

eari

educación artística
revista de investigación

número 6 año 2015 issn: 1695-8403



eari

educación artística

revista de investigación

número 6. Año 2015

issn: 1695-8403

e-issn: 2254-7592

EARI Educación Artística. Revista de Investigación. nº 6. 2015.

ISSN: 1695-8403. e-ISSN: 2254-7592

Director: Ricard Huerta (Universitat de València)

Secretario: Ricardo Domínguez (Universitat de València)

Diseño de portada: José Antonio Espino Suar

Foto de portada: Ricard Huerta

Edita: Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives
Universitat de València

Impresión: Reproexpres

Depósito legal: V-4226-2002

Revista indexada en:

Base-Search

Sherpa Romeo

ERIH PLUS

MIAR

ULRICHSWEB

Directorio Latindex

Dialnet

Redined

GENAMICS

DULCINEA

Jurn

e-revistas CSIC

WORLDCA

Biblioteca Nacional de España

Rebiun Red de Bibliotecas Universitarias

Han colaborado en la edición de este número



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica
VNIVERSITAT D VALÈNCIA



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
Forum Universidad
y Patrimonio



VNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



forum UNESCO
UNIVERSIDAD Y PATRIMONIO

Vicerrectorado de Investigación y Política Científica
VNIVERSITAT D VALÈNCIA

Florida
UNIVERSITARIA



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE CIENCIA
E INNOVACIÓN



Comité Científico Internacional

María Acaso. *Universidad Complutense de Madrid (España)*
M. Jesús Agra. *Universidad de Santiago de Compostela (España)*
Juan Carlos Arañó. *Universidad de Sevilla (España)*
Ana Mae Barbosa. *Universidade de São Paulo (Brasil)*
Ramón Cabrera. *ISA Instituto Superior de Arte (Cuba)*
Romà de la Calle. *Universitat de València (España)*
Rejane Coutinho. *Universidade Estadual Paulista UNESP (Brasil)*
Marcelo Falcón. *Université René Descartes. La Sorbonne (Francia)*
Alexander Fedorov. *Taganrog State Pedagogical Institute (Rusia)*
Leda Guimarães. *Universidade Federal de Goais (Brasil)*
Manuel Hernández Belver. *Universidad Complutense de Madrid (España)*
Fernando Hernández Hernández. *Universidad de Barcelona (España)*
Roser Juanola. *Universitat de Girona (España)*
Marian López Fdez. Cao. *Universidad Complutense de Madrid (España)*
Cecilia Mandrile. *University of New Haven (USA)*
Ricardo Marín Viadel. *Universidad de Granada (España)*
Fernando Miranda. *Universidad de la República de Uruguay (Uruguay)*
Carlos Montero. *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)*
Emma Nardi. *Università Roma Tre (Italia)*
Chiara Panciroli. *Alma Mater Studiorum. Università di Bologna (Italia)*
Vicente Pastor. *Conservatorio Superior de Música de Valencia (España)*
Carlos Soto Lombana. *Universidad de Antioquia (Colombia)*
Isabel Tort Ausina. *Universitat Politècnica de València (España)*

Comité Editorial Internacional

Amparo Alonso Sanz. *Universitat de València (España)*
María Dolores Álvarez. *Universidad de Granada (España)*
Lilian Amaral. *Universidade de Sao Paulo (Brasil)*
Ricardo Domínguez Ruiz. *Universitat de València (España)*
José Antonio Espino Suay. *Grupo de Investigación CREARI (España)*
Horacio Gnemmi. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*
Alejandro Macharowski. *ESAT Valencia (España)*
Francisco Maeso. *Universidad de Granada (España)*
Montse Martínez Valenzuela. *Universitat Politècnica de València (España)*
David Mascarell Palau. *Universitat de València (España)*
José María Mesías Lema. *Universidad de la Coruña (España)*
Remigi Morant Navasquillo. *Universitat de València (España)*
Olga Lucía Olaya. *Universidad de la Sabana (Colombia)*
Ricard Ramon Camps. *Universitat de València (España)*
René Rickenmann. *Université de Génève (Suiza)*
Paloma Rueda. *Universitat de València (España)*
Loli Soto González. *Florida Universitaria (España)*
Joan Vallés. *Universitat de Girona (España)*

eari
educación artística
revista de investigación
issn: 1695-8403 e-issn: 2254-7592

www.revistaeari.org



Licencia de Creative Commons

EARI Educación Artística. Revista de Investigación by Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License.

Comité Evaluador 2015

Amparo Alonso Sanz. *Universitat de València (España)*
Imanol Aguirre Arriaga. *Universidad de Navarra (España)*
Ana Botella Nicolás. *Universitat de València (España)*
Pablo Coca Jiménez. *Museo Patio Herreriano Valladolid (España)*
Liliane Cuesta Davignon. *Museo Nacional de Cerámica de Valencia (España)*
Maravillas Díaz Gómez. *Universidad del País Vasco (España)*
Ricardo Domínguez Ruiz. *Universitat de València (España)*
Olaia Fontal Merillas. *Universidad de Valladolid (España)*
Andrea Giráldez Hayes. *Universidad de Valladolid (España)*
Fernando Hernández Hernández. *Universidad de Barcelona (España)*
Ricard Huerta Ramon. *Universitat de València (España)*
Ricardo Marín Viadel. *Universidad de Granada (España)*
José María Mesías Lema. *Universidad de la Coruña (España)*
Fernando Miranda Somma. *Universidad de la República de Uruguay (Uruguay)*
Remigi Morant Navasquillo. *Universitat de València (España)*
Germán Navarro Espinach. *Universidad de Zaragoza (España)*
Jordi Planella Ribera. *Universitat Oberta de Catalunya (España)*
Amparo Porta. *Universitat Jaume I (España)*
Ricard Ramon Camps. *Universitat de València (España)*
Loli Soto González. *Florida Universitaria (España)*
Rubén Tortosa Cuesta. *Universitat Politècnica de València (España)*
Isabel Tort Ausina. *Universitat Politècnica de València (España)*
Joan Vallés. *Universitat de Girona (España)*

Investigar sobre los entornos educativos y abordar la problemática situación de la educación artística en secundaria.....	10
<i>Ricard HUERTA y Ricardo DOMÍNGUEZ. Universitat de València (España)</i>	
Cruces y encuentros entre investigadoras. Preguntarse sobre diversidad desde la posición social como mujer.....	19
<i>Estibaliz ABERASTURI y Regina GUERRA. Universidad del País Vasco (España)</i>	
Intercambios gestuales: cuerpo y diversidad en el arte. Reflexiones desde el proceso de un laboratorio de creación en Colombia.....	33
<i>Melvy BOCANEGRA, Gimnasio Fontana. Diana CASTILLO, Artista independiente. Marcela GARZÓN, Universidad Antonio Nariño. Mónica ROMERO, Universidad Nacional de Colombia</i>	
Diario de una mirada interrogante.....	49
<i>Ramón CABRERA. INA Instituto Nacional de Arte de la Habana (Cuba)</i>	
Relaciones del Arte de Internet con la Cultura Libre.....	68
<i>Carlos ESCAÑO. Universidad de Sevilla (España)</i>	
Un marco teórico inclusivo. Teoría de los Marcos de género.....	84
<i>Urko Álex GARCÍA FERRANDO. Licenciado en Historia y Máster en Relaciones de Género por la Universidad de Zaragoza</i>	
Arte/Educación/Historia, una dialéctica del proceso de enseñanza/aprendizaje en museos de Historia: Museo Paulista como estudio de caso.....	99
<i>Valéria PEIXOTO DE ALENCAR. Instituto de Artes/UNESP (Brasil)</i>	
Los recursos tecnológicos y su adopción en la asignatura de Artes (Música) en estudiantes adolescentes.....	110
<i>Israel SÁNCHEZ, Maestro en Educación Originario de la Ciudad de México, D.F. Marcela Georgina GÓMEZ, Escuela Nacional de Educación Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnológico de Monterrey. María Manuela PINTOR, Escuela Nacional de Educación Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnológico de Monterrey (México)</i>	
Museos y Modelos de Comunicación.....	129
<i>Maria VINENT, Universidad del Atlántico (Colombia). Carolina MARTÍN, Universitat de Barcelona. Josep GUSTEMS, Universitat de Barcelona (España)</i>	
Un Filósofo en la Real Academia de San Carlos -Entrevista al Prof. Román de la Calle-.....	142
<i>José Ricardo SEGUÍ. Escritor y Periodista</i>	
Reseñas.....	160
Normas de publicación EARI.....	176

EDITORIAL

Investigar sobre los entornos educativos y abordar la problemática situación de la educación artística en secundaria

Research on Educational Environments and the Problematic Situation of Arts Education in Secondary School

Ricard HUERTA. *Universitat de València, (España). ricard.huerta@uv.es*

Ricardo DOMÍNGUEZ. *Universitat de València, (España). ricardo.dominguez@uv.es*

Resumen: En este artículo se abre una reflexión sobre los docentes de educación artística y sus lugares. Por un lado se aborda, desde los postulados de la cultura visual, la calidad estética de los entornos educativos y su repercusión en las prácticas educativas, haciendo referencia a estudios recientes sobre este tema. Por otro lado se expone la situación en que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (denominada popularmente como ley Wert, y abreviada como LOMCE) deja a la educación artística, relegándola en la mayoría de los cursos a la optatividad. Frente a ello iniciativas recientes vienen a reivindicar la importancia la educación artística en la etapa secundaria. Sirva de ejemplo el proyecto *SECOND ROUND. Art i lluita als instituts valencians* nacido a instancias del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas (ICIE) de la Universitat de València (UV) que se llevará a cabo en los próximos dos años con la participación de doce institutos en diferentes poblaciones valencianas. En esta misma línea de actuación los primeros pasos del movimiento asociacionista ligado a la especialidad viene a reivindicar la necesaria presencia de la educación artística en los curriculumns docentes y su visibilidad como colectivo. Por último se pone en valor la tarea de difusión de la investigación en la educación artística que esta revista ha asumido y se presentan los artículos aceptados para su publicación en este número.

Palabras clave: educación artística, investigación, arte, formación de docentes, educación secundaria.

