesa involucrar a otras personas en esta indagación y mediar entre la investigación y en la experiencia. Nos interesa investigar de forma conjunta, de forma viva, real.

5.1. DIMENSIONES APRECIATIVAS Y PRODUCTIVAS

La cuestión del análisis y la reflexión queda suficientemente argumentada. Pero bajo nuestro punto de vista, los contenidos del área de la educación artística y visual hoy en día también tienen que ver con aprender a percibir, a experimentar y a crear.

En el mundo de la hipervisualidad, hay temas de urgente interés en la enseñanza-aprendizaje del arte y la cultura visual como la necesidad del desarrollo de una mirada crítica que nos permita interactuar autónomamente con el mundo que nos rodea. Para poder deconstruir la representación que se nos ofrece de infinidad de cuestiones:



Figura 18. Autora, (2021) *Rutas*. Fotoensayo compuesto por, Rubio, A. (2017) *Verde I*, Fotografía, y, derecha, Rubio, A. (2017) *Verde II*, Fotografía

modelos de vida, roles de género, clases sociales, racismo, machismo, homofobia, etc. Se nos inculca e interiorizamos una forma de pensamiento a través de la imagen. Por eso, desde la educación artística y visual, es necesario abordar esa parte tan importante de de nuestro mundo de la hiperrealidad que consumimos desde el analfabetismo visual, desde la idea posmoderna de elegir ignorar el conocimiento, es decir, de procesar el conocimiento que se nos presenta de una forma crítica.

Por otra parte, están los microrrelatos del arte contemporáneo socialmente comprometido, que digamos que ofrecen una mirada crítica hacia la cultura visual y hacia la sociedad en sí. Ahora bien, no basta con sólo conocer ese lenguaje a nivel analítico, a nivel epistemológico, en cuanto a su mensaje o su sentido. No basta con ser meros observadores, porque entonces sólo pasarían a la creación las personas que tengan una habilidad especial para crear. Y todas las personas han de tener unas mínimas nociones que les permitan desarrollar sus propias estrategias de creación si así lo desean. Hay cuestiones relacionadas con la percepción, la experimentación y la creación, que no se pueden adquirir a través de procesos analíticos y contemplativos. Es necesario para poder desarrollar intelectualmente un aprendizaje significativo, poder experimentar situaciones artísticas no sólo conceptuales. Situaciones artísticas estéticas, matéricas, procesuales, activas. Seguramente no sea necesario decir que no estamos hablando de caer en la manualidad, o en lo manipulativo. Estamos hablando de que el medio, el contenido y el lenguaje dialoguen entre sí. Enseñando arte desde el arte, desde situaciones artísticas. Experimentar la idea del arte como sistema simbólico basado en la cultura visual generando situaciones analíticas y de creación, en forma de escenarios de aprendizaje.

A continuación presentamos el dibujo de nuestro currículim, el mapa de nuestros conceptos de interés, los que nos atravesaron durante estos cinco años. Este dibujo conforma un proyecto que se puede transitar de muchas formas, y en muchas direcciones, visitando cada concepto no en el orden que aparecen escritos, no sólo una vez cada uno de ellos. Se presenta visualmente en una comparativa con lo que podría ser un currículum en forma de lista.



Figura 19. Autora. (2016) *Colores que pasan*. Fotografía

6. EL CURRÍCULUM NO ES UNA LISTA,

es un dibujo

REECONOCER LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

- Reflejo
- El viaje
- Ruidos
- Monocromías: azul
- Monocromías: rojo
- El sonido de las especias
- El banquete

SOBRE VER Y MIRAR

- Mentiras
- No todo es... lo que parece
- Desapercibir
- A través de...
- Tocar la línea
- El barro como cuadro

BÚSQUEDAS DEL PROCESO CREATIVO

- Narrativas efímeras
- El azar
- Deconstruir para construir
- La multiplicación
- El arrastre
- Empapar

RELATOS CONTRAHEGEMÓNICOS

- Deformaciones
- Microrrelatos
- Puntos de vista
- Objetos útiles
- Asentamiento
- A mesa puesta



el barro como cuadro

desapercibir

a través de

SOBRE VER Y MIRAR

mentiras
mentiras

no todo es lo que parece

a mesa puesta

objetos útiles

asentamiento

microrelatos

puntos de vista

deformaciones

RELATOS
CONTRAHEGEMÓNICOS

BÚSQUEDAS
DEL PROCESO CREATIVO

empapar

el arrastre

el azar

narrativas efímeras

La multiplicación

7. ARTEFACTOS Y HAPPENINGS: LOS ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

Las experiencias de aprendizaje que proponemos, en tanto que son unas experiencias provocadas, suceden en un escenario creado para tal fin. Dentro de ese escenario, que abordamos desde la idea de *happening*, distinguimos dos planos, el físico, y el conceptual, que están intrínsecamente ligados. El plano físico corresponde al espacio donde sucede la experiencia y el plano conceptual es aquel que sostiene la estructura conceptual de la experiencia. La cuestión es, que tanto la experiencia de aprendizaje, como el espacio donde se desarrolla, se crean bajo unos criterios e intereses concretos. En nuestro caso, creamos experiencias educativas como artefactos, como provocaciones que nos seducen para aprender (Mesías 2019). ¿Pero cómo se provoca? ¿Cómo nos seduce ese aprendizaje? Mesías señala que estas provocaciones surgen de acciones y de estrategias sensibles:

Las primeras son acciones del desconcierto, del principio metodológico de acción-reacción: el mismo que utilizan algunos artistas contemporáneos para provocar al espectador y a los medios de comunicación. Las estrategias sensibles son escenografías estéticas que generan una atmósfera sensorial cuya intencionalidad es conectar a los alumnos con el arte contemporáneo. A través de ellas se produce una transducción sensitiva entre la obra de arte y la vida del alumnado. (Mesías 2019: 34)

Tratando de concretar más estos aspectos, y qué elementos tenemos a nuestro alcance para generar esta provocación, vamos a profundizar en estos dos planos de los escenarios de aprendizaje con los que tendremos que trabajar simultáneamente:

7.1. DISEÑO ESPACIAL

Se construye en torno al escenario conceptual y tiene que ver con aspectos relacionados con características formales y estéticas del espacio físico donde se desarrolla la experiencia educativa. Este escenario físico tal como señala Rubiales (2019) es “Un espacio físico

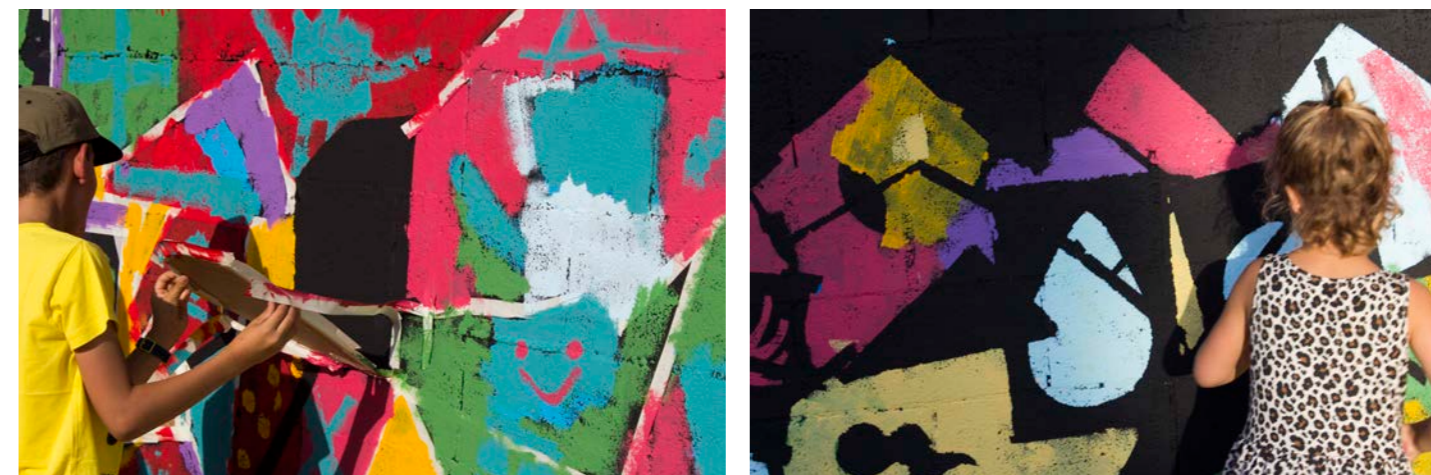


Figura 20. Autora, (2021) *Estrategias*. Fotoensayo compuesto por, izquierda Rubio, A. (2019) *Reservado*, Fotografía, y, derecha, Rubio, (2019) *Fondo*, Fotografía

que coloca la corporalidad en el centro y que se determina por las acciones que estos cuerpos realizan: un espacio performativo. Cada elemento que forma parte de la escena ocupa un lugar en toda la trama narrativa”(p. 108). El primer paso para abordar esta cuestión desde nuestro posicionamiento como arteducadoras es tomar consciencia de ella. Hacernos conscientes de todo lo que implican los espacios en los que enseñamos y aprendemos, a nivel metodológico, a nivel de contenidos transmitidos-adquiridos y a nivel de aprendizajes esperados.

Así que, no vamos a comenzar una actividad de cualquier manera, ni vamos a utilizar una sala cualquiera, o sí, pero no vamos a obviar su forma, su aspecto, lo que simboliza, cómo puede influir en la experiencia. Por ejemplo, vamos a imaginar que tenemos una sala completamente diáfana, de paredes neutras, que contiene mobiliario. ¿Qué hacen todas esas sillas y mesas allí? Todas separadas entre ellas. ¿Hacia donde miran? ¿Por qué?, ¿qué es lo que están viendo? ¿Quieren estar así? ¿Y la pizarra? ¿Y la tarima? ¿Para qué es? ¿Quién necesita estar más elevado que el resto? ¿Qué simbolizan todas estas cosas del espacio?

Vamos a atender a los elementos formales que podemos tener en cuenta en cualquier creación visual: aspectos compositivos, principios de organización visual como el equilibrio y tensión, la proporción y escala, el movimiento o el ritmo (Álvarez, 2003, p. 373), herramientas de configuración como el tamaño, la forma, el color, la iluminación o la textura (Acaso, 2009). Estas cuestiones influyen en cada detalle de la creación del espacio, que repercuten directamente tanto en la metodología docente como en la estructura conceptual de la experiencia, es decir, en sus dinámicas.

Vamos a tener en cuenta “cómo debe ser el espacio para facilitar el trabajo, teniendo en cuenta cómo los usuarios se mueven, agrupan, distribuyen, recorren el espacio, se desplazan y se sienten en cada momento” (Fombella, Arias, San Pedro, 2019, p.86). Atenderemos especialmente a aspectos como la estética del espacio, la forma y distribución de los elementos, la iluminación, el ambiente sonoro, el posible flujo de



Figura 21. Autora, (2021) *Carbón*. Fotoensayo compuesto por, izquierda Rubio, A. (2018) *Piedras*, Fotografía, y, derecha, Rubio, A. (2017) *Dibujo*, Fotografía

movimiento o los materiales que utilicemos para crear el escenario, aspectos agrupados en las dimensiones sensoriales de los entorno de aprendizaje señaladas por Rubiales (2019): olfativa, cromática, lumínica, táctil, auditiva y matérica.

Estos elementos deben guardar entre sí una coherencia a nivel conceptual, formal y estético para así poder ofrecer una experiencia de aprendizaje artística acorde a nuestros objetivos basados en MAE. Es decir, si estoy desarrollando una experiencia artístico-educativa basada en una acción perceptiva, tendré que hacerme preguntas del tipo: ¿cómo es el ambiente en el que estoy proponiendo percibir? ¿Hay colores estridentes en las paredes?, ¿una luz directa y blanca?, ¿hace frío o calor en la sala? ¿Hay algún sonido que escuchar o voy a trabajar con el sonido ambiente como fondo? ¿Los materiales propuestos están presentados de alguna forma concreta?

7.2. ESTRUCTURA CONCEPTUAL

Se construye en relación con el espacio y además tiene que apoyarse y contextualizarse en el entorno donde se desarrollará el escenario de aprendizaje, trabajando sobre la idea de *site specific* de la que hablamos antes. Tiene que ver con las diferentes partes de la sesión, los objetivos que se persiguen en ella, las capacidades que se fomentan, los ritmos de la actividad, las artistas que se toman como referencia, las posibilidades de aprendizaje que se proporcionan o las estrategias y dinámicas artístico-educativas que se diseñan.

Es necesario que la arteducadora evalúe y adapte el tipo de interacción y dinámicas del escenario conceptual para que cada sesión pueda satisfacer las necesidades e intereses de las individualidades del grupo y del colectivo en general. “¿Cuánto apoyo debe ofrecer? ¿Cuánta dirección? ¿Qué tipo de enfoque? ¿Cómo relacionarlo con un estudiante concreto?” (Eisner, 1972, p.197). Es muy importante poder desarrollar capacidades y recursos como arteducadoras que nos permitan poder reaccionar durante la propia actividad para acompañar los procesos de la forma más empática posible, y sin perder la esencia de la actividad.

Figura 22.
Autora. (2019)
Proyección,
Fotografía



Dentro de la estructura conceptual del escenario de aprendizaje, distinguimos distintas fases:

7.2.1. Detonante

El detonante crea perplejidad, engancha con la vida real del estudiante y genera una enorme expectativa y un comienzo motivador. Utilizarlo es como pulsar el botón de alarma. El docente comunica a los estudiantes que esa clase no va a ser una clase tradicional. Se está posicionando dentro de una pedagogía alternativa. (Acaso 2009, p. 221).

Entendemos el detonante como un elemento que te sumerge en la experiencia educativa. cuyos principales objetivos son tres: atraer la atención, generar necesidad de aprendizaje y situarnos en la experiencia educativa.

Los tipos de detonantes pueden ser infinitos, pero siempre utilizarán estrategias artísticas, serán acciones artísticas. Puede ser que un detonante que apele a los sentidos a través de la experiencia estética, que nos introduzca discursivamente en la puesta en escena, o ambas opciones al mismo tiempo. Siempre huyendo de formas discursivas no artísticas, como por ejemplo un presentación de diapositivas tradicional, o una mera presentación verbal convencional de la actividad.

Quizás de los tres objetivos de un detonante, el más importante sea la cuestión de generar necesidad de aprendizaje. No es una tarea sencilla, no se consigue siguiendo receta alguna, y no siempre se consigue. Por eso, cada detonante deberá adaptarse a la situación de aprendizaje en la que se presente. La capacidad de improvisación como arteducadora, como performer, es fundamental. La utilización de la metáfora, el pensamiento simbólico, el extrañamiento, y la estimulación de la imaginación serán cuestiones fundamentales a la hora de diseñar y desarrollar los detonantes.



Figura 23.
Autora. (2019)
*Inmersión,
Fotografía*

Metáfora y pensamiento simbólico

La utilización de la metáfora como herramienta para crear detonantes ofrece inmensas posibilidades. La metáfora es una figura retórica que utilizamos a lo largo de nuestra investigación de diversas formas y de la cual hemos hablado en profundidad en el capítulo 3. Nos permite cambiar nuestro foco de atención, alejarnos del tema un cuestión y profundizar más en él desde lugares distintos, desde puntos de vista diferentes. La metáfora ofrece un escenario perfecto para dudar, comparar, afirmar o negar sin riesgo alguno. A través del del pensamiento simbólico comenzamos a percibir información que antes no alcanzábamos a ver y nos situamos en la acción de una forma activa.

Extrañamiento

Cuando algo nos resulta extraño, nos saca de la pasividad, nos situá en una posición de desconocimiento sobre algo, y eso puede ir seguido de curiosidad y/o de rechazo. En una experiencia educativa estas dos cuestiones son igual de interesantes ya que, de una forma u otra, nos conectan con la situación de aprendizaje, nos nos dejan indiferentes (Rubio, Fombella, San Pedro, 2021). Es decir, el extrañamiento nos empuja a reaccionar. Y entendemos esa reacción como algo positivo en el proceso de aprendizaje: estamos generando una implicación en la situación, una necesidad de indagación para conocer más sobre ese elemento extraño o para poder rechazarlo con mayor fuerza.

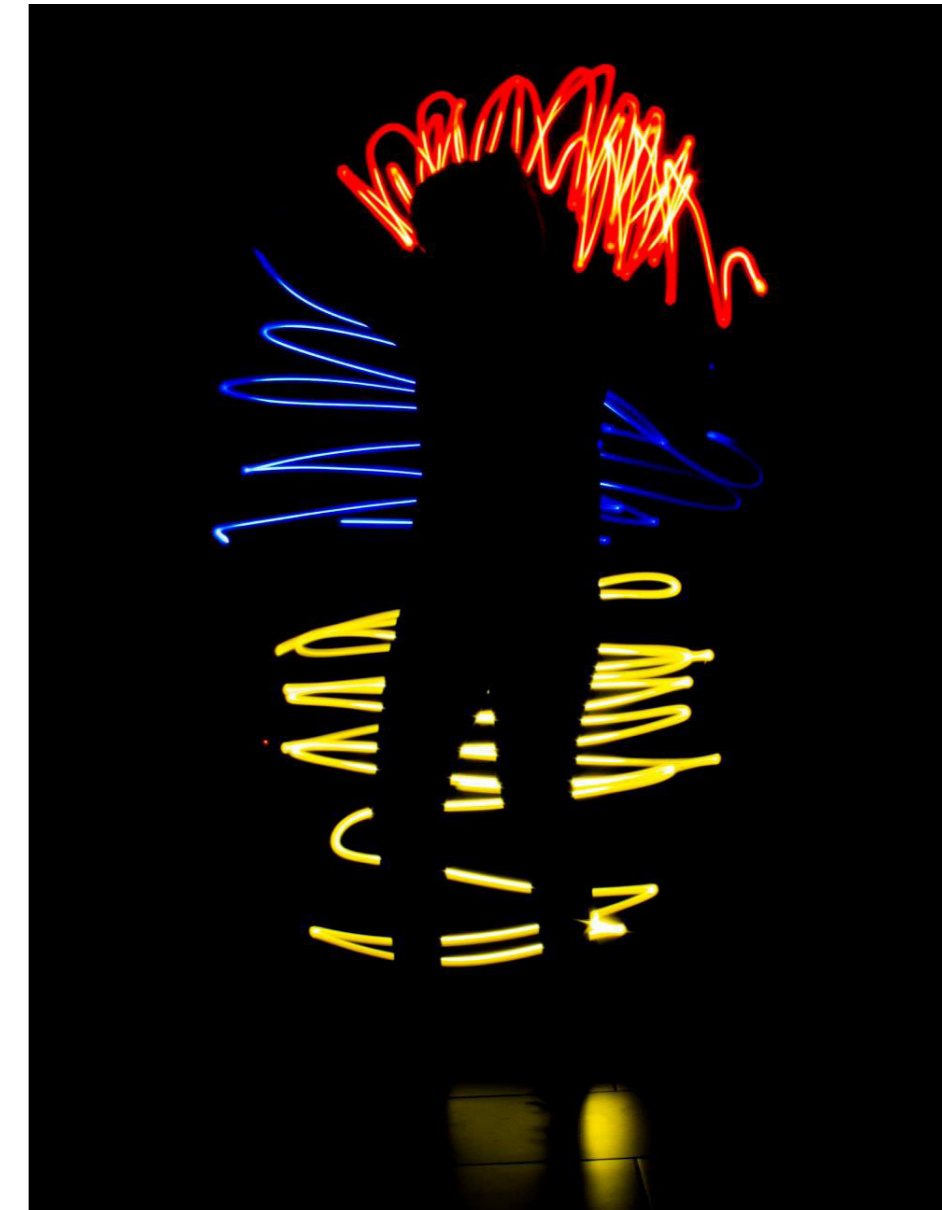
Imaginación

Comenzar una clase, sumergiéndonos en un espacio imaginario. Explorar lugares en los que la realidad deja de tener importancia. Lo posible y lo imposible se mezclan. Y es aquí donde pueden pasar cosas increíbles. A través de un escenario que aluda a lo imaginario tendremos todas las posibilidades para explorarlas.

7.2.2. Desarrollo

Además de utilizar un detonante para comenzar la actividad, o en algún momento de ella, podemos utilizarlo como hilo conductor de la experiencia así como las retóricas utilizadas

Figura 24.
Autora. (2019)
Dibujo de luz,
fotografía



en él. Cuando nos adentramos en el desarrollo de la propuesta, experimentamos dos tipos de acompañamientos:

En la exploración de las experiencias propuestas del escenario de aprendizaje físico, cuando este tenga un formato de instalación o ambiente vivencial, desarrollaremos un *acompañamiento activo*. Éste se fundamenta en observar atentamente las posibles necesidades e intereses que puedan surgir en la experiencia de aprendizaje con las personas que estén interactuando en el espacio, con los materiales y los ambientes propuestos. El tipo de acompañamiento dependerá del espacio propuesto. Este enfoque se caracteriza por ser mucho menos directivo que el segundo. Cobra especial importancia el diseño del espacio, recordando a la idea de espacio como maestro propuesta por Malaguzzi, o los entornos multisensoriales creados por los artistas de acción. Es necesario que el ambiente favorezca las posibilidades de aprendizaje desde la percepción, experimentación, creación incluso el análisis y la reflexión.

Estas propuestas, más ligadas al paradigma de la autoexpresión creativa, desde nuestro punto de vista tienen que ir alternándose con las segundas, donde se podrá tener la oportunidad de generar otros aprendizajes..

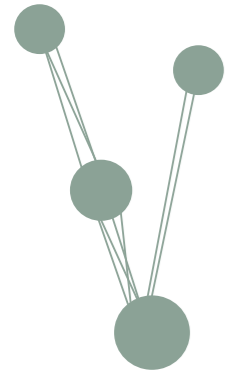
Otro enfoque de acompañamiento será la *creación de estrategias didácticas y artísticas con dinámicas activas*. La diferencia entre esta forma de acompañamiento y la anterior, radica en que en esta propuesta además de diseñar un espacio, diseñamos unas dinámicas y estrategias concretas como quien crea una performance alrededor de una serie de objetivos que varían según los conceptos de interés que estemos explorando. Estas propuestas están más cercanas al happening que a la performance, por el carácter participativo y abierto a la improvisación de éste.

Se caracterizan por ser más directivas que las anteriores y son el tipo de inmersión que más utilizamos en *Lainopia*. Básicamente aquí trabajamos con la idea ya argumentada de garantizar las posibilidades de aprendizaje de una serie de herramientas que nos

permitan construir nuestro propio conocimiento de forma crítica y autónoma. No sólo en el aula, sino fuera de ella, se torna especialmente importante desarrollar una serie de herramientas y recursos para poder relacionarnos con nuestro contexto de una forma libre y para ello hemos de poder comprenderlo y elegir cómo formar parte de él.

7.3.3 . Cierre

Funciona a modo de final, de despedida de la actividad. De cambio en la dinámica de creación más activa dentro del espacio, preparándome para la salida de Lainopia. Normalmente se asocia este momento con fases de análisis o de reflexión, pero en nuestra propuesta no se plantea así necesariamente: no comenzamos el análisis y la reflexión en este momento ya que pueden estar presentes en distintas fases de la sesión. En esta parte solemos cambiar la iluminación de la sala, el ambiente sonoro, incluso proyectamos algunas imágenes en las que nos inspiramos para crear el artefacto, imágenes que de alguna forma dialogan con nuestra experiencia ya sea desde sus significados, su material, su estética, el proceso de creación con el que se generaron, el concepto o la idea.



8. CARTOGRAFÍAS

8.1. LUGARES EN LAINOPIA

CURSO 2015-2016



Lainopia educación artística
Actividades de diciembre en Muelle

miércoles 2: Escultura conociendo a Antony Gormley
miércoles 9: Pintura conociendo a Amelia Peñez
miércoles 16: Pintura y dibujo conociendo a Kandinsky

miércoles 23: Pintura y collage conociendo a Liu Bolin
miércoles 30: Escultura conociendo a Louise Bourgeois

miércoles 13: Pintura conociendo a Mondrian
miércoles 20: Escultura conociendo a Calder
miércoles 27: Pintura y escultura conociendo a Nicky de Saint Phalle

miércoles 20: Presentación de EXPLORARTE en Lainopia arte en familia con la artista Locomotriфоc

lunes 25: Presentación de LOS JUEVES EN LAINOPIA Taller de Pintura sin Pinceles (a partir de 3 años)

Arte en familia: conociendo a Mondrian
Desde 8 meses a 3 años: Domingo 13 de 12:30h a 13:15h
A partir de 3 años: Sábado 19 de 12:30h a 13:30 h

Lainopia educación artística
Actividades en enero

miércoles 13: Pintura conociendo a Mondrian
miércoles 20: Escultura conociendo a Calder
miércoles 27: Pintura y escultura conociendo a Nicky de Saint Phalle

miércoles 20: Presentación de EXPLORARTE en Lainopia arte en familia con la artista Locomotriфоc

lunes 25: Presentación de LOS JUEVES EN LAINOPIA Taller de Pintura sin Pinceles (a partir de 3 años)

Arte en familia: conociendo a Calder
Desde 8 meses a 3 años: Domingo 9 de 12:30h a 13:15h
A partir de 3 años: Sábado 23 de 12:30h a 13:30 h

Lainopia Actividades en febrero educación artística

miércoles 3: Pintura conociendo a Kupa
miércoles 10: Instalación conociendo a Chiara Sinota
miércoles 17: Escultura y dibujo conociendo a Aliciomette

lunes 8: Taller de dibujo sin papel
lunes 22: Taller de escultura e instalación de 18h a 19:15h (a partir de 3 años) / para 5, Oviedo

Sábado 26: Taller de arte conociendo a Mondrian de 18h a 19:45 (a partir de 4 años) / Campomar 24, Oviedo

Arte en familia: luz, pintura e instalación a partir de la obra de Charlotte Moorman y David Maslow
Sábado 6 (para bebés) de 12:30 a 13:15 en Librería Infantil Muelle
Sábado 20 (a partir de 3 años) de 12:30 a 13:30 en Librería Infantil Muelle
Miércoles 24 de 16h a 17:30h (con Locomotriфоc) en d-espacio Partycipa

Lainopia Actividades en marzo educación artística

miércoles 2: Escultura conociendo a Sarah Lucas
miércoles 9: Arte en familia conociendo a Frankenthaler (para niños desde 8 meses a 3 años)
miércoles 16: Pintura conociendo a Frankenthaler (para mayores de 3 años)

sábado 12: Taller de arte y experimentación sensorial (18:15 Avanta, Gijón)

miércoles 23: Taller de arte en familia (con Locomotriфоc) (16:17:30 d-espacio Partycipa, Oviedo)

miércoles 30: Pintura conociendo a Georgia O'Keeffe (18:30-19:45 Librería Muelle, Mieres)

sábado 12: Taller de arte conociendo a Torres (18:30-19:45 Factoría de Sueños, Oviedo)

sábado 12: Taller de arte y educación en familia (18:00 Avanta, Gijón)

sábado 15: Arte en familia conociendo a Miquel Barceló (para niños desde 8 meses a 3 años) (12:30-13:15 Librería Muelle, Mieres)

domingo 3: arte y cuerpo conociendo a Ana Mendicuti (17h Asentros de Feminismo, Mieres)

miércoles 16: Pintura conociendo a Lynda Bengali (18:30-19:45 Librería Muelle, Mieres)

miércoles 20: Luz, pintura e instalación a través de la obra de Charlotte Moorman y David Maslow (18-19:15 La Factoría de Sueños, Oviedo)

miércoles 13: Taller de Arte en Familia (con Locomotriфоc) (12-30 Bello Verano, Gijón)

sábado 14: Arte en familia conociendo a Pat Steir (para niños desde 8 meses a 3 años) (12:30-13:15 Librería Muelle, Mieres)

miércoles 18: Taller de arte en familia (con Locomotriфоc) (16-17:30 d-espacio Partycipa, Oviedo)

miércoles 18: Arte conociendo a Juan Gris (18:30-19:45 Librería Muelle, Mieres)

sábado 21: Pintura y escultura conociendo a Miquel Barceló (18-19:15 La Factoría de Sueños, Oviedo)

sábado 21: Taller de pintura conociendo a Frankenthaler (12-30 Bello Verano, Gijón)

lunes 23: Pintura sin pinceles (a partir de 3 años) 17:30-18:30 Atenéu de Turón

miércoles 25: Arte y experimentación sensorial (18:30-19:45 Librería Muelle, Mieres)

sábado 28: Arte en familia conociendo a Mondrian (12h-13h Sueños de Papel, CC Berra Vista, Oviedo) / domingo 29

miércoles 18: Arte en familia conociendo a Mark Malouson (para mayores de 3 años) (12:30-13:30 Librería Muelle, Mieres)

lunes 20: colores con los 5 sentidos (a partir de 3 años) 17:30-18:30 Atenéu de Turón

sábado 4: Arte en familia: experimentación sensorial (para niños desde 8 meses a 3 años) (12:30-13:15 Librería Muelle, Mieres)

lunes 6: Taller de arte: colores con los 5 sentidos (12h-13h Cosas en Familia, Avilés)

domingo 19: Arte en familia: conociendo a Mark Malouson (para mayores de 3 años) (12:30-13:30 Librería Muelle, Mieres)

sábado 11: Pintura conociendo a Juan Gris (para mayores de 3 años) (11:30-12:45 La Factoría de Sueños, Oviedo)

miércoles 15: taller de arte... ¡¡ ¡¡ BARRO !! (a partir de 3 años) 17:30-18:30 Atenéu de Turón

Info y reservas:
lainopiaeducacionartistica@gmail.com
@lainopiaeducacion www.lainopia.es

Lainopia www.lainopia.es lainopiaeducacionartistica@gmail.com

Lainopia Actividades abril educación artística

sábado 2: Arte en familia conociendo a Miquel Barceló (para niños desde 8 meses a 3 años) (12:30-13:15 Librería Muelle, Mieres)

domingo 3: arte y cuerpo conociendo a Ana Mendicuti (17h Asentros de Feminismo, Mieres)

miércoles 16: Pintura conociendo a Lynda Bengali (18:30-19:45 Librería Muelle, Mieres)

miércoles 20: Luz, pintura e instalación a través de la obra de Charlotte Moorman y David Maslow (18-19:15 La Factoría de Sueños, Oviedo)

miércoles 13: Taller de Arte en Familia (con Locomotriфоc) (12-30 Bello Verano, Gijón)

viernes 15: Taller de arte y educación en familia (18:00 Avanta, Gijón)

sábado 16: Arte en familia conociendo a Torres (18:00-19:00 Sueños de Papel, CC Berra Vista, Oviedo)

domingo 17: Arte en familia conociendo a Nicky de Saint Phalle (para mayores de 3 años) (12:30-13:30 Librería Muelle, Mieres)

miércoles 20: conociendo a Dubuffet (18:30-19:45 Librería Muelle, Mieres)

domingo 24: Taller de pintura conociendo a Frankenthaler (12:30 Bello Verano, Gijón)

sábado 14: Arte en familia conociendo a Pat Steir (para niños desde 8 meses a 3 años) (12:30-13:15 Librería Muelle, Mieres)

miércoles 18: Taller de arte en familia (con Locomotriфоc) (16-17:30 d-espacio Partycipa, Oviedo)

miércoles 18: Arte conociendo a Juan Gris (18:30-19:45 Librería Muelle, Mieres)

sábado 21: Pintura y escultura conociendo a Miquel Barceló (18-19:15 La Factoría de Sueños, Oviedo)

sábado 21: Taller de pintura conociendo a Frankenthaler (12-30 Bello Verano, Gijón)

lunes 23: Pintura sin pinceles (a partir de 3 años) 17:30-18:30 Atenéu de Turón

miércoles 25: Arte y experimentación sensorial (18:30-19:45 Librería Muelle, Mieres)

sábado 28: Arte en familia conociendo a Mondrian (12h-13h Sueños de Papel, CC Berra Vista, Oviedo) / domingo 29

miércoles 18: Arte en familia conociendo a Mark Malouson (para mayores de 3 años) (12:30-13:30 Librería Muelle, Mieres)

lunes 20: colores con los 5 sentidos (a partir de 3 años) 17:30-18:30 Atenéu de Turón

sábado 4: Arte en familia: experimentación sensorial (para niños desde 8 meses a 3 años) (12:30-13:15 Librería Muelle, Mieres)

lunes 6: Taller de arte: colores con los 5 sentidos (12h-13h Cosas en Familia, Avilés)

domingo 19: Arte en familia: conociendo a Mark Malouson (para mayores de 3 años) (12:30-13:30 Librería Muelle, Mieres)

sábado 11: Pintura conociendo a Juan Gris (para mayores de 3 años) (11:30-12:45 La Factoría de Sueños, Oviedo)

miércoles 15: taller de arte... ¡¡ ¡¡ BARRO !! (a partir de 3 años) 17:30-18:30 Atenéu de Turón

Lainopia Actividades mayo educación artística

sábado 14: Arte en familia conociendo a Pat Steir (para niños desde 8 meses a 3 años) (12:30-13:15 Librería Muelle, Mieres)

miércoles 18: Taller de arte en familia (con Locomotriфоc) (16-17:30 d-espacio Partycipa, Oviedo)

miércoles 18: Arte conociendo a Juan Gris (18:30-19:45 Librería Muelle, Mieres)

sábado 21: Pintura y escultura conociendo a Miquel Barceló (18-19:15 La Factoría de Sueños, Oviedo)

sábado 21: Taller de pintura conociendo a Frankenthaler (12-30 Bello Verano, Gijón)

lunes 23: Pintura sin pinceles (a partir de 3 años) 17:30-18:30 Atenéu de Turón

miércoles 25: Arte y experimentación sensorial (18:30-19:45 Librería Muelle, Mieres)

sábado 28: Arte en familia conociendo a Mondrian (12h-13h Sueños de Papel, CC Berra Vista, Oviedo) / domingo 29

miércoles 18: Arte en familia conociendo a Mark Malouson (para mayores de 3 años) (12:30-13:30 Librería Muelle, Mieres)

lunes 20: colores con los 5 sentidos (a partir de 3 años) 17:30-18:30 Atenéu de Turón

Lainopia Actividades junio educación artística

sábado 4: Arte en familia: experimentación sensorial (para niños desde 8 meses a 3 años) (12:30-13:15 Librería Muelle, Mieres)

lunes 6: Taller de arte: colores con los 5 sentidos (12h-13h Cosas en Familia, Avilés)

domingo 19: Arte en familia: conociendo a Mark Malouson (para mayores de 3 años) (12:30-13:30 Librería Muelle, Mieres)

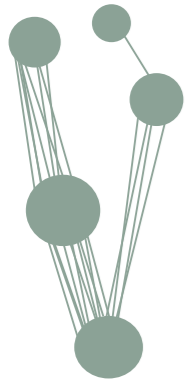
sábado 11: Pintura conociendo a Juan Gris (para mayores de 3 años) (11:30-12:45 La Factoría de Sueños, Oviedo)

miércoles 15: taller de arte... ¡¡ ¡¡ BARRO !! (a partir de 3 años) 17:30-18:30 Atenéu de Turón

Info y reservas:
lainopiaeducacionartistica@gmail.com
@lainopiaeducacion www.lainopia.es

Lainopia www.lainopia.es lainopiaeducacionartistica@gmail.com

Figura 25. Autora. (2021) Programaciones mensuales curso 15/16



CURSO 2016-2017

Cuéntame un Cuadro
Avilés

Mamá Ardilla
Candás
Carreño

El mundo de jugar y
Aprender
Gijón/Xixón

La Mediateca Kids
Gijón/Xixón

Finca de La Merced
La Majoya
Oviedo/Uviéu

La Factoría de Sueños
Oviedo/Uviéu

D-espacio Partycipa
Oviedo/Uviéu

Medrando
Oviedo/Uviéu

Sueños de Papel
Oviedo/Uviéu

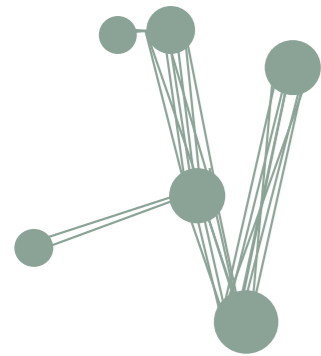
Muelle
Mieres

EEl Les Xanes
Mieres

Casa de la Cultura
Mieres

Cosas en familia
Avilés

Figura 26. Autora. (2021) Programaciones mensuales curso 16/17



CURSO 2017-2018

CP Belmonte de Miranda
Belmonte de Miranda

El Pez Escorpión
Salinas
Castrillón

Cruz Roja Avilés
Avilés

Cuéntame un Cuadro
Avilés

Sueños de Papel
Oviedo/Uviéu

La Lata de Zinc
Oviedo/Uviéu

Parees Fest
Oviedo/Uviéu

La Factoría de Sueños
Oviedo/Uviéu

Finca de La Merced
La Majoya
Oviedo/Uviéu

La Quinta'l Texu
Oviedo/Uviéu

Médicos del Mundo
Oviedo/Uviéu

Punto de Cuento
Oviedo/Uviéu

La Libre Paisaneta
Oviedo/Uviéu

Medrando
Oviedo/Uviéu

OHZ
Oviedo/Uviéu

Les Naves
Gijón/Xixón

Currusquinos
Gijón/Xixón

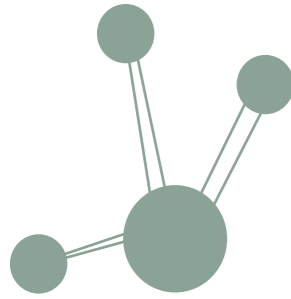
La Mediateca Kids
Gijón
Gijón/Xixón

Arta. Arte y Educación
Gijón/Xixón

Muelle
Mieres



Figura 27. Autora. (2021) Programaciones mensuales curso 17/18



CURSO 2019-2020

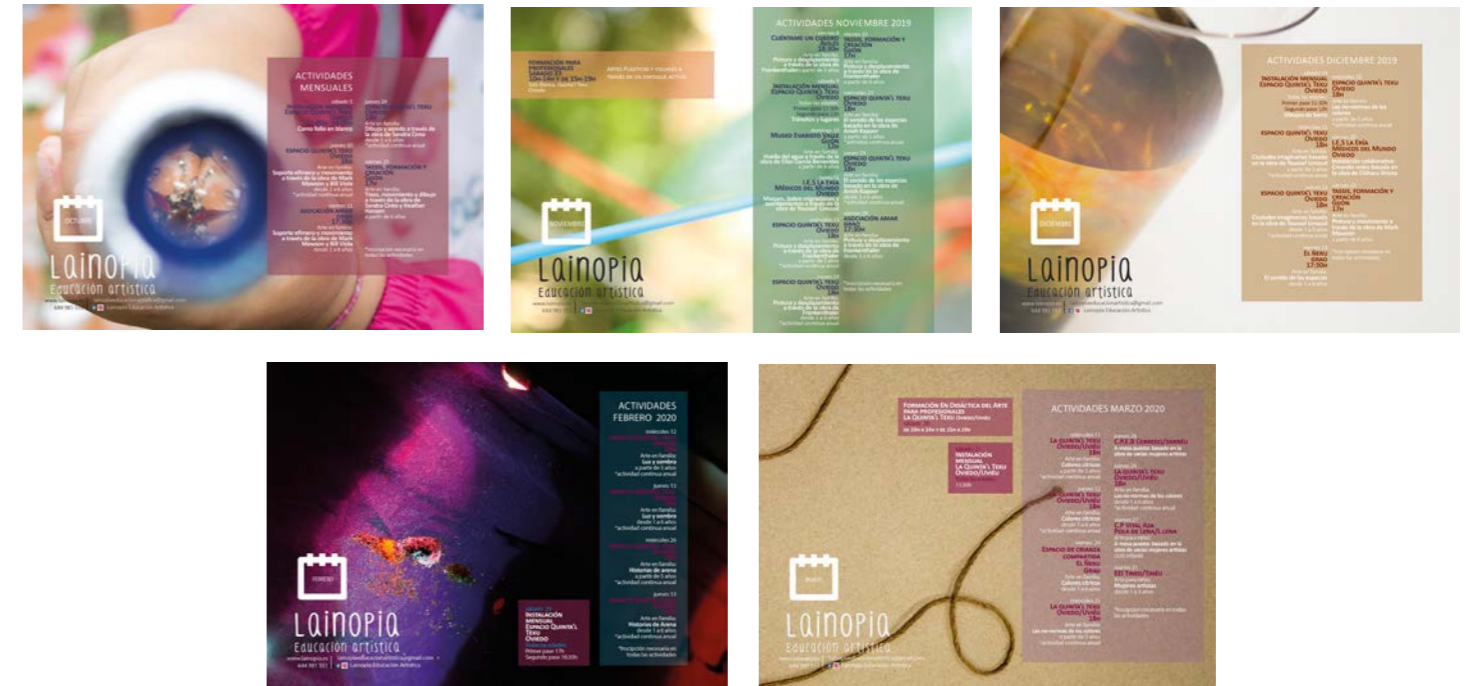
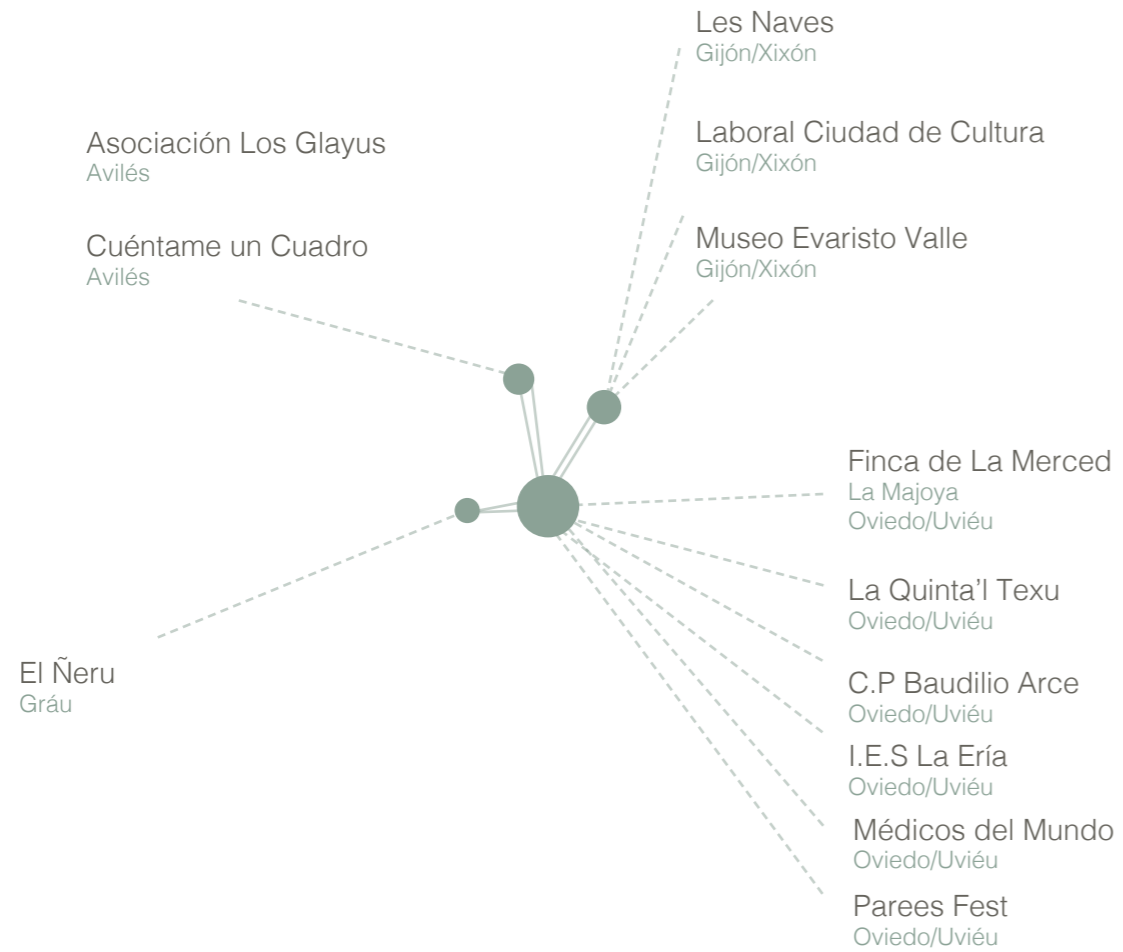


Figura 28. Autora. (2021) Programaciones mensuales curso 19/20

8.2. TRÁNSITOS Y FLUJOS DE MOVIMIENTO EN LAINOPIA DESDE 2015 A 2020

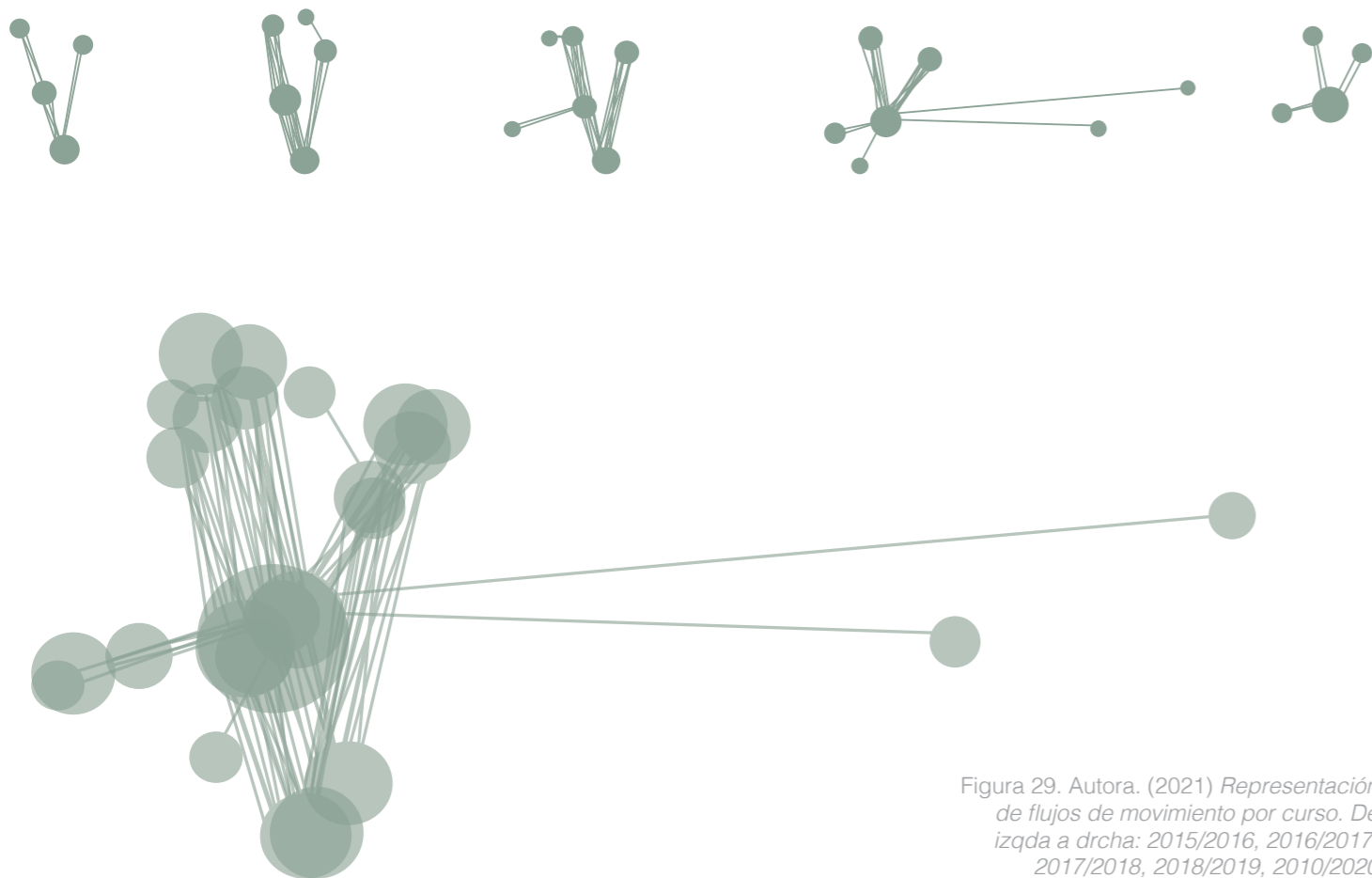


Figura 29. Autora. (2021) Representación de flujos de movimiento por curso. De izquierda a derecha: 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020

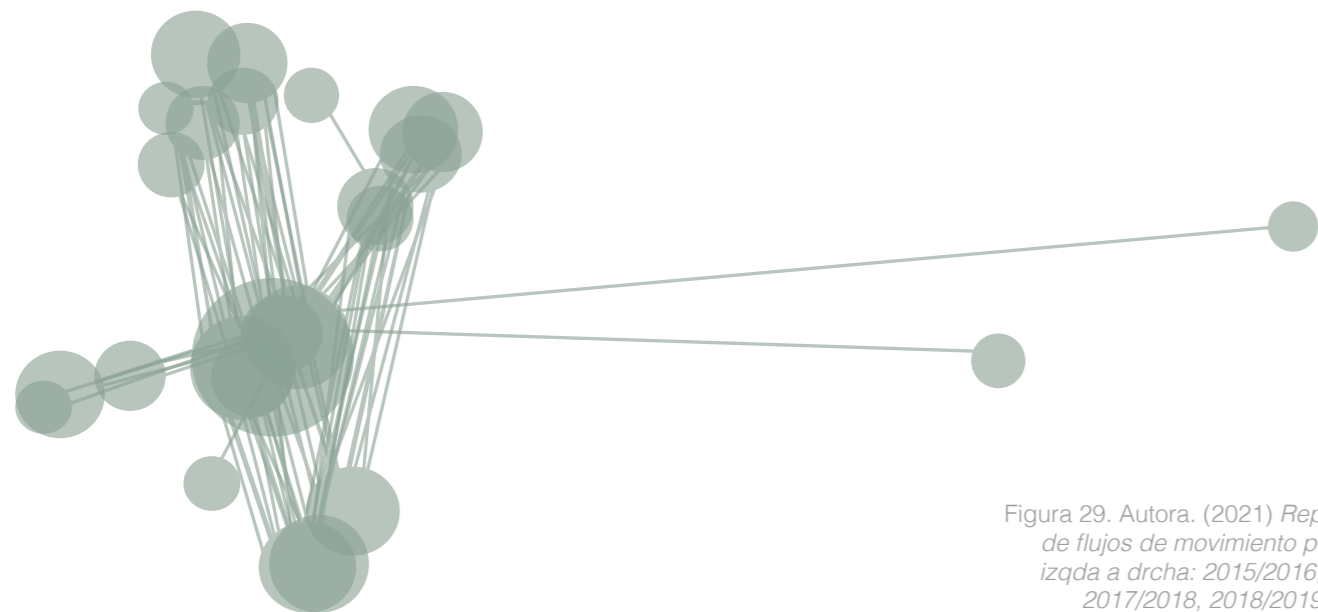


Figura 30. Autora (2021) Media visual. Flujos movimiento 2015-2020

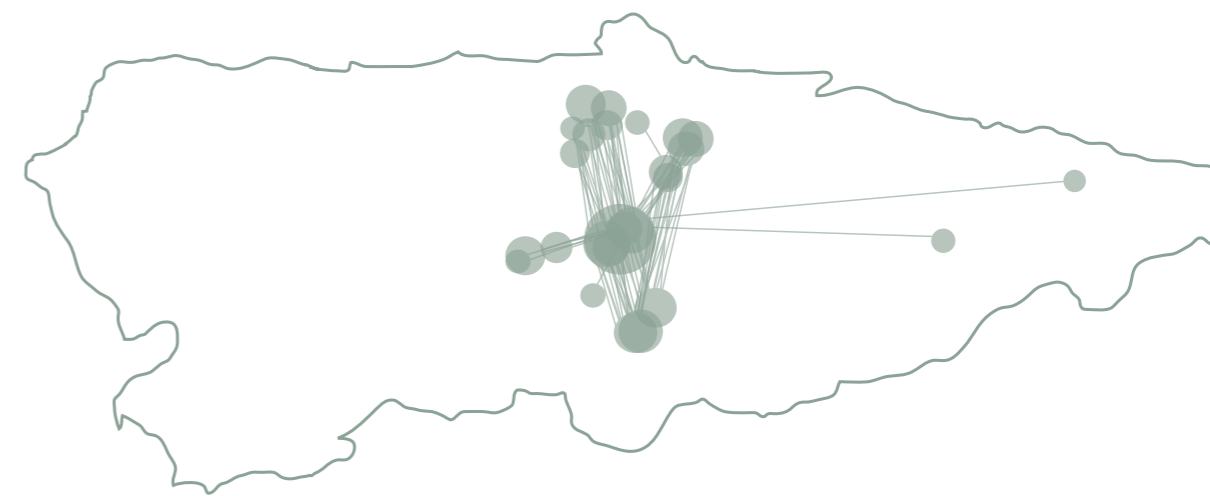
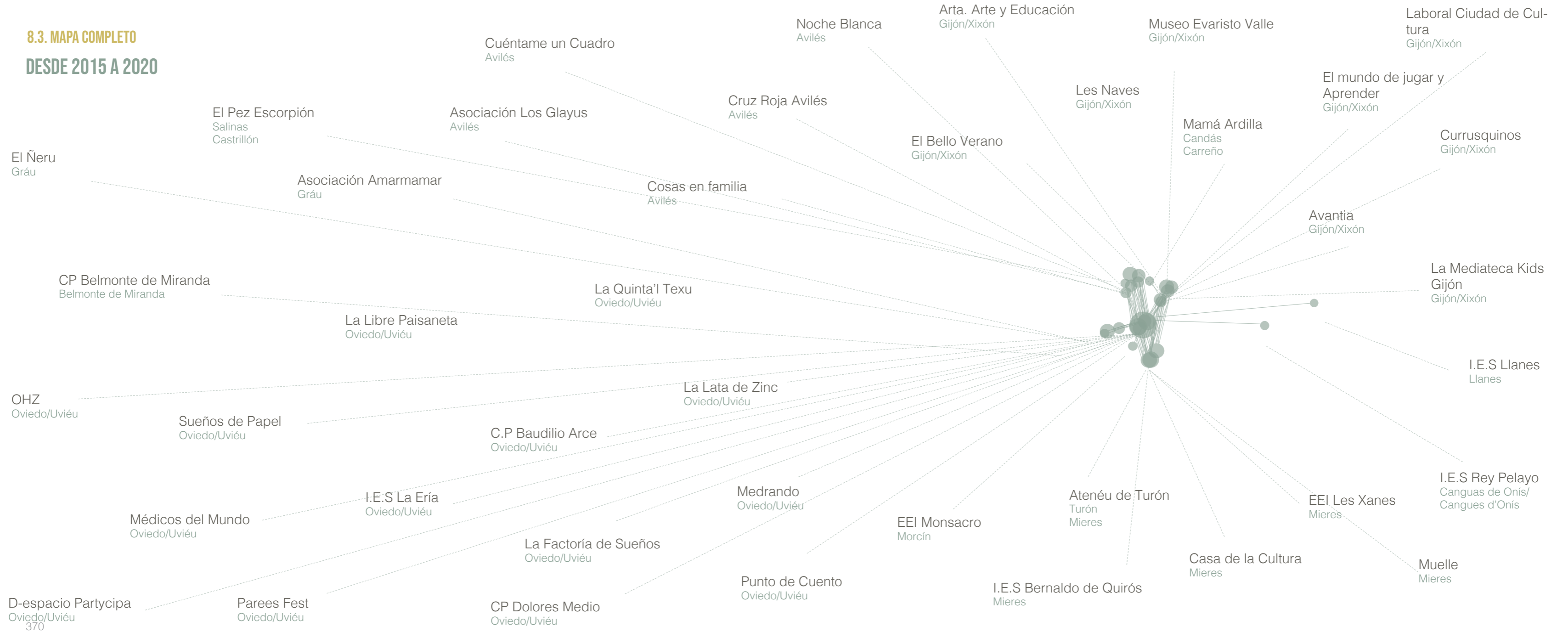


Figura 31. Autora . (2021) Media visual. Flujos movimiento 2015-2020 en mapa

8.3. MAPA COMPLETO
DESDE 2015 A 2020



Estar en la inopia es algo "malo", mal visto, es no estar en lo que se debe de estar, no enterarse de las cosas de las que unx se debe enterar.... ¿a quién no le han dicho alguna vez: "¡hay que ver, si es que estás en la inopia!"? Pero, ¿dónde estamos cuando estamos en la inopia?

Lainopia es un estado, un escape, una puerta abierta por la que salir, por la que de hecho, salimos. Y esto es algo a tener muy en cuenta cuando hablamos de enseñar y aprender..

¿Tendremos que educar en la inopia para que el aprendizaje sea consciente? ¿Tendremos que aprender mientras estamos en ella? Reclamamos la inopia personal de cada unx, nuestro imaginario particular.

Porque esto no es más que una invitación formal... para imaginar.

9. PROYECTO ARTÍSTICO-EDUCATIVO

Lainopia

EJE 1

RECONOCER LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Cada una de estas sesiones o *happenings de aprendizaje*, ha sido desarrollado al menos en cinco ocasiones con diferentes grupos que se detallan a continuación, aunque algunas de ellas cuentan con más de diez experiencias. En la tabla pueden verse además el tipo de grupo con el que se ha desarrollado cada una de ellas .

sesión	I	II	III	IV	IV
Reflejo	●	●	●	●	●
El viaje	●	●	●	●	●
Ruidos	●	●	●	●	●
Monocromías azul	●	●	●	●	●
Monocromías rojo	●	●	●	●	●
El sonido de las especias	●	●	●	●	●
El banquete	●	●	●	●	●

Intergeneracional con bebés: desde 1 año hasta cualquier edad (menores de 3 acompañadas de adultx)

Intergeneracional: desde 3 años hasta cualquier edad

Grupos escolares: Infantil, Primaria y Secundaria

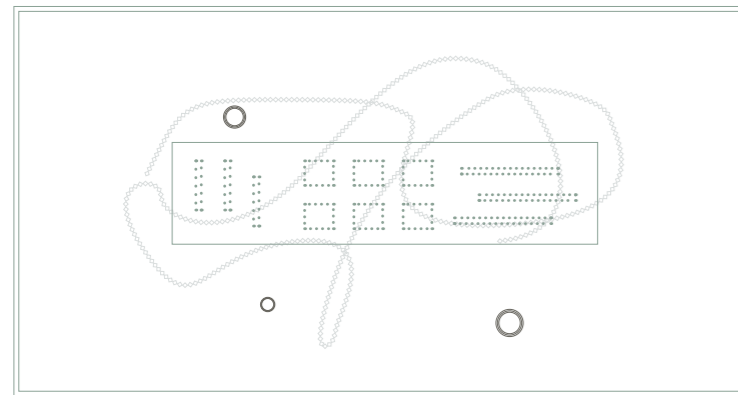
Sólo adultxs: a partir de 18 años

Sólo niñxs: a partir de 3 años hasta 12



EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

REFLEJO, A PARTIR DE MIREYA BAGLIETTO



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- ~~~~~ posibles flujos de movimiento
- iluminación móvil

Plano de sala para *Reflejo*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia

Vamos a entrar a una sala y, una vez estemos dentro, accederemos a Lainopia.

Lainopia, para quien no haya estado nunca, es un sitio en el que las cosas pasan de la misma forma, y de forma distinta a la vez.

Lainopia es ese sitio al que vas cuando llueve. Cuando llueve y te pilla mirando los cristales y, de repente, estás dentro de una gota.

¿Sabes ese momento en el que la retina deja de enfocar y estás donde

sea que estés, pero en realidad estás en otra parte? Ahí, estás en Lainopia.

Cuando en clase, sentada en tu silla, dabas o das la vuelta a la libreta y empiezas a garabatear en la última página.

Cuando cantas en la ducha, cuando hablas sola. Ahí estás en Lainopia.

Justo ahí, precisamente ahí. Vamos a mirar las cosas cosas de aquí, de otra forma. Y vamos a mirar las cosas de allí, en las que normalmente no pensamos...

¿Estás lista para entrar?

Sólo una cosa más... en Lainopia, todo va más lento. Respiración incluida.

Pg. anteriores:

Figura 1. Autora. (2016) *Micromundo*, Fotografía.

Figura 2. Autora. (2021) *Reconocer*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de la autora (2017) Sin título.



Figura 3. Autora. (2021) *Reflejo I*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Cita Visual Literal (Baglietto, 2013) y; derecha, Rubio, A. (2018) *Espejo*, Fotografía.

Detonante

Entramos en una sala oscura, iluminada solamente por unos focos que alumbran una especie de estructura colocada en el centro de la sala. De la estructura, cuelgan un montón de telas de diferentes tipos: distintos colores, tejidos, transparencias... incluso hay plásticos muy livianos. Bajo la estructura, en el suelo y ocupando un espacio rectangular, encontramos una tela negra y sobre ella, distintos espejos de varias formas y tamaños. En los espejos se reflejan varias zonas de la estructura textil colgante. La entrada a la sala, la hacemos en un ambiente sonoro tranquilo, invitando a sonidos suaves y movimientos lentos, con los nuestros propios.

Desarrollo

Nos podemos colocar alrededor de la estructura, de pies o sentadas, como estemos más cómodas. Vamos a mirarla. ¿Qué tengo delante? ¿Cuántos colores hay? ¿Cuántos objetos? ¿Cuántas texturas? Vamos a recordar, una vez más, eso de que “en Lainopia todo va más lento”: voy a respirar y detenerme a contemplar lo que tengo delante. Quizás necesitemos tocar ... tocar los espejos y ver su temperatura, ¿están fríos? La textura de las distintas telas. ¿Y si las tratamos de mover? ¿Soplamos? Cerramos los ojos, soplamos y esperamos a que la tela

*nos roce la piel. Oye, no me había dado cuenta de su sonido... suenan. Voy a escucharlas más.
...*

*Me apetece mucho entrar dentro de este espacio. Voy a entrar y mirar a través de los espejos. Quizás ahora puedo coger un espejo en la mano... y mirar a través de él. ¿Qué pasa si me lo pongo debajo de la nariz?, ¿qué veo?, ¿qué pasa si me muevo?
Estoy viendo lo mismo, pero ¿estoy viendo lo mismo? ¿Y si pruebo con una lupa?*

Mi ojo, la lupa, el espejo, el movimiento.

Como en todo *happening*, o performance interactiva, vamos a prestar atención a los ritmos que surgen de las dinámicas, para no imponer uno más rápido del que se necesita en el grupo, ni dejar que un determinado momento se dilate demasiado en el tiempo y se haga largo. Si algo se “hace largo” no es placentero.

