

Artes y educación en sociedades contemporáneas



Editores:
Alfonso Revilla
Javier Brun
Angelita Cavero

Proyecto financiado con la
colaboración del Fondo Europeo
de Desarrollo Regional (FEDER)

Interreg
POCTEFA
MIGAP



Artes y educación en sociedades contemporáneas

Cómo citar:

Revilla, A., Cavero, A., & Brun, J. (Editor)(2019). *Artes y educación en sociedades contemporáneas*. Huesca: Ayuntamiento de Huesca.

© De los textos, sus autores

© De la presente edición: Ayuntamiento de Huesca, Comarca Hoya de Huesca | Plana de Uesca | Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza

Organiza: Ayuntamiento de Huesca, Comarca Hoya de Huesca | Plana de Uesca, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza

Edición:

Alfonso Revilla (Universidad de Zaragoza)

Angelita Cavero (Comarca Hoya de Huesca | Plana de Uesca)

Javier Brun (Ayuntamiento de Huesca)



ISBN: 978-84-09-13514-1

Proyecto financiado con la colaboración del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER)



Índice

4. *Ver a través de lo que no vemos; propuesta didáctica para Educación Plástica basada en la obra de Cyrus Kabiru.*
Alfonso Revilla Carrasco / Elena Villacampa Ríos
8. *Espacios femeninos, arte y educación: de Safo a los cenáculos de las *salonnières*.*
Almudena Domínguez Arranz
14. *Espacios lúdicos artísticos dentro del CEIP Pío XII.*
María José Mendo Gracia / Inmaculada Caceres Valdivieso
José Miguel Sánchez Arcusa / Inmaculada de la Calle Ysern
20. *El *Manual de dibujo abreviado* (1814) de Katsushika Hokusai: educación artística y sociología del arte en Japón.*
V. David Almazán Tomás
26. *Videocreación y nuevas identidades en el aula.*
Emilio López López
34. *La belleza de lo vivido, de lo usado: del Ready-made al Trash Art.*
José Prieto Martín / Vega Ruiz Capellán
42. *Ludotecas: espacio exploratorio infantil en el mundo del arte adulto.*
José Miguel Sánchez Arcusa
48. *El archivo audiovisual. Reformulación de formatos docentes desde las TIC.*
Ricardo Iglesias García
54. *Creación artística y educación no-formal: pretextos para conformar contextos.*
Jon Echeverría Esquina
60. *Lo autobiográfico como herramienta de acercamiento al arte contemporáneo.*
María José Hasta
64. *Parcours d'enfance : permettre aux professionnels de la petite enfance de s'approprier la démarche du GAM.*
Simon Menier

Ver a través de lo que no vemos; propuesta didáctica para Educación Plástica basada en la obra de Cyrus Kabiru

Alfonso Revilla Carrasco y Elena Villacampa Ríos

Introducción

Cyrus Kabiru es un artista visual autodidacta, procedente de Nairobi, Kenia. Su nombre se incluye dentro de la nueva generación de artistas plásticos africanos, cuya producción artística pretende reflejar, con cierto toque de humor, la vida cotidiana en Kenia. Kabiru se define a él mismo como pintor y escultor. Sin embargo, es internacionalmente conocido por sus gafas elaboradas con objetos y materiales reciclados.

Kabiru es el mayor de seis hermanos que se criaron en una cabaña de dos habitaciones en los suburbios de Nairobi. Tal y como él mismo explica en una entrevista concedida a la organización norteamericana TED el año 2013, Kabiru nunca fue un buen ejemplo a seguir dentro de su comunidad.

Being an artist, for me, was that I was a rebel. [...] I was a bit rude to everyone. I don't care. I don't follow what people want. [...] I follow what I want. I don't really like people. I want to go on my own way. So I do everything the opposite to others, and they feel this guy is a bit of rebel. When I was a little boy, grownups thought I was a bad example. They used to tell their kids, "Work hard. If you won't work hard, you'll be like Cyrus." I was very different. I was always in my house, doing art, painting and making sculptures, and no one understood what I was doing.[...]¹

A muy temprana edad, Kabiru se dio cuenta de que lo que realmente ansiaba era dedicarse al arte, a pesar de que su familia nunca lo entendiese ni le apoyase. "They know that I'm an artist, but they never

bothered about what kind of art I do." (Kabiru, 2013)². Así pues, al finalizar la educación básica, se rehusó a cursar estudios superiores, en contra de lo que su padre deseaba. Cabe mencionar que Cyrus Kabiru consiguió evitar el fracaso escolar durante su educación básica porque intercambiaba sus obras artísticas por deberes y exámenes realizados por sus compañeros de clase, pero firmados con su nombre. "All my classmates used to be more clever than me. So they used to do homework for me. I'd pay them with artwork." (Kabiru, 2013)³

C-STUNNERS & Afrofuturismo

Las C-STUNNERS son psicodélicos pares de gafas diseñados por Cyrus Kabiru. Tal y como afirma el propio artista, el nombre de estos ejemplares de gafas es un juego de palabras. La "C" hace referencia a su creador, es decir, a Cyrus, y "STUNNERS" significa impresionantes o, más bien, despampanantes, ya que proviene del adjetivo inglés *stunning*. Además, todos los ejemplares de gafas están elaborados a partir de materiales cotidianos reutilizados, como los son tapas de botellas, alambres, piezas de coche, cucharas, latas de betún, latas de refrescos, desechos electrónicos, etc. "When I walk, I get inspired by the things that I find in the street. So I'm just walking and collecting." (Kabiru, 2013)⁴

Adoro la naturaleza y esa es la razón por la cual me gusta trabajar con materiales reciclados. [...] Creo en la idea de dar una segunda oportunidad a la basura. Quiero que la gente se pare a pensar en

1. Ser artista para mí significaba poder rebelarme. [...] Siempre he sido un poco grosero con todos. Pero eso no nunca me ha importado porque no sigo lo que la gente quiere. [...] Yo busco lo que realmente quiero. No me gusta ser como los demás, quiero seguir mi propio camino. Así pues, hago exactamente todo lo contrario a los demás y es por eso que la gente se piensa que soy un tipo rebelde. Cuando era niño, los adultos pensaban que yo era un mal ejemplo y por eso solían decir a sus hijos "Trabaja duro. Si no trabajáis duro, seréis como Cyrus." Yo era distinto. Siempre estaba en casa, haciendo arte, pintando, esculpiendo, y nadie nunca entendió qué es lo que yo hacía.

2. Mi familia sabe que soy un artista, pero nunca se han molestado en saber qué clase de arte hago.
3. Mis compañeros de clase solían ser más inteligentes que yo. Así pues, me hacían los deberes. Yo les pagaba con mis producciones artísticas.
4. Mientras ando, los desechos que me encuentro por la calle me inspiran para realizar mis gafas. Así que lo que hago es andar y a la vez recolectar.

esto, en dar una segunda oportunidad a los “desechos”. (Kabiru, 2013, Afribuku)

Looking at images of dozens and dozens of pairs of *C-STUNNERS*, we might spot a few familiar objects: a pair of cassette tapes, in one; forgotten flatware, in several others; a singular pair of scissors forming again another. But largely, Kabiru’s materials are so completely transformed that his objects become something else again. (Hoffmann, 2017, SMAC Gallery)⁵

Su padre fue la inspiración para llevar a cabo los diseños de estas gafas, que abarcan dimensiones muy distintas como lo son la fotografía, la moda, el arte y la *performance*. De pequeño, Cyrus deseaba poder llevar un par de gafas como el que llevaba su padre, pero jamás le compraron unas porque eran muy caras. Fue su padre quien le dijo que, si quería tener gafas, debería fabricárselas él mismo, y así fue como empezó su inquietud y obstinación por fabricar estructuras de lentes. Ya a la edad de siete años cogía cualquier clase de material u objeto que encontraba en casa para elaborarlas.

My dad is the one who wanted me to make the glasses: he challenged me to make them. He used to have real glasses when he was young. And one day, he messed with them and crushed them by accident. [...] I used to admire wearing glasses when I was young. He used to say, “Cyrus, if you want to wear glasses, maybe make your own glasses”. (Kabiru, 2013, TED)⁶

Cyrus Kabiru no solo diseña gafas en su pequeño taller de Nairobi porque desde muy pequeño le han apasionado, sino que realiza esta clase de objeto en concreto porque parte de la función principal que este tiene y la adapta al mensaje que quiere transmitir. Unas gafas, sin más, simplemente sirven como instrumento óptico que nos ayuda a corregir defectos de la visión. En cambio, sus gafas son más que lentes, las *C-STUNNERS* determinan la perspectiva desde la que se observa la realidad, explican la visión que tiene del mundo aquel que las lleva. Además, cada modelo narra una historia distinta.

5. Al mirar imágenes de docenas y docenas de pares de *C-Stunners*, podríamos detectar algunos objetos familiares: un par de cintas de cassette, en una; Cubiertos olvidados, en muchos otros; un singular par de tijeras, etc. Pero, en gran medida, los materiales de Kabiru están tan completamente transformados que sus objetos se vuelven en otra cosa.

6. Mi padre era quién quería que yo hiciera gafas: me desafió a hacerlas. (Su padre) Solía tener gafas reales cuando era joven. Un día, (Su padre) bromeaba con ellas y las rompió sin querer. Admiraba llevar gafas cuando era pequeño. Él me solía decir, “Cyrus, si quieres llevar gafas, deberás fabricártelas tú mismo”.

También se considera que las *C-STUNNERS* están pensadas y diseñadas para llamar la atención y reflexionar sobre la perspectiva restrictiva desde la cual generalmente se mira a África.

De acuerdo con Jens Hoffmann y su aportación a SMAC Gallery, los expertos y críticos en arte creen que el Afrofuturismo es la estética artística que explica y permite entender la obra de Cyrus Kabiru. La Tate Modern de Londres define el concepto de Afrofuturismo como: “Afrofuturism is a cultural aesthetic that combines science-fiction, history and fantasy to explore the African-American experience and aims to connect those from the black diaspora with their forgotten African ancestry”⁷

La visión occidental sobre África y la diáspora africana está plagada de tópicos que incluyen pobreza, segregación, guerra o, más recientemente, terrorismo. Rompiendo con los estereotipos, el afrofuturismo es una corriente artística y cultural que desde hace décadas reivindica una nueva identidad a través de la ciencia ficción y la fantasía histórica. [...] Este género se basa en el pasado para criticar el presente e imaginar futuros alternativos, todo ello desde una perspectiva cultural afrocéntrica. El afrofuturismo es, sin lugar a dudas, reflejo de esa evolución identitaria. (Esteve, 2016, CCCBLAB)

Kabiru no solo esboza y manufactura las gafas, sino también se retrata posando con ellas y exhibe dichas fotografías. Esta clase de Afrofuturismo que combina la materialidad del pasado con una visión de un mundo completamente distinto al que estamos acostumbrados se aprecia en las fotografías que se han mencionado anteriormente. Tal y como describe Hoffmann, estas fotografías reproducen casi siempre el mismo patrón: el fondo de la imagen suele ser negro o blanco, los hombros y la cabeza de Kabiru siempre quedan encuadrados en el centro del marco y su rostro, sin sonreír, queda parcialmente oscurecido detrás de un par de marcos fantásticos y de tamaño considerable. Además, en la mayoría de las fotografías sus ojos quedan completamente cubiertos, pero en aquellas que esto no sucede, él mira atentamente hacia adelante. Estas imágenes son llamativas, deslumbrantes y, sobre todo, extrañas. En ellas, Cyrus muestra sus creaciones transformadas (*C-STUNNERS*), y a su vez, él mismo aparece como un sujeto transformado por su propia mirada.

7. El Afrofuturismo es una estética cultural que combina ciencia-ficción, historia y fantasía para explorar la experiencia afroamericana y tiene como objetivo conectar a aquellos de la diáspora negra con su ancestro africano olvidado.

“What is really captivating not only in Kabiru’s C-Stunners, but in the photographs as well, is the complicated relationship that they convey to time, vision, and reality. The temporal existence of Kabiru’s works straddles past and future.” (Hoffmann, 2017)⁸

Todas las obras de Kabiru proceden de materiales reutilizados que en su día tuvieron una función y alguien los usó como tal. Es aquí donde se percibe la existencia temporal del pasado mencionada en la cita anterior. Posteriormente, estos materiales son transformados de manera increíblemente ingeniosa para dejar de ser simples trozos de madera o metal desechados y convertirse en espectaculares y cautivadoras composiciones visuales que evocan una idea de futuro. “Kabiru’s glasses don’t simply enable clearer vision, but they open a portal into an imagined reality.” (Hoffmann, 2017)⁹

Así pues, podemos concluir que las lentes brindan al portador y al que las observa una nueva perspectiva transformadora del mundo. Las *C-STUNNERS* pretenden dejar de lado los prejuicios de los que África está contaminada y también, aspiran a romper con los estereotipos de la visión occidental. Debemos considerar toda la producción artística de Cyrus Kabiru como una metáfora que representa el África contemporánea que mira al mundo y al revés, cómo el mundo percibe esta nueva África.

Reinventando la basura: un compromiso con el medio ambiente y la creatividad

Nairobi, la capital de Kenia y una de las ciudades más habitadas de todo el continente africano, tiene serios problemas con el almacenamiento de basura. “That Nairobi city cannot cope with its solid waste is incontestable. A walk along a few city streets or estates is proof that the city is choking in its own garbage.” (Mwololo, 2016)¹⁰

Me crié en los suburbios de Nairobi y desde pequeño me acostumbré a ver basura. Todos los días cuando me despertaba era la primera cosa

que veía. Así que empecé a pintar y añadir en mis pequeñas creaciones los objetos que encontraba. (Kabiru, 2013, Afribuku)

De nuevo, Kabiru afirma en la entrevista concedida a TED el año 2013 que durante mucho tiempo los occidentales han creído que los artistas africanos utilizan e incluyen objetos usados en sus obras por necesidad, por no tener acceso a otros materiales. Sin embargo, algunos artistas africanos contemporáneos como Cyrus Kabiru, pretenden transformar los objetos desechados en algo creativo otorgándoles así, un nuevo propósito, además de demostrar un compromiso con su entorno.

A parte de elaborar en su pequeño taller de Nairobi las gafas *C-STUNNERS*, las bicicletas *Black Mamba* y esculturas que representan la vida de los músicos callejeros, el artista también se dedica a promover el arte en las zonas rurales. Para ello, realiza talleres en los que enseña a la gente cómo crear arte de manera respetuosa con el medio ambiente usando los materiales desechados que les rodean.

Asimismo, y de acuerdo con un artículo publicado por la cadena norteamericana CNN, Kabiru cree que la mayoría de artistas africanos están interesados en vender la pobreza del continente en lugar de la creatividad que este posee. Les resulta más sencillo y más rentable mostrar a los turistas las dificultades y problemas que padecen diariamente para poder vender sus obras, en vez de enseñar y vender esta nueva imagen del África contemporánea llena de riqueza, diversidad y mucha creatividad. Así pues, nuestro artista tiene también por objetivo dejar de retroalimentar esta visión de África marcada por los prejuicios y estereotipos occidentales y lo hace a través de toda su producción artística. “We need to move from selling poverty to selling creativity” (Kabiru, 2013)¹¹

Del mismo modo que la obra del artista beninés Romuald Hazoumè, quien también trabaja con objetos reutilizados y transformados, las lentes de Cyrus Kabiru son exámenes o, más bien, escáneres rigurosos que analizan los filtros y las perspectivas desde las que el África moderna es observada.

Educación en la mirada. El pensamiento visual como medio para entender nuestra cultura

Actualmente, gracias a la revolución tecnológica que ha experimentado nuestra sociedad a lo largo de las últimas décadas, el mundo en el que vivimos se configura a partir de imágenes y de contenidos puramente visuales que transforman nuestras vidas. Es decir, vivimos en el mundo de la imagen, un lugar en el que

8. Lo que es realmente cautivador no solo en C-Stunners de Kabiru, sino también en las fotografías, es la complicada relación que transmiten el tiempo, la visión y la realidad. La existencia temporal de las obras de Kabiru abarca el pasado y el futuro.

9. Las gafas de Kabiru no solo permiten una visión más clara, sino que abren un portal hacia una realidad imaginada.

10. “Que la ciudad de Nairobi no pueda hacer frente a sus desechos sólidos es incontestable. Un paseo por algunas calles de la ciudad es una prueba de que la ciudad se está ahogando en su propia basura”.¹¹ Tenemos que pasar de la venta de la pobreza a la venta de la creatividad.

predomina un lenguaje visual que las personas constantemente tratamos de descifrar.

Clara Megías y María Acaso (2017), defienden el surgimiento de una nueva especie que habita en este imperio de la mirada y la cultura visual; el *homo photographicus* (Foncuberta, 2016) que se caracteriza por consumir, pero también, por producir imágenes. Es de señalar que el 90% de la información que llega a nuestro cerebro lo hace de forma visual, ya que el ser humano percibe los estímulos a través de los sentidos, uno de los cuales es la vista. Toda esta cultura e información visual la encontramos en la televisión, la publicidad, las redes sociales, internet y, por supuesto, en el arte. Pero el caso es que el *homo photographicus* tiene un serio problema a la hora de entender la realidad que le rodea y es que nadie nunca le ha enseñado a mirar. La educación debe ayudarnos a comprender cómo percibimos el mundo y cómo este mundo de imágenes nos mira a nosotros.

El arte nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos, así como al mundo que nos rodea y, en consecuencia, educar en la mirada implica aprender a comprender esta furia de imágenes que tratan de explicar nuestra realidad. “Hay la tendencia a tratar las artes como una esfera de estudio independiente y a suponer que intuición e intelecto, sentimiento y razonamiento, arte y ciencia coexisten, pero no cooperan. (Arnheim, 1986, p. 308).

Para Arnheim (1986), las artes contribuyen al desarrollo de un ser humano dotado de imaginación y razón. El sistema educativo da prioridad al estudio de las palabras (materias humanístico-sociales) y de los números (materias científico-rationales) porque considera las artes como una disciplina que solo busca el entretenimiento y la distensión mental de las personas y que no fomenta el desarrollo de los procesos

cognitivos superiores (el pensamiento fundamentado en el desarrollo del lenguaje, la creatividad y la imaginación). El arte no solo implica procesos cognitivos simples (la sensación que se basa en la percepción, la atención y la memoria) sino también, procesos cognitivos complejos o superiores que ya se han mencionado anteriormente. “Las artes se descuidan porque se basan en la percepción, y la percepción se desdeña porque, según se supone, no incluye al pensamiento.” (Arnheim, 1986, p.17). Sin embargo, “Se concede que percepción y pensamiento, aunque se los estudie por separado con el propósito de lograr una más fácil comprensión teórica, interactúan en la práctica: los pensamientos influyen en lo que vemos, y viceversa.” (Arnheim, 1986, p.29).

El pensamiento visual trata de entender la percepción como cognición. Por tanto, educar en la mirada partiendo del pensamiento visual se trata de un proceso metacognitivo que pretende entender realidades como las de las gafas de Cyrus Kabiru. Es decir, no solo observar y percibir la forma de un par de gafas, sino comprender hasta donde nos pueden llevar.

[...] debemos impedir el desarrollo de procesos productivos vacíos, sin conocimiento que los soporte [...] de la misma manera que el conocimiento no puede representarse sin una técnica concreta que lo visualice, esta no debería materializarse sin un concepto que la estructure y dé forma. (Acaso y Megías, 2017)

Extrapolándolo al campo de la educación, “No podemos diseñar e implementar actividades que se limiten a traer periódicos de casa, recortarlos, pegarlos en una cartulina en forma de *collage* y hacer una exposición final sin ningún tipo de proceso reflexivo o intelectual.” (Acaso y Megías, 2017, p.70).

Referencias

- 50Golborne. Consultado el 21 de diciembre de 2017. Recuperado de: <http://www.50golborne-artdesign.com/cyrus-kabiru>
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Afribuku. Consultado el 21 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.afribuku.com/cyruskabiru/>
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Art Base Africa. Consultado el 21 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.artbaseafrica.org/project/c-stunners>
- CCCB LAB. Consultado el 21 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://lab.cccb.org/es/afrofuturismo-ciencia-ficcion-e-identidad-africana/>
- Ed Cross Fine Art. Consultado el 21 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.edcrossfineart.com/exhibitions/cyrus-kabiru-the-c-stunners->
- Foncuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Kermeliotis, T. (11 de diciembre 2017). Artist's spectacular glasses 'give trash a second chance'. *CNN*. Recuperado de <http://edition.cnn.com/2013/04/23/world/africa/cyrus-kabiru-glasses-kenya/index.html>
- Making Africa. Consultado el 21 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://makingafrica.net/2015/03/cyrus-kabiru-c-stunners/>
- Mwololo, M. (24 de abril 2016). Managing solid waste remains a nightmare for Nairobi County. *Daily Nation*. Recuperado de <http://www.nation.co.ke/lifestyle/DN2/Nairobi-City-sinking-in-trash/957860-3174332-11r1w5mz/index.html>
- SMAC Gallery. Consultado el 21 de diciembre de 2017. Recuperado de <https://smacgallery.com/exhibition/cyrus-kabiru-pandashuka/>
- SMAC Gallery. Consultado el 21 de diciembre de 2017. Recuperado de <https://smacgallery.com/exhibition/cyrus-kabiru-c-stunners-black-mamba-29-01-15-14-03-15/>
- TATE Modern. Consultado el 21 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/afrofuturism>
- TEDblog. Consultado el 21 de diciembre de 2017. Recuperado de <https://blog.ted.com/no-art-no-life-fellows-friday-with-cyrus-kabiru/>

Espacios femeninos, arte y educación: de Safo a los cenáculos de las salonnieres

Almudena Domínguez Arranz¹

Resumen

Nuestra pretensión es señalar cómo la desigualdad de género en Occidente y el sistema de exclusiones viene de la Ilustración pero se generó en la Antigüedad, porque creemos que conocer estas raíces proporciona otras visiones a los educadores y a los museólogos para revisar sus discursos y comprometerse socialmente con la igualdad. Proporcionamos algunos casos de estudio como método de trabajo para facilitar nuevos planteamientos docentes y, del mismo modo, la revisión de los discursos patrimoniales en los museos como partícipes de la educación no formal, a fin de subrayar la huella que dejaron las mujeres en las artes, la educación, la ciencia y la cultura.

Introducción y objetivos

Conforme al objetivo principal de este congreso plenario sobre Arte, sociedad y educación: “establecer lazos que permitan poner en común planteamientos docentes con pedagogías desarrolladas por otros profesionales del ámbito de las artes”, mi aportación propone hilar un discurso en torno a la desigualdad de género que subyace en todos los ámbitos de nuestra sociedad, y en particular en el de la educación. Se desconoce, o se olvida, que el origen de la desigualdad perceptible en el mundo occidental no viene de siglos recientes sino que se generó en la Antigüedad y se materializó durante la Ilustración que tomó como modelo de democracia la ateniense con todas sus inclusiones y exclusiones.

Es conveniente conocer este origen para que los educadores y los museólogos tomen conciencia y se comprometan socialmente con la promoción de la igualdad². Porque reconocer estos precedentes es tomar conciencia de la historia que hay detrás de la exclusión y en consecuencia de las causas que han provocado la invisibilidad de las mujeres en el arte,

la historia, las ciencias... Y, sin remontarnos a apostillas, muy numerosas, como las del propio Darwin justificando la inferioridad de las féminas: “Está generalmente admitido que en la mujer las facultades de intuición, de rápida percepción y quizás también las de imitación, son mucho más vivas que en el hombre; mas algunas de estas facultades, al menos, son propias y características de las razas inferiores, y por lo tanto corresponden a un estado de cultura pasado y más bajo”, es útil hacer un análisis crítico de la clase de advertencias que se recogen en los textos académicos y en obras de divulgación que siguen prevaleciendo aún hoy en la historiografía³. Exponemos algunos ejemplos. El académico José Ramón Mélida, el que fuera director del Museo Arqueológico Nacional, en *La Ilustración Española y Americana* (1894), escribía: “Desde Eva hasta el presente, la primera ocupación de la mujer cuando se levanta del lecho es lavarse la cara. Proporcio recomendó a sus contemporáneas este modo de ahuyentar el sueño por las mañanas. Las pinturas antiguas nos dan a conocer las jofainas y los jarros metálicos que las egipcias usaban para lavarse y las excavaciones han puesto de manifiesto las jofainas de bronce, con asas, que usaban las romanas.” La investigación de los que nos dedicamos al estudio de la Antigüedad desmiente tal juicio como exclusivo de las mujeres, pudiéndose observar en la iconografía idénticas escenas de varones en la misma actitud en diferentes culturas.

Asimismo, en pleno siglo XX era frecuente, y lo sigue siendo, encontrar textos escritos por varones referidos a la diferente manera de escribir y transmitir en las cartas compuestas por las mujeres confrontándolas con las escritas por el género masculino. Así, el reputado académico José M^a de Pemán (1947), que no se desvía de los mismos tópicos patriarcales y misóginos: “Suelen tener las mujeres fama de ser poco escurpulosas en matemáticas y ortografía... son... expeditivas y realistas... Eliminan embarazos y residuos etimológicos como apartan las sillas que estorban,

1 Catedrática de Arqueología de la Universidad de Zaragoza y Directora del Máster en Museos: Educación y Comunicación. En el marco del Grupo de Investigación OAAEP, con financiación del Gobierno de Aragón y del Fondo Social Europeo.

2 Antonia Fernández Valencia, “Género y enseñanza de la Historia”, en A. Domínguez Arranz y R. M^a Marina Sáez (ed.), *Género y enseñanza de la Historia. Silencios y ausencias en la construcción del pasado*, Madrid, Sílex, 2015, pp. 29-55.

3 María Angeles Querol, “Las mujeres en los discursos y representaciones de la Prehistoria: una visión crítica”, A. Domínguez Arranz (ed.), *Política y género en la propaganda en la antigüedad: Antecedentes y legado*, Gijón, Trea, 2013, pp. 63-80.

en sus correrías por la casa, poniendo orden y limpieza... Santa Teresa se va del tema central por cada inciso que le sale al encuentro, como una buena ama de casa que va a la cocina, se demora al paso, para enderezar un cuadro torcido. Por eso suelen ser las mujeres tan excelentes en el abandonado y libre estilo epistolar: porque los hombres expresan mejor las ideas, pero las mujeres dicen mejor las cosas.”⁴

Mercedes Oria, en un detallado estudio sobre las hispanorromanas, cuya lectura recomiendo vivamente, recoge, entre otros, el pensamiento del Juan Maluquer de Motes en la *Historia de España* de Espasa Calpe (1952) para quien la conocida Dama del Espejo pintada sobre una cerámica del yacimiento ibérico de Liria, le sugirió simplemente un comentario galante: “silueta delicada y esbelta, flor de una cultura que no merece el dictado xenófobo de bárbara”⁵, lo que da para muchos comentarios, entre otros los conceptos de xenofobia, de alteridad, etc. que tenían los antiguos y el que tenemos nosotros mismos que solemos aplicar al pasado ideas preconcebidas.

Estos son solo algunos ejemplos, pero encontramos otros comentarios similares en los recursos museográficos, como muestran las investigaciones en museografía educativa, tanto en los museos de última generación como en los renovados⁶. Pues esta renovación no siempre ha ido de la mano con la revisión de sus discursos. Desde los relatos que a veces no visibilizan a los distintos segmentos de

la sociedad, los textos cuyo lenguaje sexista habría que evitar, hasta los grafismos o diseños gráficos bastante imprecisos⁷.

Metodología

A la vista de estas premisas, en nuestro planteamiento pensamos que hay que centrarse en analizar el modo en el que se definieron los espacios femeninos en el mundo antiguo a través de las artes, a tenor de que la literatura fue escrita en su mayor parte por varones y por ello escasamente mencionan a las mujeres si no es para denostarlas y enjuiciar su moralidad.

Se puede trabajar desde dos sentidos, por una parte examinar los manuales y los discursos de la museografía para comprobar que el lenguaje, la terminología y el grafismo sean incluyentes, no sexistas. En efecto, cada vez más se concibe que el género debe ser transversal al discurso museográfico y eso hace que sea perceptible en la visita y en la forma de interferir el público con el objeto. Su rol no interfiera en la observación del objeto. Esto se consigue sobre todo si la educación no es sexista en la infancia, donde los niños y las niñas “no han incorporado todavía de manera plena las pautas del lenguaje sexista y de subordinación femenina –que son parte de un bagaje de conocimientos que se van adquiriendo con el tiempo y la experiencia.”⁸

Por otra parte, proponer casos de mujeres que se pueden investigar a través de las fuentes para descubrir el papel real de las mujeres en la sociedad y así poder visibilizarlas en los manuales curriculares y los discursos patrimoniales. Para la Antigüedad, las fuentes son principalmente las arqueológicas que

4 Extensamente tratado por Meri Torras Francés, *Tomando cartas en el asunto. Las amistades peligrosas de las mujeres con el género epistolar*, PUZ, Zaragoza, 2001.

5 Mercedes Oria, “¿Existieron las hispanas? Figuras femeninas en la historiografía sobre Hispania Antigua”, en A. Domínguez Arranz y R. M^a Marina Sáez (ed.), *Género y enseñanza de la Historia. Silencios y ausencias en la construcción del pasado*, Madrid, Sílex, 2015, pp. 87-115.

6 Ruth Tringham, “Casas con caras: el reto del género en los restos arqueológicos prehistóricos”, en L. Colomer, P. González, S. Montón y M. Picazo (eds.), *Arqueología y teoría feminista: estudios sobre mujeres y cultura material en Arqueología*, Barcelona, Icaria, 1999, pp. 97-140. Isabel Izquierdo, “Género, Arqueología y Museología. La contribución de los museos arqueológicos a la educación en igualdad”, en A. Domínguez Arranz y R. M^a Marina (eds.), *Género y enseñanza de la Historia. Silencios y ausencias en la construcción del pasado*, Madrid, Sílex, 2015, pp. 57-83.