Abstract: This article offers a reflection on the places where art classes are given. We analyze the aesthetic quality of educational environments and their impact on educational practices. We refer to recent studies published on this subject since the criteria of visual culture. On the other hand, we present the new situation of arts education in Spain with the Organic Law 8/2013, of 9 December, for the Improvement of Educational Quality (LOMCE). This law eliminates most of the supply of art education relegating it to the optional subjects. A good example of initiatives in this regard is the project *SECOND ROUND. Art i lluita als instituts valencians*. *SECOND ROUND* born at the request of the Institute of Creativity and Educational Innovation (ICIE) of the University of Valencia (UV). The project will take place over the next two years with the participation of twelve institutes in different Valencian towns. The drawing teacher is claiming the necessary presence of arts education in educational curriculums and claims its visibility as a collective. Finally values the task of dissemination of research in art education that this magazine has assumed. We present the articles accepted for publication in this issue.

Keywords: Art Education, Research, Art, Training Teachers, Secondary School.

La calidad estética de los entornos educativos

Los lugares donde generamos acciones educativas y los espacios que nos envuelven al compartir experiencias de aprendizaje pueden resultar atractivos y motivadores o, por el contrario, y como suele ser habitual, convertirse en sitios que llegan a entorpecer cualquier intento de innovar o avanzar. Hacer un balance de la importancia que tienen estos entornos se ha convertido en un tema de interés a nivel general, hasta el extremo de que la iniciativa promovida por los colegios jesuitas en Cataluña, donde se está reformulando el aspecto de sus centros escolares, así como la inauguración de la Escuela Saulanahti en Finlandia, han provocado un gran revuelo en los medios de comunicación. El titular que acompañaba uno de los artículos referidos a la Escuela Saulanahti resulta especialmente revelador: “más que un colegio parece un museo de arte”. En una situación como la actual, en la que comprobamos que los lugares donde impartimos nuestras clases no responden a las necesidades y planteamientos necesarios para desarrollar acciones de calidad, nos debe animar a enfrentarnos abiertamente a la problemática. Desde la educación artística y como profesionales de la cultura visual que somos, hemos de abordar la calidad estética de los entornos educativos. Es un reto que asumimos desde la Universitat de València y que vamos a abordar en los próximos años. Nos preocupa la calidad estética de los entornos formales en general, especialmente de las aulas en las que impartimos clase, pero también nos preocupa la calidad estética de los entornos no formales (museos, academias privadas de arte, entornos urbanos), ya que la actividad educativa en relación con las artes y la cultura visual permite ubicar nuestras acciones en muchos lugares que no son específicamente aulas de centros educativos. Y cerrando el círculo de los posibles espacios de encuentro educativo, no podemos olvidar la importancia que están adquiriendo los entornos

online, una geografía que mueve muchas más delimitaciones estéticas de las que nos imaginamos, y una realidad, la virtual, en la que se están instalando muchas de las derivas sobre las que se desplazan las generaciones más jóvenes. Inicialmente pueden parecer realidades estancas, pero los entornos formales, los no formales y los virtuales acaban configurando un mapa de situaciones tejido en base a un elemento que podemos considerar común: su calidad estética y las repercusiones que tiene. Atendiendo a la premisa “nulla aethetica sine ethica”, debemos valorar que si evitamos indagar en estas temáticas, lo que inicialmente puede resultar una cuestión estética, acaba transformándose en una base de principios éticos que atañe a problemáticas vinculadas a la defensa de los derechos humanos o la capacidad que tendremos para defender la educación pública y los criterios democráticos del sistema educativo.

Existen investigaciones sobre los entornos educativos que han analizado desde la perspectiva de la cultura visual el aspecto de los muros escolares y que abren paso a una reflexión sobre la repercusión que tienen dichos elementos en el funcionamiento de las prácticas educativas. Queremos destacar el trabajo realizado por Luis Hernán Errázuriz en varias investigaciones para *Fondecyt* sobre sensibilidad estética. Insiste el investigador chileno en que necesitamos una educación que evidencie de un modo más consistente su vocación cultural, que sea estéticamente más interesante, pero a la vez más lúcida y eficiente en su compromiso ético y social. Al decir esto no pretende sugerir que la mejora de la calidad de la educación dependa fundamentalmente de propósitos éticos y estéticos; pero lo cierto es que si la educación descuida estas dimensiones, no podrá ser considerada genuinamente de calidad. En efecto, no es lo mismo capacitar a los estudiantes para que sean competentes en el manejo de algunos aprendizajes y habilidades de distintas asignaturas, que formar personas con un espíritu reflexivo, capaces de cultivar la experiencia estética y el conocimiento en distintas áreas del saber. Tenemos el derecho y el deber de imaginar un modelo educativo que esté a la altura de los desafíos culturales que se plantean en la actualidad, por ejemplo aquellos que surgen de la defensa del medio ambiente, del patrimonio cultural, o de las sinergias que provoca un mundo más mediático. Siguiendo los parámetros impulsados por Errázuriz, y sin perder de vista las lúcidas aportaciones de trabajos llevados a cabo por los grupos que coordinan Imanol Aguirre o Fernando Hernández, queremos incidir en la necesidad de implicarnos en estas cuestiones, valorando que el aspecto de los entornos viene muy marcado por el interés que puedan tener los propios docentes para ser capaces de alterar, modificar y mejorar aquellos lugares en los que imparten sus clases. El papel del profesorado puede resultar aquí la clave del cambio. Estamos en condiciones de ofrecer herramientas de análisis y de generar propuestas para que el profesorado se sienta motivado a impulsar transformaciones en aquellos entornos en los que habita su acción educativa.

La precaria situación de la educación artística en secundaria

Esta primera cuestión que hemos planteado sobre la calidad estética de los entornos educativos enlaza con otra problemática que puede inicialmente parecer distante pero que, tal y como vamos a explicar, acaba resultando muy similar en su trasfondo, y por ello no queremos desligar la una de la otra. Se trata del gravísimo problema que se ha originado en secundaria a partir de la entrada en vigor de la LOMCE. Esta ley parte de la premisa de que la mejora de la calidad de la educación va ligada a la implementación de sistemas de medición permanentes (PISA y TIMSS a nivel internacional), considerados como reguladores del estado de la enseñanza. Los estudios en torno a esta forma de entender la calidad ofrecen indicadores o niveles de logro del alumnado, centrándose en aspectos como la eficiencia en los resultados obtenidos en las pruebas diseñadas para ello. Estos planteamientos mantienen postulados reduccionistas, pues centran el éxito casi exclusivamente en las capacidades de los individuos, cuando sabemos que el aprendizaje sabemos es situado y por tanto viene determinado por otros muchos factores relacionados con el contexto y el ambiente en el que se desarrolla. Así las cosas, queda claro que la nueva normativa no impulsa la enseñanza de las artes, ni tampoco de las humanidades en general, lo cual provoca, de nuevo, un retroceso en el terreno de la reflexión crítica y en las posibilidades de mejoras en el ámbito cultural. Una de las consecuencias inmediatas de la aplicación de la ley ha supuesto la eliminación de la obligatoriedad de algunas materias artísticas en los ciclos de educación secundaria, a lo cual se suma la bajada de horas y de asignaturas, habiendo dejado nuestra área en el limbo de la optatividad, lo cual es un primer eslabón hacia la desaparición. Prueba de ello es la masiva bajada del número de profesores de la especialidad de Dibujo en los centros de secundaria. No perdamos de vista que a las consecuencias que acarrea la nueva ley hemos de añadir la precaria situación que provocan los sucesivos recortes en educación, algo que venimos padeciendo desde que hace siete años comenzó la recesión provocada por la llamada crisis económica. Lo cierto es que entre el Profesorado de Dibujo de Secundaria (esa es la denominación oficial del cuerpo de docentes), perteneciente al área de conocimiento que ahora se transforma en “Educación Plástica, Visual y Audiovisual”, se ha instalado el malestar y la incertidumbre, ya que un alto porcentaje de dicho profesorado no tendrá asignación horaria en el próximo curso, y lo que es peor, la mayoría de los docentes interinos se quedarán sin trabajo.

Aunque los problemas venían de lejos, lo cierto es que es ahora cuando han aflorado a la superficie y resultan más visibles. Hace tiempo que intuíamos que esto podía suceder, pero no supimos desarrollar un mecanismo de defensa que permitiese afrontar la situación con mayores posibilidades de éxito. En el caso valenciano las características coyunturales todavía empeoran más la problemática, ya que en la Facultad de Bellas Artes de San Carlos no existe un departamento de educación, puesto que cuando la antigua Escuela Superior de Bellas Artes pasó a ser Facultad en 1979, integrándose en la Universitat Politècnica de València (UPV), desapareció la Cátedra de Pedagogía del Arte. Ha sido en la Universitat de València (UV)

donde hemos estado impulsando la investigación en educación artística, tanto desde el Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas (ICIE) como desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. De hecho, la formación de docentes de la especialidad de Dibujo en el Master de Profesor de Educación Secundaria es responsabilidad de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València (UV). Y aquí es donde nace otra de las paradojas de este diabólico entramado. La especialidad de Dibujo es la más numerosa del conjunto del Master, con más de ochenta alumnos matriculados en el curso 2014-2015. Este alumnado estudió los grados de Bellas Artes, Arquitectura o Ingeniería en la UPV, pero sin embargo viene a la UV a cursar el Master de Profesorado de Educación Secundaria. Esto significa que este alumnado cambia de universidad para realizar un posgrado profesionalizante, un título que le sirve para formarse como docente y que es necesario para poder impartir clases en secundaria. Pero detectamos que se trata de un proceso que no articula un nuevo escenario, ya que dicho alumnado no prosigue en sus intereses como docente e investigador, prueba de ello es la ínfima proporción que opta por el Máster de Investigación en Didácticas que ofrece la UV. A todo ello debemos añadir una nueva fuente de desarraigo: la falta de unidad entre el propio profesorado de dibujo de secundaria. Entre los docentes que se habían formado en Arquitectura domina un claro interés por el dibujo técnico, mientras que entre quienes se formaron en Bellas Artes detectamos una clara preferencia por las manifestaciones artísticas. Esto provoca una falta de identidad del colectivo que se traduce en un escaso interés por generar uniones y sinergias para afrontar los problemas comunes. De nuevo vemos en el caso valenciano que se abre una brecha provocada por la falta de actualización de lo que se denomina el “Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes y Profesores de Dibujo de la Comunidad Valenciana”. Se trata de una entidad de corte gremial que no ha sabido actualizarse, a diferencia de su homónima catalana COLBACAT, que sí se ha destacado por la promoción de innumerables acciones. Lo cierto es que el caso valenciano ha sido un caldo de cultivo del peor de los escenarios para la educación artística. Y es ante esta desfavorable tesitura que hemos optado por actuar.