¿Y si trato de dibujar lo que estoy viendo ahora? Quizás tengo que guiñar un ojo para verlo mejor. Necesitaré un rotulador. ¿Puedo dibujar directamente en el espejo? ¿Y si cojo varios espejos y sigo dibujando? ¿Cuáles son las líneas que veo? ¿Las de verdad? Me

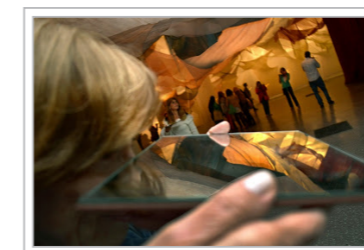
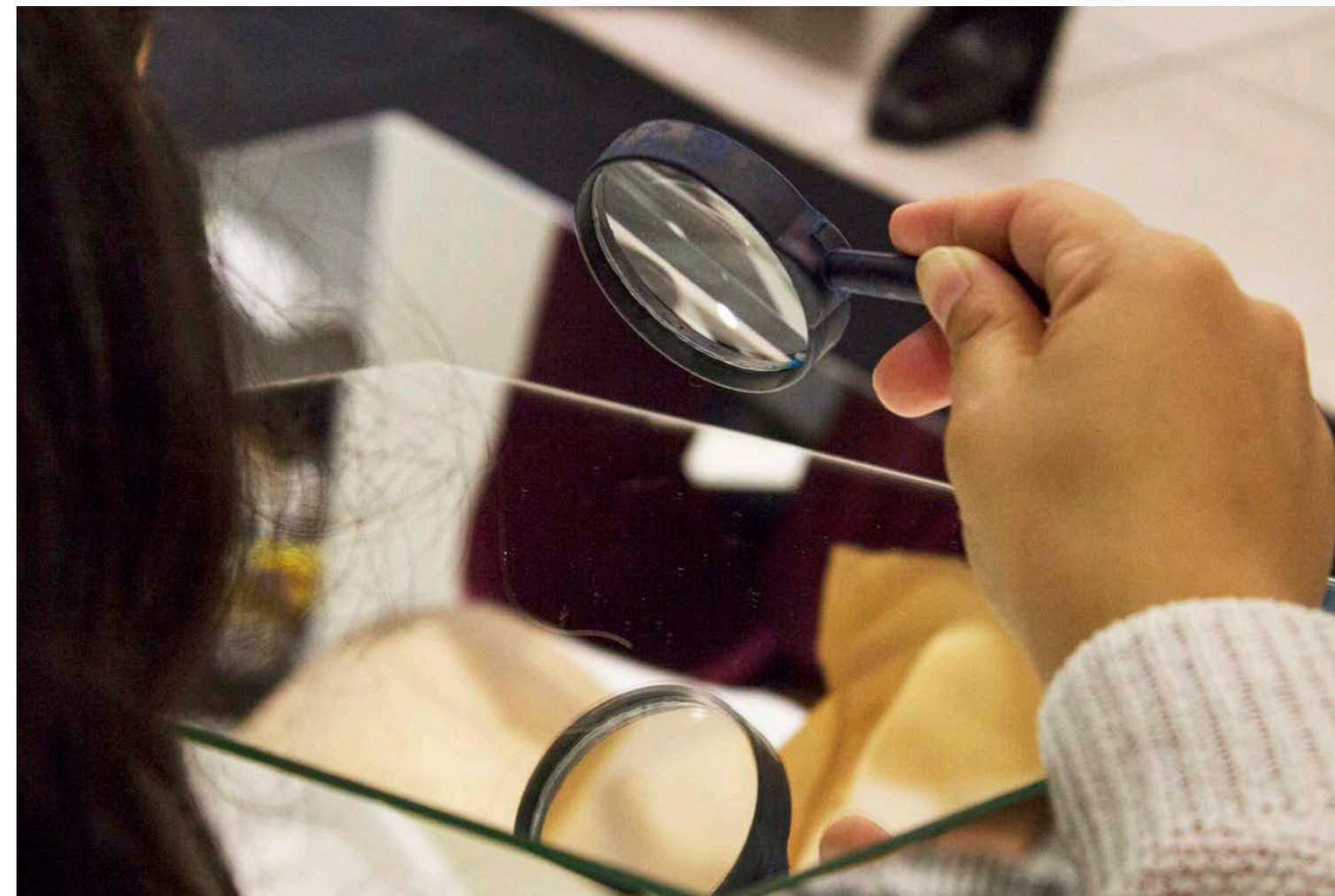


Figura 4. Autora. (2021) *Reflejo II*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2017) *Lupa*, Fotografía y; derecha, Cita Visual Literal (Baglietto, 2013)

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

imagino algo que pueda haber en ese espacio...

Ahora incorporamos unas plataformas de madera que giran. Si pongo los espejos encima ya no me muevo yo, el espejo gira.

...

Como las luces que nos alumbran se pueden mover, podemos experimentar con ellas y ver qué pasa si miro al espejo e intento dibujar mientras alguien se encarga de cambiar la luz.

“De repente empecé a fijarme en un pliegue pequeño de una de las telas con una forma muy extraña. Me gusta.”

Oye, entonces, ¿cuantas cosas creéis que no vemos de las que tenemos a nuestro alrededor cada día? ¿Qué puedo utilizar como herramienta para descubrirlas? Algo que me ayude a mirar desde muchos puntos de vista. Algo que me descubra otra forma de mirar lo mismo, como el espejo.

...

¿Sabéis quién nos dio la idea para utilizar el espejo de esta manera? Una artista argentina que se llama Mireya

Baglietto. Además también crea espacios para mirar de otras formas. Vamos a proyectar algunas imágenes de sus obras.

...

¿Qué veis en ellas? ¿Os gustaría estar en esos espacios? ¿Es posible que hayamos estado en algún espacio así, pero no lo hayamos visto de esa manera? O ¿puede ser que, no siendo espacios como este, no nos hayamos fijado del todo en lo que tenemos alrededor? ¿Cómo percibir aquello que nos rodea de una forma nueva? ¿Cómo conseguir maravillarnos mirando... la parte de abajo de la mesa, o el techo?

...

Salida de Lainopia

Antes de salir, vamos a hacer un ejercicio de transición, porque salir de Lainopia puede ser algo duro, hay quien termina mareada, confundida, sobreexcitada... Aunque siento decir que puede que esos efectos duren un poco en el tiempo.

Vamos a apagar el proyector y todas las luces, buscar una postura cómoda, cerrar los ojos, y respirar.

Nos servimos de un instrumento musical,

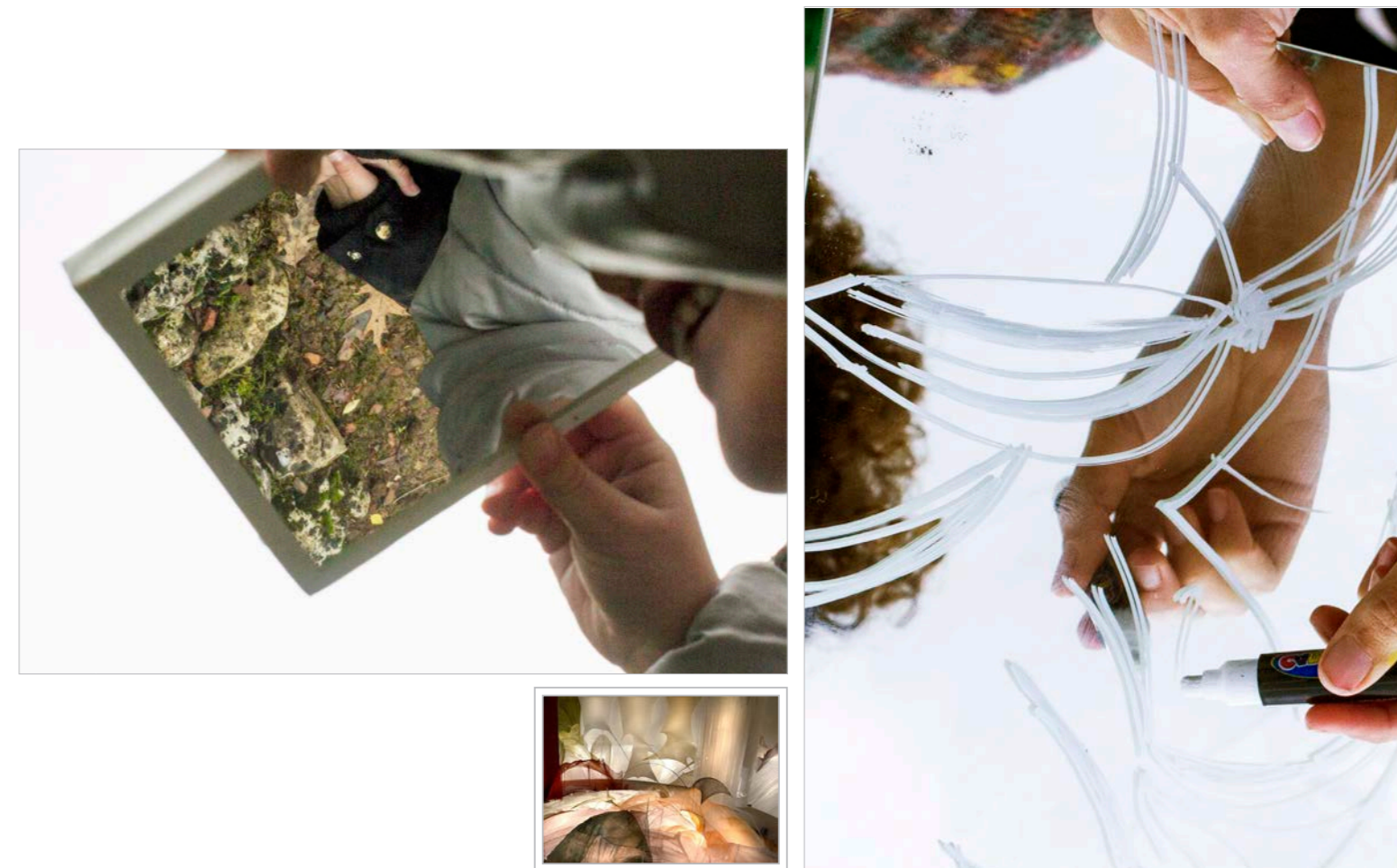


Figura 5. Autora. (2021) *Reflejo III*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2017) *Piedra*, Fotografía; izquierda, abajo Cita Visual Literal (Baglietto, 2013) y; derecha, Rubio, A. (2017) *Líneas*, Fotografía

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

como puede ser un cuenco tibetano, para emitir un sonido grave y lento que acompañe nuestra respiración durante unos segundos (o minutos) Poco a poco encendemos las luces...

Y ya está, ya estamos fuera de Lainopia.

(¿O no?)

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Tenemos un único espacio de trabajo, como podemos ver en la imagen *Plano de sala para Reflejo*, dispuesto de forma rectangular en el centro de la sala. Las telas colgantes están dispuestas a varias alturas sobre esa base, creando una sensación de techo nuboso.

Tenemos elementos como los espejos, que están dispuestos ya en el espacio, antes de comenzar la interacción. Los dispondremos de forma cuidadosa, atendiendo al tipo de composición que conformamos con ellos, y las posibilidades de reflejo que ofrecen desde diferentes perspectivas.

Estética

Vaporosa, tonos tierra. Es importante que la sala sea lo más neutra posible.

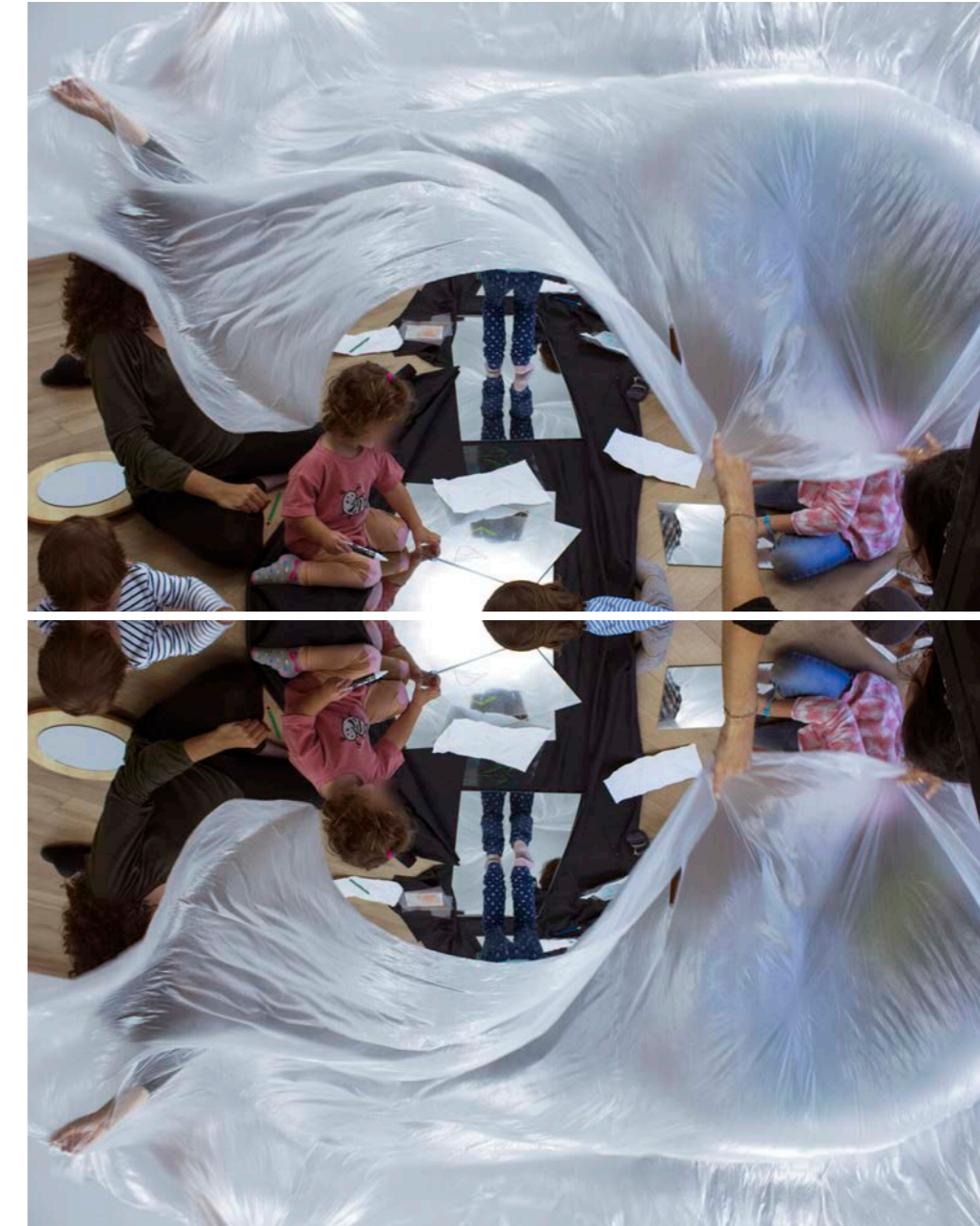
Iluminación

Tenue y cálida. Existe la posibilidad de utilizar, en ciertas partes de la sesión, la luz natural con la que cuente la sala. Incluso podemos salir al exterior, si contamos con esta opción, y ver cómo cambian lo que vemos con la luz del exterior. Dentro de la sala utilizaremos focos móviles, con distintos filtros de colores, preferiblemente cálidos para adecuarse a la estética terrosa de las tonalidades de las telas.

Flujos de movimiento

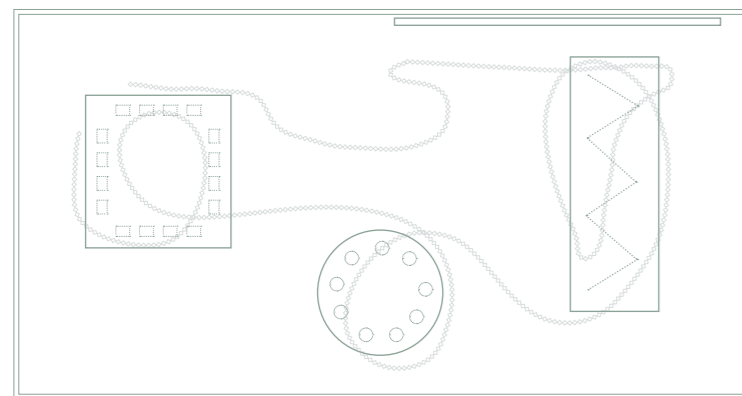
Están condicionados por las fases de las diferentes dinámicas. Es importante tener en cuenta la necesidad de movimiento de las personas y respetarla, tanto de las adultas como de niñas y niños. Sin embargo, por el tipo de instalación, habrá zonas que no podamos transitar siempre que queramos, como puede ser el centro de la estructura. Este es un límite que podemos aclarar con las indicaciones de movimiento que ofrezcamos. Puedo necesitar, levantarme o correr en un momento dado, o todo el tiempo y puedo hacerlo en el resto de la sala, pero en la estructura solamente podré moverme, a ritmo lento, cuando lleguemos a esa parte.

Figura 7. Autora. (2021) *Reflejo IV*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2017) *Nube*, Fotografía; y abajo, Rubio, A. (2017) *Nube invertida*, Fotografía



EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

EL VIAJE, A PARTIR DE SANDRA CINTO



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- xxxxxx posibles flujos de movimiento
- * iluminación: luz natural o de sala

Plano de sala para *El viaje*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

Hoy vamos a hacer un viaje. Sí, un viaje. Os voy a dar unos utensilios que vamos a necesitar para saber a dónde vamos. Parecen unos simples tubos de cartón, y lo son. Pero ¿qué se escucha a través de ellos?

Voy a escuchar atentamente. ¿Se escucha el mar? Pero igual es un río. Vamos a entrar en la sala muy despacio para ver a dónde vamos.

Desarrollo

Nos sentamos alrededor de la primera tela de grandes dimensiones. Os doy otra pista para ver si viajamos a un mar o a un río: vamos a escuchar, también a través de los tubos, esta bolsa sonora. ¿Qué es ese ronroneo? ¿Qué tiene dentro la bolsa? ¿Sal? Entonces ya está más claro a dónde vamos.

Vertemos toda la sal de la bolsa en la tela y escuchamos cómo cae a través de nuestros tubos. Ofrecemos un montón de sal a cada persona.



Figura 8. Autora. (2021) *El viaje I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Abella, S. (2017) *Tormenta*, Fotografía, y; abajo Cita Visual Literal (Cinto, 2010),

Ahora que sabemos a dónde vamos, podemos subir a nuestro medio de transporte, que, si vamos al mar, pues será un barco. Entramos dentro de la gran tela-barco y vamos a explorar lo que hay sobre ella: la sal. ¿Está fría o caliente? ¿Húmeda o seca? Puedo coger un puñado y presionarlo muy fuerte dentro de mi mano. ¿Qué noto en la piel? ¿Puedo dejar mi huella en ella? ¿Podemos escucharla caer? Si la soltamos desde distintas alturas, ¿cambiarán los sonidos y formas que provoca al chocar con la tela? ¿Está lloviendo en el mar? Quizás haya una tormenta. Si es así, puedo imaginar cómo se moverían las olas del mar.

Podemos distribuir la sal sobre la tela dibujando cómo se mueven esas olas.

¿Y por qué no podemos distribuir la sal como queramos? (Y esto, suele ir sobre todo por las adultas). Porque seguramente, si no proponemos una pauta que explorar, el movimiento de las olas en este caso, aparezca lo fácil, lo seguro, lo que ya conocemos, lo que podemos hacer en otro momento (casitas, árboles, corazones o estrellitas). Dibujos que sabemos de memoria y que no nos permiten explorar, experimentar, buscar.

¿Se mueven igual las olas si está el mar en calma o si hay tormenta?

¿Y nosotras? ¿Nos movemos igual? ¿Dibujamos igual?

Vamos a salir de la tela, dejando la sal sobre ella, y nos situamos en el suelo a su alrededor. Vamos a crear un dibujo colectivo dentro de esta tormenta. Nos apoyamos en los bordes de la tela y los deslizamos hacia el centro muy despacio. Vamos gateando hacia adelante y mientras, con nuestro movimiento estamos plegando toda la tela. Ahora que ya estamos en el centro, muy despacio, nos volvemos a retirar hacia atrás volviendo a arrastrar la tela a su posición original y estirándola completamente.

¿Qué os parece el dibujo colectivo de la tormenta? Podemos rotar alrededor de la tela para contemplarlo desde todos los puntos.

...

Cambiamos de espacio, y parece que también de mar: ahora nos situamos alrededor de un papel. Podemos extender un brazo y deslizarlo por su superficie. ¿Es suave? ¿Se nota igual al tocarlo con el codo?

¿Cómo suena el papel cuando deslizo la piel sobre él?

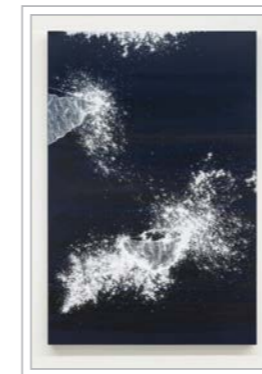


Figura 9. Autora. (2021) *El viaje II*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Abella, S. (2018) *Escucha*, Fotografía; abajo Cita Visual Literal (Cinto, 2019), y ; Rubio, A. (2017) *Caer*, Fotografía.

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

Cuando cambiamos de espacio, atendiendo al ritmo general del grupo y las necesidades que van teniendo, es probable que no todas las personas estén interesadas a la vez en cambiar de acción. Puede que alguien acabe de conectar con la sal y su sonido. Por esta razón, proponemos cambiar de espacio, pero si alguien necesita terminar lo que estaba haciendo, también ofrecemos esta posibilidad.

Parece que se avecina una ola... Vamos a coger los tubos de escucha de nuevo, porque parece que estamos entre dos aguas distintas: una tiene sal gruesa y otra sal fina. ¿Suenan igual al caer sobre esta superficie? ¿Y si las deslizamos sobre el papel? ¿Cómo se mueven? Podemos tratar de retener el movimiento que hacen para dibujarlo más tarde.

Incorporamos sonidos de agua: un río, un mar, una cascada...Y también repartimos a todas las personas un vaso de agua y un pincel.

Vamos a intentar dibujar cómo se mueve el agua que escuchamos, y vamos a hacerlo dibujando con agua. ¿Tendrá una forma parecida al sonido? Son dibujos efímeros, en un rato se secarán y desaparecerán. Como esa agua que escuchamos que no para

de correr. No estamos intentando dibujar los peces que las habitan, ni los barcos que las surcan, vamos a concentrarnos en el sonido y en la forma de su movimiento.

Cuando tratamos de dibujar movimientos o sonidos, es habitual tender a representar la cosa que se mueve o suena (si escuchamos el sonido de un violín, lo más habitual es que se dibuje el propio instrumento sin atender al sonido en sí). Por esto es importante establecer una propuesta clara para asegurarnos de ofrecer un escenario de experimentación adecuado. Si aparecen peces, barcos, o ríos, podemos introducirlos aún así en la dinámica: ¿Cómo se mueve el agua cuando pasa el pez? Esa gota diminuta de agua que hay dentro del río, ¿qué huella va dejando?

Volvemos a cambiar de espacio. Ahora vamos a otro papel. ¿De qué color es? Un papel negro... ¿tendremos que dibujar entonces con un lápiz blanco? Tenemos un montón de lápices... pero digamos que están... deshechos y tienen formas distintas.

Repartimos un montón de harina a cada persona y también una tiza. Vamos a trabajar en un papel horizontal sobre el suelo y también en otro vertical colocado sobre la



Figura 10. Autora. (2021) *El viaje III*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Abella, S. (2018) *Dibujo*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2017) *Olas*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Cinto, 2012),

pared.

*¿Podemos escuchar la harina al caer?
¿Suena igual que la sal? Hace formas
diferentes... eso sí. Y además deja una
huella.*

Incorporamos ahora sonidos de lluvia y tormenta.

*Seguimos viajando ¿Qué es esto que
suena ahora? Ya dibujamos el mar, el
río... ¿Puedo dibujar también la lluvia?
¿El viento? ¿Puedo dibujar con la
harina sobre el papel de la pared? ¿Y
con la tiza?*

*¿Alguna vez habéis dibujado los
sonidos? No me refiero a una partitura
si no a dibujar la forma que tiene el
propio sonido, como su ritmo, o su
altura, su intensidad... ¿Se podrán
dibujar? Vamos a hacer una prueba.*

*Si hago este sonido: "Bluooooooooom".
¿Qué dibujo lo representa mejor?
¿Esta línea corta o este círculo grande?
Ah, todas coincidimos en que su
dibujo sería el del círculo ¿no? Vale,
¿probamos con otros sonidos?*

*"Tin, tin, tin, tin"
"PRRRRRRRRRRRR"
"Uauauauauauau"*

*Creo que ahora podemos probar a
dibujar estos sonidos que escuchábamos
antes de lluvia y de viento.*

*En un dibujo colaborativo, es posible
que se vayan entremezclando las
líneas que yo hago y las que hace
mi compañera. Pero también es
importante no invadir el espacio de
otra persona si ella no quiere. Vamos
a estar atentas para ver si a la persona
que está dibujando en ese sitio al que
quiero ir, le apetece que se mezclen
nuestras líneas, y si no le apetece, me
las llevo a otro sitio. Vamos a darle a
play.*

...

*Vamos a levantarnos y contemplar el
conjunto del dibujo. Podemos girar
alrededor para verlo desde todos los
lados. ¿Qué partes nos gustan más?
¿Podéis saber por qué os gustan más?
Vamos a tratar de buscar adjetivos
para describir esas partes (guapo y feo
no valen).*

...

*¿Sabéis quien dibuja tormentas? Una
artista brasileña que se llama Sandra*



Figura 11. Autora.
(2019) *El viaje IV.*
Fotografía

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Cinto. Y no las dibuja sola, vamos a ver su trabajo proyectando algunas imágenes suyas. ¿Cuántos dibujantes trabajan en sus obras a la vez? ¿Habíais hecho alguna vez un dibujo con tanta gente al mismo tiempo?

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Como podemos ver en la imagen *Plano de sala para El Viaje*, trabajamos en tres espacios distintos, alternando el trabajo horizontal con el vertical. Ofrecemos zonas de trabajo de gran formato modificando los tamaños en los que solemos trabajar y también las formas de los soportes, habitualmente rectangulares y de formato A4.

Por el tipo de sesión, muchos de los materiales son incorporados a las dinámicas a lo largo de la acción y no están ya dispuestos en el espacio desde el principio. Hemos de tener en cuenta dónde vamos a colocarlos para poder tenerlos a mano, y también el papel que jugará ese lugar en la sala: si lo coloco en el centro, cerca de las zonas de creación, seguramente pueda despertar más interés en las personas participantes una mesa llena de materiales, que una tela vacía en el suelo.

Estética

Blanco y negro, buscando materiales que favorezcan el contraste.

Iluminación

Luz natural o luz de sala. Si existe la posibilidad de desarrollar la sesión en un exterior, podemos aprovechar y jugar con el tipo de luz según la hora del día.

Flujos de movimiento

Circulares, alrededor de los espacios de trabajo y también libres dentro de ellos. Limitamos el trabajo fuera de los espacios (como por ejemplo en el propio suelo) para aprovechar las características de los materiales propuestos como soportes: las telas y papeles.



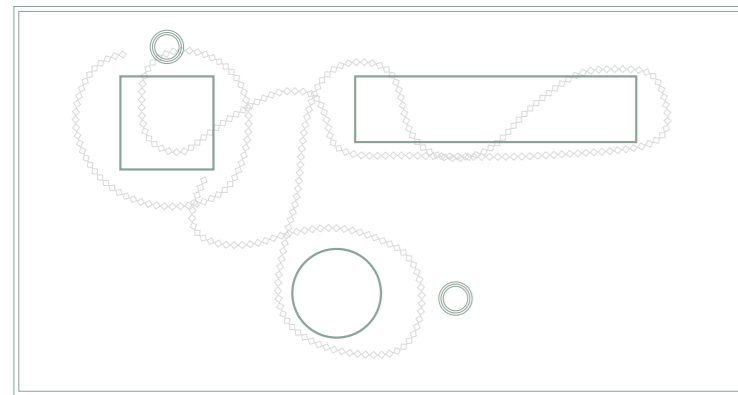
*Entrada y salida de *Lainopia* narradas en *Reflejo*.

Figura 12. Autora. (2021) *El viaje V*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2018) *Navegantes*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2018) *Salitre*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Cinto, 2018)



EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

RUIDO, A PARTIR DE ZIMOUN Y CÉLESTE BOURSIER-MOUGENOT



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- ▧ posibles flujos de movimiento
- iluminación móvil

Plano de sala para *Ruido*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

¿Alguien sabe a qué suena el silencio? Es algo que me preocupa desde hace tiempo. ¿A qué suena?

Pensaba que me sería fácil saberlo. Me decía, vale, sólo quédate en silencio y escucha. No sé si probasteis a hacerlo alguna vez.

Os propongo probar: podemos quedarnos en silencio y escuchar.

¿Qué tal? ¿Qué se oye?

Podemos probar a hacer lo mismo dentro de la sala, pero quizás necesitemos una herramienta extra.

Aquí presentamos un material: unos tubos de cartón, que acercamos a nuestras orejas, proponiendo utilizarlos de esta manera. Repartimos dos a cada persona, para poder utilizarlos en ambas orejas.

Desarrollo

Al entrar en la sala, sólo está iluminado el primer espacio: una estructura cúbica de la que cuelgan unos tubos de bambú de diferentes tamaños. Nos colocamos



Figura 13. Autora. (2019) *Ruido I*. Fotografía;

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

alrededor.

Antes de nada, vamos a escuchar el silencio en la sala, a ver si pasa algo distinto a lo que pasaba fuera.

¿Pasa lo mismo?

ESPACIO DE BAMBÚ

¿Qué es esto? ¿Alguna vez habíais visto parecido? Vamos a girar alrededor del cubo para verlo bien. ¿Para qué creéis que sirve? ¿Hace algún sonido? Quizás esté sonando pero no estamos prestando atención, podemos utilizar los tubos. ¿Suena? ¿Y si pongo un extremo de mi tubo de escucha en el extremo de un bambú? ¿Cambia el sonido? ¿Y si, muy suavemente, acaricio el bambú mientras escucho? ¿Y si hacemos chocar los tubos entre sí? ¿Puedo hacer que el sonido sea más fuerte o más suave? ¿Más rápido o más lento?

...

Vamos a elegir el sonido que más nos haya gustado de todos lo que emitimos y vamos a volver a repetirlo, pero esta vez, lo grabaremos en audio: vamos a pintar un primer cuadro para escuchar.

Como será un cuadro colectivo, hay que llegar a algunos acuerdos: cuándo empezamos, cuándo tocamos fuerte, rápido, lento, suave... ¿O podemos hacerlo como queramos?

ESPACIO DE PAPEL

Nos movemos a otra zona en el que encontramos un papel rectangular de varios metros colocado en el suelo. La iluminación cambia a luz cenital con la luz de la propia sala.

El papel está en silencio. ¿Cuántos sonidos se pueden sacar de un papel? ¿Qué pasa si lo acaricio? ¿Si arrastro la mano enérgicamente por la superficie? ¿Y si arrugo el papel? ¿Si lo rompo al lado de mi oreja?

...

¿Grabamos los sonidos? Es importante saber que todos los sonidos que emitamos se quedarán grabados, nuestra voz incluida.

No podemos olvidarnos de atender las necesidades que surjan en estos momentos. Es posible que algunos grupos o personas no necesiten para nada nuestra propuesta



Figura 14. Autora. (2021) *Ruido II*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Abella, S. (2018) *Bambú*, Fotografía y; abajo, Abella, S. (2018) *Escuchando*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Zimoun, 2014)

de cómo experimentar el sonido del papel. Pero es muy probable que otras personas sí. La dificultad será acompañar esa necesidad en ambos casos que pueden darse incluso simultáneamente. Para ello hay que extremar la atención y desde luego no imponer ninguna forma de experiencia, si no proponerlas como ideas, con cierto guiño a las personas que pueden estar necesitándolas.

Una vez explorados los sonidos del papel, presentamos un material nuevo: un manojó enredado de mangueras de las que salen numerosos principios y finales. Podemos invitar a la acción a través, precisamente, de la nuestra, sin utilizar palabras:

Podemos acercar nuestra oreja a esos orificios... y escuchar. ¿Qué suena? ¿Se mezclan los sonidos de los tubos moviéndose y rozándose entre ellos? ¿También puedo emitir sonidos a través del tubo? ¿Qué pasa si justo cuando yo escucho hay alguien hablando al otro lado?

¿Y si rasgo el papel que usábamos antes?

¿Y si rasco la superficie de la manguera?

...

¿Grabamos?

ESPACIO DE AGUA

Encontramos en esta zona un recipiente amplio, a modo de pequeña piscina, con agua.

Este espacio es distinto al resto. Para empezar, tiene una temperatura diferente. Puede que también un tacto distinto. ¿Queréis probar? ¿Está frío o caliente? ¿Está seco? Cierto... es agua.

¿Pero el agua es un instrumento? ¿Suena?

Me fijo en el sonido del agua en calma. ¿Podéis conseguir sacar algún sonido? Podemos moverla, chapotear, hacerla gotear...

¿Y si añadimos algo aquí? ¿Qué podemos hacer con estos cuencos? ¿Flotarán?

¡Chocan! Cuando el agua se mueve chocan... ¿y suenan? ¿Los escucháis?

¿Podemos hacer otro cuadro para escuchar con este instrumento? ¿Lo grabamos?

...

Ahora, vamos a escuchar toda la grabación al completo. Para ello, vamos a cambiar la iluminación,



Figura 15. Autora. (2021) *Ruido III*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2019) *Atención*, Fotografía y; derecha, Abella, S. (2019) *Silencio*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Zimoun, 2013)

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

volviendo a una luz tenue, esta vez indirecta. Podemos buscar un sitio y postura cómoda en el suelo y coger los tubos de escucha que utilizamos al principio.

Con un altavoz portátil, reproducimos la grabación pudiendo transitar entre las personas situadas en el suelo, alejando y acercando el altavoz a los tubos de escucha.

Aprovechamos para quedarnos en oscuridad total y proyectamos diversos videos del artista Zimoun, donde vemos sus propuestas de instalaciones sonoras a través del proyector. También visualizamos otro de Céleste Boursier-Mougenot.

En este momento, según la edad y el grupo, podemos aprovechar para charlar sobre la experiencia.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de los elementos

Las zonas de trabajo son tres. La primera de ellas se conforma de un cubo de madera con las caras vacías del que cuelgan los tubos de bambú. En esta zona, el cubo no es imprescindible, ya que el foco de atención son los bambús. No obstante, la estructura

delimita el espacio y potencia el interés sobre lo que hay dentro.

En el espacio de papel podemos variar la forma que le damos al soporte, aprovechando las posibilidades que nos da el material para distribuirlo con forma rectangular, triangular, o cualquier otra. En esta zona facilitamos los materiales que vamos a utilizar en el momento en el que se desarrolle la acción, sin tener todas las herramientas ya situadas en el espacio.

En el espacio de agua, podemos utilizar recipientes variados a modo de contenedores, o utilizar directamente una pequeña piscina.

Estética

Neutra, sin demasiados contrastes, texturas, ni colores que puedan distraer nuestra atención de lo sonoro.

Iluminación

Vamos a elegir una iluminación tenue. En esta sesión, podemos utilizar la iluminación como vertebradora de las dinámicas y de los ritmos de cada espacio. Puede ser la propia luz, cuando va cambiando, la que nos lleve de un espacio a otro por ejemplo, la que nos invite a fijarnos en determinados elementos de lo sonoro.

Flujos de movimiento

Libres en las zonas ya presentadas.

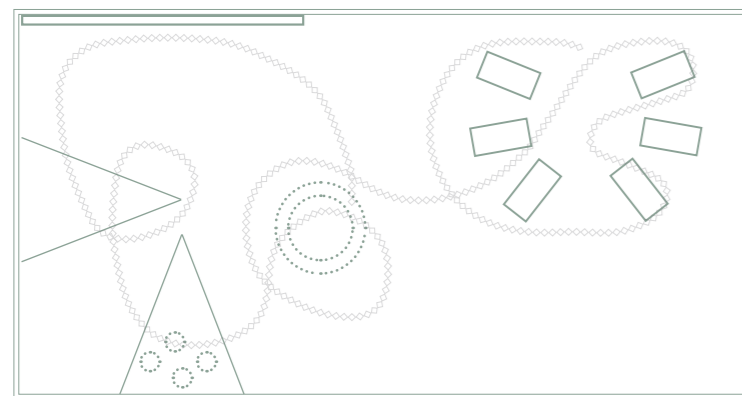


*Entrada y salida de Lainopia narradas en Reflejo.

Figura 16. Autora. (2021) *Ruido IV*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2019) *Onda*, Fotografía; abajo, Abella, S. (2018) *Agua*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Boursier-Mougenot, 2011)



MONOCROMÍAS: AZUL, A PARTIR DE ELENA ALMEIDA Y HELIO OITICICA



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- ~~~~~ posibles flujos de movimiento
- ⊙ * iluminación: luz natural o de sala y focos

Plano de sala para Azul

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

Lo primero que necesitamos para comenzar son unas gafas, unas gafas azules. Para verlo todo del mismo color. Son un poco distintas sí, pero hacen la misma función que unas gafas normales: tenemos que mirar a través de ellas. Nos colocamos estos acetatos azules frente a los ojos... y entramos a la sala

Desarrollo

Esta sesión está diseñada de forma distinta a las vistas anteriormente: se basa fundamentalmente en la exploración libre de una sala. No existirá un guión temporal, que recorreremos conjuntamente a lo largo de la sesión. Sin embargo, podemos decir que existe un guión de acciones que queremos provocar a través del diseño de la sala, aunque no las propongamos en un orden.

Encontramos dos espacios dentro de la sala. Vamos a ir explorándolos por grupos simultáneamente. Invitamos al grupo a dividirse en dos e ir descubriendo las posibilidades de cada uno de ellos.

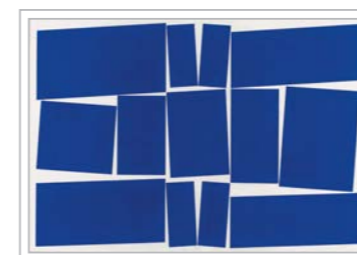


Figura 17. Autora. (2021) *Azul I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Abella, S. (2018) *Juego*, Fotografía, y; abajo, Cita Visual Literal (Oiticica, 1958)

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

ESPACIO I

Se compone de varias cajas de luz con pequeños acetatos azules de distintas formas sobre ellas. Además contamos con marcos, sal y gelatina azules, que incorporamos a medida que vaya avanzando la exploración. Además hay varios objetos azules, como coladores o vasos, distribuidos en el espacio.

Como explicamos en anteriores propuestas, seguramente algunas personas puedan pasarse toda la sesión en este espacio sin perder el interés y sin necesitar sugerencia alguna de lo que pueden hacer. Pueden experimentar a poner los acetatos en distintas formas, comprobar la opacidad que ganan al poner varios juntos, crear dentro del marco, fuera, pueden dejarlos caer desde muy alto, soplar, quitarlos todos de la luz y hacer sólo figuras con los marcos... Pero seguramente, otras personas, no sepan qué hacer, no sepan qué se puede hacer, porque no hay una orientación verbal.

En ese caso, podemos utilizar distintas estrategias para invitar a la acción.

¿Qué puedo hacer en un espacio de creación? Puedo mirar. Puedo crear. Puedo pensar. Puedo comunicarme... y decir lo que estoy viendo, hacer

preguntas a mis compañeras, compartir algo que acabo de descubrir. Y también puedo aprender de lo que hace el resto.

¿Sabéis que me pasa a mi a veces cuando pinto cuadros con más gente? En algunos momentos no sé como seguir. Cuando me pasa eso paro, respiro, y miro alrededor. Puedo darme un paseo, pensar qué me apetece probar, si hay algo que me llame la atención de lo que hace el resto... Puedo simplemente mirar, fijarme bien, escuchar, o probar algo que esté haciendo otra persona.

Podemos invitar también a experimentar algo concreto simplemente con nuestra acción.

Voy a probar a hacer una línea muy larga con todos estos papeles. Voy a poner toda la sal en un montón, a ver si se sigue viendo la luz de abajo.

Voy a...

ESPACIO 2

El segundo espacio tiene, por una parte, un proyector que baña la pared opuesta con imágenes azules del fondo marino. En la

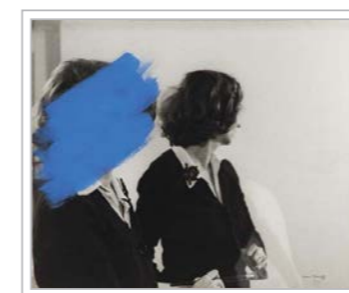


Figura 18. Autora.
(2021) *Azul II*.
Fotoensayo compuesto
por, izquierda,
Rubio, A. (2018) *Ojo*,
Fotografía; derecha,
Abella, S. (2018) *Foto*
. Fotografía, y; Cita
visual Literal (Almeida,
1975)

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

misma zona de proyección hay una especie de cubículo que contiene globos azules. Cuando los globos se mueven, la proyección va cambiando. Por otra parte, tenemos tres focos con filtros azules iluminando otra pared. Cuando nos acercamos a ellos, las sombras fluctúan entre diferentes azules y negro.

En esta zona, también dispondremos de diversos metacrilatos, para jugar a que el azul nos inunde. Si contamos con ventanas podemos pintar directamente en la ventana interviniendo sobre lo que vemos, ya sean paisajes o cuerpos.

Quizás pueda haber personas adultas o niñas y niños, que conecten con un espacio o con alguno de sus elementos, y no con otros. Vamos a respetar esos intereses, tratando también de ofrecer una experiencia similar a todas las participantes.

Salida de Lainopia*

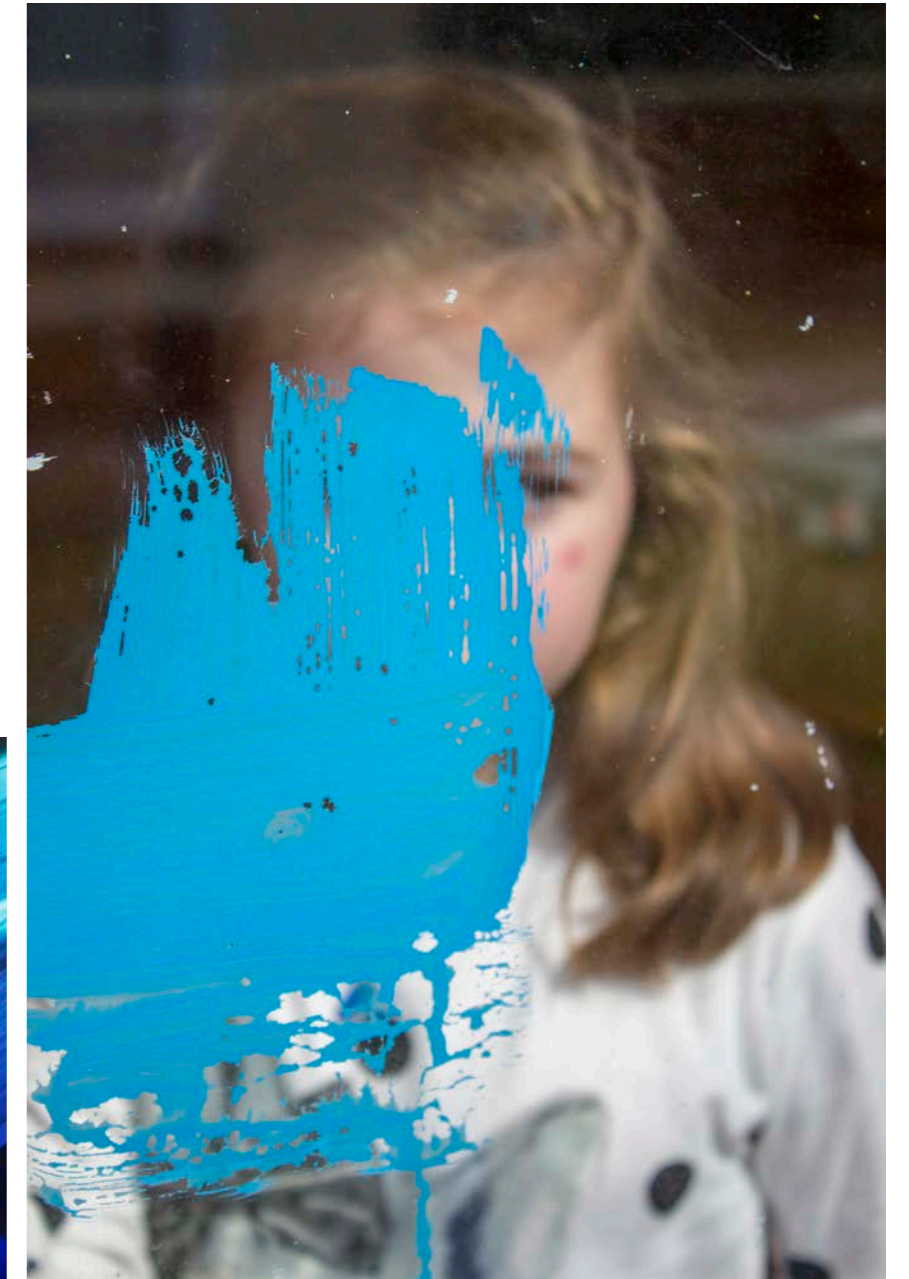
DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

En propuestas como esta, el diseño del

*Entrada y salida de
Lainopia narradas en
Reflejo.

Figura 19. Autora.
(2021) *Azul III*.
Fotoensayo compuesto
por, izquierda, Rubio,
A. (2018) *Linterna*,
Fotografía; derecha,
Rubio. (2018) *Rostro*.
Fotografía



EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

espacio cobra más importancia si cabe que en otro tipo de sesiones. La mayoría de los elementos ya están dispuestos en la sala, y han de invitar de forma intuitiva a sus posibles usos, incluso cuando no sean los habituales. Por ejemplo, imaginemos que tengo diversos vasos colocados creando un círculo, y uno de ellos está cubierto por una especie de colador gigante. Ninguno de los elementos se está usando de forma tradicional, pero es posible que por cómo los encuentro, quiera levantar ese colador... y coger el vaso, meter más vasos dentro, ponerlos sobre él...

Estética

Azul.

Iluminación

Tenue en las zonas de trabajo. Podemos utilizar filtros azules para la luz. Luz natural en las ventanas.

Flujos de movimiento

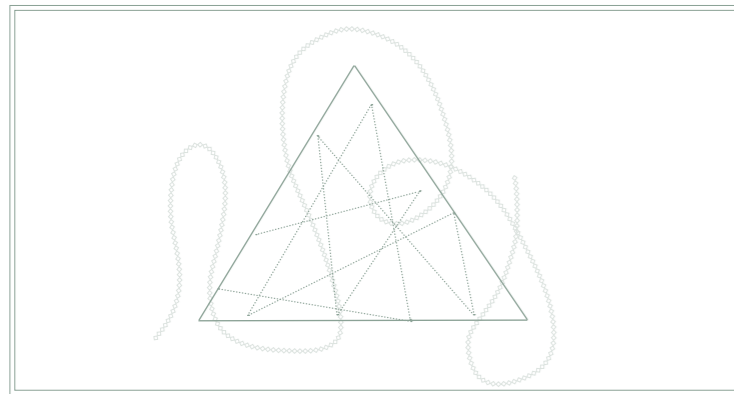
Libres dentro de los dos espacios, incluso entre ellos. Limitaremos el movimiento en alguna de las zonas si se agrupan demasiadas personas.



Figura 20. Autora.
(2021) *Azul IV*.
Fotoensayo compuesto
por, arriba, Abella,
S. (2018) *Globos*,
Fotografía; abajo,
Rubio. (2017) *Gelatina*.
Fotografía

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

MONOCROMÍAS: ROJO, A PARTIR DE MÓNICA ALONSO Y GILDO MEIRELES



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- ◇◇◇◇◇ posibles flujos de movimiento
- * iluminación: luz natural o de sala

Plano de sala para *Rojo*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

¿Os imagináis un mundo.. en el que todo fuese.... de un color? Todo de un solo color.

Rojo.

La tortilla de patata: roja.

El pan: rojo

El suelo de casa: rojo.

El tomate: rojo

Qué locura ¿eh? ¿Os lo imagináis?

Entramos en la sala y encontramos una instalación roja: hay numerosos hilos distribuidos por el espacio de los que cuelgan algunos sacos rojos semitransparentes. En su interior hay objetos del mismo color y de texturas distintas (estropajos, fieltros, papeles)

Potenciando este color, de alguna manera lo desactivamos. ¿O no? Todo lo que hay en esta sala es igual. ¿No? ¿Qué notamos diferente? ¿En qué se diferencian estas cosas que tenemos delante? ¿Todos los tonos de rojo son iguales? ¿La luminosidad o la saturación de todos los elementos



Figura. 21. Autora.
(2017) *Rojo I*.
Fotografía.

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

que tengo a mi alrededor es la misma? Ahora puedo prestar más atención a la textura, al sonido que esconden en su interior, o la temperatura que tienen al tocarlos. Una sala para explorar, un escenario inverosímil, irreal, imaginario... Si vamos a imaginar, aquí dentro tenemos licencia para hacer cosas distintas.

Mientras se exploran los materiales que ya están en la sala podemos ir presentando otros materiales que ofrecen otras posibilidades perceptivas y de experimentación. Para elegir el momento en el que los presentamos, o a qué grupos lo hacemos, como siempre, hemos de atender a las necesidades que vayan mostrando las personas participantes, y al grado de interés que estén mostrando respecto a los materiales que ya tengan. Si una persona está totalmente inmersa en la exploración de las texturas del estropajo, vamos a respetar ese interés y trabajo con ese elemento no tratando de cambiarlo al nuevo material que presentamos.

Vamos a incorporar unas gafas rojas para terminar de verlo todo rojo. Y vamos a aprender además a imaginarlo, para no tener que usar siempre las

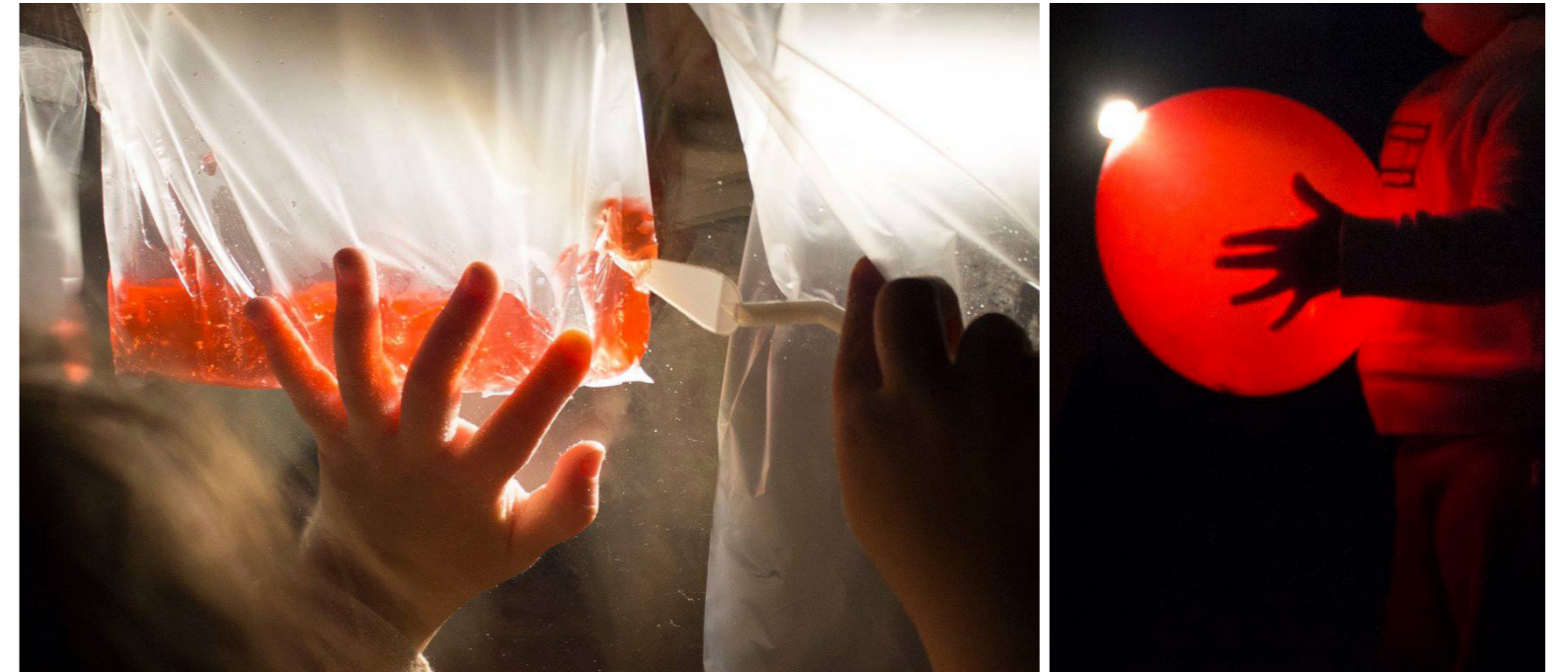


Figura 22. Autora.
(2021) *Rojo II*.
Fotoensayo
compuesto por,
izquierda, Rubio,
A. (2018) *Gelatina*,
Fotografía; y
derecha, Abella,
S. (2018) *Globo*,
Fotografía.

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

gafas. Aprendemos a ver las cosas de color rojo. O verde. O amarillo.

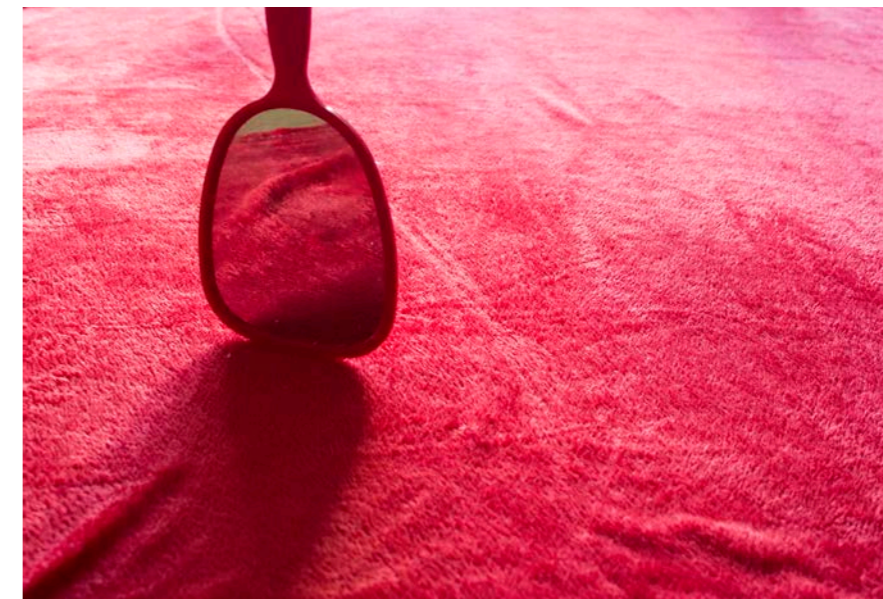
Podemos explorar los materiales de la instalación, los hilos, lo que hay dentro de los sacos... ¿Tiene todo la misma textura? ¿Tiene el mismo olor? ¿El mismo peso?

Incorporamos un elemento nuevo: ¡plumas! (también rojas).

¿Qué puedo hacer con ellas? Lazar, soplar, acariciar... ¿Dibujar? ¿Puedo dibujar con estos materiales? ¿Deshacer la instalación, el dibujo que hay en esta sala, y hacer otro?

*Quizás necesitemos más cosas rojas.
¿Telas rojas?
Más trapillo rojo. Lanas rojas.
Gelatina roja.
Sal roja.*

Salida de Lainopia*



**Entrada y salida de Lainopia narradas en Reflejo.*

Figura 23. Autora. (2021) *Rojo II*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2018) *Espejo*, Fotografía; abajo, Abella, S. (2018) *Sacos*, Fotografía e; izquierda, Cita Visual Literal (Meireles, 1967-84)



EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

DISEÑO ESPACIAL

Forma y distribución de elementos

Hay una zona de trabajo delimitada por la instalación, que puede extenderse a toda la sala. Los elementos instalados, como las lanas, redes y demás objetos, deben colocarse atendiendo a cuestiones formales de composición que se tienen en cuenta para cualquier creación. También tendremos en cuenta la accesibilidad, situando elementos a distintas alturas.

Estética

Roja

Iluminación

Luz natural y artificial con focos. Podemos utilizar también filtros rojos.

Flujos de movimiento

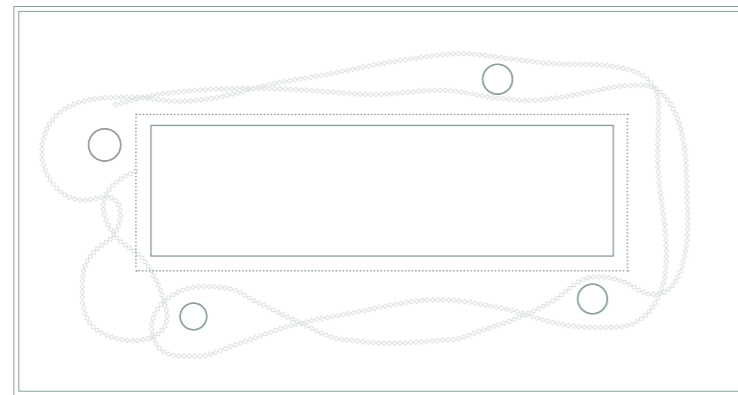
Libres alrededor y a través de la estructura y también de la sala.



Figura 24. Autora.
(2021) *Rojo*
III. Fotoensayo
compuesto por, arriba,
Rubio, A. (2018) *Hilos*,
Fotografía; abajo,
Abella, S. (2018) *Roce*,
Fotografía e; izquierda,
Cita Visual Literal
(Tunga, 1997)



EL SONIDO DE LAS ESPECIAS, A PARTIR DE ANISH KAPOOR



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- ~~~~~ posibles flujos de movimiento
- iluminación móvil

Plano de sala para *Rojo*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a *Lainopia**

Detonante

Queríamos hacer un taller de pintura... pero se nos olvidó.. justamente la pintura.

Así que pensamos cómo lo podríamos sustituir.. y en la cocina teníamos alguna cosa...

Vamos a hacer un cuadro... pero un cuadro distinto.. este será para ver, para escuchar, y para oler.

Y además tendrá muchas capas y algunas sólo durarán unos segundos.

Empezamos...

Desarrollo

En el centro de la sala, encontramos un papel rectangular de grandes dimensiones en el suelo. De su mismo tamaño y sobre él, encontramos dos telas de tul suspendidas en el aire. Están dispuestas paralelamente al papel, a una distancia de treinta centímetros aproximadamente del suelo, y guardando la misma entre ellas. Podemos decir que tenemos tres lienzos a distintas alturas.



Figura 25. Autora. (2021) *Espicias I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2017) *Cúrcuma*, Fotografía; abajo. Cita Visual Literal (Kapoor, 1980-81)

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Vamos a situarnos alrededor de esta estructura tan extraña que tenemos en el centro. Lo primero que vamos a hacer hoy es una escultura. Bueno, muchas. Estas bolas de arcilla que os reparto pueden ser un millón de esculturas. ¿Qué podrían ser si les cambiamos la forma?

Pero no vamos a cambiarle la forma de cualquier manera, vamos a pensar en una sola acción que modifique a la bola. Por ejemplo: aplastar. La aplastamos entre las manos fuerte, más fuerte. ¿Qué forma tiene ahora? ¿Qué más podemos hacer para cambiar su forma de una sola acción? Lanzar, pisar, torcer, cortar, clavar, hundir...
¿Qué más?
¿Probamos?

...

Vamos a elegir la acción que prefiramos y se la aplicamos a nuestra bola. Cuando la tengamos lista vamos a colocarla sobre el papel que tenemos frente a nosotras, en la parte de abajo de la estructura, bajo las telas de tul. Y a partir de ahora, ya no podemos tocar

nuestra escultura. Ni tampoco las telas ni el papel.

...

Ahora que ya tenemos lista la primera parte, seguimos. Vamos a crear un cuadro para ver, pero también para escuchar y para oler. El problema es el que os decíamos, que hoy se nos han olvidado los pinceles y las pinturas. Pero, buscamos en la cocina y encontramos alguna cosa... No es pintura líquida, pero puede ser pintura en polvo.

Repartimos vasos y palitos de madera a modo de aplicadores.

Puede sonar un poco extraño lo de hacer un cuadro que suene, que huelga, que además se vea... Por eso voy a probar yo a dar la primera pincelada... a ver si podéis escucharla y hasta olerla.

Con otro aplicador, espolvoreo un poco de canela desde la tela de arriba del todo, asegurándome que al caer traspase las dos telas y llegue al papel sobre el suelo.

¿Se ha escuchado? Me voy a agachar para ver cómo llegó la pintura hasta el papel, y también cómo está tiñendo



Figura 26. Autora. (2021) *Especias* II. Fotoensayo compuesto por, arriba, izquierda Abella, S. (2018) *Masa*, Fotografía; arriba, derecha, Abella, S. (2018) *Huella*, Fotografía, y; abajo, Cita Visual Literal (Kapoor, 2015)

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

las esculturas. ¿Se quedaría alguna partícula en las capas de tela de tul? ¿Cómo es que las atraviesa? Voy a hacerlo de nuevo, para que lo podamos ver mejor. Igual podéis incluso fijaros en la forma que crea el polvo al caer... a mi me parece como otro cuadro, pero que desaparece.

¿A qué huele? ¿Sabéis qué es esta pintura? Os doy una pista: a mi, me huele a arroz con leche.

¿Queréis probar vosotras? Os la voy repartiendo, pero esperaremos a tener todas pintura para pintar al mismo tiempo.

Vamos haciendo rondas con distintas especias, como la cúrcuma, el pimentón (dulce), la sal o el perejil. Algunas de ellas, por su grosor, comenzarán a quedarse suspendidas sobre las telas de tul generando distintos espacios pictóricos. Cuando hemos terminado la primera ronda, hacemos un cambio de luz y encendemos los focos móviles con distintos filtros de color. Invitamos a las personas participantes a que muevan los focos sobre la estructura y vayan descubriendo las sombras que se generan de las telas superpuestas y sus pinturas.

Quizás ahora, podamos agacharnos para ver mejor. ¿Cuántos colores veis? ¿Y si alumbramos con otro foco cambian? Creo que necesitamos una herramienta para ver mejor, tenemos lupas. ¿Os imagináis ser del tamaño de las esculturas y que toda esa pintura te caiga encima? Vamos ahora a coger nuestra escultura y retirarla poco a poco del papel. ¿Qué pasa al retirarla? ¿Hay polvo debajo de ella?