7 Un ejemplo de buenas prácticas en museografía: Carmen Rueda Galán, Carmen Rísquez Cuenca, Ana B. Herranz Sánchez, Francisca Hornos Mata y Antonia García Luque (eds.), *Las edades de las mujeres ibéricas, la ritualidad femenina en las colecciones del museo de Jaén*, Jaén 2017. Constituye el catálogo de la exposición temporal realizada en el Museo de Jaén, que considero modélica pues define bastante bien esta aplicación de las metodologías de género en la relación entre los museos y los públicos.

8 Luz Madeira Ochoa, “Género y consumo cultural en museos: análisis y perspectivas”, *La Ventana* 27, 2008, p. 223.

nos descubren el sello que algunas mujeres dejaron en la arquitectura y la estatuaria de las ciudades, la iconografía (sobre cerámicas, entalles, monedas, espejos, joyas) así como los epígrafes sobre pedestales que explican los honores que les dedicaron por sus acciones de beneficencia o bien los epitafios sobre lápidas a su muerte.

¿De quién hablamos?

En la época grecorromana las mujeres estaban asociadas al espacio de la casa y si bien su función básica era la reproducción de la comunidad, se ocuparon también de la educación de la infancia y por tanto, y muy fundamental, de la trasmisión de los valores patriarcales. Esto es visible en las numerosas manifestaciones artísticas que la historia nos ha legado. Argumentando razones biológicas, las mujeres quedaron excluidas de los centros públicos de decisión ocupados por varones. Esta diferenciación por géneros es lo que la historiografía ha reproducido de forma reiterada ahondando aún más en la desigualdad que ha llegado hasta nuestros días. Desde época homérica se demarcan bien los espacios de las mujeres en el interior de la casa, bajo ocupaciones domésticas y dedicadas a labores de tejido con las esclavas, frente a los espacios masculinos, exteriores, ligados a la política y la guerra, como resume muy bien la imprecación de Telémaco a su madre Penélope: “¿Por qué, oh madre, le impides al hábil aedo que trate de agradecer como quiera su genio le inspire... A escucharlo se avengan tu mente y tu alma, que Odiseo no fue solo en perder allá en Troya la luz del regreso; muchos otros varones cayeron también; más tú vete a tus salas de nuevo y atiende a tus propias labores, al telar y a la rueca, y ordena asimismo, a tus siervas aplicarse al trabajo; el hablar les compete a los hombres y entre todos a mí, porque tengo el poder en la casa” (*Odisea* I, 346-359).⁹

Pero algunas figuras, cuyos nombres se han conservado, han dejado testimonio de su papel en otras parcelas. En relación a la literatura, aparte de Safo, hubo más mujeres creadoras y científicas con la misma procedencia de Oriente, que eran reclamadas por su exquisita formación para instruir a los hijos de las familias nobles griegas. El nombre de la poetisa de Mitilene ha trascendido porque sus obras no se perdieron como las de otras mujeres. Es muy útil revisar su producción literaria, de la que cabe destacar el

Himno en honor a Afrodita, pues se ha conservado casi en su totalidad y sirvió como fuente de inspiración a muchos poetas.

El ámbito científico tiene buenos ejemplos. Aspasia de Mileto fue más conocida por haber estado ligada a la corte del político ateniense del siglo V Pericles que por su propia condición de ser la primera pedagoga reconocida. Según Plutarco, la villa de Aspasia se convirtió en un centro intelectual en Atenas y atrajo a reconocidos escritores y pensadores, entre los que se incluía Sócrates. Se dice que era astrónoma y experta en retórica, llegando a componer discursos al mismo Pericles y otros políticos. Sin embargo, destacan los comentarios peyorativos sobre su personalidad oriental que trascendieron a las artes y mediatizaron el modo de representarla más propia de una prostituta que de una científica.

Entre otras respetadas científicas especializadas en matemáticas, física, filosofía, está Hipatia de Alejandría, hija del astrónomo Teón, que vivió en el siglo IV d.C. Gracias a sus conocimientos de física y matemáticas contribuyó a la invención del astrolabio. Sin embargo, apenas es mencionada. En todo caso, lo que más se ha destacado de ella es su origen exótico oriental y las intrigas que se le atribuyeron y condujeron a su atroz asesinato. Fue inmortalizada recientemente por la cinematografía.

Octavia la Menor, madre de Marcelo, el primer heredero nombrado por el emperador. La hermana de Augusto sobresalió en arquitectura impulsando la construcción del *Porticus Octaviae* y dos bibliotecas, una griega y otra latina. Era versada en lenguas y una gran amante de las artes. Decoró el pórtico y las bibliotecas con estatuas y cuadros que fue reuniendo de diferentes orígenes, así una de las estatuas era la de Cornelia, célebre por ser la madre de los Sempronios Gracos, destacada familia republicana. Siendo así la primera escultura de una mujer colocada en el foro romano.

También se conocen, a través de la Epigrafía, acciones de beneficencia realizadas por féminas. Podemos destacar el caso de una inscripción de principios del siglo III d.C. que menciona la fundación alimentaria de Menodora, sacerdotisa pública en *Silyon* (Turquía). Esta rica aristócrata con un gran prestigio en su ciudad, aparte de construir un templo en honor de su esposo fallecido y mandar erigir varias estatuas culturales, lo que trascendió es que destinó parte de su patrimonio a una fundación para la crianza de niñas y niños de la ciudad, y a los orfanatos.

Todas ellas son algunas de las que destacaron en el campo de las artes, la cultura, la educación y la atención benéfica, pero no cabe duda de que una de las más conocidas de períodos posteriores y además

9 En época grecorromana la iconografía de las estelas y la cerámica visualiza a la *materfamilias* sentada trabajando la lana. A través de la epigrafía se puede trabajar también estos aspectos del ideal de matrona, por ejemplo del Elogio fúnebre a Turia, con importantes observaciones sobre el estatus de la romana.

considerada precursora del feminismo occidental, fue la poetisa y filósofa francesa Christine de Pizan, veneciana de nacimiento, que en 1405 escribió *La ciudad de las mujeres* en un contexto absolutamente patriarcal y en respuesta al popular poema medieval *Roman de la Rose* de Jean de Meung, contra la literatura misógina¹⁰. Un ejemplo interesante para abordar, entre otros, el tema de la mujer como sujeto jurídico activo.

Las promotoras de los salones cultos del siglo III d.C., entre ellas Julia Domna, esposa de Septimio Severo, que fue realmente la primera mecenas de filósofos y hombres cultos conocida, con gran influencia en la política y en los círculos de ciencia y cultura de su tiempo, nos conducen hasta otros salones dieciochescos. Me refiero a las *salonnières* quienes abrían su casa a reuniones intelectuales y culturales, cuya máxima era «deleitar y educar» (*aut delectare aut prodesse est*).¹¹ Una de ellas fue Catherine de Vivonne, más conocida como la marquesa de Rambouillet. Estos salones eran lugares de reunión, conversación y entretenimiento dirigidos por mujeres pero al que tenían acceso también los hombres. Por ello, estas reuniones cultas les valió a sus impulsoras el calificativo despectivo de *précieuses ridicules* por parte de Voltaire, aludiendo al título de una comedia satírica de Molière. Se las trataba de pedantes y farsantes, de damas afectadas de la burguesía que utilizaban el juego de palabras para expresarse.

La inquietud que desencadenaron estas tertulias en una sociedad misógina y patriarcal nos permite entender la general actitud burlesca y las imprecaciones masculinas que desde la Antigüedad sufrieron las mujeres cultas que “trasgredían” -a juicio de los varones- las normas tradicionales.

Hay que recordar que en los siglos XVII y XVIII, como en la Antigüedad, saber escribir era un privilegio de las mujeres que disfrutaban de un estatus social elevado. El modelo seguía siendo el de la formación femenina orientada a convertir a las mujeres en esposas y madres virtuosas. Había textos que les estaban vetados como los filosóficos, los científicos, la historia y la ficción, recomendándose sin embargo la aritmética, la moral y la religión y el teatro.

Entonces es cuando se materializa, además, la polémica acerca de la diferenciación intelectual de los sexos a partir de una diferenciación fisiológica natural. Su condición de madre convertía en “natural” la de ser esposa, esto es, propiedad y usufructo de un

hombre, y reclamaba naturalmente su enclaustramiento doméstico y familiar. Para los ilustrados (estudiosos del mundo clásico), las mujeres establecían una relación directa con la naturaleza, y aquí radicaba su pretendida inferioridad. En los hombres, por el contrario, esta relación venía supuestamente mediada por la cultura”.¹²

¿Qué hacemos?

Un informe publicado recientemente en la revista *Science*¹³ en relación con los patrones de género sobre la capacidad intelectual de los niños y niñas, indica que las niñas aprenden a subestimar las capacidades de su propio género a los seis años, que es la edad en la que empieza la formación obligatoria en muchos países. La falta de referentes y los estereotipos de género hacen que se alejen de los intereses y por tanto de las actividades consideradas para los “muy muy listos”. Según la investigadora de la Universidad de Illinois, “nuestra sociedad tiende a asociar la genialidad más con los hombres que con las mujeres y esta idea aleja a las mujeres de trabajos en los que se percibe que es necesaria esta capacidad”.

En el día Internacional de la mujer se pidió a algunas niñas que nombraran a científicos conocidos. Todas pudieron recordar el nombre de varios genios varones, pero cuando se les preguntó específicamente por científicas, enmudecieron. Este desconocimiento es extrapolable a distintos países y culturas, puesto que el papel de las mujeres -a pesar de existir- no se ha hecho visible en la educación.

Las expertas relacionan esta falta de referentes de mujeres científicas y tecnólogas a la baja elección de carreras científicas y técnicas por parte de las adolescentes, pero en mi opinión es porque no se les anima a ejercer en el futuro las profesiones que tienen que ver con estas materias, al contrario, en muchos casos se les desanima. Bien es verdad que se está empezando a editar libros para inspirar a las niñas en ciencias y concienciar a los niños (véase la revista *Sapos y princesas*, de referencia para el ocio familiar y la educación, o los cuentos dedicados a la figura de la reconocida primatóloga Jane Goodall). Estos libros, que son imprescindibles para demostrar que las niñas pueden, igual que los niños, marcar un antes y un después en la historia mundial de la ciencia.

10 Christine de Pizan, *La Ciudad de las Damas*, Madrid, Siruela, 1995. M. Otero Vidal, “¿Una ciudad de las damas sin libertad?”, *Arenal*, vol. 10, 2003.

11 Meri Torras Francés, *Tomando cartas en el asunto. Las amistades peligrosas de las mujeres con el género epistolar*, Zaragoza, PUZ, 2001.

12 Meri Torras Francés, *Tomando cartas en el asunto. Las amistades peligrosas de las mujeres con el género epistolar*, Zaragoza, PUZ, 2001, p. 47.

13 “Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests”, *Science*, 27 Jan. 2017.

Reflexiones finales

Proponemos la revisión tanto de los manuales curriculares como de los discursos patrimoniales en los museos, para visibilizar a las mujeres en las artes, la educación, la ciencia y la cultura, ya que consideramos que, aunque haya habido importantes avances, la educación en igualdad es la gran ausente del diseño curricular y depende de la voluntad de cada centro educativo (incluso diría de cada docente).¹⁴

Es patente que la contribución femenina al desarrollo de estas parcelas, y en general al florecimiento de la vida social y cultural de sus ciudades, fue muy notable en tiempos pasados pese a los inconvenientes y exclusiones que soportaron. Y puesto que la sociedad actual ha cambiado, en la educación debe explicarse el origen de la exclusión femenina de la esfera pública y por tanto del origen de la desigualdad, no solo para

romper estereotipos y prejuicios sino también para constatar los beneficios que en la actualidad implica el fomento de la igualdad entre sexos. Creemos que en la educación no solo hay que hablar de igualdad de género, también de nuevas masculinidades y de sus retos, con varones dispuestos a abandonar estereotipos y comprometerse con la igualdad de género, aceptando una corresponsabilidad real en la reproducción, el cuidado de la prole y de las personas mayores.¹⁵

En fin, sugerimos que en las aulas y en las familias se afronten estos temas con honestidad, minimizando los tópicos, así como que se aborden las causas de la violencia de género. La participación activa de los chicos en la lucha social contra la violencia hacia las mujeres también puede ser un elemento positivo para evitar afirmaciones tan simplistas que se suelen oír como que “la violencia está incardinada en el ADN de la masculinidad”.

14 Véase el proyecto educativo “Depende de los 2”, desarrollado por los centros CRA Alto Gállego y CEIP Puente Sardas que surge con el objetivo de trabajar la coeducación en el aula.

15 Fidelma Ashe, *The New Politics of Masculinity Men, Power and Resistance*, Londres, Routledge, 2007.



Espacios lúdicos artísticos dentro del CEIP Pío XII

María José Mendo Gracia; Inmaculada Caceres Valdivieso; José Miguel Sánchez Arcusa
(Cultural "EL GLOBO") **Inmaculada de la Calle Ysern** (CEIP Pío XII, AMYPA Pío XII, EOEIP Huesca)

¿Por qué se pensó?

Básicamente porque nos encontrábamos con dos circunstancias muy específicas:

- **De un lado:** Dentro del colegio existen importantes problemáticas de índole familiar, social, cultural, económica y otras que afectan a muchos ámbitos del funcionamiento del centro en cuestión.
- **De otro lado:** El equipo o grupo de personas que planteábamos esta experiencia creíamos ANTE TODO en la creatividad como mecanismo fundamental para la mejora de las capacidades de aprendizaje de los niños. Sabemos que las disciplinas artísticas, muy poco dignificadas en nuestro sistema educativo, proporcionan al alumnado un gran impacto positivo, tanto en los aspectos intelectuales como en los personales.

Queríamos que los niños tuvieran experiencias favorecedoras de la convivencia, acercándoles esto a aspectos más cercanos de su vida real en las que pueden lograr más fácilmente el éxito que se les niega en otras facetas. Es bueno que vivan situaciones diferentes, que también les enseñen a valorar aspectos nuevos. Algunos tan sencillos (en teoría) como respetar todos los espacios de convivencia y no solo las aulas destinadas a clases. Además nos interesaba especialmente que aprendieran a divertirse de otra forma, que disfrutaran de lo que hacemos entre todos, que potenciaran la ayuda a sus compañeros en las tareas, que respetaran la diferencia generando empatía, fomentando su autonomía a través del "soy capaz de hacer cosas y de crear algo" lo que iba a redundar en "me siento mejor conmigo mismo".

Objetivo general

Dotar de contenido educativo al espacio denominado *de comedor* con diferentes actividades artísticas.

Objetivos

- Realizar actividades creativas que nos sirvan de aprendizaje transversal.
- Poder jugar, crear y aprender al mismo tiempo.
- Compartir actividades creativas con compañeros de mi clase pasándolo bien.
- Experimentar nuevas sensaciones positivas dentro del recinto escolar. Descubrir en sus compañeros a través de experiencias creativas guiadas, nuevos sentimientos y formas de ser diferentes.
- Aprender a disfrutar con actividades que no sean exclusivamente competitivas.
- Conseguir éxito en sus actividades y sentirse respetados
- Aprender a relacionarse entre ellos fuera del sistema educativo propiamente dicho.

¿Cuándo?

En el horario del intervalo del comedor. En este horario, al no afectar directamente al profesorado, es relativamente fácil ponerlo en marcha como experiencia no teniendo que influir en la marcha diaria del centro y de sus actividades.

Lo veíamos como el momento adecuado para ir introduciendo este tipo de actuaciones. Actuaciones que no hemos querido que se quedasen solamente en talleres de actividades extraescolares. De ahí la coordinación semanal con el equipo de orientación y la integración en el centro escolar. Todo con una proyección artística. Esto es lo que nos movía.

¿Para quién?

Para todo el alumnado que se queda al comedor de primero a sexto de primaria

Puesta en marcha

Curso 2004-05

Comienza un plan experimental. Se presenta el proyecto al Departamento de Educación que lo aprueba y subvenciona con el objetivo de mejorar la

convivencia en los espacios de comedor. Al terminar el curso escolar se evalúan los resultados y se contemplan opciones más ambiciosas y de mejora.

Curso 2005-06

Se emplea todo el curso escolar para dar nueva forma al proyecto y buscar más apoyos. Replanteamos el tema, cambiamos objetivos y la mirada. Queremos hacer del tiempo de comedor un tiempo dedicado al disfrute creativo y a la relación positiva con los compañeros/as del colegio y con los adultos. Apostamos por la inclusión social. Pedimos ayuda a la AMyPA y se presenta el proyecto a Educación, al Ayuntamiento y a Proyectos de Innovación de la DGA.

Cursos 2006-07 hasta el curso 2011-12

Durante seis cursos escolares tenemos una apuesta económica muy fuerte e interesante. Gracias a ello funcionan seis talleres: teatro, pintura, plástica, juegos, tecnología y deporte. Estos dos últimos se sustituyeron durante los dos años finales de esta temporada por música y circo. Queda patente la gran adaptación de los artistas al colegio. Se atiende a todo el alumnado.

Curso 2012-13

Se produce el primer recorte económico en el programa quedando en pie cuatro talleres: teatro, pintura, plástica y juegos. Educación abandona la subvención a este proyecto que pasa a depender solamente del Ayuntamiento. El trabajo se adapta a la nueva modalidad. Hay menos talleres pero sin embargo el número de alumnos se mantiene. Se establecen nuevas formas de organización y se reduce la participación en las actividades. A partir de este año ya no todo el alumnado puede participar en todos los talleres.

Curso 2013-14 hasta el 2016-17

Durante cuatro cursos escolares se desarrollan tres talleres: teatro, pintura y plástica. Esto lleva a cambiar la organización sin renunciar a los principios inspiradores. Se continúa evolucionando en la dinámica de trabajo, siempre queriendo llegar a que el alumnado exprese sus vivencias, necesidades de mejora y apertura a través de las experiencias artísticas. Factores que lo han hecho válido gracias en buena parte a la implicación de las personas que se han venido implicando cada año y que han facilitado que se mantuviera una línea medular clara.

El éxito del programa ha radicado:

- En la continuidad en el tiempo de estas actividades que dan lugar a formar parte de la vida del centro.
- En la continuidad de los profesionales, conocedores de la realidad de un centro en donde la

problemática social y emocional del alumnado es parte esencial de ellos mismos.

- En la búsqueda de soluciones constantes y novedosas por parte de los profesionales ante situaciones problemáticas.
- En la coordinación con todos los participantes desde los diferentes ámbitos.
- En el apoyo económico de las instituciones que han colaborado.
- En la involucración de todo el centro escolar.
- En los cambios positivos que se producen en el alumnado desde el trabajo creativo.
- Por supuesto han surgido dificultades institucionales.

Curso 2017-18

El convenio con el ayuntamiento no puede prolongarse. Existen problemas administrativos con la aplicación de las nuevas normativas. La apuesta por una buena dotación desaparece. Es una pena que se deje morir lo bueno que ya existe y que no pueda dar una solución que pase por entender la verdadera importancia así como la trascendencia del proyecto.

¿Podremos esperar su reapertura aunque sea con otro cambio de mirada? Ante cada problema siempre hay que esforzarse por encontrarle una respuesta. Como ha dicho repetidas veces Ángel Gabilondo, exministro de Educación, “si invertir en educación es caro... prueben ustedes a no invertir”.

El futuro

Llevamos doce años poniendo en práctica una actividad artística dentro del colegio. En todo este tiempo, ninguna de las administraciones que han apoyado económicamente el programa se ha interesado o nos han demandado acerca de:

- ¿Qué aspectos positivos hemos tenido?
- ¿Qué aspectos pueden mejorarse?
- ¿Cómo podemos dar un paso más e introducirlo en las dinámicas de clase?
 - Ahora existe una buena oportunidad para ello
 - Nosotros hemos generado una gran experiencia que además queremos contar.

Se pueden hacer actividades artísticas extraordinarias y actividades artísticas extraordinariamente bien. (Victor Küppers)

Cuerpo teórico

La expresión plástica ofrece a los niños y niñas la posibilidad de expresar su mundo interior, sus

sueños, su fantasía e imaginación, así como explorar nuevas estructuras del pensamiento; es una actividad que le resulta placentera.

Se trata de acompañar a los niños y niñas a conectar con su talento creativo, a crecer académicamente y a convertirse en la mejor versión de sí mismos a través del arte.

Los niños y niñas conocen diferentes técnicas pictóricas que les ayudan a expresar sus emociones y sentimientos y además trabajan en creaciones comunitarias.

Realidad pedagógica

Los talleres artísticos que se fueron consolidando curso a curso se han ido adaptando a la realidad que nos íbamos encontrando. Los tres profesionales, que hemos estado desde el principio hasta hoy, teníamos una amplia experiencia en impartir talleres en colegios de la ciudad.

Desde el primer momento nos dimos cuenta de que los talleres tenían que trascender la enseñanza de una disciplina artística como objetivo. Eran mucho más. Tenían que constituirse, y así lo hicieron, como un vehículo de expresión, de explosión y también de cohesión.

Nos dimos cuenta en seguida de que la adquisición de técnicas y destrezas encaminadas al logro de un resultado artístico no era el objetivo fundamental.

Lo fundamental era:

- Que los talleres sirvieran como vehículo de expresión de lo que vivían y sentían.
- Que fueran un espacio donde pudieran “sacar” lo que tenían dentro, es decir, donde poder gestionar de manera creativa conflictos personales, o en grupo.
- Que fueran un espacio de cohesión porque la actividad se hacía en grupo.

Es muy importante señalar al respecto la importancia que en este proyecto, por tanto, tenía el grupo de coordinación. Era ahí donde se aportaba lo observado y se buscaban las herramientas de contención, las pautas educativas y los recursos terapéuticos. Lo observado tenía que ver con la conducta del niño y la niña, con su manera de estar en el grupo pero sobre todo con sus manifestaciones artísticas, en el juego dramático, en el taller de pintura, en el uso de los materiales, del barro, del color... podemos decir que los talleres fueron un espacio de observación y detección de necesidades de enorme utilidad. Hay que tener en cuenta que en los talleres los chicos y las chicas se mostraban de un modo más libre que en el aula.

Los talleres artísticos han sido teatro, pintura y plástica y tenían una dimensión pedagógica y educativa muy amplia:

- Ponen el acento en el desarrollo personal más que (o no sólo) en el artístico.
- Entienden la capacidad del juego dramático y de la expresión artística como un recurso educativo fundamental.
- Consideran estas herramientas no como un fin en sí mismo, sino como un medio al servicio continuo del aprendizaje.
- Respetan la naturaleza del alumno y de la alumna y sus posibilidades objetivas según sus diferentes etapas del desarrollo.
- Poseen una actitud educativa que está por encima de la técnica pedagógica.
- Ponen el acento y priorizan el proceso de aprendizaje sobre el resultado artístico.
- Facilitan la capacidad expresiva.
- Influyen claramente en la capacidad de aprendizaje acelerando los esquemas mentales.
- Tienen en cuenta la diferencia y se hacen cargo de los procesos individuales de cada alumno.
- Dan importancia a la creación de vínculo y el trabajo desde el afecto.

Talleres realizados en los últimos años

Taller de teatro impartido por Inmaculada Cáceres Valdivieso

Es muy importante perder el miedo a expresar lo que se siente y lo que se piensa y ello puede hacerse representando tu propio papel o el de otros, conociendo el lenguaje de tu cuerpo, metiéndote en la piel de otro...

Por ello se han desarrollado contenidos relacionados con:

- Psicomotricidad y Expresión corporal
- Dramatización
- Juegos de empatía
- Dinámicas de grupo
- Expresión musical
- Relajación corporal
- Modulación de la voz
- Memorización
- Juegos de habilidades sociales.
- El juego dramático como vehículo
- El cuerpo como herramienta
- La pedagogía de la situación como marco teórico
- Teatro del oprimido como metodología de expresión

En el taller de teatro trabajamos fundamentalmente las capacidades expresivas y creativas de los niños y niñas: expresión corporal, imaginación, improvisación, creación y dramatización de historias...individualmente o en colaboración con los otros porque el teatro es trabajo en equipo, creación de escenas, fabricación de escenografías, elección del vestuario, puesta en pie de una obra. Es decir, todo lo relacionado con el hecho teatral. Tanto referido al actor, como al escenario, como al público. Y eso en este programa se ha hecho siempre jugando.

También de un modo prioritario se abordó la realidad que les rodea en casa, en el barrio y en el colegio a través de la metodología del TEATRO SOCIAL. Esta metodología permite al grupo trabajar sobre historias que les tocan de cerca, que les afectan y por lo tanto se convierten en algo que pueden transformar.

Con los niños y niñas más pequeños utilizamos sobre todo, y como material pedagógico, los cuentos con el fin de conocerlos, contarlos, aprenderlos, representarlos pero también cuestionarlos. Trabajar la imaginación, la invención y tener la posibilidad de poner los monstruos fuera de nosotros para así reírnos de ellos.

Taller de pintura y dibujo impartido por José Miguel Sánchez Arcusa

La Expresión Plástica ofrece a los niños y niñas la posibilidad de plasmar su mundo interior, sus sueños, su fantasía e imaginación, así como explorar nuevas estructuras del pensamiento; es una actividad que les resulta generalmente muy placentera. Se quiso acompañar a los niños y niñas a conectar con su talento creativo, a crecer académicamente y a convertirse en la mejor versión de sí mismos a través del arte.

Además, con todas estas experiencias y a través de la experimentación libre, está demostrado que los niños introvertidos se abren más a los demás, los agresivos aprenden a canalizar sus pulsiones, los niños con problemas de coordinación se benefician al manipular materiales que les sugieren los distintos movimientos de las manos, etc.

Centramos la realización de este taller en que los niños y niñas conocieran diferentes técnicas pictóricas que les ayuden a expresar sus emociones y sentimientos.

Al mismo tiempo el taller nos sirvió a los profesionales que los acompañábamos para explorar en las mentes de los chicos y chicas, en sus capacidades, en sus miedos, en sus obsesiones. Nos convertimos en “arteterapeutas” o facilitadores de su expresión artística y a la vez esto nos daba pistas acerca de cómo educarles en el arte, la estética y el orden.

De entrada pensamos en un grupo con numerosas dificultades y carencias de todo tipo. Precisamente los niños y niñas que se sienten sin capacidad para el arte, es al grupo a los que les estimula mucho más al verse capaces de realizar numerosas creaciones con las herramientas facilitadas para ello.

Se trabajó con lápices de color, rotuladores, ceras, acuarelas, acuarelas líquidas, pastel, ceras acuarelables, collage, impresiones, lápiz, técnicas mixtas, etc.

A sabiendas que no hay que cortar la creatividad propia de los niños y niñas, en un principio partíamos de sencillos modelos básicos con los que los niños y niñas comenzaban a dominar la técnica para desde allí avanzar en la realización de sus propias creaciones.

Con las creaciones comunitarias, como la participación en festivales artísticos de la ciudad y la creación de grandes murales decorativos pensados para el patio de recreo del centro, conseguimos un múltiple objetivo de decorar, aprender a trabajar en equipo y por turnos, consiguiendo que ese espacio lo consideren como algo suyo.

Estos murales también se podrán realizar en las paredes de las diferentes aulas contando también con la posibilidad de realizar un trampantojo en el suelo, o incluso otras acciones a modo de creaciones que sirvan como recurso educativo para todo el centro en campañas o fechas señaladas por el claustro de profesores, y en donde nuestros chicos y chicas participan con muchas ganas al sentirse protagonistas.

Taller de plástica impartido por María José Mendo Gracia

Poner nuestras manos al servicio de nuestra capacidad creativa es algo apasionante y poco experimentado. Les encantó que les facilitáramos el placer de conocer nuestra creatividad, poniendo como base para el trabajo las tres erres “3R” (Reducir, Reciclar, Reutilizar). El uso de materiales no debe suponer una cortapisa para poder tener procesos creativos. Por ello utilizar materiales reciclados ha de ser un ejemplo para que los niños y niñas puedan tener sus propios procesos creativos en momentos de ocio fuera de la escuela. No es necesario contar con materiales muy específicos que supongan un coste adicional, lo cual es una cortapisa al no poderse asumir estos costes por buena parte de las familias. Enseñando la estética en el reciclaje estamos a la vez educando en el mismo y en el asentamiento de hábitos que van en el bien de la sociedad, del barrio y del mundo.

Trabajamos estos contenidos:

- Papiroflexia.
- Inventos.
- Creación de juguetes.
- Creación libre.
- Modelado.
- Todas aquellas intervenciones que tengan que ver con el tiempo que se vive y que supongan una interacción con los centros de interés que se trabajen en el colegio para fortalecerlos (Halloween, Navidad, Carnaval...)
- Por supuesto, las propias demandas de los niños y niñas recordándoles la importancia de reciclar, reutilizar y reducir.

Los artistas en un proyecto escolar

El principal escollo con el que un artista tiene que lidiar en un proyecto de estas características es su propia dimensión egóica, es decir, con la necesidad del artista de ser visto, de ser reconocido y además de ser felicitado. Trabajamos para los chicos y para las chicas, para mejorar su situación personal y comunitaria desde la magia y el poder del arte, no para nosotros. Eso es muy importante porque es la clave

- para centrarnos en los procesos, no en los resultados.
- para utilizar todo lo que sucede como una oportunidad para crecer.
- para escuchar activamente lo que sucede en lugar de impartir clases magistrales.
- para integrar y gestionar lo expresado como elementos valiosos de la persona.
- para no juzgar. En los talleres no hay éxito o fracaso o si lo hay, no se vive en términos de bien o mal...
- para jugar y divertirnos. Sentirnos bien, gozar, querernos...

Conclusiones: aspectos muy importantes y clave del éxito

La valía de los artistas

De un lado están los profesionales. No vale cualquiera. Se necesitan personas que tengan experiencia en trabajo con menores pero también una voluntad de colaboración y de adaptarse a ellos y al centro en donde van a trabajar. Establecer una mera relación contractual hubiera sido casi con toda seguridad un fracaso. Afortunadamente no fue así.