Second Round

SECOND ROUND. Art i lluita als instituts valencians es un proyecto que nace a instancias del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas (ICIE) de la Universitat de València (UV). Se trata de reivindicar la importancia de la educación artística en la etapa de secundaria (ESO y Bachillerato). Para ello pensamos que lo más importante es visibilizar la actividad artística que se ha realizado y se realiza en los centros, al mismo tiempo que defendemos una formación del alumnado más humanística y un espíritu docente más crítico. En el desarrollo de esta iniciativa que supone un apoyo claro de la universidad a las artes en secundaria, se han implicado de forma directa tres vicerrectorados: el de Participación y Proyección Territorial, el de Políticas de Formación y Calidad Educativa, y el de Cultura e Igualdad. Con esta cobertura institucional, a la que debemos añadir a la Delegada del Rector para

la incorporación a la Universidad, a la revista Futura y a diversos departamentos, nace la posibilidad de generar una exposición titulada genéricamente *SECOND ROUND. Art i lluita als instituts valencians*. Habiendo optado por llevar esta muestra a centros de secundaria, y tras varias reuniones con profesorado de los institutos, se ha organizado una itinerancia que llevará *SECOND ROUND* a doce centros de diferentes poblaciones valencianas: *Lluís Vives*, *Juan de Garay* y *Benlliure* en Valencia, *Clot del Moro* en Sagunt, *l'Estació* en Ontinyent, *Laurona* en Lliria, *Tirant lo Blanch* en Torrent, *Número 1* en Requena, *Josep de Ribera* en Xàtiva, *Ausiàs March* en Manises, *Sanchis Guarner* en Silla y *María Enríquez* en Gandía. Para noviembre y diciembre de 2016 está prevista una última escala de la exposición en el Centre Cultural La Nau de la UV. Se ha intentado con esta disposición cubrir el máximo de distribución geográfica, pero lo que mayormente nos ha sorprendido tras las varias reuniones realizadas ha sido la falta de conciencia de colectivo existente entre el profesorado de educación artística de secundaria. Las cosas están cambiando, y *SECOND ROUND* pretende, además de reivindicar la importancia del arte en la formación del alumnado de secundaria con el apoyo de la universidad, también generar un espíritu de colectivo que vaya más allá de las diferencias que podamos encontrar entre un licenciado en Bellas Artes o una licenciada en Arquitectura, entre un profesor de instituto de ESO o una docente de centro que dispone de Bachillerato Artístico. Sin olvidar las peculiaridades o las procedencias individuales, lo que conviene ahora es impulsar el sentido de colectivo.

Primeros pasos en el movimiento asociacionista en el profesorado de educación artística

La prueba de que el momento actual es clave y decisivo para actuar es la fuerza que está tomando el movimiento asociacionista en nuestro colectivo. En Andalucía la *Asociación 09, Profesorado de Dibujo, Artes Plásticas y EPV* está impulsando medidas para frenar las políticas que tan negativamente nos están afectando. También en Madrid y en Cataluña resulta evidente la fuerza que están adquiriendo sus respectivas asociaciones, más conscientes que nunca del papel que juega la visibilidad del colectivo y de sus problemáticas. Incluso en Valencia, donde hemos comprobado la difícil y cuarteada situación, se ha creado la *Asociación Valenciana de Profesores de Dibujo AVPD*, que ya tiene estatutos y que, al igual que en el resto de asociaciones del territorio del estado, podemos seguir a través de las redes sociales, en las que están efervescentes los grupos de facebook y los diferentes blogs tanto individuales como colectivos. La presión ante las autoridades políticas y la visibilización mediante acciones coordinadas pueden ser las claves para enfrentarse con mayores posibilidades al desencanto que veníamos padeciendo y a la práctica desaparición del currículum oficial a que nos enfrentamos. La idea de colectivo debemos generarla desde dentro, y en nuestro caso apoyamos un concepto de docentes en educación artística que supere las barreras de la especificidad, tanto si es por la formación de origen como si hablamos de profesores de secundaria o de universidad. No perdamos de vista que las artes visuales nunca tuvieron

especialista propio en Educación Primaria en el sistema educativo del Estado Español, al contrario de lo que ha sucedido con la música o la educación física, que sí que han gozado de maestros especialistas desde se aprobó la LOGSE en 1990. Hemos dejado pasar grandes oportunidades, es cierto, y deberemos asumir nuestra responsabilidad, pero no podemos caer en el victimismo, y lo cierto es que de lo que hagamos ahora va a depender lo que ocurra en el futuro. Somos arte y parte.

Retomando la idea de bisagra que engarza los dos temas planteados, a saber, la calidad estética de los entornos educativos y la precaria situación de la educación artística en secundaria, queremos dejar constancia de un hecho significativo que une ambos escenarios. Habíamos iniciado este editorial refiriéndonos al titular que acompañaba uno de los artículos referidos a la Escuela Saulanahti: “más que un colegio parece un museo de arte”. Pues bien, si nos atenemos a las peculiaridades de las aulas de arte en secundaria, especialmente en aquellos centros que disponen de Bachillerato Artístico (dentro del sistema educativo español), veremos que en este tipo de entornos es donde podemos empezar a generar un estudio sobre las posibilidades del espacio y sus derivas estéticas. ¿Por qué precisamente en las aulas de arte de los centros de educación secundaria? Porque es donde se dan las características idóneas para realizar un estudio con estos objetivos. Es decir: se trata de aulas específicas, habitualmente más amplias que el resto, con una serie de materiales y objetos identificables, con un criterio de iluminación y de distribución que los arquitectos tuvieron en cuenta cuando las diseñaron. Y lo más importante de todo: el profesorado que utiliza estos espacios es un profesorado formado en arte, por lo tanto, un profesorado especialista en educación artística. Creemos que es nuestra responsabilidad, ahora más que nunca, el hecho de visibilizar nuestra capacidad de innovación para mejorar los entornos educativos. Depende de nuestra disposición para organizarnos como colectivo y de nuestro talento para generar encuentros que este potencial se convierta en una realidad palpable. Vale la pena arriesgarse, y desde *EARI Educación Artística Revista de Investigación* estaremos muy atentos a todas las novedades que se vayan gestando.

Reflexiones en torno a una revista

En el 2011 se iniciaba la segunda etapa de la revista EARI, cumpliendo desde ese momento con su compromiso y periodicidad anual. Sin duda se ha insistido ya suficientemente sobre el papel que vienen cumpliendo las revistas de investigación en la difusión del conocimiento. El contexto en el que retomó su andadura la revista se caracteriza no solamente por una crisis económica galopante sino fundamentalmente por una crisis social y moral. En este escenario la ceguera de las políticas educativas parece olvidar el papel emancipador de la educación artística en la formación integral del individuo. Desde el primer momento hemos sido conscientes de la relevancia que este proyecto puede tener en la difusión de investigaciones y experiencias así como su contribución a la identidad del colectivo vinculado a esta área de conocimiento. La difusión de la revista bajo una filosofía

de acceso abierto (*open access journals*) a través de su publicación en la red y su posicionamiento en diferentes directorios y bases de datos incide de manera positiva en todo ello.

En el presente número se presentan ocho artículos, además de una entrevista y varias reseñas de libros. En los artículos se ha pretendido registrar la pluralidad de planteamientos que caracterizan el panorama de la investigación en la educación artística, dentro de las opciones que el comité evaluador ha considerado del mayor interés y de acuerdo con los criterios de calidad de la revista. Cabe resaltar también la diferencia procedencia de la autoría de los mismos, que permite conectar investigaciones y experiencias de diferentes geografías. Más allá del número de artículos recibidos, en sí considerable, cabe destacar, al margen de los tópicos habituales, el nivel de calidad de los mismos y la ardua tarea realizada por el comité evaluador y editorial de la revista a favor de los márgenes de rigor de los trabajos publicados.

Desde diferentes perspectivas, varios son los temas clave abordados. En “Cruces y encuentros entre investigadoras. Preguntarse sobre diversidad desde la posición social como mujer” de Estibaliz Aberasturi y Regina Guerra, las autoras nos plantean un discurso crítico en relación con las prácticas educativas normativas. Partiendo de dos proyectos de investigación, uno realizado en el ámbito de la educación secundaria, y el otro en el ámbito de formación del profesorado en educación infantil, el cruce de experiencias recoge la necesidad de trabajar el tema de la identidad de género en el contexto educativo, aportando reflexiones en torno a la norma y la diversidad. En el mismo sentido el texto “Un marco teórico inclusivo. Teoría de los Marcos de género” de Urko Álex García realiza un análisis de las formas de discriminación y violencia generadas en función de las normas sociales de género. En este sentido señala el arte como un medio transformador de la realidad que puede servir para replantear los límites restrictivos de las mismas. Por último, el artículo “Intercambios gestuales: cuerpo y diversidad en el arte. Reflexiones desde el proceso de un laboratorio de creación en Colombia” presentado por Melvy Bocanegra, Diana Castillo, Marcela Garzón y Mónica Romero nos describe el trabajo llevado a cabo por el colectivo de artistas Otro a través del Laboratorio “Cuerpo y Diversidad en el Arte. Intercambios Gestuales”. Este proyecto llevado a cabo en Colombia vincula el arte, la educación y la discapacidad a través de procesos de creación en los que el trabajo colectivo es fundamental. Su propuesta introduce elementos reflexivos sobre la diversidad, reivindicando la diferencia como rasgo consustancial a la persona.

Dentro del ámbito de la museología el artículo “Museos y modelos de comunicación”, presentado por Maria Vinent, Carolina Martín y Josep Gustems, analiza los elementos principales que inciden en la comunicación entre Museos y público. Se plantea cómo el modelo vertical de comunicación, centrado en la mera transmisión de la información, ha sido superado por modelos comunicativos que

ponen en valor contenidos emocionales y que posibilitan la participación activa de espectador y la generación de un conocimiento crítico. Por último también se incide en la importancia de los nuevos medios como herramienta fundamental en los procesos de comunicación del Museo en la actualidad. En “Arte/Educación/Historia, una dialéctica del proceso de enseñanza/aprendizaje en museos de Historia: Museo Paulista como estudio de caso”, Valéria Peixoto de Alentar aporta reflexiones sobre la relación entre los conocimientos históricos para el arte/educador y los conocimientos de educación artística para el historiador/educador. Basándose en un trabajo de campo realizado en el Museo Paulista de la Universidad de São Paulo (MP/USP), plantea la exposición como cultura visual, como un elemento que contribuye a una lectura crítica de las imágenes que construyen las narrativas visuales, más allá del contexto de producción y de recepción de estas imágenes.