Antes de retirar las esculturas del papel, y de una forma discreta, tomamos fotos de detalle de las esculturas y las pasamos rápidamente al proyector.

...

Retiramos las telas para la siguiente acción, y repartimos pinceles.

¿Pinceles? Pues al final sí que teníamos... que despiste. Bueno, pero ahora también sabemos que se puede pintar sin tocar el cuadro. ¿Qué os parece si ahora con los pinceles probamos a desplazar el polvo por el papel? Vamos a dibujar, en vez de añadiendo pintura, quitándola. ¿Y qué dibujamos? Podemos pensar en los olores que oímos, en las formas que

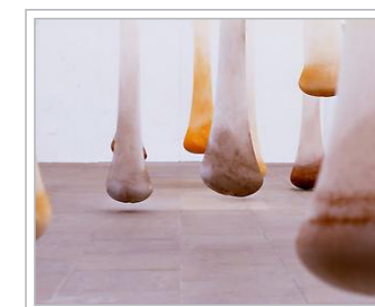


Figura 27. Autora. (2021) *Especias* III. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2016) *Canela*, Fotografía; abajo, derecha, Abella, S. (2018) *Cacao*, Fotografía, y; abajo. Cita Visual Litera (Neto, 1999)

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

vimos... pero lo más importante es esto: no podemos dibujar nada que ya hayamos visto antes. Si nuestra línea de repente se parece a algo que conocemos ya... ¡paramos! Y la cambiamos de dirección.

...
Vamos a ver ahora, unas esculturas muy curiosas de un artista indio que se llama Anish Kapoor.

Comenzamos a proyectar sus esculturas, las que se han hecho durante la sesión, que gracias a las fotos detalle y al tamaño de la proyección toman una presencia muy distinta a la que tenían sobre el papel. Seguramente, alguna persona reconozca su escultura, y a continuación el interés crezca por ver el resto de piezas en gran tamaño.

Después de hablar y comentar qué cosas nos atraen más de unas u otras imágenes, proyectamos las obras de Kapoor y las vamos comentando.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Hay una única zona de trabajo conformada alrededor de las telas y el papel. Tratamos de situarla en el centro de la sala. La mayoría de los materiales se van incorporando a medida que avanzamos en las dinámicas del taller.

Estética

Tonos rojizos y tierra, contrastados con colores complementarios como el propio verde de la tela. El soporte del suelo puede ser marrón o negro.

Iluminación

Se modifica en función de las distintas dinámicas utilizando focos, luz natural, o luz de sala.

Flujos de movimiento

Libre alrededor de la estructura, pero no dentro de ella.



*Entrada y salida de
Lainopia narradas en
Reflejo.

Figura 28. Autora.
(2021) *Especias III*.
Fotoensayo compuesto
por, arriba, Rubio, A.
(2017) *Olor*, Fotografía,
y; derecha, Rubio,
A. (2016) *Pimentón*,
Fotografía.

EL BANQUETE, A PARTIR DE SOPHIE CALLE Y RADU ZACIU



- delimitación espacio de estructura
- disposición herramientas
- ~~~~~ posibles flujos de movimiento
- iluminación móvil

Plano de sala para *El Banquete*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a *Lainopia**

Detonante

Entramos lentamente en la sala y en el centro encontramos una mesa con cubiertos y platos de colores llenos de comida, iluminada con luz tenue y cálida. *¿Veníais a comer?* Nos situamos alrededor de esa mesa.

Desarrollo

¿Qué es esto? ¿Esto es una celebración? Esta mesa es algo peculiar... Platos

amarillos, azules, verdes, rojos, rosas... pero la comida que contienen también es de esos colores. ¿Cómo es eso? Vamos a caminar alrededor de la mesa para poder fijarnos bien en lo que hay sobre ella.

¿Hay algo que os llame la atención? ¿Habíais visto cebolla azul? ¿Espaguetis azules? ¿Un plato totalmente morado? ¿A qué creéis que sabrá el verde?

Vamos a sentarnos frente a un plato, hay uno por cada persona. Vamos a necesitar una lupa para mirar mejor. Yo voy a explorar el que tengo delante. Creo que voy a empezar por olerlo...



Figura 29. Autora. (2021) *El Banquete*. I. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2018) *Merienda*, Fotografía; abajo, y; abajo. Cita Visual Literal (Calle, 1997)

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

tocarlo... puede que pruebe a comer algo. Esta textura es muy rara. Nunca había visto el brócoli tan de cerca, tiene millones de puntos. Me parece que necesitamos algunas linternas para iluminar lo que tenemos delante y poder verlo mejor.

¿Qué pasa si ilumino una uva? Salen dibujos en su piel que nunca había visto... ¿Y si hago lo mismo con la rodaja de naranja?

En esta parte tenemos preparados varios elementos fuera de la mesa, por ejemplo una patata, un pimiento rojo y otro verde. Cada uno de ellos ha de estar previamente agujereado, ha de tener un único orificio de entrada, que permita introducir en el interior una linterna de luz potente. Los sacamos de uno en uno y los vamos presentando al grupo para que puedan contemplarlos.

¿Qué es esto? ¿Lo conocéis? ¿Lo habíais visto alguna vez de esta manera? Sí...la patata parece tener una constelación de estrellas sobre su piel.

Se trata también de explorar los

comportamientos que se supone tenemos que reproducir en determinadas situaciones, por ejemplo, cuando tenemos delante platos, cubiertos, comida... ¿Se puede subir una a la mesa? ¿Se puede.. no sé, jugar con la comida? Tocar la comida de mi vecino de al lado? ¿Puedo mirar muy de cerca los alimentos? ¿Ponerlos al trasluz, o fijarme en sus texturas al tocarlos?

Ahora que hemos probado y sabemos lo que hay en nuestros platos, vamos a crear un plato más personal. Vamos a tener un plato vacío y podemos componerlo con todo lo que tenemos en la mesa, podemos pedir prestado algunos elementos que tengan las compañeras y compañeros en sus platos si queremos que tenga varios colores por ejemplo. Voy a elegir dónde sitúo cada color y qué texturas voy a poner juntas. Voy a pensar en el efecto que tendrán al ser olidas juntas, o comidas a la vez, tocadas, o vistas.

...

En el centro de la mesa, hay varios cuencos con lo que parecen ¿líquidos? Voy a coger uno para ver qué es.

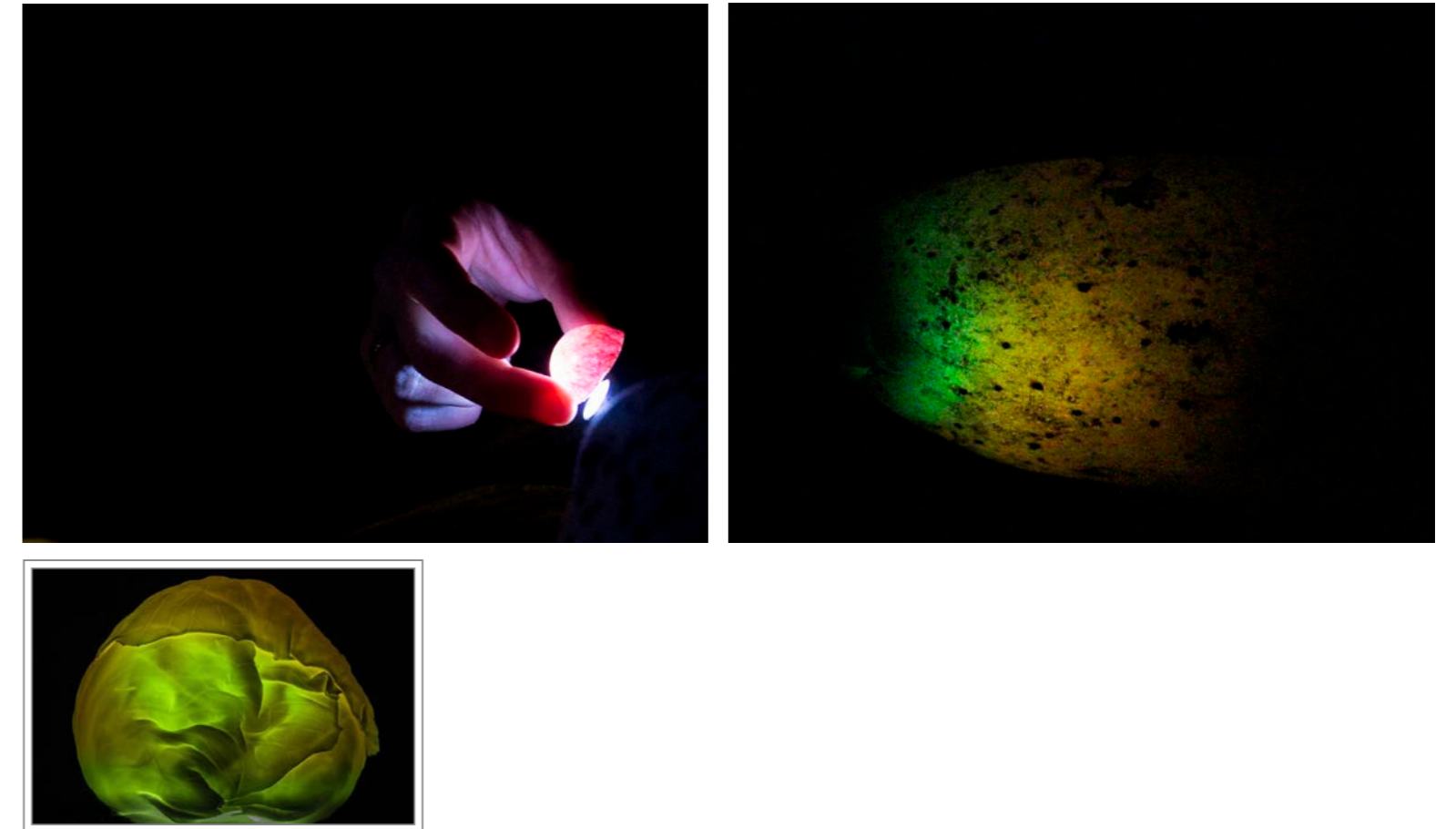


Figura 30. Autora. (2021) *El Banquete II*. Fotoensayo compuesto por, arriba, izquierda, Abella, S. (2018) *Uva*, Fotografía, arriba, derecha; Rubio, A. (2018) *Merienda*, Fotografía; abajo, y; abajo. Cita Visual Literal (Zaciu, 2015)

EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Parece viscoso... si lo muevo se desplaza lentamente. Si lo toco... Tiene algo en su interior, parecen una especie de semillas. Voy a iluminarlo mejor, le pondré la linterna en la parte de abajo. ¿Por qué cada líquido es de diferente color? Quizás añada alguno a mi plato.

...

Vamos ahora a ir rotando nuestros puestos en la mesa para ver los platos que han creado los demás. Podemos llevar nuestra lupa y linterna para poder examinarlos mejor.

...

Ahora vamos a cambiar de cuadro, dejamos la mesa y pasamos a esta otra zona con papel, pintura negra y... sí, seguimos con alimentos. ¿Qué pasa si ahora tratamos de sacar forma de la huella que dejan algunos de ellos? Voy a entintar con pintura negra esta media naranja por ejemplo, y después la voy a estampar en el papel. Voy a probar también con la cebolla, con la

granada, con este trozo de repollo...

...

¿Sabéis qué? Hay una artista francesa que se llama Sophie Calle que diseñó un menú para cada día de la semana en el que sólo se podía comer alimentos de un color. Como nuestros platos... Vamos a ver ese menú proyectando alguna imagen.

Y sabéis quién nos dio la idea para mirar los alimentos con una luz especial? El fotógrafo rumano Radu Zaciú.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y distribución de elementos

Las zonas de trabajo son dos, la primera se construye alrededor de la mesa y sobre ella, y la segunda alrededor de un papel en el suelo. En la zona de la mesa, podemos utilizar una mesa grande y baja, que permita a personas de todas las estaturas acceder a

*Entrada y salida de Lainopia narradas en Reflejo. Eje 1.

Figura 31. Autora. (2021) *El Banquete III*. Fotoensayo compuesto por, arriba, izquierda, Rubio, A. (2017) *Amarillo*, Fotografía, arriba, derecha; Abella, S. (2018) *Cebolla*, Fotografía; abajo, y; abajo. Cita Visual Lateral (Calle, 1997)



EJE I: RECONFIGURAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

ella, pero lo más habitual es utilizar una tela sobre el suelo a modo de mantel. De esta manera podemos incluso transitar la mesa, desplazarnos por ella si necesitamos algo que esté lejos.

Tratamos de reproducir todos los elementos presentes en una mesa tradicional: tanto en la presencia de servilletas, cubiertos, vasos, y demás vajilla, como también en la distribución de ellos sobre el soporte de la tela.

Estética

La estética es multicolor, construido sobre fondo negro. Si estamos en una sala no neutra, podemos conseguir contrarrestar las posibles distracciones a través de la iluminación.

Iluminación

En el espacio de la mesa, la iluminación emana de ella, utilizando pequeñas lámparas o focos, que ofrezcan un ambiente de velada relajada.

En el espacio de estampación sobre papel, la iluminación puede ser luz natural o la luz

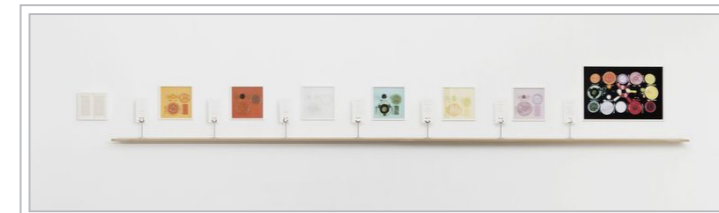
de sala.

Flujos de movimiento

Libres alrededor y a través de las zonas de creación.



Figura 32. Autora. (2021) *El Banquete III*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2017) *Comida, Fotografía, y*; abajo. Cita Visual Literal (Calle, 1997)





EJE 2

SOBRE VER Y MIRAR

Cada una de estas sesiones o *happenings de aprendizaje*, ha sido desarrollado al menos en cinco ocasiones con diferentes grupos que se detallan a continuación, aunque algunas de ellas cuentan con más de diez experiencias. En la tabla pueden verse además el tipo de grupo con el que se ha desarrollado cada una de ellas .

sesión	I	II	III	IV	V
Mentiras	●	●	●	●	●
No todo es...lo que parece	●	●	●	●	●
Desapercibir	●	●	●	●	●
A través de...	●	●	●	●	●
Tocar la línea	●	●	●	●	●
El barro como cuadro	●	●	●	●	●

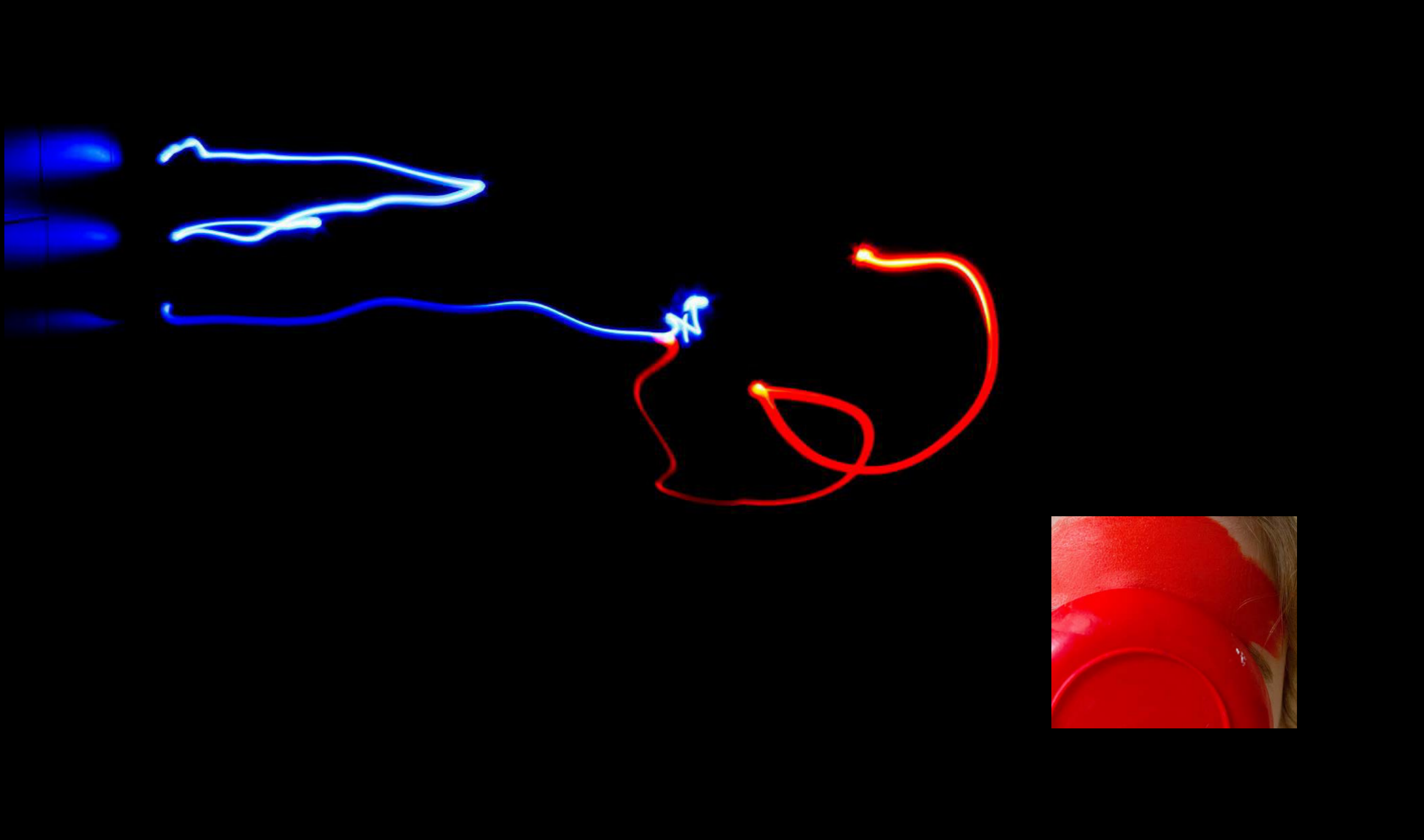
Intergeneracional con bebés: desde 1 año hasta cualquier edad (menores de 3 acompañadas de adultx)

Intergeneracional: desde 3 años hasta cualquier edad

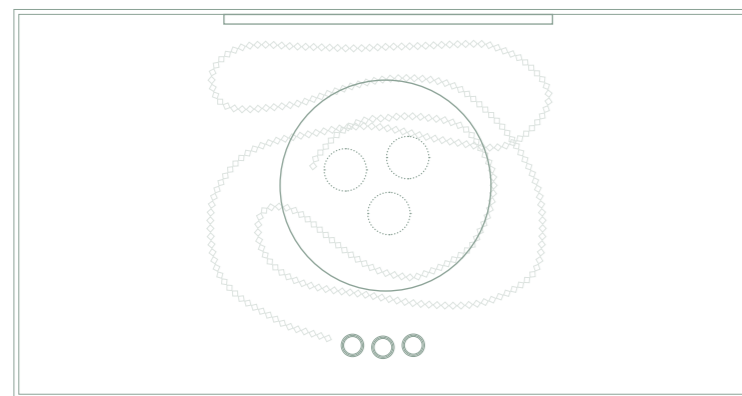
Grupos escolares: Infantil, Primaria y Secundaria

Sólo adultxs: a partir de 18 años

Sólo niñxs: a partir de 3 años hasta 12



MENTIRAS, A PARTIR DE HANS PETER-FERDMANN Y RALPH KISTLER



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- ▧ posibles flujos de movimiento
- iluminación móvil

Plano de sala para *Mentiras*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a *Lainopia**

Detonante

Entramos en la sala y nos situamos alrededor de tres plataformas circulares que tienen unos objetos peculiares sobre ellas. ¿Sabéis qué vamos a hacer hoy? Vamos a buscar mentiras. Sí, porque en *Lainopia*, hay muchas.

Desarrollo

¿Qué veis ahí delante? Un bote, un

muñeco de madera, una cinta de cassette... botes... hay cosas que no sabemos qué son ¿no? Ya... Igual necesitamos una lupa para mirar mejor. Podemos acercarnos más.

¿Todas estamos viendo lo mismo? ¿Está viendo lo mismo la persona que tengo frente a mí? ¿Puedes verle la espalda al muñeco? Yo sí. Entonces no estamos viendo lo mismo. ¿O sí?

¿Probamos a rotar nuestros sitios para mirar desde otras posiciones? ¿Cuáles son los puntos desde los que vemos verdades y mentiras?

Pg. anteriores:

Figura 1. Autora. (2016) *Lo que parece*. Fotografía.

Figura 2. Autora. (2021) *Sobre ver y mirar*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de la autora (2017) *Sin título*.

Figura 3. Autora (2021) *Mentiras I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2016) *Proyección*, Fotografía, y; abajo, Hernán, P. (2016) *Pintura*, Fotografía.



¿Qué colores veis? Azul, rojo... ¿Y si os digo que esos colores son mentira? Sí, sí, son mentira. Esos colores, en realidad pueden ser otros. Os voy a repartir también unas gafas que desvelan mentiras... o igual son ellas las que las cuentan. Tenemos papeles celofán que hacen de gafas amarillas, magentas, verdes, azules... ¿Se ven igual ahora esos colores? ¿Eran mentira?

...

Y qué pasa si os digo que los colores que veis, todos los colores, hasta los de las gafas, no existen.

Apagamos la luz.

¿De qué color vemos ahora esos objetos? Podemos ponernos las gafas delante y mirar. No estamos hablando del color que recordamos, estamos hablando del color que vemos ahora. Negro... ¿Entonces todos eran mentira? ¿Por qué pasa eso?

Encendemos la luz.

Podemos seguir buscando cosas que

no vemos. Porque hay más que no vemos. Si a alguien se le ocurre alguna puede decirla. Hay algo que está ahí...

Apagamos las luces y encendemos tres focos que alumbran desde la misma posición a las plataformas con los objetos, arrojando sus sombras a una pared.

¿Qué es eso? ¿Qué era lo que no veíamos antes? ¿Sombras? ¿Sabéis además que estas plataformas giran? Podemos girarlas y ver qué pasa. Los objetos se van haciendo más grandes y más pequeños en la sombra. ¿Por qué? Si son los mismos. ¿Es cuando se acercan a la luz y se alejan? Podemos probar a mover los focos y acercarlos más aún. ¿Cómo os gusta más la imagen? También podemos mover las plataformas y situarlas a la distancia que nos interesa, para que se proyecten de una determinada forma en la pared. Estamos creando ahora una imagen en movimiento, es una imagen para ver durante un tiempo. Vamos a intentar pensar en esto también. ¿Cómo quiero que empiece esta película? ¿Tendrá distintas escenas?

Introducimos la idea del tiempo en la

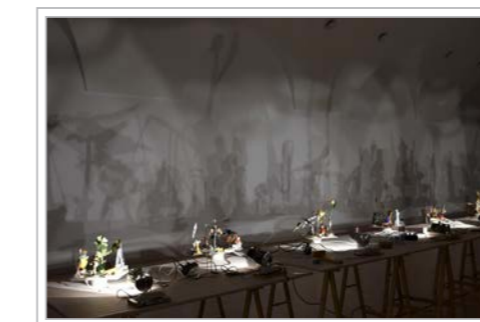


Figura 4. Autora (2021) *Mentiras II*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, De la Puente, E. (2016) *Sombra*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, A. (2017) *Gira*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Peter-Feldmann, 2002)

creación de la imagen, acercándonos al video. Afrontamos la imagen en movimiento fijándonos en los mismos elementos con los que podemos estar más familiarizados de la imagen fija: la composición, el equilibrio, el encuadre, etc. Observando estas cuestiones en el movimiento y durante un lapso de tiempo concreto, jugando con él como un elemento más.

Vamos a seguir con las mentiras... hay alguna más. La luz es la que permite que veamos el color... pero ¿y si ponemos un filtro a la luz? ¿Se verán los mismos colores?

Ponemos tres filtros a los tres focos de luz que volvemos a situar en el mismo sitio. Los filtros se corresponderán con los tres colores luz (rojo, verde y azul). De esta manera exploramos la mezcla de colores aditiva. Y jugamos con las sombras que provocarán la aparición de los colores luz secundarios.

¿Y esos colores? ¿De dónde salen ahora? Si en las luces hemos puesto otros... No paramos de encontrar mentiras. Pero podemos usarlos para seguir configurando nuestra imagen en movimiento.

Vamos ahora a elegir un objeto de los que tenemos en la plataforma y a observarlo bien de cerca. Podemos cogerlo en la mano, mirarlo con la lupa, ponerlo a la luz, ver cómo es su sombra si lo giramos... ¿Podrías decir que lo conocéis bien del todo?

Vamos a acercarnos con nuestro objeto por turnos a este aparato que veis aquí, se llama retroproyector. Ponemos varios objetos en él y tratamos de adivinar qué objetos estamos viendo. Son enormes proyectados en la pared... Cambia su tamaño, como pasaba antes con las sombras. ¿Están dados la vuelta? ¿Cómo es eso? ¿Por qué se invierten al proyectarlos? ¿Cómo creamos una imagen que nos guste en la pared?

Vamos haciendo distintos turnos en los que pueden acercarse a proyectar su objeto en la pared y atender a las indicaciones de las compañeras que están mirando la imagen sobre si es mejor poner algo a la derecha, a la izquierda, más arriba o abajo.

Ahora que ya tenemos todos los objetos bien explorados, ¿creéis que hay alguna otra mentira en la sala que

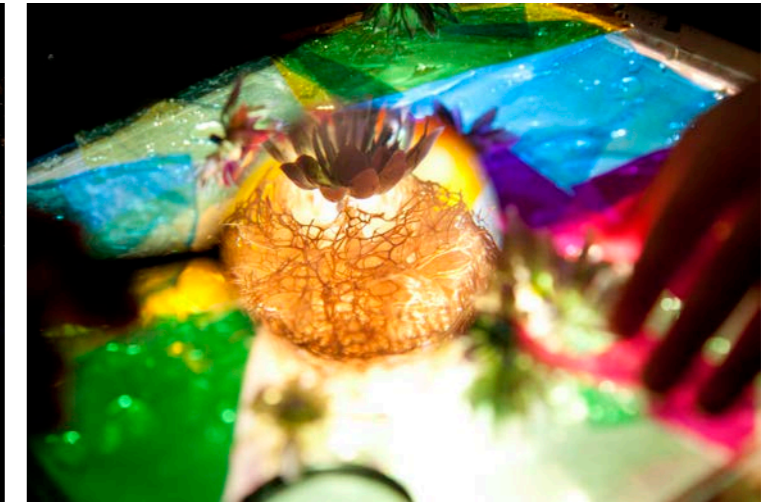


Figura 5. Autora (2021) *Mentiras III*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Hernán, P.. (2016) *Vistas*, Fotografía; derecha, arriba, De la Puente, E. (2016) *Lupa*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Kistler, 2009)

no hayamos visto? Algo que creamos que es así, pero si nos fijamos un poco más, puede esconder alguna cosa nueva. ¿Y fuera de la sala? ¿Habrá mentiras por la calle? ¿En la tele? ¿En internet? ¿Creéis que es importante detectar esas “mentiras”? ¿Y por qué?

...

Vamos a ver la obra de dos artistas alemanes que no crean dibujos, ni cuadros. Utilizan el espacio, las proyecciones, la luz y los objetos para configurar sus creaciones. Uno es Hans-Peter Feldmann y el otro Ralph Kistler.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

En esta sesión encontramos una zona de trabajo central, creada alrededor de las plataformas giratorias. A medida que avanza la sesión y proyectamos luz sobre una de las paredes, el espacio de trabajo se amplía.

Dentro de las plataformas, disponemos

los objetos que vamos a observar como si creásemos una especie de bodegón con elementos cotidianos. Observamos las cualidades que ofrecen los objetos en relación a la luz, el tamaño, o el color y los disponemos equilibradamente.

Estética

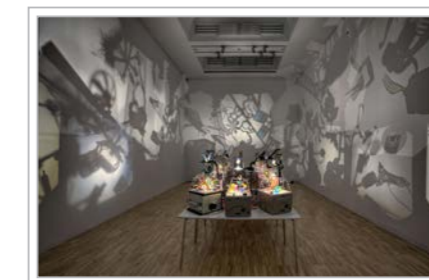
Pintoresca. Buscamos generar extrañeza con la escenografía creada a través de la elección de elementos, los colores, texturas o materiales.

Iluminación

Luz de sala al comienzo de la sesión y focos con filtros de colores. El retroproyector también se utilizará como fuente de iluminación.

Flujos de movimiento

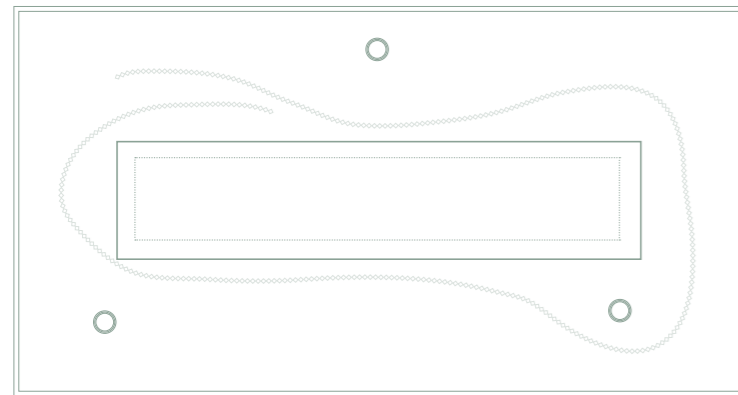
Tendientes a ser circulares, alrededor de la zona de trabajo y libres dentro de ella.



*Entrada y salida de *Lainopia* narradas en *Reflejo. Eje 1.*

Figura 6. Autora (2021) *Mentiras IV*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Hernán, P. (2016) *Acetatos*, Fotografía; derecha, arriba, Hernán, P. (2016) *Proyección azul*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Kistler, 2009)

NO TODO ES... LO QUE PARECE, A PARTIR DE KARLA BLACK



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- ⊘ posibles flujos de movimiento
- * iluminación: luz natural o de sala, focos móviles.

Plano de sala para *No todo es lo que parece*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

- ¿Alguien sabe la diferencia entre un dibujo y una escultura?
- El dibujo es pequeño y la escultura grande.
- Mmm pero ¿y si hago un dibujo enorme, en un edificio entero?
- Pues... no sé.
- La escultura es de madera. Y los dibujos son de colores.
- ¿Y si hago un dibujo en madera y además sólo con lápiz? Ya no tiene

- colores.
- Uno es gordo y el otro delgado.
- ¡Ah!
- ¿Y cómo es eso?
- Vamos a usar un truco. ¿Veis esta silla? ¿Podría ser una escultura?
- No... porque es una silla.
- Pero la esculpí yo, con madera, quería hacer una silla, y la hice... ¿no es una escultura?
- Bueno... sí, vale.

Vale. Pues voy a girarla. ¿La seguís viendo? ¿Y si la giro más? ¿Si le doy toda la vuelta?
Pues ahora tengo este dibujo de la silla. Lo veis ¿no? ¿Y si lo giro? ¿Y

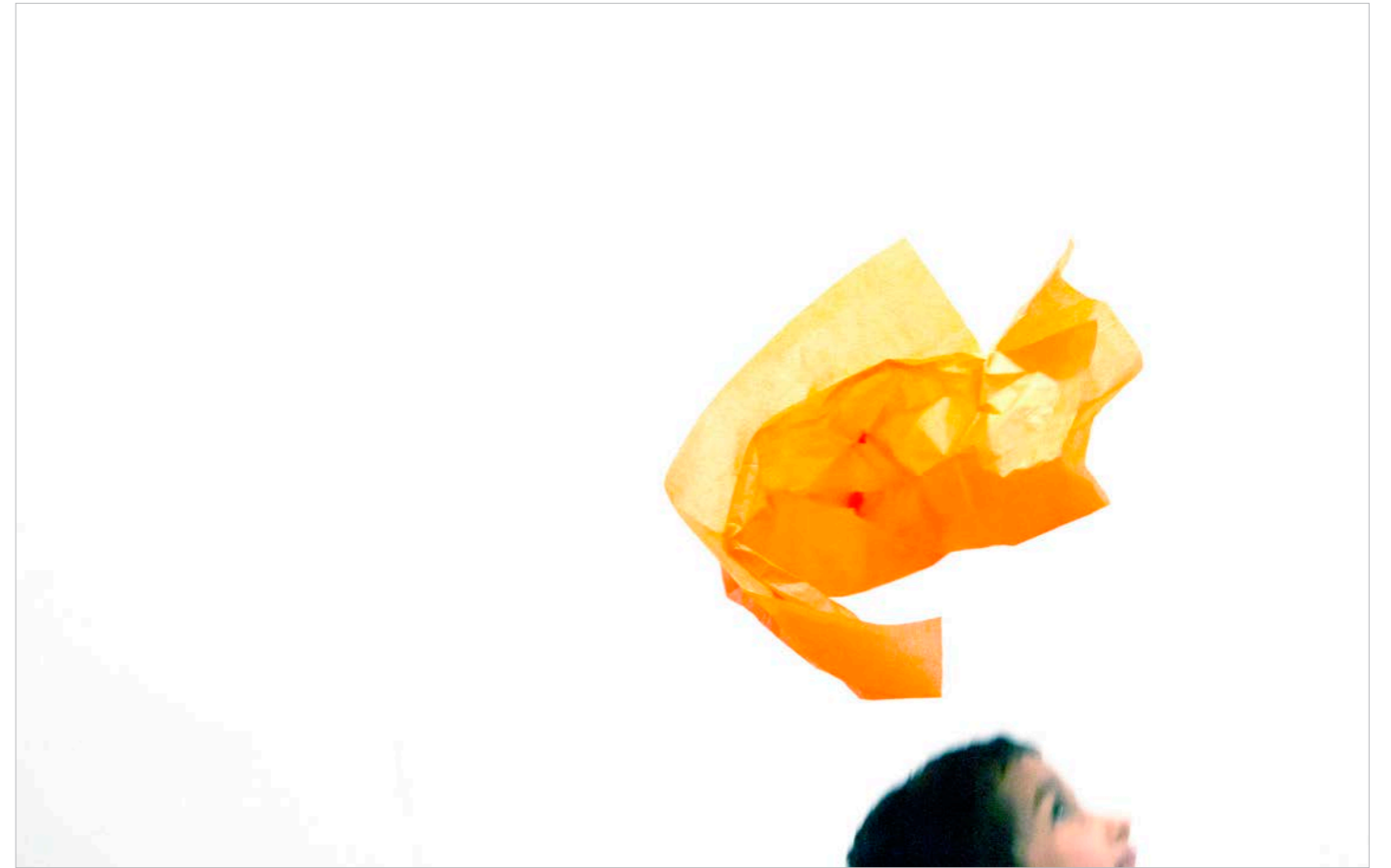


Figura 7. Autora (2021) *Apariencia I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2016) *Papel*, Fotografía, y; abajo Cita Visual Literal (Black, 2014),

si le doy toda la vuelta? No tiene... volumen.

Desarrollo

Nos sentamos alrededor de un rectángulo que tenemos dibujado en el suelo con cinta de papel.

Hoy vamos a hacer esculturas, pero con objetos que no tienen volumen. Vamos a utilizar papel. ¿Podremos?

Os voy a dar un papel para cada persona. ¿Cómo es? ¿Es duro o blando? ¿Grueso o fino? ¿Rígido?

El caso es que dentro de este papel hay cientos de esculturas... sólo hay que dejarlas salir. Y lo mejor que se me ocurre, es dejarlo volar para que salgan. Voy a probar. Lo lanzo al aire, extendido. Y voy a observar como cae. Voy a fijarme en tooodas las formas que están saliendo según va cayendo, según se va encontrando aire.

Voy a intentar hacer fotos mentales para capturar todas las esculturas que salen de él. Lo lanzo otra vez. Y además ahora puedo intentar soplar para darle más aire y que cambie más aún su forma.

Puedo intentar también hacer fotos con la cámara para verlas después.

Vamos a sentarnos en el suelo y poner el papel dentro del rectángulo que tenemos delante. Podemos ahora modificar el papel con las manos, sin lanzarlo, para tratar de reproducir alguna de las formas que se generaron en el aire.

...

Ahora vamos... a cambiar nuestro tamaño. Sí, nuestro propio tamaño de personas. Rasgamos una esquina de papel y hacemos una pequeña bola con ella. Ahora voy a imaginarme que soy esa bola. Imaginad cómo vería la sala en la que estoy. ¿Cómo me vería a mi misma mirando la bola? Ahora voy a poner la bola al lado de la escultura. De repente, esta escultura tan pequeña, se transforma en una enorme. Puedo hasta recorrerla, pasar por debajo, entrar dentro. Es como una especie de cueva. ¿Cómo será estar ahí dentro? Me lo voy a imaginar.

Quizás necesitemos una lupa para poder imaginarlo mejor, ver todos esos surcos más de cerca. ¿Cómo sería



Figura 8. Autora (2021) *Apariencia II*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Abella, S. (2017) *Cueva*, Fotografía; arriba, derecha, Abella, S. (2017) *Linterna*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Black, 2011),

recorrerlos? ¿Habría eco? Vamos a necesitar también una linterna para poder examinar mejor este espacio.

Tomamos fotos de detalle de todas las esculturas interfiriendo lo mínimo posible en la acción, y pasamos las imágenes rápidamente al proyector para utilizarlas más tarde, junto con las anteriores fotografías del aire. Es importante asegurarnos de que las imágenes que tomamos durante un taller guarden una calidad estética adecuada (con una buena iluminación, encuadre, etc) y estén en sintonía con el resto de la propuesta.

Tenemos un papel muy grande, casi del mismo tamaño que el rectángulo. Vamos a poner las manos en sus extremos y a deslizarlas hacia nuestro frente, tratando de alcanzar, muy despacio, las manos de la persona que tenemos en frente, pero sin llegar a juntarlas. Se van creando formas, huecos, como montañas. Podemos levantarnos y mover más el papel, levantar alguna parte del suelo, tratar de darle más volumen entre todas. ¿Os imagináis cómo verá esto la bolita de antes?

...

Volvemos alrededor del rectángulo, y ahora sobre él tenemos una tela de tul. Vamos a tratar de darle volumen a este material. Además, necesitamos darle algo de color. Porque las esculturas también pueden tener color ¿no?

Repartimos aquí vasos con sal teñida de un color, por ejemplo verde, y un aplicador que puede ser un palito de madera para poder ir distribuyéndolo de forma más precisa en la escultura.

Vamos a rotar alrededor del rectángulo para poder observar la escultura desde otros puntos. Y además vamos a iluminarla con focos. Podemos moverlos y decidir qué iluminación preferimos. ¿Por qué preferimos esa? Vamos a intentar buscar una razón y argumentarla.

Con mucho cuidado, vamos a retirarla del centro del rectángulo, quedando solamente el color que lanzamos por encima y se ha colado entre los agujeros de la tela de tul. Con los mismos palitos de antes, podemos ir moviendo la sal creando distintos dibujos si la agrupamos o la separamos. Vamos a intentar dibujar el recorrido que hicimos con la bolita en la primera escultura, recordamos los surcos que

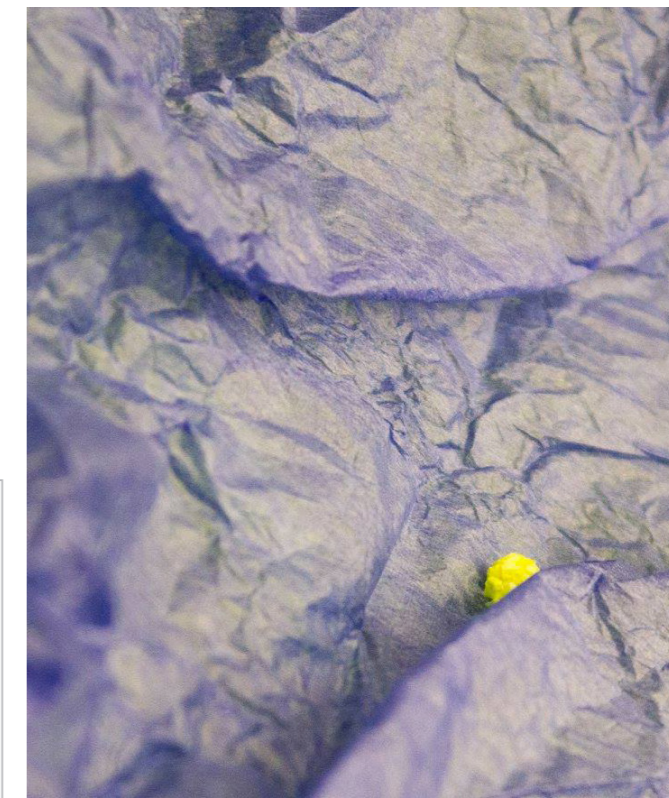
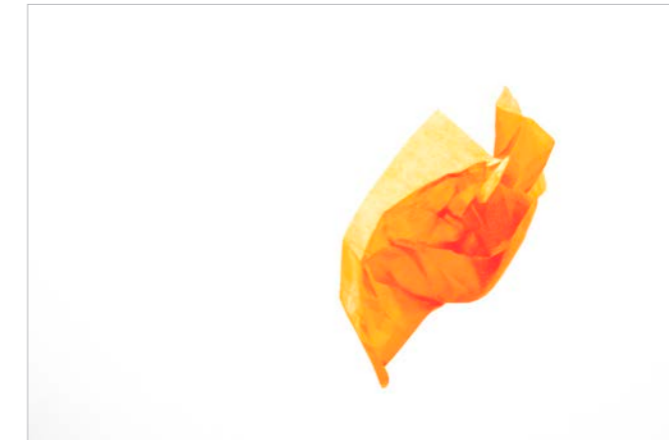


Figura 9. Autora (2021) *Apariencia III*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2016) *Caer*, Fotografía; abajo, derecha, Abella, S. (2017) *Bola*, Fotografía, y; abajo Cita Visual Literal (Black, 2015),

había en ella, los huecos.

...

¿Sabéis quién hace también esculturas con papel? Una artista británica que se llama Karla Black. Vamos a ver algunas de sus obras proyectadas en la pared.

Podemos proyectar aquí, además de las imágenes de la artista, detalles de las esculturas que se han hecho durante el taller. Al verlas en gran tamaño y en fotografía, se tornan más presentes y nos aporta una visión de nuestro trabajo desconocida.

Ahora podemos imaginar mejor todavía qué veía nuestra bolita dentro de esos espacios. ¿Y qué os parecen las imágenes de la artista? Os imagináis estar ahí dentro?

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Creamos una zona de trabajo dibujando un rectángulo en el suelo. Lo hacemos con cinta de papel para que no se borre si lo pisamos. Delimitamos esta zona por varios

motivos: el primero es ofrecer un espacio de trabajo colectivo, que estimule el diálogo y el aprendizaje con el resto de personas con las que comparto este tiempo; el segundo es ofrecer una estructura espacial concreta, que dependiendo de la edad de las personas participantes, puede existir dificultad para encontrar un espacio de trabajo propio.

Estética

Sutil. La ligereza de los papeles y la importancia de la imaginación en esta sesión, hacen que la sutileza esté presente durante toda ella. Desde el tono de voz que empleemos, hasta la elección de los colores del papel (que será el mismo para todos).

Iluminación

Luz natural o luz de sala al comienzo, mezclada con iluminación puntual de linternas manejadas por las participantes.

Flujos de movimiento

Libres alrededor de la zona de trabajo y limitados dentro de ella. Esta especie de mesa sin patas sobre la que estamos trabajando, no se puede pisar, para garantizar que las esculturas, tan delicadas, y las bolitas que las transitan, no sufran daños inesperados.

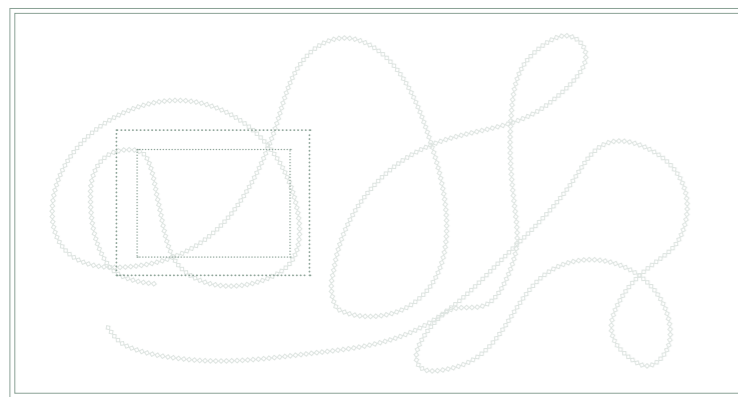


*Entrada y salida de Lainopia narradas en Reflejo. Eje 1.

Figura 10. Autora (2021) Apariencia IV. Fotoensayo compuesto por, arriba, izquierda, Abella, S. (2017) Lupa, Fotografía; arriba, derecha, Rubio, A. (2016) Arruga, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Black, 2014),



DESAPERCIBIR, A PARTIR DE CECILIA PAREDES Y LIU BOLIN



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- ◇◇◇◇◇◇ posibles flujos de movimiento
- * iluminación: luz natural o de sala

Plano de sala para Desapercibir

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

¿Sabéis qué es el camuflaje? ¿Conocéis a alguien que lo use? No tiene que ser una persona, puede ser otro ser vivo. ¿Si? Pues he de deciros que en esta sala hay algo camuflado. ¿Podréis encontrarlo?

Desarrollo

Comenzamos sentadas alrededor de un rectángulo dibujado en el suelo con cinta de

papel. Ocupando todo el rectángulo hay una gran imagen de frutas variadas.

Lo que vamos a hacer hoy básicamente, es afinar nuestra percepción para pasar desapercibidas. O dicho de otra forma: vamos a camuflarnos. Vamos a comenzar por algo aparentemente sencillo. ¿Veis algo raro en esta imagen que tenéis delante? ¿Creéis que puede haber algo camuflado? Puede que necesitemos lupas para verlo mejor. O simplemente, fijarnos más. ¿Veis algo? Ya... no hay nada. Pues entonces vamos a camuflar algo nosotras. Voy a colocar trocitos pequeños de papel blanco en distintos puntos de



Figura 11. Autora (2021) Desapercibir I. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2016) Zapatilla, Fotografía, y; abajo Cita Visual Literal (Bolin, 2010),



la imagen, y cada persona deberá camuflarlo pintándolo exactamente del mismo color que hay bajo él.

Repartimos los útiles necesarios para las mezclas: una pequeña paleta con color magenta, azul cian, amarillo, blanco y negro; un pincel, un vaso de agua, una espátula, papel para hacer pruebas y un trapo. A medida que comiencen las mezclas, surgirán algunas dudas. Habrá colores que no sea fácil conseguir, porque por ejemplo, no son oscuros, si no desaturados. Una vez tenemos frente a nosotras una necesidad (conseguir camuflar el papel) y un problema (no conseguirlo) vamos a tratar de resolverlo desde la teoría del color, o mejor dicho, desde la pura práctica. Podemos hablar de algunas propiedades del color, del tono, la saturación, la luminosidad, incluso podemos mostrar un círculo cromático para localizar qué colores son los complementarios a otros, y experimentar qué pasa si los mezclamos. Para que suceda esto, es importante elegir una imagen que se adecúe a nivel cromático a las posibilidades de la pintura que vayamos a utilizar y que no sea demasiado compleja para el juego propuesto.

Vamos a ponernos de pie y caminar en el mismo sentido alrededor de la imagen para tratar de localizar los

papeles ya camuflados. Si localizamos alguno ¿qué lo delata? ¿Es más luminoso de lo que debería? ¿Tiene un tono distinto? ¿Está más saturado? ¿Es por la textura quizás?

Ahora pasamos a un segundo camuflaje, un poco más difícil. Vamos a necesitar una pintura especial... para piel. Sí, porque vamos a intentar camuflar un trozo de piel. Puede ser una mano, un pie, un codo, lo que prefiramos. Nos colocamos por parejas para que sea más sencillo: yo voy a camuflar la piel de mi pareja y viceversa. Elegimos un lugar de la imagen que tenemos delante, que sea lo más distinto posible al último camuflaje que hicimos, y comenzamos.

...

Vamos a levantarnos para que cada pareja nos pueda enseñar lo que ha hecho con sus pieles, y hacemos lo mismo que antes, si alguno de estos camuflajes no pasa tan desapercibido como otro, tratamos de localizar por qué.

Hacemos fotografías a esta parte,

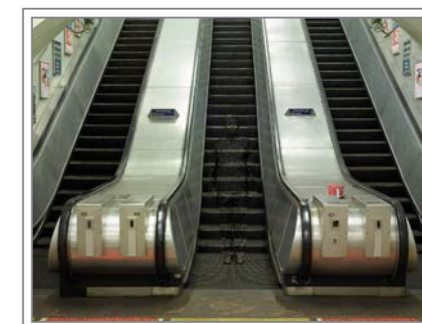


Figura 12. Autora (2021) *Desapercibir II*. Fotoensayo compuesto por, arriba, izquierda, Rubio, A. (2016) *Lápiz*, Fotografía; arriba, derecha, Rubio, A. (2016) *Pared*, Fotografía, y; abajo Cita Visual Literal (Bolin, 2010),

tratando de buscar el mejor ángulo para tener el efecto deseado.

...

El último paso, y el más difícil quizás, va a ser camuflarnos en el espacio, en la sala en la que estamos. Podemos buscar un objeto, una zona, que pueda encajar con la gama cromática de la que disponemos... y empezamos.

Volvemos a visionar los camuflajes y vemos cómo hemos ido afinando nuestra percepción y cada vez nos pasa todo más desapercibido... ¿o quizás ahora percibimos más?

¿Por qué creéis que se camuflan los animales? Voy a proyectar unas imágenes de Liu Bolin, un artista chino que utiliza el camuflaje en sus obras. ¿Por qué creéis que se camufla? ¿Por qué elige esos sitios? ¿Creéis que nosotras nos camuflamos de alguna manera? ¿Nos fundimos con lo que tenemos alrededor? ¿Somos imperceptibles? ¿Qué cosas nos pasan desapercibidas? ¿Es la persona que se camufla la que no percibe? ¿O es quien mira?

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

La zona de trabajo central se sitúa en un primer momento, alrededor de la fotografía de frutas de gran formato, que situamos en el suelo.

La segunda zona de trabajo sería la sala al completo, o incluso, si existe la posibilidad, podemos salir de la sala para camuflarnos por los pasillos del centro en el que estemos o en un exterior.

Estética

Mantenemos la estética original de la sala en la que estemos.

Iluminación

Luz natural o luz de sala.

Flujos de movimiento

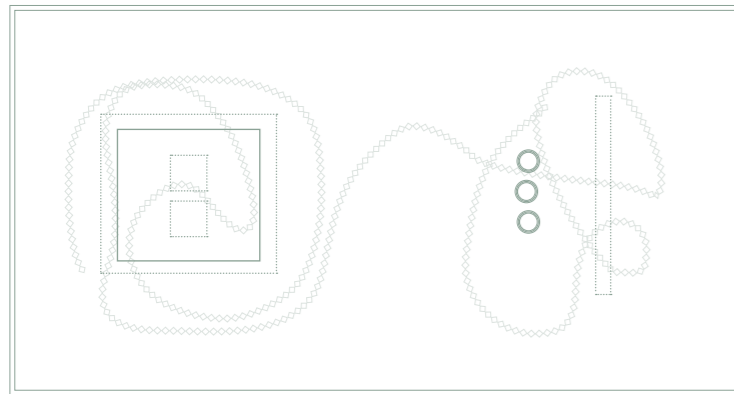
Libres sobre la zona de trabajo, la sala y los pasillos.



*Entrada y salida de Lainopia narradas en *Reflejo. Eje 1.*

Figura 13. Autora (2021) *Desapercibir III*. Fotoensayo compuesto por, arriba, izquierda, Rubio, A. (2016) *Dedos*, Fotografía; arriba, derecha, Rubio, A. (2016) *Pimiento*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Paredes, 2009),

A TRAVÉS DE... A PARTIR DE SUZANNE SAROFF



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- posibles flujos de movimiento
- * iluminación: luz natural o de sala

Plano de sala para *A través de...*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a *Lainopia**

Detonante

*¿Visteis alguna vez... un guepardo?
 ¿Y un oso polar?
 ¿Sí o no?
 ¿Quién lo vio de verdad?
 ¿Cuántas cosas visteis con vuestros propios ojos?
 ¿Y las que no visteis con vuestros ojos, con qué las visteis?
 ¿Osea que algunas... las vemos a través de... algo?*

Desarrollo

En la sala, tenemos un rectángulo sobre el suelo, cubierto por una tela que impide ver lo que hay debajo.

Justo hoy.. tenemos algo a través de lo que mirar. Son unas gafas, quizás las usasteis alguna vez.

Repartimos dos vasos.

*Me pongo uno en cada ojo y miro.
 ¿Qué pasa si ladeo uno más que otro?
 Puedo moverme por la sala y mirar*

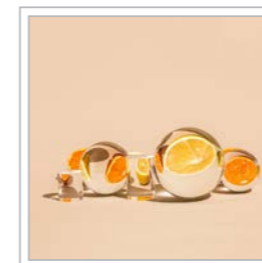


Figura 14. Autora (2021) *A través de I.* Fotoensayo compuesto por, arriba, Abella, S. (2017) *Caleidoscopio*, Fotografía, y; abajo Cita Visual Literal (Saroff, 2018)

bien todo lo que hay.

Ahora vamos a rellenar los vasos de agua y volver a mirar. ¿Cambia lo que veo? Está más raro ahora ¿no? Voy a elegir un dedo de mi mano, lo miro bien, y después lo meto dentro del agua. ¿Qué le pasa? ¿Cómo se ve ahora? ¿Por qué se ve tan distinto?

¿Quién está al revés? Pero, ¿qué es verdad? ¿Lo que veo a través del vaso o lo que veo fuera de él?

Vamos a probar a mirar distintas cosas.. por si fuese problema de las cosas. Voy a retirar esta tela que tenemos delante y va a aparecer algo... ¿Qué creéis que será? ¿Alguien se imagina lo que puede ser?

¿Frutas? ¿Y verduras? ¿También hay flores? Vamos a mirarlas a través de las gafas. Podemos acercarnos y alejarnos más, y también cambiar de lado para verlas todas. Os voy a dar también otra herramienta para ver mejor. ¿Alguna vez habéis utilizado un caleidoscopio? Este permite ver lo que tengo delante... pero de forma distinta.

En este momento cambiamos la luz de la sala y encendemos unos focos cálidos que iluminan estratégicamente el bodegón del suelo, para que pueda contemplarse desde todos los puntos.

¿Qué pasa si combinamos el caleidoscopio con las gafas de agua? ¿Se amplían los objetos? ¿Se deforman? ¿Se hacen más pequeños? ¿Más o menos interesantes?

Ahora vamos a tener unos recipientes transparentes más grandes y también con agua. Podemos utilizarlos de varias formas: mirando a través de ellos, pero también podemos coger los elementos del bodegón y sumergirlos dentro.

Vamos a pensar que estamos creando un dibujo, un cuadro, ¿o puede que esto sea una escultura? Estamos creando un objeto, así que vamos a elegir con cuidado qué elementos añadimos, desde dónde queremos que se contemplen, o incluso con qué gafas vamos a mirarlo.

Durante la sesión vamos tomando fotos de detalle de las distintas creaciones de todos los participantes para proyectarlas al final.



Figura 15. Autora (2021) *A través de II*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2018) *Flor*, Fotografía; abajo, derecha, Rubio, A. (2018) *Filtro*, Fotografía y; abajo, izquierda, Cita Visual Literal (Saroff, 2018)

EJE II: SOBRE VER Y MIRAR. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

Ahora tenemos una pequeña bolsa de plástico, también transparente, y dentro de ella podemos meter los elementos que queramos que formen parte de este otro cuadro. Cuando los tengamos todos, rellenamos las bolsas de agua y las cerramos. ¿Qué os parece este objeto tan peculiar? ¿Lo miramos al trasluz?

Tenemos preparado un espacio para poder colgar las bolsas e iluminarlas con focos potentes que nos permitan proyectarlas sobre una superficie blanca. Podemos interactuar con las sombras también situándonos entre la proyección y la luz.

Vamos a ver ahora el trabajo de una fotógrafa estadounidense que se llama Suzanne Saroff y que también mira el mundo a través de lentes, de agua, y juega con sus sombras. ¿Qué os parecen sus fotos?

¿Utilizáis algún filtro para mirar en un día normal? ¿No? Las gafas para ver quien las necesite, claro. Pero ¿algún otro? ¿Las pantallas cuentan como filtro? ¿Vemos las cosas a través de ellas tal como son? ¿Se verán distintas?



Figura 16. Autora (2021) *A través de III*. Fotoensayo compuesto por, arriba, izquierda Abella, S. (2017) *Foto*, Fotografía; Arriba, derecha, Abella, S. (2018) *Bodegón*, Fotografía, y; abajo Cita Visual Literal (Saroff, 2018),

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Como podemos ver en el plano de sala, en esta sesión tenemos dos zonas de trabajo: la primera hace las funciones de bodegón entorno al que se construye la acción; la segunda es un espacio de proyección.

Estética

Los soportes serán blancos o transparentes, dando mayor importancia a la contemplación de las características de los objetos propuestos.

Iluminación

Ténue y cálida utilizando focos con filtros amarillos.

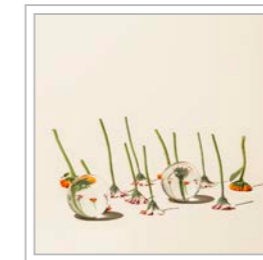
Flujos de movimiento

Libres en toda la zona de trabajo.

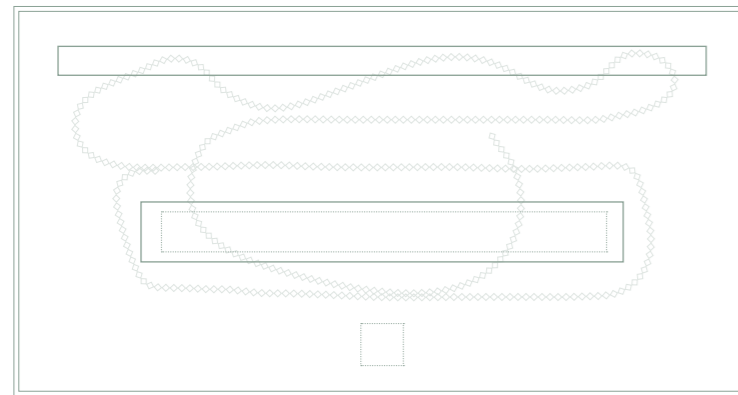


*Entrada y salida de Lainopia narradas en Reflejo. Eje 1.

Figura 17. Autora (2021) *A través de IV*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Abella, S. (2018) *Agua*, Fotografía; arriba, derecha, Rubio, A. (2018) *Amarilla*, Fotografía, y; abajo Cita Visual Literal (Saroff, 2018),



TOCAR LA LÍNEA, A PARTIR DE ALEXANDER CALDER Y MÓNICA GRZYMALA



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- ⋄⋄⋄⋄ posibles flujos de movimiento
- * iluminación: luz natural o de sala

Plano de sala para *Tocar la línea*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

Voy a hacer un dibujo... en este papel. Voy a dibujar el movimiento que hago desde que he salido de mi casa hasta que he llegado aquí. Salí a la calle, giré a la derecha, luego a la izquierda, me subí al coche, fui todo recto hasta una rotonda, luego a la izquier... uy, se me acabó el papel. No puedo seguir dibujando. Bueno, voy a añadir otro papel al lado. Seguí a la izquierda, entré en la autopista y fui recto mucho rato

pero ligeramente a la derecha, luego a la izquierda, luego uy, se me volvió a terminar el papel. Un momento. Se me ocurre que... si siempre se me acaba el papel... ¿y si saco la línea del lápiz?

Desarrollo

Veis toda esta línea tan larga que tengo en este ovillo? Parece hilo, pero esta línea está hecha de todos los lápices que tenía en mi casa, empecé a sacar la mina que llevaban dentro, a tirar, a tirar, a enrollar... y las tengo todas aquí. Claro que son un poco distintas a cuando están dentro del lápiz. ¿Habíais pensado alguna vez en cuántas líneas

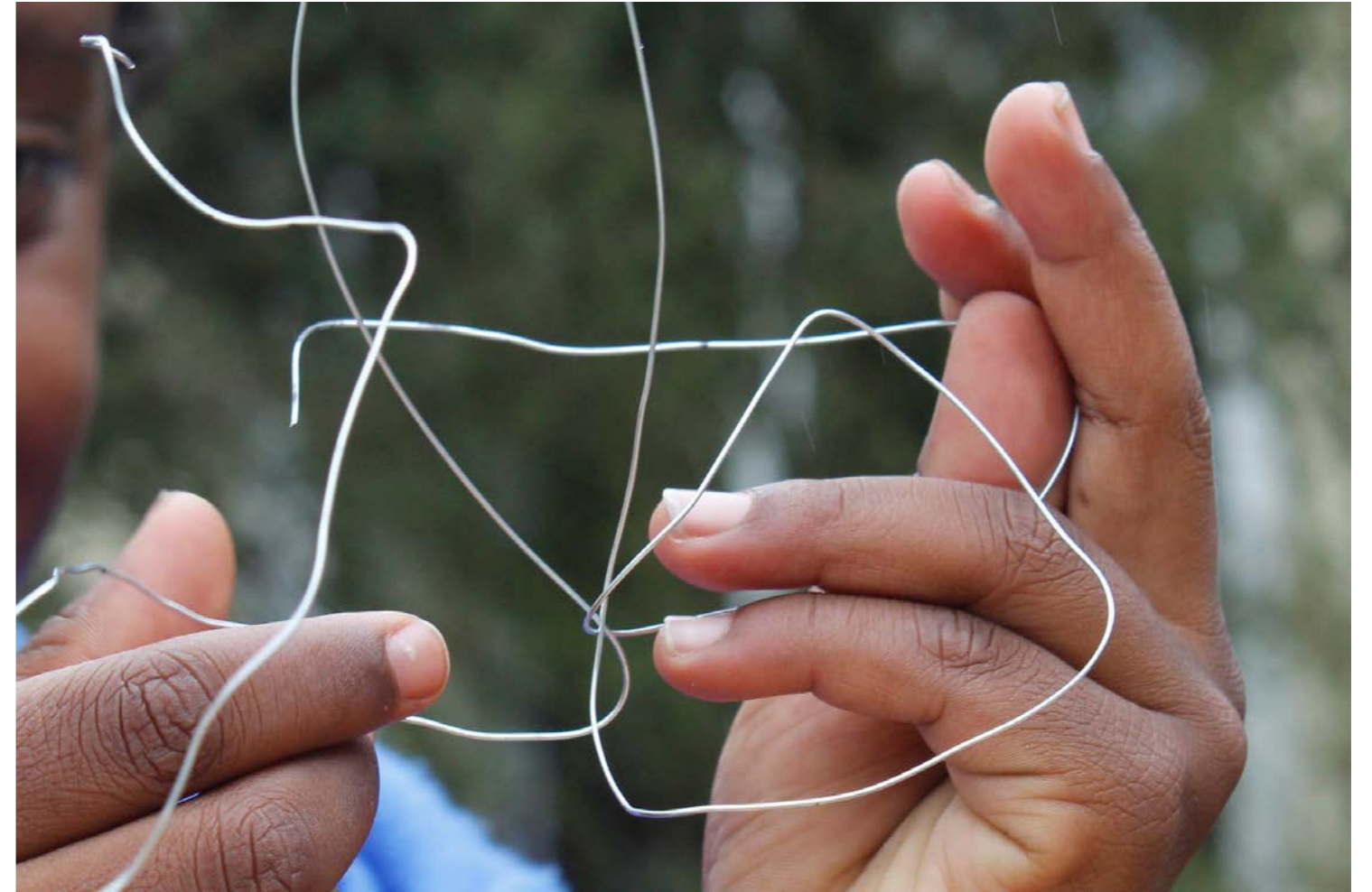


Figura 18. Autora (2021) *Tocar la línea I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Abella, S. (2017) *Alambre*, Fotografía, y; abajo Cita Visual Literal (Calder, 1928),

hay dentro de un lápiz? ¿En cuántos dibujos?

Vamos a coger un trozo para cada persona y vamos a intentar dibujar con él. Podemos, para empezar, lanzarlo al aire y verlo caer. ¿Qué forma hace cuando llega al suelo? ¿Y mientras está en el aire?

¿Y si una vez que está en el suelo, la muevo con la mano para que tenga una forma concreta? ¿Tratamos de recordar los movimientos que hicimos desde nuestra casa hasta llegar hoy aquí? El caso es que yo tuve que subir varias cuestas, incluso bajar un poco una montaña.. Y si intento levantar la línea del papel vuelve a pegarse a él.

Necesitamos entonces una línea para dibujar con ella en el espacio. ¿Se os ocurre alguna línea que nos permita hacer eso? Ha de ser una línea que mantenga la forma que le damos.

...

Os voy a dar un trozo de alambre a cada una. Y ahora vamos a seguir dibujando. Podemos jugar con esta línea y ver qué posibilidades nos ofrece el material. Pero algo importante, lo

que hagamos con ella no puede estar pegado al suelo. Si no se nos ocurre nada podemos seguir pensando en el camino que hicimos hasta aquí, si subimos escaleras, si bajamos, si giramos pero seguíamos subiendo una cuesta...

¿Por qué no limitamos ahora (como sí hacemos en otras sesiones) el que las personas participantes puedan dibujar imágenes estereotipadas que sepamos de memoria y que conozcamos perfectamente como un barquito, o un corazón? Pues porque el propio material con el que trabajamos y la indicación de evitar hacer dibujos que estén pegados al suelo, nos obliga a afrontar incluso esas imágenes de otra forma.

Creo que estos dibujos se acaban de convertir también en esculturas... ¿Sabéis por qué? Qué diferencia encontramos entre los dibujos con hilo y estos. Eso se llama volumen.

Dependiendo de la edad, y de la familiarización que encontremos con el concepto de volumen, podemos dedicar más tiempo a esta cuestión o incorporar dinámicas de descubrimiento como las que empleamos en el taller “No todo es... lo que parece”.

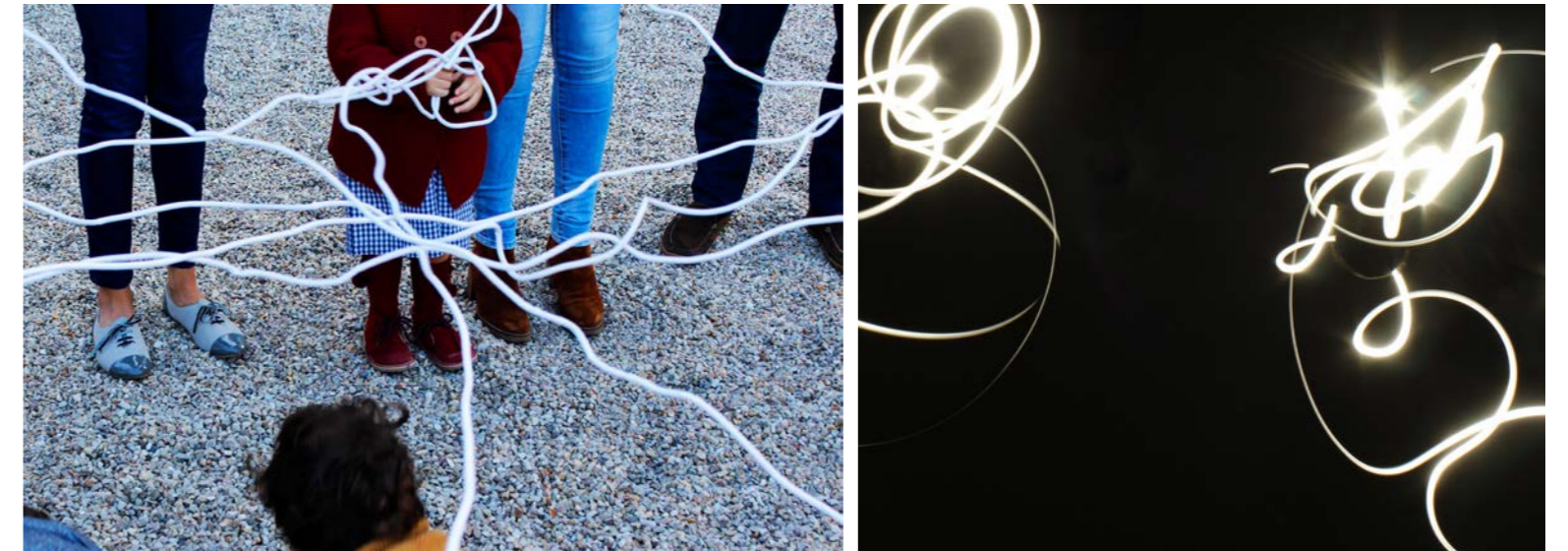


Figura 19. Autora (2021) *Tocar la línea II*. Fotoensayo compuesto por, arriba, izquierda, Rubio, A. (2017) *Cable*, Fotografía; arriba, derecha, Abella, S. (2017) *Luz*, Fotografía, y; abajo Cita Visual Literal (Stocker, 2016),

¿Os imagináis cuántas formas de colocar estas líneas puede haber? ¿Cuántos dibujos podemos hacer? Estas son las que vemos, pero hay muchas que están ocultas todavía, como flotando en el espacio. Vamos a iluminar estos dibujos-escultura y ver si tienen algún tipo de dibujo oculto que no veamos. ¿Qué pasa si ahora muevo las luces? Siguen saliendo líneas y más líneas. Vamos ahora a fijarlas en el papel con un lápiz, para seguir sabiendo dónde están cuando no haya luz.

...

Imaginad que quiero hacer un dibujo más grande, ocupando mucho más espacio. Necesitaremos líneas más largas, y quizás un poco más gruesas. Vamos a utilizar este ovillo de lana como si fuese la línea de los lápices de antes. Cada persona tiene uno y puede trazar líneas en el espacio, entrecruzándolas con otras, cambiando la dirección...

Y ahora, podemos adentrarnos en este dibujo con nuestro propio cuerpo, podemos transitarlo de verdad, no sólo con la imaginación (aunque podemos

seguir usándola). Vamos también a iluminarlo para tratar de encontrar algunas líneas ocultas más, para ver cómo se proyecta el dibujo en las paredes, en el suelo, y ahora no vamos a fijar estas líneas con lápiz. Vamos a intentar retener su forma en nuestra memoria.

Repartimos una linterna a cada persona, salimos de la zona del dibujo, y apagamos las luces de la sala.

Ahora, vamos a ir a ese último recuerdo de las formas de las líneas ocultas. Vamos a intentar dibujarlas en el aire y tomar una foto de ese dibujo. Tenemos que encender la linterna y dibujarlas con su luz mientras captamos el movimiento con una cámara fotográfica. Hemos de ponernos frente a la cámara que tenemos lista, y que yo manejaré, con un tiempo de exposición de varios segundos para poder captar los movimientos de nuestras líneas. Así que yo os diré cuándo empieza la foto a tomarse y cuánto tiempo tenéis para dibujar esas líneas.

...

Podemos probar a desvelar otras



Figura 20. Autora (2021) *Tocar la línea III*. Fotoensayo compuesto por, arriba, izquierda, Rubio, A. (2017) *Hilo*; arriba, derecha, Abella, S. (2017) *Lana*, Fotografía, y; abajo Cita Visual Literal (Grzymala, 2016)

líneas invisibles... como por ejemplo la línea que creamos cuando movemos el brazo en círculo. O si movemos los dos. ¿Se os ocurren más líneas que no veamos?

...

Vamos a ver ahora a varios artistas, que utilizan la línea de la misma forma que nosotras: la polaca Mónica Grzymala, el estadounidense Alexander Calder, o la italiana Esther Stocker.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Las zonas de trabajo, como apreciamos en el plano de sala, son dos: la primera es donde se concentra el grueso de las acciones de la primera parte del taller, y la segunda engloba el conjunto de la sala y la zona de dibujo con luz.

Procuramos en esta sesión explorar un espacio de trabajo de forma rectangular y especialmente apaisado. De esta manera

podemos mantener el trabajo colectivo y a la vez potenciar los elementos que usamos: utilizaremos materiales muy sutiles, que no queremos que se pierdan en un soporte demasiado grande.

Estética

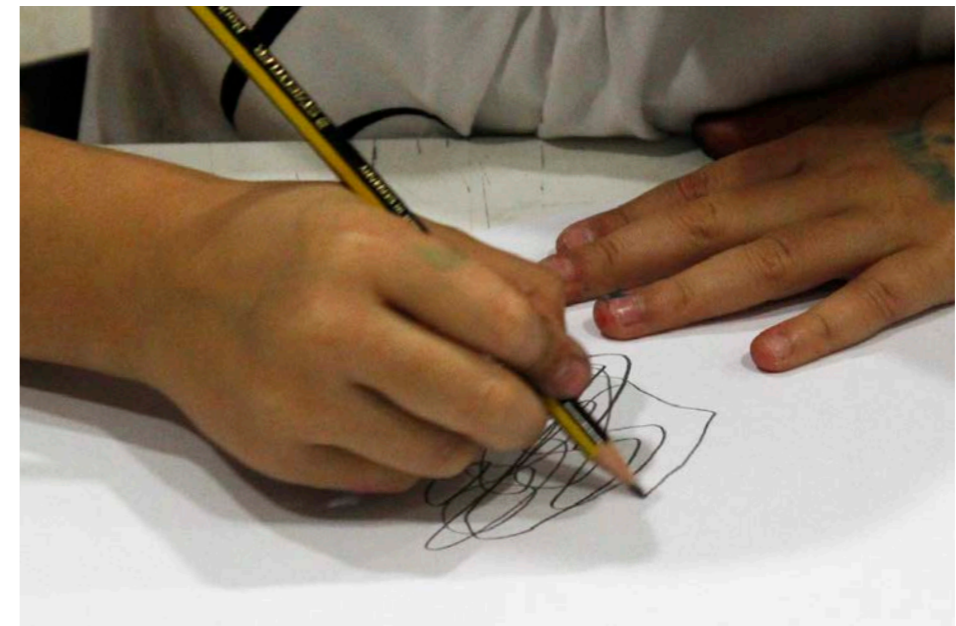
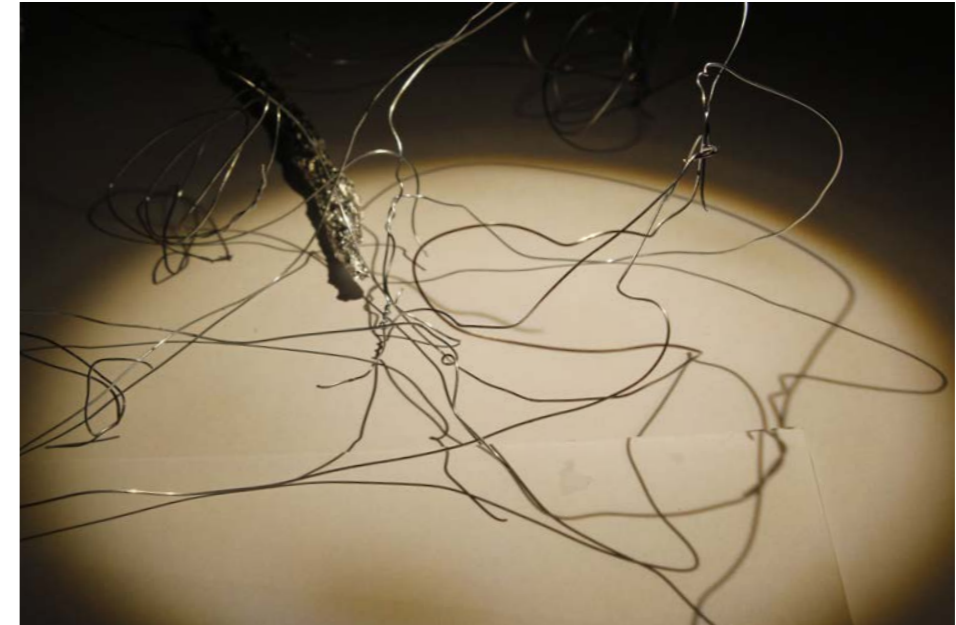
Blanco y negro.

Iluminación

Prácticamente durante toda la sesión utilizaremos una luz tenue sirviéndonos de focos o linternas. En las partes en las que necesitemos desplazarnos ampliamente por el espacio, ofreceremos más iluminación.

Flujos de movimiento

La libertad del movimiento irá en aumento, según vayamos avanzando en la sesión. Será progresiva al tipo de línea con el que estemos investigando, llegando a necesitar recorrer toda la sala para trazar líneas por todo el espacio. Los movimientos no estarán pautados, exceptuando en la fase final, cuando utilizaremos la fotografía. En este caso habrá una zona limitada en la que podremos movernos, garantizando así que la cámara capta nuestros dibujos.

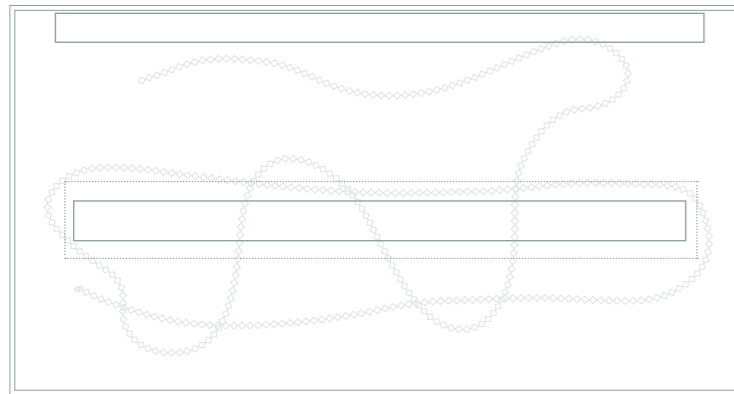


*Entrada y salida de Lainopia narradas en *Reflejo. Eje 1.*

Figura 21. Autora (2021) *Tocar la línea IV*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Abella, S. (2018) *Sombra*, Fotografía; abajo, derecha Rubio, A. (2016) *Dibujo*, Fotografía y; abajo, izquierda, Cita Visual Literal (Calder, 1928)



EL BARRO COMO CUADRO, A PARTIR DE MIQUEL BARCELÓ



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- ◇◇◇◇◇◇ posibles flujos de movimiento
- * iluminación: luz natural o de sala

Plano de sala para *El barro como cuadro*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

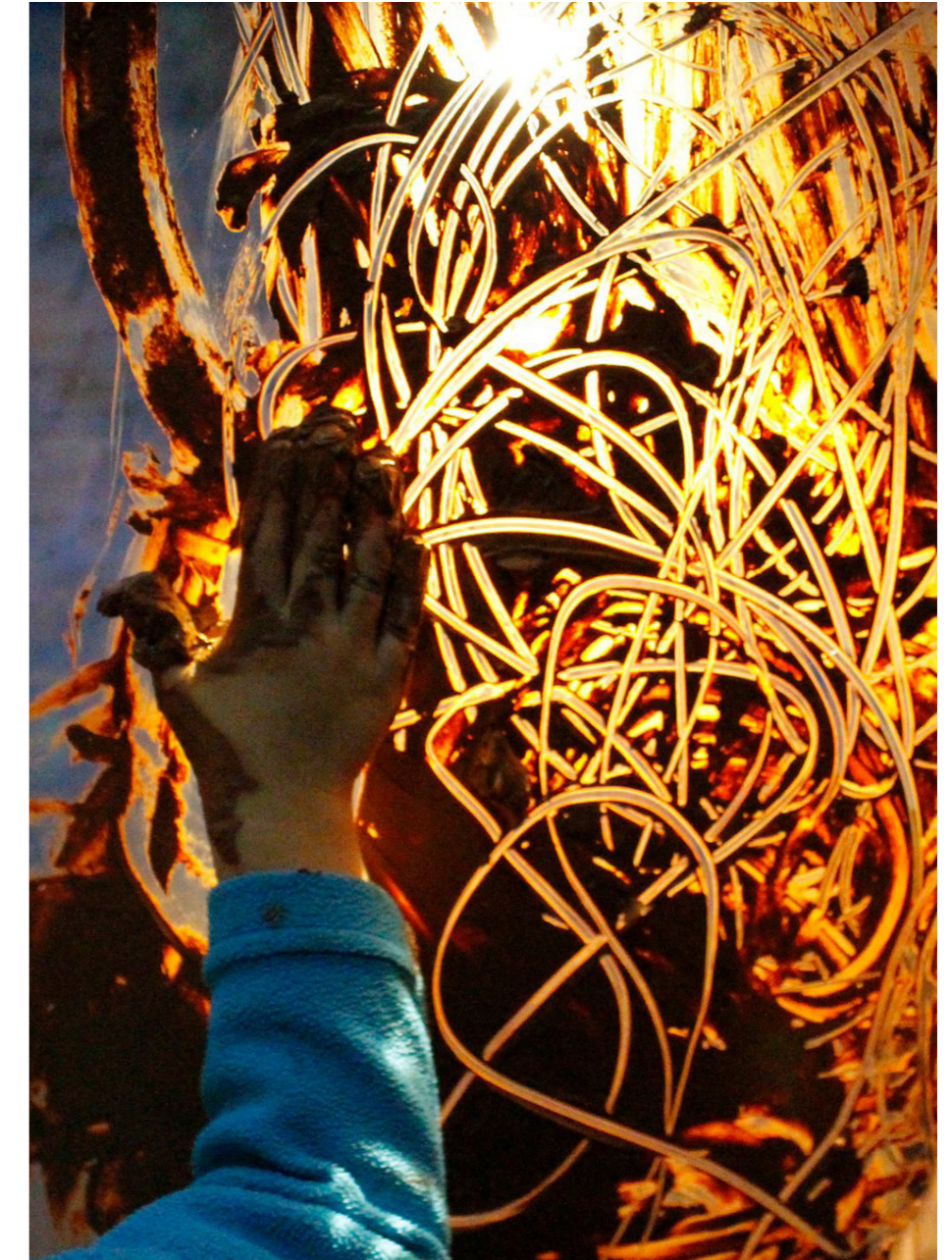
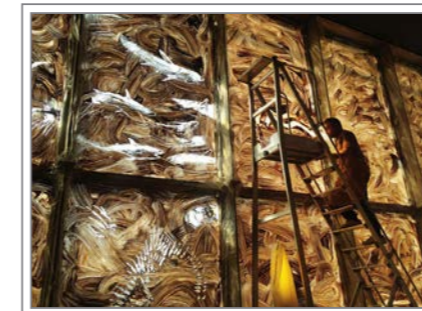
Hoy os quería proponer hacer un dibujo colectivo... pero se me olvidaron el papel y los lápices... Aunque, estuve mirando qué materiales tenía a mano... y encontré esto que veis en el suelo frente a vosotras. ¿Sabéis qué es?

Desarrollo

Nos sentamos alrededor de una placa de barro alargada y extendida en el suelo.

Podemos, si queréis, tocarlo, u olerlo para ver si sabemos de qué se trata. ¿Qué temperatura tiene? ¿Qué textura? Es barro, sí. Y creo que podemos solucionar el olvido del papel y el lápiz con esto. Como normalmente los papeles son blancos, podemos darle una capa de ese color al que va a ser nuestro soporte. Voy a ir derramando pintura encima y la podéis ir extendiendo con estos palillos de madera.

Figura 22. Autora (2021) *El barro como cuadro I*. Fotoensayo compuesto por, derecha, Abella, S. (2017) *Barro*, Fotografía, e; izquierda, Cita Visual Literal (Barceló, 2016)



Esto es casi un papel. Pero también ofrece otras posibilidades distintas al papel... Por ejemplo, ¿qué pasa si hundimos un dedo? Vamos a hacerlo muy despacio y prestando atención a casi todos los sentidos: tacto, olfato, vista y oído. Esa profundidad y todas esas sensaciones no las podemos conseguir en un papel.

...

Vamos a utilizar el aplicador de madera que tenemos para comenzar a dibujar. Podemos crear distintas líneas, pero ¿qué dibujamos? Algo que no tenga nombre. Si nuestro dibujo se empieza a parecer a algo que tenga nombre, cambiamos la línea de dirección.

Nos fijamos especialmente en la intensidad que le damos a la línea que podemos regular con la intensidad de nuestro trazo. También en la variedad de grosores que podemos conseguir usando el palo de distintas formas, poniéndolo más o menos de canto.

Estamos creando una línea haciendo un hueco en el material, conformando un espacio vacío. ¿Podríamos también

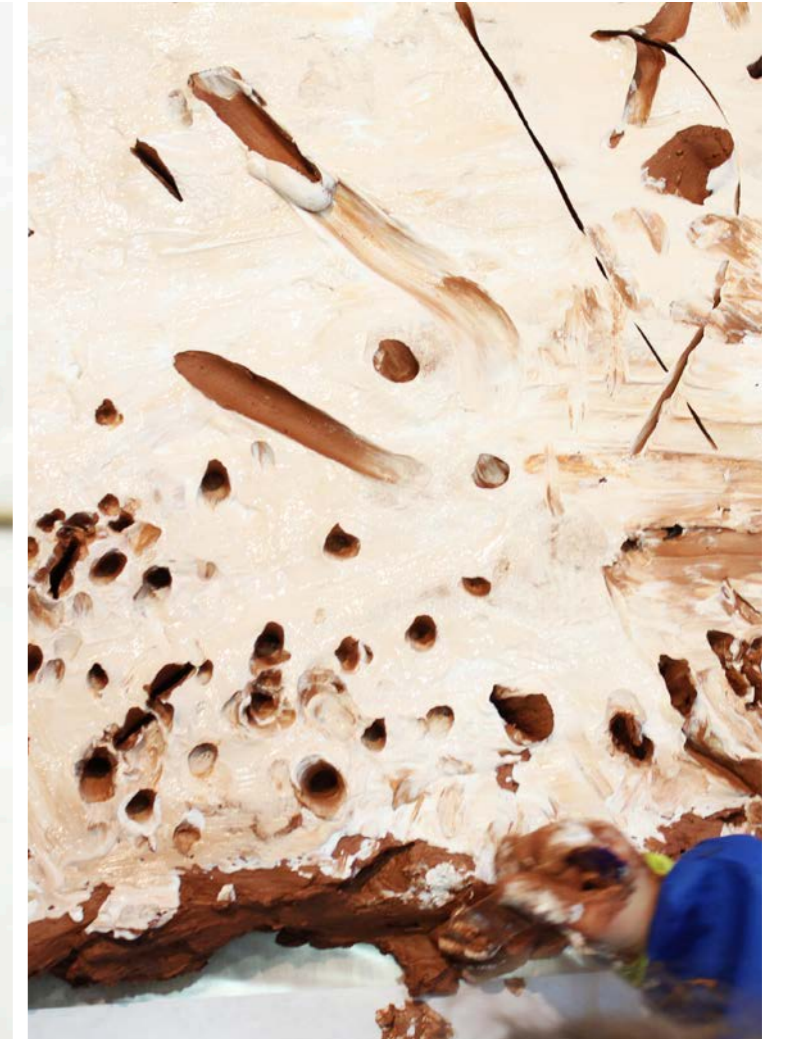


Figura 23. Autora (2021) *El barro como cuadro II*. Fotoensayo compuesto por, arriba, izquierda, Rubio, A. (2016) *Humedad*, Fotografía; arriba, derecha, Rubio, A. (2016) *Blanco*, Fotografía, y; abajo Cita Visual Fragmento (Lacuesta, 2011)



*crear una línea con el propio material,
con el barro?*

...

*Vamos a movernos a las ventanas, y
retirar estas telas que las cubren... ¿Eso
es barro? ¿Hay barro en las ventanas?
Vamos a hacer algo parecido a lo de
antes, vamos crear líneas de espacio
vacío, retirando el barro para dejar
pasar la luz de fuera a través de la
ventana.*

Si no hay ventanas en la sala, podemos
utilizar una placa de metacrilato iluminada
desde un lado para crear el mismo efecto.

*Vamos a transferir los dibujos que hemos
hecho a estos pequeños acetatos
transparentes. Los suspendemos en el
aire y los proyectamos en la pared.*

...

*¿Sabéis quien utiliza también el barro
como un soporte para dibujar? Un
artista mallorquín que se llama Miquel
Barceló. Vamos a ver un fragmento de
un documental que protagonizó.*

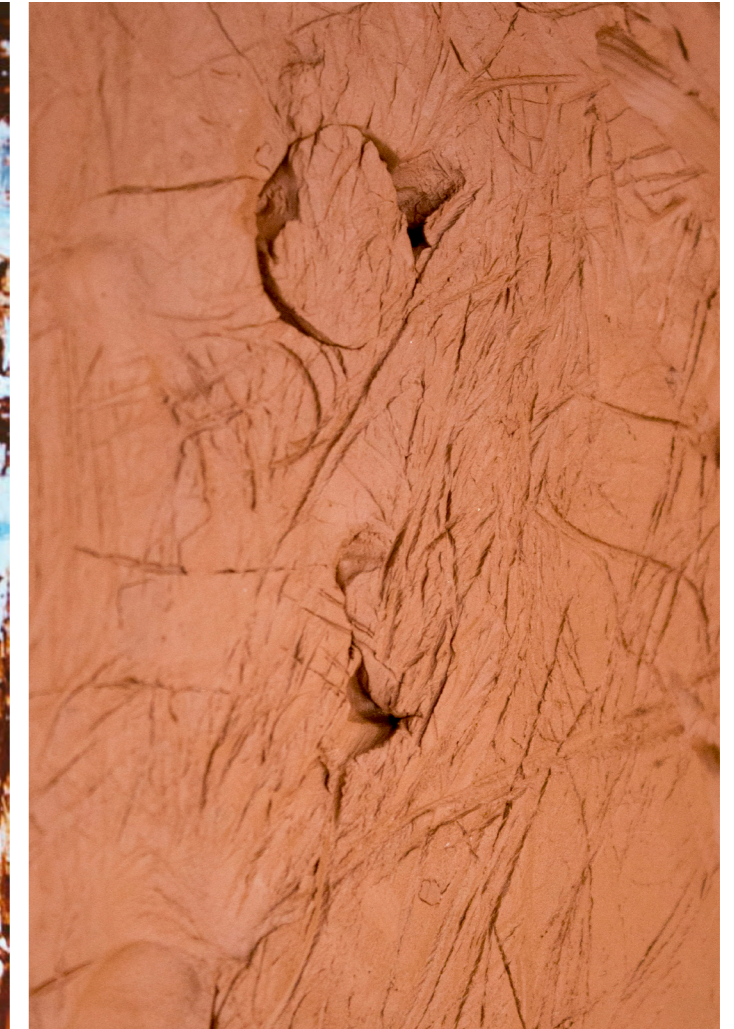


Figura 24. Autora
(2021) *El barro como
cuadro IV*. Fotoensayo
compuesto por, arriba,
izquierda, Abella,
S. (2016) *Cristal*,
Fotografía; ; Arriba,
derecha, Rubio,
A. (2017) *Huella*,
Fotografía, y; abajo
Cita Visual Fragmento
(Long, 2008),



Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Como podemos ver en el plano de sala, tenemos dos zonas de trabajo, ambas con el barro como protagonista. La primera es una zona horizontal, en el suelo, sobre la que podremos explorar cuestiones distintas a la segunda zona vertical, en la que el barro está ya dispuesto en una fina capa sobre las ventanas.

Estética

Terrosa.

Iluminación

Luz cálida y tenue. Luz natural.

Flujos de movimiento

Libres dentro de las zonas de trabajo. Limitamos el uso del material fuera de las zonas, para preservar la sala del barro y evitar que se creen zonas resbaladizas.

*Entrada y salida de Lainopia narradas en Reflejo. Eje 1.

Figura 25. Autora (2021) *El barro como cuadro I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, derecha, Abella, S. (2018) *Transferencia*, Fotografía; abajo, derecha, arriba, Abella, S. (2018) *Proyección*, Fotografía y; abajo, izquierda, Cita Visual Literal (Barceló, 2016)





EJE 3

BÚSQUEDAS DEL PROCESO CREATIVO

Cada una de estas sesiones o *happenings de aprendizaje*, ha sido desarrollado al menos en cinco ocasiones con diferentes grupos que se detallan a continuación, aunque algunas de ellas cuentan con más de diez experiencias. En la tabla pueden verse además el tipo de grupo con el que se ha desarrollado cada una de ellas .

sesión	I	II	III	IV	V
Narrativas efímeras	●	●	●	●	●
El azar	●	●	●	●	●
Deconstruir para construir	●	●	●	●	●
Multiplicación	●	●	●	●	●
El arrastre	●	●	●	●	●
Empapar	●	●	●	●	●

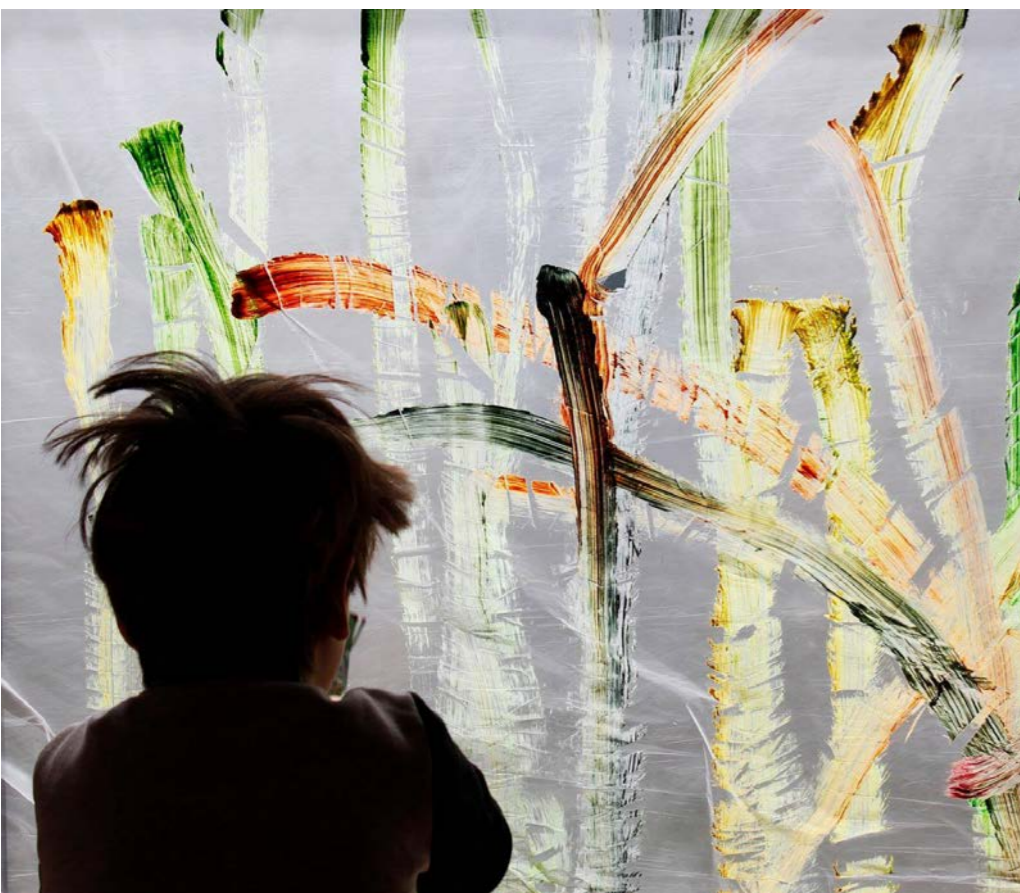
Intergeneracional con bebés: desde 1 año hasta cualquier edad (menores de 3 acompañadas de adultx)

Intergeneracional: desde 3 años hasta cualquier edad

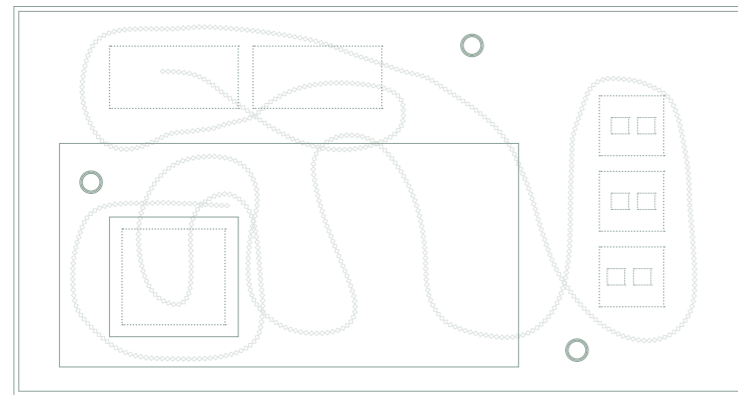
Grupos escolares: Infantil, Primaria y Secundaria

Sólo adultxs: a partir de 18 años

Sólo niñxs: a partir de 3 años hasta 12



NARRATIVAS EFÍMERAS, A PARTIR DE NADIA AMLOU Y HEATHER HANSEN



- zona de trabajo
- disposición herramientas
- ~~~~~ posibles flujos de movimiento
- iluminación móvil