Por otra parte está el alumnado. Cualquiera es válido y contamos con su propia creatividad que solo hay que extraerla. Todos han conocido diferentes formas artísticas y se han enfrentado a nuevas experiencias.

Conocimiento de la institución escolar

Los artistas implicados deben tener un mayor conocimiento de lo que es el sistema educativo, de sus ventajas pero también de sus limitaciones. El hecho de que sea algo artístico no presupone que la gente lo acepte por principio o esté de acuerdo con ellos. Hay que llegar a acuerdos entre todos. Es absolutamente necesario tocar la realidad que estamos viviendo dentro de las aulas, de lo contrario el programa no funcionará.

Conocimiento del alumnado con cargas emocionales

Fue clave que los artistas aceptaran las sugerencias del Equipo de Orientación dado que era un tema muy específico y que ellos desconocían de inicio. Diseñar la tarea a realizar pasaba por asumir el nivel de autoestima, las relaciones interpersonales existentes, la complejidad familiar y racial de los grupos y un largo etcétera. Fue más sencillo de lo que en principio pueda parecer debido a la adaptabilidad de las personas que lo llevaron a cabo.

Trabajo en equipo colegio-artistas

Supone trabajar siempre en equipo, profesorado y artistas, y eso se hace todos los días. No vale con arrancar y revisar las líneas a principio de curso adaptando algunas a lo que ese curso se va a potenciar. Procede seguir trabajando de veras para definir claramente el papel de la educación artística como herramienta pedagógica que permite al niño encontrar su papel en un sistema que conforme pasan los años se hace cada vez más diferente para él, sin que por ello pierda su identidad cultural. Hay que realizar formación, tanto en un sentido como en el otro, para conseguir una buena comunicación de los artistas y los profesionales de la enseñanza del centro, por cuanto hemos constatado que existe una brecha difícil de resolver entre las enseñanzas oficiales de currículo y la práctica de las enseñanzas artísticas en el medio escolar. La implicación del colegio no debe quedarse en una mera aprobación sin un mayor compromiso. Por el contrario, debe saberse muy bien lo que hacen los artistas y en qué procesos están en cada momento porque sin duda todo esto va a ayudarnos a mejorar la metodología de cara a dar la mejor respuesta posible.

No cabe duda de que en la vida educa toda la tribu. En educación no puede ni debe ser de otra manera, salvo que queramos conformarnos con visiones

parciales y reducidas de la realidad, que además tampoco nos van a ayudar a enfocar de una manera global los importantes retos que cada día van surgiendo y que requieren respuestas ágiles la mayor parte de las veces.

Contar con los artistas es sumar recursos humanos pero también puntos de vista interesantes sobre todo porque los niños y niñas se muestran ante ellos de forma ingenua y abierta porque no se sienten evaluados con nota, lo que no les encorseta y les ofrece libertad.

Llegados hasta aquí cabe apuntar un par de pensamientos finales que ya se han ido apuntando en las páginas previas.

- Si se quiere una escuela creativa hay que contar con los artistas implicados socialmente.
- Las instituciones deben hacer de verdaderos

mecenas con estos proyectos fomentándolos decididamente sobre todo en los centros con mayores problemas sociales máxime cuando los resultados objetivables así lo aconsejan.

- La sensación que queda tras todo este tiempo es que quizá se ha desperdiciado el proyecto y la experiencia. Innumerables horas de preparación y trabajo totalmente novedoso en Aragón parecen irse al traste a pesar de que queda patente la necesidad de continuar con la tarea hecha adaptándola.

Resulta un tanto paradójico que los propios organizadores de las “1ª jornadas internacionales artes, sociedad y educación” cierren el programa publicando el trabajo realizado durante 12 años de travesía, a los que por otra parte sin su ayuda no se hubiese hecho realidad.



El *Manual de dibujo abreviado* (1812) de Katsushika Hokusai: educación artística y sociología del arte en Japón

V. David Almazán Tomás (Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza)

1. Introducción

El gran artista japonés Katsushika Hokusai preparó en el año 1812 un *Manual de dibujo abreviado* en el que mostraba cómo realizar el esquema de figuras de personajes, animales y plantas mediante círculos, triángulos, rectángulos y rombos. Fue el primer título de aproximadamente un centenar de manuales para aprender a dibujar que realizó a lo largo de su vida. Este libro, recientemente recuperado en una edición moderna (Almazán, 2018), presenta la atractiva metodología empleada por Housai para la docencia artística a comienzos del siglo XIX. En esta época ya había, entre las clases medias, muchos aficionados a la pintura y también un tejido artesanal que precisaba de diseños para las lacas, cerámicas, textiles, etc. Este estudio presenta esta obra en su contexto histórico y plantea una reflexión sobre la sociología del arte japonés del periodo Edo (1615-1868). Asimismo, la gran influencia de Hokusai en el arte del grabado *ukiyo-e* (xilografías japonesas) ha trascendido su época y el trabajo del pintor japonés también fue muy influyente en el arte europeo debido al fenómeno del Japonismo. Muchos artistas europeos tenían los libros de dibujos de Hokusai. En este sentido, más de 200 años después de su primera publicación, el *Manual de dibujo abreviado* de Hokusai sigue siendo un libro de interés para los artistas y para los docentes abiertos a una educación multicultural. Del mismo modo, el éxito y popularidad de la cultura audiovisual actual, especialmente el *manga* y el *anime*, son la evolución en el tiempo de la cultura *ukiyo-e* a la que pertenecía el autor de este manual, por lo que muchos estudiantes puede sentir un estímulo para profundizar en la cultura japonesa.

2. Hokusai en su contexto

Katsushika Hokusai (1760 - 1849) es uno de los artistas japoneses más conocidos en todo el mundo (Calza, 2003; Clark, 2017 y Menegazzo, 2017). Su famosa *Gran Ola* se ha convertido en un icono del arte universal. Este prestigio internacional, inesperado en su

tiempo, es fruto de la difusión de su obra por Europa durante la segunda mitad del siglo XIX. Se desarrolla desde entonces una extensa bibliografía que lo encumbra como uno de los grandes genios de la pintura. En ese grupo donde podríamos nombrar a Miguel Ángel, Leonardo, El Greco, Rubens, Velázquez, Goya, Monet, Picasso... y otros artistas de este renombre. Todos ellos pintaron obras maestras, pero solamente Hokusai publicó además algunos manuales para transmitir su arte. No hizo un único manual. Hizo varias decenas de ellos desde 1814. La razón de esta preocupación por escribir libros ilustrados para aprender a dibujar no se explica únicamente por una vocación docente de Hokusai o por un carácter que le invitara a compartir su arte con la humanidad. Para comprender el contexto de Hokusai y la producción de su obra, incluidos sus manuales de dibujo, es preciso contextualizar su vida profesional con el contexto artístico de su momento. Hokusai vivió en Japón durante el periodo Edo (1615-1868), en una sociedad dominada por el clan de la familia Tokugawa y la clase militar de los samuráis. En ese periodo, al margen de las elites, surgió una emergente clase media que floreció en el contexto del crecimiento de las grandes ciudades que desde el siglo XVII convirtieron a Japón en una sociedad urbana. La capital Edo (antiguo nombre de Tokio) y otras ciudades como Kioto y Osaka fueron los principales centros de la cultura *ukiyo*. La cultura propia de los artesanos y los comerciantes, llamados *chônin*, recibe el poético nombre de cultura *ukiyo*, que significa “mundo flotante”, esto es, las diversiones mundanas. Hokusai fue un pintor del *ukiyo-e*, de escenas del mundo flotante. Los artistas del *ukiyo-e* tuvieron poco prestigio social en su época y su arte respondía a la demanda de los *chônin*, que proporcionaron un amplio mercado de trabajo artístico en el campo del grabado y la ilustración de libros.

Es posible establecer una relación entre el grado de civilización de un pueblo y su capacidad producir y consumir imágenes múltiples (Ivins, 1975). Tanto en Japón como en Europa se habían desarrollado técnicas y sistemas de reproducción de imágenes que facilitan la transmisión de todo tipo de conocimiento

(científico y humanístico). En este sentido, hemos de destacar que la civilización japonesa, que contaba además con un elevado número de habitantes que sabía leer y escribir, se caracteriza sobre todo por el extraordinario uso que ha hecho de la imagen gráfica. A comienzos del periodo Edo comenzaron a divulgarse los libros ilustrados con xilografías (*moku hanga*). El principal mercado editorial giró en torno a las novelas de la vida urbana, las guías de lugares famosos y posteriormente estampas *ukiyo-e*, con populares temáticas como mujeres hermosas, actores de teatro, paisajes famosos, héroes de leyenda y otros géneros. El modo de producción gráfica japonesa del periodo Edo conviene abordarlo desde la su consideración como un gran negocio editorial (Rodríguez García, 2005) y recuerda mucho al sistema de producción nuestra cultura de masas. El *hanmoto* elegía a los artistas y los temas comercialmente más interesantes y con más tirón. Las ediciones no estaban subvencionadas y los libros eran un negocio. Al igual que hoy un productor invierte su dinero y para asegurarse los beneficios marca las pautas de trabajo a los distintos profesionales para alcanzar el éxito comercial, así actuaba también el *hanmoto* o editor.

Hokusai fue un artista muy rentable para los editores y destacó en todos los géneros. Conocía a fondo el oficio de todas las fases de la producción de los grabados y se relacionó con multitud de editores. Aún así, nunca fue un artista que llamaríamos “comercial”, siendo más bien considerado en su tiempo como un artista tan prolífico como inconformista. No se acomodó a ningún género durante mucho tiempo y cambió de nombre muchas veces, para no quedar encasillado. Tal vez el trabajo más exitoso de Hokusai fue la serie de estampas en color *Treinta y seis vistas de monte Fuji* que elaboró entre 1830 y 1835, entre las que se cuenta la mencionada *Gran Ola*. Debido a este triunfo artístico, decidió acometer más de un centenar de nuevas composiciones sobre este mismo tema, que se publicaron como libro en tres volúmenes con el título de *Cien vistas del monte Fuji* (Almazán, 2016). En esta obra declaró que deseaba seguir aprendiendo hasta el final de su vida. Los días finales del longevo Hokusai fueron una etapa fructífera en su creatividad, aunque acompañada de una complicada situación financiera. Así era la vida de los artistas del mundo flotante.

3. El valor de los libros ilustrados: ocio y educación

Los siglos XVII y XVIII fueron, tanto en Asia Oriental como en Europa, una época en la que se produjo un importante salto cualitativo y cuantitativo en

la producción múltiple de imágenes. Ambas civilizaciones se beneficiaron de las ventajas de poder transmitir información visual para acompañar a los textos. Grandes avances científicos y técnicos fueron posibles gracias a las ventajas que suponía poder compartir imágenes. Es preciso indicar, no obstante, que en Europa la realización de grabados para ilustrar estos libros era muy costosa económicamente y recurría al grabado calcográfico, siendo el cobre un material caro. Además, para obtener color se precisaba iluminar a mano cada estampa, lo que encarecía el precio final. Todo esto hacía que en la Edad Moderna europea hubiera pocos libros ilustrados y que fuera objetos de lujo, por lo que pertenecían al ámbito de los grupos sociales privilegiados que por otra parte eran los únicos que sabían leer. Por el contrario, en Japón los libros ilustrados no se limitaban a los círculos de las clases dominantes, sino que una gran parte de la población sabía leer y consumían libros para su ocio, bien comprándolos bien alquilándolos a un módico precio. Mediante técnicas de grabado en madera, (*moku hanga*) e incluso con sistemas de múltiples planchas que permitían imprimir en color (*nishiki-e*), las clases medias tuvieron acceso a un tipo de productos editoriales diseñados para sus gustos y aspiraciones (Hillier y Smith, 1980; Keyes, 2006 y Suzuki y Tinios, 2013). Los comerciantes y artesanos de las ciudades que no podían ascender jamás a la casta de los guerreros samuráis y que, independientemente de su fortuna, estaban condenados a no tener ningún prestigio social crearon en las ciudades su propia cultura en torno a los entretenimientos que les eran permitidos. Además de ir a restaurantes, salir de viaje, disfrutar de balnearios, ir al teatro, visitar los barrios de placer, y todo el abanico del ocio popular japonés, muchos japoneses del periodo Edo disfrutaban de la literatura popular. Novelas por entregas, publicaciones eróticas, libros de viaje... todo lo que se vendiera se editaba. Muchos eran ávidos lectores de folletines que se prolongaban décadas por su enorme éxito. El propio Hokusai trabajó como ilustrador de este tipo de literatura popular. También muchos tenían como afición las artes del pincel. No era infrecuente dedicarse como diversión a la composición de poesía y al arte de la pintura. Por esta razón Hokusai y varios editores vieron la gran oportunidad editorial que suponía publicar manuales y repertorios pictóricos. El mercado era amplio. Por una parte, los simples admiradores de Hokusai que, como afición, querían mejorar su dibujo eran una clientela potencial. Por otra parte, aunque Hokusai tenía algunos discípulos, los artistas que querían seguir su estilo podían seguir sus enseñanzas indirectamente, a distancia, gracias a los manuales. Por otra parte, muchas industrias decorativas de muebles, jarrones, lacas, etc. precisaban

de diseños de moda. Recurrir a los exitosos modelos de Hokusai (y de otros artistas que también hicieron libros ilustrados) elevó el nivel artístico de las artesanías niponas. Sin duda los manuales de pintura Hokusai ayudaron a acrecentar su fama tanto entre artistas aficionados como profesionales.

4. El *Manual de dibujo abreviado* (1812) de Hokusai

Cuando en la segunda década del siglo XIX empleaba el nombre artístico de Taito, Hokusai comenzó a interesarse por la edición de manuales de dibujo. No es posible dar una cifra exacta de los manuales de pintura que diseñó Hokusai, pues algunas ediciones fueron mezclando diseños, pero podemos estimar que realizó un centenar de ellos. En 1812, Hokusai publicó su primer manual de dibujo *Ryakuga hayaoshie*, que es su primer gran éxito como método de enseñanza de su arte. Por entonces comenzó su monumental recopilación de dibujos conocida como *Manga* (1814), con más de tres mil dibujos reunidos en quince volúmenes. *Ryakuga hayaoshie* puede ser traducido como *Manual de dibujo abreviado*. La publicación de un manual de dibujo abreviado como *Ryakuga hayaoshie* no tenía ningún precedente en Japón antes de que Katsushika Hokusai decidiera compartir sus métodos pictóricos. Había otros manuales pero muy distintos. En el libro apenas hay texto y el parco prefacio se limita a señalar el carácter geométrico del manual. Básicamente es un repertorio desordenado de motivos pictóricos que aparecen junto a su descomposición geométrica en rombos cuadrados, círculos, y otros figuras geométricas que pueden trazarse fácilmente con una regla y un compás. Hokusai observaba y pintaba la belleza de la naturaleza y de la vida cotidiana. Tenía una gran capacidad para captar cualquier situación y retentiva suficiente para fijar cualquier detalle. El libro presenta en cincuenta páginas una selección de figuras, personas, animales y plantas, aparentemente sin más criterio que el de mostrar ejemplos muy variados y fáciles de plantear desde los principios marcados en este manual, esto es, que su estructura se pueda simplificar por medio de sencillas figuras geométricas. Estas figuras apenas se acompañan de una brevísima explicación con alguna explicación sobre la ejecución del dibujo, pero sin un discurso en el que se detalle paso a paso cómo ir configurando la composición, ni tampoco cómo proceder con el acabado final del dibujo.

5. Cuestiones didácticas del *Manual de dibujo abreviado*

Como hemos indicado, no hay mucho discurso teórico escrito en el *Manual de dibujo abreviado* de Hokusai. Más bien predica con el ejemplo y explica su visión del arte y del dibujo como mejor sabía hacerlo: con el propio dibujo. Hokusai nos muestra que ejercitando la observación se puede descomponer cualquier parte del universo en elementos simples. La descomposición geométrica en figuras elementales como círculos, triángulos, cuadrados, rectángulos y rombos es el fundamento del *Manual de dibujo abreviado*. Colocando en el mismo plano visual (generalmente en la misma página) la figura final y su descomposición geométrica el lector comprende perfectamente el camino a seguir. De esta manera tan visual, sin apenas explicaciones escritas, se explica cómo realizar estructura básica de una figura. Las sencillas instrucciones del manual son un mero apoyo a las explicaciones visuales. De todos modos, la realización de las figuras requiere de cierta preparación artística, especialmente en la fase del acabado final.

Entre líneas se puede apreciar la intención de Hokusai de no proporcionar simplemente una rígida receta gráfica. Hokusai nunca se encasilló en un estilo ni quiso vivir del éxito repitiendo obras. Él, a lo largo de su carrera, siempre tuvo un impulso de seguir aprendiendo por sí mismo. Por ello, Hokusai no se sentiría satisfecho de que alguien repitiera sus diseños centenares de veces. Eso podía ser solamente un ejercicio de perfeccionamiento, pero no una verdadera obra artística. La aspiración de Hokusai es que el estudiante aprenda a entrenar el ojo y la mano para analizar el orden de las formas naturales. En el fondo, Hokusai aspira a que el discípulo aprenda a mirar y a descomponer otras figuras, no que simplemente acceda a repertorio de fórmulas magistrales que deban seguirse con una ciega confianza en el maestro. En definitiva, pretende que aprendamos a observar y disfrutar de la naturaleza para llegar a entenderla con la mirada. Divertir, entretener, asombrar y enseñar son los objetivos de Hokusai en su *Manual de dibujo abreviado*.

Resulta absurdo presentar el *Manual de dibujo abreviado* de Hokusai sin al menos mostrar algunos de sus ejercicios prácticos. Es complicado hacer una selección, pues todas las páginas tienen un excepcional interés. A modo de muestra, no obstante, hemos seleccionado cuatro páginas del manual en las cuales

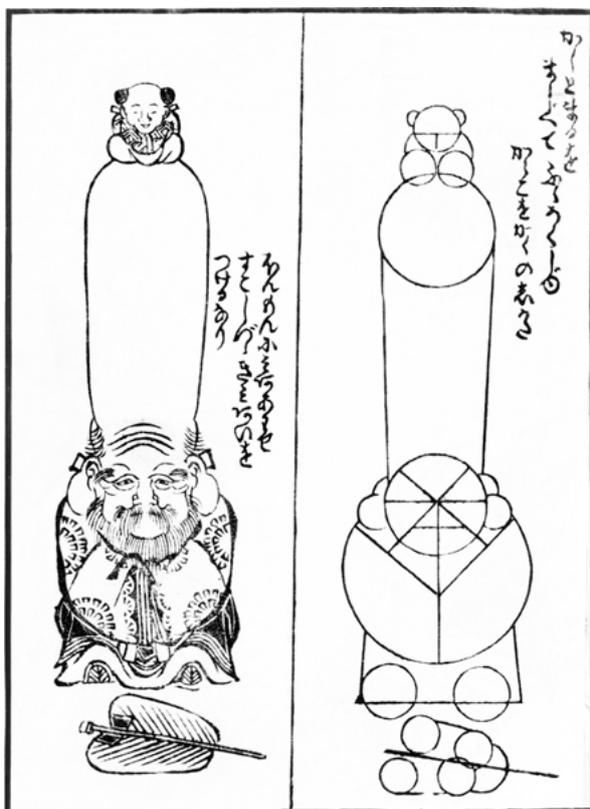


Fig. nº 1. Método para dibujar a Fukurokuju y un niño chino.

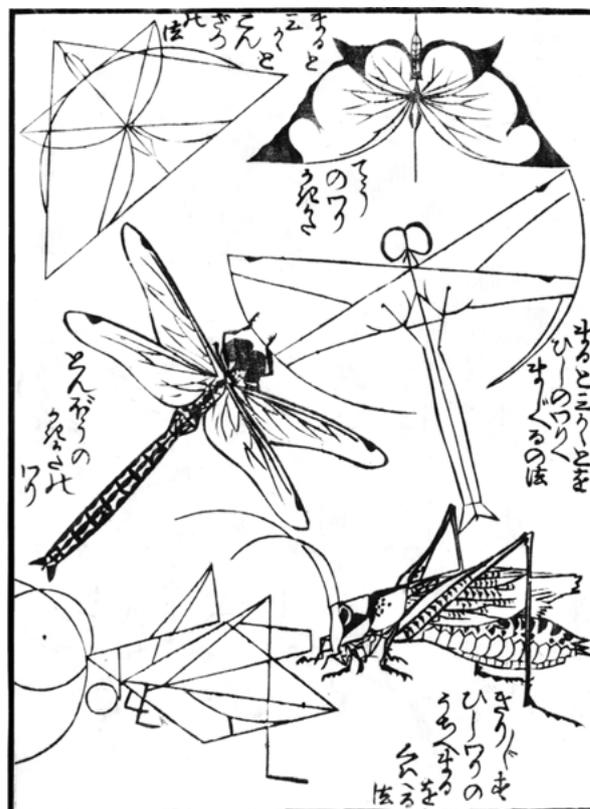


Fig. nº 2. Método de composición de una mariposa, una libélula y un saltamontes.

puede apreciarse cómo su método puede aplicarse a una gran variedad de figuras de todo tipo.

Una divertida imagen muestra a uno de los Siete Dioses de la Fortuna, Fukurokuju, símbolo de la longevidad [Fig. nº 1]. Se representa como un sabio anciano con una característica cabeza muy alargada. Para acentuar el tamaño de la testa y añadir un tono cómico, Hokusai también dibujo un niño chino (*karako*) sentado sobre su coronilla. En el suelo, un abanico rígido tipo *uchiwa* completa la escena. Básicamente la figura, muy conocida en el imaginario popular japonés, está diseñada por medio del compás y la regla, esto es, con varios círculos de distintos tamaños que unidos por líneas rectas completan la parte central de la composición (cuerpo, rostro y cabeza). Esta estructura no obstante precisa del dibujo a mano alzada para los detalles del rostro del anciano, las vestimentas y complementos. En el texto se indica simplemente esta fórmula: *Uniendo esquinas y círculos, desde el dibujo original, gradualmente se va completando la figura* (Almazán, 2018, p. 87).

Una de las páginas más difundidas del manual fue la que muestra la forma de componer una mariposa, una libélula y un saltamontes [Fig. nº 2]. Fue una composición muy influyente a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en el Modernismo, cuando insectos y mariposas se pusieron de moda como motivos decorativos en joyería y otras artes. En la tradición nipona estos pequeños y dodeostos seres vivos son temas muy recurrentes en la pintura y también la poesía. La libélula es un símbolo del final de verano. Más original es la aparición del saltamontes, que Hokusai casi disecciona científicamente para mostrarnos cómo dibujar su anatomía desde la geometría. Las explicaciones de los textos que acompañan a cada figura son muy parcos. En la mariposa se indica: *Regla de unión de círculos y triángulos*; en la libélula se dice: *Regla para la descomposición en rombos, círculos y cuadrados*; y en el saltamontes simplemente se señala: *Método para combinar círculos y rombos* (Almazán, 2018, p. 93-94).

En la hoja para componer pajarillos desde una forma ovalada Hokusai muestra su gran sentido del humor [Fig. nº 3]. Presenta cuatro gorriones en varias

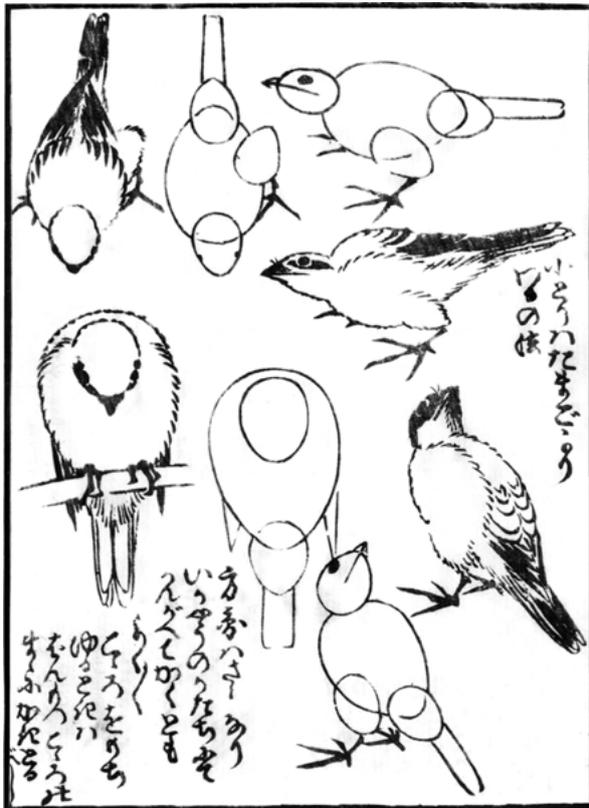


Fig. nº 3. Método para componer pequeños pájaros desde la forma del huevo.

posiciones, resultado de la observación de estas aves en la naturaleza, seguramente cerca de su propia casa. Uno picotea algo en el suelo, otro está posado en una rama, otro levanta la cabeza y otro la gira. El diseño geométrico se descompone en formas ovaladas, en alusión a que los pájaros proceden de los huevos biológicamente lo mismo que gráficamente. El texto explicativo, no obstante, no hace ningún comentario jocoso y dice lo siguiente: *Todo lo que se diseña desde las formas cuadradas y circulares debe hacerse con gran atención, dibujando con todo el corazón* (Almazán, 2018, p. 97). En estas figuras se puede apreciar cómo el diseño geométrico solamente proporciona una estructura básica del pájaro, que requiere de una cierta preparación pictórica para finalizar el tono y textura del plumaje, así como finalizar la forma del pico de cada gorrión.

Finalmente, otro de los diseños más conocidos de este manual es la hoja en la que Hokusai enseña a dibujar tres rostros de personajes folklóricos japoneses [Fig. nº 4]. En todos los casos, la subdivisión del rostro con pequeñas circunferencias es la clave de la composición. La figura superior presenta un *oni*, un ser maligno equiparable a nuestros demonios u ogros, de aspecto corpulento y rostro huraño con pequeños cuernos. Para completar la figura hay que

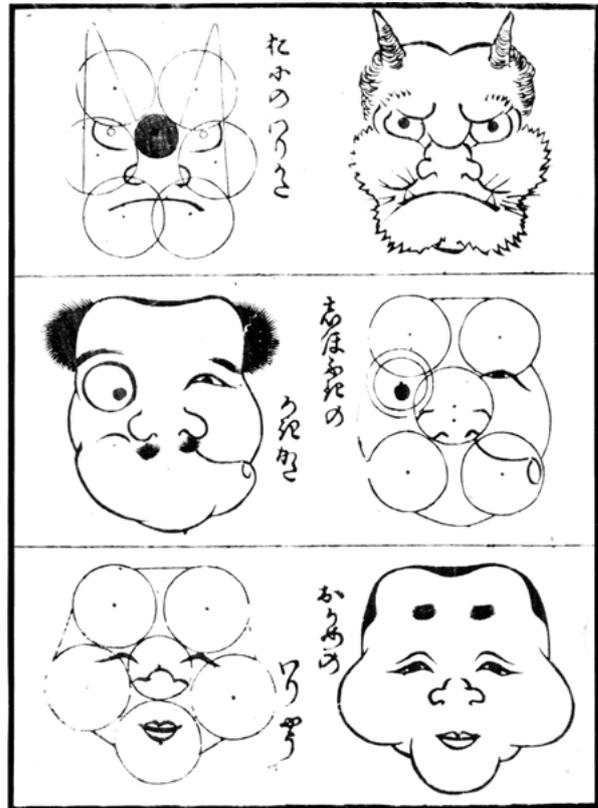


Fig. nº 4. Método para dibujar un oni, a Hyotokko y a Okane.

recurrir al convencionalismos en la boca, nariz y ojos, no especialmente complicados. En medio, Hyotokko representa a un personaje cómico masculino con el rostro desfigurado, un ojo mayor que otro y una mueca en la boca. Tradicionalmente, su máscara aparece en bailes de festivales populares de todo Japón y su característica cara aparece con frecuencia en el arte japonés. Finalmente, Okane es un personaje cómico femenino muy popular. Se caracteriza por su ancho rostro y se asocia a la abundancia y buena fortuna. Como en el caso de Hyotokko, sigue siendo un personaje muy conocido en el Japón actual. Hokusai no incluyó ninguna explicación de texto (Almazán, 2018, p. 105-106).

6. Conclusiones

El *Manual de dibujo abreviado* de Hokusai presenta varios puntos de interés desde el punto de vista educativo. Por una parte, es el primer testimonio de un método para aprender a dibujar firmado por un pintor considerado por la crítica como uno de los grandes genios de la Historia del Arte. La creación de manuales por parte de Hokusai se explica en el contexto de la cultura *ukiyo* del periodo Edo en Japón y por el desarrollo de un industria editorial orientada a satisfacer

las necesidades de ocio de las clases medias urbanas. Mediante el uso de la xilografía se ilustraron obras literarias, pero también se ilustraron libros de arte, como repertorios de imágenes o manuales de dibujo. El *Manual de dibujo abreviado* fue publicado en 1812 y supone el primer manual de aprendizaje de dibujo que realizó Hokusai. Su planteamiento en sí es una declaración de intenciones del artista, siempre reacio a seguir la norma y proclive a avanzar en su arte de manera infatigable aprendiendo cada día. El manual apenas tiene explicaciones en el texto y consistió en una presentación de una desordenada selección de figuras (personas, animales, plantas y objetos) que se dibujan junto a su descomposición geométrica en formas simples con un compás y una regla: círculos, cuadrados, rectángulos y rombos, fundamentalmente. Desde estas demandamos una mayor difusión del

Manual de dibujo abreviado, pues su recuperación con proporciona un recurso docente de gran interés. Por una parte, su conocimiento es clave en la historia de la educación artística, más aún teniendo en cuenta su temprana fecha de 1812. Por otra parte, por su autoría, este libro es una manera de profundizar en el arte japonés y, más en concreto, concreto en la obra de Hokusai. En tercer lugar, por la calidad de la propia obra, el manual puede utilizarse complementariamente en clases prácticas de dibujo. Finalmente, en Europa los estudios artísticos y humanísticos suelen tener una fuerte tendencia hacia el etnocentrismo. El manual, al ser un reflejo de la cultura japonesa tradicional, es una herramienta para plantear en el aula temas de interculturalidad desde el arte, con la ventaja añadida de que el carácter popular del arte de Hokusai se puede vincular con el éxito de la cultura pop japonesa del momento.