Sobre la educación artística y las nuevas tecnologías de era digital presentamos dos propuestas. El profesor Carlos Escaño en “Relaciones del Arte de Internet con la Cultura Libre” explora las relaciones entre cultura libre y el arte de Internet. A partir del estudio de fuentes secundarias y de entrevistas realizadas a cuatro expertos en cultura digital, se elabora un listado de características que ayudarían a definir el territorio común que ambos conceptos comparten. Por otra parte, Israel Sánchez, Marcela Georgina Gómez y María Manuela Pintor presentan una investigación cuantitativa con el objetivo de analizar la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas didácticas y su contribución a la consecución de los objetivos y aprendizajes planteados en la asignatura de Artes del nivel secundaria en México. Su estudio “Los recursos tecnológicos y su adopción en la asignatura de Artes (Música) en estudiantes adolescentes” destaca cómo el uso de diversas fuentes de información y herramientas tecnológicas favorece el trabajo autónomo y el pensamiento crítico y reflexivo.

En el artículo “Diario de una mirada interrogante”, que presenta el profesor Ramón Cabrera, desde su dilatada trayectoria ligada a la investigación, se exponen los elementos sobre los que sustentan una metodología de investigación tanto de educación por el arte como del arte mismo. Su argumentación cuestiona el paradigma hipotético-deductivo mecanicista, y la tradicional escisión entre teoría y práctica. Su texto incluye ejemplos de investigaciones en que lo vivencial constituye un elemento sustantivo de las mismas.

Cerramos este número con la entrevista realizada por José Ricardo Seguí al profesor Román de la Calle. En “Un Filósofo en la Real Academia de San Carlos” nuestro admirado profesor analiza su paso por la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos y el trabajo realizado durante su presidencia. La entrevista permite acercarnos también a su labor vinculada a la Educación Artística desde la universidad, el mundo de la educación y el ámbito de la museología. Como podemos ver, desde diferentes ámbitos los artículos que aquí se presentan son un reflejo de la educación artística, de sus instituciones, de sus investigadores, de sus docentes y de la relación que esta área tiene con otras áreas de conocimiento y con la sociedad.

Cruces y encuentros entre investigadoras. Preguntarse sobre diversidad desde la posición social como mujer
Crossings and meetings between researchers. Wondering about diversity from the social position as a woman

Estibaliz ABERASTURI APRAIZ. *Universidad del País Vasco, EHU/UPV (España).*
estitxu.aberasturi@ehu.es

Regina GUERRA GUEZURAGA. *Universidad del País Vasco, EHU/UPV (España).*
regina_ramone@hotmail.com

Resumen: El siguiente artículo indaga en las construcciones de identidad que se conforman en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo y en concreto en la educación artística. El artículo pretende mostrar en un cruce de experiencias, la necesidad de trabajar el tema de la identidad de género en el contexto educativo, ya sea utilizando la asignatura de educación artística a modo de conocimiento crítico ante las prácticas sociales del alumnado o ahondando en la propia construcción de la identidad docente ante sus experiencias como docentes mismos.

En este artículo, trataremos de visibilizar la influencia que todo ello ha tenido y está teniendo en nuestra configuración del mundo, de las personas y del modelo educativo actual. No se trata de un discurso únicamente para aquellas personas que en algún momento hayamos podido vivir una confrontación entre lo biológico, lo psicológico y lo social, sino de todas las personas que nos hemos parado a reflexionar sobre la norma y la diversidad.

Dos experiencias de aula, una en educación secundaria y la otra en la universidad, nos llevan a un encuentro donde compartimos cuestiones que nos preocupan y que son abordadas a partir de propuestas en educación artística. Un proyecto de investigación forma parte del comienzo de la historia y un proyecto de tesis la continuación de la indagación educativa.

Palabras clave: Identidad, Educación Artística, Género, Investigación Narrativa.

Abstract: The following article explores the construction of identity that are formed in relation to the process of teaching and learning in education and specifically in arts education. The article shows a crossing experiences, the need to work on the issue of gender identity in the educational context, either using the subject of art education as a critical knowledge to the social practices of students or delving into the construction of teacher identity to his experiences as teachers themselves.

In this article, we try to visualize the influence that this has had and is having on our world settings, people and current educational model. This is not a speech only for people who at some point have been able to live a confrontation between the biological, psychological and social, but of all the people we've stopped to think about the norm and diversity.

Two classroom experiences, one in high school and one in college, lead us to a meeting where we share issues that concern us and that are addressed through proposals in art education. A research project is part of the beginning of the story and a thesis project continued educational inquiry.

Keywords: Identity, Art Education, Gender, Narrative Research.

Introducción

La heteronormatividad en la que hemos crecido ha hecho que simplemente no abordásemos la cuestión de la disidencia sexual (Lizarraga, 2003). Lo más cerca que hemos podido estar en nuestra vida de un discurso complejo ha sido a partir de las propuestas feministas, que hemos asociado con la defensa de los derechos de la mujer, principalmente laborales. Pensar fuera de la norma nos resulta difícil y no hemos llegado a colocarnos fuera de los márgenes desde los discursos feministas, sino desde los planteamientos de pedagogía crítica que se han podido formular gracias a las pedagogías feministas que han hecho un esfuerzo por revisar sus propios límites.

Entendemos que la heteronormatividad no sólo nos ha ceñido a unos modelos de relación entre las diferentes dimensiones del sexo, también ha hecho que nos desenvolvamos socialmente como hombres y mujeres, y ha determinado desde nuestra propia sociedad y cultura, el comportamiento femenino o masculino. “Según el argumento de Foucault, la sexualidad no es una característica natural o un hecho de la vida humana, sino una categoría construida a partir de la experiencia, cuyos orígenes son históricos, sociales y culturales más que biológicos” (Spargo, p. 20).

En este artículo, trataremos de visibilizar la influencia que todo ello ha tenido y está teniendo en nuestra configuración del mundo, de las personas y del modelo educativo actual. No se trata de un texto únicamente para aquellas personas que en algún momento hayamos podido vivir una confrontación entre lo biológico, lo psicológico y lo social, sino para todas las personas que nos hemos parado a reflexionar sobre la norma y la diversidad (lo que se sale de la norma).

Más aún si cabe en educación, donde las personas que formamos parte de ella, permitimos que perpetúe el relato o podemos abrir la posibilidad de imaginar y revisar lo que hacemos desde la ilusión de pensar que aportamos algo. Asumiendo, como nos dice Marla Morris (2005) en relación al pensamiento Queer,

Comprender que el ser es un producto cultural es el primer paso hacia el cambio y la reinención. Ahora bien, la reinención no es un movimiento transgresor. La transgresión parte de la base de que el ser puede abandonar su cultura y su historia y cambiar totalmente, y dado que el ser está atrapado en el lenguaje, la cultura y la historia, sólo son posibles ligeras transformaciones y pequeños movimientos. Aún así, el profesorado debería estimular el trabajo personal que conlleve la reinención y recreación de cada cual. Después de todo, las vidas creativas son las que merece la pena vivir. (p. 39)

El pensamiento Queer nos está permitiendo problematizar cuestiones y temas en relación a la educación y en concreto a la educación artística. En este sentido, compartimos y nos arroja luz la aportación que Montse Rifá hizo para las Jornadas “Sexualidades Transgresoras” donde propuso algunas aportaciones de la teoría queer para repensar la educación y que consideramos relevantes para la formación:

- Plantear la complejidad, la reflexión y situar los afectos y sexualidades diversas en el centro del currículum y la práctica educativa.
- Romper con los límites fuertes, de tipo organizativo e institucional en la escuela, y también con los límites fuertes que imponemos al conocimiento que se aprende y se enseña en el aula.
- Tomar conciencia de las micropolíticas de la identidad y la diversidad sexual y de las formas de relación.
- Promover la creación de límites débiles que borren las fronteras entre los cuerpos, las identidades, las sexualidades y los conocimientos.
- Reivindicar el aprendizaje de conocimientos más ligados a la vida cotidiana de las personas y sus vidas, biografías y deseos.
- Cambiar la gestión del tiempo y de los espacios para que ocurran más fluidos.

- Trabajar con otras formas de representación, cuestionando las tecnologías y medios de representación hegemónicos y sustituirlas por opciones que permitan visualizar la diversidad.
- Comprender el currículum como un espacio donde dialogan los deseos, las sexualidades, los cuerpos y las identidades diversas.
- Desplazarnos de los márgenes hacia el centro, para colocar las identidades subalternas: las historias de vida de mujeres, niños, gente mayor, lesbianas, inmigrantes... (pp. 44-45).

Comprender estas aportaciones teóricas nos permite revisar nuestro trabajo desde un pensamiento más diverso. Consideramos que acercarnos a la disidencia sexual desde la educación artística, significa acercarnos a la diversidad social y cultural, ampliando nuestra manera de entender el mundo, ampliando las posibilidades de enseñanza como docentes y mejorando aquello que hacemos. Se trata de tener en consideración los cuerpos presentes en el proceso de formación y aprendizaje, reivindicar el aprendizaje de conocimientos en relación con las personas y sus vidas, no al margen de ellas. Entendemos que cualquier sistema social divida el mundo en dos sexos, pero comprender el género como fenómeno cultural será el primer paso para preguntarnos de qué forma esto nos influye social e individualmente.

Preguntarse sobre diversidad desde la posición social como mujer

Regina, preguntas desde la identidad como alumna y como docente en construcción:

Me gustaría introducirme como docente en construcción que soy antes de empezar a desarrollar las preguntas y situaciones de la enseñanza que me han llevado a cuestionarme como mujer que soy y docente que seré. Me licencié en Bellas Artes y después cursé dos másteres en educación, el primero en la Universidad de Barcelona llamado “Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista” y la segunda la de “Formación de profesorado de secundaria” por la Universidad del País Vasco.