Plano de sala para *Narrativas Efímeras*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

¿Alguna vez pensasteis en contar una historia sin palabras? Una historia con imágenes. Una historia fugaz, o muy larga. Que se pueda repetir una y otra vez o que sea irrepetible.

Desarrollo

Hoy vamos a crear historias de imágenes, utilizando el tiempo y el movimiento como marcos de nuestra creación. Algo importante que vamos

a hacer, es no pensar una historia con palabras, para ponerle después imágenes. Vamos a ver a dónde nos lleva únicamente la imagen.

Comenzamos en un espacio preparado con arena húmeda.

¿Qué es este material? ¿Qué cualidades diríais que tiene? ¿Necesitamos tocarlo, olerlo o mirarlo con detenimiento? ¿De dónde sale?

Antes de crear algo, suelo necesitar conocer lo que tengo a mi alcance para crearlo. Necesito saber las posibilidades que me brinda un material, la arena por ejemplo. Qué

Pg. anteriores:

Figura 1. Autora. (2016) *Encontrar*, Fotografía.

Figura 2. Autora.(2021) *Buscar procesos*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de la autora (2018) *Sin título*.

Figura 3. Autora. (2021) *Narrativas efímeras I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Abella, S. (2018) *Trazo*, Fotografía; y; abajo Cita Visual Literal (Sullivan, 2019)



pasa si lo utilizo de una manera u otra: húmeda o seca, como fondo o como figura, con espátulas o directamente con mis manos. Cuando sé más sobre el material, puedo hacerme una idea más clara de lo que quiero y puedo hacer con él. O no. Quizás lo que quiero crear es sencillamente el propio proceso de descubrir el material en sí: crear la historia en la que conozco lo que tengo delante, la arena.

Vamos a investigar qué historias nos sugiere la arena a cada persona. Voy a fijarme en lo que están haciendo los demás, para saber si el relato que cuentan es el mismo que cuento yo, o si es distinto, o si lo podemos seguir contando conjuntamente.

Pero no hablamos.

Nos comunicamos desplazando la arena, cambiándola de forma. Probando a dejar nuestra huella en ella, a modelar un volumen.

Pasamos a un espacio en el que encontramos arena seca sobre el suelo.

Seguimos con la misma dinámica en este nuevo espacio, pensando

esta vez en unificar las historias y crear una colectiva. Ahora además tenemos herramientas nuevas, como coladores, vasos, pinceles o rastrillos, y encontramos la arena de una forma distinta... Ya no puedo modelar con ella, o dejar mi huella, pero puedo separarla en granos perfectamente, o crear una textura muy sutil con ella. Intentamos que el relato en este espacio sea una continuación del anterior, y nos expandimos en el suelo de la sala todo lo que necesitamos.

Hay algo que se incorpora a nuestra historia, y en este espacio se percibe más. Nos paramos a escuchar cómo suena la arena cuando la desplazamos, cuando hacemos un trasvase de un recipiente a otro. Esos sonidos también son parte del relato.

En un extremo de la sala, tenemos preparadas varias mesas de luz, que encendemos a la vez. Sobre ellas, tenemos también espejos.

¿Qué pasa si llevamos arena a este espacio para seguir narrando? Podemos combinar arenas, y explorar las opciones que me permite en la mesa de luz la arena húmeda y la seca. También podemos utilizar todas herramientas: espátulas, vasos, rastrillos, pinceles...

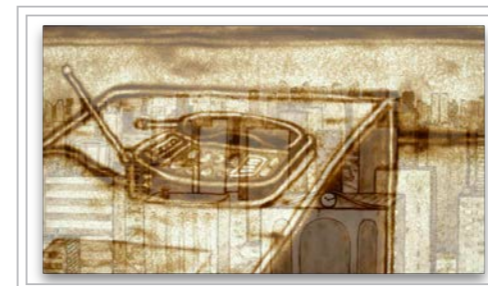
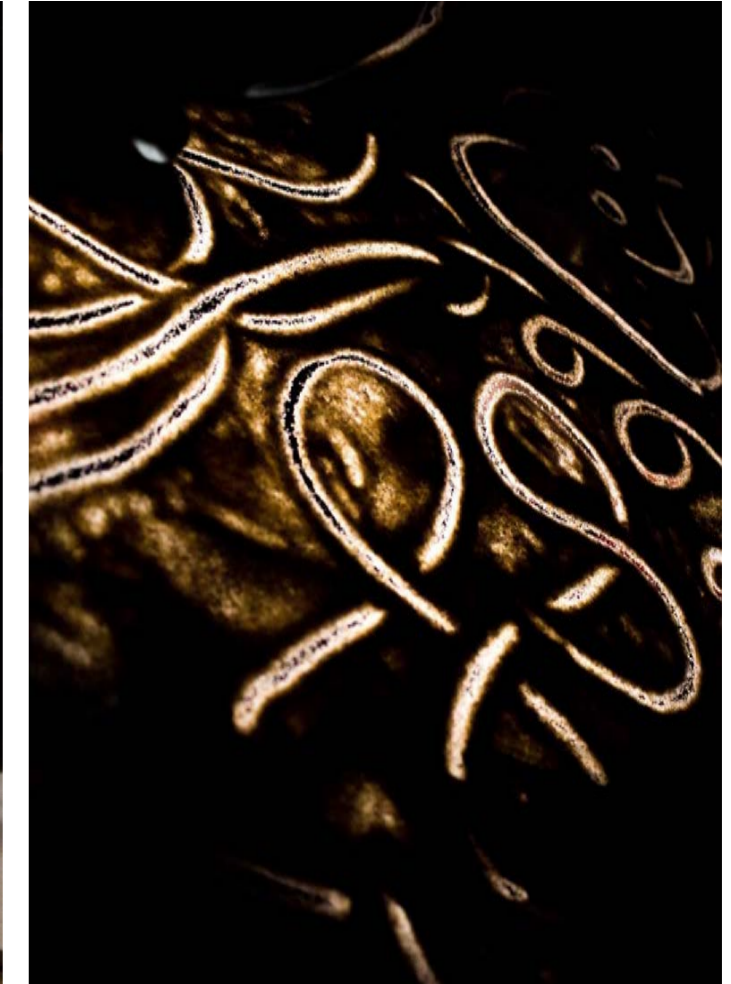


Figura 4. Autora.(2021) *Narrativas efímeras II*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Abella, S. (2017) *Trasvase*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, A. (2017) *Luz*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Myriam, 2011)

¿Y si trato de mover el espejo para que me devuelva otra vista de la historia? ¿Puedo reflejar lo que se refleja en otro espejo? Voy a utilizar el espejo en horizontal, poniendo arena sobre él y voy a iluminarlo con un foco potente direccionando el dibujo proyectado. ¿Qué es eso que se proyecta en el techo? ¿Cómo es posible que mi historia ahora se vea ahí arriba?

Presentamos el último de los espacios, dejando la posibilidad de permanecer en los otros si se prefiere. En esta zona encontramos dos ventanas dispuestas horizontalmente sobre unos soportes que nos permiten alejarlas casi medio metro del suelo. Sobre ellas encontramos también arena seca, y unos focos que las iluminan desde arriba, proyectando la forma de la arena en el suelo.

Vamos a tener un escenario nuevo para el último tramo del relato. Podemos situarnos bajo las ventanas y mirar las líneas que aparecen encima de nuestros ojos, protegidas por el cristal.

Podemos mover la luz y proyectar el dibujo sobre las caras de las personas que lo miran, o podemos iluminar las ventanas desde abajo y proyectarlo en el techo.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Como vemos en el plano de sala tenemos varios espacios de trabajo. El primero, contiene la arena húmeda y procuraremos colocarlo en el centro de la sala o al menos en el interior del espacio reservado para la arena seca. Hacemos esto con el fin de facilitar la expansión en el espacio de los dibujos que creamos con arena seca, y que se harán por toda la superficie de la sala, exceptuando los espacios de trabajo: mesas de luz y ventanas.

Es posible que algunas salas no permitan realizar el montaje de los cuatro espacios desde el principio. En ese caso, hemos de prever las transiciones y montajes de una a otra zona, siendo lo ideal dejar al menos dos espacios abiertos para la creación.

Estética

Terrosa, ocres.

Iluminación

Luz cálida con focos desde el comienzo de la sesión.

Flujos de movimiento

Libres dentro de los espacios presentados.

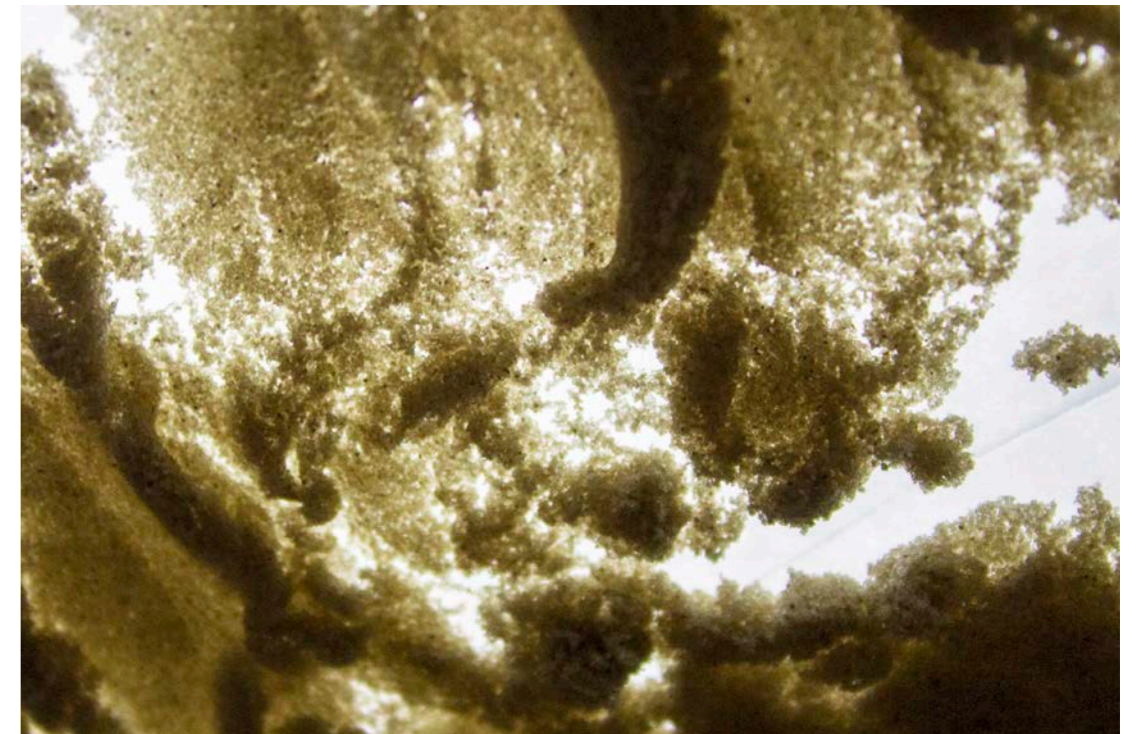
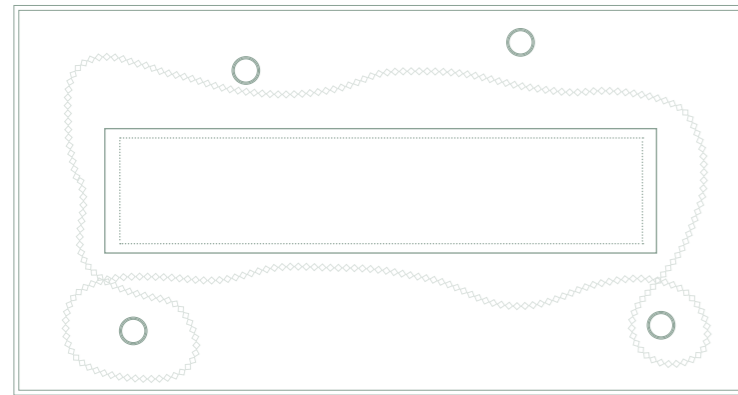


Figura 5. Autora.(2021) *Narrativas efímeras III*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Abella, S. (2017) *Desplazar*, Fotografía; derecha, abajo, Abella, S. (2017) *Arena*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Almarcegui, 2013)



*Entrada y salida de *Lainopia* narradas en *Reflejo*. Eje 1.

EL AZAR, A PARTIR DE MARK MAWSON Y BILL VIOLA



- delimitación espacio de estructura
- disposición herramientas
- posibles flujos de movimiento
- iluminación móvil

Plano de sala para *El azar*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

Al entrar en la sala nos sentamos alrededor de un rectángulo dibujado en el suelo. Dentro de él hay un vaso transparente por persona.

Llevo un tiempo recogiendo peces.. peces que veo en dibujos, en cuadros, en pelis... los recojo porque parece que quieren viajar.

Y los tengo todos aquí dentro, en estos

botes, preparados para empezar el viaje. ¿Lo empezamos?

Desarrollo

Hoy, como me pasa otra veces, se me olvidaron los papeles y los pinceles...

Pero, vamos a tener otro tipo de soportes (que pueden gustarles más a los peces): estos vasos, y... agua. Vamos a fijarnos bien en el agua, en las formas que crea al entrar en el vaso, en cómo suena.

Tenemos además un bote con tinta, con peces quiero decir, para cada

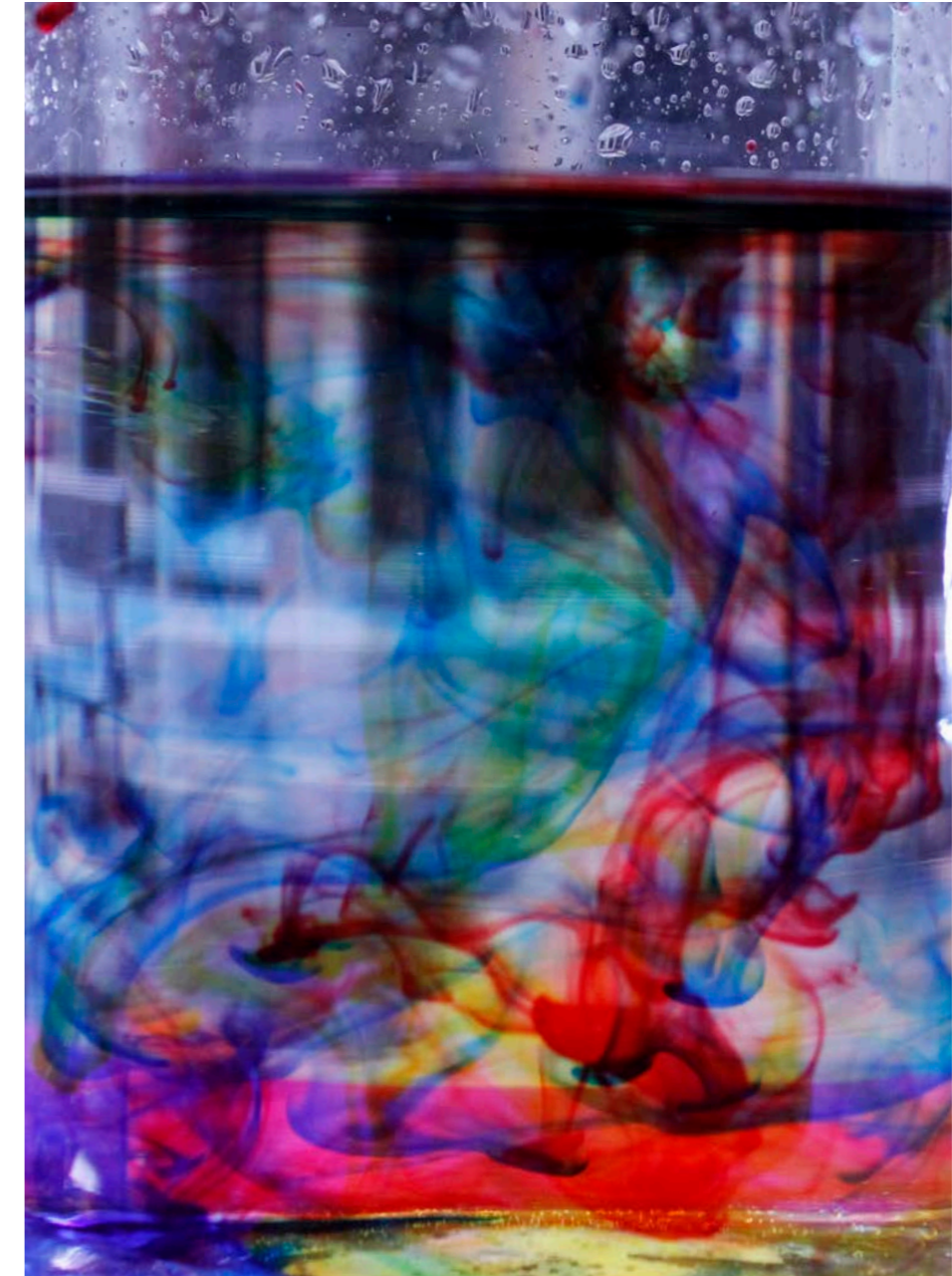


Figura 6. Autora (2021) *El azar I*. Fotoensayo compuesto por derecha, Rubio, A (2015) *Gota*. Fotografía e; izquierda Cita Visual Lateral (Mawson, 2012)

persona, y un cuentagotas para dejarlos viajar de uno en uno. Tienen muchas ganas, así que seguramente nadarán muy rápido. Vamos a estar bien atentas a cómo se mueven. ¿Puedo decidir hacia dónde van?

...

No sé si pintasteis alguna vez en un papel móvil... que cambia, que nunca está igual. Eso hace que los dibujos que hacemos dentro también se muevan y cambien, parece que es más fácil viajar en agua que en papel.

Vamos a utilizar una lupa para fijarnos mejor en el movimiento de las gotas de tinta al entrar en el agua.

Además vamos a cambiar de luz e iluminar nuestro cuadro-vaso con una linterna. ¿Y si añadimos un espejo? ¿Cómo es ahora ese movimiento? ¿Dónde más se proyecta? Podemos probar a cambiar los colores de la tinta e ir probando distintas posibilidades.

Repartimos unos recipientes blancos, compartimentados, y con leche, en vez de agua, en su interior. Además, distribuidos a lo

largo del espacio de trabajo, encontraremos unos cuencos con jabón líquido en su interior y palillos con algodón en sus extremos, o bastoncillos.

Ahora cambian nuestros soportes, son colectivos y...están llenos de un líquido blanco, ¿sabéis qué es?

Podemos seguir añadiendo gotas de tinta, o peces, y, sin tocar la leche, ni moverla, acercamos el algodón mojado en jabón a la gota de tinta.

¿Qué pasa? ¿Por qué se separan? ¿Por qué se repelen? Se están moviendo y mezclando. ¿Y si pruebo a poner varias gotas en el mismo sitio? ¿Puedo controlar hacia dónde se mueve la tinta? ¿Cómo es la forma del viaje de los peces ahora mismo?

....

Pasamos a una superficie deslizante, puede ser un plástico, en el que extenderemos una larga línea de jabón líquido blanco que utilizaremos como soporte.

Para que los peces naden aquí, van a necesitar un poco de ayuda. Unos

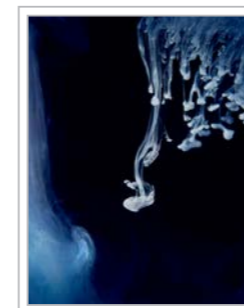
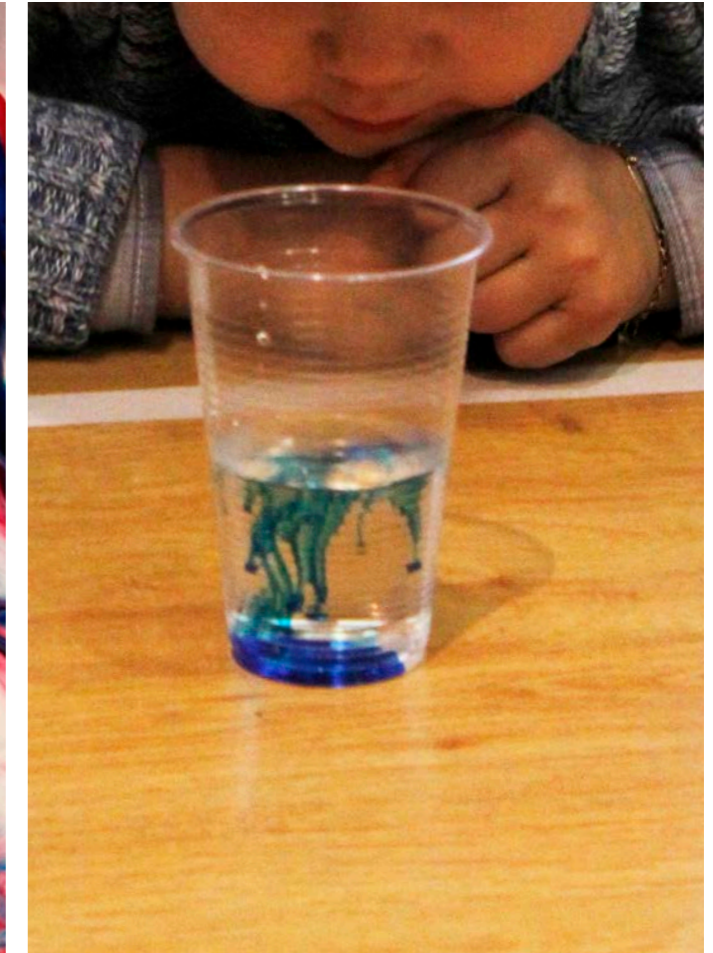
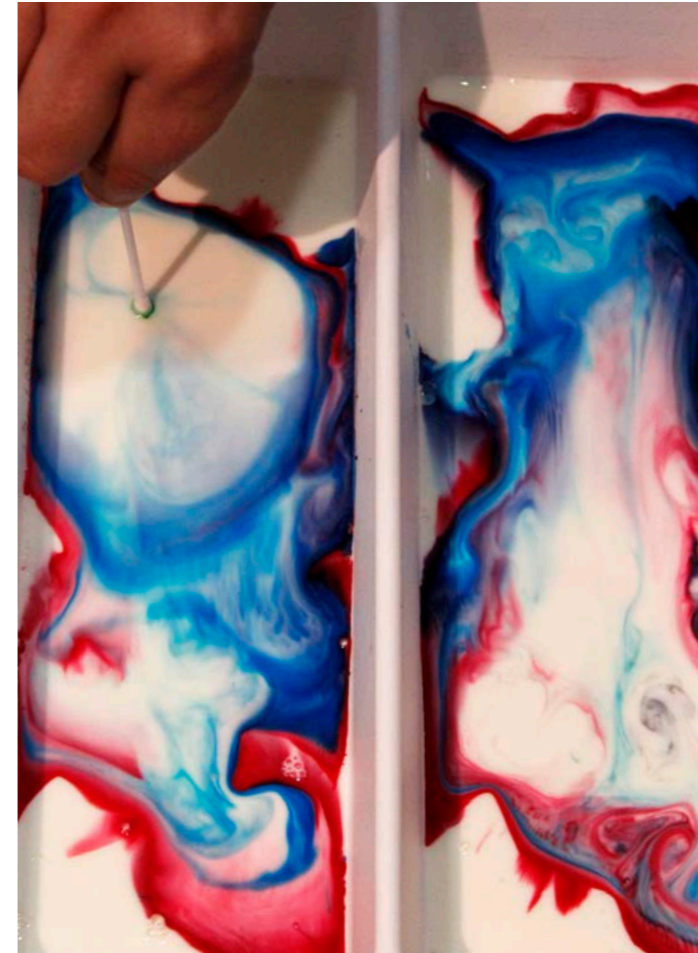


Figura 7. Autora. (2021) *El azar II*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2015) *Desplazar*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2015) *Peces*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Mawson, 2012)

pinceles algo distintos: unos palillos, esta vez con la punta afilada.

Vamos a intentar recordar cómo se movían antes los peces, en el primer soporte, en el segundo, y tratamos de moverlos de aquella forma dentro de este soporte. Representando lo que veíamos antes, recordándolo.

Por último, presentamos un gran recipiente transparente con tapa, que colocamos en el centro del espacio de trabajo sobre un gran papel.

Estamos casi terminando el viaje, pero esta vez el soporte que tendremos para mover nuestras gotas... es un poco distinto. Vamos a necesitar verter en él aceite, agua, las gotas de tinta, claro... y una pastilla efervescente. Cerramos. Iluminamos adecuadamente y...

¿Cómo se mueven ahora?

Voy a mirar con mi lupa para ver aún mejor.

Os propongo algo. A mi me gustaría recordar el viaje de hoy, pero a veces tengo mala memoria, y me ayuda

tener algún dibujo. Voy a intentar dibujar cómo se mueven las tintas ahora, sobre este papel. ¿Os apetece acompañarme?

...

Durante la sesión hemos ido tomando fotografías de detalle a las imágenes que se generaban en los vasos, en los recipientes, y ahora, las proyectamos sobre la pared.

¿Sabéis de quién aprendimos esta idea del viaje de las gotas? De dos artistas, Mark Mawson y Bill Viola. Los dos trabajan con agua, de distintas formas. Vamos a ver algunas de sus imágenes.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

En esta sesión, como en otras, podemos abordar la configuración espacial en un único espacio, o en varios. En cualquier caso, un adecuado diseño del espacio es muy útil para manejar las dinámicas que requieren el

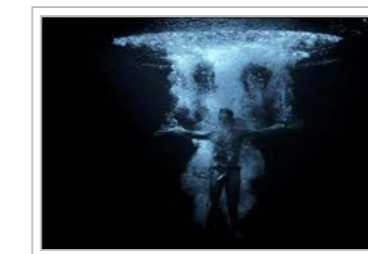
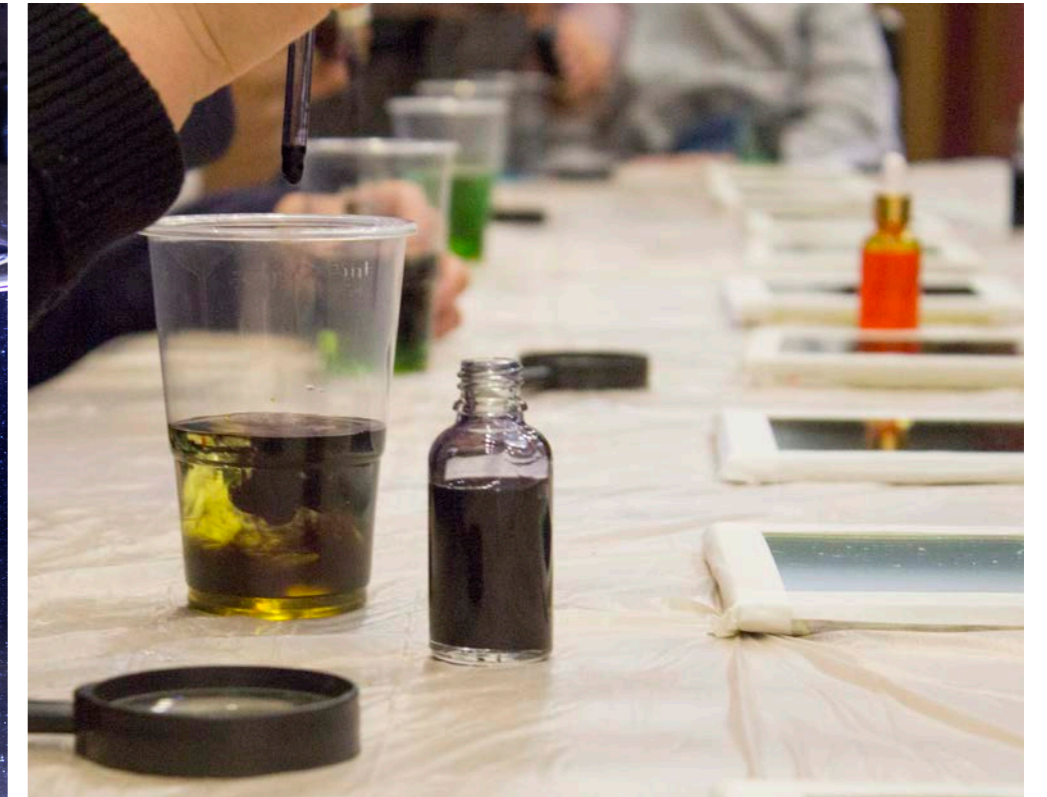
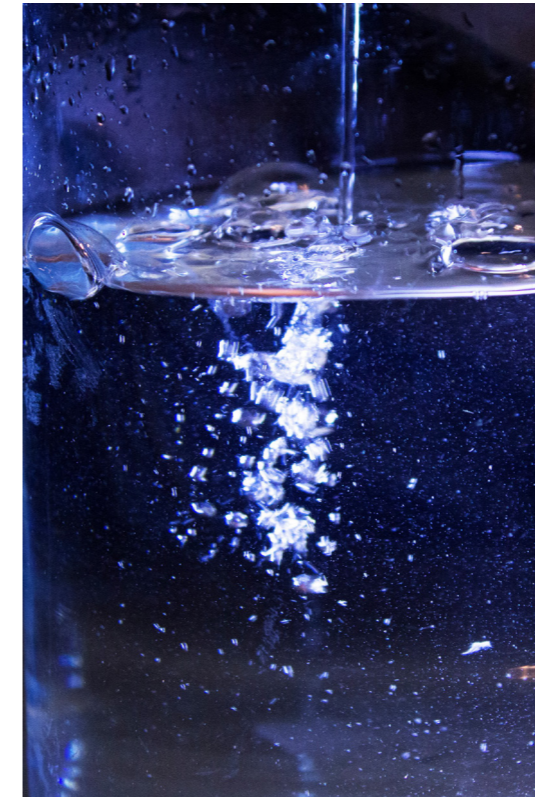


Figura 8. Autora. (2021) *El azar III*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2016) *Agua*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2018) *Cuentagotas*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Viola, 2000)

*Entrada y salida de *Lainopia* narradas en *Reflejo*. Eje 1.