Bibliografía

- Almazán, V. D. (2016). *Hokusai: Cien vistas del monte Fuji*. Vitoria-Gasteiz: Sans Soleil.
- Almazán, V. D. (2018). *Hokusai: Manual de dibujo abreviado*. Vitoria-Gasteiz: Sans Soleil.
- Calza, G. C. (2003). *Hokusai*. New York: Phaidon.
- Calza, G. C. (2005). *Ukiyo e*. New York: Phaidon.
- Clark, T. (Ed.) (2017). *Hokusai: beyond the great wave*. London: Thames & Hudson, British Museum.
- García Rodríguez, A. (2005). *Cultura popular y grabado en Japón*. México: El Colegio de México.
- Hillier, J. y Smith, L. (1980). *Japanese prints: 3000 years of albums and books*. London: British Museum.
- Ivins, M. W. (1975). *Imagen impresa y conocimiento*. Madrid: Gustavo Gili.
- Keyes, R. S. (2006). *Ehon: the artist and the book in Japan*. New York: New York Public Library.
- Kobayashi, T. (1992). *Ukiyo-e. An Introduction to Japanese Woodblock Prints*, Tokyo: Kodansha International.
- Menegazzo, R. (Ed.) (2017). *Hokusai: Sulle orme del Maestro*. Milán: Skira.
- Suzuki, J. y Tinios, E. (2013). *Understanding Japanese woodblock-printed illustrated books*. Leiden: Brill.

Videocreación y nuevas identidades en el aula

Emilio López López. IES Ramón y Cajal de Huesca

Texto resumen

La educación y orientación en materia de identidad, roles genéricos y sexuales se centra en la dicotomía hombre/mujer en general y la denuncia de actitudes machistas en particular. Ante este canon, los niños y las niñas se rebelan y encuentran dificultad para procesar o situar una identidad alejada de tales estereotipos.

El objetivo del estudio es ofrecer herramientas visuales, artísticas y metodológicas para una educación inclusiva que fomente el respeto, la tolerancia y la propia aceptación de roles y orientaciones que escapan a la tradición patriarcal, binaria y/o heteronormativa, teniendo en cuenta conceptos como la inteseccionalidad, pues las discriminaciones están enlazadas y no se pueden resolver por separado.

La metodología de trabajo en el aula incluirá desde el análisis iconográfico y formal de imágenes artísticas y publicitarias hasta la producción de piezas audiovisuales en vídeo con énfasis en lo vivencial, el cine-ojo, el videoensayo, hablando en primera persona, planteada como forma de *autoconocimiento* y expresión. Se ofrece una muestra de imágenes más amplia y heterogénea que las de iniciativas precedentes que han primado los documentos que confrontan hombre y mujer. Dentro del análisis visual se prestará también especial atención a la selección y *etiquetado* de fotografías de perfil de los propios niños y adolescentes en las plataformas de mensajería y redes sociales como *Instagram*, así como a la recurrencia de ciertos temas, poses y actitudes.

En este punto, las etiquetas *-hashtags-* como anclaje y/o relevo de la parte gráfica de los *posts* reflejan la imagen que tienen de sí mismos o la imagen que quieren proyectar. Se encuentran y destacan orgullosas princesas estilo *Disney* que no sintonizan con el movimiento emancipatorio feminista; chicas empoderadas que sí lo abrazan; chicos que aceptan con naturalidad una relación de *bromance* con sus amistades masculinas; chicos y chicas con rebeliones machistas ante una incorrecta interpretación de los códigos de ciertas sagas literarias juveniles; chicos cercanos a la vigorexia; identificaciones homosexuales basadas en estereotipadas actitudes; y confusión en general por

falta de modelos más amplios e inclusivos.

El arte se erige en medio de representación de figuras, referentes y modelos en el aula, así como de elemento de comunicación personal. Esto apoya una educación más abierta y consciente, conduciendo a una visión menos sesgada de las distintas realidades afectivo-emocionales, ausentes en las corrientes mayoritarias de los medios de comunicación.

La educación audiovisual

Soldness: The funny thing is that I've become so disturbed by younger people!

Hilde: What? Younger people?

Soldness: Yes, they upset me so much that I've sort of closed my doors here and locked myself in. Because I'm afraid they are going to come here, and they're going to knock on the door, and then they're going to break in.

Hilde: Well, I think maybe you should open the door and let them in.

Solness: Open the door?

Hilde: Yes, so that they can just gently and quietly come inside, and it can be something good for you...

Solness: Open the door?

IBSEN, H. *The Master Builder*¹

Si se parte de que la formación plástica en los niños y adolescentes es deficiente, se debe reconocer que la educación audiovisual es prácticamente inexistente. Se promueve la poesía escrita como expresión personal pero no se incentiva el uso de un lenguaje audiovisual más libre o abierto a la comunicación del yo interior. Hasta hace unos años se podía justificar por la falta de materiales técnicos con los que trabajar, pero hoy en día, con un teléfono inteligente, no hay excusa.

1. Abre este artículo una cita de Ibsen de su pieza teatral del 1892 que alude al recelo con que son recibidos la juventud, los jóvenes y sus nuevas formas de hacer y crear. El director de cine Noah Baumbach acude también a esta cita para introducir su obra *Mientras seamos jóvenes* (2014), una historia sobre el choque generacional de dos cineastas.

También es cierto que muchas veces son los propios profesores los que plantean una barrera infranqueable al esgrimir presurosos que *no saben de nuevas tecnologías*. La asignatura de *Tecnología de la Información y la Comunicación* sigue sin estar en manos de artistas, sino en las de informáticos, ingenieros o matemáticos; al igual que la de *Cultura Audiovisual*, que puede ser impartida desde cualquier departamento didáctico conectado o no al arte. A los adolescentes tampoco se les habla de vídeo en *Historia del Arte*.

La educación audiovisual, si existe, sigue apoyándose en la catalogación de planos del lenguaje cinematográfico clásico, arquetípicas narraciones o en el *coloquio* de películas con contenido social y/o juvenil y valores morales positivos. Resulta sorprendente que se les siga citando referentes como *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942) y su escena final, cuando es arte rupestre a ojos de un niño.

Uno de los vídeos comentados en el *Seminario Intercentros Artes Visuales*² dio pie a un interesante debate en torno a educación y roles a partir de imágenes fotográficas publicitarias y artísticas³. Se pudo comprobar cómo se polariza y sesga la selección en estas prácticas. En su afán reivindicativo y de denuncia de ciertas dinámicas hombre/mujer no igualitarias, se obvian otras identidades y roles. Simplemente desaparecen en una educación por la igualdad, confundida con un malentendido feminismo que victimiza a la mujer, luego la empodera y se olvida por el camino de tantos otros perfiles.

Breve introducción a la historia del videoarte

Es indiscutible el valor del cine y la imagen en movimiento como medios de expresión desde sus orígenes: largometrajes de ficción, propaganda política, cortometrajes educativos, publicitarios y piezas vanguardistas y experimentales. Sin embargo, debido a su coste y complejidad técnica, la creación con este medio audiovisual quedaba relegado a una minoría. Las ficciones estaban filtradas según los gustos de un público mayoritario o las directrices ideológicas de

2. Celebrado en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza entre el 23 y el 26 de enero de 2018.
3. DOMINGUEZ, Y. *Niños versus moda*. Recuperado de www.youtube.com. Se puede comprobar en sus comentarios cómo desató una ola de reacciones *online* por parte de hombres jóvenes que no aceptan -porque no se identifican en absoluto y lo tacharon de maniqueo y partidista- con ese retrato machista. Esta corriente de hombres echa en falta una serie de roles y modelos de referencia para niños y adolescentes. Estas figuras de una nueva masculinidad abogan por una mayor visibilidad.

los órganos o instituciones patrocinadoras.

No sería hasta mediados de los años 60, una década de profundos cambios sociales, políticos y transformaciones en el arte, que la casa *Sony* pone en el mercado el *portapack Sony CV 2400* por unos asequibles 1900 dólares *veinte veces más barato que el grabador más económico de televisión*⁴. El músico experimental Nam June Paik se hace con uno de ellos gracias al dinero de una beca de la Fundación Rockefeller para sus proyectos musicales. Desde un taxi, graba el 4 de octubre la visita del papa Pablo VI a la catedral de San Patricio y la proyecta esa misma noche en el *Café à Go-Go* en Greenwich Village.

Así como el 28 de diciembre de 1895 marca la fecha del nacimiento del cinematógrafo con la primera proyección pública de los Lumiere, con esta otra exhibición nace también oficialmente el videoarte, con este vídeo tan simple e ingenuo como la llegada del tren de los hermanos franceses o la salida de misa de doce en la Plaza del Pilar del zaragozano Eduardo Jimeno Correas (1896).

Cabe insistir en la idea de que lo simple e ingenuo, lo cotidiano y vivencial se convierte en algo digno de ser documentado. Al contrario de la costosa película, por primera vez es económicamente viable *gastar* horas de cinta recogiendo la realidad, lo experimentado por el cámara/autor y se hace tremendamente sencillo compartir estas vídeo descripciones.

La popularización de nuevos formatos profesionales -*U-MATIC* (1969)- y domésticos- *Betamax* (1975), *VHS* (1976), *V-2000* (1979), *Quarter Cam* (1982), *VHS-C* (1982), *Vídeo 8* (1984) y *Hi8* (1990), junto a su progresivo abaratamiento, condujeron a una completa democratización del vídeo⁵.

Los sistemas de grabación en vídeo eran más sencillos de manejar y, sobre todo más pequeños y operativos. Esto sería determinante para su adopción por parte de numerosos artistas provenientes de otras disciplinas y carentes de profundos conocimientos técnicos.

4. PÉREZ ORNIA, J. R. *El arte del vídeo*, Serbal, Barcelona 1991, p.7. Este volumen, traslación de los contenidos de la serie documental homónima de Televisión Española, sigue siendo un útil material de referencia por su compendio de obras y autores y su capítulo dedicado al trabajo de videoartistas españoles. Otros programas de televisión como *La edad de oro* y *La estación de Perpiñán* -ambos dirigidos por Paloma Chamorro- y, especialmente, *Metrópolis* -dirigido originalmente por Alejandro Lavilla y que contó Alina Iraizoz, entre otros- suponen una fuente valiosa para recuperar trabajos en vídeo difíciles de conseguir.
5. Las variaciones en el ancho de la cinta magnética dentro del cassette era lo que determinaba la calidad en términos de definición de imagen de la grabación y el compromiso con el tamaño total del *camcorder*.

Grabaciones en la intimidad

La sencillez de manejo propicia la autonomía del artista para usar la cámara en la intimidad de su hogar o estudio, ya sea en mano o en un pequeño trípode. Exploran el *yo* y la *identidad* mediante la grabación narcisista de su rostro y cuerpo -desnudo en numerosas ocasiones-.

Se abren diferentes líneas de trabajo en la video-creación: los autorretratos, la *performance* y el video-ensayo o documental de creación, el videodiario o la escritura en pantalla, entre otros⁶.

En esta línea de exploración del cuerpo y sus límites⁷ destaca la creación de autoras como Marina Abramovic como *AAA-AAA* (1978) en la que grita hasta quedarse sin energía ante la cámara⁸ y el también artista Ulay; y Ulrike Rosenbach (*No crea usted que soy una amazona*, 1975; *Reflexiones sobre el nacimiento de Venus*, 1976-78) que critica la tradicional sumisión al hombre. Recuérdese la fecha de producción, finales de los setenta, no solo para contextualizarlas socialmente sino también para comprender su tosquedad técnica y formal.

Como se ha apuntado, el cuerpo como carne, el cuerpo como materia, la grabación de rostro y fragmentos del cuerpo desnudo en planos detalles son los conceptos y aproximaciones recurrentes entre unos artistas -Joan Jonas (*Organic Honey's Visual Telepathy*); Bill Viola (*Reasons for Knocking at an Empty House*, 1983, donde se encierra durante tres días sin dormir); Gary Hill (*Incidence of Catastrophe*, 1988)- que ven en la tecnología del vídeo un *juguete* moderno y fácil de usar.

Estos retratos y videodiaros juegan con la libertad del formato posicionándose expresamente lejos de la ficción cinematográfica y del reportaje televisivo. Véase *Rainy Season* (George Kuchar, 1987) como un antecedente del *videoblogs* y el uso de las *GoPro* y otras cámaras de acción en este siglo. Su autor lleva al hombro continuamente una cámara doméstica *Video8* y documenta su vida cotidiana.

En el lado opuesto a esta tendencia exhibicionista de forzar una intimidad con la cámara de vídeo para después *traicionarla* y difundirla, encontramos también las aproximaciones *voyeuristas* del uso de cámaras de seguridad -incautos clientes en sus habitaciones en *Hotel Tapes* (Michael Klier, 1986)-, cámaras de vigilancia -*The Police Tapes* (Alan y Susan Raymond, 1976)- y circuitos cerrados de televisión⁹.

Cabe mencionar, pues es poco conocida en Europa, la cámara *Fisher Price PXL-2000*. Este juguete -diseñado por James Wickstead para uso infantil- fue lanzado por *Fisher Price*, subsidiaria de *Mattel* en 1987. Se trató de un intento de poner la posibilidad de crear en vídeo en las manos de los niños. Su particularidad radica en ser la única cámara que ha empleado una cinta cassette ordinaria de audio -más económica aún- para grabar vídeo. Comercialmente fue un fracaso, resultaba un juguete muy caro, y el registro de las vivencias domésticas y pequeños eventos familiares parecía seguir en manos del patriarca de la familia. Se produjeron pocas unidades y pronto se convirtió en un objeto de culto y coleccionismo entre los videoartistas y los historiadores de los medios de comunicación. Los videoartistas encontraron en ella un medio barato, pequeño y poco intrusivo, ideal para ciertas acciones como el documental *Strange Weather* (Peggy Ahwesh, 1993) que sigue a un grupo de adictos al crack en Florida.

En 1988, la artista Saddy Bennings recibió esta cámara como regalo navideño¹⁰. A una edad en la que la mayoría de los adolescentes de hoy aspiran a tener un teléfono móvil, Bennings comenzó a usarla para grabar vídeo diarios que se hicieron tremendamente populares en los círculos artísticos. La joven hablaba, desde la óptica de una chica de quince años, del acoso homófobo que sufría y que le hizo abandonar el colegio, de la dicotomía masculinidad/femineidad, de la confrontación de su cuerpo en el espacio aislado de su habitación, etc. Esta narrativa en primera persona le reportó un extraordinario reconocimiento, premios y becas como la *Guggenheim* y la *Rockefeller*.

Se trata de un caso digno de mención no solo por la intersección mujer-adolescencia-homosexualidad de

6. Se dejan conscientemente fuera otras líneas de trabajo como las videoinstalaciones de Wolf Vostell, las videoesculturas de Shigeo Kubota, las proyecciones en videoteatro del pionero escenógrafo Joseph Svoboda a partir de los 60, la videodanza de Merce Cunningham o Charles Atlas, el trabajo con *loops* y manipulaciones sobre metraje preexistente o encontrado, *found footage*, y el uso del vídeo como mera forma de documentar otras acciones de arte *procesual*.

7. Recuérdese que Andy Warhol ya había filmado -en película cinematográfica- a su pareja John Giorno durmiendo durante más de cinco horas en *Sleep* (1963).

8. Propuesta semejante a *Gritar hasta el agotamiento* de Jochen Gerz (1975).

9. Vito Acconci (*Live Taped Video Corridor*, 1969-70-9) y Gary Hill plantearían videoinstalaciones con *time-delay* y *feedbacks* con las que ofrecía al espectador una desconcertante experiencia inmersiva e Ira Schneider reproduciría en *Manhattan is an Island* (1974) un espacio transitable a escala de la propia isla, con monitores exhibiendo imágenes captadas en sus diferentes áreas.

10. Recuérdese su contexto familiar: su padre es el cineasta experimental James Benning, lo que pone también de manifiesto la importancia de la educación artística y el acceso y apoyo a la cultura tanto en la escuela como en el hogar.

la artista, sino precisamente por el carácter catártico, de válvula de escape, del vídeo como forma de expresión y reivindicación de la propia identidad personal.

Al igual que con la popularización de internet en los noventa, dos décadas antes se había visto el medio videográfico como una forma de creación de contenidos que educase, despertara consciencias y desafiase el discurso institucional. Esto, que sí lo hacían las emisoras de radio ilegales y los fanzines escritos, no se logró con los vídeos comunitarios¹¹. No gozaron de la misma suerte y las propuestas de *vídeo guerrilla* tuvieron un éxito bastante residual.

El niño y el adolescente ante el audiovisual

Se ha trabajado la creación audiovisual con alumnos de entre 14 y 20 años en distintas materias: *Tecnología de la Información y la Comunicación* de 4º de la ESO, *Imagen y Sonido* de 2º de Bachillerato, *Preparación de Sesiones de Vídeo Dj* de Grado Medio y *Comunicación y Expresión Sonora* de Grado Superior de Formación Profesional de la Familia de Imagen y Sonido.

Una primera impresión, citando a Eco¹², puede llevar a una postura apocalíptica al constatar un rechazo por la tradición audiovisual y la reflexión y cuidado en la elaboración de contenidos por parte de estos alumnos. Ese choque inicial da paso a una exploración de las características del arte audiovisual de la generación *milenial*¹³. Son artistas de lo efímero, como los mensajes de *Snapchat*, de la comunicación inmediata. No aspiran a exponer sus fotografías en una galería -la mayoría desconoce, además, que la creación en vídeo puede tener cabida también en ese marco-, sino a comunicar sus sentimientos. Esto se polarizan: lo *mejor* en la mayoría de los casos, lo positivo que busca saciar su necesidad de aceptación y lo negativo, casi ausente, que se plantea como una llamada de atención y petición de ayuda.

Temáticamente, casi siempre abordan cuestiones de índole personal, etiquetan a los amigos que aparecen en la foto convirtiendo el discurso en algo perteneciente a una comunidad selecta -que en el peor de los casos conduce a excluir a otros compañeros o someterlos a *bullying*-. Obvian una reflexión o

denuncia de temas de carácter social o político, salvo cuando se hacen eco de temas candentes reenviando y compartiendo *memes* y/o mensajes y eslóganes que acompañan fotografías.

Puede parecer que no se plantean qué sucede al otro lado del mundo, la aldea global de McLuhan se queda reducida a sus grupos de amigos de clase, deportes o familiares. Entra en debate la eficacia de internet como verdadero medio de comunicación social, pues da la impresión de que no conocen lo que sucede fuera de sus redes sociales más inmediatas, lo que ocurre en su país o en el mundo. Fotografían y filman lugares y eventos como forma de constatar su existencia o demostrar la presencia del autor en los mismos, se retrata con estrellas mediáticas o deportivas como si fueran las mascotas de un parque temático.

No es de extrañar, partiendo del asombroso éxito entre el público juvenil de películas de terror bajo la premisa del *found footage* o metraje encontrado como *El proyecto de la bruja de Blair* (Daniel Myrick y Eduardo Sánchez, 1999), *REC* (Jaume Balagueró y Paco Plaza, 2007) y *Paranormal Activity* (Oren Peli, 2007) que el formato de *falso documental* se erija en uno de los referentes favoritos. En televisión, el formato también arrasa en series como *The Office* (Greg Daniels, 2005-2013) o *Modern Family* (Christopher Lloyd y Steve Levitan, 2009-en la actualidad) y en las *webseries* como *Paquita Salas* (Javier Calvo y Javier Ambrossi, 2016). No sorprende por tanto que los adolescentes adopten sus recursos formales y narrativos en sus contenidos para las plataformas *online*.

El *confesionario* de *Gran Hermano* (Telecinco, 2000-en la actualidad) y su sincopada edición para resumir y sacar de contexto determinadas frases para las galas- se convierte en otro referente estético y formal para los *Youtubers*, creadores de contenidos que los jóvenes siguen con gran entusiasmo. Se copian y estandarizan recursos formales básicos de los *youtubers*, planos medios cortos, bustos parlantes. Prima el discurso, literalmente, pretendidamente ingenioso y ágil, la improvisación y la producción constante pues si algo no es nuevo, no existe.

Aparecen nuevas interpretaciones de los conceptos de viejo (negativo) y nuevo (positivo), y el más interesante *seminuevo* para la música, vídeos o mensajes que, sin ser novedosos, aún mantiene el interés de la audiencia adolescente. Los videotutoriales y los *unboxing* son otros de los formatos estrella.

El adolescente, aunque no sea consciente, conoce perfectamente el lenguaje del videoarte fagocitado por la publicidad y el clip musical. Es por ellos que pueden desarrollar sus mensajes alejándose de la ficción cinematográfica o televisiva tradicional. Lo que necesitan es ampliar su repertorio de referentes profundizando en la educación artística.

11. Véase la trayectoria en España de *Video Nou, Servei de Vídeo Comunitari* (1976-1984).

12. En cuanto a la concepción del uso e impacto de las tecnologías de la información y la comunicación.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*, Lumen, Barcelona 1965.

13. Resulta interesante leer hoy, casi treinta años después y a la luz del aluvión de imágenes que se producen al día, a L. Ron Hubbard y sus ensayos sobre arte y comunicación. HUBBARD, L. R. *Art*, Bridge Publications, 1992

Pese a contar con los teléfonos dotados con cámara, a la hora de trabajar en el aula, se muestran reacios a producir material original y propio. Lo toman de *Youtube*, sin ser realmente muy conscientes del concepto de *pastiche* posmoderno. Esta apropiación, legal o ilegal, de todo los materiales disponibles *online* señala más pereza que el deseo de reinterpretarlos. Buscan por palabras clave, las etiquetas, y no analizan el discurso o el contenido. Extraen imágenes y montan con un tema musical afín a sus gustos, sin reparar en si resulta apropiado por ritmo y, sobre todo, por su letra -no comprenden las letras en inglés, no dominan los idiomas pese al énfasis que se supone que se le da durante su educación-.

Al descargar esos materiales, al apropiarse de esos contenidos, no les importan la calidad o resolución de audio o vídeo. Entienden que esa intervención, ese trabajo, es algo efímero y de una proyección muy limitada -sus contactos en las redes-. No conciben grabar y editar algo para que dure, les basta -y quizás sea esa su única finalidad- la aprobación puntual. El estado de *WhatsApp* ya determina la caducidad diaria de esos vídeos.

Se les insiste en la importancia del pasado, del documento, de la historia personal, pero no la cuidan. Consultar fotos *antiguas* de *Instagram* no tiene sentido: son viejas. Olvidan el concepto de archivo: cambian de móvil y pierden todas las fotos y vídeos.

El canal por antonomasia es *Instagram*, por delante de *Youtube* que requiere un poco más de confección. *Instagram* se plantea como un collage inmediato (ya no se precisa ningún conocimiento técnico) de momentos y poses. Su discurso fragmentado y no lineal va parejo a la forma escueta e hipervinculada de presentar la infomación en la red.

Instagram se convierte en un *book* de modelo. Si en *Facebook* del cambio de foto de perfil se esperaba un aluvión de comentarios halagadores, *Instagram* pasa a ser una plataforma donde mostrar autorretratos continuamente. Esto llega a un punto en el que se interpreta que ese es el fin de la aplicación, como si de un sitio para buscar pareja se tratase.

Las etiquetas, *hashtags*, muestran cómo se ven o, mejor dicho, qué imagen quieren proyectar de sí mismos, pues este exhibicionismo narcisista esconde inseguridades: *preciosa, bella, a la moda, amigas para siempre, sinfiltros, deportista, fibrado, joven, masculino, no plumas, rumboalgym, dominadas, amoelcrossfit, gaymer* (nueva etiqueta, es un orgullo ser *gay* y aficionado a los videojuegos al mismo tiempo, ya se pueden meter en un compartimento)¹⁴.

Cada vez a una edad más temprana el adolescente busca fotografiarse en poses provocadoras. Ya no teme llevar a revelar sus carrete de fotos a un estudio fotográfico, con lo que no hay filtro. El resultado de su sesión íntimas y privada es inmediato y compartible en *sexting* de *Snapchat*. Esa intimidad se hace pública en directo en canales como *Cam4* o *Chatroulette*, la plataforma de videoconferencia aleatoria creada por Andrey Ternovski, un adolescente de diecisiete años en 2009. Aunque originalmente no fue ideada con fines eróticos¹⁵, sino para conocer y hablar con internautas de otros países, la mayor proporción de usuarios es exhibicionista y/o voyeur. Esa parece la traducción *online* de la *Aldea Global* de McLuhan. Se desaprovecha el medio para comunicar con cualquier persona del mundo y a la postre el uso de centra en repaso cotidiano de situaciones ordinarias con amigos cercanos y familiares.

Chatroulette también se ha convertido en el medio y la forma de registro de ciertas *performances* como las llevadas a cabo por Steven Kardynal en las que se muestra vestido de mujer y cantando en *playback* temas *pop* como *Wrecking Ball* de Miley Cyrus ante la atónita mirada de espectadores aleatorios que se pasan a ser coautores de la acción.

Existe entre los adolescente, un auténtico culto a la tecnología y, más concretamente, a determinadas marcas y modelos de *teléfono inteligente*: calidad de la función de cámara medida en *megapíxeles* y capacidad de almacenamiento, posibilidades y correcciones automáticas que puede realizar el *software* que facilita la toma de imágenes. La *tablet* se convierte en el regalo deseado por el niño.

El *videoclip* musical *Boomerang* (2017) de Brooks y Martin Garrix (GRX) describe perfectamente los recursos formales, posibilidades técnicas y temáticas de la generación *milenial*: vídeos en formato vertical, uso de fotografía fija, cámara subjetiva en mano, gran angular y ojo de pez, escenas cotidianas, videojuegos, deporte urbano, salidas nocturnas, etc. De la misma manera que grandes marcas como *Coca-Cola* establecen una imagen de la juventud desde los años 70, este producto publicitario de música electrónica vende, como un anuncio de perfume, un estilo de vida, una estética, el adolescente de hoy.

Propuestas para el trabajo en el aula

“Charlotte: I tried taking pictures, but they were so

14. Como parte de la educación transversal en valores, el respeto y tolerancia por la diversidad sexual, se ha prestado atención a los contenidos fuera de la heteronorma.

15. Provocadoras acciones que recuerdan a Acconci cuando se masturba ante una cámara debajo de la rampa por la que pasan los visitantes de una galería.

*mediocre. I guess every girl goes through a photography phase. You know, horses... taking pictures of your feet*¹⁶.

Se propone potenciar el uso del videoarte y la fotografía en el aula como medio de expresión, tratamiento de valores y temas transversales, y, sobre todo, visibilización de nuevas identidades.

Se promueve el uso del vídeo como material de apoyo en exposiciones orales, ancladas en las presentaciones de *Power Point*; explotar sus posibilidades de creación formal, plástica, el encuadre como lienzo y cuaderno o diario para no dejar pasar la oportunidad de mostrar un discurso personal en los canales multimedia. Se valora el intento de romper con la estética simplista del *youtuber* o la reproducción de la planificación audiovisual y estructura narrativa más clásica y adocenada. Se plantea la necesidad de que el adolescente conozca otros géneros y formatos -los formatos alternativos más artísticos son calificados como *paranoia* o *rayada* por los adolescentes-.

El adolescente ofrece públicamente sus perfiles y fotografías con el fin narcisista de acumular *followers*, seguidores y el halago inmediato. Se debe instruir en un uso seguro de las redes sociales y hacer hincapié en velar por la privacidad de las cuentas y los peligros que pueden encontrar.¹⁷

El análisis en clase de perfiles de *Instagram*, donde prima el físico y el cuerpo como valor, donde no hay textos, no hay reflexión, y sus etiquetas sirven para hablar de temas que normalmente quedan fuera del aula: chicas adolescentes se reúnen para hacerse fotos provocadoras para *Instagram*, chicos que posan ante espejo en el gimnasio, etc. Los chicos sufren los dictados de la moda, la publicidad audiovisual y las portadas de revistas con cuerpos diez tanto o más que las chicas, pero esta situación no se aborda. El adolescente vive la presión de los cuerpos perfectos con inseguridad, se habla de la anorexia pero no de la vigorexia, por ejemplo. Trabajar el concepto del propio cuerpo y su representación como instrumento en fotografía y vídeo puede ayudar a explorar esos complejos propios de esta edad de cambios.

El niño y el adolescente necesita una educación que promueva la igualdad entre mujeres y hombres, pero este planteamiento con frecuencia se reduce a descripciones antitéticas y denuncia de dinámicas y roles de sumisión y dominación. El niño reacciona

con confusión o hartazgo ante unas descripciones heteronormativas de relaciones de pareja o roles que solo hablan de violencia machista, condenando a la mujer al papel de víctima y al hombre a agresor.

Se obvian todo un abanico de sensibilidades, no se plantean las dinámicas que se producen en parejas del mismo sexo, o la violencia psicológica de la mujer pasivo agresiva al hombre con sentimiento de culpa, responsabilidad de protección o apocado.

Cada vez que se denuncia la desigualdad con la que se trata las imágenes de los sexos en los medios mediante una selección parcial de imágenes publicitarias -como en el vídeo de Yolanda Domínguez¹⁸ referido anteriormente-, el adolescente no solo no machista sino tampoco identificado con el rol masculino tradicional se encuentra fuera del discurso. Se censura a la chica que voluntaria y libremente decide abrazar el rol de princesa, a la vez que no se ofrece una alternativa al rol del guerrero para el chico.