El máster de Barcelona me hizo pensar en relación con las imágenes dadas por los medios de comunicación y sobre todo aquellas que tienen que ver con las representaciones de género. Mi trabajo final del máster trataba sobre la construcción de mi identidad de género mediante la relación que mantenía con las representaciones visuales de músicos masculinos que albergaban en mi imaginario y que se repartían por mi habitación. Fue una cita de Gillian Rose, (2001) la que realmente me hizo pensar sobre la influencia que tienen las imágenes en los espectadores y la construcción de identidad que estas generan en los mismos, y en consecuencia, el poder que la propia audiencia de las imágenes tienen sobre estas al darle un significado o un valor a los mismos “It is important to consider how

you are looking at a particular image and to write that into your interpretation. ... call to reflexivity” (Rose, 2001, p. 28). Y es esta reflexibilidad la que me empujó a analizar las imágenes de músicos que a los que había escuchado durante mi vida. Y digo músicos porque precisamente, la falta de músicas o compositoras femeninas era lo que más me llamaba la atención, ya que hasta ese momento no me había dado cuenta de su falta, y así comprendí la razón que me llevó a decir con diez u once años que las chicas no saben tocar música.

En el siguiente máster (el de formación de profesorado) y en sus obligatorias prácticas se nos dio la opción de crear una unidad didáctica en un centro escolar en el que anteriormente ya habíamos practicado una observación no participante. Ya en este periodo de las prácticas, me había percatado del lenguaje que uno de los estudiantes de cuarto de la ESO empleaba a la hora de insultar a la gente y sobre todo a los chicos de su clase. La forma que tenía este estudiante de menospreciar a sus compañeros era llamándolos “chica”. Este hecho me hizo pensar acerca del tema de la unidad didáctica que quería tratar: la representación de género en la cultura visual. Pensé en principio utilizar las representaciones musicales ya que es una manera de acercarse al gusto del alumnado y por tanto de atraer el tema de la unidad didáctica a sus intereses y poder analizarlo creando nuevas narrativas en torno a sus significados. Apoyándome en lo que Maria Acaso (2009) dice, en una época en que todo está mediatizado y todo es construido en pos de ser consumido y no cuestionado, la educación artística ha de abarcar todo aquello que esté relacionado con la producción de significado a través del lenguaje visual. El arte deja de ser el único contenido para dar paso a grupos de imágenes nunca antes tratados en los contextos educativos que, como hemos visto en otros textos, se engloban bajo el nombre genérico de *cultura visual*.

La observación en el centro escolar me llevó a pensar en cómo tratar la discriminación de género (llamar chica a alguien para insultarle), y el poder trabajar con la cultura visual de los jóvenes y para los jóvenes ya que “la enseñanza a través de las imágenes se produce cuando estamos viendo una película en casa o en el cine; visitamos un parque temático u hojearmos el periódico o una revista” (Acaso, 2009, p. 119).

Utilizar las imágenes que abundan en los medios de comunicación era lo más acertado a la hora de plantear el tema de los roles de género ya que como apunta Fernando Hernández, “La relevancia de las representaciones visuales adquiere un papel fundamental: se asocia a prácticas culturales, se vinculan a experiencias de placer y se relacionan con formas de socialización” (Hernández, 2007, p. 30).

Al empezar a explicar al alumnado el tema sobre el que trabajaríamos en mi unidad didáctica, vi que realmente los adolescentes no estaban interesados en ella. Es decir, mi tutora del centro ya me había avisado de lo contento que estaba el alumnado en ese momento pintando cuadros y que pensaba que quizás el tema de mi unidad no les iba a interesar mucho. No me importó el comentario, es más, me pareció normal,

así que de igual manera seguí con el mismo tema. Al explicarles que trabajaríamos los roles de género en la cultura visual, ellos ya me avisaron de que ya había tenido charlas escolares al respecto. Pensando en trabajar con los roles de género desde la cultura visual de los jóvenes, mi intención era la de estudiar las imágenes dentro de las prácticas culturales en las que el alumnado está sumergido, esto es, analizando las imágenes de sus revistas favoritas, de las películas de moda, las imágenes de las portadas de sus discos, de los anuncios de televisión... “Las prácticas culturales han sido definidas (...) como sistemas significantes y como *prácticas de representación*. Las prácticas culturales producen significados, y posiciones desde las cuales estos significados son consumidos” (Pollock, 1988, p. 4). Me interesaba conocer hasta que punto el consumismo en el que vive nuestra sociedad nos condiciona a la hora de aceptar una imagen como “real” y como representación de esa realidad.

Al pasarles imágenes comerciales me encontré con diferentes reacciones ante estas. Parte del alumnado no se identificaba con lo que tenía delante, sobre todo las chicas que se indignaron ante un anuncio de pastillas contra el dolor de la menstruación donde se representaban a las mujeres como monstruos en permanente estado de enfado con su pareja. Otras opiniones iban más en contra de mi propia visión de las imágenes como sexistas. Este caso era aislado y la alumna que me cuestionaba en todo momento parecía hacer lo mismo a los profesores de las otras asignaturas. Aún así, me gustó que hubiese un punto de vista contrario a lo que yo intentaba que vieran los alumnos, ya que así generaba el debate en clase. El hecho de que esta alumna en concreto no se dejara llevar en las actividades y que cuestionara mi labor como profesora no hizo más que revelar la incomodidad en la que se puede llegar a encontrar el alumnado en el momento en el que los docentes empezamos a deconstruir las imágenes que son parte de sus prácticas culturales. Al hilo de lo dicho, María Acaso (2009) cita a McLaren afirmando que “los estudiantes ven a menudo a los educadores críticos que se preocupan por la comunidad y por la justicia social como una amenaza para sus contenidos ideológicos generales. (...) Son reticentes o contrarios a cuestionarse los significados ya que prefieren vivirlos” (McLaren, 2007, p. 38). Esta cita me ayudó a entender el por qué de que el alumnado no viera ciertas imágenes o prácticas sociales como sexistas y que participaran en los ejercicios propuestos llevados solamente por la obligación de hacerlo más que por su propio interés en analizar las imágenes.

También se dio el caso contrario, en el que quién creía que menos atención pondría en la unidad didáctica fue quien más interés puso en el aula y quien fue dándose cuenta de las imágenes sexistas que albergan en la cultura visual. Así pues, un día el repetidor de la clase nada más entrar en el aula me dijo que había ido al cine el fin de semana y que había visto una película muy machista: *Los Mercenarios II*. Según él, la película era machista porque en una secuencia aparecía un grupo de mujeres con armas que al parecer no tenían puntería y los protagonistas varones hacían un comentario mofándose de ellas. El que este estudiante se diera cuenta sobre los roles de género que se representan en esta película, cumplió la finalidad de mi

unidad didáctica, ya que el alumno que menos creía que iba a involucrarse en mis clases fue capaz de relacionar lo aprendido con los artefactos de su cultura visual.

La educación artística crítica propone el utilizar estos artefactos visuales que todo individuo tiene al alcance de la mano (y la mirada) con el fin de poder romper con las relaciones de poder que se justifican en ellas y sobre todo tener en cuenta el modo de direccionalidad de dichos artefactos. Explicado por Elizabeth Ellsworth (2005a), el modo de direccionalidad “fue inventado en los estudios fílmicos como una forma de pensar y hablar de los procesos sociales y políticos y las posiciones implicadas en la representación, en la creación de significado” (Ellsworth, 2005a, p. 19). Esto no solo es aplicable a los artefactos visuales sino que también a la misma pedagogía. Es decir, en su libro *Posiciones en la enseñanza*, Ellsworth (2005a), subraya la manera que la institución escolar tiene de posicionar tanto al profesorado como al alumnado y plantea preguntas del tipo *¿qué piensa la direccionalidad pedagógica que eres?* con el fin de hacernos ver nuestra posición en la enseñanza, bien como alumnos o como profesores.

Algo que me llamó mucho la atención en este período de prácticas fue una observación que hice respecto al atuendo de las profesoras de educación secundaria. Al contrario que sus compañeros masculinos, todas las mujeres que se encontraban en la sala de profesores del edificio de educación secundaria llevaban una bata de trabajo. Que mi tutora (que es la profesora de plástica y tecnología) llevara bata me parecía lo más común, pero que las demás profesoras (incluyendo la de religión) las llevaran era sospechoso. Esta observación la comenté con mi compañera de prácticas en nuestros momentos de descanso, y nos preguntábamos sobre el porqué de estos atuendos solamente en las profesoras del centro. Pienso que lo que vimos tiene mucho que ver con posicionarse en la institución escolar y sobre todo con el curriculum oculto y me hace pensar en por qué se marca así la distinción de géneros del equipo docente mediante su indumentaria, cuando profesionalmente son iguales. ¿Es una manera de que el equipo docente femenino generara respeto entre el alumnado, como una manera inconsciente de escudarse en él, en su papel de conecedoras del saber? No lo sé. Simplemente me indica que la identidad docente se desarrolla y se representa de diferente manera según el género del profesorado.

Estitxu, desde un proyecto de investigación a una revisión en torno a cómo se aprende a ser maestra:

Este fragmento centrado en mi recorrido reconstruye un camino iniciado en el año 2010 y deriva del proyecto de investigación titulado: *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo*. (EDU2010-20852-C02-02). Uno de los objetivos de esta investigación ha sido escuchar y narrar la experiencia de cómo se aprende a ser maestro en la educación infantil. En este proyecto desarrollado con una metodología de investigación narrativa, han participado inicialmente 6 docentes noveles y

9 estudiantes de educación infantil de ambos sexos de la comunidad autónoma vasca; y posteriormente, a través de diferentes grupos de discusión, 12 docentes de educación infantil de otras comunidades autónomas. En este proyecto exploramos la construcción de la identidad de estos docentes noveles de educación infantil y de los futuros docentes actualmente estudiantes universitarios. Este trabajo ha sido especialmente significativo por varias razones, pero si tuviera que rescatar una sería la relación que la investigación y mi trabajo como docente universitaria ha tenido. He formado parte de una investigación costosa y lenta, pero relevante; por un lado porque me ha permitido abordar nuevas temáticas y problematizar cuestiones que hasta este momento permanecían invisibles. Una de ellas ha sido la cuestión de la no diversidad entre los y las maestros/as de la educación infantil; llevo dieciséis años como docente en la formación del profesorado y siempre ha sido evidente la presencia femenina en la educación infantil, pero nunca me había preguntado si esta condición influía en lo que significaba formar parte de una profesión feminizada, ni tampoco si ello influía en la configuración de la propia profesión; de la misma forma que no me había parado a pensar que las cuestiones de género influyen en la constitución de la identidad docente. A partir de los textos narrativos sobre los que basamos la investigación emergieron temáticas que nos llevaron a preguntarnos: ¿qué conocimiento generamos a partir de esta investigación? ¿qué rescatamos de nuestro trabajo que ofrece luz, sobre lo ya dicho?. En ese momento decidimos que los estudios feministas o sobre masculinidades, podían arrojar luz sobre los temas y nos permitían problematizar aquello que de los relatos había emergido.