EJE III: BÚSQUEDAS DEL PROCESO CREATIVO. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

trabajo de grupos numerosos con líquidos. La posibilidad de derramamiento es muy alta, y podemos pensar algunas estrategias para que esto no suponga mayor trastorno que ver correr el agua por el suelo.

Localizar visualmente (con un dibujo en el suelo) una mesa sin patas, por ejemplo, que está pegada en el suelo o saber dónde están los líquidos y dónde me puedo mover yo, ayuda a evitar accidentes que puedan terminar con la experimentación. Si disponemos de amplitud suficiente por ejemplo, podemos colocar cada espacio en una zona de la sala: el espacio de los vasos, el de los recipientes, el plástico, y el espacio de dibujo.

Estética

Colorido y transparencia combinados con fondos neutros.

Iluminación

Luz de sala al comienzo de la sesión, focos y linternas

Flujos de movimiento

Si no disponemos de espacio suficiente en

la sala, y tenemos que hacerlo todo en el mismo lugar como proponemos en el plano de sala, tendremos que centrarnos en ajustar las dinámicas de la sesión. Organizar cómo cambiaremos de un material a otro, cómo vamos a satisfacer la necesidad de no estar todo el tiempo sentadas, de poder movernos.

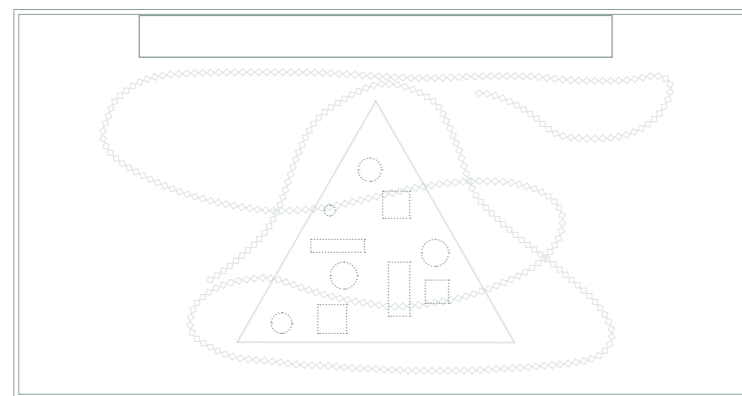
Por ejemplo, cuando tenemos que cambiar de material, podemos integrar dentro de la dinámica que cada persona se levante (siguiendo el río de peces) a dejar el agua de los vasos con sus peces, en un gran cubo. De esta forma podemos seguir nadando con el resto de peces en otro cuadro. Así todo está integrado en la acción, no hay un parón para recoger y vuelta a empezar, porque ahí podemos correr el riesgo de salir de la historia.



Figura 9. Autora. (2021) *El azar IV*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A (2018) *Aceite*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2018) *Dibujo*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Mawson, 2012)



DESTRUIR PARA CONSTRUIR, A PARTIR DE FRANZ KLINE Y ALBERTO GIACOMETTI



- delimitación espacio de estructura
- disposición herramientas
- ~~~~~ posibles flujos de movimiento
- * luz de sala y natural

Plano de sala para *Destruir para construir*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

A veces, me gusta usar las cosas al revés. Por ejemplo, usar el paraguas para recoger lluvia en vez de para aislarse de ella. Usar una silla de mesa y sentarme en el suelo. O tomar una tarta de entrante y unas lentejas de postre. ¿Os pasa algo parecido?

A veces se descubren usos increíbles. Podemos probar a pensar en algo, en

un objeto y tratar de buscar la forma de usarlo al revés.

Un coche. Un armario. Un globo.

¿Y una goma de borrar?

Desarrollo

Nos sentamos alrededor de un triángulo dibujado con cinta de papel en el suelo. Repartimos papeles pequeños de distintas formas (circulares, triangulares, etc.) cubiertos totalmente de grafito, teniendo un tono grisáceo oscuro. También facilitamos otros papeles totalmente blancos, una goma



Figura 10. Autora. (2021) *Destruir para construir I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Bravo, E. (2016) *Borrar*, Fotografía; y; abajo Cita Visual Fragmento (McDarrah, 1961)

de borrar y una barra de grafito.

Si tuvieseis que dibujar sobre el papel gris, ¿cómo lo haríais? ¿Con esa barra? Podemos probar. ¿Se ve algo? Cómo conseguimos trazar una línea ahí? ¿Con la goma? Osea que podemos utilizar la goma al revés. ¿Y en el otro papel? En el blanco ¿también podemos usar la goma para dibujar en vez de para borrar?

Vamos a probar a ver qué tipo de dibujos salen en unos papeles y en otros. Sólo una condición: no podemos dibujar nada que hayamos dibujado antes.

...

Vamos a seguir con esta idea de utilizar el color blanco para borrar y el negro para pintar. Ahora tenemos papeles negros y blancos, y pintura negra y blanca. Podemos mezclar papeles y pintura, y tratar de diferenciar cuando borro y cuando dibujo. Necesito dos brochas también para no tener que estar limpiándolas todo el rato.

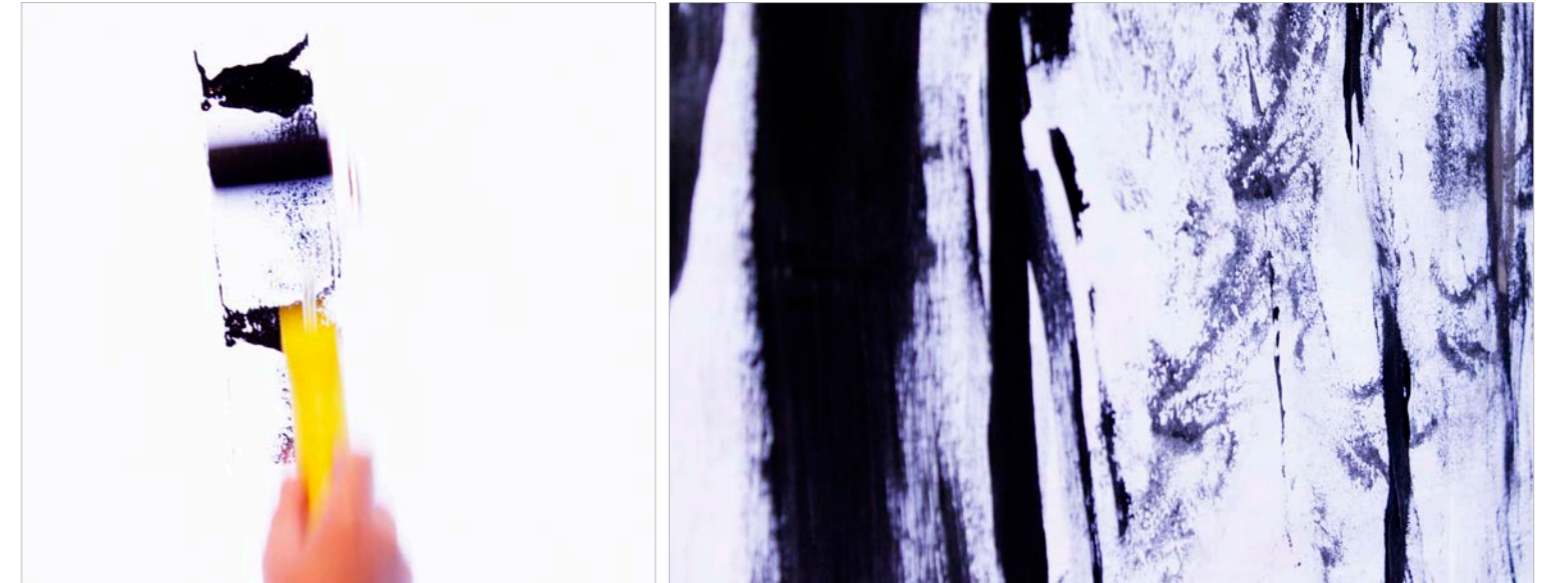


Figura 11. Autora. (2021) *Destruir para contruir II*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A (2016) *Rodillo*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2016) *Blanco*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Kline, 1991)

...

La pintura ha de ser acrílica, para evitar que se mezcle fácilmente como ocurre con la témpera o la acuarela.

Vamos a cambiar de lugar, vamos a utilizar un soporte vertical y también cambiamos las herramientas que usamos... ahora tenemos dos cubos de pintura, dos rodillos por persona y una gran tela común.

Vamos a seguir con la misma idea: trato de pensar si ahora me gusta la imagen que creo con el color blanco, o hay alguna parte que debería ser negra. Cuando estoy con el color negro, pienso lo mismo, me fijo, y voy muy despacio, o muy deprisa, decidiendo.

En esta última parte, no suele ser necesario recordar la pauta de “no dibujar nada que hayamos dibujado antes”, porque los propios materiales, el formato y el tipo de pintura, nos empuja a fijarnos en otro tipo de cuestiones. Las texturas que surgen, la dirección de las líneas, los goteos, la decisión sobre qué parte construyo y cual destruyo, o el trazo del rodillo, hacen que no se necesite dibujar



Figura 12. Autora.
(2021) *Détruir para
construir III*. Fotoensayo
compuesto por,
izquierda, Abella,
S. (2018) *ContraLuz*,
Fotografía; derecha,
arriba, Rubio, A. (2016)
Gris, Fotografía.

EJE III: BÚSQUEDAS DEL PROCESO CREATIVO. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

buscando una figura. Sobre todo, si las personas que dibujan son niñas o niños.

Vamos ahora a conocer la obra de dos artistas que utilizan este proceso de creación: Giacometti y Franz Kline.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

En la segunda zona, cuando comenzamos el trabajo vertical, es muy interesante utilizar como soporte de la propia tela, una ventana. De esta forma, el contraste entre las dos pinturas se potencia aún más y las imágenes resultantes son visualmente muy atractivas.

Estética

Blanco y negro

Iluminación

Luz de sala y luz natural.

Flujos de movimiento

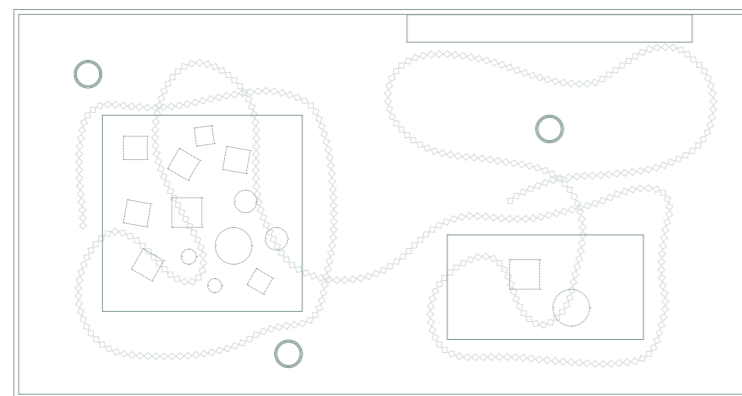
Libres dentro de las zonas de creación.



Figura 13. Autora. (2021) *Détruir para contruir IV*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2016) *Ajustes*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2016) *Brocha*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Kline, 1955)

*Entrada y salida de *Lainopia* narradas en *Reflejo. Eje 1*.

LA MULTIPLICACIÓN, A PARTIR DE YAYOI KUSAMA



Plano de sala para *La Multiplicación*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

¿Sabéis qué es esto que sujeto en las manos? Una calabaza... Un poco rara ¿no? Es negra. ¿Habíais visto alguna vez una calabaza negra?

No es lo único extraño que sucede aquí. Esta calabaza, tiene un sonido. Si la agito... ¿qué suena? ¿Qué creéis que tiene dentro? ¿Bolitas? ¿Pero de qué son las bolitas y qué hacen ahí

dentro?

Creo que se le acaba de salir algo...

¿Puntos? ¿De dónde salen esos puntos? ¿Lo investigamos? Con mucho cuidado, vamos a entrar en la sala.

Desarrollo

En el espacio, encontramos una instalación compuesta por una gran tela negra que cubre el suelo, sobre la que descansan numerosos espejos de distintos tamaños, calabazas negras y papeles con huecos vacíos de puntos.

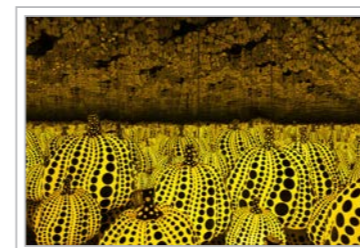
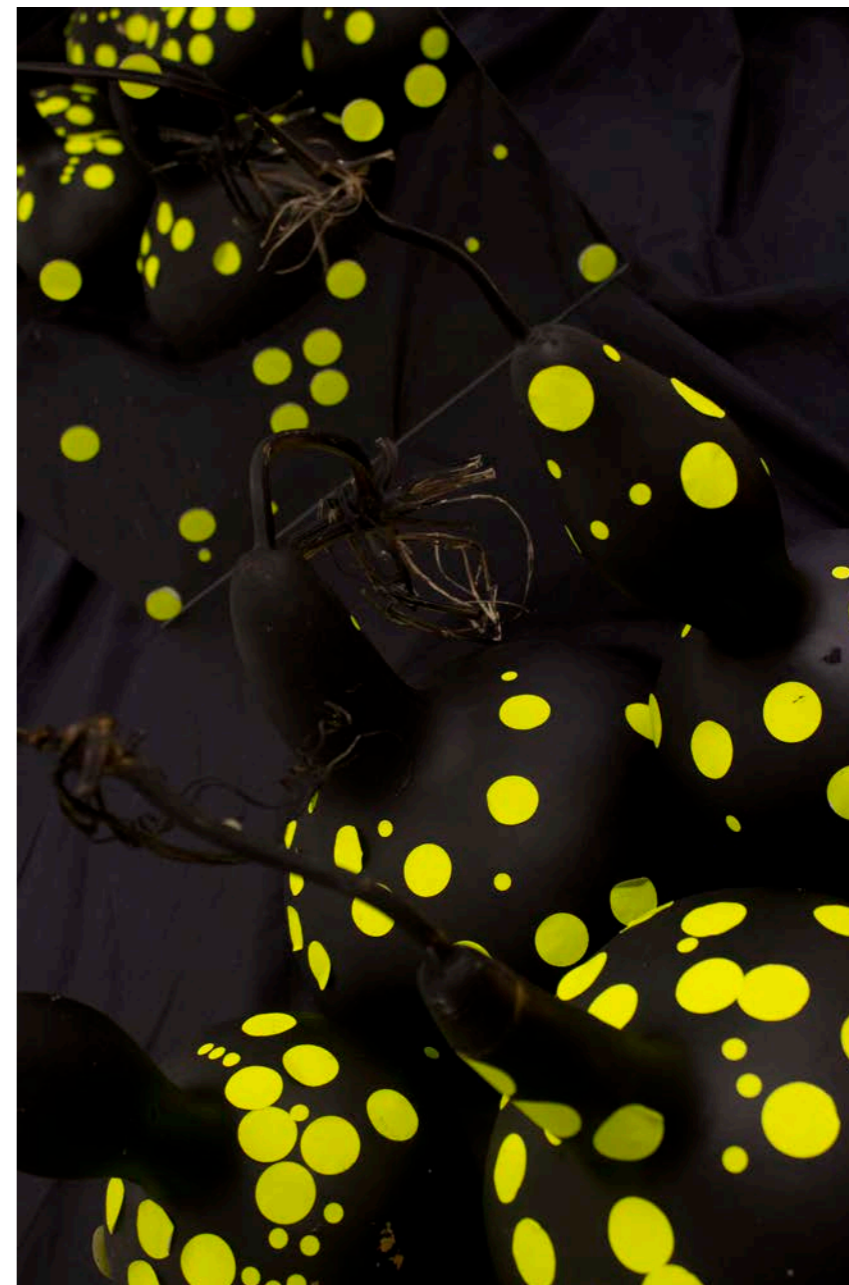


Figura 14. Autora (2021) *La Multiplicación I*. Fotoensayo compuesto por, derecha, Abella, S. (2018) *Calabazas*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Kusama, 2016)

Podemos recorrer este espacio y mirar lo que hay en él. También podemos tocar con mucho cuidado. Y... ¿qué es esto? A esa calabaza le ha salido un punto. Lo tiene pegado encima... ¿Serán suyos? ¿Quizás antes los tenían y los perdieron? Si agitamos la calabaza sonora, a lo mejor salen más, y podemos pegárselos al resto.

Si muevo el espejo hay dos calabazas, si pongo dos espejos juntos, se multiplican. ¿Y si también llevo los puntos a los espejos? Exploramos sobre esta idea. ¿Qué lugar es este? ¿Por qué salen tantos puntos?

Cambiamos de espacio y nos vamos a una zona en la que encontramos una mesa blanca y una silla también blanca.

¿Seguimos en el lugar de los puntos? ¿Seguro? ¿Veis alguno? ¿Necesitaremos más?

¿Qué es este lugar? ¿Qué serán estos puntos? Y si alguien nos está mirando desde tan lejos que solo ve un puntito, ¿seremos también puntos? Si pegamos

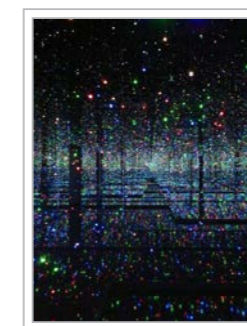
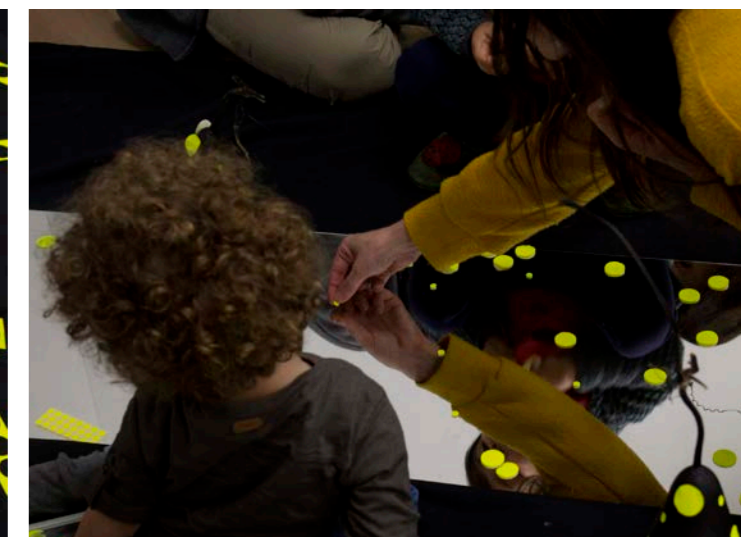


Figura 15. Autora.(2021)
La Multiplicación II.
Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Abella, S. (2018) *Puntos*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, S. (2018) *Espejos*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Kusama, 2011)

muchísimos puntos a la mesa y a la silla...¿Desaparecerá el blanco?

...

Vamos a la siguiente zona, en la que encontramos un retroproyector y puntos. Puntos opacos y transparentes que se proyectan sobre la pared, sobre los cuerpos que se interponen delante.

Ahora los puntos están sobre mi, sobre ti, sobre la pared. Podemos proyectar un punto sobre otro punto, que crea una sombra al lado de más puntos. ¿Usamos ahora los espejos?

....

Vemos la obra de Yayoi Kusama.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Como podemos ver en el plano de sala, en

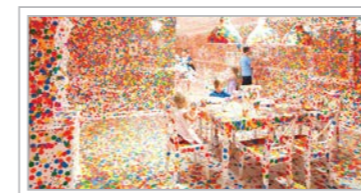


Figura 16.
Autora. (2021)
La Multiplicación III.
Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Abella, S. (2018) *Uñas*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, S. (2018) *Mesa*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Kusama, 2002)

*Entrada y salida de *Lainopia* narradas en *Reflejo. Eje 1.*

esta sesión tenemos tres zonas de trabajo. En las dos primeras zonas, el trabajo será en el plano horizontal, mientras que en la última también se combina con el vertical. En este caso, es la propia configuración de los elementos dentro de los tres espacios, la cuestión a la que más tenemos que atender. Vamos a diseñar una escenografía que invite a la acción, a multiplicar todos esos puntos.

Estética

Textura de puntos. Cada espacio, al tener estéticas distintas, estará espacialmente diferenciado. Procuramos no mezclar por ejemplo los puntos de colores con la zona negra de puntos amarillos, para aprovechar cada elemento en el medio en el que más partido se le pueda sacar.

Iluminación

Focos móviles y retroproyector.

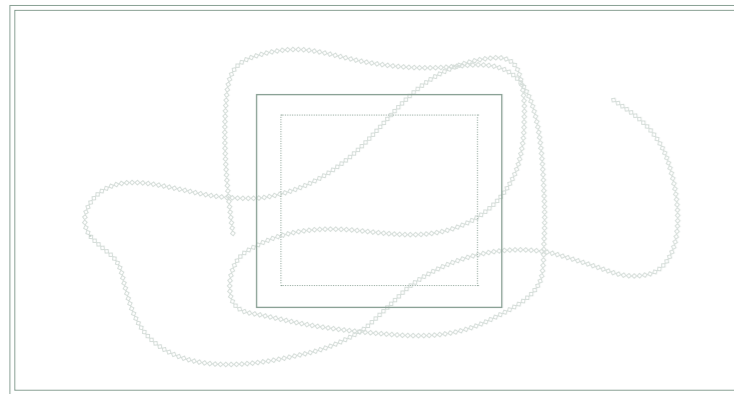
Flujos de movimiento

Libres dentro de los espacios de creación, siempre que ya se hayan presentado y abierto para la acción en ellos.



Figura 17.
Autora. (2021)
La Multiplicación IV.
Fotoensayo compuesto
por, izquierda, arriba,
Abella, S. (2017)
Huecos, Fotografía;
derecha, arriba, Abella,
S. (2017) *Proyección*,
Fotografía.

EL ARRASTRE, A PARTIR DE GERHARD RICHTER



Plano de sala para *El arrastre*

- delimitación espacio de estructura
- disposición herramientas
- ◊◊◊◊◊◊ posibles flujos de movimiento
- luz natural o de sala

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

Cuando vais en autobús, en tren o en coche y miráis por la ventana... ¿alguna vez el paisaje que se va dejando atrás como borroso? Cómo si al ir tan rápido no lo pudiésemos ver nítido del todo, o como si quisiese moverse un poco con nosotros, despegándose del suelo, como si lo arrastrásemos a nuestro paso. O quizás sea así en realidad. Lo que vamos a hacer hoy... a mi me

recuerda a eso. A las imágenes que vemos cuando o nosotros, o la imagen se mueve muy veloz.

Desarrollo

Nos sentamos en el suelo, alrededor de un rectángulo.

Un día más... no tenemos pinceles. Tenemos pintura, papel, tela... pero no pinceles. Tampoco vamos a usar las manos directamente. Vamos a ver qué podemos hacer para pintar sin pincel.

Vertemos una gota de pintura en el



Figura 18.
Autora. (2021)
El arrastre I.
Fotoensayo compuesto
por, arriba, Rubio,
A. (2019) *Rastro*,
Fotografía; y abajo
Cita Visual Literal
(Richter, 1990)

centro de este pequeño papel e intentamos que se mueva sin inclinar el soporte. Podemos soplar, deslizarlo rápidamente por el suelo, en una dirección, en otra... cambiarlo de dirección de golpe... ¿Se mueve? Vertemos otra gota, y ahora, vamos a tener una herramienta que nos ayudará a desplazar esa gota. Con esta espátula, podemos arrastrarla sobre el papel en la dirección que queramos. Vertemos más gotas, pueden ser de varios colores, y las arrastramos a la vez.

Vamos a utilizar el papel más grande, el que tenemos como fondo frente a nosotras en el suelo. Utilizaremos una bola por parejas, para hacer que se mueva la gota de pintura, de otra forma. Ponemos una gota en la bola y... la lanzamos por el suelo hacia nuestra pareja, que será la persona que tenga frente a mí.

¿Qué pasa? ¿Cómo se mueven ahora las gotas? ¿Y si lo hacemos muchas más veces?

...

Ahora tenemos unas plataformas giratorias sobre el papel. Vamos a pintar directamente sobre ellas, así que ahora no se mueve nuestra mano, se mueve nuestro soporte. Colocamos las gotas, de los colores que queramos en distintos puntos, preparamos la espátula a una distancia corta de la plataforma, y dejando la mano quieta, giramos la plataforma.

Pasamos al siguiente soporte, que ahora será común a todas, de un tamaño mucho mayor y de tela. No es una tela absorbente, así que la pintura va a quedarse en la superficie, lista para que la arrastremos, para que juguemos con el movimiento y la huella que deja en ella. Voy a ir vertiendo pintura en distintas partes de la tela y vosotras podéis decidir hacia dónde la arrastráis. Es importante aquí que recordemos eso de que en Lainopia todo va más lento.

Vamos a poner especial atención a ver cómo cambia la pintura a cámara lenta, cómo aparecen vetas de colores nuevos.

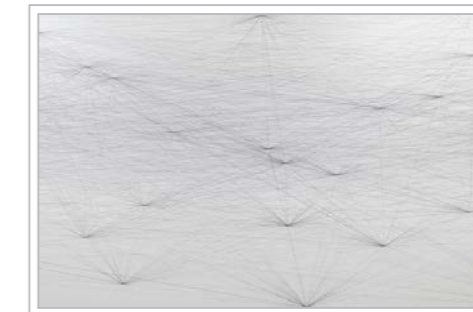
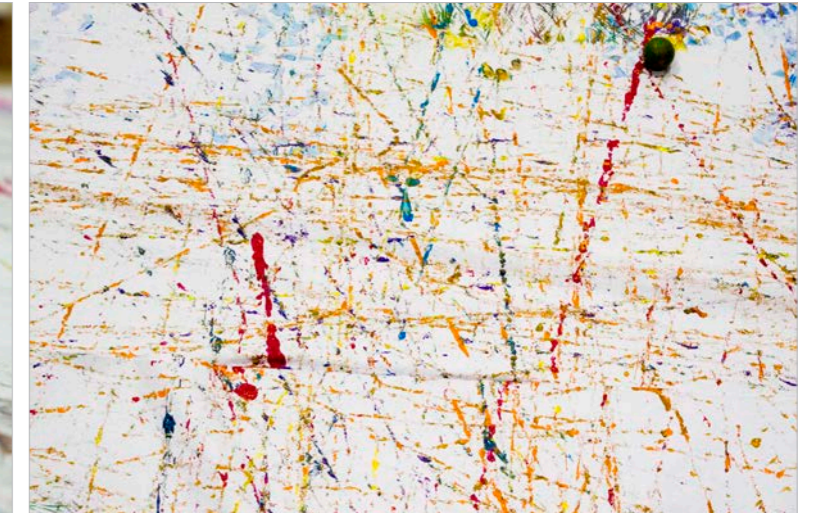


Figura 19.
Autora. (2021)
El arrastre II.
Fotoensayo compuesto
por, izquierda, arriba,
Rubio, A. (2015) *Pelota*,
Fotografía; derecha,
arriba, Rubio, A. (2015)
Rastros, Fotografía y;
abajo Cita Visual Literal
(LeWitt, 1971)

...

Repartimos pequeños papeles de distintos formatos y colores.

Hacemos ahora una transferencia de imagen: elegimos las zonas que más nos gusten y colocamos encima de ellas un papel. Presionamos ligeramente el nuevo soporte y lo levantamos muy poco a poco. Repetimos lo mismo con otro papel, pero esta vez no levantamos el papel de inmediato, si no que antes, lo deslizamos ligeramente sobre el papel, como si quisiéramos llevarnos la imagen que hay debajo. Colocamos todas las transferencias juntas en el suelo, y dedicamos un rato a miraras con detenimiento. ¿Qué cosas me llaman la atención de unas y otras?

...

Vamos a ver algunas fotografías de vuestras pinturas, tomadas durante el taller. Y además veremos la obra de un artista que se llama Gerhard Richter.



Figura 20.
Autora. (2021)
El arrastre III.
Fotoensayo compuesto
por, izquierda, arriba,
De la Puente, E. (2016)
Sombra, Fotografía;
derecha, arriba,
Abella, A. (2017) *Gira*,
Fotografía y; abajo
Cita Visual Literal (Met
Museum, 2021)

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Como podemos ver en el plano de sala, utilizamos únicamente un espacio de trabajo, en el que vamos añadiendo elementos de forma concéntrica, entrando en la última parte completamente dentro del soporte.

Estética

Multicolor, difusa.

Iluminación

Luz de sala o luz natural

Flujos de movimiento

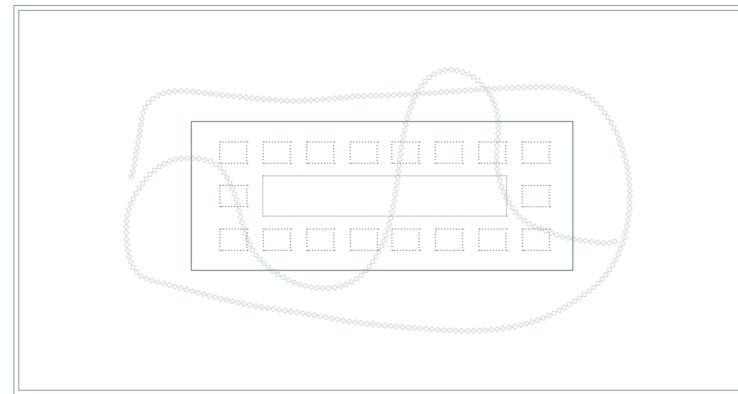
Libres en la zona de trabajo, alrededor y dentro de ella.



Figura 21.
Autora. (2021)
El arrastre IV.
Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2017) *Espátula*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, S. (2016) *Arrastrar*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Richter, 2014)

*Entrada y salida de *Lainopia* narradas en *Reflejo. Eje 1.*

EMPAPAR, A PARTIR DE HELEN FRANKENTHALER



- delimitación espacio de estructura
- disposición herramientas
- ~~~~~ posibles flujos de movimiento
- iluminación móvil

Plano de sala para *Empapar*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a *Lainopia**

Detonante

¿Alguna vez os fijasteis en cómo corren las gotas por los cristales? O cuando se derrama el agua en la mesa y ponemos un trapo encima...y el agua sigue corriendo dentro de él, expandiéndose, como si quisiese aprovechar el impulso del movimiento para salir corriendo.

¿Alguna vez os fijasteis?

Desarrollo

Nos sentamos alrededor de un rectángulo de tela en el centro de la sala. Alrededor de él encontramos unos pequeños marcos a modo de bastidores, tenemos tres para cada persona. Cada uno de ellos está preparado con telas distintas: tela de tul, fieltro y tela de algodón. Además, hay recipientes ya dispuestos al lado de los bastidores, con pintura de varias densidades.

Vamos a probar a verter una única gota en el primer bastidor y observamos cómo se comporta. ¿Podemos conseguir mover la gota sin tocarla?



Figura 22.
Autora. (2021)
Empapar I. Fotoensayo
compuesto por, arriba,
Rubio, A. (2016)
Charco, Fotografía; y;
abajo Cita Visual Literal
(Frankenthaler, 1963)

Sólo inclinando el bastidor. Probamos a hacer lo mismo con el segundo y con el tercero. ¿Hay algún tejido que las absorba por completo? ¿Hay alguno que las repela? Podemos verter varios colores en cada uno y moverlas poco a poco. ¿Por qué hay una tela en la que apenas se queda la pintura? ¿Cuál preferís?

Vamos a cambiar a un soporte más grande: la tela que encontramos en el centro.

Volvemos a rellenar de pintura los vasos, que será ahora de una textura bastante líquida para favorecer la absorción y el empapamiento de la tela.

Vamos a decidir dónde queremos verter la pintura. Ahora estamos pintando un cuadro colectivo, así que voy a estar atenta también a lo que hace el resto de las personas. Vamos a fijarnos en cómo se comportan los colores en esta tela, cómo avanzan a través de ella después de entrar en contacto, cómo pueden mezclarse al encontrarse con otro. Prestamos también atención a la composición que estamos creando,

en cómo van cambiando los pesos del cuadro al añadir formas y colores, si encontramos equilibrio o no. Nos movemos alrededor del cuadro para ir viéndolo, podemos trabajar desde los bordes, o incluso desde dentro si lo preferimos.

Voy a levantar la tela desde un lado dándole cierta inclinación. ¿Qué pasa ahora si vertemos la pintura? ¿Se comporta igual?

La dejamos en el suelo de nuevo y sostenemos un marco vacío para mirar a través de él, para localizar las partes de la imagen que más nos interesan. Podemos caminar, movernos de sitio, alejarnos o acercarnos... Una vez localizadas, podemos acotarlas poniendo el marco directamente encima de ellas, así el resto de personas también podremos observar las partes que tienen más interés para los demás. Voy a sacarles fotos. Ahora vamos a intentar pensar qué es lo que puede llamar la atención de esas zonas, vamos a intentar describirlas sin adjetivos primero, y con adjetivos después (sin utilizar guapo, feo o



Figura 23.
Autora. (2021)
Empapar II.
Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2017) *Vertido*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, S. (2017) *Detalle*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Frankenthaler, 1966)

sinónimos).

Con unos pequeños papeles, que caben dentro de los marcos, vamos a hacer una transferencia de esas zonas que destacamos especialmente dentro del cuadro. Pongo el papel sobre la tela, lo presiono suave y uniformemente y lo levanto desde una esquina muy despacio. Ahora tenemos una imagen en espejo de esa zona. Colocamos en el suelo las transferencias y dedicamos un momento a fijarnos en todos los detalles que permanecen y otros que hayan podido cambiar en el papel.

¿Podríamos volver a señalar zonas que nos llamen especialmente la atención con marcos diminutos sobre estos pequeños soportes?

...

Vamos ahora a ver las obras de una artista estadounidense, Helen Frankenthaler, que utilizaba el empapamiento de la tela como técnica para crear sus cuadros. Vamos a ver algunas imágenes del proceso que seguía. ¿Intentamos buscar también

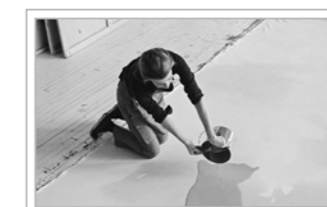


Figura 24. Autora. (2021) *Empapar III*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2016) *Goteo*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2016) *Absorción*, Fotografía y; abajo Cita Visual Fragmento (Haas, 1969)

EJE III: BÚSQUEDAS DEL PROCESO CREATIVO. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

en sus cuadros las zonas que más nos interesen?

¿Qué me decís de la composición que tienen? ¿Qué zonas pesan más? ¿Giramos la imagen y vemos si sigue funcionando? ¿Cómo la preferimos? ¿Por qué?

Proyectamos también las fotografías tomadas de nuestros cuadros y las comentamos.

Colorista
Iluminación

Luz natural o de sala.

Flujos de movimiento

Libres dentro de los espacios de trabajo.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

En esta sesión, utilizamos un único espacio de trabajo central, y horizontal, como podemos ver en el plano de sala. Si contamos con suficiente amplitud en el lugar, podemos montar espacios diferenciados para cada parte de la sesión.

Estética



Figura 25. Autora. (2021) *Empapar IV*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Abella, S. (2017) *Vaso*, Fotografía y abajo, Rubio, A. (2016) *Charco II*. Fotografía.

*Entrada y salida de *Lainopia* narradas en *Reflejo. Eje 1*.



EJE 4

RELATOS CONTRAHEGEMÓNICOS

Cada una de estas sesiones o *happenings de aprendizaje*, ha sido desarrollado al menos en cinco ocasiones con diferentes grupos que se detallan a continuación, aunque algunas de ellas cuentan con más de diez experiencias. En la tabla pueden verse además el tipo de grupo con el que se ha desarrollado cada una de ellas .

sesión	I	II	III	IV	V
Deformaciones	●	●	●	●	●
Microrrelatos	●	●	●	●	●
Puntos de vista	●	●	●	●	●
Objetos útiles	●	●	●	●	●
Asentamiento	●	●	●	●	●
A MESA PUESTA	●	●	●	●	●

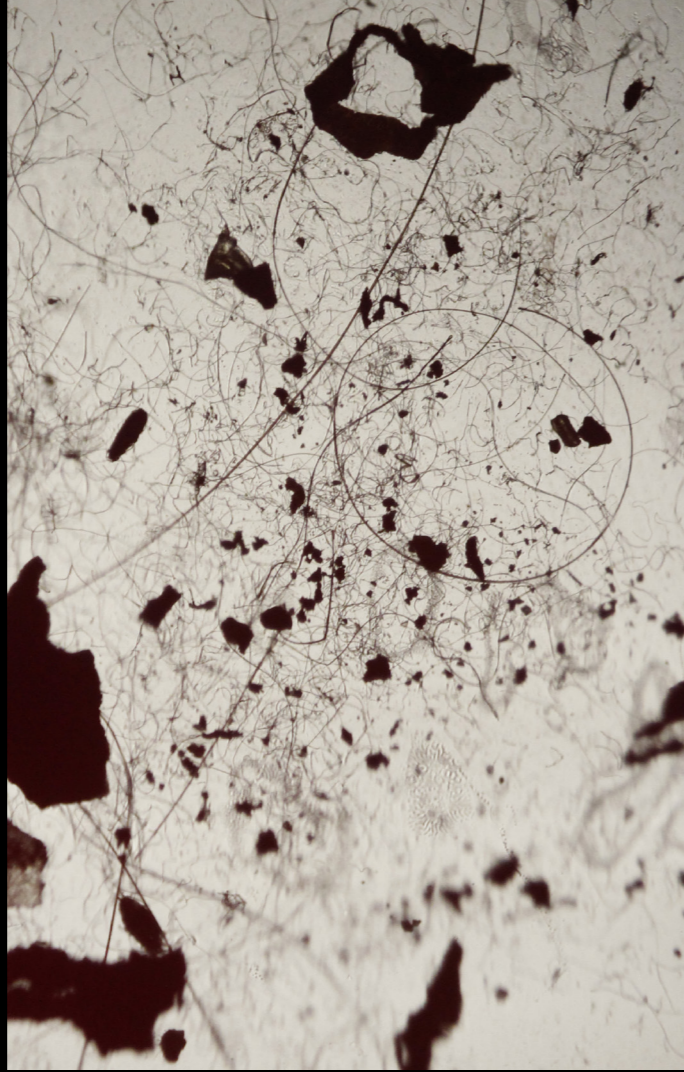
Intergeneracional con bebés: desde 1 año hasta cualquier edad (menores de 3 acompañadas de adultx)

Intergeneracional: desde 3 años hasta cualquier edad

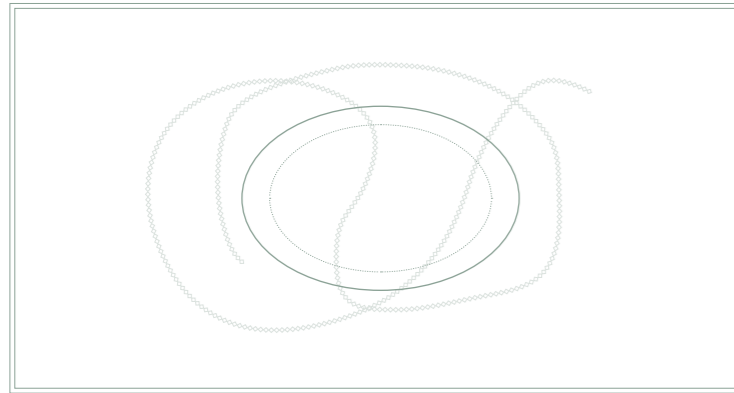
Grupos escolares: Infantil, Primaria y Secundaria

Sólo adultxs: a partir de 18 años

Sólo niñxs: a partir de 3 años hasta 12



DEFORMACIONES, A PARTIR DE ANA MENDIETA Y ESTHER FERRER.



— delimitación espacio de estructura
..... disposición herramientas
◊◊◊◊◊◊ posibles flujos de movimiento
iluminación: luz natural o de sala

Plano de sala para *Deformaciones*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

Voy a tomarte un retrato antes de entrar a la sala, es necesario tener uno de cada persona que vaya a participar.

Desarrollo

Imprimimos las fotos en tamaño A4 y las repartimos a cada persona desordenadamente, sin que coincida la foto con la persona fotografiada.

¿Todo el mundo tiene ya su imagen? Ah, perdón, fallo mío, las he repartido mal, vamos a coger cada una nuestra foto.

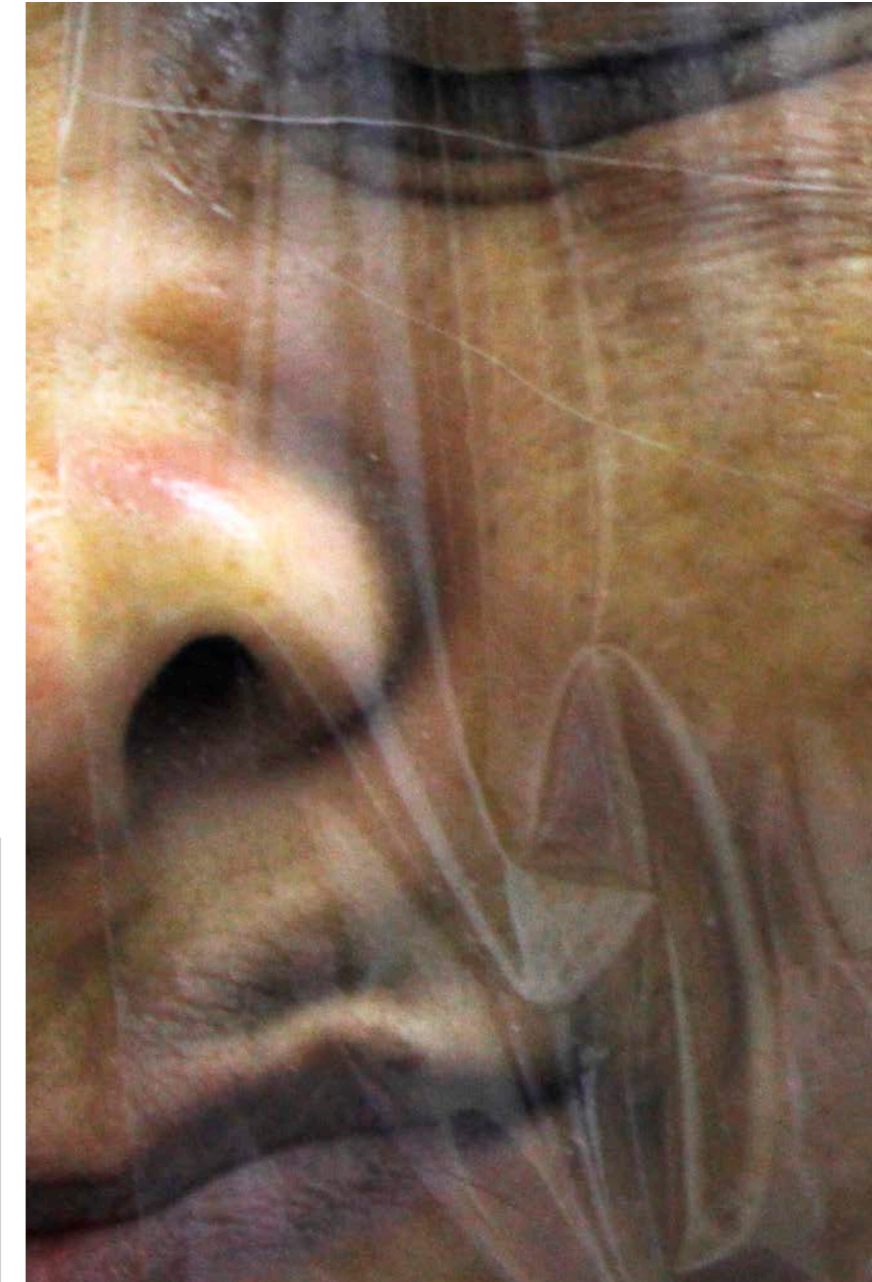
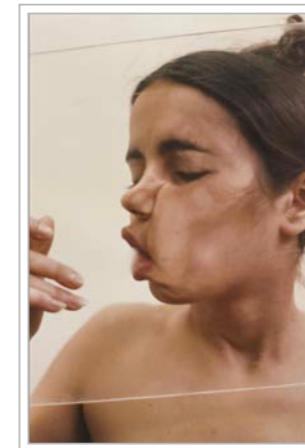
Vamos a mirar detenidamente nuestra imagen. Nos fijamos bien en ella y recordamos la sensación que tuvimos mientras nos la hacían. Quizás haya personas que se sintieron incómodas al ser fotografiadas. O no. En cualquier caso, tenemos claro que esta que vemos es nuestra cara. ¿No? Esta persona que veo soy yo. Por eso os cambiasteis las fotos. Estas formas que veo soy yo. Es mi retrato.

Pg. anteriores:

Figura 1. Abella, S. (2018) *Microrrelatos*, Fotografía.

Figura 2. Autora.(2021) *Lo que no se mira*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de la autora (2018) *Sin título*.

Figura 3. Autora. (2021) *Deformaciones I*. Fotoensayo compuesto por, derecha, Abella, S. (2018) *Cara*, Fotografía e; izquierda Cita Visual Literal (Mendieta, 1972)



Pero, ¿si cambio las formas seguiré siendo yo?

Nos sentamos alrededor del círculo dibujado sobre el suelo. En el centro, hay un espejo para cada persona.

Cogemos un espejo y nos miramos. Podemos usar una lupa también. Soy la misma que en la foto ¿no?

Vamos a intentar cambiar nuestra cara. La cara de la foto, pero cambiándola de verdad... Vamos a modificar la forma de nuestros rasgos mientras seguimos mirándonos al espejo. Podemos aplastar la nariz, los ojos, estirar ligeramente la frente, bajar o subir las cejas. Vamos a utilizar alguna herramienta que permita hacer la deformación semipermanente como por ejemplo la cinta adhesiva transparente. ¿Cómo sería nuestra cara si tuviésemos los ojos un poco más juntos? O la nariz un poco más ancha. O la boca más fina. Voy a utilizar la cámara de fotos para registrar mis cambios de forma.

Ahora os propongo comenzar a

trabajar sobre nuestra foto impresa. Voy a arrugarla ligeramente, tratando de modificar mis rasgos en el papel. Puedo doblar, curvar... y tomo una foto. Investigo sobre los efectos que le provoca a mi cara ese mínimo cambio de forma. ¿Qué me provoca a mi? ¿Me gusta más mi cara de alguna manera que de otra? ¿Por qué?

Vamos a poner en el centro todas las imágenes y observamos cómo cambian las caras del resto de personas. ¿Podemos reconocerlas?

Con una segunda copia de nuestra foto, seguimos explorando, pero esta vez haciendo cortes: puedo recortar varias tiras, dividirla completamente vertical, horizontal o diagonalmente. Y una vez que tenemos todos los trozos, a modo de puzzle, ¿intentamos configurarlo de otra forma?

Puedo componer una cara muy distinta a la mía, o una muy similar con ciertas variaciones, que pueden ser muy sutiles.

Vamos tomando fotos durante todo

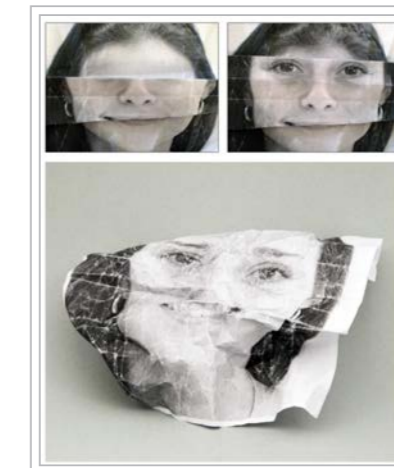


Figura 4. Autora. (2021) *Deformaciones II*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Abella, S. (2018) *Lupa*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2018) *Mirada*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Molinet, 2014)

el proceso, buscando un encuadre que nos de juego en la búsqueda de una forma diferente, ciertamente inquietante, al ser tan similar y tan distinta a nosotras mismas.

¿Cuál de todas estas fotos sería vuestro autorretrato?

Vamos a conocer los trabajos de varias artistas como la cubana Ana Mendieta, o la española Esther Ferrer. Y también el trabajo del fotógrafo y educador artístico Xabier Molinet.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Estando esta sesión centrada en la creación individual sobre todo, trabajamos en un núcleo central circular que favorezca el diálogo y el intercambio con el resto de personas.

Estética



*Entrada y salida de Lainopia narradas en Reflejo. Eje 1.

Figura 5. Autora. (2021) *Deformaciones III*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Abella, S. (2018) *Puzzle*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, A. (2018) *Rojo*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Ferrer, 1971/1991)



EJE IV. RELATOS CONTRAHEGEMÓNICOS. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

Neutra tanto en la sala como en el fondo de la zona de trabajo.

Iluminación

Luz natural o de sala durante toda la sesión.

Flujos de movimiento

Al ser una sesión en la que el grueso de la creación es individual y estática, vamos a tratar de prestar especial atención a las posibles necesidades de movimiento y favorecer el cambio de posiciones para observar el trabajo del resto de personas.

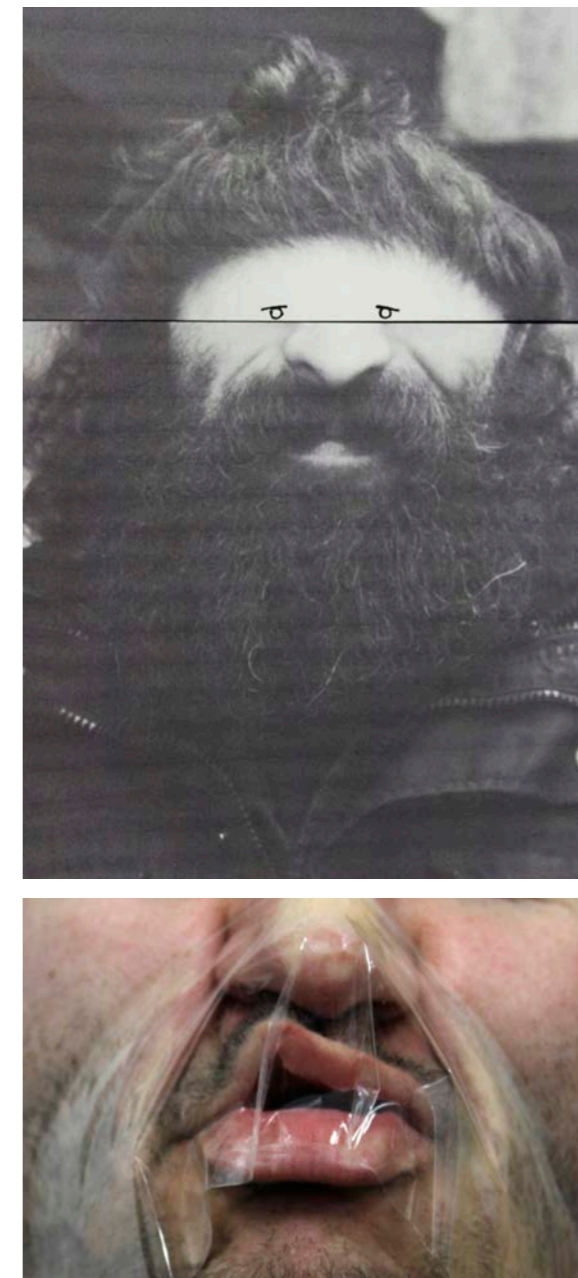
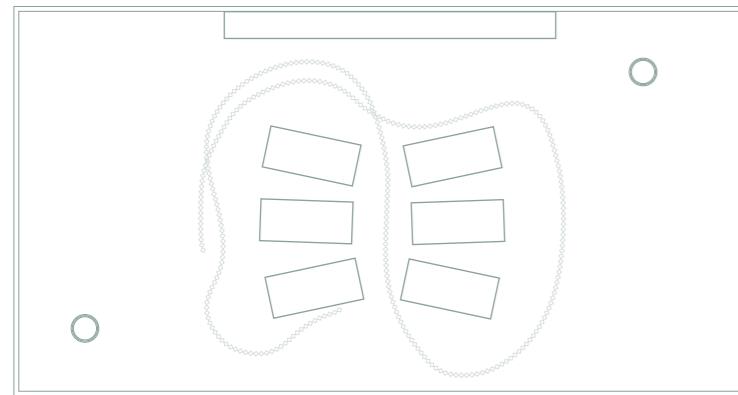


Figura 6. Autora. (2021)
Deformaciones IV.
Fotoensayo compuesto
por, arriba, Abella, S.
(2018) *Ojos*, Fotografía;
abajo, Rubio, A. (2018)
Boca

MICRORRELATOS, A PARTIR DE ALFREDO JAAR.



Plano de sala para *Microrrelatos*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

Os voy a pedir que miréis a vuestro alrededor. Vamos a explorar el espacio en el que estamos. Voy a tomarme un tiempo para mirar las paredes, el suelo... Y ahora os voy a dar a todas un pequeño y delgado tubo, hueco por dentro. Voy a volver a mirar de nuevo a través de él, como si fuera un catalejo que acerca las cosas. Voy a hacerlo despacio. Fijándome bien en lo que

veo... porque quizás aparezcan cosas que no había visto antes. No porque no estuviese ahí... si no porque me había parado a mirarlas.

Hay una baldosa rota, y el dibujo que hace la línea, parece un pájaro. En esa esquina hay... ¿una araña?

Podemos recorrer el espacio sin prisa. Puede que nos encontremos con otro ojo que mira detrás de otro tubo. Si nos sucede eso, también nos fijamos... ¿Cómo es ese ojo? ¿Lo había visto así alguna vez?

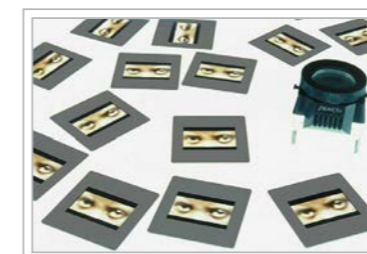


Figura 7. Autora. (2021) *Microrrelatos I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio,A. (2016) *Cerca*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Jaar, 1997)

Vamos a utilizar también un pequeño marco, buscando cosas para enmarcar. Puedo mirar algo que tenga lejos, para verlo más pequeño y que quepa dentro del marco, o fijarme en cosas muy pequeñas que tenga cerca. Cosas que no suela mirar. ¿La suela de mi zapato? Por ejemplo.

Desarrollo

Nos sentamos alrededor de un espacio central, compuesto por varias mesas de luz.

Ahora que hemos estado entrenando nuestra mirada viendo lo que está lejos y lo que está cerca, lo grande y lo pequeño, vamos a seguir.

Tenemos un montón de imágenes impresas en acetatos transparentes, perfectas para mirar en la mesa de luz. Esas imágenes son vistas desde muy lejos o muy cerca. Hechas con un telescopio, vía satélite o a través de un microscopio. Imágenes macro o micro.

Vamos a explorarlas, a ver qué podemos ver en ellas. Podemos utilizar las herramientas que teníamos antes

para mirar mejor.

Intentamos localizar algo que nos llame la atención. Algo que quepa dentro del marco. Podemos localizarlo en una imagen ya hecha, o crearlo uniendo distintas imágenes: recortando algunos trozos y uniéndolos, o podemos intervenir en el acetato con rotulador.

También podemos incorporar algo de lo que ya hemos estado viendo al principio de la exploración en la sala. Con un trozo grande de cinta adhesiva, un trozo que al menos sea del mismo tamaño que nuestro marco, podemos recoger más imágenes. Grandes o pequeñas, que estén cerca o lejos, en las que no nos solamos fijar: el polvo del zócalo, la huella de mi dedo...

Voy a crear varias diapositivas con esta técnica.

...

Una vez tenemos todas esas imágenes tan pequeñas juntas, podemos mirarlas con la lupa. Miramos también las del resto de personas.

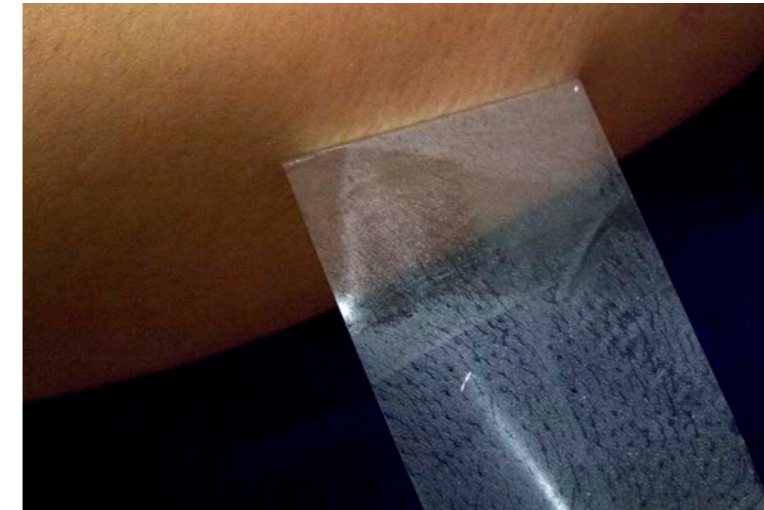


Figura 8. Autora. (2021) *Microrrelatos II*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2017) *Piel*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, A. (2017) *Hierba*, Fotografía

Ahora las llevamos a un proyector de diapositivas, y... lo que antes era pequeño, ahora es grande. Las imágenes antes diminutas, bañan ahora la pared, ofreciéndonos una vista muy distinta a la que teníamos antes: incluso habiéndolas visto con lupa, ahora notamos detalles que antes pasaban inadvertidos. Voy a intentar hablar de ellas utilizando adjetivos. ¡Ruidosa! ¿Alguien más comparte que esta imagen resulta ruidosa? ¡Suave! ¿Alguien la percibe como fuerte?

¿Y si volvemos a hacer el mismo ejercicio que antes con los marcos? Voy a localizar los pequeños detalles que antes se me escaparon y señalarlos. Con marcos más grandes, buscamos y señalamos zonas que nos interesen en la proyección, como si fuésemos a volver a crear otras diapositivas que mirar con más detenimiento, más de cerca.

¿Cuando creéis que vemos más las cosas, cuando las percibo cerca o lejos? ¿Cuando las percibo muy grandes o muy pequeñas?



Figura 9. Autora. (2021) *Microrrelatos III*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2017) *Rotring*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2017) *Diapositiva*, Fotografía

EJE IV. RELATOS CONTRAHEGEMÓNICOS. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

¿De qué depende cómo yo perciba algo? ¿Qué me impide mirar con detenimiento todo lo que tengo a mi alrededor? ¿O mirar lejos, muy lejos de mí?

Vamos ahora a ver algunas obras del artista chileno Alfredo Jaar, indagando en la idea del microrrelato.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Como podemos ver en el plano de sala, colocaremos las mesas de luz en la zona central del espacio. Hemos de prever la necesidad de explorar la propia sala u otras zonas cercanas, con las herramientas de observación.

Estética

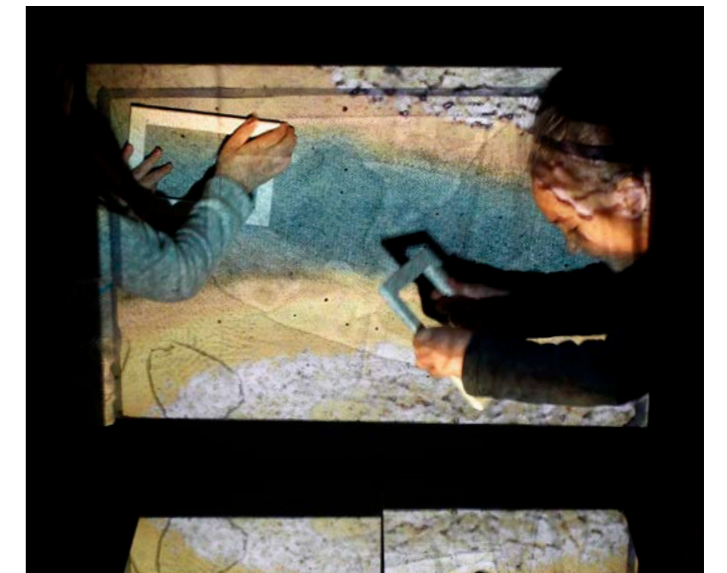
Colorida sobre fondos neutros.

Iluminación

Focos ténues como luz de ambiente y mesas de luz.

Flujos de movimiento

Libres en las zonas de trabajo.

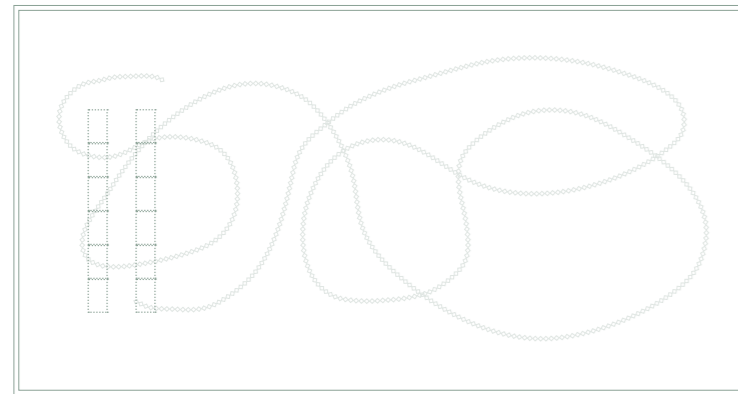


*Entrada y salida de Lainopia narradas en Reflejo. Eje 1.



Figura 10. Autora. (2021) *Microrrelatos IV*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2017) *Reencuadre*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2017) *Reflejo*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Jaar, 1997)

PUNTOS DE VISTA, A PARTIR DE JOAN JONAS.