En la educación sexual en los colegios destaca una ausencia completa de cualquier referencia al transgénero; no se ofrecen modelos de referencia homosexuales o de sexualidad más amplia y abierta que lo dictado por la heteronorma, con lo que el joven adulto no heterosexual llevará un desfase afectivo/emocional;

Esta estructura binaria -que no incide en la idea de interseccionalidad en la orientación escolar- tampoco sale bien parada cuando otras posturas combativas y reaccionarias por parte de grupos feministas o gays, se centran tanto en reivindicar que hay una orientación sexual *B*, que olvidan otras aproximaciones más difusas, zona gris, C, D, E, F... y dan como resultado un desconocimiento o discriminación ante bisexualidad o sexualidades más difusas o menos compartimentadas.

Tras iniciales prácticas de música visual -videoclips o vídeos musicales, montaje de imágenes de un viaje, excursión, evento, etc, al ritmo de una música- con las que se ha buscado dominar la parte técnica, se ha propuesto al alumnado a elaboración de vídeos de un minuto de duración¹⁹ en torno a distintos ejes temáticos: *algo que se me da bien hacer; descripción de mi día ideal; carpe diem: qué haría o diría si solo me quedase un minuto de vida; retrato personal de mi mejor*

16 Fotos de pies, la típica de toda fotógrafa joven amateur cuando empieza, como pondría Sofia Coppola en boca de su protagonista en *Lost in Translation* (2003), mucho antes de la explosión de estos contenidos en *Instagram*.

17 Se constata, además, un desconocimiento de la *etiqueta* en el uso de esas *Apps*: forma de hablar y horas a las que dirigirse a otras personas como sus profesores, ortografía, etc.

18. En su vídeo, que copia la estructura del popular *Kids react to americano*, enseña imágenes de moda artísticas a niños que no están preparados para interpretarlas correctamente. No tienen la madurez para descifrar la erótica de esos roles conscientes y voluntarios, fetichismos y parafilias que también se encuentran en editoriales de moda masculina de publicaciones *gay*, donde solo hombres reproducen las criticadas dinámicas de personas voluntariamente dominadas.

19. Es importante insistir en fijar una duración breve y abordable para estos proyectos.

amigo; dar las gracias a alguien por algo; descripción documental de las acciones de despertarse, desayunar e ir al instituto, etc.

Como fuente de inspiración formal y conceptual, se analizan los trabajos de los videoartistas citados anteriormente, así como páginas de *videoblogs*, *videojournal*, *MySpace*, etc. El alumno se familiariza con el lenguaje, se le proponen dos actividades relacionadas directamente con las obras de videocreación de autores consagrados. La primera es imitar los recursos formales de la pieza asignada pero llevándolos temáticamente a las vivencias del alumno; la segunda es realizar una videocreación vinculando algún elemento de la biografía de los autores estudiados a su historia personal y vivencias. La elección es del propio alumno y la hace sobre un repertorio amplio de autores con características personales, sexuales, raciales, culturales y de clase combinadas de múltiples formas.

Los resultados son alentadores. Tras unos inicios titubeantes, los alumnos se han volcado en el proyecto. El pistoletazo de salida lo ofreció una aplicada alumna que, aún viniendo de la rama científico-tecnológica, mostró gran interés en el documental de videocreación de Saddy Bennings. Empleó un vasto archivo familiar de grabaciones domésticas para describir sus sentimientos y anhelos de forma poética. Por otro lado, un joven de origen africano, segunda generación de familia inmigrante, vinculó su obra con la de Isaac Julien. Mostró la alienación de un adolescente africano en Huesca donde, saliendo de determinado barrio de la ciudad, sigue siendo un extraño. En los noventa los audiovisuales hablaban de tolerancia, de respetar a una población inmigrante que constituían una mano de obra clave en campos e invernaderos, hoy esa política comunicativa parece haber desaparecido en beneficio de imágenes de muerte en las costas y roles de víctima. De forma totalmente inesperada, el propio alumno vinculó esa

sensación de desarraigo con el malestar e inadaptación que conduce a los radicalismos que vive Europa y cuestionó la verdadera integración racial. El debate con el grupo clase fue enriquecedor.

Otro alumno, incapaz de tocar el tema de la muerte de su padre con su familia y amigos, abordó voluntariamente la cuestión mediante un plano secuencia y tarjetas con mensajes; la videodanza fue la vía elegida por una chica para describir su deseo de ser libre frente a una situación familiar muy difícil; un video-minuto cargado de metáforas visuales fue la reflexión de otra joven sobre el paso a la edad adulta; el retrato lleno de admiración, experimentación, contacto físico, cariño y aprecio hacia otro compañero hizo a un joven compartir y hablar libremente por primera vez sobre su sexualidad; otra chica defendía su derecho a mostrarse guapa, glamourosa, coqueta y preocuparse por su ropa y maquillaje, sin entrar en contradicción con su inteligencia o valía personal por no querer una carrera profesional.

Estos alumnos han comenzado a hablar y debatir sobre las obras audiovisuales artísticas, reconocer su influencia en la cultura popular, la publicidad y el cine, interesarse por exposiciones y muestras audiovisuales en su ciudad. Además de valorar y respetar otras miradas y puntos de vista, han aprendido las bases de un lenguaje que les ayuda a comunicarse de forma sincera y creativa.

Este proyecto de trabajo que vincula el videoarte y la expresión personal comienza aquí. El siguiente paso -inspirados en los mensajes de *outing* de adolescentes en *Youtube*- ha sido la creación por parte de los propios alumnos mayores de edad de un canal en internet para la difusión de sus trabajos junto con fragmentos de emblemáticas piezas de videocreadores. Lo íntimo, personal y local convive con lo mundialmente considerado. Los siguientes grupos del IES Ramón y Cajal de Huesca podrá aprender de lo logrado por sus compañeros.

Bibliografía:

- ACASO, M. *Castigados sin fiesta o el papel de la educación del siglo XXI en el terreno de la no-discriminación sexual*, Recuperado de www.mariaacaso.es
- BUTLER, J. (2004). *Undoing Gender*, Routledge
- DOMINGUEZ, Y. *Niños vs. Moda*, Recuperado de www.youtube.com/user/yolandadominguez
- FAUSTO-STERLING, A. (2006). *Cuerpos sexuales. Duelo a los dualismos*, Barcelona *Homotography*, Recuperado de www.homotography.blogspot.com
- LÓPEZ, E. (2015). *Un mundo de pantallas y mensajes. Recursos del diseño con tipografía en cine* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- KING, J. L. (2004). *On the Down Low*, Broadway Books
- PÉREZ ORNIA, J. R. *El arte del vídeo*, Serbal, Barcelona 1991
- VOGUE HOMBRE, Recuperado de www.vogue.it/en/l-uomo-vogue
- WARD, J. (2015). *Not gay, sex between straight white men*, Nueva York: New York University Press



La belleza de lo vivido, de lo usado: del Ready-made al Trash Art

José Prieto Martín. Universidad de Zaragoza. Vega Ruiz Capellán. Artista

1. Introducción

El interés de esta investigación reside, por un lado en estudiar la evolución que se ha producido en el arte a partir de las vanguardias de principios del siglo XX, que se aventuraron a incorporar todo tipo de nuevos materiales y objetos, hasta la incorporación de la basura¹ que genera nuestra sociedad como recurso artístico. Y, por otro, en aplicar este tipo de manifestación artística como recurso didáctico para que nuestros/as alumnos/as, (en particular y la sociedad en general), tomen conciencia del problema medioambiental.

Este proyecto esta vinculando a dos conceptos que se trabajan conjuntamente: la **educación artística** y la **educación ambiental**. Debido a nuestra preocupación medioambiental por los residuos que se generan dentro de los entornos más próximos, trabajamos estrategias de concienciación en materia de reciclaje, favoreciendo la reutilización de estos desechos en el aula, para que los/as alumnos/as vean la importancia que tiene reciclar, ya que, favorece el cuidado del medio ambiente. Esta preocupación también nos ha llevado a utilizar unas técnicas artísticas que transforman desechos metálicos, plásticos, papeles (periódicos, cuadernos, folios)... en colorido arte y fomentan la creatividad en los estudiantes y en sus profesores/as. Con estas prácticas les enseñamos los diferentes usos que pueden tener los residuos o cualquier objeto que comúnmente es considerado basura, pudiéndolos emplear para realizar trabajos artísticos. Ya que queremos que miren con otros ojos su entorno más próximo, que descubran como lo pueden transformar y que lo hagan a partir de una manera “comunicativa”, “comprometida”, “participativa” y “corporativa”.

2. Objetivos.

- Desarrollar las competencias transversales a través de las **Enseñanzas Artísticas**.
- Trabajar estrategias de concienciación en materia de **reciclaje**, reforzando el hábito del reciclaje.
- Favorecer que los alumnos/as aprendan **valores ambientales**, los beneficios del reciclaje y el impacto de sus gestos diarios en la conservación del entorno, con actividades creativas y artísticas.
- Promover actitudes orientadas al consumo responsable, la **reducción** de residuos y su reciclaje.
- Desarrollar la creatividad.

3. Métodos.

La investigación es, por un lado, **documental**. Se ha basado en la obtención y análisis de datos provenientes de la historia del arte para la elaboración de un **Timeline** y, por otro, **experimental** a través de las experiencias realizadas como docentes y como artistas.

3.1. Metodología documental.

Los antecedentes del *Trash art* los podemos rastrear en las vanguardias de principios del siglo XX en artistas como Georges Braque (1882-1963) y Pablo Picasso (1881-1973), que en 1912 realizaron una innovación capital, con sus *Papiers Collés* donde emplearon objetos reales destruyendo la homogeneidad de la pintura. Dio un paso más Umberto Boccioni (1882-1916), integrante de la corriente artística denominada “futurismo”² al afirmar: “Rechazamos el uso exclusivo de un único material... afirmamos que pueden utilizarse hasta veinte materiales distintos en un

1 Residuo inservible y no deseado del que se tiene intención de deshacerse.

2 Aparece en el primer decenio del siglo XX en Italia, para ellos el arte es parte de la vida.

obra para lograr una emoción plástica... vidrio, madera, cartón, hierro, cemento, crin de caballo, plumas, tela, espejo, luz eléctrica, etc.” (Schneckenburger, 2005: 434)³. Esto abrió el paso a la cultura material y al mundo del objeto que desarrollarían plenamente entre otros el dadaísta Marcel Duchamp (1887-1968), que con sus *Ready-mades* como: *Rueda de bicicleta* (1913), *Fuente* (1917), ...convirtió el objeto fabricado en serie en obra de arte. Las obras del movimiento dadaísta⁴ se caracterizaban por rebelarse en contra de las convenciones artísticas. El también dadaísta Kurt Schwitters (1887-1948), cuyo trabajo se centraba en el collage, creó un nuevo concepto de obra artística con su *Merzbau*⁵, que comenzó como escultura de estudio y se convirtió en una capilla votiva, repleta de objetos encontrados.

Los constructivistas también hicieron nuevas aportaciones como El Lissinstzky (1890-1941), con sus *Espacios Proun* en los que adquiría importancia el espectador que podía incorporarse al espacio convirtiéndose en un elemento activo del mismo O, Vladimir Tatlin (1885-1953), que realizó una serie de ensamblajes con materiales de desecho (metal, madera, yeso, cartón, asfalto y masilla) que pronto adoptarían la forma de <<relieves de esquina o contrarelieves>> suspendidos en el aire.

Los surrealistas⁶ extendieron el principio de la técnica del collage al ensamblaje de objetos incongruentes, como en los *poemas-objeto* de André Bretón (1896 -1966), que son “una composición que tiende a combinar los recursos de la poesía y de la plástica especulando sobre su poder de exaltación recíproca” (Bretón, 1970: 166).

En la década de los 50 surgieron dos tendencias que nos gustaría destacar: el *Junk Art*⁷ (interesado por la basura) y el *Neo-Dada* (interesado por el objeto de consumo) como reacción a la poética del *Expresionismo Abstracto*. El primero, utilizaba materiales de desecho como: basura, objetos de consumo reciclados y chatarra. El “Assemblage” fue la técnica más empleada por este movimiento, permitía reunir

en una misma obra diferentes materiales y diferentes objetos encontrados. Es una técnica similar a la del collage, pero, con la particularidad del uso de objetos tridimensionales que pueden ser naturales o artificiales. Este movimiento creó el caldo de cultivo del que iban a emerger posteriormente los *Environments*⁸, los *Happening*⁹ y el *Fluxus*¹⁰. El inicio del *Junk Art* se sitúa en las “*Combine-paintings*” de Robert Rauschenberg (1925-2008), en los que mezclaba pintura, assemblages y collages de fotografías con objetos encontrados, procedentes por lo general de la basura generada por la sociedad de consumo.

El primer artista que reflejo la sociedad consumista norteamericano fue Robert Rauschenberg. Llegó a Nueva York procedente de Texas y descubrió una mina inagotable en las calles del centro de Manhattan. En líneas generales, lo único que tenía que hacer era caminar alrededor de los edificios en busca de material. Ningún otro artista desde Schwitters, cuyo arte Merzb había estudiado en detalle Rauschenberg, se había volcado con tanta pasión en la basura. (Schneckenburger, 2005: 510)

Esta tendencia al reciclado de materiales de desecho, tuvo sus seguidores en Italia con el *Arte Povera*¹¹, en el que se manejaban materiales humildes y pobres, generalmente no industriales (plantas, sacos de lona, grasas, cuerdas, tierra, troncos) en ellos se valoraba principalmente sus cambios, ya que a medida que se iban deteriorando, transformaban la obra. Entre sus integrantes queremos destacar a Mario Merz (1925), y a Michelangelo Pistoletto (1933), que realizó muros con ladrillos envueltos en tela, y en su famosa *Venere di stracci* (Venus de los trapos) 1968, rodeó la copia de una estatua clásica con telas y ropa multicolor

El Neo-Dada (Pop -Art) estaba interesado en el objeto de consumo:

(...) se caracterizaba por el uso de materiales modernos, la imaginería popular y el contraste de lo absurdo. Se trataba de una reacción a la emotividad personal del expresionismo abstracto, liderado Jackson Pollock, y tomaba influencias de artistas dadaístas como Marcel Duchamp y Kurt Schwitters, que negaban los conceptos tradicionales de la estética (Alvared, 2016).

3 Boccioni (1912): “*Manifiesto técnico de la escultura futurista*”. 11 de abril.

4 El dadaísmo es un movimiento artístico que surgió entre 1916 y 1922 en el Cabaret Voltaire en Zúrich. Artistas relevantes de este movimiento fueron: Hugo Ball, Tristan Tzara, Marcel Janco, Jean Arp, Juliette Roche, Marcel Duchamp, Suzanne Duchamp, Hans Richter, Richard Huelsenbeck y Sophie Taeuber-Arp.

5 El nombre Merz alude a un fragmento de papel donde estaba escrito la palabra alemana Kommerz, de Kommerz Bank

6 El movimiento surrealista que surgió en Francia en la década de los años 20, en torno a la personalidad del poeta A. Breton, tomó del dadaísmo algunas técnicas de fotografía y cinematografía así como la fabricación de objetos.

7 Su nombre se debe a L. Alloway.

8 Fueron conscientes de la importancia de reciclar materiales.

9 Manifestación artística múltiple que pretende la participación espontánea del público (suele ser efímero). Por este motivo los happenings suelen presentarse en lugares públicos, irrumpiendo en la cotidianeidad.

10 Movimiento artístico de las década de los 60 y los 70, que se declaró contra el objeto artístico como mercancía. Fue organizado en 1962 por George Maciunas (1931-1978)

11 Fue llamado así por Germano Celant.

A principio de la década de los sesenta nació el *arte autodestructivo* con Gustav Metzgerl (1926-2017)¹². Arte, a cuya estética están adscritos Jean Tinguely (1925-1991) o Yoko Ono (1933), del colectivo Fluxus, muy concienciada con el activismo medioambiental. Metzgerl, además, perteneció al movimiento *Art Strike*¹³.

(...) un joven artista alemán, hijo de la II Guerra Mundial, con orígenes polacos y judío, presenta en Londres su trabajo bajo el título “Cardboards”, en esta muestra de cartones, el autor presenta un documento datado del 4 de Noviembre del mismo año, (1959) que explica la exposición (...) el documento es el primer manifiesto de Arte Autodestructivo (López, 2011).

Y, a finales de esta década en París, el arte tomó la universidad y las calles, coincidiendo con las revueltas de *mayo del 68*, y nacieron los *Nou-veaux Realistates*, en torno a Yves Klein (1928-1962), Niki de Saint Phalle (1930-2002) y Jean Tinguely (1925-1991), que también fue un representante del *Arte Destructivo*, creando máquinas que se autodestruían. Los *Nuevos Realistas* recuperaban los objetos de la sociedad para hacer reliquias, símbolos potentes del consumo. Un ejemplo son las compresiones de automóviles de César (1921-1998), que los transformaba en un amasijo de hierros dentro de formas geométricas; las acumulaciones de Arman (1928-2005); los ensamblajes de ropa interior femenina, trapos y chapas de Gerárd Deschamps (1937); las *snare-pictures*, de Daniel Spooerri¹⁴ (1930), un tipo de ensamblaje compuesto por las basuras tiradas por sus vecinos, fijadas en una tabla que después colgaba sobre una pared. Posteriormente hacían un mapa localizando la ubicación de cada objeto desechado y lo denominaban *Anecdoted Topography of Chance*; Christo (1937) y Jeanne Claude (1937-2009), cuyos trabajos, que se desarrollaban directamente en la calle o intervenían sobre la arquitectura, son considerados pioneros del *Street Art*. Con su obra *cortinas de hierro* (1961-62)¹⁵, un muro realizado en

la Rue Visconti de París con barriles de petróleo bloquearon esta calle. Así mismo, queremos destacar la figura de Louise Nevelson¹⁶ (1899-1988), en sus obras más emblemáticas, re-utilizó objetos de madera que recogía de escombros urbanos, para crear sus “*ensamblages*” que eran instalaciones monumentales con forma de muros. En España, por estas fechas, se desarrolló el *Informalismo*, que empleaba elementos matéricos como: cartón, papel, hilos, cuerdas, polvo de mármol, superficies quemadas, madera, hierro, etc. Para los integrantes de este movimiento era muy importante, la aleatoriedad del gesto, el gusto por la mancha y el azar. La figura más destacada fue Antoni Tàpies (1923-2012).

En la década de los 70 tenemos artistas como Christian Boltanski (1944) o Nikolaus Lang (1941), que nos hablan de la memoria y de la huella del objeto encontrado, a través de fotografías, videos, dibujos y textos. Y, en la de los ochenta, algunos artistas se han comportado como arqueólogos y han ido recogiendo desechos de las urbes para crear sus obras que las han construido con una amplia gama de materiales encontrados principalmente artificiales practicando lo que podíamos denominar “*Arqueología urbana*”. Uno de ellos es el británico Tony Crag (1949), que utiliza materiales encontrados, o materiales de construcción descartados y domésticos desechados. En sus esculturas emplea simples técnicas como amontonamiento de materiales, partición de los mismos, aplastamiento, o manipula fragmentos de plástico y los coloca por categoría de colores creando imágenes, sobre el suelo o sobre la pared. Su primera obra de esta clase se llamó *New-Stones-Newtons Tone* (1978).

Y, en la década de los noventa el grupo británico conocido como Young British Art (YBAS) que hizo un arte basado en el uso extenso de los objetos encontrados y de materiales desechados en la basura liderado por Damien Hirst (1965) y apoyado y patrocinado por *Saatchi gallery*. Queremos destacar la obra *A Thousand Years (Mil años)*, 1990, de Damien Hirst, formada por un contenedor que encierra una cabeza de vaca en descomposición. La obra *My Bed* (1998) de Tracey Emin (1963), en la que utilizó objetos usados con una historia personal. Y, la performance *Break Down* (2001) de Michael Landy (1963), trabajo en el que destruyó todo lo que poseía con un equipo de ayudantes en la antigua tienda de C & A en Londres.

También en los noventa hay trabajos que parten de la destrucción de la materia para posteriormente hacer una reconstrucción de la misma, es el caso de Cornelia Parker (1956), que con sus obras, directa o

12 En su artículo «Machine, auto-creative and auto-destructive art» (‘Máquina, arte autocreativo y autodestructivo’), publicado en el número de verano de 1962 del periódico *Ark* marcó el nacimiento del *arte autodestructivo*. En Argentina el artista Kenneth Kembre (1923 - 1998) organizó una exposición de *Arte Destructivo*, en la Galería Lirolay en 1961.

13 The *Art Strike* fue una campaña lanzada en 1986 por Stewart Home, convocando a todos los artistas a suspender su trabajo artístico.

14 Además fundó en 1962 el grupo Eat art («arte de la comida»).

15 Material e idea que han retomado en la obra *London Mastaba* (2016-2018) que fue una escultura temporal en Hyde Park formada por barriles apilados horizontalmente en una plataforma flotante en Serpentine Lake

16 Artista de origen ruso que recogía en las calles de Nueva York maderas de casas demolidas, muebles y sillas, acumulando enormes reservas en su casa de Spring Street.

indirectamente, alude a procesos de descomposición y destrucción. En 1991, convenció al ejército británico para que volara una pequeña cabaña que se encontraba aislada en un campo inglés, con la materia destruida construyó su obra *Cold Dark Matter*, en la que suspendió del techo todos los fragmentos encontrados en la deflagración, simulando de alguna manera el momento de la explosión.

Lo visto hasta este momento lo podemos considerar como antecedentes del *Trahs Art*¹⁷ o *Rubbish Art*. En el siglo XXI muchos artistas utilizamos la basura que genera nuestra sociedad para crear nuestras obras y este movimiento ha logrado un importante eco mediático con exposiciones e iniciativas como: *Apocalipsis 2000* en Royal Academy de Londres. La colaboración del norteamericano Mark Dion, en 2007 con el Museo de Historia Natural de Londres. La iniciativa artística *Art Bin* de Michael Landy para la South London Gallery en 2010. O, las campañas de concienciación medioambiental de Michelle Reader de 2016, que fue parte de la campaña *Cleaner Támesis*, para la Autoridad del Puerto de Londres. O, la eco-artista tailandesa Pom, que en 2017 colaboró con la ONG Greenpeace en el Centro de Arte y Cultura de Bangkok.

En el año 2000 la exposición colectiva *Apocalypse*, incluía artistas ya vinculados claramente a este movimiento, se celebró en La Royal Academy de Londres, y fue comisariada por Norman Rosenthal y Max Wigam. Nos interesa destacar el trabajo de: **Gregor Schneider** (1969), con su obra *La bodega* (1985-99) que realiza dentro de la casa en la que vive en Alemania, un espacio que ha alterado y sigue alterando, recordándonos los Merzbau de Schwitters. **Mike Kelley** (1954-2012), que ensambla objetos encontrados y realiza performance y video. **Tim Noble** (1966) y **Sue Webster** (1967), asociados con la generación de artistas post-YBA¹⁸, e influenciados por el punk rock, que reutilizan basura que transforman en objetos artísticos (sus *Obras claras* y sus *Obras en la sombra*).

Bajo un título tan rotundo y contundente como revelador, la Royal Academy of Arts de Londres presenta *Apocalipsis*, una extensa exposición de arte contemporáneo internacional que tiene como intención principal “reflejar los aspectos de la riqueza, belleza, horror, complejidad y diversidad del mundo actual”. Los artistas representados en la muestra han encontrado en la llegada del siglo XXI la fuente de inspiración de su trabajo (Bordonaba, 2000).

17 Consiste en utilizar restos domésticos o industriales descartados, reciclando materiales que se han desechado o pasado por alto para hacer configuraciones imaginativas y formas nuevas.

18 Post-YBA se refiere a artistas británicos que surgieron en la década de 2000 después de Young British Artists (YBAs o YBA).

Vamos a destacar a algunos de los artistas contemporáneos seguidores de esta corriente, que han sabido probar que puede surgir la belleza o la denuncia, de un montón de basura. En America los estadounidenses: **Justin Gignac**, que en 2001 comenzó a recoger y reorganizar la basura de Nueva York, para posteriormente almacenarla en pequeños cubos de metacrilato transparentes (firmados, numerados y fechados) y venderla. En marzo de 2007, creó la primera edición internacional de *NYC Garbage*¹⁹. **Mark Dion** (1961), que guarda objetos en expositores y vitrinas y nos cuenta la historia real de cada uno de ellos. En 2007 en la instalación *Fieldwork 04*, en colaboración con el Museo de Historia Natural de Londres y como homenaje al padre de la taxonomía moderna el sueco Carlos Linne²⁰ (en el tercer centenario de su nacimiento), clasificó cuidadosamente la basura encontrada en el Támesis. **Chris Jordan** (1963), que fotografía basura amontonada (montañas de materiales electrónicos) en su proceso de reciclaje. **Tom Deininger** (1970), que recoge miles de pequeños objetos encontrados para crear sus impresionantes instalaciones, que están a medio camino entre el cuadro y la escultura. **Leo Sewel** (1945), que crea animales multicolores con fragmentos de basuras. La canadiense, **Aurora Robson** (1972) que reutiliza el plástico antes de enviarlo al reciclaje. En 2008, fundó *Project Vortex*²¹. El brasileño, **Vick Muniz** (1961), que realiza dibujos con materiales diversos de los basureros de grandes dimensiones y posteriormente los documenta fotográficamente; también trabaja con alimentos caducados. Y la panameña, **Donna Colon**, que con su trabajo reflexiona sobre el impacto de los gestos diarios en la conservación del entorno y del medio ambiente.

En Europa, los británicos: **Ptolemy Elrington** (1965), que utiliza una de las partes menos nobles del coche, el tapacubos y lo convierte en animales. **Jane Perkins** (1979), que utiliza objetos que encuentra como: juguetes, conchas, botones e incluso joyas; como material para re-interpretar cuadros emblemáticos e imágenes de personajes famosos. Los franceses: **Jean-luc Cornec** (1955), que reinterpreta los objetos que conocemos. Es muy célebre por su instalación-rebaño *'TribuT'* (2014)²², construida con las tripas de viejos teléfonos en desuso. **Bruno Lefèvre-Brauer**, que con materiales industriales reciclados

19 Basura.

20 Considerado el creador de la clasificación de los seres vivos o taxonomía.

21 Una organización sin ánimo de lucro compuesta por artistas, diseñadores y arquitectos de todo el mundo que también trabajan con plástico.

22 Expuesta en el Museo de las Comunicaciones de Frankfurt,

crea esculturas de robots *retro-futuristas* y pacíficos, en los que practica el *upcycling*, o supra-reciclaje, un concepto muy medioambiental que permite que los materiales se guarden, reutilicen y recuperen. Y, **Bernard Pras** (1952), que crea imágenes icónicas en 3D con chatarra, comida y objetos encontrados y desarrolla la técnica del anamorfosis en la construcción de sus obras; nos recuerda la obra pictórica del artista italiano del Renacimiento Arcimboldo. Los españoles: **Mikel Aparici** (1963), que con chatarras ensambladas crea esculturas de animales. Se considera un arqueólogo urbano. **Chus García Fraile** (1965), que embellece con pintura elementos urbanos, como cubos de basura. **Marta Sanmamed** (1969), que reutiliza las bolsas de plástico de los disfraces que elaboran los niños/as en los colegios y trenza con ellas espectaculares jardines verticales, haciendo *upcycling* o supra-reciclaje. El holandés, **Dieter Wiegman** (1944), que experimenta con las sombras y trabaja con materiales de desecho desde la década de los sesenta. Sus esculturas son denominadas “*esculturas de luz*”, en ellas sus sombras muestran una imagen diferente a la de la pieza corpórea, transformando la fealdad en belleza. El alemán, **HA Schult** (1939), que crea formaciones de guerreros “*Trash people*” (1996) y, el *Hotel Save the Beach* (2010), construido con basura recogida en las playas Europeas. Y el suizo, **Jinks kunst** (1976), que trabaja con filtros de cigarrillos (colillas) y elementos domésticos de plástico creando retratos.

En Asia: la japonesa, **Natsumi Tomita** (1986), que utiliza objetos encontrados en la calle y crea una fantástica colección de autómatas; sus “*The small forest*” son una colección de animales vivaces y coloridos. Y la indonesia, **Handiwirman Saputra** (1975), que ha desarrollado un arte estético de desechos de objetos usados. Encuentra sus materiales en contenedores de eliminación de residuos o maderas de las orillas de los ríos.

En África: el camerunés, **Pascale Marthine Tayou** (1967), que recoge plásticos de los vertederos de su país y **Romual Hazoume**.

Quizá el más conocido de los artistas de Benin que trabajo con objetos reciclados sea Romual Hazoume (1962). Consciente de la situación de África y del etnocentrismo como forma de acercamiento entre Occidente y África, enuncia: “Devuelvo a Occidente lo que le pertenece, es decir, los retos de la sociedad de consumo que no invaden diariamente”. (Revilla, 2017: 107).

Algunos creadores están más vinculados al **Street Art** o **Postgraffiti** y realizan sus intervenciones directamente en la calle. Como el portugués, **Bordalo II** (1987), que realiza intervenciones murales en

edificios y tapias, con restos de basura y chatarra; generalmente representa animales callejeros que nos observan. El español, **Francisco de Pájaro** (1970), que en 2009 comenzó un proyecto de arte callejero al que llamó *Art is Trash*. Pintaba directamente sobre la basura de las calles de Barcelona para plasmar su creatividad de forma económica y libre. Tras sentirse ignorado en esta ciudad se traslado a Londres donde ha encontrado el reconocimiento internacional. Y, el británico, **Maxwell Rushton** (1989), que en 2018 presentó en Londres su última obra “*Left Out*”, esculturas con formas humanas encerradas en una bolsa de basura y expuestas por las calles a modo de *homeless*. Un proyecto que busca concienciar sobre la difícil situación de las personas sin recursos que viven en la calle.