En la investigación partíamos de una noción de identidad abierta, donde entendemos que la identidad se construye en relación con la cultura y el contexto social donde se ubican las personas, y no se trata de una posición fija sino que por el contrario evoluciona y sufre pequeños cambios a partir de tensiones y dilemas. Compartimos la posición socioconstruccionista de K. Gergen (2010) con un enfoque sobre el conocimiento donde el individuo se configura de manera social, no como mentes individuales sino a partir de las relaciones comunitarias. En este sentido y desde esta posición, entendemos que el/la maestro/a que comienza a trabajar se configura profesionalmente a partir de estas relaciones y las cuestiones de género forman parte de esta constitución. Podría decir que no descubrimos nada nuevo, pero sí que nos ha permitido entender que el estudio de la identidad desde este lugar nos está permitiendo revisar las concepciones actuales sobre la educación infantil preguntándonos ¿qué ocurriría si en la educación infantil nos preguntásemos por qué el cuidado está asociado todavía en el siglo XXI en su mayoría a las mujeres? ¿por qué una profesión feminizada se asocia al cuidado si muchas mujeres no nos identificamos con este rol? Desde la formulación de estos dilemas y problemas confío en que la educación puede sufrir pequeñas modificaciones y podemos pensar un contexto más justo y razonable donde se nos considere a todas/os.

La participación en esta investigación me ha llevado a conectar estas reflexiones teóricas con la docencia universitaria, donde tomé la decisión de compartir mis tensiones con los estudiantes. Por un lado porque consideraba que como futuras/os maestras/os era importante abordar temas de este tipo, y por otro lado, porque desde la relación pedagógica de la que somos parte en la sesiones de clase, aprender con las estudiantes y que sus reflexiones me permitiesen construir conocimiento me resultaba una idea atractiva y estimulante. De manera que propuse un trabajo de taller artístico donde pedía a las alumnas/os que revisarían su noción de cuerpo en relación con el lugar que ocupaban como mujeres u hombres; el cuerpo con el que entrarían en un año en el aula y a partir del que establecerían relaciones con sus estudiantes de educación infantil. ¿Qué valores sobre feminidad o masculinidad tenían esos cuerpos? A partir de esta idea comenzamos a trabajar y cada persona diseñó un “traje” que tuviera relación con su identidad como maestra/o.

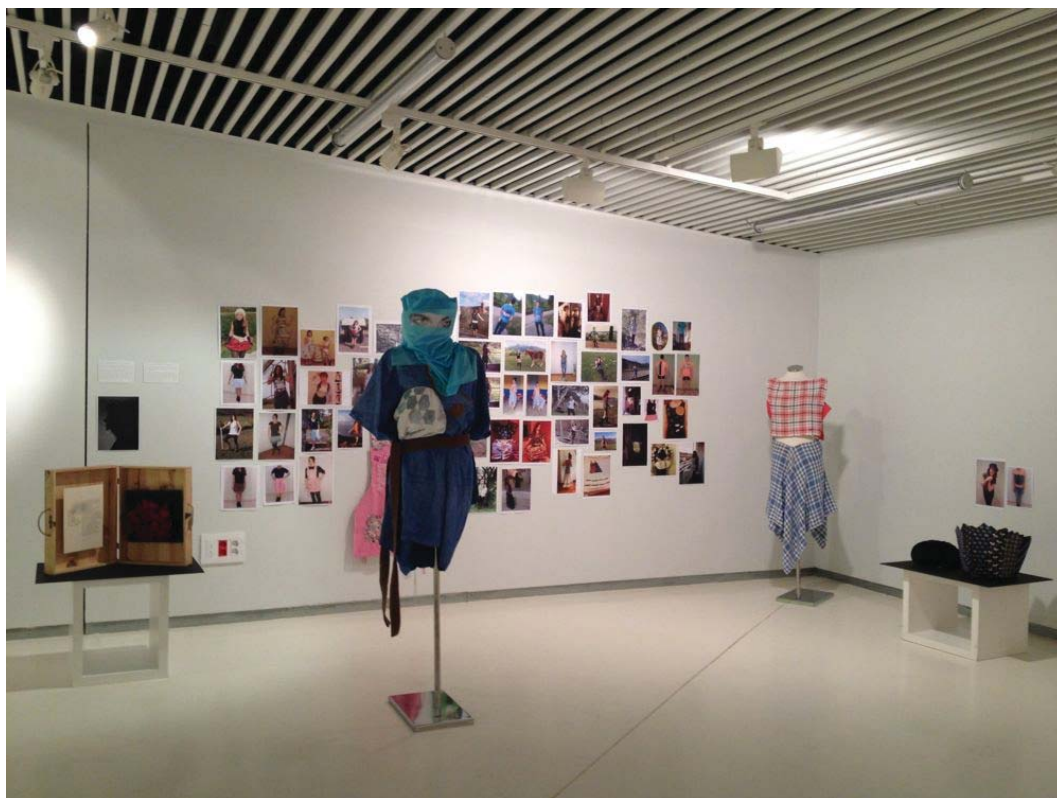


Figura 1.- Al fondo vemos un traje de mujer de dos piezas en rojo y falda azul, cosido a partir de los manteles del comedor del aula de educación infantil. La estudiante quiso rescatar la capacidad de la mujer de transformar lo sencillo en belleza. En primer plano tenemos el traje a modo de burca de un alumno que desde una revisión de cómo aprende a ser maestro denunciaba el rol masculino en el que se encuentra atado.

No es mi intención hacer una descripción detallada del trabajo que hice en el aula; sin embargo me gustaría resaltar dos ideas del proceso:

- La investigación puesta en relación con el trabajo docente permite una revisión de la formación del profesorado y una mejora en la calidad de la enseñanza.
- Las aportaciones de los estudios feministas o sobre masculinidades nos permiten abordar temáticas invisibilizadas que hacen que nos miremos desde otros lugares; pero además, permite una revisión de las concepciones educativas más rica y compleja.

Desde mi condición de mujer la problemática feminista me resultaba incómoda de abordar porque la vivía en oposición al mundo masculino. Además de estas resistencias, muchas de las cuestiones comentadas me resultaban tan invisibles como el aire que respiramos, que esta ahí y forma parte vital de nuestra existencia pero que no podemos ver pero sin embargo sentimos.

Los estudios de cultura visual precisamente se acercan a los significados culturales desde lo visual, lo estético, lo artístico. Desde mi trabajo con estudiantes en la formación del profesorado he tratado de a partir de proyectos artísticos investigar temas relevantes para las personas; desde las drogas, la identidad cultural, la identidad docente, o cuestiones de género. He puesto todo mi empeño en acompañar a las estudiantes a pensar y revisar las concepciones que tienen a partir del arte, desmontando así la narrativa de la plástica muy próxima a las manualidades y permitiendo desde la experiencia aportar significado a problemáticas importantes para su constitución como futuras/os maestras/os.

Cruce de caminos: desarrollo del encuentro

El Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (EHU-UPV) fue donde nos encontramos. Regina, después de hacer otro Máster de Doctorado en Barcelona se inclinó por la enseñanza y decidió hacer el máster que le preparaba para la docencia en educación secundaria. Estitxu, era docente en este máster. En una de las asignaturas troncales coincidimos y establecimos una relación pedagógica que nos llevó a compartir camino en algún Congreso. A partir de los intereses compartidos en investigación y docencia en educación artística, comenzamos a plantearnos continuar con la investigación iniciada sobre la construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial, abordando el marco educativo de secundaria y el área de conocimiento de la educación plástica y visual. En este trabajo de investigación sobre la constitución del profesorado las aportaciones de los estudios de género a la pedagogía será uno de los temas a observar.

¿Qué nos puede ofrecer la educación artística?

Primero ante todo, lo correcto sería definir el concepto de arte al que los docentes nos referimos cuando nos enfrentamos a una clase de educación plástica o artística.

El arte, según Zolberg (1990) en Hernández (2010): “se presenta como una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público” (Hernández, 2010, p. 64).

Siendo el arte una construcción social cambiante, debemos “considerar seriamente qué es básico en educación artística” (Freedman, 2006, p. 12) que según María Acaso, es todo “aquello que esté relacionado con la producción de significado a través del lenguaje visual”.

Utilizar la asignatura de educación artística para conocer, interpretar y reflexionar sobre esta “construcción social cambiante” nos lleva a ser mas conscientes del poder de esta asignatura. Esto es, dejarlo en un plano meramente estético, o experimental no ayuda en la comprensión de la sociedad cambiante, necesitamos (e incluyo al propio cuerpo docente) acercarnos a ella mediante artefactos que sobrepasen las manualidades y que permitan utilizar otro tipo de sensaciones, intuiciones o sospechas. Porque cuando un estudiante realiza una actividad relacionada con el conocimiento artístico, “perfila y fortalece su identidad, en relación con las capacidades de discernir, valorar, interpretar, comprender, representar, imaginar... lo que le rodea y a sí mismo” (Hernández, 2010, p. 49).

Ayuda en la construcción de nuestra identidad que se forma en relación con los objetos o artefactos que nos rodean y también en la forma en la que nos relacionamos con ellas, el valor, el significado y el uso que le damos:

reflexionar sobre nuestros significados y usos de las artes es una manera de reflexionar sobre nosotros mismos y esto supone, desde una perspectiva pragmatista, la “creación de sí mismo”, la toma de conciencia sobre la definición identitaria. Esto debe ser uno de los objetivos fundamentales de cualquier propósito educativo y, por supuesto, del de la educación artística. (Aguirre, 2005, p. 39)

Pero ante la idea de utilizar los artefactos culturales para abordar la construcción de identidad del alumnado, proponemos ahondar a su vez en la construcción de identidad de los docentes de la misma asignatura. Es decir, teniendo en cuenta que las imágenes o las representaciones que nos rodean conforman nuestras identidades como sujetos individuales, la relación que hemos mantenido a lo largo de nuestra vida con la institución escolar también va a influir en nuestra manera de acercarnos a la asignatura que impartamos, en este caso la educación artística. Es decir, partir de nuestras propias vivencias como estudiantes (y también como profesores no sólo

en el ámbito escolar ni académico) para hacer memoria sobre lo que nos ha aportado las experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo consideramos vital.