Plano de sala para *Puntos de vista*

- delimitación espacio de estructura
- disposición herramientas
- ~~~~~ posibles flujos de movimiento
- iluminación móvil

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

¿Para qué sirven los espejos? ¿Qué pasa si miro uno? ¿Qué voy a ver? ¿Seguro? ¿A mí? ¿Así usáis los espejos? ¿Seguro que sirven para eso?

Desarrollo

Sólo me voy a ver a mí si miro el espejo cuando lo tengo enfrente, pero, ¿si lo miro de lado?

Vamos a coger un espejo y explorar qué cosas podemos ver con él, a parte de a nosotras mismas. ¿Qué pasa si me lo pongo en horizontal justo encima de los ojos? ¿Y debajo de la nariz?

¿Qué pasa si me muevo a la vez que lo muevo a él? Puedo caminar, intentar no mirar el suelo, si no guiarme por lo que veo en el espejo.

¿Puedo ver lo que tengo detrás de mí?

Vamos a salir al exterior, y probar todas estas cosas en un espacio abierto. Quizás podemos encontrar incluso



Figura 11. Autora. (2021) *Puntos de vista I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2017) *Ramas*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Kapoor, 2017)

más maneras de utilizar un espejo. Si alguien encuentra alguna, puede compartirla con el resto. ¡Claro! Por ejemplo si lo pongo en vertical justo en la nariz, pudiendo sólo mirar con un ojo, lo que veo es muy distinto.

¿Puedo ver lo que tengo detrás?
¿Puedo ver lo que tengo encima?

...

Vamos ahora a colocar los espejos en el espacio en el que estamos, en el exterior, de forma que se refleje algo en concreto, algo que nos interese. Podemos pensarlos como si fuesen ventanas a través de las que podemos mirar. Colocamos nuestro espejo, y vamos a comenzar la búsqueda del resto de espejos colocados por otras personas.

Puedo tomar fotografías de lo que veo, puedo mirar desde distintos puntos un espejo, tratando de descifrar qué es lo que quería que viese la persona que lo colocó.

Vamos a tener un segundo espejo para seguir mirando los que están distribuidos por el espacio. Ahora puedo intentar ver el reflejo del primer espejo a través de este. ¿Cómo se ve? ¿Cambia?

Voy a coger una tiza líquida para intentar dibujar sobre el cristal alguna de las cosas que más me hayan llamado la atención en la exploración que hice hasta ahora. Puede ser algo que vi en el cielo, en la parte de abajo de un mueble, reflejado en otro espejo...

...

Volvemos al interior con los espejos dibujados y los colocamos en el suelo, para poder ver todos los dibujos.

Vamos a mirar estos dibujos reflejados, proyectados, cambiados, de otra forma. Podemos apagar la luz, cerrar persianas si hace falta, y encender varios focos móviles.

¿Qué pasa si ilumino directamente al conjunto de los espejos? ¿Dónde se

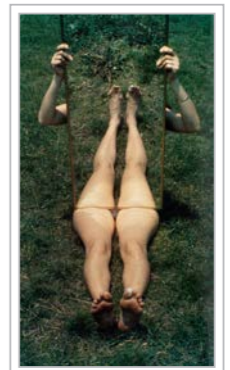


Figura 12. Autora. (2021) *Puntos de vista II*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2018) *Líneas*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, A. (2018) *Infinito*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Jonas, 1969)

ven los dibujos? ¿Por qué están en el techo? ¿Y si utilizo varios focos? ¿Cuántos dibujos hay ahora? ¿Puedo modificar su tamaño?

¿Y si añado algún filtro a la luz? Ahora los dibujos se tiñen de un color. ¿Qué pasa si pongo filtros distintos a cada foco? ¿Qué colores nuevos salen en los dibujos?

...

Vamos a aprovechar la oscuridad total y buscar un sitio cómodo en la sala: podemos tumbarnos, porque vamos a proyectar unas imágenes en el techo.

Resulta que esta idea de utilizar el espejo como una ventana para mirar, como un instrumento que me permite mirar desde distintos puntos algo, la tomamos de dos artistas: de la estadounidense Joan Jonas y del indio, Anish Kapoor.

Vamos a ver ahora algunos de sus trabajos, para ver también las distintas formas en las que juegan con esta idea desde distintas perspectivas.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

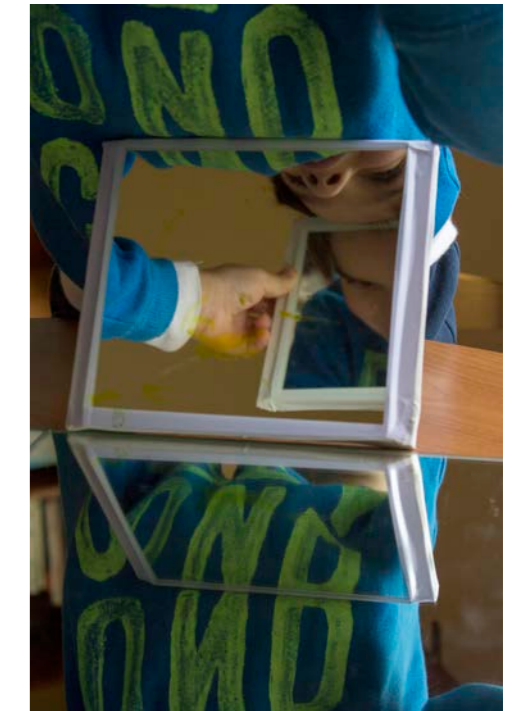
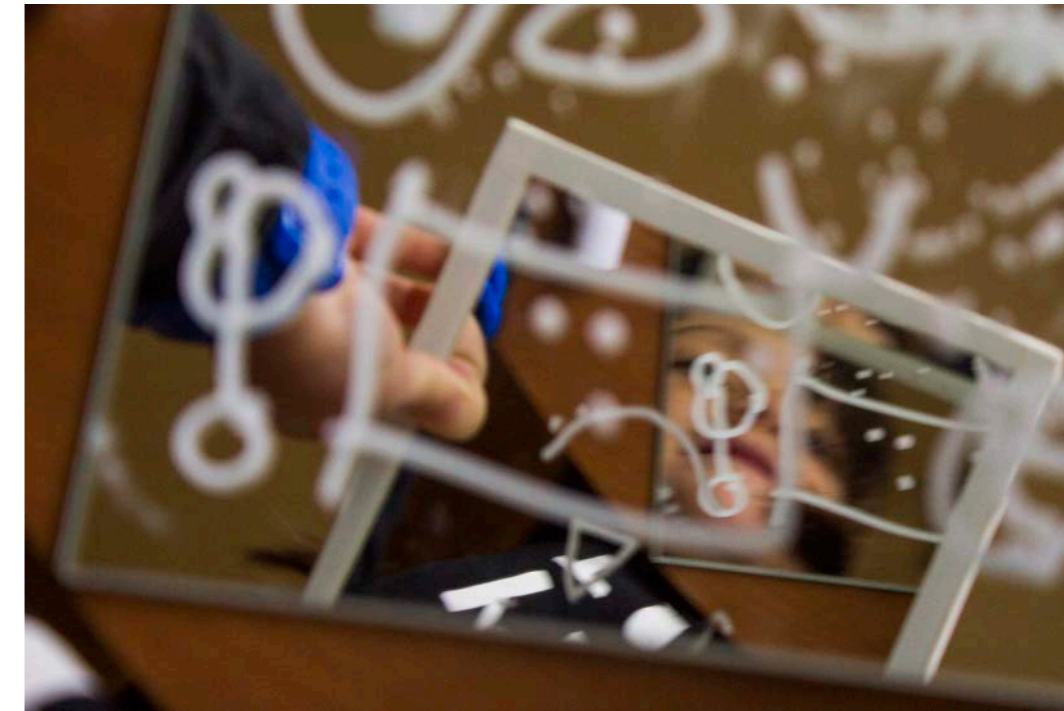
En esta sesión trabajamos desde la exploración del espacio ya existente. Desde el primer momento es necesario explorar autónomamente la sala interior en la que nos encontramos y salir al exterior, descubriendo el espacio de una forma distinta a través del reflejo.

Este es el principal motivo por el cual no es necesaria una disposición específica de los elementos que vamos a utilizar en la sesión.

Tan sólo es necesaria la colocación específica de los espejos, agrupados en algún punto de la sala, al final de la sesión, para garantizar el efecto de proyección en el techo.

Estética

Podemos utilizar la propia estética de la sala como un aspecto a explorar. No obstante, es interesante poder localizar la acción en un entorno amplio, que permita la salida al exterior.



*Entrada y salida de Lainopia narradas en Reflejo. Eje 1.

Figura 13. Autora. (2021). (2020) Puntos de vista III. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2017) Multiplicar, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A.. (2017) Invertir, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Jonas, 1969)



Iluminación

Luz de sala y natural al comienzo de la sesión y focos al final.

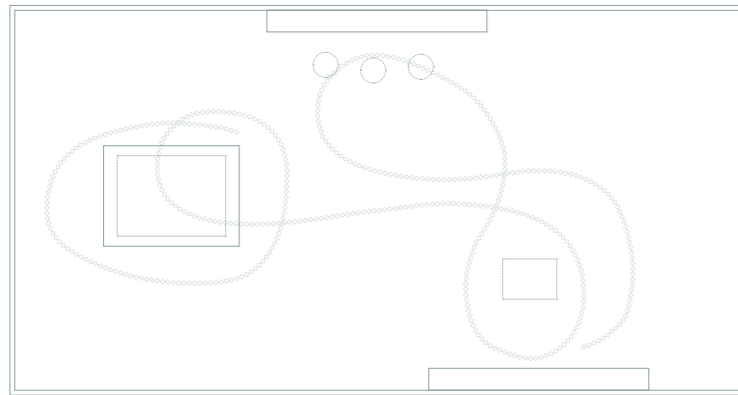
Flujos de movimiento

Vamos a tratar de favorecer el movimiento autónomo en esta exploración. Por el tipo de dinámicas, los movimientos no suelen ser repetitivos, pero si esto pasase, podemos ofrecer alguna pauta como no caminar en círculo, o tratar de estar a diez pasos de cualquier persona, ni más ni menos.



Figura 14. Autora. (2021) *Puntos de vista IV*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Abella, S. (2017) *Acetatos*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2017) *Techo*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Kapoor, 2009)

OBJETOS ÚTILES, A PARTIR DE EULALIA VALLSDOSERA.



- delimitación espacio de estructura
- disposición herramientas
- ~~~~~ posibles flujos de movimiento
- iluminación móvil

Plano de sala para *Objetos Útiles*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a *Lainopia**

Detonante

¿Alguna vez habíais visto estos envases? ¿Para qué sirven? ¿Quiénes los usan? ¿Y por qué?

Vamos a mirarlos bien todos. ¿Podrán servir para otras cosas? ¿A quién se le ocurre algo?

Como jarrones, como maceteros, como juguetes...

Desarrollo

Vamos, a mirarlos de otra forma, para ver si se nos ocurren más usos que podamos darles. Quizás antes de ser botes de jabón, o de champú, fueron otra cosa. Los iluminamos con una linterna desde arriba, desde abajo... cambian ¿no? ¿Qué se os ocurre que pueden haber sido?

...

Nos movemos a otra zona en la que tenemos varias plataformas giratorias cerca de una pared.

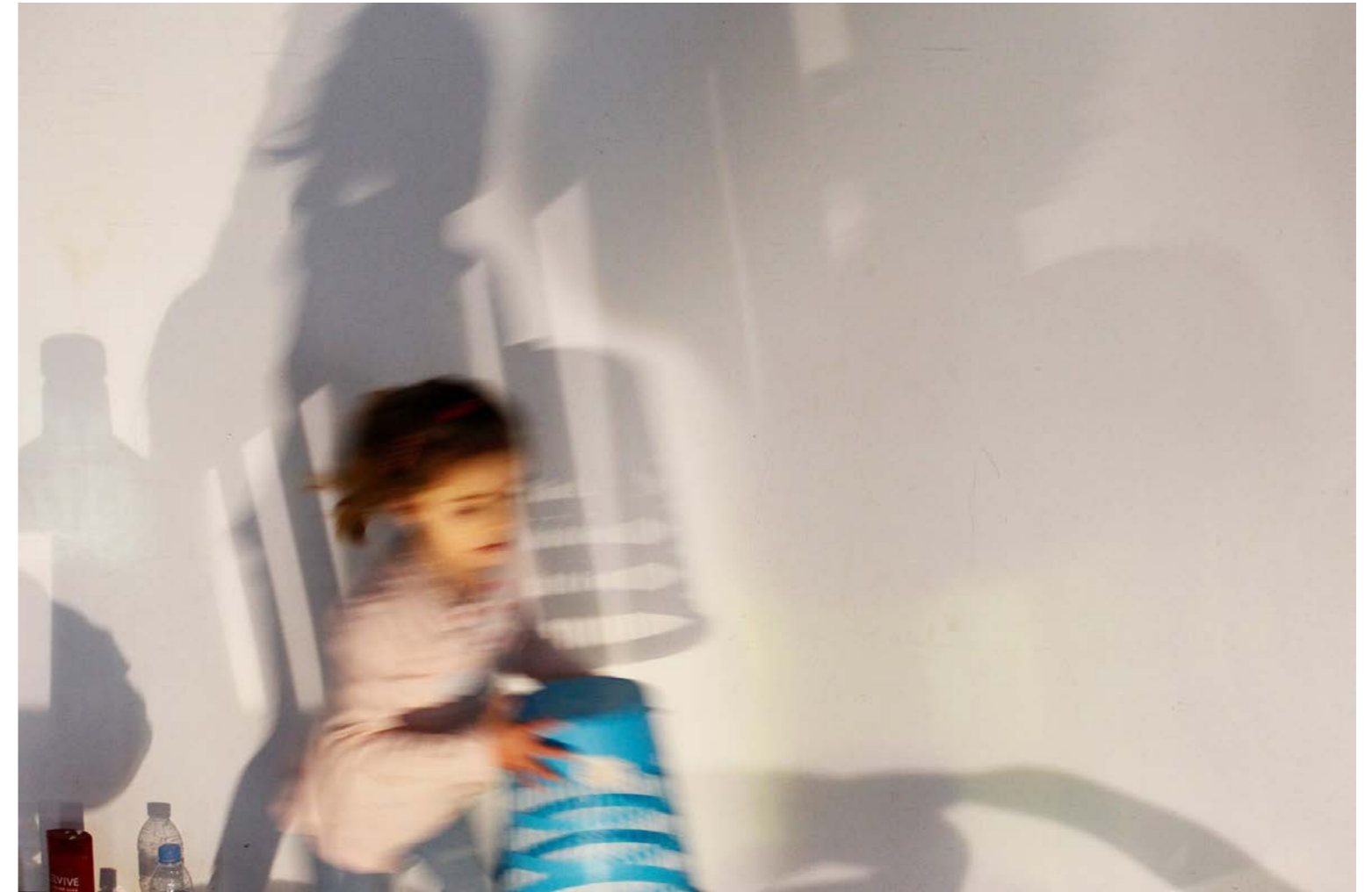


Figura 15. Abella, S. (2017) *Papelera*, Fotografía

¿Y si estos objetos fueron cuadros?
Vamos a elegir cómo ponemos los
objetos encima de estas plataformas:
en qué posición, cuáles ponemos al
lado de otros... Como si fuese una
escultura, un bodegón, un escaparate.

¿Y si los iluminamos con una luz más
grande? Como por ejemplo, un foco.
¿Qué es eso que aparece en la pared?
¿Es como un dibujo de sombras?

Voy a elegir donde pongo los envases
para que hagan dibujos distintos en
la pared. También puedo mover los
focos: acercarlos, alejarlos, subirlos,
bajarlos...

Y las plataformas... giran. Los objetos
van cambiando su tamaño cuando la
luz se acerca, pero también cuando la
plataforma gira.

...

Voy a moverme por la sala, para mirar la
pared desde distintos ángulos. ¿Desde
dónde me gusta más? ¿Desde dónde
me sorprende?

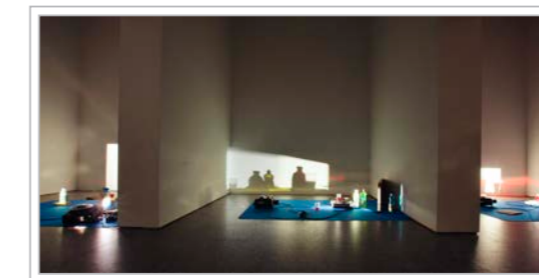


Figura 16. Autora.
(2021) *Objetos útiles II*.
Fotoensayo compuesto
por, izquierda, arriba,
Abella, S. (2017) *Girar*,
Fotografía; derecha,
arriba, Rubio, A. (2017)
Envases, Fotografía y;
abajo Cita Visual Literal
(Valldosera, 2009)

Podemos ahora, hacer varios turnos y diseñar una película para mirar desde un punto de vista determinado. ¿Se mira a través de un tubo? ¿A través de un marco? Voy a mirar la peli que está sucediendo ahora. Y voy a pensar cómo quiero que sea la mia. Una peli de diez segundos. O de veinte. De dos minutos.

¿Qué historia me cuentan estos objetos? ¿De qué va la película?

...

Nos movemos ahora a una zona en la que encontramos un retroproyector.

Vamos a seguir descubriendo las posibilidades y secretos de los envases.

¿Qué pasa si pongo uno sobre el aparato? ¿Y si pongo varios? ¿Me cuentan cosas distintas? ¿Se utilizarán de forma diferente ahora? ¿Lo seguirán usando las mismas personas?

¿Cómo configuro una imagen en la pared distinta a las que hemos visto



Figura 17. Autora. (2021) (2020) *Objetos útiles III*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Abella, S. (2018) *Envases II*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, S. (2018) *Utilidades*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Valldosera, 2009)

hasta ahora? ¿Qué puedo hacer?

...

Vamos a ver ahora imágenes de una artista española que se llama Eulalia Valldosera. Tomamos de ella la idea de pensar las historias de los objetos, de mirar más allá de ellos y ver qué podemos averiguar fijándonos en sus usos, en quiénes los usan, y sobre todo, ver cómo podemos cambiarlos utilizándolos para otras cosas.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Separamos las zonas de trabajo en tres espacios para favorecer el movimiento durante toda la sesión. En caso de no disponer de espacio suficiente, los tres espacios podrían prepararse en la misma zona colocando las plataformas y el retroproyector solamente en el momento en que se fuese a usar.

Estética

Penumbra.

Iluminación

Luz ambiente con focos desde el inicio de la sesión y retroproyector.

Flujos de movimiento

Libres en las zonas de trabajo.

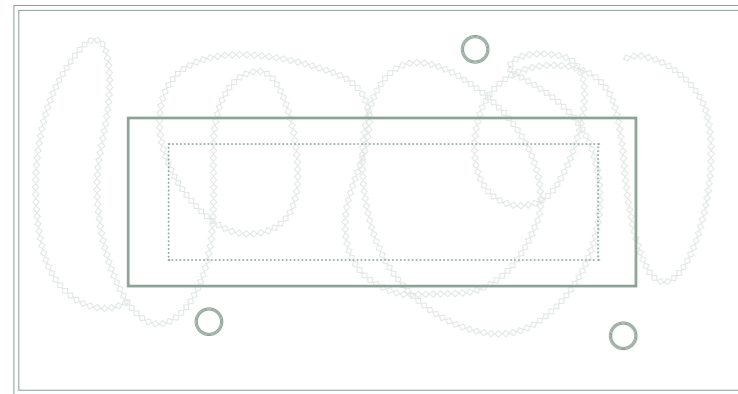


Figura 18. Autora. (2021) *Objetos útiles IV*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2018) *Magenta*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, S. (2018) *Pared*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Valldosera, 2009)

*Entrada y salida de *Lainopia* narradas en *Reflejo*. Eje 1.



ASENTAMIENTO, A PARTIR DE YOUSSEF LIMOUD.



- delimitación espacio de estructura
- disposición herramientas
- ~~~~~ posibles flujos de movimiento
- iluminación móvil

Plano de sala para *Asentamiento*

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Entrada a Lainopia*

Detonante

Hoy vamos a viajar, a la ciudad de Lainopia. Vamos a entrar en la sala, y dentro de ella, encontraremos un lugar donde viven unos seres. ¿Entramos?

Desarrollo

Tenemos ante nosotras y nosotros una ciudad. No sabemos cómo se llama. Ni dónde está. Si existe o no. Si sus

habitantes llevan vidas tranquilas o agitadas. Qué hacen en su tiempo libre. En qué trabajan. No sabemos nada de esta ciudad. Por eso, os propongo imaginemos todo lo que se nos ocurra de ella: desde si hay vehículos, hasta la música que se escucha. Si se mide el tiempo en horas. Qué clima tienen. Si es presente, pasado o futuro.

Vamos a ir acercándonos muy despacio, y a hablar muy bajito, porque los habitantes de este lugar son muy sensibles a lo que pasa a su alrededor.

¿Veis las casas? ¿Cómo serán por



Figura 19. Autora. (2021) *Asentamiento I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2017) *Ciudad*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Limoud, 2016)

dentro? ¿A qué creéis que se dedican estos habitantes? ¿Qué hacen en su tiempo libre? ¿Tienen tiempo no libre? ¿Tienen tiempo? ¿Hará frío o calor en este sitio? ¿Cómo se visten? ¿Escuchan música?

¡Acabo de ver uno! ¿Lo habéis visto? ¿No? Yo lo vi, de verdad, caminaba muy rápido. Voy a mirar más... Si alguien los ve, que avise ¿vale?

Vamos a utilizar una lupa para mirar mejor, más de cerca, quizás veamos una huella, o descubramos una calle secreta... También necesitamos una linterna.

¿Has visto uno? ¿Dónde? ¿Cómo era? ¿Tú también? ¿De qué color tenía el pelo?

Si hay personas que no los vieron todavía, no os preocupéis, a veces no es cuestión de mirar con los ojos... es cuestión de imaginar.

Vamos a hacer un ensayo de imaginación: salimos al pasillo con nuestra lupa, y buscamos una esquina

interesante. Vamos a imaginar cómo serían los seres que pudiesen vivir... en este pasillo, en esta esquina. Podemos cerrar los ojos e imaginarlos: redondos, ¿triangulares?

Mientras estamos fuera de la sala, una persona cómplice ha de encargarse de destruir toda la ciudad. No hace falta que se rompan los materiales, pero sí que se desconfiguren las casas, calles, caminos e iluminaciones cuidadosamente dispuestos.

Con este ensayo hecho, creo que podemos volver a la ciudad y terminar de conocer a los seres que la habitan.

...

¿Qué ha pasado? ¿Qué le ha pasado a la ciudad? Yo no lo sé. No sé por qué está destruida. ¿Estarán bien los habitantes?

...

Dependiendo de la edad, este momento puede ser muy delicado e impactante. Nos lo tomamos con la seriedad que merece la emoción que nace en las personas



Figura 20. Autora. (2021) *Asentamiento II*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2018) *Túnel*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2019) *Habitantes*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Limoud, 2016)

participantes, y si no surgen inmediatamente, de por sí, tratamos de plantear acciones.

¿Qué podemos hacer ahora? ¿Pueden vivir aquí? ¿Así? Las casas están tumbadas, no hay caminos, las luces no alumbran nada. ¿Seguirá habiendo música?

...

Pues estoy de acuerdo con lo que dices, quizás necesiten moverse a otro lugar... o construir una ciudad nueva. ¿Qué podemos hacer nosotras? ¿Les preguntamos?

En este momento comienza la reconstrucción de la ciudad, podemos hacerla sobre las ruinas o en otro espacio. A veces surge la idea de organizar el viaje. Añadimos algunos materiales para la construcción, por si hacen falta: telas, arena, piedras o maderas, y aprovechamos los que ya teníamos, los escombros.

Vamos a pensar que nosotras somos esos seres y a pensar cómo nos gustaría que fuese esta nueva ciudad,

o pueblo. Voy a pensar en la forma de las casas, en cómo las ilumino, cómo voy a subir a mi hogar, o dónde voy a jugar en mi barrio.

...

Ofrecemos un ambiente sonoro tranquilo para la creación, con música instrumental de origen egipcio, como el artista en el que nos basamos para desarrollar esta sesión.

Vamos a ver las imágenes de un artista egipcio que se llama Youssef Limoud, y que trabaja también con los escombros de ciudades destruidas. Proyectamos imágenes de la obra de Limoud. ¿Con qué construyó esa instalación?

Dedicamos tiempo a la conversación, y a la escucha.

Salida de Lainopia*

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

La creación de la instalación en la que se



Figura 21. Autora. (2021) *Asentamiento III*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Abella, S. (2018) *Barrio*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2019) *Escombros*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Limoud, 2016)



*Entrada y salida de *Lainopia* narradas en *Reflejo*. Eje 1.

EJE IV. RELATOS CONTRAHEGEMÓNICOS. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

desarrolla toda la sesión, atiende a los mismo aspectos que cualquier otra: composición, ritmo, equilibrio,

Estética

Tonos tierra y ocres, fondos neutros.

Iluminación

Luz cálida de focos, linternas y pequeñas luces led distribuidas a lo largo de la instalación.

Luz de sala al comienzo de la sesión y focos

Flujos de movimiento

Libres dentro de la zona de trabajo.

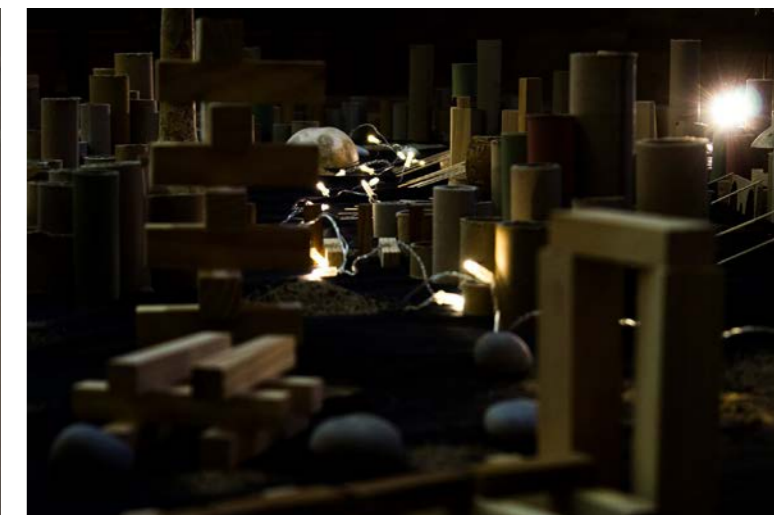
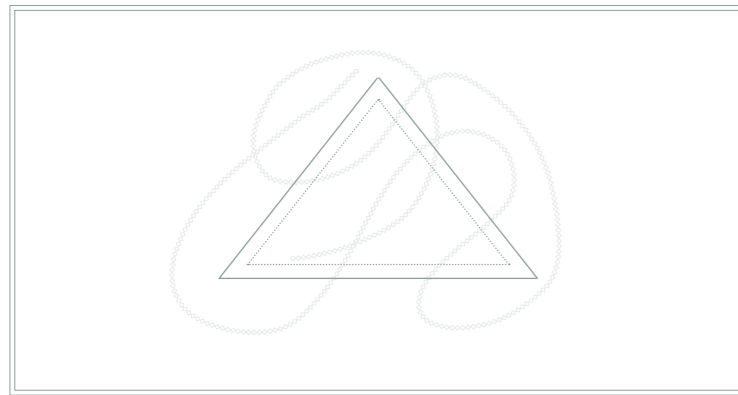


Figura 22. Autora.
(2021) *Asentamiento IV*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2018) *Vecindario*, Fotografía; derecha, arriba, Rubio, A. (2018) *Calle*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Limoud, 2016)

A MESA PUESTA, A PARTIR DE JUDY CHICAGO.



Plano de sala para A mesa puesta

- delimitación espacio de estructura
- disposición herramientas
- ~~~~~ posibles flujos de movimiento
- iluminación móvil

INTRODUCCIÓN

A mesa puesta se compone de una batería de acciones basadas en la obra *The dinner Party* de Judy Chicago, que se desarrollan en el contexto de un menú degustación.

Los distintos platos que se pueden ingerir en los menús, se corresponden con algún elemento presente en el trabajo de distintas mujeres artistas. En la obra original de Chicago, podemos ver el nombre bordado en los manteles de cada mujer homenajeada. En nuestro caso, ofrecemos algún material que nos permita acercarnos a través de la creación, al trabajo de estas mujeres.

Relatamos a continuación algunos de los platos que se pueden ingerir en las sesiones.

ESTRUCTURA CONCEPTUAL: DINÁMICAS

Detonante

Entramos en una sala en la que encontramos todo lo necesario para un banquete: una mesa con mantel, vajilla, cubiertos, y todo lo esperable en una comida. Sin embargo, nosotras no vamos a comer. Al menos a priori.

Hola buenas tardes, pueden pasar y sentarse en el sitio que elijan. Les

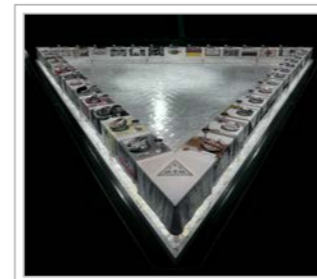


Figura 23. Autora. (2021) *A mesa puesta I*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2018) *Mesa*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Chicago, 1974-79)

voy a dar un menú para que vean los platos que tendremos hoy.

Adoptamos un papel de camareras, comentando los platos que están próximos a ingerirse, proponiendo alguna pequeña acción si fuese necesario, antes de hacerlo, para poder degustarlos mejor.

Desarrollo

Entrante

Empezaremos sirviendo el entrante, que se trata de un "Íntimo y personal". Pueden leer las indicaciones que nos facilita la artista y llevarlas a cabo. Para ello les entrego una cinta métrica, papel, lápiz, y como no, pueden incorporar los materiales que lleven consigo.

...

Podemos ver algunas de las imágenes de la artista mientras ella misma desarrollaba la performance para finalizar el plato.

"Lo puede hacer una persona sola o muchas a la vez sin discriminación de sexo, edad o condición. Se lo pueden hacer también unas a otras, por parejas, en fila: el primero es medido por el segundo, que a su vez es medido por un tercero, etc., etc. Puede hacerse desnudo o vestido, de pie o tumbado, en cualquier posición y situación. Ante numeroso público o en la más completa soledad, si es ante el público, puede ponerse un espejo al fondo en el que este se refleje. El resultado varía, pero no demasiado.

Cada persona dispondrá de un metro con el que se irá midiendo o midiendo al otro lentamente, la parte del cuerpo que desee. Cada vez que tome una medida pondrá sobre el lugar un punto, una nota musical o un número. Al mismo tiempo o inmediatamente después puede decir o no el número en voz alta, o tocar la nota que prefiera sobre un piano o cualquier otro instrumento musical disponible. Si le resultara más fácil, puede escribirlo en una pizarra. Las partes a medir son absolutamente libres, por lo que no es imprescindible que los hombres se midan el sexo (en erección o no).

Cuando cada cual considere que ha medido ya lo suficiente, basándose en su criterio personal, subjetivo y por supuesto anárquico, puede hacer lo que quiera, por ejemplo: 1) si ha anotado los números en la pizarra, sumarlos cuidando de no equivocarse, pero sin temor a hacerlo. Puede también anotarlo en el suelo y pasearse por encima (lo que facilitará su encuentro con los otros); 2) puede repetir el número cuantas veces lo desee al ritmo de su canción o sinfonía preferida; 3) puede hacer realmente lo que tenga ganas, solo o con aquellos a quienes su proposición interese; 4) puede marcharse tranquilamente; 5) puede quemar en un cenicero todos los números o puntos o notas pegadas en su cuerpo, etc.

Las palabras ÍNTIMO y PERSONAL son únicamente informativas, pueden pegarse sobre el cuerpo o escribirse. La foto es facultativa. Si el resultado le ha satisfecho plenamente, vuelva a empezar cuantas veces quiera."

Esther Ferrer, 1977.

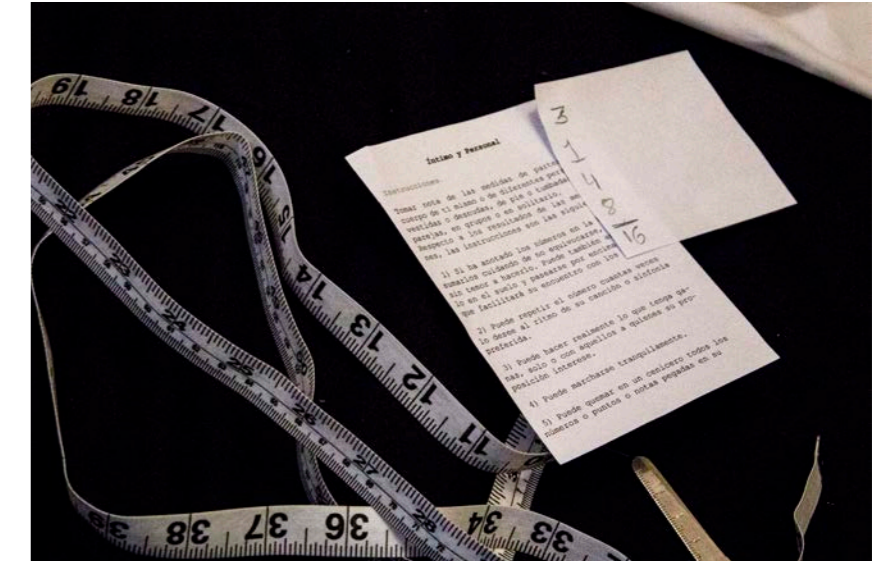


Figura 24. Autora. (2021) *A mesa puesta II*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Abella, S. (2019) *Medidas*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, S. (2019) *Instrucciones*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Ferrer, 1977)

Primer plato

Continuaremos con un primer plato compuesto por un chicle. Les invitamos a masticarlo. Mastíquenlo bien. Ahora traten de representar algo con él. Una forma. Una forma que represente a la mujer. O no, que sea todo lo contrario a ella.

Escupan su chicle.

Visionamos los chicles de Hanna Wilke y sus posturas "femeninas".

...

Segundo plato

En esta ocasión tienen una cera especial para piel, pintura roja. Y les invitamos a pintarse la cara tal cual marcan las convenciones sociales, para esta nuestra cena. Aténganse a las normas no escritas (o sí) según su rasgos faciales, sexo, o grado de belleza.

Visionaremos el video proyectado en Times Square "Be Nice To me" de

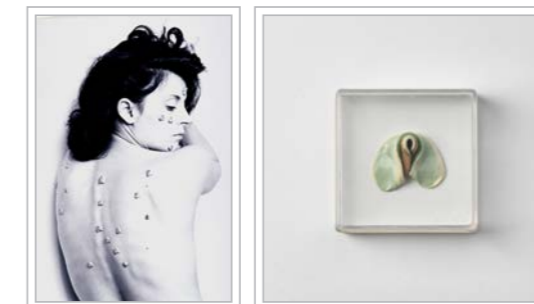
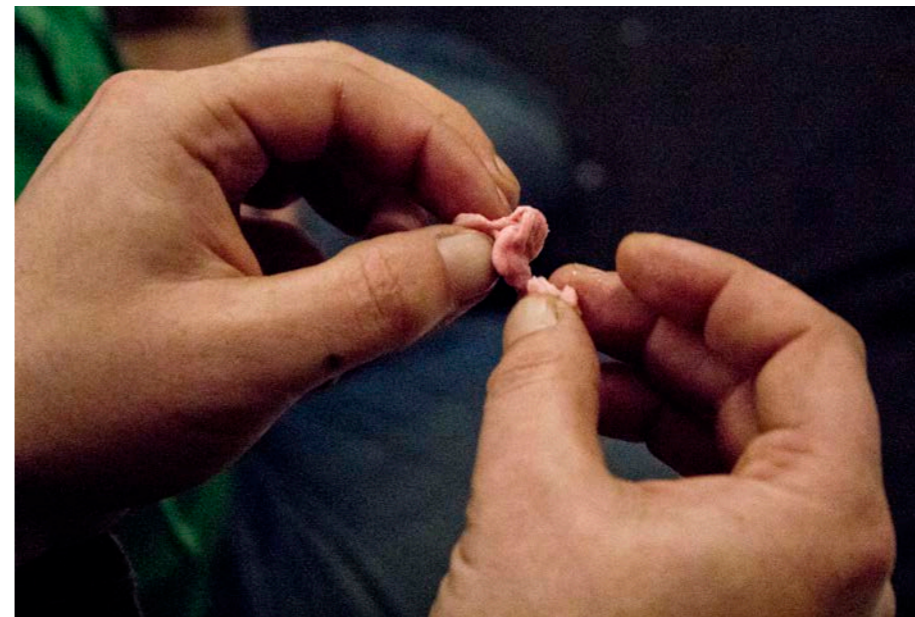


Figura 25. Autora. (2021) *A mesa puesta III*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Abella, S (2018) *Chicle*, Fotografía; derecha, arriba, Abella, S. (2018) *Masticar*, Fotografía y; abajo Cita Visual Literal (Wilke, 1974) y (Wilke, 1960-80)

Pipilotti Rist. Si alguien quiere, puede estamparse la cara contra la ventana y quitarse así la pintura, o utilizar una toalla mojada.

Les servimos una revista de moda, pueden tunear las imágenes que allí encuentren tratando de seguir el espíritu de Pipilotti.

Tercer plato

Ofrecemos uno de los platos fuertes del menú. En varias bandejas se sirven distintos objetos, y el más grande de todos, la mujer, es situada en el centro de la mesa.

Durante los próximos minutos podrán hacer lo que consideren con cualquiera de los objetos que tienen a su disposición.

Visionamos algunas imágenes de la performance de Marina Abramovic "Ritmo O".

Cuarto plato

Llegados a este punto, es necesario



Figura 26. Autora. (2021) *A mesa puesta IV*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2019) *Revista*, Fotografía; y; abajo Cita Visual Fragmento (Pipilotti, 2011)

beber algo, para pasar bocado. A continuación podrán escuchar cómo les servimos de la bebida a través del altavoz.

Mientras escuchamos este sonido de agua corriente, y justo antes de que suene la cisterna, servimos mosto en sus vasos y les invitamos al brindis.

Degustemos.

Terminamos este plato viendo el vídeo "Mear en espacios públicos o privados" de Itziar Okariz.

Quinto plato

Los ingredientes son una mezcla de rellenos de cojín y medias. ¿Qué tipos de formas les sugieren estos materiales? Les animamos a probar a elaborar alguna.

Proyectamos ahora imágenes de Nice Tits, de Sarah Lucas.

Postre



Figura 27. Autora. (2021) *A mesa puesta* VI. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, Rubio, A. (2018) *Media*, Fotografía y; abajo Cita Visual Fragmento (Lucas, 2010)

Llegamos a la sobremesa, en la que visionamos *The Dinner Party* de Judy Chicago y charlamos sobre lo sucedido, hasta que alguien se levante y se vaya.

DISEÑO ESPACIAL

Forma y disposición de elementos

Debido a las dimensiones de la mesa triangular necesarias para alojar a todas las comensales, lo más sencillo suele ser instalarla en el suelo, sobre una tela que hace de mantel. Respetamos la forma triangular de la obra de referencia, pero los platos, vasos, y cubiertos son los mismos que podemos encontrar en nuestras casas.

Habrán ciertos elementos, dependiendo del menú, que puedan estar sobre la mesa desde el principio de la sesión, y otros que se irán incorporando, sirviéndolos en bandeja, durante la sesión.

Estética

Pulcra, simulando un restaurante.

Iluminación

Luz tenue con focos o pequeñas lámparas de mesa, y luz de sala o natural dependiendo de la acción.

Flujos de movimiento

En esta sesión, se suele limitar el movimiento alrededor de la propia mesa, ya que el grueso de las acciones no requieren desplazamiento. Aún así, no es necesario que estemos sentadas, podemos levantarnos, incluso cambiarnos de sitio.



Figura 28. Autora. (2021) *A mesa puesta* VI. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, A. (2018) *Brindis y;* abajo Cita Visual Literal (Okariz, 2000-2004)



CAPÍTULO 5

PROYECTO DESANESTESIA

**EL MODELO DE LAINOPIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.
UN HAPPENING DE APRENDIZAJE.**

1. DIAGNÓSTICO

En el curso 2018/2019 empiezo a trabajar como profesora asociada en el área de Didáctica de la Expresión Plástica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. El proyecto *Desanestesia* nace gracias a la iniciativa de los profesores Juan Carlos San Pedro Veledo e Inés Fombella Coto, que comienzan un proyecto de docencia colectiva en el que me invitan a participar. La idea consiste en afrontar la asignatura de Expresión Plástica y su Didáctica, que se imparte en el segundo curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria, como una experiencia de docencia colectiva o co-enseñanza [co-teaching] (Bouck, 2007) (Crow & Smith, 2005) (Chanmugam & Gerlach, 2013)

Debido a las particularidades del área, habitualmente una asignatura de gran carga horaria como esta, ha de impartirse de forma fragmentada por varios docentes. Esto supone en muchas ocasiones una gran dificultad, a la hora de acompañar la evolución y necesidades de las y los estudiantes y de adaptar a esto el conjunto de la asignatura. Por este motivo, durante el curso 2018/2019 los tres docentes asistimos, al menos en turnos de dos, a las clases, tratando de reconocer las necesidades reales que existían en los estudiantes que cursaban la asignatura y reconocer las nuestras propias como docentes de didáctica del arte en la actualidad (Rubio, Fombella, San Pedro, 2021)

En las primeras clases se van gestando cambios en la asignatura prácticamente de una clase para otra. Nos reuníamos al finalizar una sesión, se analizaba por dónde parecían ir las necesidades, dónde se encontraban los fallos del planteamiento inicial, y se trazaba una propuesta para la siguiente clase. Según está establecido en el plan de estudios y en la guía docente, la asignatura se divide en teoría y práctica que además normalmente son impartidas por un docente distinto. Esto nos pareció un eje fundamental a abordar: aumentar la interconexión y fluidez entre las clases teóricas y prácticas y potenciar así el aprovechamiento de la asignatura desde un enfoque activo de la enseñanza-aprendizaje. Además de esta cuestión, detectamos principalmente tres focos de interés:

Pg. Anterior.
Figura 1. Autora,
(2019) *Píldora*,
Fotografía.

Figura 2. Autora,
(2021) *Anestesia*,
Fotografía.



- Renovar el enfoque metodológico y adaptarlo a las necesidades del área incorporando metodologías activas y críticas.
- Actualizar los contenidos poniéndolos en consonancia con la realidad educativa y artística contemporánea.
- Reforzar el aprendizaje en didáctica del arte de una forma vivencial.

(Rubio, Fombella, San Pedro, 2021)

En el curso 2019/2020 decidimos seguir dándole forma al proyecto y lo presentamos desde el primer momento como un proyecto artístico: una performance o happening colectivo dividido en una serie de actos en torno a la idea de desanestesiarnos. De esta forma se lo presentamos a las alumnas y alumnos: como una asignatura en la que íbamos a administrar un tratamiento dividido en distintas fases. En esta línea de actuación, Miriam Celeste Martins (2011, 2019), propone utilizar la idea del artista *proponente*, adoptada por artistas como Lygia Clark o Helio Oiticica, en relación a la didáctica del arte, situándose el arteducador en esta misma posición:

[...]nosotros también somos proponentes cuando lanzamos a nuestros alumnos a la creación, a la producción de sentidos, a la confrontación del no saber... Como en la experiencia con la tira de Moebius, en Caminhando, obra de Lygia Clark en 1964, movemos al otro y a nosotros mismos a vivir experiencias estéticas, ya no de la manera espontánea de la escuela que sólo valoraba el hacer, sino en la conciencia de sí mismo, en la percepción de nuestros propios procesos de crear, pensar, producir significados, de colocarse vivo en la experiencia, compartirla con otros en la conversación que se convierte en un espacio de diálogo, la confrontación de la diferencia, la inquietud de desaprender nuestras ataduras conceptuales. (Martins, 2011: 314)

Figura 3.
Casanueva, P.
(2019) *Desanestesia*
(Urna), Fotografía
que incluye obra
de la autora (2019)
Desanestesia.



De esta manera *proponemos* una experiencia estética compartida, en la que todas las personas participantes nos sumamos en un proceso de aprendizaje, indagación y creación común. No sólo es una propuesta de creación colectiva, basada en el hacer como señala Martins, sino que nos posicionamos de forma activa en la búsqueda de una conciencia de nosotras mismas como docentes, creadoras e indagadoras. Para ello, y como hemos hecho en los anteriores proyectos, hemos de crear una estructura metodológica capaz de sostener estas premisas. Dentro de las Metodologías Artísticas de Enseñanza- Aprendizaje, tomamos como referencia el modelo de *Lainopia* y creamos una proyecto *site specific* para la asignatura. Nos fijamos principalmente en tres cuestiones: el uso de las MAE, la construcción del proyecto artístico-educativo estructurado a partir de conceptos de interés contextualizados y el abordaje de la asignatura como un *happening* secuenciado. (Rubio, Fombella, San Pedro 2021).

Nos basamos además en la obra *Desanestesia* (2018), seleccionada en la 29 MAPPA de 2018, en la que encontramos una serie de micro acciones performativas destinadas a *desanestesiarnos*, a devolvernos la capacidad de percibir. Utilizamos esta misma metáfora como eje articular del proyecto de la asignatura: es necesario comenzar la formación inicial del profesorado en Educación Artística desanestesiándonos, volviendo a percibir.

2. CREACIÓN DEL TRATAMIENTO

Hemos hablado en anteriores capítulos, de cómo en la educación artística se adoptan formas de enseñanza-aprendizaje muchas veces heredadas de la didáctica general. En nuestro caso, quisimos abordar el proyecto curricular de la asignatura poniendo el arte en el centro a través de MAE. Creamos así un artefacto artístico-educativo llamado *Proyecto Desanestesia* y desarrollamos un *happening de aprendizaje* secuenciado durante todo el curso. En él nos situamos, junto con los estudiantes, en el centro de la problemática del diseño curricular del área, desde la idea de involucrar activamente en una creación



Figura 4. Autora.
(2019) *Caja*,
Fotografía que
incluye una obra
de la autora (2019)
Desanestesia

artístico-educativa colectiva a las alumnas y alumnos. “Los profesores no pueden construir una estructura metodológica si no la experimentan primero, como tampoco se apropiarán de ella si carece de pragmatismo” (Mesías, 2019, p. 27). Por eso, desde nuestro punto de vista, consideramos que la mejor manera de enseñar a utilizar y desarrollar una propuesta metodológica docente, es a través de la experiencia como estudiantes, experimentándola en nuestros propios cuerpos. Analizar el tipo de aprendizaje que nos ofrece y localizar las estrategias didácticas y artísticas que se utilizan, la estructura conceptual que nos permitirá construir nuestra propia estructura metodológica basada en MAE.

Como herramienta para combatir la anestesia, utilizamos el concepto de nutrición estética que como Martins (2019) propone:

[...]busca superar la mirada de quien pasivamente espera por una clase, conferencia o explicaciones frente a las obras en un museo, proponiendo una inquietud para el cuerpo y la mente. Es una acción planeada para generar curiosidad, para aguzar la percepción y la imaginación, para hacer estudiantes o profesores más sensibles para lo que será trabajado después de la nutrición estética, sea en relación al arte o cualquier otro asunto. ¡Es como una antesala para el pensamiento volar! (Martins, 2019, p. 66)

Nuestra propuesta en *Desanestesia*, radica en el enfoque de las MAE que entiende el diseño de la experiencia educativa, en este caso la asignatura, como si de una obra de arte se tratase, situando la práctica artística contemporánea en el centro de la práctica docente y convirtiendo las estrategias artísticas en estrategias didácticas, desde un enfoque a/r/tográfico. Utilizamos además el concepto de nutrición estética no sólo como una antesala si no como hilo conductor de la experiencia artístico-educativa. Esta propuesta, supone un trasvase de estructuras de trabajo, de construcción y creación, que el alumnado puede adoptar a modo de recursos y estrategias para desarrollar sus propios proyectos artísticos y educativos.

Como en la famosa imagen de Francesco Tonucci (Frato), que podemos ver a la derecha,

Figura 5.
Autora (2019)
Desanestesia
(prospecto),
Fotografía.



si tenemos el bosque lleno de árboles, ¿por qué limitarnos a aprender sobre ellos a través de una representación? ¿Por qué no entrar en el bosque y aprender en él? No nos limitamos a explicar a través de clases magistrales cómo se enseña el arte de forma artística, simplemente, lo hacemos. Nos adentramos en el bosque, nos sumergimos en un proyecto artístico-educativo y lo experimentamos en nuestros cuerpos nutriéndonos estéticamente. Dice Martins que este concepto “nos ayuda a evidenciar la importancia de no solo presentar el arte sino tratar de despertar el cuerpo y las conexiones, aunque el encuentro con la obra sea posible desde una reproducción traída en un PowerPoint” (Martins, 2019, p.66). De la misma manera, no presentamos la idea de una didáctica del arte basada en el arte a través de manuales o presentaciones, sino a través de la acción. Así en la asignatura experimentamos por una parte un acercamiento al arte a través del arte, y por otra, una aproximación a la didáctica del arte utilizando el arte como herramienta metodológica.

En los siguientes epígrafes vamos a centrarnos sobre todo en el relato de los aspectos metodológicos del proyecto, destacando las partes de la asignatura en las que trabajamos específicamente esta cuestión. La presentación formal del siguiente contenido, responde al abordaje del proyecto desde la metáfora: es un tratamiento destinado a la ingesta en formación inicial del profesorado, y por tanto se presenta en este informe a modo de prospecto.



Figura 6. Cita Visual Literal , (Frato, 1984)

3. PROSPECTO

Prospecto
Información posiblemente inútil

DESANESTESIA[®] PÍLDORAS PARA PERCIBIR



Laboratorio de acción artística y educativa

Con receta pedagógica

Lea atentamente este prospecto. Puede leerlo íntegramente o sólo alguna de sus partes. Es posible tomar las píldoras en distinto orden del que a continuación se especifica. Si experimenta efectos adversos puede compartirlos con las personas de su entorno.

Contenido del prospecto

1. Qué es Desanestesia y para qué se utiliza
2. Qué necesita saber antes de empezar a tomar Desanestesia
3. Principios activos
4. Posología. Cómo usar Desanestesia
 - Fase I. Extrañamiento-Tratamiento
 - Fase II. Asimilación-Diagnóstico
 - Fase III. Hábitos saludables
 - Fase IV. Rehabilitación
5. Algunos efectos adversos

1. Qué es Desanestesia y para qué se utiliza

Estética, del latín *estesia*, es decir, lo contrario a la anestesia. Este tratamiento contiene acciones performativas individuales y privadas, pero también públicas y colectivas que pueden accionar los mecanismos de percepción.

Desanestesia es una propuesta de investigación educativa basada en las artes visuales desde un enfoque *a/r/tográfico*. Desde este paradigma *a/r/tográfico*, abordamos también *Desanestesia* como una obra artística o artefacto performativo que se

desarrolla en distintos actos a lo largo del curso académico, y sitúa en el centro de su exploración la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza-aprendizaje de la Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales. Por último, también es un proyecto educativo que utiliza métodos de enseñanza basados en las artes.

Los objetivos metodológicos de este tratamiento son varios:

En primer lugar, *Desanestesia* pretende hacerles conscientes de la existencia de una metodología de enseñanza basada en las artes. No tendría sentido presentar de manera teórica una forma de enseñar y aprender, que nunca se ha experimentado y quizás no se imagina. En segundo lugar, una vez conocida su existencia, aprenderán a distinguirlas de otras, conociendo sus características, experimentándolas y analizándolas. En tercer lugar, sabiendo que existen y conociendo sus características, aprenderán a utilizarlas. Desarrollarán su propia metodología docente basada en las artes, para adaptarla a los distintos contextos de su aula. Se aprenderá a través de la experiencia, experimentándola como estudiantes de arte y analizándola didácticamente como estudiantes de educación y futuros docentes, creando un proyecto artístico y educativo propio.

2. Qué necesita saber antes de empezar a tomar Desanestesia

No use Desanestesia

Si quiere evitarse dolores de cabeza necesarios.

Advertencias y precauciones

Es importante comprender, como futuros docentes de educación infantil o primaria, que vamos a experimentar una actividad creada para niñas y niños, con ciertas adaptaciones para nuestro mermado cerebro adulto.

Si a alguien le cuesta seguir el hilo, es completamente

normal. Continúe.

Este es un proyecto metafórico, por tanto usted deberá leer entre líneas y no al pie de la letra. Si lo consigue, combatirá eficazmente su afección.

Otras acciones pedagógicas y Desanestesia

Este tratamiento puede administrarse a la vez que cualquier otro aunque es posible incurrir en contradicciones. Es parte del proceso, acéptelas o cambálas.

3. Principios activos

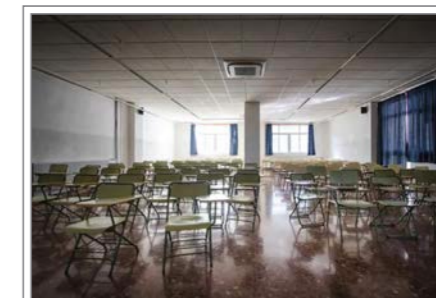
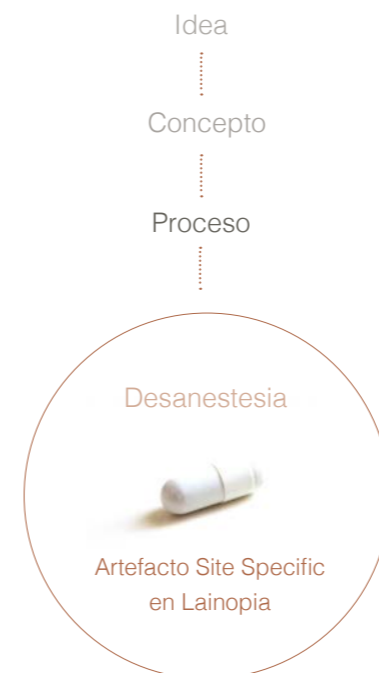


Figura 7. Autora (2021) *Posibilidades*. Fotoensayo compuesto por, dos Citas Visuales Literales, arriba (Mena, 2014) y abajo (Salcedo, 2003)

Idea

Repensar de forma colectiva la **didáctica de la educación artística** desde una perspectiva activa y contemporánea involucrando al alumnado en el proceso

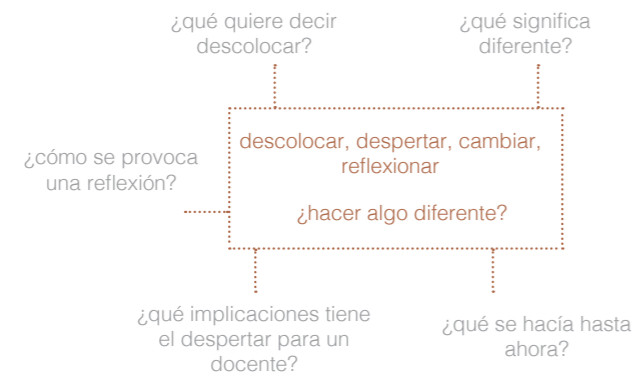


Figura 8. Cita Visual Literal (Erich, 2017)

Concepto

Diseño y creación de **estructuras conceptuales** que nos permitan generar un ambiente de ruptura, de reflexión, construcción y creación del área de la educación artística. Todo ello buscando un posicionamiento activo de estudiantes y docentes

Fases

- análisis
- experimentación
- percepción
- reflexión



Figura 9. Autora (2021) *Modelos corporales*. Fotoensayo compuesto por, dos Citas Visuales Literales, izquierda (Casellas, 2018) y derecha (Lucas, 2008)

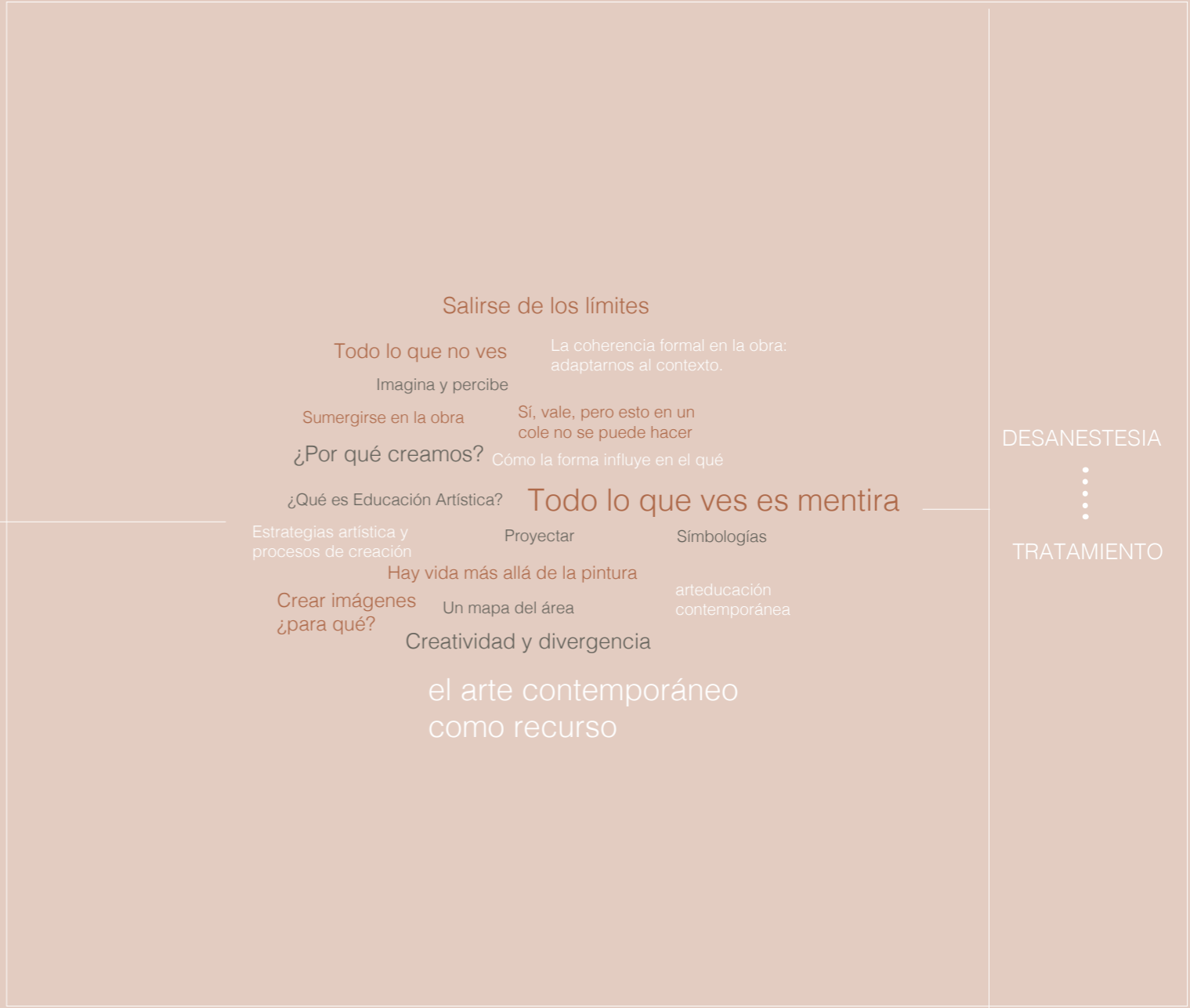
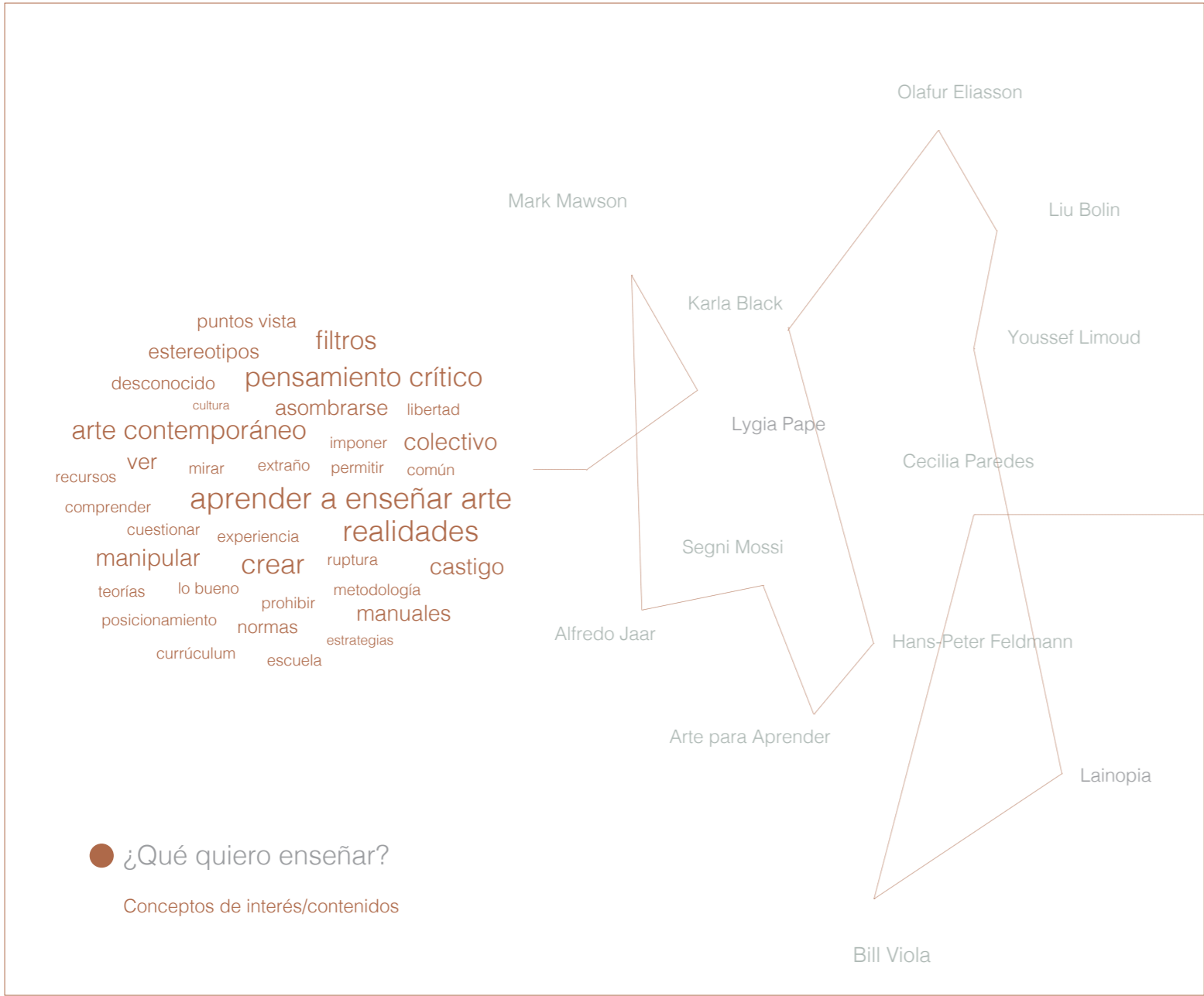
Proceso

Desarrollo de **proyecto artístico y educativo** a través de la experimentación de diferentes **escenarios o happenings de aprendizaje** que respondan a las **M.A.E**

Artefacto Site Specific
en Lainopia



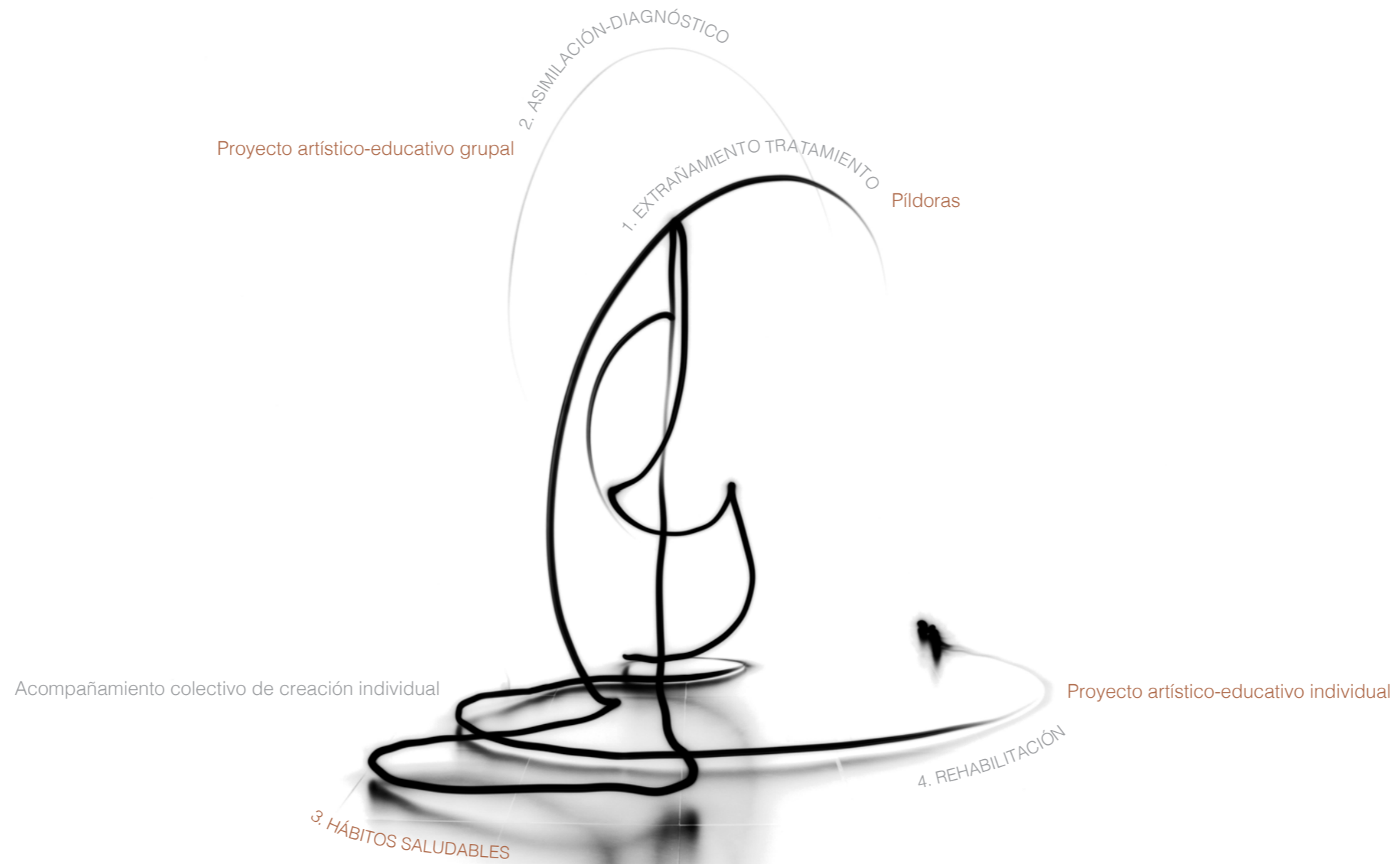
Figura 10. Autora (2021) *Modelos corporales*. Fotoensayo compuesto por, dos Citas Visuales Literales, izquierda (Disney, 2021) y derecha (Wilke, 1974-82)



● ¿Cómo?