Asimismo, queremos destacar una de las última tendencias en este tipo de manifestación artística es el *Art Bin*²³ es una iniciativa artística de **Michael Landy** (1963), para la South London Gallery en 2010. Donde colocaba un contenedor de 600 metros cúbicos, de paredes de cristal, que se iba llenando progresivamente, de obras de arte de artistas reconocidos (seleccionadas por él), para su destrucción. Al término de la exposición todas se arrojaban en un vertedero municipal²⁴. Este artista pertenece al movimiento YBA y se hizo famoso en 2001 por su performance *Break Down*.

Además, hay artistas que ayudan en campañas de concienciación medioambiental como la escultora británica, **Michelle Reader**, con su trabajo “*Bellyful of plastic*” (Ventre lleno de plástico) de 2016, que fue parte de la campaña *Cleaner Támesis*, para la Autoridad del Puerto de Londres. Representa a siete peces (fabricados con basura recogida del río) de la misma especie que nadan en el Támesis. O, la eco-artista tailandesa, **Pom** (Prasopsuk Lerbviriypiti), que desde el tsunami de 2004 recoge los desechos en las playas de su país. En 2017 realizó su obra “Corazón para el océano: libérate del plástico” con la ONG Greenpeace en el Centro de Arte y Cultura de Bangkok.

La obra, titulada “Océano azul: un mensaje desde el mar”, de unos 5 metros de diámetro y 3,5 metros de alto, es una especie de carrusel de plástico decorado con peces y medusas realizados con tapones, bolsas y otro tipo de despojos del mar. Para este proyecto, la artista ha contado con la ayuda de 70 voluntarios de Greenpeace que a lo largo de

23 Expresión inglesa traducible como *arte del cubo de basura* o el *cubo de basura del arte*.

24 En Youtube se encuentra un vídeo del trabajo de Michael Landy en South London Gallery <https://www.southlondongallery.org/exhibitions/michael-landy-art-bin/>

dos meses han recogido desechos en las playas de distintos lugares de Tailandia, incluidos Phuket, Si Chang, Samet y Chonburi (EFE: 2017).

3.2. Metodología experimental

Metodología experimental a través de las experiencias realizadas como docentes y como artistas.

Como docentes La metodología utilizada para desarrollar esta actividad ha sido activa y participativa como exponía Carlos Wohlers (1999) *“las metodologías para el aprendizaje activo se adaptan a un modelo en el que el papel principal corresponde al estudiante, quien construye el conocimiento a partir de unas pautas, actividades o escenarios diseñados por el profesor”*. (Galvez: 2013)

Tenemos muy presentes a Piaget y a Vygotsky. Nuestra metodología está basada en la corriente pedagógica del Constructivismo, donde es el estudiante el protagonista y construye su aprendizaje a partir de sus experiencias. El resultado es un trabajo colaborativo, con un enfoque participativo, para lograr que haya una interdependencia de los miembros del equipo y crear la necesidad de confiar los unos en los otros y de que el éxito de cada uno, sea el éxito de todos.

4. Resultados

4.1 Experiencias realizadas como docentes:

4.1.1 A Cielo Abierto, 1996. MACBA.

Taller de acción plástica A cielo abierto. Fue una acción – instalación efímera (50 x 20 m.) en el estanque del campus de la universidad de Zaragoza. Este proyecto buscaba formar, concienciar y sensibilizar a los/as alumnos/as en temas relacionados con la sostenibilidad y gestión de residuos. Se realizó en la primavera de 1996, para su desarrollo contamos con la colaboración de 200 estudiantes del colegio Jesús María del Salvador y con 60 estudiantes de la universidad de Zaragoza. Los alumnos/as de Jesuitas se ocuparon de reciclar envases de tetrabrik de sus almuerzos y de sus casas (desde el mes de marzo hasta mayo). Estos envases fueron limpiados, almacenados y clasificados, para posteriormente construir con ellos el mensaje que iría flotando sobre el agua del estanque. Con ello los participantes del taller realizaron la pieza *A cielo abierto*, que fue pintada de color blanco y negro. Una vez acabado el taller se hizo una fotografía para documentar la intervención y se realizó una pequeña serie de objetos- artísticos (11 x 7 x 4 cm.) numerados (con envases de tetrabrik forrados con la imagen de

la intervención) uno de ellos pertenece a la colección del MACBA de Barcelona²⁵

4.2 Experiencias realizadas como artistas:

4.2.1. BaccaLaureus, 1993.

En octubre de 1993 en la exposición BACCALAUREUS celebrada en el Paraninfo de la Universidad de Zaragoza, con motivo de la celebración del centenario de la inauguración del edificio. Ocupamos los pasillos de la planta primera o noble, con cuatro intervenciones directamente relacionadas con el significado del inmueble:

“Los artistas conciben cuatro espacios marcadamente diferenciados en los que incorporan elementos, términos y conceptos relacionados con el lugar trascendiendo su especificidad” (Donaire, 1993: 7).

Una de las intervenciones de esta exposición era el ESPACIO ORDENADO. En él se analizaba el significado de la monumental Biblioteca General Universitaria dentro del contexto general del edificio, todavía hoy en funcionamiento. Para ello se reutilizaron unos viejos archivadores olvidados y rescatados de la basura, para reubicarlos en la planta noble donde tuvo lugar la intervención y otorgarles un papel principal y significativo.

La instalación estaba formada por las 27 cajas del archivador y el mueble. Todas ellas iban colocadas con una linealidad ordenada alfabéticamente a lo largo de uno de los pasillos. Los archivadores-objetos encontrados (rescatados) jugaban conceptualmente con el significado que nos inspiraban las letras del abecedario siempre vinculadas con algún aspecto del edificio Paraninfo²⁶.

Una parte de esta obra forma parte del patrimonio histórico- artístico de la Universidad de Zaragoza²⁷.

Espacio ordenado. Instalación. Técnica mixta compuesta por tres archivadores metálicos del tipo carril, que contienen cada uno papel fotocopiado, cristal y espejo (10,3 x 13,5 x 54,1 cm)... Z, N, E. cada letra aparece en cada una de las etiquetas introducidas en las ventanillas frontales de los tres archivadores (Giménez, 2004: 208)

25 <https://www.macba.cat/es/a00500>

26 La C de conserva, CH de chip, D de Descartes, E de Edificio, J de jeringuilla, N de Número, O de Objetos, hasta un total de 27 cajas. Reseñar que la letra Ñ es colocada en un cajón del mueble archivador para que el público interactúe con ella a su antojo y la reivindique pues está ausente en algunos idiomas y particularmente en el informático.

27 <https://cultura.unizar.es/seccion-de-patrimonio> (patrimonio histórico artístico)

4.2.2. Evidences. Crime Scene Investigación (C.S.I.), 2006-2008

Este trabajo se enmarca en un proceso de investigación sobre nuestra sociedad y sus ámbitos de consumo: “una búsqueda de los contenedores que sirven para embalar y proteger objetos, alimentos, y máquinas, y su problemático reciclaje” (Prieto, 2008: 30). El territorio geográfico de indagación fue la ribera del río Gállego (desde San Mateo hasta su desembocadura en el río Ebro) se recogieron basuras, principalmente objetos residuales para posteriormente apropiarnos de ellos para que no tuvieran otra función que la representación plástica.

4.2.3. No nos restauréis, 2018

Instalación-sonora en el Claustro de Museo de Arte Sacro de Teruel, formada por fragmentos de retablos destruidos durante la guerra civil española y voces rotas de testigos de esta contienda. Esta obra parte de la destrucción de la materia para posteriormente hacer una reconstrucción de la misma. Esta muestra se celebró en conmemoración con el 80 aniversario del final de la batalla de Teruel y fue una colaboración con el director de este museo Pedro Luis Hernando Sebastián.

La exposición-instalación No nos restauréis, presentada en febrero de 2018 en el Claustro del Obispado de Teruel, se ha formado con fragmentos y restos

de esculturas. Imágenes religiosas procedentes del seminario de Teruel, dañadas, explosionadas, casi destruidas, de forma intencionada, durante la guerra civil española. Se completó con otros fragmentos inmateriales: las voces de testigos, de supervivientes de aquellos hechos y algunos ruidos concretos de este conflicto (Prieto, 2018: 30).

5. Conclusiones.

El problema de la basura es universal y preocupa a buena parte de los países del mundo. El *Trash Art*, propone el uso y reutilización de los desperdicios para convertirlos en nuevos objetos estéticos, a modo de denuncia de la sociedad consumista y para velar por el cuidado del medio ambiente.

En este artículo hemos citado a algunos de los artistas contemporáneos que crean objetos artísticos reutilizando los residuos producidos por la sociedad de consumo. Estos creadores se expresan utilizando todo tipo de basuras y con ellas componen obras de arte de una gran belleza. Algunos artistas ayudan en campañas de concienciación medioambiental, para reflexionar y denunciar el consumismo desenfrenado, en un mundo en donde aún millones de personas mueren de hambre. También, hemos mostrado los resultados de experiencias docentes que sirven para concienciar y sensibilizar a los/as alumnos/as en temas relacionados con la sostenibilidad y gestión de residuos.

6. Referencias bibliográficas:

- Alonso, B. (2010). *Historia de la Educación Ambiental: “La Educación Ambiental en el Siglo XX”*. (Consultado 23/04/2018), Asociación Española de Educación Ambiental, Pág. 23. Sitio web: <http://www.aeea.es/Descargas/Cuadernos/Historia%20de%20la%20educacion%20ambiental.pdf>
- Álvared, L. (2016) *Neodadaísmo, el gran movimiento artístico de los años sesenta*. (Consultado 23/08/ 2018). Moove magazine Vintage Comunicación. Sitio Web: <https://moovemag.com/2016/06/neodadaismo-gran-movimiento-artistico-los-anos-sesenta/>
- Bordonaba, M. (2000). *Apocalipsis. El fin del milenio visto por los artistas más provocadores.* (consultado, 27/8/2018), de El País Sitio web: <https://www.elcultural.com/revista/arte/Apocalipsis/252>
- Bretón, A.: (1970). “*Entretiens*”. *El surrealismo. Puntos de vista y manifestaciones*. Barcelona: Barral Editores. Pág. 166
- Calero, M. (2008). *Constructivismo pedagógico*. Teorías y aplicaciones básicas. México: Alfaomega. p.10
- De Micheli, M. (2002): *Las vanguardias artísticas del siglo XX* (Ángel Sánchez-Gijón, trad.). Madrid: Alianza Forma.
- Donaire, L. (1993): *Conocimiento, juego y paradoja*. En BACCALAUREUS. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- EFE, BANGKOK (2017). *La artista que convierte en arte los desechos de las playas de Tailandia*. (Consultado, 15/08/2018), de La Vanguardia (cultural). Sitio web: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20170216/4269632154/la-artista-que-convierte-en-arte-los-desechos-de-las-playas-de-tailandia>
- Gálvez, E. (2013). *Metodología Activa: favoreciendo los aprendizajes*. Madrid; Santillana
- Giménez, C., Almería, J. A., Lomba, C. & Poblador, M. P. (2004). *Patrimonio Histórico-Artístico de la Universidad de Zaragoza*. Zaragoza, Consejo Social de la Universidad de Zaragoza.
- Hernando, P.H. (2018). No nos restauréis. El patrimonio artístico del antiguo seminario de Teruel destruido durante la guerra civil. (Consultado el 28-08-2018) AACAdigital nº 42. Sitio web: <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=1404>
- Hernando, P.H. & Prieto, J. (2018). No nos restauréis. El patrimonio artístico del antiguo seminario de Teruel destruido durante la guerra civil. Teruel: Diócesis de Teruel y de Albarracín.

- Holzwarth, W. H.(2012) (ed). *Art Now*. Vol.3 Colonia: Tachen
- López de Silva, F. (2011) *Estética y creación en torno a la destrucción. El caso del arte destructivo*. (Consultado el 28-08-2018). ACTIVARTE. (Revista independiente de Arte. Teoría de las artes, pedagogía y nuevas tecnologías) Sitio Web: file:///C:/Users/W7/Downloads/Dialnet-EsteticaYCreacionEnTsornoALaDestruccion-4026913.pdf
- Martin, S. (2006). *Futurismo*. Colonia: Taschen.
- Moszynska, A. (2013) *Sculture now*. London: Thames &Hudson.
- Novo, M. (2012). *La Educación Ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- Prieto, J. & Ruiz, V. (1997). *Selección de obras Jose Prieto - Vega Ruiz, 1989*. Zaragoza: Gobierno de Aragón / Ajuntament de Girona / Les Musées Saint-Cyprien.
- Prieto, J. (2008): Máquinas para el pensamiento, en Prieto, J. y Ruiz, V. (ed.): Testimonios. Fragmentos para ver y oír Teruel. Teruel: FUAG / IET.
- (2018). Diez años del grupo de investigación Arte y Memoria. (Consultado el 28-08-2018) AACAdigital. Sitio web: <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=1399>
- Revilla, A (2017). Arte contemporáneo africano y compromiso social, en: Prieto, j y Ruiz, V. (ed.): Arte y Memoria 3. Teruel: FUAG /OAAEP.
- Schneckenburger, M. (2005):Escultura en "Walther I.F.(ed). Arte del siglo XX.(volumen II) Colonia: Taschen.



Ludotecas: espacio exploratorio infantil en el mundo del arte adulto

José Miguel Sánchez Arcusa. Coordinador de las Ludotecas Municipales de Huesca e integrante de la Asociación Cultural “El Globo”. Ludotecas Municipales Huesca. ludotecas@huesca.es

Las Ludotecas Municipales son un servicio externalizado del Excelentísimo Ayuntamiento de Huesca dirigido a los niños y niñas de la ciudad con edades comprendidas hasta los doce años. Según la entidad gestora en su momento, las Ludotecas municipales tienen una orientación u otra atendiendo a los diferentes proyectos presentados y aprobados en los diferentes concursos públicos que se dan cada dos o tres años.

La Asociación Cultural “El Globo” propulsora de las mismas en el año 1988, ha venido gestionando dicho servicio a lo largo de varias etapas hasta la fecha actual. En la última etapa de gestión, desde el año 2012, hemos querido que los niños y niñas de la ciudad de Huesca formaran parte activa en todos los acontecimientos sociales y culturales de la ciudad, dando un impulso a su creatividad artística dentro de las actividades que en principio estaban dirigidas únicamente al mundo adulto. Queremos reforzar la idea de que las Ludotecas Municipales sean un auténtico centro de recursos educativo y es por ello que, desde nuestro proyecto ofrecemos una serie de actividades y colaboraciones con otras áreas municipales.

Por eso, en coordinación con el Área de Cultura del Ayuntamiento de Huesca, iniciamos este camino exploratorio y creativo en el mundo del arte y la creación de los adultos participando con Intervenciones artísticas colectivas infantiles en el Festival de Artes MICRO y en el Festival PERIFERIAS de la ciudad de Huesca, que se celebran en primavera y otoño respectivamente.

Nuestro objetivo principal se ha centrado en la Participación activa de los niños y niñas en los acontecimientos culturales y artísticos de la ciudad, realizando actividades artísticas que desarrollan sus capacidades personales como la creatividad, la percepción, el autoconocimiento, la automotivación o la resiliencia.

Las experiencias que contamos a continuación se han desarrollado desde el año 2013, momento en el que la Asociación Cultural “El Globo” volvió a gestionar las ludotecas municipales, hasta la fecha actual.

Festival de artes MICRO

MICRO es una propuesta artística promovida por el Ayuntamiento de Huesca que tiene como principal

objetivo visualizar una creatividad latente, tanto por una parte importante de artistas locales, como por algunos creadores venidos de otros lugares y que comparten el reto de generar pequeñas piezas que, pese a su escaso tamaño, puedan contener discursos artísticos contruidos y realizados con el mismo rigor conceptual y técnico de piezas de gran magnitud y alta complejidad.

Se ha tratado de un Festival creado con la idea de tener un recorrido corto en el tiempo dado que la idea del mismo era que las propuestas de los artistas que participaban en la exposición central se fueran reduciendo en tamaño desde el metro cúbico de su origen hasta el año 2017 en el que el tamaño era de 12,5 centímetros cúbicos. En el año 2018 se dejó de realizar puesto que ya la reducción del tamaño implicaba entrar en el mundo de la miniatura.

Tras coordinarnos con el Área de Cultura y ofrecerles la creación de un apartado para la participación infantil con una exposición propia en el festival (Minimicro), iniciamos nuestro trabajo estudiando las bases del Festival MICRO, sobre todo en lo referente a las dimensiones de las obras solicitadas.

Conocidas las dimensiones, cada año nos hemos centrado en una reflexión y búsqueda de la manera de poder realizar una actuación conjunta entre todos los niños y niñas participantes, y hemos conceptualizado la intervención. Cada año hemos ideado intervenciones diferentes, así como diferentes formas de abarcar la intervención desde cada centro donde se trabaje.

Una vez que tenemos la idea contactamos con todos los centros artísticos de la ciudad y otros foros en los que se pueden realizar actividades artísticas, como son las actividades extraescolares organizadas por las Amypas en los centros escolares.

A cada centro se le explica la intervención artística conjunta que va a resultar con la unión de todas las obras individuales. La idea que ha primado a lo largo de estos años es la realización de una creación plástica individual con unas pequeñas y sencillas directrices en cuanto a las dimensiones y el material a utilizar. Esta creación individual se integra con la del resto de los niños y niñas formando un conjunto expositivo único.

Una vez explicado, cada centro elige su manera de abarcar el trabajo dentro de las normas establecidas. Tendrán un plazo de uno o dos meses para su realización según el tiempo en que se haya realizado la difusión.

Una semana antes de la inauguración recibimos las aportaciones de cada centro y montamos la exposición colectiva que forma toda ella un conjunto. La exposición se realiza en una de las salas del Centro Cultural Manuel Benito Moliner con su propia señalización e información al respecto del contenido y los participantes.

Las intervenciones realizadas a lo largo de estos años han sido las siguientes:

MICRO 2013

“CUSTOMIZAR O TUNEAR UN CUBO” de 50 centímetros cúbicos con **técnica libre**. Cada centro participante trabajó en la customización de un cubo dando lugar a una exposición de diferentes cubos-escultura. Participaron un total de 185 niños y niñas de nueve entidades distintas:

- Flipo .- “La primavera”
- Taller creativo colegio Pedro J Rubio . “La selva en caja”
- La maravilla. “Chicas”
- Taller de Qk. “inyección de color, creatividad e imaginación”
- Taller creativo colegio Pirineos-Pyrenée. “Descamísate “
- Taller creativo colegio Sancho Ramírez. “Cubo de amor”
- Espacios lúdicos colegio Pio XII. “Cubo rubik”
- Ludoteca municipal Candeleta “Los cuatro elementos”
- Ludoteca municipal Cascabillo “ Letras al viento”



MICRO 2014

“CREACIÓN DE MICROCOSMOS DE NATURALEZA O MICROCIUDADES”. Cada niño y niña participante relizaba su propio cuadro-escultura con **técnica** y temática libres. Participaron un total de 175 niños y niñas de ocho entidades distintas:

- Flipo
- Taller creativo colegio Pedro J Rubio
- Taller de Qk.
- Taller creativo colegio Pirineos-Pyrenée.
- Taller creativo colegio Sancho Ramírez.
- Espacios lúdicos colegio Pio XII.
- Ludoteca municipal Candeleta.
- Ludoteca municipal Cascabillo.

MICRO 2015

“CAMINO CREATIVO”. Al igual que el camino de baldosas de oro lleva a Dorothy hasta Oz realizamos una Exposición-camino compuesto de baldosas cuadro. Se trató esta vez de una exposición con la mirada hacia abajo, más cerca de la mirada de los niños y niñas. Participaron un total de 210 niños y niñas de once entidades distintas:

- Flipo. Extraescolar manualidades C. P. San Vicente
- Taller creativo colegio Pedro J Rubio
- Taller de Qk.
- Taller creativo colegio Sancho Ramírez.
- Espacios lúdicos colegio Pio XII.
- Ludoteca municipal Candeleta.
- Ludoteca municipal Cascabillo.
- El Atelier
- La maravilla
- Taller creativo el torreón. Barrio María Auxiliadora
- Ymca



MICRO 2016

“CALEIDOSCOPIO”. En esta sociedad en la que cada día vemos y sufrimos muchas sombras, fue nuestra intención crear un espacio de color que comunicara buenas sensaciones al espectador. Creamos una instalación conjunta compuesta de numerosas fichas de colores de 25 x 25 cm, en la que el elemento principal fue el color y los juegos de combinaciones entre colores. Cada grupo participante entregaba un mural de metro por metro que incluía 16 fichas individuales. Participaron un total de 295 niños y niñas de doce entidades distintas:

- Colegio público Pío XII
- El Artelier
- Espacio Arte y Restauración
- Espacios lúdicos escolares Amypa Pío XII
- Flipo
- La maravilla
- Ludoteca municipal Candeleta.
- Ludoteca municipal Cascabillo
- Talleres creativos. Amypa colegio Alcoraz
- Talleres creativos. Amypa Pedro J Rubio
- Talleres creativos. Amypa colegio San Vicente
- Taller de Qk



MICRO 2017

“JUNTOS”. La expresión artística es también protesta y queja social. Con nuestra propuesta colectiva pretendimos simular una multitud de personas, niños, niñas, monstruos, monstruas, bichos, bichas que se dirigen juntos hacia un objetivo común como si formaran parte de una manifestación. Nuestro objetivo común este año fue demostrar que la creatividad de los niños y niñas pueden forma parte de cualquier colección de arte contemporáneo. Nosotros dimos unidad a la idea, y los niños y niñas nos regalaron una colección de pequeños tótem o iconos que, si bien por separado tienen un gran valor, en un trabajo colectivo potencian su fuerza creativa. Dado que desde las ludotecas estábamos trabajando y difundiendo la Convención de los Derechos de los niños y niñas, la manifestación incluyó lemas en defensa de los derechos de los niños y las niñas. Participaron un total de 219 niños y niñas de once entidades distintas:

- El Artelier
- Espacio Arte y Restauración
- Espacios lúdicos escolares Amypa Pío XII
- Flipo
- Ludoteca municipal Candeleta.
- Ludoteca municipal Cascabillo
- Talleres creativos. Amypa Pedro J Rubio
- Talleres creativos. Amypa colegio San Vicente
- Taller de Qk
- Torreón María Auxiliadora
- Ymca



El resultado de nuestra participación en el Festival Micro, es una intervención artística realizada cada año por más de 200 niños/as, con un apartado propio dentro del Festival Micro, denominado MINIMICRO.

Nos interesa que los niños y niñas participen en un proceso creativo artístico que puede crear aficiones, a partir del cual introducimos otros valores como el disfrute personal durante el proceso y disfrute personal al ver el resultado colectivo. Es decir, introducimos el valor del trabajo colectivo, dado que los niños y niñas participantes ven los resultados más allá de su propia creación personal, puesto que esta forma parte de un conjunto expositivo.

Al mismo tiempo conseguimos la participación de los niños y niñas en un festival artístico, en principio, pensado para la exhibición de unas pocas obras seleccionadas de artistas adultos. Con el mismo peso e importancia, puesto que cuenta con su propio espacio expositivo, así como su aparición en los correspondientes catálogos y noticias de prensa.

Además conseguimos el acercamiento de las familias al Festival MICRO. Las familias de los niños y niñas participantes son conocedoras del Festival Micro en todas sus facetas, dado que acuden en su gran mayoría al acto inaugural del festival, y allí conocen "in situ" toda la programación, la exposición de los artistas adultos y la exposición colectiva infantil. Otros familiares y conocidos son visitantes asegurados de las exposiciones del festival.

Festival PERIFERIAS

El festival Periferias llega en 2018 a su decimonovena edición. Periferias es un festival multidisciplinar y temático, de forma que toda la programación del mismo gira en torno al tema elegido cada año, que se convierte de esta forma en su hilo conductor. Algo que le permite reinventarse cada año y que le convierte en un festival único en España.

Para comenzar el proyecto artístico, esperamos a conocer la temática del Festival PERIFERIAS que habitualmente sabemos con dos o tres meses de antelación. Una vez conocida la temática, el equipo creativo de las Ludotecas Municipales se reúne para presentar una propuesta artística colectiva. Nuestra intervención consistirá en reunirnos una de las tardes del festival para, a lo largo de dos horas, realizar la actividad en el exterior del Centro Cultural Manuel Benito Moliner.

Hemos de pensar en una actividad que resulte fácil de realizar por los niños y niñas dado que disponemos de un tiempo limitado en el que hay que realizar el taller, y montar la exposición o el resultado final.

Ahora comienza la labor de difusión, así que utilizando nuestros medios de difusión (web municipal,

blog huescamenuda, notas de prensa, correos a centros artísticos, colegios y amypas de la ciudad, etc) invitamos a la participación a los niños y niñas de la ciudad a una tarde de creación colectiva.

La creación colectiva se conservará, bien como exposición en el centro Cultural Manuel Benito Moliner o como intervención artística en los jardines exteriores del mismo, durante toda la duración de festival y las semanas posteriores al mismo.

Las intervenciones realizadas a lo largo de estos años han sido las siguientes:

PERIFERIAS 2013. Edición "Horror"

"JORNADA MONSTRUOSA". El mundo de los monstruos está muy presente en la imaginación de los niños/as. Desde las ludotecas municipales queremos que los niños/as de la ciudad participen en el Festival Periferias mostrándonos sus "Monstruos". A partir de cartones, y con un pincel en la mano y pinturas en la otra, descubriremos un mundo imaginativo monstruoso, amable unas veces y malvado otras, que nos acompañará posteriormente en una exposición en el Centro Cultural Manuel Benito Moliner.

Actividad: Realización de monstruos tamaño 100 cm x 50 cm. Recortado, pintura y exposición. Creación de monstruos a partir de plantillas o libremente. El material a utilizar fue planchas de cartón, pintura al agua. Y diversos elementos de reciclaje añadidos para ojos, bocas, etc.

Con todos ellos acabados montamos una galería de monstruos. Exposición en la calle en el entorno del Centro Cultural Manuel Benito Moliner durante el momento de creación de los mismos. Posteriormente se colocan en los pasillos del centro cultural.





PERIFERIAS 2014. Edición "Fake"

"MASCARADA INFANTIL" "We are here and we do not want" "Silent scream mask protest". Realización de una flashmob tomando la máscara (objeto fake por excelencia) como elemento identificativo. La máscara que oculta al niño/a, la máscara que facilita la actuación o nos permite actuar de una manera diferente a como somos. Con la máscara el niño/a deja de ser un niño/a y pasa a ser una marioneta que realiza las acciones que los hilos le obligan a realizar. Estamos en un juego entre lo real (el niño/a libre que actúa como un niño/a) y lo fake (el niño/a marioneta). Será un juego dirigido colectivo.

Actividad: Se repartieron máscaras a los niños/as y adultos participantes. Los animadores levantaban grandes carteles con diferentes consignas que los niños/as debían seguir todos a la vez al ritmo de la música de la banda sonora de la película "La máscara".

Las consignas fueron sencillas y se iban alternando unas con otras: Ruido-grito. Movimiento. Silencio. Estatua. Correr. Esconderse. Aplaudir. Levantar brazos y girar.

PERIFERIAS 2015. Edición "Black"

"BLACK MASK". A partir de elementos de reciclaje montamos un taller de máscaras africanas decorativas que con posterioridad se pudieron ver expuestas en los pasillos del Centro Cultural Manuel Benito Moliner.

Actividad: Se repartieron diferentes tipos de cartones rizados o lisos como material base de la máscara y recortado. En el momento del reparto se escribirá por la trasera el nombre completo del niño/a y el teléfono de contacto para poderle devolver la máscara con posterioridad.

Los niños y niñas elegían diferentes elementos en relieve para añadir y pegar.- Ojos, bocas, cejas, narices, pelo, etc.

Posteriormente se pintaban los diferentes elementos de la máscara para realzarlos. Se elegirán colores cálidos y terrosos para realizar una colección de máscaras con las mismas tonalidades cromáticas. Una vez terminadas se montó la exposición en los pasillos del Centro Cultural Manuel Benito Moliner.



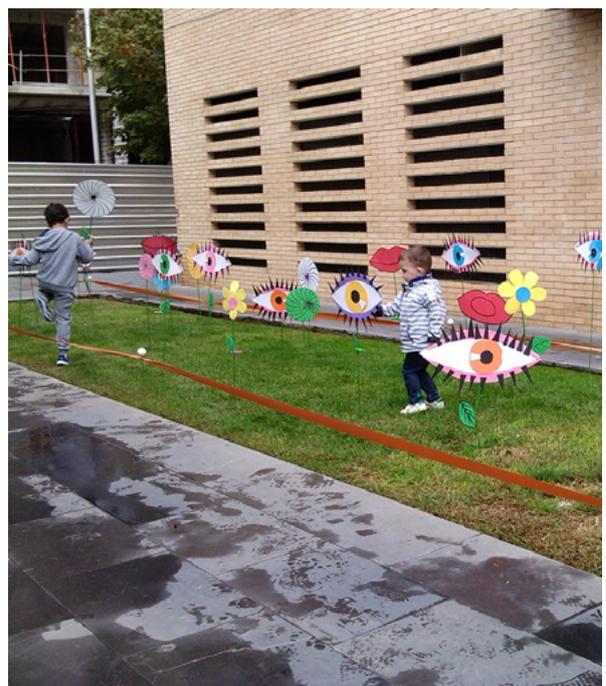
PERIFERIAS 2016. Edición "Estados Alterados"

"JARDÍN ONÍRICO". Aprovechando la circunstancia de que en 2016 en el Museo del Prado se estaba realizando una exposición de El Bosco, montamos con los niños y niñas de Huesca nuestro propio jardín con imágenes sugerentes como flores multicolores, ojos, labios, espirales, que nos trasladaron a un mundo de sueño surrealista.