Todo el mundo sabe lo que es ser un estudiante porque todos lo hemos vivido a lo largo de nuestra vida. Desde nuestra infancia hasta terminar la carrera o incluso cuando seguimos cursando másteres y doctorados en educación, no dejamos de ser estudiante. Sabemos lo que implica estar ante una clase magistral y no entender nada, no sentirse identificado con lo que nos está mostrando o incluso con el mismo docente que imparte la materia. Y por mucho que no nos identifiquemos con la situación que tenemos delante, ¿Por qué seguimos su ejemplo? ¿Por qué seguimos los patrones dados por la sociedad en cuanto a lo que debe ser un docente y su práctica profesional? Interrogar a nuestra historia nos coloca frente a lo que somos, a lo que nos configuró y se establece como norma en nosotras/os. La investigación que Regina propone continúa profundizando en la constitución de la identidad docente.

Conclusiones

En este artículo hemos querido mostrar un ejemplo de experiencias de aula donde consideramos los estudios de género necesarios para una pedagogía crítica en educación artística, definiendo a su vez el concepto del arte y el modo de abordarlo desde la asignatura de plástica en el ámbito escolar y universitario. A partir del cruce de caminos hemos pretendido que el lector entendiera cómo dos personas sin intención previa se acercan discretamente a los estudios de género desde un trabajo en educación artística. En este acercamiento se dan situaciones de extrañamiento y resistencia, que finalmente nos permite comprender la riqueza de un discurso crítico con la norma. Un discurso que nos aporta valor y que permite otra mirada sobre lo que hacemos. Situaciones que años atrás hubiéramos pasado sin apenas reparar en ellas, pero que en una sociedad postmoderna recobra sentido y significado.

Una investigación centrada en la construcción de la identidad es tan compleja como las personas y su cultura. En este sentido, somos conscientes de que no tomar conciencia de las micropolíticas de la identidad y la diversidad sexual y de las formas de relación (Rifá, 2003) invisibiliza una parte importante de lo que somos. Socialmente el tema de la sexualidad ha formado parte del individuo, de su vida personal. Pero cuando pasamos a entender que la posición individual forma parte de la posición política y social de ese individuo, las cosas cambian; esto hace que consideremos indisoluble la investigación en torno al individuo, de la comprensión de sí mismo y de su posición como mujer u hombre.

Además, consideramos que la asignatura de educación artística permite abordar estas temáticas desde proyectos artísticos, entendiendo que este proceso forma parte de una reflexión profunda y significativa para las personas que participan en ella, permitiendo conectar su mundo interior con lo exterior o social. Hablamos por lo tanto de ofrecer una educación en el que pongamos a las personas en relación

con preguntas significativas: por qué, para qué, cómo, etc. sin respuestas cerradas, con resultados que nos lleven a compartir con la comunidad educativa nuestras inquietudes desde la búsqueda y la indagación.

Las temáticas no se agotan cuando las preguntas generan nuevas preguntas. Esto es lo que nos ha ocurrido en este cruce de caminos. La investigación que inició en el 2010 se centraba en la identidad y la investigación que en la tesis de Regina se abordará es más específica: ¿y los docentes de secundaria especialistas en educación artística con formación en Bellas Artes se constituyen de la misma forma? ¿y, en este proceso, qué ocurre con diversidad sexual y las formas de relación? ¿la asignatura de educación plástica y visual nos permite abordar este tema o debemos asumir lo que nos dice el currículum? ¿lo que dice el currículum, quién lo interpretó y de qué manera?...

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes visuales*. Madrid: Libros de la catarata.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Ediciones Octaedro/EUB, Barcelona.

Braidotti, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: editorial Gedisa.

Butler, Judith (2012). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Correa, J.M., Aberasturi-Apráiz, E., Gutierrez, L.P. (coords.) (2015). *Maestras de educación infantil. Identidad y cambio educativo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Efland, A., Freedman, K. Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

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

Freedman, K. (2006). *Enseñar cultura visual*, Barcelona: Octaedro.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. y A Coruña: Fundación Paideia Galiza.

Gergen, K. (2010). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H.A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata

Hernández, F (2007). *Espigadores de la Cultura Visual. Otra narrativa para las artes visuales*. Barcelona: Octaedro S.L.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Lizárraga, X. (2003). Una historia sociocultural de la homosexualidad. Notas sobre un devenir silenciado, en Mogrovejo, Norma. *Diversidad sexual, un concepto problemático*. Publicado en Perspectivas, revista de trabajo social. Número dieciocho. México y Barcelona: Paidós

Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado. Conversaciones María Acaso y Elizabeth Ellsworth*. Madrid: Catarata

Pollock, G. (1988). *Vision and Difference. Feminity, Feminism and the Histories of Arts*. London, New York: Routledge.

Puche Cabezas, L. y Alamillo-Martínez, L. (eds.) (2014). *Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización*. Madrid: Traficantes de sueños.

Rifá Valls, M. (2003). *Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa*. Revista Educación y Pedagogía, ISSN 0121-7593, Vol. 15, Nº. 37, (Ejemplar dedicado a: Foucault, la educación y la pedagogía : a los veinte años de la muerte de Michael Foucault, en homenaje a Alberto Restrepo) , págs. 69-83.

Rose, G. (2001). *Visual Methodologies. An introduction to the interpretations of visual materials*. London: SAGE.

Saez Tajafuerce, B. (ed) (2014). *Cuerpo, memoria y representación. Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo*. Barcelona: Icaria. Mujeres y Cultura.

Spargo, T. (2007). *Foucault y la teoría queer*. Barcelona: editorial Gedisa.

Solá, M. y Urko, E. (2013). *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos*. Navarra: editorial Txalaparta.

Talburt, S. Steinberg S.R. (eds.) (2005). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Zolberg, V. (1990). *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Intercambios gestuales: cuerpo y diversidad en el arte. Reflexiones desde el proceso de un laboratorio de creación en Colombia
Gestural exchanges: body and diversity. Reflections from the process of a creation laboratory in Colombia

Melvy BOCANEGRA. *Gimnasio Fontana. melvybocanegrac@gmail.com*

Diana CASTILLO. *Artista independiente. alkantarazul@hotmail.com*

Marcela GARZÓN. *Universidad Antonio Nariño. marcegarzong@gmail.com*

Mónica ROMERO. *Universidad Nacional de Colombia. mopomapa2@gmail.com*

Autoría colectiva: *Colectivo Otro: intercambiosgestuales@gmail.com*

Resumen: El colectivo Otro es un colectivo de artistas que hemos participado en el Programa Nacional de Laboratorios de Creación en Artes visuales en Colombia¹ durante siete años consecutivos. Estos son espacios educativos no formales para intercambiar saberes y experiencias en torno a las prácticas artísticas tanto académicas (provenientes de las universidades), como tradicionales y comunitarias. Nos hemos centrado más en estas últimas dado que el laboratorio que realizamos no se dirige únicamente a artistas sino a profesores de artes, docentes, gestores, trabajadores sociales, terapeutas, madres comunitarias, líderes sociales, cuidadores, personas con discapacidad y otros profesionales que trabajan con comunidades diversas.

Esto nos ha significado revisar constantemente la incidencia social, la responsabilidad en los procesos educativos, la capacidad de diálogo creativo y crítico con las distintas personas y sus contextos.

1. Desde un comienzo éstos se pensaron como un programa paralelo a los Salones Nacionales de Artistas, que es una de las plataformas de mayor tradición en Colombia para el reconocimiento de artistas plásticos y visuales. Más información: <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/artes-visuales/laboratorios-artes-visuales/Paginas/default.aspx> y <http://labsmincultura.entrelasartes.org/>

Las actividades realizadas generan proyectos de *creación colaborativa*, donde el trabajo colectivo es torna fundamental, así como la capacidad para investigar y crear alternativas que incidan en la transformación de las condiciones de exclusión vigentes. A través del cuerpo, tanto de facilitadoras como participantes (roles que se van intercalando), se vivencia la diversidad cuestionando imaginarios y discursos dominantes que hay alrededor de la misma.

Con esta experiencia concreta y sus reflexiones, esperamos aportar al debate entre educación artística y diversidad desde el cuerpo.

Palabras clave: Discapacidad, creación colaborativa, educación artística, experiencia, educación no formal.

Abstract: As an artists collective we have participate in the National Program of Visual Arts Creation Laboratories in Colombia² for seven consecutive years. These are non-formal educational spaces spaces to exchange knowledge and experiences around both academic (from universities), traditional and community art practices. We focused more on the latter, since the laboratories we make do not address only artists but arts teachers, professors, promoters, social workers, therapists, community mothers, social leaders, caregivers, peoples with disability and other professionals working with diverse communities.

This has meant that we constantly review the social incidence responsibility in the educational process, the capability of creative and critical dialogue with different people and their contexts.

The activities generate *collaborative creation* projects, where collective work becomes vital, as well as the ability to research and create alternatives that affect the transformation of existing exclusion conditions. Through the body, both of facilitators and participants (roles that alternate), diversity is experienced by questioning imaginaries and dominant discourses around it.

It is from this particular experience and their reflections we expect to contribute to the debate between arts education and diversity from the body.

Keywords: Disability, collaborative creation, arts education, experience, non-formal education.

2. From the beginning they were intended as a parallel event to the National Artists Exhibit, which is one of the most traditional platforms in Colombia for the recognition of visual and fine artists. More information: <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/artes-visuales/laboratorios-artes-visuales/Paginas/default.aspx> and <http://labsmincultura.entrelasartes.org>

Experiencias artísticas desde la diversidad

En la batalla del cuerpo contra el mundo, los sentidos sufren, y comenzamos a sentir muy poco lo que tocamos, a escuchar muy poco lo que oímos, a ver muy poco lo que miramos.

Escuchamos, sentimos y vemos según nuestra especialidad. Los cuerpos se adaptan al trabajo que deben realizar. Esta adaptación, a su vez, lleva a la atrofia y a la hipertrofia. Para que el cuerpo sea capaz de emitir y recibir todos los mensajes posibles, es preciso que recupere su armonía. (Augusto Boal, 2002, p.139)

El Laboratorio “**Cuerpo y Diversidad en el Arte. Intercambios Gestuales**” es un espacio significativo en Colombia que vincular el arte, la educación y la discapacidad. Se caracteriza por albergar en una misma experiencia a personas con diferencias marcadas en edades, habilidades, condiciones, formaciones y situaciones económicas y sociales. Nuestros grupos comprenden niños desde los 3 o 4 años hasta adultos mayores de 80 años, con y sin discapacidad, algunos no han acabado su primaria, otros tienen posgrados. Trabajamos con comunidades como forma de enriquecer a cada individuo, hacemos énfasis en la experiencia estética, promovemos las agrupaciones teniendo en cuenta lo individual y lo colectivo, la gestión comunitaria, la comprensión de las realidades particulares a partir de la diversidad y la multiplicidad del arte.