Metodología Artística de Enseñanza

Forma
tratamiento



● ¿Para qué?

Capacidades que fomento

Creamos este tratamiento siguiendo los pasos básicos de cualquier creación artística: partimos de una idea, la conceptualizamos y a través de un proceso de creación, producimos un artefacto.

4. Posología: Cómo usar Desanestesia

1. Fase I: Extrañamiento-Tratamiento

1.2. Píldoras: aula práctica (y nunca teórica)

- I. Todo lo que ves es mentira
- II. Todo lo que no ves.
- III. Crear una imagen ¿para qué?
- IV. Salirse de los límites
- V. Sumergirse en la obra
- VI. Hay vida más allá de la pintura.. ¿Audiovisu...qué? ¿Escultu...cómo?
- VII: Sí, muy bien, pero esto en un cole no se puede hacer

Píldora I. Todo lo que ves es mentira

OBJETIVO: Poner en duda lo que vemos, reflexionar sobre la veracidad de la imagen

DETONANTE

Antes de entrar al aula, se recibe al alumnado en el pasillo para realizar un ejercicio previo.

Vamos a fijarnos en los colores de la ropa de las personas que tenemos al lado, tratamos de memorizarlos. Ahora entramos al aula, que está totalmente a oscuras, y yo os iré

iluminando el camino con una linterna. Voy a prestar especial atención al cambio que experimenta mi visión al entrar.

¿De qué color es ahora la ropa de las personas que teníais al lado en el pasillo? No el color que sabemos que tiene ese jersey, si no el color que realmente estamos viendo ahora. ¿Y si lo ilumino directamente con la linterna? ¿Y si la apago? ¿Hay algún color ahora? Entonces, ¿existen los colores? ¿Cuál es el de verdad? ¿El que veíamos fuera, o el que vemos con la luz de la linterna?

DESARROLLO

Hoy vamos a explorar la idea de que “todo lo que vemos es mentira”. Lo haremos en tres grupos que irán rotando por tres espacios en los que encontraréis distintos materiales. Además, durante todo el proceso, es necesario que registreis vuestra experiencia con fotografías.

Zona I

En este espacio encontramos tres focos con filtros de los tres colores luz primarios: rojo, verde y azul. Frente a ellos tenemos un panel de proyección blanco. El objetivo que se propone a cada grupo, es explorar todas las posibilidades de experimentación que me ofrece este espacio:

Puedo situarme entre la luz y el panel y comprobar qué pasa. Puedo colocar en ese lugar uno o varios objetos. y apagar,

encender uno o varios focos. No os olvidéis de registrar visualmente lo que vaya sucediendo. Eso implica que tendréis que ir tomando decisiones sobre el encuadre y el punto de vista de la fotografía que tomáis.

Zona II

En esta segunda zona, tenemos dispuesto un trípode con una cámara reflex y varias linternas.

¿Alguna vez pensasteis en todos los dibujos que hacemos cada día? ¿Cuántos diríais? ¿Ninguno? Imposible. ¿Cuando caminas no haces un dibujo? Si caminas en la nieve, por ejemplo. Con los pies. O con los brazos, si te tumbas. ¿Y por qué dices que en la nieve se hace un dibujo, y aquí en la clase no?

Vamos a probar a movernos, delante de esta cámara, con una linterna en cada mano. Alguien ha de pulsar el botón.

Zona III

En la tercera zona tenemos un retroproyector con distintos objetos transparentes, translúcidos y opacos.

¿Conocéis estos objetos? ¿Qué haríais para conocerlos? Puedes acercarte y cogerlo, claro, y mirarlo detenidamente. ¿Ya lo conoces? ¿Seguro? ¿Cómo creéis que se proyectará a través de este aparato? Como en el resto de zonas, recordad que vamos a registrar fotográficamente lo que pase. Quizás tengamos alguna pista en estas fotografías sobre esa idea de que todo lo que

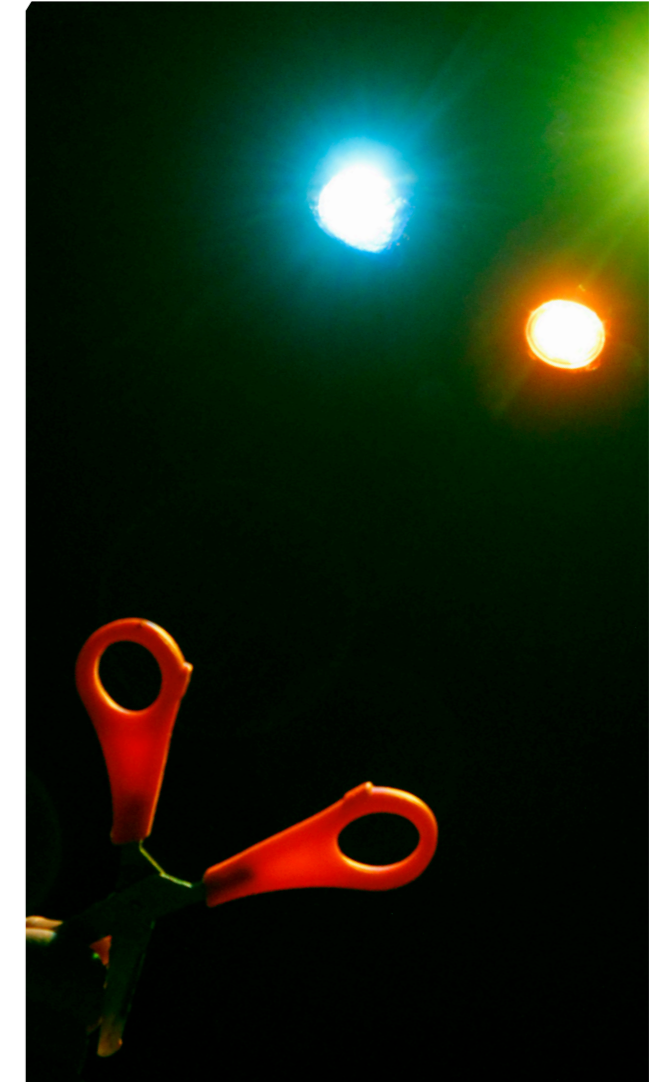


Figura 11. Cita Visual Detalle. Autora (2018) *Extraño*. Fotografía

vemos es mentira.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA

Esta es la primera de una serie de píldoras que vamos a experimentar en este tratamiento para desanestesiarnos. Os proponemos, a partir de ahora, un doble juego: vamos a experimentar de forma práctica propuestas de educación artística creadas para niñas y niños y después, analizaremos cómo se diseñaron. Qué objetivos persiguen, qué capacidades fomentan, qué contenidos aprendemos a través de ellas, o cómo y por qué se crearon esas estrategias didácticas que habéis experimentado. Para ello, os mostraremos a los artistas en los que nos basamos para diseñar la actividad, y será vuestra tarea, localizar qué aspectos tomamos de cada obra para diseñar la píldora. Encontraréis unas “Pautas de Tratamiento” al final de este prospecto, que os ayudarán a hacer este análisis.

¿A qué conclusiones llegamos sobre la idea de que todo lo que vemos es mentira? ¿Qué otras cosas que vemos creéis que pueden ser mentira? Si todo lo que vemos es mentira, ¿qué sentido tiene la educación visual?

A continuación visionamos algunas obras de Olafur Eliasson y Hans Peter Feldmann.

REFERENTES ARTÍSTICOS

Olafur Eliasson
Hans-Peter Feldmann

*Adaptación de la sesión “Mentiras” y “Tocar la línea” de Lainopia. Para información más precisa sobre su administración consultar el capítulo 4.

Píldora II Todo lo que no ves

OBJETIVO: Reflexionar sobre todo lo que se nos pasa desapercibido

DINÁMICA I: Camuflaje

DETONANTE

¿Para qué sirve el camuflaje? ¿Cuándo sucede en la naturaleza? ¿Qué ejemplos conocéis? ¿Creéis que existe en humanos? ¿Lo utilizamos en nuestro día a día?

DESARROLLO

Vamos a colocarnos alrededor de una gran fotografía en la que vemos diversos vegetales de colores vivos. Ahora os propongo tratar de camuflar estos pequeños trozos de papel en blanco, hasta tal punto que no sepamos en qué zona de la imagen están. Para ello podéis utilizar pintura de los colores primarios.

DINÁMICA II: Repensar mi punto de vista para percibir aquello que pasa desapercibido

DETONANTE

¿Diríais que hay algo en la sala en la que estáis en lo que no os hayáis fijado? Algo en lo que no os hayáis fijado por su tamaño por ejemplo. O por el vuestro. O algo en lo que no haya que fijarse. Como la suciedad de vuestro

zapatos. O el polvo de la esquina entre el suelo y la pared.

DESARROLLO

Cogemos un tubo de cartón y una lupa y probamos a mirar todas las partes de la sala en la que nunca nos hayamos fijado (debajo de la mesa, en las esquinas de las estanterías, etc) Nos fijamos en las cosas que están demasiado lejos, o demasiado cerca, o en las que nadie nos dijo que nos teníamos que fijar.

Vamos a crear imágenes partiendo de esto exactamente, de la idea de dar importancia a lo que tenemos a nuestro alrededor cambiando la distancia desde donde miramos, y también nuestro punto de vista. Vamos a utilizar dos posibles técnicas:

Para la primera, usamos cinta adhesiva con la que tratamos de atrapar huellas, polvo, restos, etc. Y una vez los tenemos, colocamos la cinta adhesiva sobre una diapositiva convirtiéndola en un cuadro que más tarde proyectaremos. La segunda técnica consiste en explorar con detenimiento distintas imágenes telescópicas y microscópicas a trasluz, y elegir las zonas que queremos incluir en la imagen.

Ahora vamos a proyectar las diapositivas mientras sostenemos un pequeño marco en las manos. De esta manera, podré volver a enmarcar las partes que me llamen la atención, volviendo a ampliarlas. Podemos comentar las imágenes que vemos, y además lo haremos buscando adjetivos que no sean “bonito” o “feo”, ni tampoco sus sinónimos.

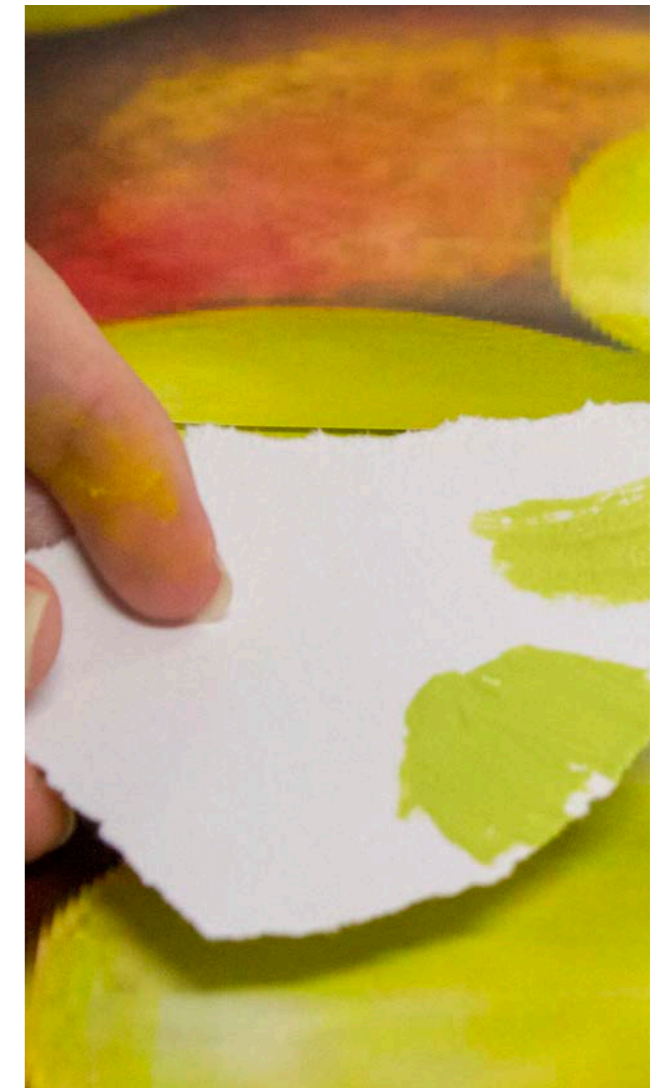


Figura 12. Autora (2019) *Camuflaje*. Fotografía

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA

¿Qué relación creéis que tiene las acciones que hemos estado haciendo durante esta sesión con la idea de “todo lo que no vemos”?
¿Qué cosas creéis que es importante mirar?
¿Es lo mismo ver que mirar?

Deberás recordar la guía de análisis de la experiencia artístico-educativa después de cada píldora, tal como comentamos en la Píldora I. Lo podrás encontrar al final del documento como “Pautas de Tratamiento”

REFERENTES ARTÍSTICOS

Liu Bolin
Alfredo Jaar
*Adaptación de la sesión “Camuflaje” y “Microrrelatos” de *Lainopia*. Para información más precisa sobre su administración, consultar el capítulo 4.

Píldora III. Crear imágenes... ¿Para qué?

OBJETIVO: Explorar distintos objetivos al crear una imagen más allá de la imagen como copia

DETONANTE

Trata de responder a estas preguntas, individualmente o en grupo: Después de que se inventara la cámara de fotos, ¿para qué creamos dibujos, pinturas o esculturas? ¿Qué sentido tiene hacerlo para representar la

realidad que vemos, si la podemos representar con la cámara de forma mucho más fiel?

DESARROLLO

Vamos a indagar en la idea de la imagen como búsqueda, como indagación. ¿Podemos descifrar el movimiento de un pez en el mar? ¿Y de una gota de tinta en un vaso?

Cogemos un vaso y lo rellenamos con agua, vertemos una gota de tinta dentro del agua. Ahora es muy importante que nos fijemos en cómo se mueve, porque vamos a tener que descifrar su movimiento. Podemos repetir esta acción y contemplarla cuantas veces necesitemos.

Ahora que ya lo sabemos, cogemos una gota de tinta y la dejamos caer sobre un papel. Vamos a intentar que la gota se mueva de la misma forma que se movía la primera dentro del vaso, pero además trataremos de moverla sin tocarla, sólo moviendo e inclinando el soporte. Utilizando otro trozo de papel, transferimos la imagen de una superficie a otra, poniendo uno encima de otro. Registrando la huella del movimiento, y fijándonos en las similitudes y diferencias que encontremos entre ambas imágenes.

Teniendo la forma del movimiento en mente, cogemos un lápiz e intentamos convertir en línea ese movimiento.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA

¿Qué procesos de pensamiento

experimentaste durante la sesión? ¿Para qué sirve aprender a dibujar el movimiento de un pez?

Deberás recordar la guía de análisis de la experiencia artístico-educativa después de cada píldora. Lo podrás encontrar al final del documento como “Pautas de Tratamiento”

REFERENTES ARTÍSTICOS

Bill Viola, Mark Mawson, Arte para Aprender.
*Adaptación de la sesión “Al azar” de *Lainopia*. Para información más precisa sobre su administración, consultar el capítulo 4.

Píldora IV Salirse de los límites

OBJETIVO: Reflexionar entorno a la idea de los límites en el proceso de creación (límites de espacio, de formato, de material..)

DETONANTE

¿Alguna vez habéis dibujado la música? No los instrumentos, la forma de la música, de los sonidos. Voy a probar a dibujar en este papel. Se me está quedando pequeño, ¿podría... dibujar en la mesa?

DESARROLLO

Comenzamos trabajando sobre un gran cristal transparente, que nos permite ver a través de él. Colocamos arena seca, pinceles y palillos en su superficie. Lo iluminamos con focos, y apagamos la luz de la sala.

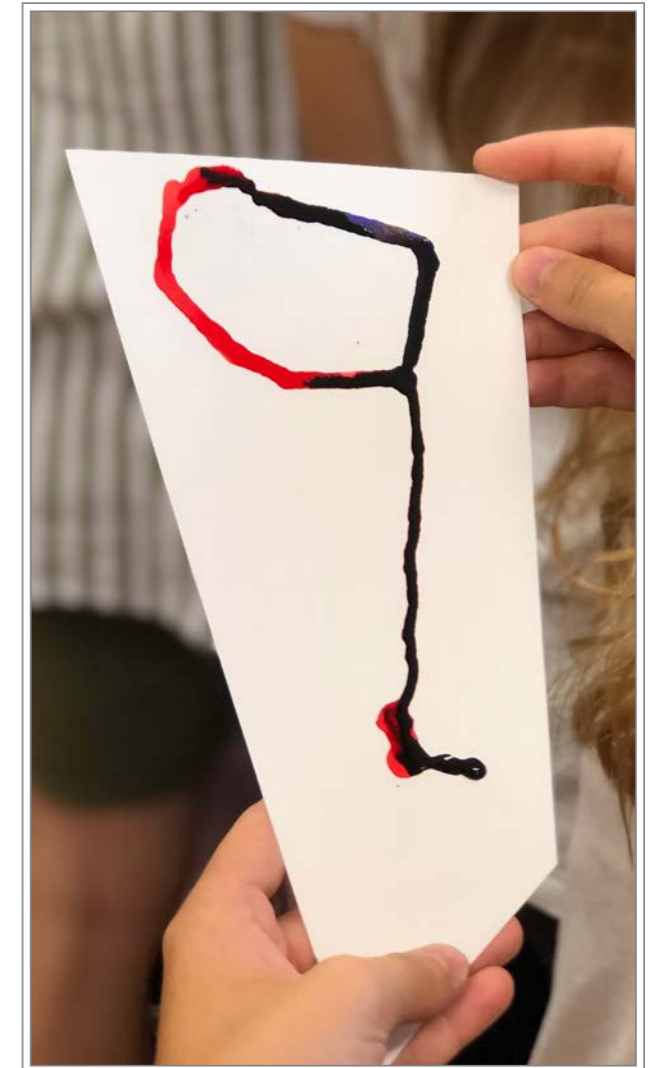


Figura 13. Cita Visual Detalle. Fombella, I (2019) *Direcciones*. Fotografía

Hoy la sesión va de salirse de los límites. Vamos a salirnos del límite del papel y dibujar sobre arena. Vamos además a hacer líneas quitando material y no añadiéndolo, dejando un hueco en la arena a través del cual pasa la luz. Para empezar, voy a explorar las posibilidades que me ofrece este material a nivel sensorial. Cómo suena al caer, qué tacto tiene, o cómo huele.

¿Y qué vamos a dibujar? Pues los sonidos que escuchamos. Veremos que al tener el foco colocado encima del soporte, y estar este suspendido en el aire sobre una superficie, podemos apreciar la sombra de nuestro dibujo en el fondo.

Recordad que hemos de tomar fotografías durante las sesiones, a modo de registro de datos, para poder tener información de lo que ha pasado durante la sesión y de los hallazgos que hayamos hecho.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA

Deberás rellenar la guía de análisis de la experiencia artístico-educativa después de cada píldora. Lo podrás encontrar al final del documento como “Pautas de Tratamiento”

REFERENTES ARTÍSTICOS

Segni Mossi

*Adaptación de la sesión “Tocar la línea” y “Narrativas efímeras” de *Lainopia*. Para información más precisa sobre su administración, consultar el capítulo 4.

Píldora V Sumergirse en la obra

OBJETIVO: reflexionar sobre la emoción en el aula y el arte socialmente comprometido

DETONANTE

Recibimos a las alumnas y alumnos en el pasillo.

Hoy vamos a hacer un viaje, la clase no será aquí. Siento no haberos avisado, pero es necesario. Para comenzar, tenemos que abrir la puerta de uno en uno y entrar al aula.

DESARROLLO

Tenemos ante nosotras y nosotros una ciudad. No sabemos cómo se llama. Ni dónde está. Si existe o no. Si sus habitantes llevan vidas tranquilas o agitadas. Qué hacen en su tiempo libre. En qué trabajan. No sabemos nada de esta ciudad.

Por eso, os propongo que en grupos imaginéis todo lo que se os ocurra de ella: desde si hay vehículos hasta la música que se escucha. Si se mide el tiempo en horas. Qué clima tienen. Si es presente, pasado o futuro.

Después del trabajo de imaginación grupal, se van exponiendo las distintas ciudades imaginadas.

Ahora seguid imaginando, que esa ciudad del presente que decíais, en la que hace mucho calor, esas casas en las que siempre suena la música, en ellas, está a punto de pasar

algo. Poco a poco mientras se repiten las características de las ciudades imaginadas, se va destruyendo la instalación, derribando casas, volcando puentes, hasta que no queda nada en pie.

¿Sabéis de qué va la sesión de hoy?

Proyectamos imágenes de ciudades derruidas en conflictos bélicos, como Aleppo, capital de Siria, antes y después de la guerra. Y también proyectamos la obra *Maqam* de Youssef Limoud, que se inspira en esos conflictos para crear nuevas ciudades, nuevos asentamientos a través de los escombros.

¿Qué podemos hacer por los habitantes? Podéis comenzar la reconstrucción, manteniendo la estructura original o modificándola, puede que necesiten un lugar totalmente distinto, o quizás quieran conservar su hogar tal como era. Estamos dibujando, pero con objetos, así que vamos a prestar mucha atención al tipo de formas que generamos, como haríamos en un dibujo.

Recordad que también podéis hacer fotos del proceso.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA

¿Qué pensáis de la idea de sumergirse en la obra? ¿Diríais que lo hemos conseguido? ¿Consideráis importante articular sesiones de este tipo en el aula, conectando el arte con la sociedad?

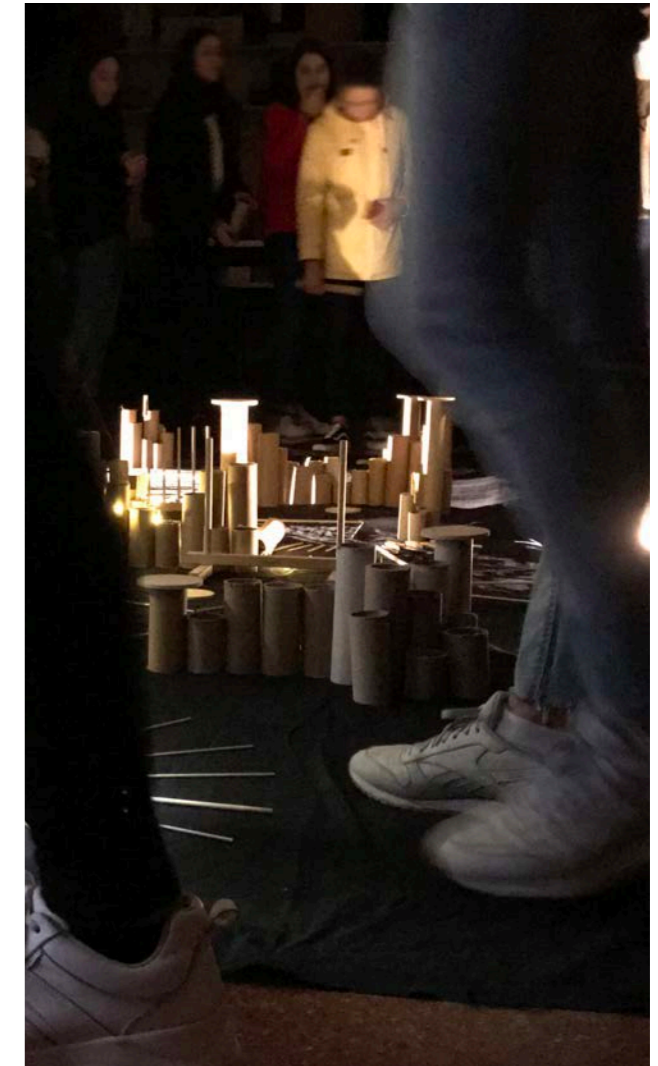


Figura 14. Autora (2019) *Ciudad*. Fotografía

REFERENTES ARTÍSTICOS

Youssef Limoud

*Adaptación de la sesión “Asentamiento” de *Lainopia*. Para información más precisa sobre su administración, consultar el capítulo 4.

Píldora VI Audiovisu...¿qué? Escultu...¿cómo?

OBJETIVO: Conocer prácticas de creación alejadas de ejercicios técnicos pictóricos más tradicionales, repensar el volumen y el espacio de objetos cotidianos



DETONANTE

Vamos a empezar preguntándonos qué diferencia hay entre un dibujo y una escultura. Intentamos pensar qué tipo de respuestas puede dar un niño o niña que no esté familiarizado con el concepto del volumen. ¿Cuál es el truco, o una forma de experimentar esta diferencia entre dibujo y escultura?

Vamos a hacer el siguiente ejercicio: aquí tenemos un dibujo impreso y una escultura. Intentamos mirar y tomar fotos de la escultura de frente, de perfil, de espaldas... ¿la vemos? Intentamos mirar el dibujo de frente, de perfil, de espaldas... ¿se ve desde todos los puntos?

DESARROLLO

Paso I

Ahora vamos a hacer algo un poco extraño a priori: vamos a crear una escultura con un material plano. Y además, no vamos a hacer solo una, van a ser decenas de esculturas en tan solo 10 segundos. Sacamos el papel de seda, lo estiramos, y lo dejamos caer suspendido en el aire. Vamos fijándonos en las diferentes formas que toma el papel. Podemos soplarlo para que cambien las esculturas. Intentamos tomar alguna foto de la caída del papel y las distintas formas que se crean.

Paso II

Pasamos a modificar el papel con la mano directamente sobre la mesa, y a pensar más

en qué tipo de volumen queremos que tenga sin que sea el azar quien lo decida. Vamos pensando por dónde queremos doblarlo, qué espacios estamos creando. Experimentamos con este proceso hacia resultados que nos vayan interesando. Podemos probar con distintos tipos de papeles.

Paso III

Vamos a experimentar un cambio de escala. Para hacerlo, vamos a coger una esquina de papel muy pequeña y hacer una bola. A partir de ahora vamos a imaginarnos que somos esa pequeña bola y vamos a contemplar la escultura de papel que hayamos hecho. Apagamos luces y con una linterna experimentamos qué puede cambiar la luz en el volumen, y cómo modifica el espacio.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA

Proyectamos imágenes de distintas obras de las artistas, y comenzamos un debate sobre qué tipo de cuestiones de la obra hemos tomado como recurso para diseñar la práctica.

*Deberás recordar la guía de análisis de la experiencia artístico-educativa después de cada píldora. Lo podrás encontrar al final del documento como “Pautas de Tratamiento”

REFERENTES ARTÍSTICOS

Karla Black

Lygia Pape

* Adaptación de la sesión “No todo es lo que parece” de *Lainopia*. Para información más

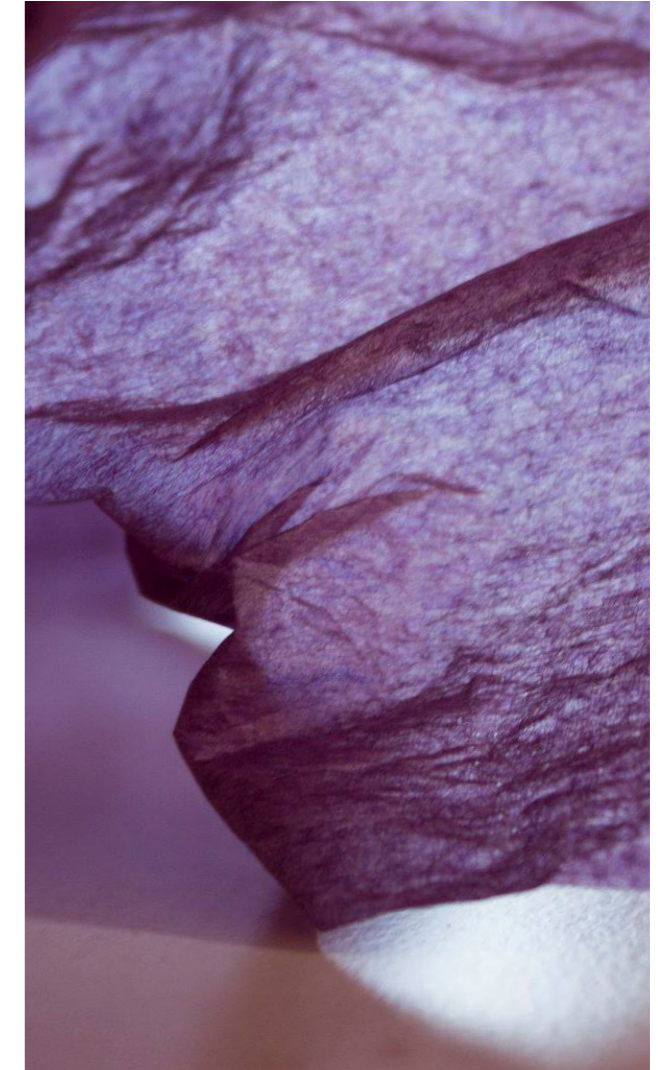


Figura 15. Autora (2019) *Espacios*. Fotografía

precisa sobre su administración, consultar el capítulo 4.

Píldora VII Sí, muy bien, pero esto en un cole no se puede hacer

Los estudios con este tratamiento nos desvelan que al finalizar las píldoras hay una mezcla de ligero interés por la asignatura, extrañamiento absoluto, y una pérdida inquietante que lleva a la preocupación máxima: qué hay que hacer para aprobar. Porque si tengo que hacer esto mismo, yo no sé. Y además en un cole esto no se puede hacer. Son evidentes los beneficios de estas píldoras, y podemos experimentarlas ya casi con gusto. Pero esto, en un cole, es muy difícil. No hay tiempo, no hay espacio y además ¿cómo se nos van a ocurrir propuestas así?

Es posible que a la mayoría de las participantes en este tratamiento se les haya pasado esto



Sumergirse en un proceso de creación



por la cabeza. Por eso, en esta última píldora, os proponemos el primer paso para comenzar a utilizar metodologías basadas en el arte. Trabajaremos en grupos, y se os propondrán una serie de artistas contemporáneos. Deberéis crear una actividad a partir de su obra, con el único requisito de no copiarla.

Podemos hacer un repaso de todos los análisis previos de las píldoras que hemos hecho. ¿Siempre usábamos las obras de la misma manera? Por ejemplo, ¿utilizábamos como idea la técnica? ¿El material? ¿El proceso de creación de la artista?

Vamos a intentar crear una lista de aspectos que hemos estado tomando de cada artista hasta ahora, para tener más pistas sobre qué puedo utilizar ahora para crear una propuesta.

1.3. Protectores de estómago: aula teórica (y nunca práctica)

Durante esta parte del curso, nos centramos en reflexionar en el aula teórica en torno a las siguientes cuestiones, poniéndolas en relación con lo que se está experimentando durante las prácticas:

*¿Por qué creamos?
¿Qué es la Educación Artística?
Repensar el mapa del área
Proyec...tando Desanestesis
Imagina y percibe.
Creatividad y divergencia.
Pensamiento visual y estético.*

PAUTAS PARA TRATAMIENTO:

PROYECTO DESANESTESIA

Guía de análisis de la experiencia artístico-educativa a realizar después de cada píldora

DESPUÉS DE TOMAR LAS PÍLDORAS

PASO I:

Para crear esta sesión, las educadoras artísticas se basaron en la obra de unx o varixs artistas:

1. Cita sus nombres.
2. Averigua en torno a qué gira su obra.
3. Concreta en qué se basaron exactamente las arteducadoras para crear la experiencia de enseñanza-aprendizaje: los materiales que utilizan, en el tema, en la idea, en el concepto, en su proceso de trabajo, en su estética..)

PASO II:

Conociendo cual era el objetivo general de cada actividad, ¿puedes argumentar por qué crees que es importante conseguir ese objetivo? ¿Crees que se puede conseguir el objetivo de esta forma? ¿Qué objetivos más específicos podrías discernir en ella?

PASO III:

Enumera los contenidos del área de la educación plástica visual, y las capacidades que crees que se trabajaron durante la sesión.

PASO V:

Apunta las cuestiones que te pueden servir como herramientas o recursos pedagógicos.

PASO IV:

Si tuvieses que resumir la idea con la que te quedas después de esta sesión en una imagen, ¿Qué imagen sería? Crea una conclusión visual.

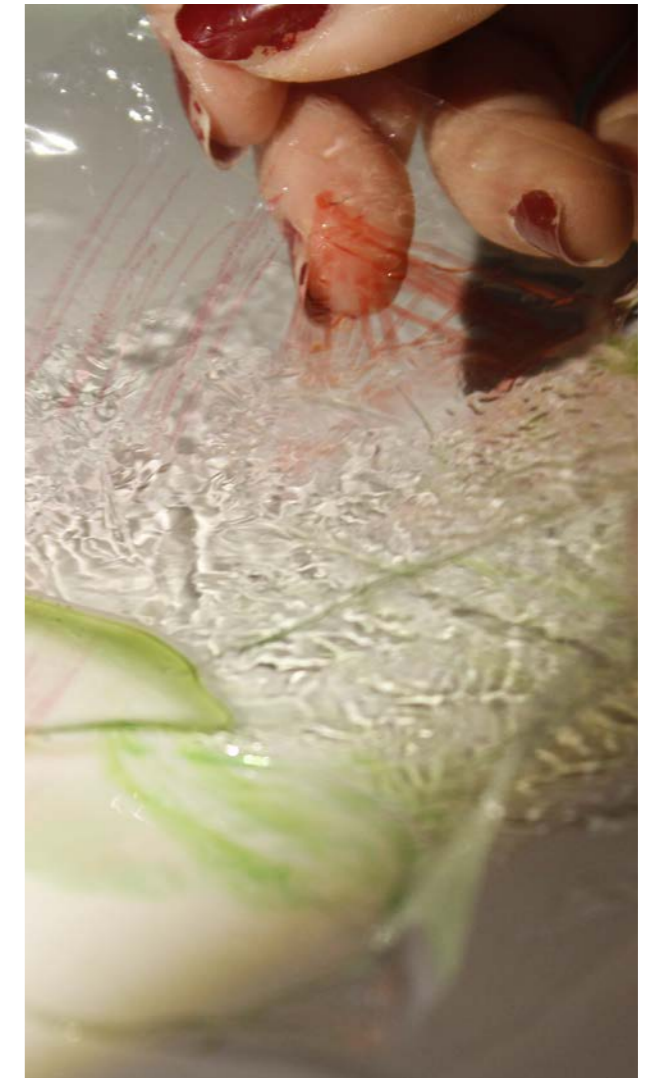


Figura 16. Autora (2019) Agua. Fotografía

Símbolos y estrategias de pensamiento

(Rubio, Fombella, San Pedro 2021)

Dedicamos especial atención y tiempo a reflexionar sobre cómo se estimula una capacidad, cómo la experiencia de aprendizaje que se diseñe puede favorecer el desarrollo de unas y no otras. ¿Qué capacidades se fomentan en las píldoras? ¿Y con este proyecto *Desanestesia*?

2. Fase II: Asimilación

En esta parte del proyecto, comenzamos a poner nuestra atención en poder localizar las distintas metodologías de enseñanza, distinguiendo las características de las metodologías basadas en las artes. Para ello buceamos en las distintas corrientes paradigmáticas que encontramos en la historia de la Educación Artística. Reflexionamos en torno a cómo la forma de proponer la experiencia educativa cambia el aprendizaje que se puede obtener en ella, la influencia de la metodología en la elección de los contenidos que se imparten, o las capacidades que se potencien. ¿Qué corrientes o modelos de Educación artística siguen vigentes en la actualidad?

Abrimos en profundidad el cajón de los contenidos, y vemos que dentro, hay muchos más cajones. Que hay quien los ordena dependiendo de muchos factores, y que ya no es sólo el orden, si no que también pueden cambiar incluso los mismos contenidos. Entonces... ¿cuáles son los propios de la Educación Artística? ¿Los que pone el

currículum? ¿Sólo esos? ¿Cómo se abordan en las clases? ¿Cómo crear una experiencia de aprendizaje para trabajar un contenido concreto?

Estas y muchas otras reflexiones que surgen en las clases, se interconectan con la creación de un proyecto artístico-educativo grupal. En él, las y los estudiantes comienzan a trabajar en profundidad en la creación de un proyecto artístico-educativo, basado en el arte, comenzando por entenderlo como un recorrido que comienza en la idea.

Las alumnas y alumnos comienzan buscando un tema de interés para el grupo, desde ese tema buscamos una idea y la conceptualizamos. Una vez llegado este punto, se construyen dos formas de afrontar el trabajo conceptual: creando un objeto artístico que reflexione sobre ese concepto por una parte, y creando un proyecto educativo que se apoye en la estructura propuesta durante la asignatura. Rubio, Fombella, San Pedro (2021)

De esta manera, ahondamos en la metodología experimentada y vamos construyendo la nuestra propia, en diálogo con ella. Comprendemos que no se trata de replicarla, si no que cada proyecto tiene una estructura formal distinta, y que esa forma, depende de la conceptualización de mi propuesta.

3. Fase III. Hábitos saludables

Después de crear un proyecto grupal, en esta fase comenzamos un acompañamiento

colectivo de creación individual: empieza a desarrollarse individualmente el proyecto final de la asignatura. Comenzamos una vez más, a recorrer el camino de la búsqueda de la idea, la conceptualización y el proceso que da lugar a nuestro proyecto. En este trayecto, la búsqueda de una idea que realmente me atravesase como arteducadora, es crucial. Al igual que no perseguimos una forma escultórica sin necesitar realmente alcanzarla, no podemos crear una experiencia educativa sin necesitar realmente provocarla. Tal como apunta José María Mesías Lema:

No se puede hablar de proyecto sin el deseo de querer hacerlo. Nacen con la intención de satisfacer una idea o preocupación que solo está en nuestra cabeza. La propia palabra, proyecto, es significativa de la distancia entre el deseo y la satisfacción del producto. ¿Qué quiere decir esto? Pues que un proyecto creativo en educación artística es esa distancia transformadora entre el deseo y su satisfacción: el proceso vivido. Son retos creativos que exigen las mejores cualidades docentes. (Mesías, J. 2019, p. 79)

Así la decisión y búsqueda del tema que quiero abordar en mi proyecto, es una parte esencial del proceso de creación que no puede resolverse proponiendo cualquier contenido al azar del currículum. Durante este trayecto, hemos de elaborar bancos de referentes artísticos, y mil mapas conceptuales, hasta encontrar la estructura adecuada para nuestra propuesta metodológica basada en las artes.

Para ello seguimos conociendo cómo la forma

influye en el qué, adentrándonos en mayor profundidad en paradigmas metodológicos y proyectos de educación artística actuales y buceamos ampliamente en el cómo buscando y conociendo más recursos en el arte contemporáneo.

4. Fase IV. Rehabilitación

En esta última fase, comienza un proceso en el que se comparten los proyectos en las distintas fases de creación. Se presentan las distintas estructuras metodológicas creadas, los referentes artísticos utilizados como recurso, las dinámicas diseñadas para los escenarios de aprendizaje o los diseños espaciales propuestos.

[...]la clase se convierte en lo que bien podría ser una clase de proyectos que encontraríamos en alguna facultad de Bellas Artes o Arquitectura. Las alumnas y alumnos presentan sus proyectos en distintas fases de forma periódica con la idea de obtener comentarios y opiniones de los demás y así, de forma colectiva ir buscando las posibles vías de indagación y avance. (Rubio, Fombella, San Pedro (2021)

A continuación incluimos algunos mapas conceptuales de la estructura de los proyectos finales de las y los estudiantes. Reforzamos una vez más la idea de entender el currículum, unidad didáctica o proyecto, no como una línea recta estándar, sino como un dibujo en creación, capaz de adaptarse a los intereses y necesidades del contexto en el que se crea y desarrolla, sin perder rigurosidad en la enseñanza-aprendizaje.

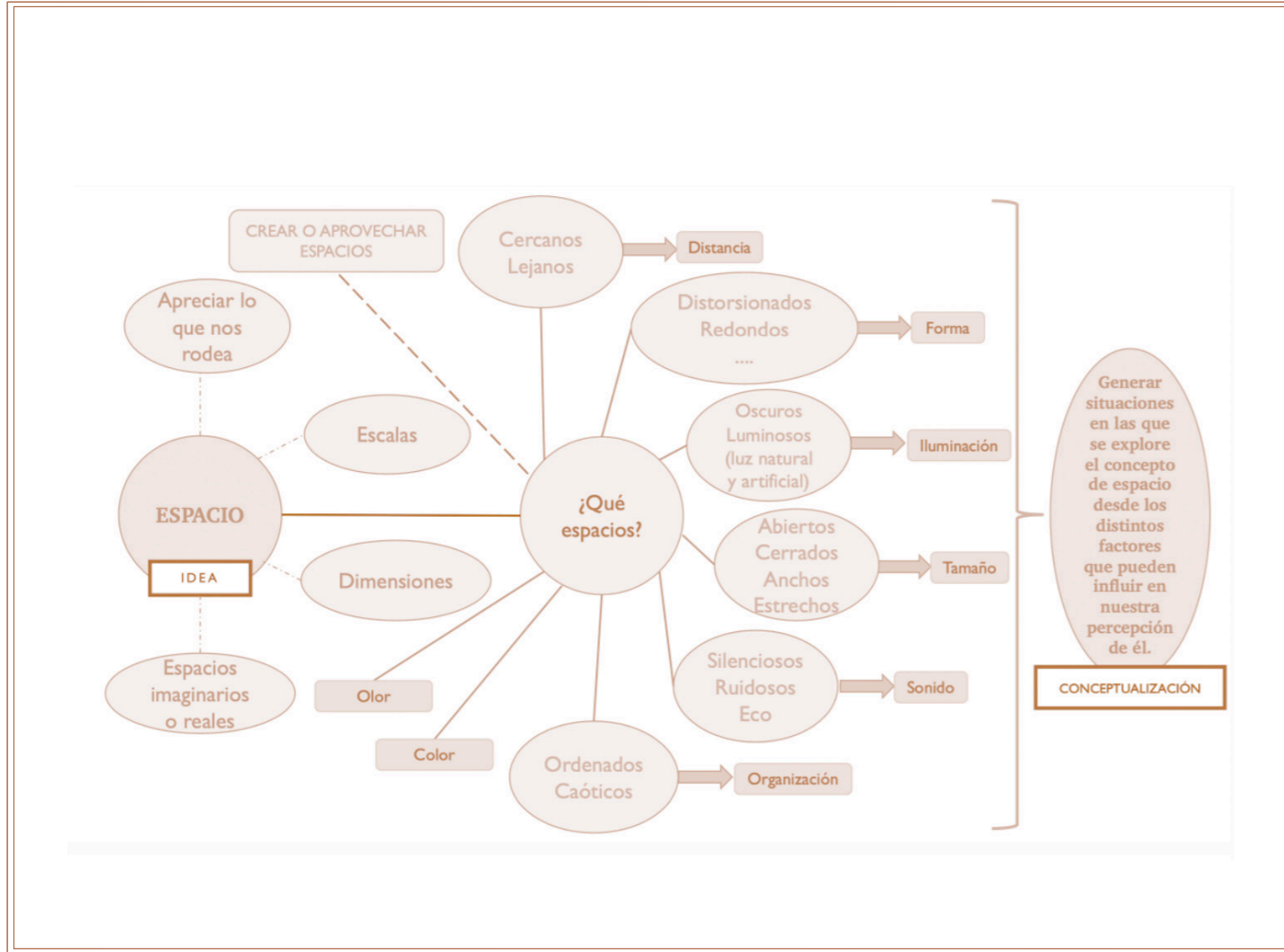


Figura 17. Cita Visual Literal. Avello, A (2019) *Estructura Proyecto Descubriendo el espacio para la asignatura Expresión Plástica y su Didáctica*. Imagen digital de la estudiante.

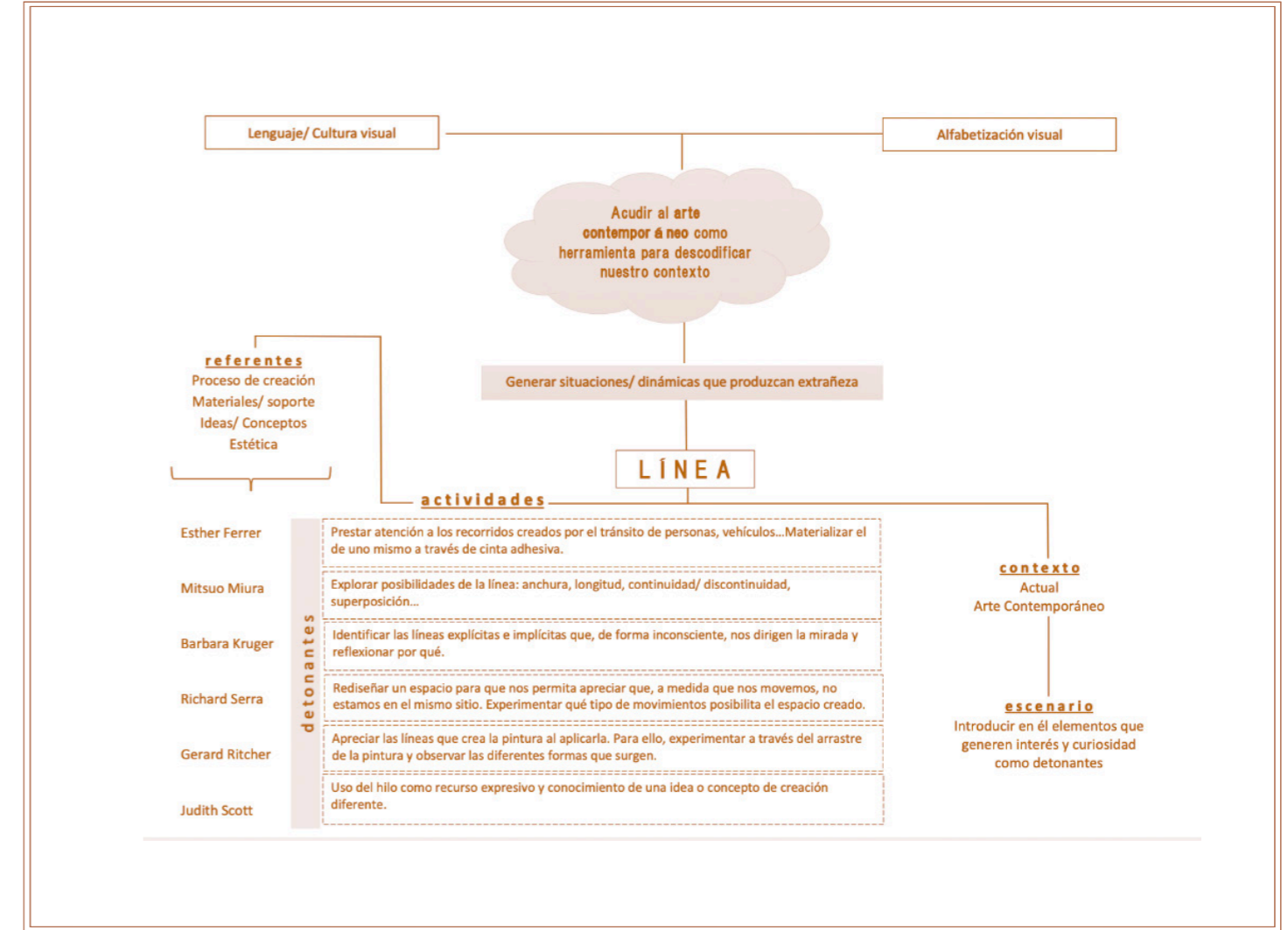


Figura 18. Cita Visual Literal. González, M (2019) *Estructura Proyecto El arte da mucho que hablar para la asignatura Expresión Plástica y su Didáctica*. Imagen digital de la estudiante.

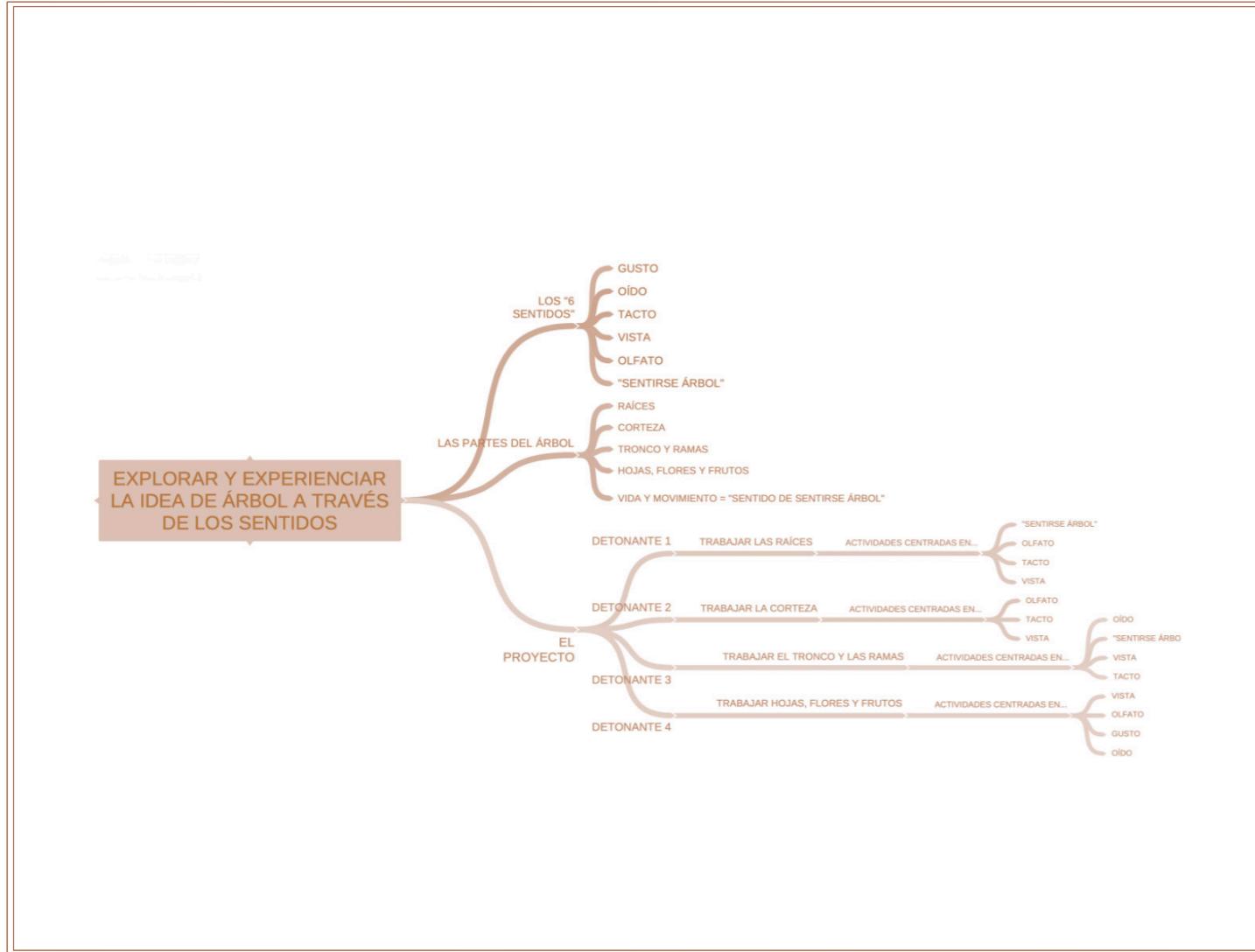


Figura 19. Cita Visual Literal. Álvarez, A (2019) *Estructura Proyecto Explorando y experimentando la idea de árbol a través de los sentidos para la asignatura Expresión Plástica y su Didáctica*. Imagen digital del estudiante.

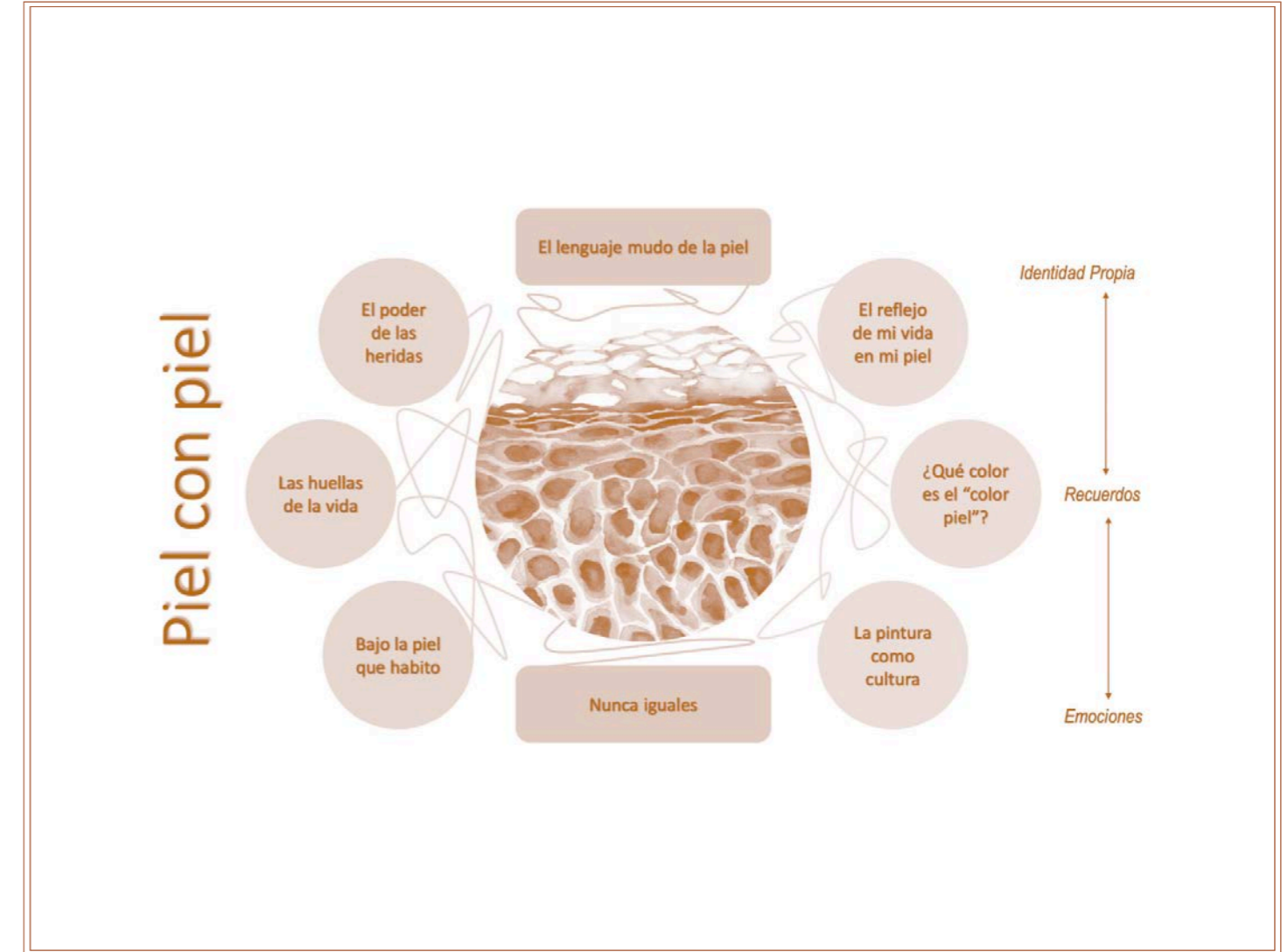


Figura 20. Cita Visual Literal. Barriga, L (2019) *Estructura Proyecto Piel con Piel para la asignatura Expresión Plástica y su Didáctica*. Imagen digital de la estudiante.

5. Algunos efectos adversos.



Figura 21. Autora (2021) *Descubrir la mirada*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Cita Visual Indirecta, (Rubio, Fombella, San Pedro) y; derecha, Rubio, A. (2017) *Avistar*. Fotografía.

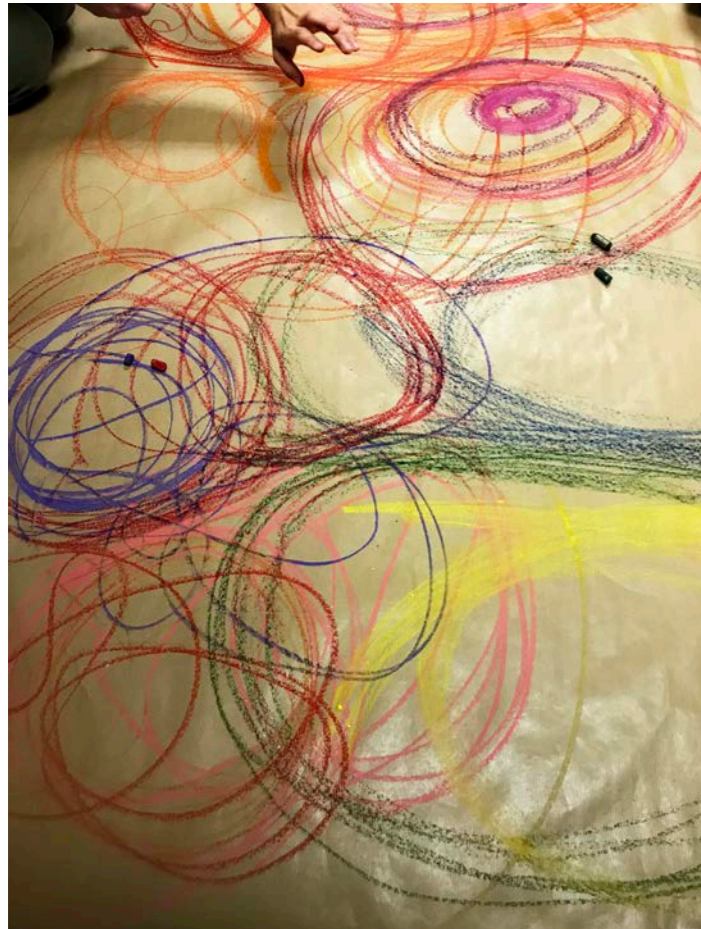


Figura 22. Autora (2021) *Explorar el dibujo*. Fotoensayo compuesto por, cuatro fotografías de la autora, de izquierda a derecha, (2019) *Círculos*, (2019) *Diálogo*, (2018) *Conversación*, (2019) *Involucrar el cuerpo*.