Actividad: Cada niño/a realizaba uno o varios elementos del jardín. Conforme iban terminando los elementos se instalaba el jardín en el parterre de césped que hay en la entrada del Centro Cultural Manuel Benito Moliner.

Elección del motivo: ojo, boca, espiral, nube, flor, etc...

- Recortado del motivo a partir de plantillas.
- Pegado de la varilla que iba clavada al suelo.
- Pintura.
- Anclaje en el suelo.



PERIFERIAS 2017. Edición “Palabras”

“JARDÍN DE LAS PALABRAS”. Teniendo en cuenta nuestra labor y obligación de reivindicar y enseñar los Derechos de la Infancia, instalamos un jardín reivindicativo de letras y palabras sobre el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño “El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales”

Actividad: Invitamos a venir a los centros artísticos de la ciudad que trabajan con niños y niñas, así como a todo aquel que quisiera participar de esta creación artística comunitaria. Cada niño/a realizó una sílaba de la frase elegida, además de las letras sueltas que deseó. Conforme iban terminando los elementos se instalaba el jardín en el parterre de césped que hay en la entrada del Centro Cultural Manuel Benito Moliner.

El resultado de nuestra participación en el Festival Periferias, es una intervención artística realizada cada año por alrededor de 100 niños/as que acuden libremente el día de la cita con sus padres y madres, además de los niños y niñas que vienen desde diferentes centros artísticos y entidades con sus propios educadores..

Logramos la participación de los niños y niñas en una creación colectiva a partir de una temática de un festival adulto y damos a conocer el Festival a los niños y niñas y a las familias.

Además de crear aficiones, introducimos otros valores como el disfrute personal durante el proceso y

disfrute personal al ver el resultado colectivo. Es decir, introducimos el valor del trabajo colectivo, dado que los niños y niñas participantes ven los resultados más allá de su propia creación personal, puesto que esta forma parte de un conjunto expositivo. Con posterioridad les damos la oportunidad de recoger sus creaciones o les damos un segundo uso utilizándolas como decoración en las ludotecas municipales o en otros eventos infantiles.

En resumen, nuestros objetivos principales se resumen en acompañar a los niños y niñas a conectar con su talento creativo, a crecer académicamente y a convertirse en la mejor versión de sí mismos/as a través del arte.

Los cambios en las programaciones culturales de la ciudad nos hacen estar alerta para poder conseguir que los niños y niñas de la ciudad puedan formar parte de la vida cultural y social de la misma. Los programadores de actividades infantiles de ocio y tiempo libre, somos responsables de introducir el mundo del arte y la creatividad en la vida diaria de los niños y niñas, más aún a sabiendas de la poca atención que se presta en los ámbitos de la educación reglada. Además, creamos aficiones en los niños y niñas y potenciamos el conocimiento de todos aquellos centros artísticos privados que se dedican a la difusión y aprendizaje de las disciplinas artísticas.

Nuestras cabezas siguen pensando, facilitando y creando.



El archivo audiovisual. Reformulación de formatos docentes desde las TIC

Ricardo Iglesias García. Facultad de Bellas Artes. Universitat de Barcelona. ricardoiglesias@ub.edu

Resumen / Abstract

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la era digital, en un entorno social cada vez más hiperconectado han introducido nuevas perspectivas sobre la metodología, el uso y la función de los archivos audiovisuales (Edmondson, 2004) en el ámbito educativo en general y especialmente, en la formación universitaria. Es necesario reactualizar y modificar los sistemas tradicionales de organización, conservación y archivo de datos (¿conocimientos?) académicos. En nuestro caso particular el uso de documentos audiovisuales para la formación universitaria en el ámbito de las Bellas Artes a esta nueva realidad. Y al mismo tiempo, proporcionar herramientas metodológicas accesibles al alumnado.

Para ello, se propone la creación de una plataforma online que permita el estudio y el análisis crítico de este tipo de documentos y, simultáneamente, posibilite un espacio para el debate en torno a la producción, el almacenaje y la diseminación del conocimiento. En cualquier caso, como ya indica Cuban (1985, 2001), desde la autocrítica sobre el uso indiscriminado de las propias tecnologías, como “tabla de salvamento” para cualquier problema educativo.

The development of new information and communication technologies (ICTs), in an increasingly hyper-connected social environment, have introduced new perspectives on the methodology, use and function of audiovisual archives (Edmondson, 2004), in the educational field. It is necessary to update the traditional systems of organization, conservation and Academic data storage (¿knowledge?). In our particular case, the use of audiovisual documents for university education in the area of Fine Arts. And at the same time, provide methodological tools accessible to students.

For this, it proposes the creation of an online platform that allows the critical analysis of this type of documents and, simultaneously, develops a space for the debate around the production, storage and dissemination of knowledge. In any case, as Cuban (1985, 2001) already indicates, it must be done from the self-criticism on the indiscriminate use of technologies, as a “rescue table” for any educational problem.

Palabras clave / keywords

Estudios educativos, Tecnologías, Audiovisuales, Archivos Educational Studies, Technologies, Audiovisuals, Archives

The screenshot shows the homepage of the 'Arxiu Audiovisual. Mediateca d'imatge'. At the top, there is a navigation menu with links: INICIO, INICIO, QUI SOM, QUENES SOMOS, PROJECTES, PROJECTOS, NOTICIES, RECURSOS, ENLLAÇOS, ENLACES. Below the menu, there is a green button labeled 'MEDIATECA' with a right-pointing arrow. The main content area includes a welcome message, a search bar, and several sections: 'Notícies' with a sub-section 'Puntó y Raya' dated 27/03/2018, 'Soy Cámara. Canal a Youtube' dated 24/03/2017, and 'Shanghái Filmoteca' dated 25/07/2017. Each section has a brief description and a link to the content.

The screenshot shows the search page of the 'Arxiu Audiovisual. Mediateca d'imatge'. It features a search bar at the top with a green 'MEDIATECA' button. Below the search bar, there is a section titled 'Autor_s' with a list of names: ALVI, Abel, Jerry, Accorci, Vito, Acosta, Eduardo, Adriana Calvo, Akbar, Doug, Akomfrah, John, Alba Mendez, Alcoc, Albert, Alernán, F., Alfaro, Orieta, Alicia Ripull, Alonso, David, Alvarez, Xabier, Alvarez, Santiago, Ameller, Carles, Ana Aranda, Andrea Moyá, Andrea Galardi, Angelo, Nancy, Anger, Kenneth, Anna Castillo, Ani Farm, Antoniaz Rocca, Marçal II, Arago, Carles, Aranzubi, Diego, Arcand, Denis, Abbott, Jennifer, Adri Font, Achbar, Mark, Adrian, Radu, Alwani, Pragy, Akerman, Chantal, Alba Sanao Salido, Alba Vladimirov, Alejandra Sankar, Alexandrov, Grigori, Ali, Abu, Allen, Woody, Altman, Robert, Alvarez, Julián, Alys, Francis, Amnabab, Alejandro, Anderson, Laurie, Andrea Parra, Angélica Santamaría, Angelopoulos, Theo, Anita Bosch, Anna Lonsdale, Antonioni, Michelangelo, Apple, Wendy, Arata Prat, Arau, Sergio, Ardis, Ernesto.

01. El archivo audiovisual y las nuevas tecnologías

El espacio de la Mediateca fue creado en 1997 por el Dr. Carles Ameller en la Facultad de Bellas Artes (Universitat de Barcelona) con el fin de dar servicio a las necesidades de docencia y de investigación en los ámbitos del cine, del vídeo, del arte electrónico, y en los desarrollos producidos en el campo del Media Art. En abril de 2013 los materiales físicos se depositaron en el Lab-Media. Su fondo está constituido por filmes, vídeos y obras interactivas, en VHS, DVD, CD y una base de datos de consulta de más de 2.000 documentos.

En 2012 dentro del programa de Innovación docente de la UB (2012PID-UB/013) se inició el proyecto de digitalización de los fondos de la Mediateca para disponer de ellos de una forma autónoma en formatos de vídeo online de alta calidad para su uso en las materias académicas correspondientes. Para ello, se planteó la creación de una plataforma online que permitiese que los vídeos fuesen accesibles de forma restringida, únicamente para los estudiantes y el profesorado. Se ha dispuesto de un espacio virtual propio dentro del espacio del Campus Virtual de la UB, donde está posicionado el portal: www.ub.edu/mediatecaimatge. El proyecto fue dirigido por el profesor y especialista en vídeo creación Carles Ameller, con la participación de los profesores del dpto. de Diseño e Imagen (actualmente dpto. Artes Visuales y Diseño): Laura Baigorri, Elena Fraj, Xavier Hurtado, Ricardo Iglesias, Tjasa Kancler, Diego Marchante, Leo Martín, Montse Morcate, Rebeca Pardo, María Ruido, M^a Dolores Tapias, y con la colaboración del estudiante becario Sergi Selvas. Hasta ahora se han digitalizado más de 1.736 obras para el archivo audiovisual online.

Lo realmente importante del proyecto no es solo la digitalización de los documentos audiovisuales originales a un solo formato online que posibilite su

accesibilidad inmediata, sino la propuesta metodológica de actualización de conocimientos y herramientas digitales a favor de profesores y alumnos. En este sentido, los objetivos planteados son:

1. Que la propia construcción del archivo audiovisual online se convierta en un instrumento de instrucción y uso por parte de profesores y alumnos.
2. Que el archivo audiovisual esté disponible para generar actividades formativas realizadas por los estudiantes de diferentes asignaturas.
3. Que los estudiantes alcancen determinadas competencias cualitativas y que puedan evaluarse mejor.
4. Que la utilización de las herramientas tecnológicas de una forma accesible e innovadora pueda darse a conocer para su uso en otras enseñanzas y estudios.

Históricamente es importante destacar que la preocupación por el mantenimiento y la conservación de los archivos filmicos ante su pérdida o destrucción debido al mal mantenimiento o por la rápida obsolescencia de los formatos de reproducción, no es nueva. En 1920, a partir de una iniciativa privada se creó la *General Film Library* (Biblioteca General del Cine), conocida como el archivo cinematográfico de Nueva York, y cuyo objetivo inicial estaba lejos de la funcionalidad de nuestras actuales filmotecas. La *General Film Library* adquiriría todo tipo de materiales audiovisuales (noticiarios, restos de laboratorios, antiguos films...) que tras un proceso de conservación y selección temática ponían a disposición de las compañías de cine y televisión que buscaban material específico para sus necesidades publicitarias o de otro tipo. Como precedente para nuestro proyecto de innovación docente, es más interesante, mencionar los análisis filmicos realizados en la Escuela de Cine de París a partir de 1945, por los profesores y alumnos: “Las fichas filmográficas consistían en estudios detallados (algunos de hasta quince páginas) dedicados a un solo filme, imitando a los tradicionales análisis literarios. Su principal objetivo era el de aportar al usuario la documentación necesaria para permitirle situar el filme y a su autor, con el fin de alimentar un posible debate con posterioridad a la proyección de la película” (Domínguez-Delgado, R; López-Hernández, M. A. 2017, pág. 75). Las fichas que se creaban en la Escuela de Cine de París, constaban de tres secciones:

- Una sección fundamentalmente informativa con datos como la biografía y filmografía del director, los títulos de créditos, o las condiciones de producción-distribución del film.



- Una sección más descriptiva y analítica: resumen del filme, secuencias (con sus correspondientes resúmenes detallados) y análisis general del documento.
- Y por último, se proporcionaba una enumeración de preguntas y sugerencias para el debate posterior.

Frente a la general utilización de fichas filmicas para la catalogación de los ítems específicos, han surgido en los últimos años corrientes que denuncian una excesiva “fragmentación” de los análisis generados, sin tener en cuenta que el documento audiovisual funciona como un todo (imagen y sonido). Estas críticas han aparecido especialmente después de las aportaciones del pensamiento estructuralista-lingüística del semiólogo francés Roland Barthes, que apoyan la teoría que “ningún nivel puede, por sí sólo, producir sentido. Cada nivel debe integrarse en uno superior [...] Por tanto, el modelo semiológico de análisis de relatos debe postular una jerarquía integradora de todos los niveles. Y, a este respecto, Todorov señalaría dos grandes niveles para el análisis literario: la historia o argumento del texto, que describe una lógica de las acciones y una sintaxis de los personajes, y el discurso, que comprende los tiempos, los aspectos y los modos del relato” (Domínguez-Delgado, R; López-Hernández, M. A. 2017, pág., 77).

El planteamiento de nuestro proyecto no es teórico, sino principalmente práctico. Se construye y se realiza conjuntamente con los estudiantes desde dos ejes paralelos:

a) Generar actividades formativas en determinadas asignaturas para comenzar a experimentar la innovación docente. En este sentido, en las asignaturas se presenta un modelo de metodología de análisis fílmico y estudios de casos (López Hernández, 2003). Dicho método se materializa en una ficha o plantilla filmográfica estándar, en la que aparecen los campos relativos a los principales componentes narrativos visuales del documento (técnicos y semánticos: secuencias, planos, tiempo, espacio fílmico, personajes, ambientes, acciones, etc.) y al mismo tiempo, sus componentes narrativos sonoros fundamentales (voz, música, ruido, sonido ambiente). Tras la presentación y visionado de un “documento fílmico” específico, los estudiantes realizan una labor de análisis y, posteriormente, la generación de su “Ficha filmográfica”.

b) Construcción del dispositivo tecnológico online Arxiu Audiovisual. Mediateca d’Imatge (<http://www.ub.edu/mediatecaimatge>). Los documentos fílmicos originales y analógicos han sido digitalizados en el espacio online para su estudio fílmico con los estudiantes. Las fichas realizadas por ellos pasan a formar

parte de la información, como metadatos, dentro de su propio espacio online. El acceso que se propone a los documentos audiovisuales, especialmente dentro del colectivo académico y para su uso en asignaturas específicas de los grados de Bellas Artes y Diseño, defiende la necesidad de proporcionar un conocimiento de las fuentes de información que representan las imágenes en movimiento, siendo sólo esto posible si éstas han sido convenientemente tratadas desde el punto de vista documental.

02. Estructuración y diseño de la plataforma online

Defendemos que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información posibilitan la construcción de archivos audiovisuales con una mejor accesibilidad (especialmente en lo referente a los formatos de reproducción), una gestión compartida sobre una estructura de bases de datos, una interacción conjunta por profesores y estudiantes y una actualización sencilla de información y co-creación de contenidos. Por todo ello, el proyecto plantea la necesidad de un interfaz User-Friendly (figura 1) que facilite al máximo la búsqueda de los archivos audiovisuales y proporcione la información sustancial sobre los mismos. Información, que como se ha comentado anteriormente, es generada conjuntamente por los profesores con sus alumnos en las diferentes materias de estudio audiovisual y documental.

La interfaz también aporta otros campos de información que no corresponden directamente a los documentos digitalizados, sino que acompañan en el menú principal como noticias y recursos, que aportan información adicional sobre festivales, exposiciones, referencias a importantes artistas o textos teóricos sobre el tema especio del archivo audiovisual o de algunos temas de estudio dentro de las diferentes materias. Por último, se incluye también en este menú una selección de links a otros archivos o espacios de difusión, distribuidoras, bases de datos, publicaciones online, etc.

Podemos hablar de dos niveles en la información de la base de datos, una inicial que proporciona los datos mínimos: Autor. Título. Año. País, y una segunda generada conjuntamente con los estudiantes que amplía los campos anteriores (si es necesario) y aporta otros nuevos: Sección. Referencia. Autores. Título (original y catalán o castellano). Año. Duración. País. Idioma. Subtítulos. Formato. Productor. Guión. Adaptación. Dirección de fotografía. Dirección artística. Música. Montaje. Intérpretes. Productora. Distribuidora. Premios y menciones. Fuentes documentales. Biografía del autor. Contexto de la obra.

Sinopsis/Descripción. Descriptores (figura 2). Para ello, disponemos de una plantilla estándar en formato MSWord, a disposición de los profesores y de cada materia, que comparten con sus alumnos dentro del sistema online de la Universitat de Barcelona, y la carpeta docente específica. En esta carpeta también se incluyen varios documentos sobre el trabajo de análisis fílmico (ver bibliografía al final de este documento). Al comienzo de cada curso/asignatura se definen una serie de ejes temáticos a tratar durante el semestre. Cada eje temático genera una selección de unas 25 obras. La digitalización de los documentos ha sido previamente realizada por los profesores que pertenecen al proyecto, y los vídeos en alta resolución han sido alojados en un canal privado de la plataforma Vimeo-Plus, con el nombre genérico de “arxiuav”. Cada una de las obras audiovisuales en el canal han sido identificadas con un código de referencia que no explicita nominalmente de que se trata su contenido, es decir, no se hace referencia en este caso ni al autor, ni al título del documento.

03. Problemáticas de la globalización (tecnológica)

Por otro lado, y a partir de nuestro trabajo, hemos constatado que la aparición, y a veces, el uso indiscriminado de las nuevas tecnologías en la educación, ha supuesto un cambio radical (no siempre positivo) desde un enfoque sustancial y democrático a un enfoque más administrativo y técnico respecto de cómo se considera la rendición de cuentas en la educación y la posible pérdida de reflexión teórica por el uso y el abuso de los “análisis de datos” o el aumento de las “mediciones comparativas” que comienza a aplicarse al conocimiento educativo (Anderson, 2008; Biesta, 2014).

La mayoría de los estudios realizados sobre las consecuencias de la globalización se centran, generalmente, en aspecto de desarrollo económico, y muestran la cara más amable de esta globalización. Pero es obvio, que la globalización afecta cada vez más a la totalidad de las esferas de conocimiento humano y de sus relaciones sociales. En este sentido, plantea una cierta convergencia en los formatos de convivencia, procesos y prácticas sociales, y por tanto, una manera cada vez más uniforme en el pensamiento general o en la forma de actuar a escala global. Por ejemplo, en este sentido, y a pesar de las buenas intenciones de compatibilizar los diferentes sistemas educativos europeos en un gran formato, como el proceso de Bolonia, en algunos casos parece que se ha forzado excesivamente a la homogenización de los diferentes sistemas educativos nacionales, y se han comenzado a aplicar formatos de medición de calidad cercanos

a los métodos científicos, pero cada vez más lejanos de otros baremos de calidad, igualmente válidos. Es decir, entramos en procesos en los que la “cantidad” parece ser más importante que la “calidad”.

Biesta (2014) habla de “el auge de la cultura de la medición” donde las clasificaciones a nivel global, la mejora de los estándares, la búsqueda de la excelencia en los rankings nacionales e internacionales ha supuesto una línea de actuación también política en los sistemas educativos, estableciendo clasificaciones discriminatorias (que afectan también a la inversión económica) de “buena” o “mala” escuela, universidad, curso, grupo de alumnos, académicos exclusivamente por los datos aportados dentro de los baremos de medición correspondientes, normalmente estadísticos, sin atender a otros tipos de valores.

04. Resultados del proyecto y conclusiones

Planteado desde el inicio como un proyecto de innovación docente, donde se implicaba una participación activa por parte de los alumnos, los docentes hemos centrado en una evaluación posterior de carácter cualitativo de determinadas competencias formativas, que se supone, han sido adquiridas por el alumnado a través del trabajo continuo en cada uno de los ejes temáticos, del visionado de los documentos y del trabajo en grupo para la realización de fichas informativas, mencionadas anteriormente.

- Conocimiento de las metodologías de análisis de filmes y vídeos.
- Conocimiento de procesos de creación y de investigación artística / audiovisual.
- Capacidad de contextualizar las obras audiovisuales culturalmente, socialmente y políticamente.
- Capacidad de identificación del posicionamiento político de los autores y autoras (quien habla, desde donde).
- Capacidad de construir (nuevas) genealogías de la producción cultural.
- Capacidad de profundizar en el análisis crítico de los códigos visuales y audiovisuales.
- Capacidad de dinamizar debates (foros, proyecciones públicas).
- Capacidad para trabajar activamente en colectividad (grupos de trabajo).
- Capacidad para presentaciones interactivas en público.

Como conclusión, es necesario indicar la aceptación muy positiva tanto por profesores, como por

alumnos en un cambio de dinámicas educativas, normalmente marcadas por los formatos más pasivos, especialmente en el entorno audiovisual, con la mera visualización de contenidos, sin una aportación sustancial posterior por parte de los alumnos. Como se ha apuntado en los resultados, se ha generado un espacio de trabajo dialogado, donde los alumnos se han sentido libres de debatir de una manera crítica, a nivel individual y en grupo. También es importante destacar las nuevas capacidades de profundización sobre los ítems propuestos, contemplados como objetos artísticos, pero que despliegan un lenguaje especial en su formato de audio-visual, es decir, conjunción de elementos visuales y auditivos secuenciales en el tiempo (y a veces en el espacio, cuando se trataba de un proyecto de vídeo instalación). Por último, indicar que se han digitalizado y alojado en la plataforma vimeo, más de

1.736 documentos audiovisuales en alta calidad, y se ha generado una base de datos, que actualmente cuenta con 902 fichas con campos relacionables de búsqueda en la propia base de datos.

Por todo lo mencionado anteriormente, el proyecto defiende un acercamiento apropiado al medio tecnológico y las nuevas herramientas y plataformas que este proporciona, con el objetivo de aprovechar al máximo sus capacidades de comunicación entre el alumnado y el profesorado. En la actualidad los alumnos pueden ser considerados “nativos digitales”, por lo tanto, es necesario un cambio de mentalidad por parte del sistema educativo universitario y del cuerpo académico en general, para proponer y utilizar herramientas metodológicas de trabajo “actuales” y adecuadas dentro de nuestro sistema educativo, de una manera crítica, pero sin miedo a los cambios académicos o educativos que esto pueda generar.

Apuntes bibliográficos

- Anderson, C. (2008). “The end of Theory: the data deluge makes the scientific method obsolete”, en *Wired* (23/6/2008). <https://www.wired.com/2008/06/pb-theory> [Consultada en 27/06/2018]
- Edmondson, R. (2004) *Filosofía y principios de los archivos audiovisuales*. París: UNESCO.
- Barthes, R. et al. (1974) *Análisis Estructural del Relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Biesta, G. (2014). “¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación”, en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, nº 51(1), 46-57. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.17>. [Consultada en 27/06/2018]
- Borde, R. (1991) *Los Archivos Cinematográficos*. Valencia: Filmoteca de la Generalitat Valenciana.
- Carrión, E. (2014) “Los medios audiovisuales y las TIC como herramientas para la docencia en Educación Secundaria. Análisis aplicado de una práctica docente”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29 2, 37-62. <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/379> [Consultada en 27/06/2018]
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College.
- Cuban, L. (2001). *Oversold & Underused: computers in the classroom*. London: Harvard University Press.
- Domínguez-Delgado, R.; López-Hernández, M. A. (2017) “Una perspectiva histórica del análisis documental de contenido filmico”, en *Documentación de las Ciencias de la Información*; Vol. 40, 73-90. <http://dx.doi.org/10.5209/DCIN.56621> [Consultada en 27/06/2018]
- Domínguez-Delgado, R.; López-Hernández, M. A. (2016) “La Documentación Filmica: marco contextual histórico”, en *Documentación de las Ciencias de la Información*, Vol. 36, 13-49. <http://dx.doi.org/10.5209/DCIN.54408> [Consultada en 27/06/2018]
- Federación Internacional de Archivos Filmicos (2016) *FIAF Moving Image Cataloguing Manual*. FIAF, en URL: <http://www.fiafnet.org/images/tinyUpload/EResources/Commission-And-PIP-Resources/CDCresources/20160920%20Fiaf%20Manual-WEB.pdf> [Consultada en 27/06/2018]
- López Hernández, A (2003) “El análisis cronológico-secuencial del documento filmico”, en *Documentación de las Ciencias de la Información*. Vol. 26, 261-294. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/69113> [Consultada en 27/06/2018]



Creación artística y educación no-formal: pretextos para conformar contextos

Jon Echeverría Esquina (1972). Responsable de proyectos socioeducativos en Asociación Navarra Nuevo Futuro Educador Social. Licenciado en Geografía e Historia y Graduado en Filosofía. . Miembro de Dynamo International-Street Workers Network.

Introducción

Vivimos una época en la que la eficiencia y los rendimientos de productividad se han convertido en la columna vertebral de cualquier acción socioeducativa y cultural. Cualquier producto educativo se defiende diciendo que el cerebro se hace más potente o que el futuro será más luminoso. Por ejemplo el ajedrez hay que promocionarlo porque ayuda a aprender idiomas, las aulas deben de ser inclusivas porque así las conexiones neuronales transmitirán mejor la información, etc. Y claro, educar con el arte también mejorará las competencias laborales, la creatividad y la adaptación al nuevo mercado de trabajo. Ya casi no se escuchan argumentos éticos, de justicia social, de acceso a la cultura... Ya casi no se da valor al campo de las humanidades como un lugar de experimentación, de organización conceptual, como un sistema para manejar emociones y sentimientos, como un equipaje para promover la transformación social. Parece que es *poca cosa* ya realizar actividades humanísticas “solamente” porque forman parte de una tradición, porque nos dan cierta perspectiva, porque nos alimentan el espíritu y porque de una manera no predeterminada nos “organizan por dentro”. Y por supuesto es intolerable ya poner por delante la diversión, el juego, el gusto gratuito de la conversación, la reflexión, la creación sin objetivo ni producción. Ya no se financian proyectos con tan pocas ambiciones, es necesario demostrar que un acto educativo es rentable y se justifica por un listado larguísimo de resultados de todo tipo.

Por supuesto que defendemos el rigor y la rendición de cuentas de los programas educativos y culturales, por supuesto que buscamos la máxima eficiencia y unos sistemas de evaluación precisos. Pero no compartimos este enfoque que solamente pone el acento en las “utilizaciones” de los procesos de interacción entre seres humanos. Sabemos mucho ya de cómo

funciona un cerebro, de cómo la vida en común se puede organizar y promover, pero no existen relaciones de causa y efecto en educación. Podemos crear contextos de aprendizaje, podemos apoyar un proceso individual y transmitir conocimientos y valores y competencias. Y debemos ser capaces de medir esa tarea. Pero del mismo modo, debemos de definir para qué queremos educar, por qué debemos promover la creación artística y la cultura. Son preguntas fundamentales que necesitan respuestas de mayor calado que el rendimiento cerebral o la importancia de esas experiencias para el *curriculum vitae*.

Existe mucha literatura sobre educación artística o sobre los beneficios de poner a los jóvenes en contacto con la cultura, pero existen menos aportaciones teóricas sobre la creación artística como estrategia y como táctica para promover contextos de ciudadanía. Por eso proponemos en este texto exponer algunos de los principios que acompañan nuestra tarea socioeducativa en Asociación Navarra Nuevo Futuro. También plantearemos cómo el llamado “enfoque de derechos” nos ayuda a reducir el peso de los argumentos de la productividad de los programas y detallaremos algunas pistas para desarrollar proyectos educativos de creación artística. Es difícil decir algo interesante con todo lo que se ha dicho ya en estas Jornadas Internacionales. Pero no podemos dejar la ocasión de reflexionar mediante meandros sobre las relaciones entre arte y educación, a partir de una práctica concreta en el sector de la promoción de los Derechos de la Infancia.

Bulimia artística

El arte es hoy algo central en la sociedad. Ya no es cosa de “inadaptados” o de bohemios. Ha mejorado mucho la imagen social del artista. Todo o casi todo lleva los adjetivos *artístico* o *creativo*. No hay reunión de empresarios o de administradores de políticas en

la que no aparezcan conceptos artísticos vinculados con el desarrollo económico y la creación de “valor”. El arte además está siendo un buen refugio para capitales asustadizos o para especuladores. Ciertamente es una buena noticia que lo artístico-cultural y lo educativo sean “tendencia” y se consideren palancas de desarrollo socioeconómico. Pero es chocante que dónde antes había un astillero o una fábrica, ahora se levante un museo o un espacio conceptual multi-forme con talleres didácticos para todas las edades. Observamos una cierta saturación de propuestas y proyectos, el arte lo llena todo en una mezcla de espectáculo y de oportunidad. También existe una despiadada lucha por los recursos: se van matizando los programas en función de si hay que practicar la “inclusión” o de si hay que ser “más artista”. Se establece una pugna por los “clientes” o beneficiarios que son la llave de los recursos. Esa descripción es bastante visible, y a pesar del tono crítico empleado no es algo del todo negativo. Hemos avanzado mucho en la accesibilidad y el desarrollo cultural general y eso es motivo de alegría. Es más fácil que nunca conocer, acceder y ser sujeto activo de acciones educativas y culturales. Y la democratización siempre conlleva algo de banalización. Pero al mismo tiempo, sigue siendo difícil incorporar en los espacios educativos de manera sistemática y naturalizada propuestas mestizas de arte y educación.

Así pues la descripción de la situación sólo pretende hacernos conscientes de que existen intereses en juego, y de que a veces las reglas establecidas nos obligan a practicar un cierto oportunismo en función de las modas imperantes. Y que conviven en una misma realidad una evidente explosión de lo artístico y la pervivencia de resistencias en el sistema educativo por incluir seriamente prácticas heterodoxas.

Pero para avanzar por esta senda, sería necesario diferenciar los conceptos de Arte y creación artística y de Arteterapia. Se confunden a menudo, coincidiendo además el éxito de lo artístico con el éxito de lo *psicologizante*. Digamos que lo educativo y lo cultural son de un nivel inferior, y que lo artístico y lo medicopsicológico cuentan con mayor predicamento. Son muchas veces “marcas” que ayudan a vender un producto. Por eso se impone una diferenciación.

En nuestra entidad, desarrollamos propuestas de ArteTerapia y propuestas de promoción cultural. El Arteterapia es una técnica compleja que utiliza la creación artística para desarrollar procesos terapéuticos y para acceder a expresiones profundas. Se necesita una formación específica de largo aliento y conviene que haya un equipo interdisciplinar detrás. Ofrecemos estas actividades en el marco de relaciones terapéuticas. El arte ayuda a “curar” heridas y silencios.

Sin embargo lo que llamamos creación artística y promoción cultural enlaza con un enfoque más educativo. Se trata de ofrecer experiencias, de abrir accesos, de participar en acciones colectivas con la cultura como soporte, escenario y vehículo de afectos y desafectos. Combinamos aquí educadores y artistas y proyectos colectivos. El foco está puesto en el proceso educativo y social, no en la sintomatología de los participantes. Tenemos derecho a la cultura, y estas acciones son estrategias para ejercer ese derecho. Ofrecemos estas actividades a niños, niñas, jóvenes y adultos en general, sin objetivos “curativos” (aunque sabemos que una buena experiencia educativa cura, alivia, transforma y ayuda). El arte es aquí una ventana que se abre al mundo, un descubrimiento, un acceso a otros lenguajes y a otras lógicas. El enfoque de Derechos nos ayuda así a separarnos de los síntomas (que estigmatizan y que a menudo impiden avanzar) y a centrarnos más en las capacidades y posibilidades y deseos de las personas participantes. Nos ocupamos más de los accesos y de promover oportunidades y menos de la dificultad de inicio.

Vemos aquí que metodológicamente son dos planteamientos diferentes y requieren de recursos y marcos distintos. Puede haber otros, por ejemplo en un contexto más académico el arte puede ayudar a transmitir ciertos conocimientos. Y por supuesto, tenemos la educación artística, que tiene su propias tácticas, y que aspira a formar criterio, a educar el gusto y la sensibilidad y a complementar una visión más rica de la realidad. Pero nosotros en este texto, no hablaremos de educación artística (que nos parece muy necesaria) sino de cómo introduciendo relaciones con eso que llamamos arte podemos enriquecer nuestras propuestas socioeducativas. Aquí hablamos como educadores sociales que buscan promover los derechos de la infancia, y quieren desbrozar el acceso a la cultura de niños, niñas y adolescentes.

La creación artística nos permite hacer contrabando:

La idea de frontera nos marca. Hacemos contrabando entre ámbitos, entre disciplinas y entre culturas profesionales. Y reciclamos y buscamos recursos para poder seguir haciendo propuestas. Hacemos lo que podemos y no somos muy sistemáticos. Nos apoyamos en unos pocos principios metodológicos y a partir de ellos propiciamos una experiencia. Y aunque suene mal, no tenemos muchos objetivos ni expectativas muy definidas. Sólo perseguimos crear contextos en los que sea posible relacionarse, descubrir algo del mundo y de sí mismo y abrirse a que sucedan cosas distintas de las habituales.

En estos proyectos trabajamos sobre todo con adolescentes y con diferentes soportes o como dicen los periodistas, con diferentes “perchas”: Vídeos, fotografía, muralismo, pintura, escultura, escritura, danza, *street art*, *land art*, talleres, encargos, *performances* y concursos.

Promovemos el contacto con la creación artística en:

- Talleres estructurados en semanas o meses con chavales que están bajo el paraguas de la Protección a la Infancia. Obras colectivas. (8-18 años)
- Proyecto Pasarelas - Activación juvenil y Emancipación. Iniciación al empleo. Muralismo, *Street Art*, Soportes. (16-23 años).
- Programa de educación de calle “Escuela Móvil-Eskola Ibiltaria”. Microproyectos de arte contemporáneo (6-14 años).
- Programas “Entre la escuela y la calle” y “Ciudadanía Global”. Creaciones artísticas como forma de sensibilizar a la sociedad, de expresar la situación del mundo. (12-18 años).
- Programa social. Organizamos concursos de Microrelatos y de vídeos, de manera abierta y bajo diferentes proyectos. (6-100 años).

Este tipo de actividades más o menos largas, más o menos intensas, las hacemos vinculándonos con instituciones culturales que nos ayudan a conectar a las personas con otros espacios, que nos hacen perder el miedo a acceder a exposiciones y eventos “cultos”. Hemos trabajado especialmente con el Centro de Arte Contemporáneo de Huarte y con la Fundación Henry Leanerts, pero también con otros centros. Y por supuesto hemos ido de la mano de artistas consagrados y de artistas en ciernes, para poco a poco ir tejiendo una red estable e interdisciplinar entre personas educadoras y creadoras.

Estas experiencias nos han permitido “producir” muchas “obras”, pero sobre todo nos han permitido iniciar a niños, niñas y adolescentes en la creación y en el disfrute (y el padecimiento) de los procesos “artísticos”. No se trata de que las personas participantes se conviertan en artistas, sino de que contacten con esos lenguajes y esas miradas.

Porque no compartimos la idea de que todas las personas son artistas. Respetamos el arte como rareza, y como oficio, como subjetividad organizada y como tradición renovada. Sabemos que el arte y el artista han estado en otras épocas más cerca de la artesanía, y que ahora se aproxima a la dirección de orquesta o a la ingeniería; los conceptos evolucionan. Intentamos estar al corriente de lo que sucede en el mundo cultural, formarnos y disfrutar del arte profesional. Eso nos alimenta, pero es otra esfera.

Intentamos utilizar el arte en el trabajo educativo para practicar la emoción y la sorpresa, para sentir la belleza, para ver que siempre hay grietas por las que se puede expresar lo que vivimos. También nos permite desarrollar el concepto marxista de trabajo, a saber, la capacidad humana de transformar el mundo. Relacionarse con el arte, producir una creación, es cambiar el mundo de manera abreviada e iniciática. Crear una obra es en cierto modo metáfora o banco de pruebas de creaciones posteriores a otra escala.

¿Para qué desarrollar un proceso artístico?

Cuando iniciamos un proyecto con el ingrediente del arte (algo que incorporamos en la mayoría de iniciativas con más o menos intensidad), lo más habitual es que haya un momento de tensión y de ansiedad en el equipo. Unas y otros se preguntan *¿qué debemos hacer?*, *¿qué se nos pide?*, *¿cómo haremos la obra?*

Siempre debemos de hacer un equilibrio entre el programa planteado, el grupo, lo que somos capaces de emprender y las oportunidades que van surgiendo. Siempre hay un compromiso de “entrega”, pero también disponemos de la libertad del proceso... Son importantes las dos cosas, no nos interesan demasiado los debates escolásticos sobre que debe prevalecer, la obra final o el proceso. La una no se entiende sin lo otro...

A partir de esa tensión inicial (que suele perdurar hasta el final) se irán organizando las sesiones siempre con una inquietud de fondo, agazapada.

Sin saber del todo a dónde llegaremos como en una travesía marinera, cuando ponemos en marcha una acción de creación artística buscamos:

Un hilo del que tirar. En el vagabundeo del proceso creativo surgen temas, ideas, oportunidades, e inspiraciones.

Una oportunidad de que suceda algo distinto. Trabajar con las manos o cambiando la perspectiva abre un espacio nuevo que puede cambiar las rutinas mentales y emocionales.

Una intermediación, algo entre el educador y el educando, un PRETEXTO para hablar, para intercambiar, para ponernos en relación. Algo para tratar indirectamente asuntos complicados, un preludeo de nuevas acciones.

De esta manera si acertamos, establecemos una relación educativa, un ambiente propicio, un clima inspirador, un objetivo colectivo, unas reglas de convivencia, es decir UN CONTEXTO. Esto es un lugar para dar sentido. Es un “paraguas” de protección, un espacio de libertad, una “cazuela” en la que se crea conocimiento.

Buscamos por tanto un TEXTO que articule al grupo, una historia que compartiremos durante un periodo de tiempo. Palabras de sentido que terminarán con un desenlace.

Para qué organizamos actividades educativas con la dimensión artística:

- Para hacer algo juntos.
- Para pasar un buen rato.
- Para usar las manos.
- Para contactar con la belleza, con la dimensión estética, y si es posible con el ámbito espiritual.
- Para contar algo.
- Para tener un motivo para entrar en un museo o en una iglesia, en los que la estética y lo “que no sirve para nada” ocupan un lugar sacralizado.
- Para conocer a personas (artistas) que hayan hecho algo positivo con su síntoma (sublimación).
- Para hablar de lo que no se puede nombrar directamente.
- Para experimentar.
- Para abrirnos a la sorpresa.
- Para practicar nuevos gestos, lo que sucede antes del hábito.
- Para abrir ventanas, inspiraciones, recovecos, fisuras y vocaciones.

Principios metodológicos

Como ya hemos sugerido, nuestras metodologías se basan en algunos principios y en pocas estrategias. Nos nutrimos de lo que llamamos pedagogía intensiva, un enfoque socioeducativo que crea contextos de aprendizaje en el ámbito de la educación no-formal.

Intentamos que la experiencia propuesta sea “verdadera”. Que tenga que ver con una demanda real, con un proceso o necesidad social. Nos queremos alejar del entretenimiento y de la *banalización*. Por eso hacemos un encargo al grupo: “el mundo te necesita”. Pedimos ayuda para decorar un espacio público, para sensibilizar, para participar en un concurso, en una exposición colectiva, en un proceso de participación...

La obra debe de ser colectiva (aunque a veces es individual, o mejor, la suma de obras individuales).

La obra se muestra al público (exposición, instalación, internet...). Debe de haber contraste con los otros, deben de poder ver lo realizado familiares, referentes, vecinos, amigos-as...

Debe de quedar un rastro de la producción. Meses después debe de ser posible ver la obra, recordar el proceso. Eso que llamamos “pedagogía retroactiva”.

La valentía es amiga de la prudencia y otros consejos

Finalizaremos este texto con un decálogo de recomendaciones que hacemos desde la práctica y que por supuesto no deben de ser tomadas al pie de la letra. Nos ayuda jugar con las palabras, los espacios y los tiempos porque necesitamos sorprender e interesar a los y las adolescentes. En tiempos extraños y fragmentarios, avanzamos a saltos y en zigzag.

Atrevámonos a no tener todos los objetivos definidos. Dejemos espacio para las aportaciones de las personas participantes y para que aparezcan demandas y finalidades ocultas.

Creemos espacios seguros, en los que se pueda estar tranquilo, sin recibir juicios. Espacios en los que se pueda “volar”, dejarse llevar, pero sin descontrolar...

Cuidemos el lugar de creación; que sea agradable, neutro, que nos sintamos físicamente cómodos.

Recordemos las normas, sencillas y claras, que nos den seguridad y que por tanto nos permitan pensar en otras cosas.

Arriesguémonos a que las propuestas de las personas participantes se lleven a cabo. Ayudémosles a que sean posibles, explicando que existen límites pero que hay que intentarlo.

No pronunciemos la palabra arte o artístico más de dos o tres veces por sesión. Las palabras se gastan y se diluyen. Guardémoslas como diamantes.

Observemos con atención lo que hacen. Demos nuestra interpretación “despistada” pero estimulante, en voz alta, pero sin excedernos en los calificativos. Digamos más bien “me sugiere esto o aquello...” o “me gusta mucho esta línea...” “te ha salido un color estupendo...”

Invitemos a artistas para que interactúen, para que nos cuenten lo que hacen, o nos den alguna idea. Demos importancia al artista, es un referente, una fuente de inspiración. Pero no nos convirtamos en su obra.

Documentemos lo que estamos haciendo. Desde la idea hasta la obra, eso a lo que llamamos “el proceso”. La historia de la acción artística es nuestra verdadera obra. Recojamos rastros para que quede un recuerdo al que volver. Para que podamos enseñar lo que hicimos a nuestras familias, amigos, vecinos.

Intentemos introducir alguna pista de que existe una tradición artística, que merecería la pena saber más sobre el hecho artístico y sobre sus disciplinas... Generemos el deseo de saber más y entonces sí, después de practicar formarse más; (llevemos un cuadro al taller, visitemos algún museo, busquemos un modelo en una biblioteca... poca cosa, sólo pistas, señales luminosas que puedan retomar más adelante.

Por tanto, más allá de modas y de oportunismos, con el máximo respeto por el ámbito artístico y cultural, pero poniendo el acento en la dimensión educativa y social, les animamos a desarrollar y a experimentar proyectos de creación. Basta ya de disciplinas disgregadas, de conocimientos dispersos,

de especializaciones incapaces de tejer relaciones. Necesitamos comprender la realidad con el máximo de miradas. Por ello incorporemos el arte y la cultura en nuestro quehacer educativo cotidiano para ver a las personas con capacidad y no sólo cómo seres llenos de síntomas.

Referencias:

- AGUIRRE, Imanol: **Teorías y prácticas en educación artística**. Octaedro-Eub 2005.
- DEL CASTILLO SANTOS, Ramón: **Teoría de la cultura contemporánea**. Guía Didáctica. UNED 2006.
- ECHEVERRIA ESQUINA, Jon: **“Formas de mirar la vida y de construir contextos para promover la ciudadanía”**. Comunicación en VII Congreso Estatal Educación Social Sevilla, 21, 22 y 23 de abril de 2016.
- ECHEVERRIA ESQUINA, Jon y OTROS: **Youthlab: propuestas sobre activación juvenil y emancipación**. ERASMUS+ (Huarte. 2016). <http://youthlaberasmus.blogspot.com.es/p/results.html>
- ECHEVERRIA ESQUINA, Jon y OTROS: **ArteKuntza** (HeziZerb elkarte y CIEP Litoral Basque 2008-2009) . <http://www.hezizerb.net/imagenes/documentos/descargar/artekuntza.pdf>
- ECHEVERRIA ESQUINA, Jon y OTROS: **Hausturak-Rupturas** (HeziZerb y Diputación de Gipuzkoa, 2008). <http://www.hezizerb.net/imagenes/documentos/descargar/hausturak.pdf>
- MARCHÁN FIZ, Simón: **La estética en la cultura moderna**. Alianza, 2000.
- SÁNCHEZ CAPDEGUÍ, Celso: **Imaginación y sociedad: una hermenéutica creativa de la cultura**. Tecnos, 1999.
- VVAA: **Relatos para una VACA. Educación y proceso creativo**. Centro de Arte Contemporáneo de Huarte, 2015.

www.espaciokrea.org
www.laboeduca.org





Lo autobiográfico como herramienta de acercamiento al arte contemporáneo

María José Hasta

Eran las 4 y media de la tarde en la sala principal del Centro de Arte y Naturaleza. Un grupo de personas nos reunimos para participar en un taller que yo guiaba titulado *Lo autobiográfico como herramienta de acercamiento al arte contemporáneo*. El espacio que habíamos habilitado para ello era el propio de un museo: paredes blancas, sillas apilables de diseño sofisticado, una pantalla de plasma. Por fortuna, para mis intereses de acercamiento y de común unión con el grupo, la luz natural que provenía del techo acristalado amortiguaba la asepsia propia de un lugar que no está pensado para reunirse y hacerse confidencias. Éramos unas diez personas.

Comenzamos de pie y formando un círculo, estableciendo contacto visual unas con otras. Primero preguntamos, en qué puede consistir usar lo autobiográfico como herramienta y después lo autobiográfico como herramienta de acercamiento al arte contemporáneo. Todas coinciden más o menos en que esto trata de crear vínculos, entre nosotras y otra cosa... En esta ocasión, esa otra cosa era el arte contemporáneo. Seguí preguntando y coincidimos en que este es un tipo de arte ante el que los espectadores entran en un conflicto que a menudo es difícil de resolver. El por qué sucede eso es algo a lo que no le dedicamos ni un segundo de nuestra conversación, habíamos llegado al acuerdo no manifiesto de que íbamos a participar en la solución proponiendo algo. Después nos fuimos presentando, de una en una, diciendo nuestro nombre, profesión y cómo creíamos que este taller nos ayudaría en nuestro trabajo.

Entonces yo tomé la palabra, y a modo de ejemplo de lo que ellas tendrían que hacer después, conté una historia. Nunca se lo había dicho a nadie pero una vez, estaba subiendo las escaleras de mi casa con un hombre y mi madre me llamó por teléfono. Me puse muy nerviosa porque sabía que me iba a preguntar que con quién estaba y yo no se lo quería decir. Fingir estar sola era algo que tampoco me

resultaba agradable aunque por entonces lo hiciera con frecuencia. Llevaba un litro de leche en la mano que, con los nervios, se me cayó por el hueco de las escaleras. El litro de leche hizo una larga trayectoria desde el cuarto piso hasta caer sobre el rellano del primero, dejando un charco enorme, blanco y muy brillante que iluminaba el hueco de la escalera. Qué belleza –pensé– y qué pena: soy una mujer que todavía miente a su madre.

Aquello me había hecho pensar en la cantidad de obras de arte que parecen ser la recreación del momento de un percance o accidente. A mí me hubiera gustado fijar esa estampa que dejó la leche en el hueco de la escalera, aunque en ese momento no tuve la templanza para coger la cámara y fotografiarla. Estaba triste, y me limité a secar el líquido con una fregona. Pero hay montones de obras de arte contemporáneo que podrían adscribirse a esta etiqueta: reproducción de momentos trágicos. Sin ir más lejos, pensemos en la cantidad de piezas realizadas con manta térmica, ese tejido fino, plástico y dorado con el que se cubren los cuerpos de los accidentados. De hecho, si buscamos las palabras “manta térmica” en Google aparecen más imágenes de obras de arte que de accidentes.

Durante mi intervención los asistentes al taller me escuchaban con atención, sin intervenir. No sabía muy bien qué estaban pensando sobre lo que acababa de decir, aunque sí percibí alguna mirada de suspicacia. Continué diciendo que consideraba que esas obras nos podían resultar muy útiles en la superación de situaciones incómodas o traumáticas, ya que al fijar o cristalizar el momento del desenlace de un suceso, lo hacemos revisable. El poder volver a ello una y otra vez finalmente puede tener un efecto sanador, al revisarlo pierde poco a poco la capacidad de impactarnos. Incluso, dependiendo del caso, la repetición adultera el acontecimiento llegando a provocar la risa. Pensemos en los anuncios de la teletienda en

los que los que la catástrofe doméstica se repite una y otra vez. El goteo de un puré denso sobre el mantel a causa de una jarra mal diseñada, la quemadura en la mano al sostener la sartén por donde no se debe, ese resbalón a causa de un suelo demasiado pulido... Precisamente lo que quieren los profesionales del marketing es que apartemos a un lado el drama y decidamos comprar.

Aunque (y aquí cambio el tono) puede que lo que nos haya pasado sea verdaderamente duro y tomar tal actitud sea inconcebible. No obstante, también hay obras de arte contemporáneo que literalmente ayudan; es más, diré que hay artistas que ayudan. Lo que digo es osado, sé que corro el riesgo de que se me desacredite al sugerir algo tan pretencioso como que el dolor del alma se puede sosegar visitando una exposición o yendo a una galería. Pero ¿por qué sigo adelante diciendo que lo autobiográfico y el arte pueden vincularse a una utilidad terapéutica? Encuentro evidencias a las que asirme. Eva Hesse, escultora alemana de los años 70, realizó una profunda investigación matérica con trabajos que hacían alusión a la mirada –microscópica y posteriormente aumentada- hacia el interior de las vísceras humanas, haciendo una reflexión sobre nuestra propia vulnerabilidad como seres humanos. “El cuerpo se acaba” parecía decir, aun incluso sin saber que moriría enferma de cáncer a los 33 años.

Pero me estoy desviando, disculpa. Volvamos a las repeticiones de accidentes. En el taller, tras relatar el percance con la leche, mostré la obra de Walead Beshty, que consiste en utilizar los diferentes tipos de caja de que dispone la empresa FedEx para sus envíos (las tienen de varios tamaños y formas) para llenar su contenido con urnas de cristal que miden las dimensiones exactas del paquete. Es decir, la urna de cristal encaja perfectamente en su contenedor de cartón. El artista las envía a la galería, y al llegar, la urna se expone mostrando todas las grietas y desconchones que ha sufrido el vidrio durante el trayecto. El resultado es bellissimo, y pienso en que no sé si al autor le sucedió lo que a mí. Puede que un día le llegara un paquete y al abrirlo descubriese que el contenido se hubiera echado a perder y que la tragedia hubiese devenido en una experiencia estética placentera. De tal modo, decidió repetir una y otra vez el suceso, sofisticándolo y mostrándolo a los demás... O puede que no, tal vez su obra no parta de ese punto de vista. En tal caso qué importa. He logrado alcanzar un vínculo afectivo con lo que tengo delante y ahora estoy preparada para conocer las intenciones del artista, y desde mí, acercarme a su cosmogonía.

En el CDAN, en el espacio para el taller, dispuse una mesa con 10 carpetas marrones que tenían impreso

el nombre de una artista. Contenían la fotografía de una obra, artículos, entrevistas, entradas a Wikipedia impresas relativas al autor o autores en cuestión, catálogos y libros. También había folios en blanco y lápices para quien lo necesitara.

Todas se pusieron a leer. La premisa era hablar en el momento en que supiesen –más o menos- qué decir. No establecimos un tiempo mínimo ni máximo, simplemente el que cada una se quisiera tomar. Aunque siendo honesta, yo sabía que el taller tenía que durar hora y media, y sólo deseé que de forma natural no nos excediéramos, cosa que por suerte sucedió.

Hubo varias personas que decidieron escribir unas líneas, pero no leerlas. Nos contaron que el taller les había inspirado a escribir y que preferían dar forma a ese texto en sus casas. En principio, ese no era el fin del taller pero el hecho de que la dinámica hubiera inspirado a alguien a escribir me alegró. También hubo quien mostró una buena disposición a escuchar a las demás, pero no se sintió capaz de aportar una reflexión. “Aunque me encanta lo que estáis diciendo, yo me he bloqueado y no sé qué decir”, manifestó. A lo que todas respondimos que no pasaba nada, y le preguntamos que si estaba siendo para ella positivo al menos escuchar, a lo que respondió sin duda que sí. En ningún momento me frustré por ello, creo que estaba mentalizada de que no todo el mundo actúa como lo haría una misma en un situación similar. Además, en cualquiera de los casos, ella estaba aportando una visión útil al grupo, decía haberse apuntado al taller porque “no entendía nada cuando iba a los museos, pero que a partir de ahora su predisposición sería otra”.

En numerosos casos las participantes entraron en el juego hablando muchísimo, sobre anécdotas de infancia o su situación personal actual. Una joven nos contó que al ver la obra de Mona Hatoum había revivido la presión constante que sintió durante los meses previos a un examen importantísimo del que dependía su futuro laboral. La instalación de Mona consistía en la recreación de lo que parece un dormitorio con muebles que son artículos de cocina, tales como ralladores aumentados hasta llegar a la escala de una cama o un biombo, enfatizándose así el carácter amenazante del metal afilado. La participante comentaba que su casa, que era el lugar en el que estudiaba, tornó en una escenografía hostil e incómoda. Comentamos al respecto que esta imagen bien podría utilizarse con alumnos de bachillerato para trabajar sobre la gestión del estrés ante las pruebas de acceso a la universidad, llegando a la conclusión de que en este taller estábamos utilizando el recurso autobiográfico para nuestra educación como espectadoras y también para la de nuestros alumnos. Es

decir, unos y otros nos beneficiamos del recurso de la misma forma, igualando posiciones y rompiendo con la tradicional jerarquía.

Tras apreciar esa valiosa intervención, dije que, por lo que sabía, Mona Hatoum no generaba sus piezas partiendo del estrés producido por pruebas académicas. Ella lleva tras de sí una larga tradición familiar migratoria. Nació en Beirut, pero sus padres ya se habían trasladado ahí dejando su hogar a causa de conflictos políticos. Tras un viaje a Londres, quedó sin la posibilidad de volver a su casa, incomunicada indefinidamente con su familia. En consecuencia, la pérdida del hogar es una constante en su obra. Si bien la vivencia que originó la obra de Mona Hatoum no

tiene que ver con el trance de unos exámenes finales, sí tiene relación con la idea de que el espacio doméstico torne agresivo y extraño. Con esto, llegamos a un punto importante del taller que quise subrayar. Partimos de nuestra experiencia para acercarnos, y una vez llegamos a ese lugar cómodo en el vínculo con la obra, no nos quedamos ahí sino que tratamos de acercarnos a la voz de la artista, observando desde el prisma en que generó su obra.

Pasada esta intensa hora y media nos despedimos, conociéndonos un poco más y recomendándonos libros y películas que leer y ver. Estoy a la espera de saber si podré impartir este taller próximamente en otras instituciones.



Parcours d'enfance : permettre aux professionnels de la petite enfance de s'approprier la démarche du GAM

Simon Menier, responsable pédagogique du GAM : simon.menier@gampau.fr

Introducción

Bonjour à toutes, bonjour à tous,

Je m'appelle Simon Menier – je suis musicien et responsable pédagogique du GAM, le groupe d'animation musicale situé à Pau, France.

Depuis 40 ans, Le GAM se veut un lieu d'échanges, de ressource, de recherche et de création dans le domaine de l'éducation et de la création musicale, par le biais de plusieurs types d'activités liant le sensible et la poésie.

Au travers d'ateliers musicaux, d'interventions en milieu scolaire, auprès de la petite enfance, de sessions de formation pour adultes, le GAM transmet ses valeurs : sensible, faire en collectif, prendre le temps, la curiosité, un regard exigeant sur l'écoute de soi et de l'autre, qui ouvrent des chemins entre apprentissage, savoir être et création.

Des ateliers musicaux accessibles à tous, en utilisant un instrumentarium ouvert sur le monde.

Un travail de la voix, en groupe, pour les jeunes enfants et aussi les adultes.

La découverte du Gamelan de Java, un instrument incroyable arrivant d'Indonésie, où création et traditionnel peuvent se croiser.

De la musique électroacoustique, quand des sons du quotidien sont enregistrés puis transformés pour réaliser des œuvres de musique concrète.

Je vous laisse découvrir une création d'un jeune musicien du GAM.

Le projet « parcours d'enfance », mis en place depuis 2016, s'inscrit dans la continuité de ce travail, avec la volonté d'impliquer les professionnels de la petite enfance dans une démarche active d'éveil artistique et culturel.

Objetivo

L'objectif de ce projet est multiple :

- Il a pour but d'enrichir les propositions dans le domaine de la petite enfance et de la parentalité sur le territoire du Béarn ; Se poser les questions de comment utiliser le vecteur musique comme lien entre les professionnels de la petite enfance et les enfants avec leurs parents.
- Une envie d'approfondir le travail de recherche action à destination du secteur de la petite enfance : donner aux structures petite enfance la possibilité de réfléchir, d'inventer, de construire et de faire ensemble ;
- Et puis, pour les établissements concernés, pouvoir entrer dans une phase d'appropriation, passer le relais, transmettre vers les familles la démarche de recherche autour de l'environnement sonore et l'éveil artistique du tout-petit.

Métodos

Pour la réalisation de ce projet, différentes étapes ont été pensées :

Tout d'abord, la constitution d'un comité de pilotage : le GAM, les crèches, les partenaires institutionnels (caisse d'allocation familiales, conseil départemental des Pyrénées Atlantiques, Ville de Pau). Les acteurs et les chercheurs pour l'élaboration du parcours d'enfance.

Pour ces mêmes acteurs, il y a une journée de travail dédiée à la conception du parcours, mobilisant un musicien du GAM et plusieurs professionnelles de crèches. Un moment privilégié pour se poser les

questions de la démarche, des instruments, de l'attitude de l'adulte avec les enfants...

Ensuite, vient l'installation du parcours dans une salle dédiée du GAM, et temps de sensibilisation / formation pour les structures souhaitant accéder au parcours, sur 3h, au GAM. Ce temps est très important car c'est à partir de cette rencontre que les professionnels se sentiront autonomes pour accompagner les enfants au parcours.

Pour cette année 2018, l'ouverture du parcours est fait du 22 mai au 6 juillet 2018, sur des créneaux d'une heure, accessibles aux crèches (groupes de 6 enfants d'un à six ans, accompagnés par 3 adultes, dont une personne formée au préalable). Chaque crèche peut venir jusqu'à 3 créneaux sur la période. C'est super de voir les groupes arriver, interpellés par le mystère du parcours pour ensuite constater leur détente, leur plaisir d'avoir vécu un voyage si magique et poétique à la fois.

Durant la période d'installation du parcours d'enfance, des ateliers spécifiques pour les parents (sans les enfants), sur un créneau d'une heure, au sein du parcours, sont proposés et animés par le GAM.

Et enfin, un temps de bilan est prévu avec le comité de pilotage.

Resultados

Pour l'édition 2017 :

Matinées de sensibilisation de mai 2017 : 43 personnes, représentant 26 structures de Artix, Billère,

Bizanos, Jurançon, Lagor, Laroin, Lescar, Lons, Mazères, Monein, Morlaàs, Nay, Nousty-Ger-Pontacq, Pau, Poey de Lescar.

Créneaux de juin à juillet 2017 : 63 créneaux, 29 structures, 346 enfants ; chaque structure a pu venir entre 1 et 4 fois.

Conclusiones

Ce projet a permis de mesurer l'intérêt des structures petite enfance sur des propositions de recherche action autour de l'environnement sonore et l'éveil artistique du tout-petit.

Témoignage d'une responsable de crèche : Pour une crèche, il est primordial de s'ouvrir à d'autres partenaires, de retravailler par exemple l'importance de la voix, pas assez développée dans la formation initiale des personnels, malgré son importance primordiale pour l'éveil du tout-petit ... si nous sommes intimement convaincus, les parents se mettent en position d'écoute et d'observation de leur enfant. Maintenant, quand les enfants chantent, les parents attendent la fin de leur chanson pour les récupérer ... nous arrivons à échapper à l'activisme et à la question « il a fait quoi, aujourd'hui ? »

Ainsi, nous restons convaincus de l'importance de proposer des projets comme celui-ci, porteur de sens, de valeurs et de sensibilité qui pourrait nourrir ces jeunes oreilles qui sont les oreilles de l'avenir.

Merci de votre écoute.



Proyecto "Planters", Asociación ConArte Internacional. Foto: Nahui Twomey

Proyecto financiado con la colaboración del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER)