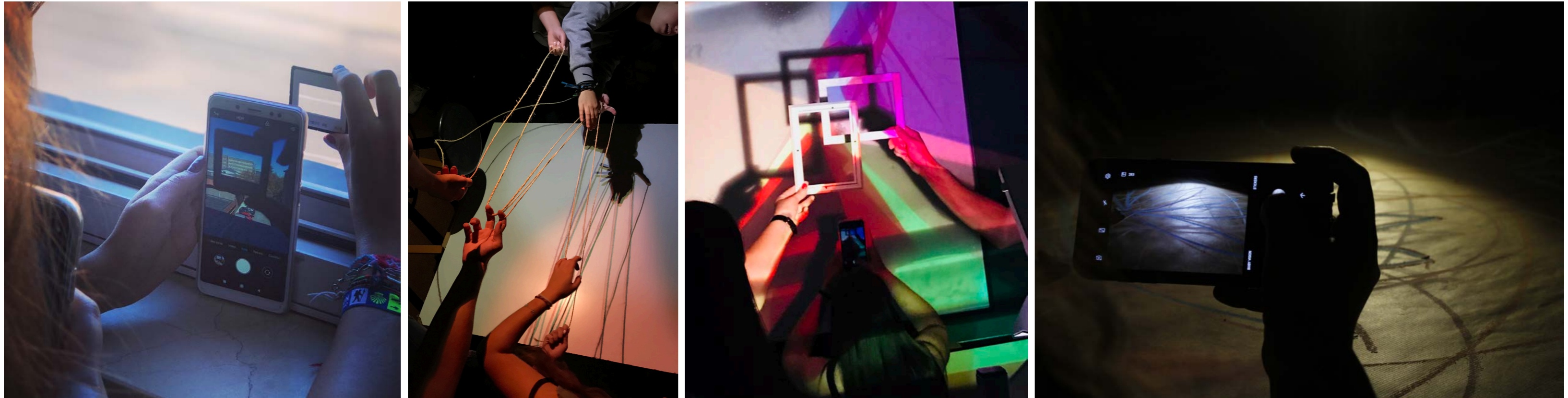


Figura 23. Autora (2021) *Re-encuadrar el entorno*.
Fotoensayo compuesto por, cuatro fotografías de la autora,
de izquierda a derecha, (2020) *Lo que no veo*, (2018)
Ilusión, (2018) *Puntos de vista*, (2019) *Reproducción*.



PARTE III CONCLUSIONES



CAPÍTULO 6
CONCLUSIONES Y REFERENCIAS

6. 1. CONCLUSIONES

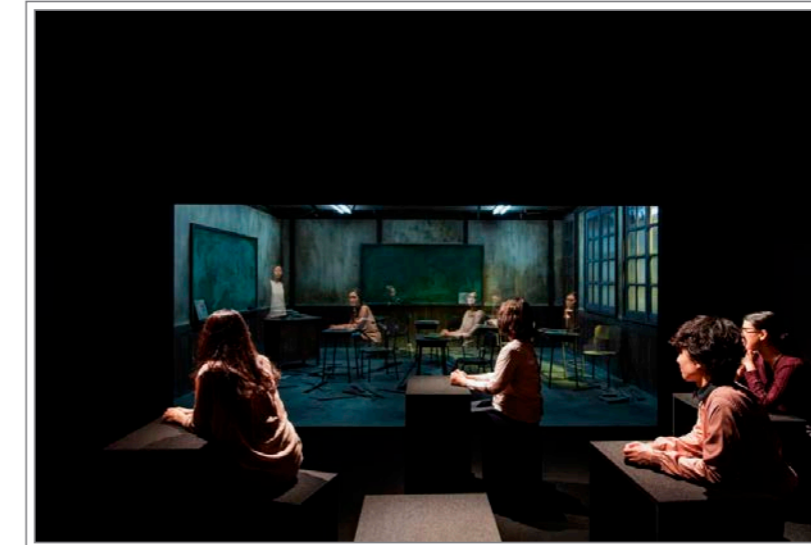
La Educación Artística ofrece acceso a una parte fundamental de nuestra cultura como seres humanos. Lo hace además desde dos perspectivas: la de espectadores activos, dotándonos de herramientas y recursos que nos permiten acceder a la amplia variedad de códigos de las creaciones culturales que nos rodean de una forma crítica; y la de creadores, pudiendo desarrollar nuestra capacidad creativa a través del conocimiento y experimentación con materiales, estrategias de creación, o técnicas. La educación en artes se torna imprescindible dentro de la sociedad hipervisual, espectacular (Debord, 1967), en la que vivimos. Es por esto necesario que la educación artística contemporánea ofrezca herramientas para poder leer de forma crítica y autónoma nuestro contexto y también para formar parte activa de él, a través de la creación.

Siguiendo las ideas propuestas por Eisner (1998) en torno a lo que la educación artística aporta a las personas que la reciben, consideramos que la didáctica del arte ha de abordarse tomando precisamente estas mismas aportaciones como guía para elaborar el diseño de las experiencias. Tomamos dichos aportes como elementos clave a la hora de crear nuestras propuestas. Es decir, hemos de: transformar ideas, imágenes y sentimientos a una forma artística creada para enseñar; despertar nuestra conciencia en torno a las cualidades estéticas de la experiencia educativa; conectar el contenido y la forma de la experiencia artístico-educativa, enmarcándola en su contexto social; e imaginar, explorar la ambigüedad, reconocer múltiples perspectivas e incorporarlas a la experiencia. Enseñamos arte a través del arte.

CONCLUSIONS

Arts Education offers access to a fundamental part of our culture as human beings. It does this from two perspectives: that of the active spectator, critically providing us with tools and resources that allow access to the wide range of meaning from cultural creations around us, and that of the creator, developing our creative capacity through knowledge and experimentation with materials, creation strategies or techniques. Arts education essentially falls within the spectacular hyper-visual society (Debord, 1967), in which we live. It is for this reason that contemporary Arts education offers tools to be able to critically and independently read our text and also play an active role in it through creation.

Following the ideas proposed by Eisner (1998) with respect to the fact that arts education contributes something to those that receive it, teaching art should be tackled using these same contributions as a guide to design experiences. These said contributions are taken as key elements in the creation of our proposals. In other words, we should transform ideas, images and feelings to an artistic form to teach, awaken our conscience to aesthetic qualities in the educational experience, and connect content and the arts-based teaching experience, framing it within its social context. We should imagine, explore ambiguity, recognize multiple perspectives and incorporate them into experiences. We teach art through art.



Pgs. anteriores:
Figura 1. Autora (2018)
Ilusión. Fotografía.
Figura 2. Autora (2017)
Sedimentos. Fotografía.

Autora (2020) *Aulas*.
Fotoensayo compuesto por
dos Citas Visuales, arriba,
(Germain, 2004-2012)
y; abajo (Erlich, 2017)

Las Metodologías Artísticas de Enseñanza abordan la experiencia educativa como una obra artística, cuyo propósito en este caso, es enseñar o permitir aprender. Así, con las MAE, llegamos, desde el arte, a muchos de los postulados de distintos enfoques y propuestas de la pedagogía contemporánea. El respeto a los ritmos de aprendizaje, la adaptación y acompañamiento a las necesidades e intereses de forma tanto individualizada como colectiva, o la consideración de la persona que aprende como principal protagonista activa de su propio aprendizaje son algunas de las premisas que persiguen las MAE. Las metodologías de enseñanza basadas en las artes, como obras artísticas que buscan enseñar, necesariamente persiguen un aprendizaje activo, crítico, consciente y autónomo.

En este sentido, la Investigación Basada en las Artes, nos ha permitido acceder a cuestiones de la experiencia educativa fundamentales para abordar los procesos y acontecimientos de la experiencia de forma estética. En nuestro caso, utilizando la observación participante a través de la fotografía y el happening como instrumentos de recogida de datos, hemos podido analizar, evaluar, y reconfigurar la organización de las experiencias educativas y estrategias didácticas desarrolladas. Hemos podido prestar especial atención a distintos aspectos revelados como el placer, el asombro, la duda, la comprensión de las formas o la experimentación activa. También los intereses, necesidades y ritmos o las dinámicas que se reiteran en nuestras propuestas de enseñanza-aprendizaje basadas en las artes. Así, presentamos en este informe un discurso visual a través de fotografías e ilustraciones que, organizadas en fotoensayos y citas, componen un argumentario basado en imágenes que nos ha permitido reformular estrategias didácticas y planteamientos

ABT addresses the educational experience as a work of art, whose goal in this case, is to teach or allow learning. Therefore, with ABT, we use art to come to postulates/hypotheses in distinct foci and proposals of contemporary pedagogy. Two premises of ABT are: respect for learning rhythms, adaption an accompaniment to both individual and collective interests and necessities as well as the consideration of the person that is learning as the principal active protagonist in his or her own learning. Arts-based teaching, such as a work of art that tries to teach, pursues active, critical, conscious and independent learning.

In this way, Arts-Based Research has opened up questions with respect to the fundamental educational experience in order to aesthetically address the processes and occurrences of the experience. In this case, participatory observation is employed through photography and happening as instruments collect data. We have analyzed, evaluated and reconfigured the organization of the educational experiences and didactic strategies developed. Special attention was paid to relevant aspects of the experience such as surprise, doubt, comprehension or active experimentation. Additionally, interests, necessities and rhythms or dynamics are repeated in our art-based teaching-learning proposals. This report therefore presents a visual discourse through photographs and illustrations that are organized into photo essays and citations, composing a discourse based on images that allows us to reformulate didactic strategies and approaches in our proposals. The way with which this



Figura 3. Autora. (2021) *Reunión*. Fotoensayo compuesto por, derecha, una fotografía de la autora (2020) *Sin título*, que incluye un escultura de la autora (2020) *Incubadoras, e*, izquierda una Cita Visual Literal (Muñoz, 1993).

en nuestras propuestas.

La forma de abordar esta investigación, ha hecho que la estructura de la propia tesis doctoral se fuera construyendo a medida que se desarrollaban y se trabajaba con los propios artefactos. Esto es algo totalmente determinante para la conformación de este informe, ya que ha desembocado en la elaboración de una estructura flexible. Ha sido organizada linealmente por necesidades de adaptación al formato académico, pero responde a una construcción de nuestro propio aprendizaje en forma de red, de camino con múltiples bifurcaciones, pudiendo haberse representado como un mapa de rutas transitadas y rutas a transitar. Hemos podido comprobar que las *walking methodologies* y la *a/r/tografía*, al ser enfoques de indagación capaces de acompañar procesos de creación, se han adecuado totalmente a las necesidades de nuestra propuesta.

Esta naturaleza *a/r/tográfica* de nuestra indagación, nos ha situado desde el primer momento en una línea de creación artística cuyos centros de interés se localizan en un punto intermedio entre la docencia, el arte y la investigación. Las preguntas de indagación que nos formulamos al comienzo y durante el desarrollo de esta tesis, tienen que ver con la reflexión sobre una didáctica específica de las artes, el uso del propio arte como herramienta educativa capaz de articular una metodología de enseñanza, y entorno a la posibilidad de utilizar un proyecto educativo como instrumento de investigación. Así, en las distintas partes de este informe, hemos podido articular estas reflexiones concluyendo que es posible utilizar las ideas estéticas del arte como formas pedagógicas en educación. Éstas

investigation was addressed caused the structure of the doctoral thesis itself to be constructed while the devices themselves were developed and used. This was a determining factor for the configuration of this report since it led into the elaboration of a flexible structure. It was linearly organized by adapting necessities to an academic format, but responds to a construction of our own learning by using a net model, a path with multiple forks, similar to a map with transited paths and paths to be transited. We were able to confirm that walking methodologies and *a/r/tography*, are research approaches capable of accompanying processes of creation, completely adjusted to the necessities of our proposal.

The *a/r/tographic* nature of our research initially placed us in a line of artistic creation whose central interests are found in an intermediary point amongst teaching, art, and research. The questions that we formulated at the beginning and during the development of this thesis deal with reflection about a specific arts didactic, the use of art itself as an educational tool able to create teaching methodology, and the possibility of using an educational project as an investigative instrument.

Thus, in distinct parts of this report, we have stated these reflections, concluding that it is possible to use aesthetic ideas of art as pedagogic means in education. These pedagogic proposals contain many concrete characteristics that shape arts-



Figura 4. Autora (2021) *Movilidad*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2020) *Mano*, fotografía y derecha, Hernán, P. (2016) *Mano II*, Fotografía.

cuentan con unas características concretas que conforman las metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en las artes. A través de ellas podemos crear experiencias educativas como si de obras artísticas se tratasen, utilizándose también como instrumentos de investigación educativa.

Respecto a la **investigación basada en las artes** y la **a/r/tografía** se concluye:

- que el proyecto expositivo, el happening, el cuento, o la escultura pueden utilizarse como instrumentos de investigación.
- que los artefactos a/r/t en tanto obras artísticas y educativas, creadas como instrumentos de tratamiento de datos, pueden convertirse a su vez en los propios objetos de estudio.
- que debido al carácter rizomático de las investigaciones a/r/t la recogida de datos sucede en diferentes puntos del proceso, interconectándose con las partes de tratamiento de datos incluso de presentación de resultados.

El **primer bloque** relacionado con la definición y fundamentación de las Metodologías Artísticas de Enseñanza concluye,

- que la necesidad del desarrollo de las MAE se sitúan en las necesidades de la educación artística en el contexto epistemológico contemporáneo.
- que su fundamentación se localiza en diferentes ámbitos, tanto desde las corrientes paradigmáticas de la

based teaching-learning. We have created educational experiences based on these proposals as if the works of arts themselves tried, also using them as instruments of educational research.

The following conclusions are made with respect to arts-based research and a/r/tography:

Exhibitions, happenings, stories, or sculptures can be used as research instruments.

Both educational and A/r/tographic devices that were created as research instruments, specifically in data treatment, can simultaneously transform into objects of study.

Due to the rhizomatic character of a/r/tographic investigations, the data collection takes place at different points in the process, interconnecting the data collected with the presentation and results.

The first section related to the definition and rationale of Arts-Based Teaching concludes:

The necessity of ABT development is within the necessities of arts education in the contemporary epistemological context.

Its rationale is included in different fields, from the paradigmatic currents of arts education, to different approaches of contemporary pedagogy, characteristics



Figura 5. Autora (2021) *Manos*. Fotoensayo compuesto por, arriba, fotografía de la autora, (2017) *Sin título*, que incluye una escultura de la autora (2015) *El Molde*, y; abajo. Deguines, C. (2016) *Vaso*, fotografía

educación artística, como desde diferentes enfoques de la pedagogía contemporánea, las características del currículo posmoderno, el arte contemporáneo o la investigación educativa basada en las artes.

- que las MAE tienen unas características concretas que las diferencian de otros métodos. Dichas características proceden de las cualidades artísticas y determinan tres tipos de desarrollos didácticos basados en MAE: obras artísticas docentes creadas como obras pedagógicas, happenings de aprendizaje y obras colaborativas como proceso y producto de aprendizaje.
- que el currículum de las MAE es un dibujo y no una lista.

En el **segundo bloque** se proponen una serie de proyectos educativos basados en las artes desde distintos enfoques que evidencian la posibilidad de trabajar a través de estas metodologías. De forma general, la Parte II de la investigación concluye:

- que el uso de las artes como estructura metodológica facilita el aprendizaje artístico.
- que diseñar nuestras experiencias educativas estéticamente, en todos los aspectos, desde el diseño espacial, hasta la estructura conceptual de la propuesta, los materiales elegidos o el tipo de intervenciones verbales que hacemos, es totalmente necesario para articular un aprendizaje basado en las artes capaz de ofrecer experiencias significativas.

of postmodern curriculum, contemporary art and/or arts-based educational research.

ABT has certain characteristics that set it apart from other methods. These characteristics come from artistic qualities and determine three types of didactic development based on ABT: works of art for teaching created as pedagogic pieces, learning happenings and collaborative pieces as learning processes and products.

The ABT curriculum is a drawing and not a list.

The second section proposes a series of arts-based teaching projects using distinct approaches that prove the possibility of working with these methodologies. In general, Part II of the investigation concludes:

The use of arts as methodological structures aids learning arts.

While aesthetically designing our educational experiences, in all aspects, from the spatial design to the conceptual structure of the proposal, from the selected materials to the type of verbal interventions used, it was totally necessary to define an arts-based learning capable of offering meaningful experiences.

Offering children an active role in the educational experience promotes attentive involvement that generates a necessity for learning, positioning children in the center



Figura 6. Autora (2021) *Enmarcar*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, A. (2018) *Marco I*, Fotografía. y; derecha, Abella, S. (2018) *Marco II*, Fotografía.

- que ofrecer un papel activo en la experiencia educativa a las niñas y niños, promueve una implicación atenta, que genera una necesidad de aprendizaje, situándose en el centro de su propio proceso educativo. .
- que la experiencia educativa en artes que nos interesa, es un acontecimiento colectivo, un evento compartido en el que el aprendizaje se construye colaborativamente situándonos en el paradigma constructorista.
- que un artefacto entendido como proyecto educativo, ya sea un proyecto expositivo, un happening, o un cuento, puede utilizarse como instrumento de investigación. Ese instrumento nos aporta una información muy valiosa sobre la adecuación y cumplimiento de objetivos de la metodología utilizada, y la elección de los contenidos, las capacidades fomentadas y la experiencia artística propuesta.

En el **capítulo 3**, se explora la obra de arte o artefacto como detonante del aprendizaje y se construyen unas dinámicas de diálogo con ella para conformar la experiencia educativa. Estas dinámicas incluyen aspectos estéticos y creativos. En el caso de los proyectos escultóricos, el uso de la metáfora forma parte fundamental de la creación de las dinámicas de aprendizaje.

En las propuesta de los **epígrafes 3.2 La metáfora como detonante: una propuesta escultórica** y **3.3 Ajardinando. Sobre plantas salvajes y niños de interior** se concluye:

- que el uso de la metáfora como herramienta de reflexión es tremendamente interesante y útil para despertar procesos

of their own educational process.

The educational experience in arts that interests us is a collective story, a shared event, in which learning is collaboratively constructed placing us in a constructionist paradigm.

A device understood to be an educational project, whether exhibitiv or not, a happening, or a story can be used as a research instrument. This instrument gives us valuable information about adaptation and fulfillment of methodological objectives, the selection of content, the promoted capacities and the artistic experience.

In Chapter 3, works of art or devices are evaluated as learning triggers and dynamic interactions are constructed to shape the educational experience. These dynamics include aesthetic and creative elements. With respect to sculptural projects, the use of a metaphor is fundamental in the creation of learning dynamics.

In section 3.2 The metaphor as a trigger: A sculptural proposal and 3.3 Gardening: About wild plants and indoor children the following conclusions were made:

The use of a metaphor as a reflective tool is extremely interesting and useful to awaken processes of thought, debate, and creation both collectively and individually.

Creation interacting with a work of art

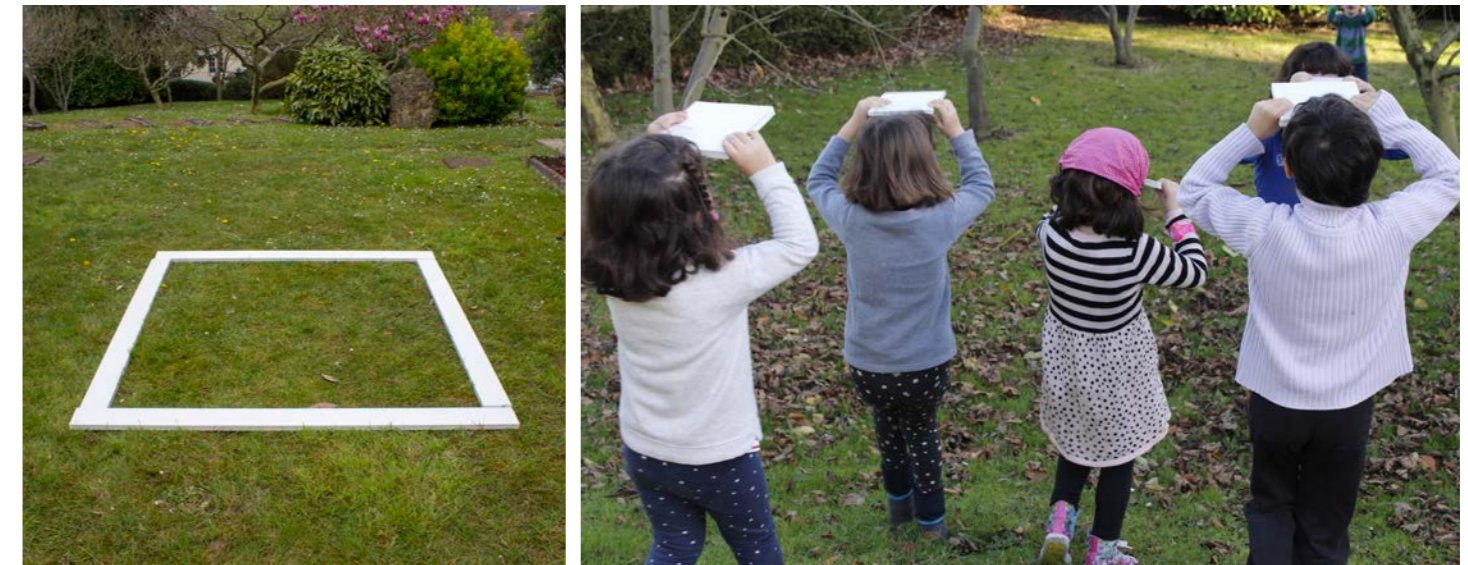


Figura 7. Autora (2021) *Desenmarcar*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, Rubio, R. (2018) *Marco III*, Fotografía. y; derecha, Rubio, A. (2018) *Marcos IV*, Fotografía.

de pensamiento, debate y creación tanto individuales como colectivos.

- que la creación en diálogo con una obra de arte estimula la articulación de la propia creación.
- que la calidad estética de un artefacto educativo confiere un marco de creación en el que se fomenta la atención y el cuidado de las creaciones de los estudiantes en diálogo con las experiencias propuestas.
- que la consideración por parte de distintos agentes culturales de un proyecto didáctico como proyecto expositivo, es una evidencia de la calidad estética de las propuestas artísticas conformadas como artefactos educativos.

En la propuesta del **epígrafe 3.4** *Rebusca, leer una historia sin letras*, se propone la interacción con un artefacto, el cuento, desde una experiencia de lectura colectiva, a través de la cual se generan unas dinámicas de reflexión, creación y diálogo. De esta propuesta se concluye:

- que la lectura colectiva de la narración visual ofrece interesantes herramientas para la toma de conciencia de las niñas y niños sobre la información presente en la imagen.
- que a través de la lectura de narraciones visuales se toma conciencia de que la subjetividad atribuida a los significados de la imagen tiene que ver con las palabras que le asignamos en su traducción al lenguaje verbal y no necesariamente a su significado visual.

stimulates the formation of creation itself.

The aesthetic quality of an educational device bestows it with a creative framework in which attention to and care for the students' creations is promoted, interacting with the proposed experiences.

The consideration of a didactic project's distinct cultural agents as an exhibit project is evidence of the aesthetic quality of its artistic proposals containing educational devices.

In the proposals of section 3.4, *Rebusca*, reading a wordless story, the interaction with the story device as a collective experience is proposed, through which dynamics of reflection, creation and dialogue are generated. The following conclusions were drawn:

Collective reading of visual narration is an interesting tool for children to become aware of information present in images.

Through the reading of visual narratives, the subjectivity attributed to meaning of the image has to do with

the words we assign to its translation to verbal language and not necessarily to its visual meaning.

In Chapter 4, an arts-based teaching device through performative experiences or happening based on ABT with an a/r/



Figura 8. Autora (2021) *Red*. Fotoensayo compuesto por, arriba, Rubio, R. (2017) *Cortina*, Fotografía. y; abajo. Rubio, A. (2016) *Rocio*, Fotografía

El **capítulo 4**, se crea un artefacto artístico educativo a modo de experiencia performativa o happening secuenciado basado en MAE, dentro de un enfoque *a/r*/tográfico. En el proyecto *Lainopia*, se concluye:

- que la construcción de un proyecto artístico como obra de arte, permite establecer una serie de analogías y metáforas entre el arte y la educación con las que es posible realizar reflexiones más profundas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como explorar distintas perspectivas.
- que la idea de dibujar un currículum al tiempo que se conforma, permite replantear las estrategias didácticas y la organización de la enseñanza-aprendizaje.
- que abordar la experiencia educativa como una experiencia performativa, como un happening, permite crear un entorno de aprendizaje en el que los participantes actúan, pudiendo explorar, experimentar y dudar, porque en eso consiste la actuación.
- que posicionarse como artista ante la creación de la experiencia educativa, supone alcanzar unos elevados niveles de atención e implicación con la estructura estética del proyecto y todos los elementos implicados en él, por lo que es más probable que podamos ser capaces de articular una experiencia de aprendizaje significativa.

El **capítulo 5**, con el proyecto *Desanestesia* desarrollado en una

tographic focus was created. In the Lainopia project, the following was concluded:

The construction of an artistic project as a work of art allows for the establishment of a series of analogies and metaphors between art and education with which it is possible to make deep reflections about the teaching-learning process as well as explore distinct perspectives.

The idea of drawing up a curriculum at the same time it is being formed reassesses didactic strategies and teaching-learning organization.

Approaching the educational experience as a performative experience or happening creates a learning environment in which participants act, and are able to explore, experiment and doubt; this is what performance is about.

Positioning oneself as an artist before the creation of the educational experience implies elevated levels of attention and implication to the aesthetic structure of the project and all the implied elements involved. Thus, it is more probable that we are able to create a meaningful learning experience.

In Chapter 5, the *Disanesthesia* project was developed in a collective teaching experience, translating the methodological structure of Lainopia to a proposal for initial teacher training. It was concluded that:

The methodological structure based on ABT developed in the Lainopia project is adequately flexible to adapt to other educative contexts, as in this case with initial teacher training.

The experimentation of arts-based teaching proposals with the objective of pursuing artistic knowledge whilst experimenting and analyzing a methodological proposal with the objective of pursuing art teaching knowledge is a highly interesting strategy for initial teacher training in arts education. It imparts two spheres of learning to the students: that of art education and art teacher training.

The methodological experimentation of arts-based teaching proposals and the use of the artistic creation process for the construction of the educational experience allows for the students to develop their own proposals that interact with arts-based methodology without falling into replication.

Finally, with respect to Arts-Based Teaching-Learning, this investigation was able to intuitively sense possible paths for future research, such as detecting some of its difficulties or limitations within the developed projects.

As a line of future investigation, we note the necessity to explore proposals in which learning experiences based on ABT use not only art but also visual cultural references. Although proposals in this investigation incorporated images and references to visual culture, they were hardly used as methodological references and do not

experiencia de docencia colectiva, trasladando la estructura metodológica de Lainopia a una propuesta para la formación inicial del profesorado, se concluye:

- que la estructura metodológica basada en MAE desarrollada en el proyecto Lainopia, es lo suficientemente flexible para adaptarse a otros contexto educativos, como en este caso a la formación inicial del profesorado.
- que experimentar propuestas didácticas basadas en las artes, con el objetivo de emprender un aprendizaje artístico, a la vez que se experimenta y analiza una propuesta metodológica, con el objetivo de emprender un aprendizaje en didáctica del arte, es una estrategia tremendamente interesante en la formación inicial del profesorado en educación artística. De esta forma se aporta ambas dimensiones a las y los estudiantes: el aprendizaje artístico y el aprendizaje en didáctica del arte.
- que la experimentación metodológica de una propuesta artístico-educativa y el uso del proceso de creación artístico para la construcción de una experiencia educativa, permite a las y los estudiantes desarrollar sus propuestas en diálogo con la metodología basada en las artes sin caer en la réplica.

Por último, esta indagación entorno a las Metodologías Artísticas de Enseñanza-aprendizaje, ha podido intuir algunas de las posibles vías de indagación futura, así como detectar algunas de sus dificultades o limitaciones encontradas en los proyectos desarrollados.

- Como línea de indagación futura, señalaremos la necesidad de explorar propuestas en las que se configuren las experiencias de aprendizaje basadas en MAE partiendo de referentes de la cultura visual y no sólo de las artes. Aunque en las propuestas de esta indagación se han incorporado imágenes y referencias a la cultura visual, a penas se han utilizado como referentes metodológicos y no constituyen una parte suficientemente significativa.
- En esta propuesta nos hemos centrado en el desarrollo de las Metodologías Artísticas de Enseñanza-aprendizaje para la educación en artes. No obstante, creemos que es posible la utilización y desarrollo de este enfoque también en propuestas de educación a través de las artes.
- Es fundamental seguir construyendo y articulando la fundamentación de las MAE, enmarcadas dentro de la corriente a/r/tográfica, aportando nuevas propuestas desarrolladas en la práctica y no sólo en el plano teórico.
- La idea de utilizar MAE en la educación, nos obliga al cuidado estético del proceso educativo. Crear y enseñar a crear experiencias de educación artística significativas es imprescindible en la sociedad actual para ofrecer un acercamiento al arte y a la cultura contemporánea desde un punto de vista crítico, activo, y creativo.

constitute a significant part of the research. We have concentrated on the development of Arts-Based Teaching-Learning for art education. Nevertheless, we think that it is possible to use and develop this approach in educational proposals in the arts.

It is essential to continue constructing and articulating the ABT framework within current a/r/tography, contributing to development of new proposals, not only theoretically, but also in practice.

The idea of using ABT in education obligates us to aesthetically care for the educational process. Creating and teaching to create meaningful arts education experiences is indispensable in current society in order to offer a closeness to art and contemporary culture from critical, active and creative points of view.



Figura 9.
 Autora (2021)
La estructura.
 Fotoensayo
 compuesto por,
 derecha, Rubio,
 A. (2018) *Casa*,
 Fotografía y una
 Cita Visual Literal
 (López, 2013)



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Acaso, A. (2009) *La Educación Artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.

Acaso, M. y Megías, C. (2017) *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.

Abad, J. (2008) *Iniciativas de Educación Artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro & Universidad Pública de Navarra.

Antúnez, N. Ávila, N. y Zapatero, D. (2008) *El Arte contemporáneo en la Educación Artística*. Eneida.

Almarcegui, L. (2013) *Parque Fluvial abandonado*. Instalación.
<http://www.m-arteyculturavisual.com/2013/02/09/lara-almarcegui-parque-fluvial/>

Almeida, H. (1977) *Dibujo habitado*. Fotografía.
<https://www.macba.cat/es/arte-artistas/artistas/almeida-helena/desenho-habitado>

— (1975) *Pinturas habitadas*. Fotografía.
http://www.artnet.com/artists/helena-almeida/pintura-habitada-e0TashJ9YgCyz1f_vCJZ3g2

Álvarez, L. (2003) *De la copia de láminas al ciberespacio. La educación artística en el sistema escolar y en el conjunto de las instituciones sociales: las artes visuales en la escuela, los museos, el patrimonio y los medios de comunicación de masas*. Marín-Viadel, R. (coord) (2003) *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Pearson.

Arañó, J. (1989) La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, (2) pp. 9-30.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS8989110009A/6060>

Arheim, R. (1979) *Arte y percepción visual*. Alianza Forma.

Arnold, U. (2003-2009) *Meteorite paintings*. Pintura.
http://www.ulrikearnold.com/ua_3_meteorits.html

— (2014) *Cordillera de la Sal, Chile*. Pintura.
http://www.ulrikearnold.com/ua_2_earth_south-america.html

Aycock, A. (1973-2010) *Low Building with Dirt Roof (for Mary)*. Construcción.
<https://www.aaycock.com/new-gallery-15>

— (1971) *Clay #2*. Instalación <https://www.aaycock.com/clay2>

Badilla, E. & Chacón, A. (2004) Construcciónismo: Objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. *Actualidades Investigativas en Educación*: Vol. 4 no, 1-12.

Baglietto, M. (2013) *Miradas Núbica Muestra Antológica*. Fotografía.
<http://miradasnubicas.blogspot.com>

Bamford, A. (2009) *El factor ¡wuu! El papel de las artes en la Educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Octaedro.

Barceló, M. (2016) *Vidrieras Biblioteca Nacional París*.
https://elpais.com/cultura/2016/02/27/actualidad/1456594599_659957.html

Black, K. (2015) *Likeness*. Instalación.
<https://www.artbasel.com/catalog/artwork/26434/Karla-Black-Likeness>

— (2011) *Story Of A Sensible Length*. Instalación.
<https://www.nationalgalleries.org/art-and-artists/features/karla-black>

— (2014) *At Fault*. Instalación. <https://www.tate.org.uk/art/artists/karla-black-11563>

— (2014) *Vanity Matters*. Escultura. <https://www.tate.org.uk/art/artworks/black-vanity-matters-t13282>

Bolin, Liu (2014) Subway Stairs. Fotografía. <https://liubolinstudio.com/fine-arts/#art-55>

— (2013) Big Iron Fist. Escultura. <https://liubolinstudio.com/fine-arts/#art-34>

— (2010) Teatro Alla Scala. Fotografía. <https://liubolinstudio.com/fine-arts/#art-77>

— (2007) Man in the fist. Escultura. <https://liubolinstudio.com/fine-arts/#art-10>

Bouck, E. (2007). Co-teaching . . . Not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure*, 51(2), 46-51.

Boursier-Mougenot, C. (2011) *Clinamen v.2*. Instalación. <https://www.centrepompidou-metz.fr/c-leste-boursier-mougenot-clinamen>

Caetano, A. P. , Paz, A. L. (2019) *Una pedagogía do evento no doutoramento em educacao artística* en Caetano, A. P. , Paz, A. L., Pimenta-Freire, I. y Carvalho, C (coord.) (2019) *Processo participativos e artísticos em contextos de diversidade*. Edicoes Colibrí.

Calder, A. (1928) *Jimmy Durante*. <https://www.mutualart.com/Article/The-Alexander-Calder-you-have--likely--n/ C567BFA408A92B44>

— (1928) *Helen Wills Moody*. <https://www.mutualart.com/Article/The-Alexander-Calder-you-have--likely--n/ C567BFA408A92B44>

Calle, S. (1997) *Régimen cromático*.

<http://art-topik.blogspot.com/2017/08/la-couleur-et-le-monochrome.html>

— (1997) *Régimen cromático*. https://www.perrotin.com/artists/Sophie_Calle/1/le-regime-chromatique/14386

Camnitzer, L (2012) *La enseñanza del arte como fraude*. <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>

Carbonel, J. (2015) *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.

Casellas (2018) *Preparación prueba acceso escuela de conservación de bienes culturales*. Fotografía. <https://artecasellas.es/preparacion-prueba-de-acceso-escuela-de-conservacion-de-bienes-culturales/>

Castillo, J, Palau, P. & y Ricardo Marín (2019) “Tres acciones pedagógicas desde un enfoque a/r/tográfico para la enseñanza del grabado en educación artística”. *ArtsEduca*, no25, 65-84

Cepeda, M. (2014) *Tapiés 6, Fotografía*. <https://www.arteparaaprender.org/2014-fotoensayo-ayotapiés?lightbox=datatem-jtqa2txq>

— (2014) *Picasso 6, Fotografía*. <https://www.arteparaaprender.org/2014-fotoensayo-picasso?lightbox=datatem-jtqalqkm>

— (2014) *Picasso 3, Fotografía*. <https://www.arteparaaprender.org/2014-fotoensayo-picasso?lightbox=datatem-jtqalqkm>

Chanmugam, A. & Gerlach, B. (2013) A Co-Teaching Model for Developing Future Educators Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching in Higher Education*. Vol 25, no1, 110-117.

Chicago, J. (1974–79) *The Dinner Party*. Instalación. <https://www.brooklynmuseum.org/>

exhibitions/dinner_party

Choi, X. (2009) *The Islet of Asperger Type, VI*, Escultura http://www.koreanartistproject.com/eng_artist.art?method=artistView&flag=artist&auth_%20%20reg_no=102

— (2009) *The Islet of Asperger Type, V*, Escultura. http://www.koreanartistproject.com/eng_artist.art?method=artistView&flag=artist&auth_reg_no=102

— (2009) *The wind* [imagen] http://www.koreanartistproject.com/eng_artist.art?method=artistView&flag=artist&auth_reg_no=102

Christouli, V. (2016) *Site-Specific Art as an Exploration of Spatial and Temporal Limitations*. PhD thesis, University of the Arts London.

Cinto, S. (2019) *From Landscape of a Lifetime*. Instalación. <https://www.tanyabonakdargallery.com/artists/31-sandra-cinto/>

— (2018) *Untitled*. Instalación. <https://www.tanyabonakdargallery.com/artists/31-sandra-cinto/>

— (2012) *Encontró das águas*. Instalación. <https://www.tanyabonakdargallery.com/exhibitions/250/>

Coloma, C. & Tafur, R. M. (1999) El construccionismo y sus implicancias en educación. *Educación*. Vol VIII. No 16. pp. 217-244

Condró, L. & Messiez, P. (2016) *Asymmetrical-motion. Notas sobre Pedagogía y movimiento*. Continta me tienes.

Crow, J., & Smith, L. (2005). Co-teaching in higher education: Reflexive conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care students. *Reflective Practice*, 6(4), pp. 491-506.

Deguines Guillem, C. (2015) *Cinco cuentos para Educación Artística: Proyecto Olma y Ofe. El cuento ilustrado como instrumento metodológico contra los ejercicios gráficos para colorear y repasar en Educación Artística*. Tesis de Master. Universidad de Granada.

Denes, A. (1982) *Wheatfield - A Confrontation: Battery Park Landfill, Downtown Manhattan getty* <http://www.agnesdenesstudio.com/works7.html>

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Paidós Estética

Disney (2018) *Princesas*. https://www.huffingtonpost.es/2018/03/07/las-princesas-disney-son-perjudiciales-para-la-autoestima-de-las-ninas_a_23378949/

Dobbs, S. (1992) *The DBAE HandBook*. The J. Paul Getty Trust

Dondis, D. (1992) *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003) *La educación en el arte posmoderno*. Paidós Arte y Educación.

Eisner (1998) Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *Arts Education Policy Review*, 100:1, pp. 32-40,

— (1998) *El ojo ilustrado*. Paidós Ibérica.

— (1972). *Educar la visión artística*. Paidós Ibérica.

Erlich, L. (2017) *Classroom*. Instalación. <https://bravermangallery.com/artists/leandro-erlich/>

Escaño, C. (2003) *Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la Educación Artística en la*

posmodernidad. En Marín-Viadel, R. (coord) (2003) *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Pearson

Ferrer, E. (2002) *Se hace camino al andar. Performance*. <https://www.art-madrid.com/es/post/esther-ferrer-la-mujer-de-todas-las-performances>

— (1977) *Íntimo y personal*. Foto Performance. <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/intimo-personal>

— (1971/1991) *Autorretrato aleatorio*. Fotografía. <https://atlasiv.com/2017/06/13/microhistorias-paris-esther-ferrer-francoise-janicot-nil-yalter/>

Feser, C. (2008) *Modelle*. <https://christianefeser.de/works/modelle/>

Fombella, I. (2020) *Articulación espacial en los edificios educativos asturianos. Propuestas de adecuación a las metodologías docentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

Fombella, I., Arias, J., San Pedro, J. (2019) *Arquitectura escolar y metodologías docentes en el siglo XXI: Respuesta a un nuevo paradigma educativo*. Revista Inclusiones Vol.6, Nº 4, pp. 65-91.

Frankenthaler, H. (1966) *Tutti-Frutti*. Pintura. <https://awarewomenartists.com/en/artiste/helen-frankenthaler/>

— (1963) *Saturn*. Pintura. <https://www.nationalgalleries.org/art-and-artists/510/saturn>

— (1963) *Riverhead*. Pintura. <https://awarewomenartists.com/en/magazine/helen-frankenthaler-le-triomphe-de-la-couleur/>

Freedman, K. (2003) *Enseñar la Cultura Visual*. Currículum estética y la vida social del arte. Octaedro.

Gargallo, P. (1881) *Main de l'élégante*. Escultura. <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/main-lelegante-mano-elegante>

García, A. (2017). *Otra Educación ya es posible*. Una introducción a las pedagogías alternativas. Litera Libros.

García Molina, J. (2011) *Agentes dobles*. En Saez-Carrera, J. & García Molina, J. (2011) *Metáforas del educador*. Nau llibres.

García-Roldán, A. (2012) *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/tográfica*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/21630>

García-Sánchez, S. (2017) *El contenedor de historias: una narración multilineal en un espacio gráfico expansivo*. En Marín-Viadel, R. & Roldán, J. (2017) *Ideas Visuales. Investigación Basada en las Artes e Investigación Artística*. Universidad de Granada.

— (1999) *Sinfonía gráfica. Variaciones en las unidades estructurales y narrativas del comic*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Genet, R. & Molinet, X. (2014) *El color del aprendizaje de los maestros*. En Marín-Viadel, R., Roldán, J. & Pérez Martín, F. (eds.) (2014) *Estrategias, instrumentos y técnicas en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística*. Universidad de Granada.

Genet, R. (2016) *Gota de tinta 3*. Fotografía. <http://bombearte.blogspot.com/2016/07/tras-el-exito-de-la-practica-la-gota-de.html>

Germain, J. (2004) *England, Wolsingham, Year 12*, Fotografía.

- <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms4.php>
- (2004) *Brazil, Cipó, Series 4, Geography*. Fotografía. <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms15.php>
- Getty (2020) *Sin título*. Fotografía. <https://www.getty.edu>
- Goldstein, D. (2008) *Fallen princesses. Snowy*. Fotografía. <https://www.dinagoldstein.com/dina-goldsteins-fallen-princesses/>
- Goldsworthy, A. (1980) *Green patch*. Instalación. https://goldsworthy.cc.gla.ac.uk/image/?id=ag_01654&t=1
- Grzymala, M. (2016) *Raumzeichnung (fusion)*. Instalación. <https://www.eduardosecci.com/artwork.php?id=O0000914>
- Guy, J. (2020) *Curriculum*. Contemporary Art goes to school. Intellect.
- Hall, J. (2010) Making Art, Teaching Art, Learning Art: Exploring the Concept of Artist-Teacher. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), pp. 103-110.
- Hernández, F. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, no26, pp. 85-118.
- (2003) *Educación y Cultura Visual*. Octaedro
- Hass, E. (1969) *Helen Frankenthaler*. Fotografía. <https://www.gettyimages.es/fotos/helen-frankenthaler?family=editorial&phrase=helen%20frankenthaler&sort=best>
- Irwin, R. Y De Cosson, A. (2004) *A/r/tography. Rendering Self Trough Arts- Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press.
- Irwin, R. Barney, D. & Golparian, S. (2017) *A/r/tografía como metodología para la investigación visual*. En Marín-Viadel, R. & Roldan, J. (2017) *Ideas Visuales. Investigación Basada en las Artes e Investigación Artística*. Universidad de Granada.
- Jaar, A. (1997) *The Silence of Nduwayezu, detail*, Instalación. <https://alfredojaar.net/projects/1997/the-rwanda-project/the-silence-of-nduwayezu/>
- (1997) *The eyes of Gutete emerita*. Instalación. <https://alfredojaar.net/projects/1996/the-rwanda-project/the-eyes-of-gutete-emerita/>
- Jonas, J. (1969) *Mirror performance*. Foto-performance. <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/performance/bmw-tate-live-2013/bmw-tate-live-performance-room-joan-jonas>
- (1969) *Mirror Piece I*. Foto-performance. <https://www.guggenheim.org/artwork/24749>
- Kapoor, A. (2017) *Sky Mirror (for Hendrik)*. Escultura. <http://anish Kapoor.com/4865/sky-mirror-for-hendrik>
- (2015) *Untitled*. Escultura. <http://anish Kapoor.com/4851/untitled-92>
- (2009) *Sky Mirror, Red*. Instalación. <http://anish Kapoor.com/109/sky-mirror-red>
- (1981) *1000 Names*. Escultura. <http://anish Kapoor.com/429/1000-names-8>
- Kaprow, A. (1968) *How to make a happening*. Audio performance. <https://www.youtube.com/watch?v=8iCM-YIjyHE>
- Keefe, J. & Murray, S. (eds.) (2007) *Physical Theatres. A critical reader*. Routledge.

Kellogg, R. (1979) *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cíncel

Kistler, R. (2009) *Cuentos Chinos*. Instalación. <https://www.subtours.com/cms/node/60>

Kline, F. (1991) *New York, NY*. Pintura. <https://www.artsy.net/artwork/franz-kline-new-york->

— (1955) *Vawdavitch*. Pintura. <https://www.artsy.net/artwork/franz-kline-vawdavitch>

Krisár, A. (2007) *The Birth of Us (boy)*. Escultura. https://anderskrisar.com/#/the_birth_of_us_boy

— (2006) *Arm (left)*. Escultura. https://anderskrisar.com/#/arm_left

Kusama, Y. (2016) *Mirror Room*. Instalación. <https://icamiami.org/exhibition/yayoi-kusama/>

— (2011) *Infinity Mirrored Room Filled with the Brilliance of Life*. Instalación. <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/talk/kusama-curators-talk-and-private-view>

— (2002) *The obliteration room*. Instalación. <https://dunedin.art.museum/exhibitions/past/yayoi-kusama/>

Lara-Osuna, R. (2020) El aula como laboratorio de experimentación visual: Introduciendo nuevas visualidades en la formación inicial del profesorado a través de la Projection – Based Augmented Reality (Realidad Aumentada Basada en la Proyección) en la que convierte el aula en un laboratorio de creación. *Tercio creciente*, (monográfico extraordinario II) pp. 51-74.

Lacuesta, I. (2011) *Cuaderno de Barro*. Video. Fotograma 29 ‘ 49“ <https://www.rtve.es/alacarta/videos/el-documental/documental-cuaderno-barro/1724267/>

LeWitt, S. (1971) *Wall Drawing 118*. Dibujo. <https://artishockrevista.com/2015/06/28/la-fundacion-botin-presenta-sol-lewitt-17->

wall- drawings-1970-2015/

Limoud, Y. (2016) *Maqam 4*. Instalación. <http://www.afribuku.com/las-ruinas-la-ciudad-y-la-poesia-de-youssef-limoud/>

— (2016) *Ruins*. Instalación. <https://yousseflimoud.com/ruins/>

— (2016) *Geometry of the passing*. Escultura. <https://yousseflimoud.com/geometry-of-the-passing/>

Long, R. (2011) *Making river avon mud arc*. Dibujo. <http://www.richardlong.org/Exhibitions/2011exhibitions/avonmudarc.html>

López, V. (2013) *Secuela Pública*. Exposición <https://valerianolopez.es/secuela-publica-2/>

López Fernández-Cao, M. (2002) La Educación Artística y la equidad de géneros. *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I, pp.145-171.

Lucas, S. (2011) *Nice Tits*. Escultura. <https://www.artsy.net/artwork/sarah-lucas-nice-tits>

— (2010) *Nud Cucladic 9*. Escultura. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/667860>

Lucas, C. (2008) *Habla*. Instalación. <http://www.m-arteyculturavisual.com/2015/09/01/cristina-lucas/>

Maeso, F. (2003) *El arte de construir el conocimiento artístico. El sueño curricular de educación artística en la escuela primaria*. En Marín-Viadel, R. (coord) (2003) *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Pearson

Madoz,(2018) *Sin Título*. Fotografía. <http://www.chemamadoz.com/g.html>

Maderuelo, J. (2012) *Caminos de la Escultura Contemporánea*. Universidad de Salamanca.

Madrid, M. (2014) Creando narrativas audiovisuales participativas: a/r/tografía e inclusividad. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/35191>

— (2014) Investigación a/r/tográfica basada en comic en Marín- Viadel, R., Roldán, J. & Pérez Martín, F. (eds.) (2014) Estrategias, instrumentos y técnicas en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística. Universidad de Granada.

Magán, D. (2013) *Relieve VI*. Escultura.
<https://www.mariongallery.com/artworks/categories/24/9548-david-magan-relieve-vi-2013/>

Malaguzzi, L. (2011) *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona. Octaedro-Rosa Sensat

Marín-Viadel, R. (2017) *A/r/tografía Social: seis preguntas sobre la toma de decisiones metodológicas en las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación*. En Marín-Viadel, R. & Roldan, J. (2017) Ideas Visuales. Investigación Basada en las Artes e Investigación Artística. Universidad de Granada.

Marín-Viadel, R. (2012) *Las Metodologías Artísticas de Investigación y la investigación educativa basada en las Artes Visuales*. En Marín-Viadel, R. & Roldan, J. (2012) Metodologías Artísticas de Investigación en educación. Aljibe

Marín-Viadel, R. (2012) *Criterios de calidad en las investigaciones educativas basadas en las artes visuales*. En Marín-Viadel, R. & Roldan, J. (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. Aljibe

Marín-Viadel, R. (coord.) (2003) *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Pearson

Marín-Viadel, R., Roldán, J. (eds) (en prensa) *La Enseñanza de las Artes Visuales en contextos de riesgo de exclusión social*.

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, No 4, pp. 881-895. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/63409>

Marín-Viadel, R. & Roldan, J. (eds.) (2017) *Ideas Visuales. Investigación Basada en las Artes e Investigación Artística*. Universidad de Granada.

— (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. Aljibe.

Marín- Viadel, R., Roldán, J. & Pérez Martín, F. (eds.) (2014) *Estrategias, instrumentos y técnicas en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística*. Universidad de Granada.

Martín-Luego, J. y Colectivo Paideia (2006) *Paideia. 25 años de Educación Libertaria. Manual teórico-práctico*. Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo. Escuela Libre Paideia.

Martins, M.C. (2019) Provocando encuentros con el arte por las fisuras de la nutrición estética y mediación cultural. (*Pensamiento*) (*palabra*). *Y obra*. no 22, pp. 60-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7087818>

— (2011) Arte, sólo na aula de arte? *Educação, Porto Alegre*, v. 34, pp. 311-316. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516>

Mawson, M. (2012) *Aqueous pastels*. Fotografía.
<https://www.aqueous.gallery/galleries#/aqueous-pastels/>

— (2012) *Flowers and swirls*. Fotografía. <https://www.aqueous.gallery/galleries#/flowers-and-swirls/>

— (2012) *Aqueous*. Fotografía. <https://www.markmawson.com/portfolios/aqueous>

McDarragh, F. (1961) Portrait of American Painter Franz Kline. Fotografía. <https://www.gettyimages.es/fotos/franz-kline?family=editorial&phrase=franz%20kline&sort=mostpopular>

Meireles, C. (1967-84) *Desviación al rojo*. Instalación. https://img.macba.cat/public/styles/popup/public/uploads/20120912/015_770x513.jpg?itok=ik9hZGKu×tamp=1577810389

Mena de Torres, J. (2015) *Construcción del concepto visual de la educación. Visiones de la educación a través de la fotografía artística, la fotografía de prensa y los estudiantes*. Tesis Doctoral. Programa Artes y Educación. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/40403>

— (2014) *El Comentario Visual en la investigación en Educación*. En Marín- Viadel, R., Roldán, J. & Pérez Martín, F. (eds.) (2014) *Estrategias, instrumentos y técnicas en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística*. Universidad de Granada.

Mendieta, A. (1972) *Untitled (Glass on Body Imprints-face)* Fotografía. <https://www.moma.org/collection/works/153237>

Mesías, J.M. (2019) *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó

— (2019) Artistas habitantes: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística. *Revista Observar* 13, pp. 74-104. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/104>

Met Museum (2021) *Gerhard Richter: painting after all*. Fotografía. <https://www.metmuseum.org/primer/gerhard-richter#how-i-paint>

Molinet Medina, X. (2015) *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales. Una investigación educativa basada en las artes visuales*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/44251>

Moreno-Montoro, I. (2012) Somos barro: una investigación usando la creación artística. *Tercio Creciente*, 1, pp. 49-62. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC/article/view/3049>

— (2007) Educar espectadores: propuestas expositivas y dinamización. *Comunicar*, 28, pp. 221-228. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C28-2007-27>

Mulas, U. (1963) *Alexander Calder with "Edgar Varese" and "Untitled", Saché, France*, Fotografía <https://www.tate.org.uk/art/artists/alexander-calder-848/who-is-alexander-calder>

Munari, B. (2008) *Diseño y comunicación visual*. Contribución a una metodología didáctica. Gustavo Gili.

Muñoz, J. (2000) *One figure*, Escultura, <https://juanmunozestate.org/works/one-figure-1543/>

— (1999) *Several Figures*, Escultura <https://juanmunozestate.org/works/several-figures-1464/>

— (1994) *Untitled*. Escultura. <https://juanmunozestate.org/works/untitled-146/>

— (1993) *Conversation Piece*, Escultura. Recuperada el 4 de febrero de 2021 de <https://juanmunozestate.org/works/conversation-piece-1316/>

Myriam, D. (2011) *Rezign*. Video. Fotograma 59'. <http://tramage.com/REZIGN-sand-animation-film.html>

Neto, E. (1999) *We finish the Time (worm's holes and densities)* Instalación. <https://www.wikiart.org/es/ernesto-neto/we-fishing-the-time-worm-s-holes-and-densities-1999>

Nusberg (1965) *Plano esquema de un entorno cibernético con participación. Moscú 1965. Plano*. En Popper, F. (1989) *Arte, Acción y Participación*. El artista y la creatividad hoy. Akal

Oiticica, H. (1958) *Metaesquema*. [imagen] <https://coleccion.malba.org.ar/metaesquema/>

Okariz, I. (2000-2004) *Mear en espacios públicos o privados*. Performance. <https://www.macba.cat/es/arte-artistas/artistas/okariz-itziar/mear-espacios-publicos-o-privados>

Páez, M. (2011) *Escultores*. En Saez-Carrera, J. & García Molina, J. (2011) *Metáforas del educador*. Nau llibres.

Palau, P. (2014) *Grabado con estudiantes universitarios de formación del profesorado*. Marín-Viadel, R., Roldán, J. & Pérez Martín, F. (eds.) (2014) Estrategias, instrumentos y técnicas en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística. Universidad de Granada.

Paredes, C. (2009) *Dreaming Rose*. Fotografía. <https://www.galeriavaxierfiol.com/cecilia-paredes/>

Pérez- Cuesta, G. (2014) *La Observación Participante en la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales a partir de David Hockney*. Tesis de Master. Universidad de Granada.

Pérez-Martín, F. (2014) *Arte y creatividad en el movimiento educativo internacional por la*

paz United World Colleges. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Popper, F. (1989) *Arte, Acción y Participación*. El artista y la creatividad hoy. Akal

Pereira, P. (2010) *Naturaleza revelada*. Escultura, <http://www.pamenpereira.com/index.php/site/work/4a99a7f3becc71c9511df72de1a9344550f822edb7334>

Peter-Feldmann, H. (2002) *Shadow Play*. Instalación. <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/shadow-play-juego-sombras>

Raquejo, T. (coord.) (2020) *El arte de corporeizar el entorno. Prácticas artística para una pedagogía del sentir*. Aula Magna.

Richter, G. (2014) *Flow*. Pintura. <https://www.gerhard-richter.com/en/art/prints/flow-18166/?&p=1&sp=32>

— (2006) *Haggada*. Pintura. <https://www.gerhard-richter.com/en/art/prints/haggadah-18164/>

Rist, P. (2016) *Pixel forest*. Video. <https://lenferdesarts.com/2016/11/02/pipilotti-rist-pixel-forest/>

— (2013/15) *Gnade Donau Gnade (Mercy Danube Mercy)*. Video. <https://sculpturemagazine.art/pipilotti-rist/>

— (2011) *Be nice to me*. Video. <https://pipilottirist.net>.

Rodríguez-Villamil, (2008) Del Constructivismo al construccionismo. Implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol 2, no1, pp. 72-89.

Roldán, J. (en prensa) *Formas de enseñar educación artística*. En Marín-Viadel, R., Roldán, J. (eds) (en prensa) *La Enseñanza de las Artes Visuales en contextos de riesgo de exclusión social*.

- (2015) Visual Arts-Based teaching-learning methods. *International yearbook for research in arts education*. No3, pp. 191-195.
- (2014) *Tapiés 3*. Fotografía. <https://www.arteparaaprender.org/2014-fotoensayotapiés?lightbox=dataitem-jtqa2txm>
- (2014) *Tapiés 4*. Fotografía. <https://www.arteparaaprender.org/2014-fotoensayotapiés?lightbox=dataitem-jtqa2txn>
- (2012) *Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografía*. En Marín-Viadel, R. & Roldán, J. (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. Aljibe
- (2003) *Educación estética. Un enfoque fenomenológico-creativo centrado en las artes visuales: análisis descriptivo-evacuativo en entorno escolares de Granada y Dakar*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Roldán, J. y Hernández, M. (coord.) (2010) *El otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias*. Universidad de Granada. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Roldán, J. Y Marín-Viadel, R. (en prensa) *Metodologías artísticas de enseñanza de las artes visuales*. En Marín-Viadel, R. & Roldán, J. (eds) (en prensa) *La Enseñanza de las Artes Visuales en contextos de riesgo de exclusión social*.
- Roldán, J. y Marín-Viadel, R. (eds.) (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Aljibe.
- Roldán, J. y Marín-Viadel, R. (2010) *Aprendizaje, Innovación Docente e Investigación en Educación Artística basada en la fotografía*, En Roldán, J. y Hernández, M. (coord.) (2010) *El otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias*.

Universidad de Granada. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Ruais, B. (2019) *Desiccating From Center (Salton Sea)*. Fotografía. <http://brieruais.com>
- (2018) Detail of Topology of a Garden. Fotografía. <http://brieruais.com>
- Rubio, A. (2014) *La Metáfora Educativa a través de la escultura: Una Metodología Artística de Enseñanza*. Tesis de Master. Universidad de Granada.
- (2018) Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista ANIAV*, 3, pp. 67-79
- Rubio, A, Fombella, I, San Pedro, J (en prensa) *Una propuesta a/r/tográfica en la formación inicial del profesorado: Desanestesia*. Editorial Dykinson.
- Saez-Carrera, J. & García Molina, J. (2011) *Metáforas del educador*. Nau llibres.
- Salcedo, D. (2003) *Sin título*, Instalación <https://www3.mcachicago.org/2015/salcedo/works/>
- Saroff, S. (2018). *Perspective*. Fotografías. <https://www.hisuzanne.com/#/perspective-1/>
- Saville, J. (2003) *Closed Contact no.4*, Pintura. <https://www.artfund.org/supporting-museums/art-weve-helped-buy/artwork/9040/%20%20closed-contact-no4>
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (2008). *Being with a/r/tography*. Sense Publishers.
- Springgay, S. & Truman S.E. (2017) A transmaterial Approach to Walking Methodologies: Embodiment, Affect, and a Sonic Art Performance. *Body and Society Journal* (1-32)

Springgay, S. & Truman S.E. (2018) *Walking Methodologies in a More-than-Human World: WalkingLab*. Routledge

Stern, A. (1950-1980) *Closlieu*. Fotografía. https://arnostern.com/en/en_closlieu.htm

Stocker, E. (2016) *Blehcollage*, Instalación. <https://www.eduardosecci.com/artwork.php?id=O0001320>

Starr, S. (2000) *Sponge Soup*. Escultura. <http://www.mauscontemporary.com/exhibitions/past-exhibitions/susanna-starr/>

— (2002) *Three studies*. Escultura. <http://www.mauscontemporary.com/exhibitions/past-exhibitions/susanna-starr/>

— (1999) *Drunk*. Escultura. <http://www.mauscontemporary.com/exhibitions/past-exhibitions/susanna-starr/>

Sullivan, H. (2019) *Ochi projects. Heather Hansen*. Fotografía. <http://www.heatherhansen.net/current-exhibition-1>

Taylor, D y Fuentes, D. (eds.) (2011) *Estudios avanzados de performance*. México. Fondo de Cultura Económica.

Tonucci, F. (1984) *Con ojos de niño*. Barcanova

Torrens (ed.) (2007) *La Pedagogía de la performance*. Beca Ramón Acín.

Trujillo, T. (2020) *Lo que no se ve*. <https://www.instagram.com/p/B75YvRmDURh/?igshid=1s9yx5so6gkdz>

Tunga (1997) *True Rouge*. Instalación. <https://www.tungaoficial.com.br/en/trabalhos/true-rouge-3/>

Valcárcel, A. (2000) *Rebeldes. Hacia la paridad*. España: Plaza & Janés

Valldosera, E. (2009) #1 *Mujer-semilla, 3 proyectores, 3 envases encima de libros*, Instalación. <https://eulaliavaldosera.com/agua-luz-y-sombras-proyectos-realizados-desde-1990/instalaciones/envases-culto-madre-1996/>

— (2009) *MIRILLA (04) Botellas interactivas*. Instalación. <https://eulaliavaldosera.com/agua-luz-y-sombras-proyectos-realizados-desde-1990/instalaciones/botellas-interactivas-2009/>

— (2009) *Love's sweeter than wine en Dependencias*. Instalación. <https://eulaliavaldosera.com/agua-luz-y-sombras-proyectos-realizados-desde-1990/instalaciones/apariencias-casa-1992-95/>

Varios autores (2019) *El arte de educar creativamente. Reflexiones para una educación artística contemporánea*. TEA Tenerife Espacio de las Artes.

Vidiella, J (2009) Escenarios y acciones para una teoría de la performance. *Zehar*, V. 65, pp. 105-116

Viola, B. (2013) *The Dreamers*. Video. <https://billviola.guggenheim-bilbao.eus/obras>

— (2005) *La ascensión de Tristán (El sonido de una montaña bajo una cascada)* Video. <https://billviola.guggenheim-bilbao.eus/obras>

— (2000) *La ascensión*. Video. <https://emuseum.mfah.org/objects/51785ascension;jsessionid=28D1FABE438A68C1C7697DE2DB8F7B7E>

Wallestein, M. (coord.) (2016) *Nos pensamos todos em nós. CCB. Fábrica das Artes. Projeto Educativo*. Educiones Fundação Centro Cultural de Belém.

Weiwei, Ai. (1995) *Dejando caer una vasija de la dinastía Han*.
<https://www.guggenheim-bilbao.eus/aprende/mundo-escolar/guias-para-educadores/ai-weiwei-cuento-de-hadas>

Wild, R. (2011) *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Herder

——(2006) *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Herder.

Wilke, H. (1974) *S.O.S. Starification Object Series (Back)*, Fotografía.
<https://www.guggenheim.org/artwork/9640>

——(1974) *S.O.S. Starification Object Series*. Fotografía.
<https://www.moma.org/collection/works/102432>

——(1960-1980) *Gum in plexiglas box* <https://www.alisonjacquesgallery.com/exhibitions/108/works/artworks8896/>

Zimoun. (2014) *157 prepared dc motors, cotton balls, cardboard boxes 60x20x60*. Private Collection. Instalación. <https://www.zimoun.net>

——(2013) *43 prepared dc-motors, 31,5 Kg packing paper. Orbital Garden, Bern, Switzerland*. Instalación. <https://www.zimoun.net>

Zaciu, R. (2015) *Lettuce*. Fotografía. https://www.flickr.com/photos/cold_shutterhand/15725572004/in/album-72157650021678879/