Las personas que participan en el Laboratorio fortalecen liderazgos locales que promueven experiencias con la discapacidad, mediadas por el arte, la reflexión, la sensibilidad, el reconocimiento y la valoración de movimientos sociales de cooperación, como los grupos familiares o las comunidades educativas. Desarrollamos un proceso dinámico y dialógico, múltiple, capaz de recoger los intereses, saberes y prácticas que dan cuenta de la diversidad del país. Nuestra apuesta es construir una comunidad más sensible capaz de valorar la diferencia como rasgo distintivo.

En la historia reciente de Colombia, hacia mediados del siglo XX, el país entra en un conflicto armado³ que recrudece la desigualdad social y la segregación, por lo que en 1991 se crea una nueva Constitución Nacional que consagra los derechos fundamentales de las personas, tiempo en el que paradójicamente se vive el mayor recrudecimiento de los distintos tipos de violencia (Chaparro-Amaya, 2005). Esto ha provocado la instalación del miedo y la exclusión como formas cotidianas de relacionarnos y una desconfianza hacia el proceso de paz que se adelanta actualmente en la Habana (Cuba).

3. Para ampliar la información, consultar: Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica.* Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/BYColombiaMemoriasGuerraDignidadAgosto2014.pdf>

El llamado que realiza el gobierno nacional es “entender la paz como una oportunidad, como una gran palanca de cambio para hacer lo que no hemos logrado hacer en cincuenta años de guerra” (Jaramillo, 2013, p.2). Esto significa que hay una posibilidad de encontrar mejores condiciones de vida para los colombianos, lo que requiere recuperar la confianza y vincular a la sociedad en el proceso de paz, promoviendo la cogestión, la participación ciudadana y formación de nuevos imaginarios culturales que reconozcan las diferencias y potencialidades de cada individuo.

Por otro lado, y en relación con el arte, Roca y Suárez (2012) plantean que el arte en Colombia durante las últimas décadas ha sido principalmente político en respuesta al conflicto armado. A su vez el Centro de Memoria Histórica abre el museo virtual *Oropéndola*⁴ para agrupar propuestas artísticas relacionadas con la reconstrucción de la memoria colectiva y la verdad. En ese sentido, las prácticas artísticas en Colombia empiezan a tener un énfasis visible en procesos de intervención social, lo que invita por un lado a la revisión misma de la noción de arte, de comunidad y a renovar la construcción simbólica de un país.

En este contexto, el *Laboratorio cuerpo y diversidad en el arte. Intercambios gestuales*, reconoce las diferencias de cada grupo poblacional, sus condiciones de vida, la afectación frente al conflicto y potencia su capacidad de generar nuevas formas de interpretar y recrear el mundo. En este espacio formativo la creación artística potencia el encuentro, en el que la diversidad se manifiesta de maneras contundentes en nuestras realidades cotidianas.

¿Cómo surge Intercambios Gestuales?

Un laboratorio que te sitúa en la circunstancia de no ser el poseedor de conocimiento, que te exige lo que tienes: cuerpo, pensamiento y emoción, para alcanzar un escenario que no es el cotidiano pero que te habla de ti y de otro, con el que siempre haz de interactuar, diferente pero finalmente otro como tú. (Fabio Torres, 2014)⁵

En 2008 se creó el *Colectivo Otro* como una articulación de profesionales de las artes, la educación y el trabajo comunitario que propenden por la formación, la investigación y la puesta en práctica de procesos, acciones e intervenciones artísticas, educativas e investigativas que inciden en la transformación de las condiciones de exclusión que viven algunas personas.

4. Ver: <http://museo.centrodememoriahistorica.gov.co/oropendola/>

5. Participante Laboratorio 2014. Psicopedagogo, narrador oral, facilitador socio - educativo. Institución Educativa José Joaquín Casas. Chía, Colombia. Reflexión final del laboratorio (Septiembre 13 y 14, 2014).

Sumamos experiencias desarrolladas con artistas y comunidades, para poner en práctica los discursos emergentes de inclusión desde la equidad, y fortalecer las capacidades artísticas de quienes se interesan en los cuerpos diferenciados.

El laboratorio ha tenido lugar en distintas ciudades y municipios de Colombia: Bogotá (2008), Tulúa (2010), Cali (2011), Tunja y Facatativá (2012-2013), Boyacá, Chía y Tunja (2014), y Villavicencio y Boyacá (2015). En 2011 realizamos Primera Fase de Reconocimiento de Experiencias en Arte y Discapacidad del País, para la Dirección de Poblaciones del Ministerio de Cultura en 2011.

Como Colectivo, hemos visto ideas muy arraigadas en nuestra sociedad. Se entiende la normalidad desde una concepción occidental y patriarcal, haciendo que consideremos a los hombres racionales blancos y a las mujeres longilíneas objetualizadas como el ideal humano. De esta manera, aquel que sea mestizo, amarillo, rojo, negro, alto, bajo, ancho o muy delgado, homosexual, transexual, libertario, irreverente, viejo, que se contonee demasiado o que sea muy sensible, hará parte de *lo diferente*.

Muchos programas han tratado de *incluir lo diferente*, sin darse cuenta que esta premisa abre más la distancia entre unos y otros. Consideramos al ser humano desde sus cualidades sensibles, racionales, estéticas y espacio – temporales; susceptible de mirarse a sí mismo a la distancia, de construirse y renovar relaciones con el mundo. Su cuerpo es construido social y culturalmente, lo que nos permite dar un giro cualitativo al término *diferencia*, pues ésta no supone un grupo de personas con alguna característica particular que se aleje de la *normalidad*, sino una condición ineludible de nuestra naturaleza. Por tanto uno de los primeros paradigmas que cuestionamos el laboratorio, es precisamente la normalidad.

Desde esta perspectiva la discapacidad no es una enfermedad o una forma de nombrar un rasgo distintivo del ser humano, es la interacción fallida entre el potencial individual y el medio donde interactúa el sujeto. Bajo este enfoque, el sujeto encuentra en el contexto las posibilidades para su participación, autogestión, libertad, disfrute de sus derechos y posibilidades de desarrollo de sus habilidades particulares.

Para generar trabajar con todas las personas asumimos el *acoger* (Pujolàs, 2006) como un momento de acción en el que se abren posibilidades para dialogar como iguales, buscando valorar las características de cada cual. En este punto la relación con lo diferente se amplía, “porque todos pueden aprender de los demás y todos pueden enseñar algo a los otros” (Pujolàs, 2006, p.11).

La propuesta actual

El propósito del laboratorio es que los participantes apropien, discutan y reelaboren concepciones de cuerpo desde el arte, su entorno, la producción cultural y simbólica en relación con la condición de discapacidad y exploren las relaciones entre arte y educación desde una perspectiva en la que el acto creativo se asume como un acto educativo, con las tensiones que esto implica. Cada lugar en donde lo llevamos a cabo tiene sus particularidades puesto que se parte de las experiencias previas de los participantes, en las que influyen la geografía de la región, las prácticas culturales que realizan, la idiosincrasia y la conformación misma del grupo.

Las metodologías que han ido fundamentando el trabajo en el tiempo son construccionistas, experienciales, centradas en la creación, colaborativas y reflexivas. Aspectos que generan didácticas diferenciadas de acuerdo con los objetivos planteados y que se median entre nosotras como laboratoristas y los participantes.

Es así como nos proponemos fortalecer habilidades en formulación, diseño y puesta en marcha de proyectos de creación y educación artística para comunidades con discapacidad, en las que las obras artísticas resignifiquen la diferencia y su incidencia comunitaria a partir de registros de las experiencias que realizan los participantes mientras se lleva a cabo el laboratorio.

Este se desarrolla en tres o cuatro encuentros por región y cuenta con una exposición final de cierre. Los encuentros tienen una duración de dos días, ocho horas diarias. Cada día de trabajo inicia con un ejercicio de respiración y movimiento, de manera que al mejorar la capacidad de oxigenación, iniciamos el trabajo con una disposición afectiva hacia la experiencia que se propone.

Por otra parte está el estudio del movimiento pues a través de él podemos notar cómo se encuentran las capacidades perceptivas del cuerpo. Se exploran la flexibilidad, coordinación, ritmo y expresión. Se enfatiza el gesto como la primera manifestación artística del ser y a partir de allí surgen los siguientes momentos del Laboratorio.

Después de pasar por la respiración y el movimiento, se hace una inmersión en problemas artísticos como metáfora de los cuestionamientos frente a la diferencia, la comunidad, la educación, la vida en el territorio y al arte mismo. Estos ejercicios tienen una duración aproximada entre dos y tres horas, pues pasan por un proceso de sensación, cuestionamiento, acción, socialización y reflexión. Al finalizar cada día de trabajo se hace un diálogo conjunto para valorar lo sucedido.

Los problemas artísticos que proponemos se organizan en cinco núcleos: **Cuerpo desde el territorio**: relaciones espaciales, geográficas y simbólicas con el lugar que se habita; **cuerpo hecho imagen**: el cuerpo como lugar de las imágenes; **cuerpo**

hecho objeto: la materia como canal, túnel, puente para relacionarse y comunicarse con el otro; **cuerpo hecho palabra:** narraciones, descripciones y memoria; y, **cuerpos colectivos:** vínculos afectivos, prácticas de cuidado y comunidad.

Cuerpo desde el territorio



Figura 1. Colectivo Otro (2015). Ejercicio del territorio, Laboratorio Intercambios Gestuales. (Chía, Cundinamarca. Julio 2627) [fotografía/archivo particular]

Esta imagen muestra parcialmente un ejercicio que consistía en la creación de territorios individuales en un gran papel basados en el gesto gráfico. Cuando todos habían erigido su espacio, la tallerista irrumpía con pintura roja y daba la pauta de *invadir el territorio del otro*. Las personas comenzaban a rayar, arrancar y destrozarse los lugares de los demás. Después de varios minutos de acciones sobre esta construcción colectiva se hacía un alto y se observaba lo sucedido. Los participantes pasaban por diversas emociones y llegaban a reflexiones sobre problemas y significaciones frente al territorio. Entre ellas la tenencia de la tierra y desplazamiento que se viven en Colombia por el conflicto armado, y las pequeñas invasiones al cuerpo del otro, a su territorio corporal y plástico. Luego se les retaba a construir un nuevo territorio común con los fragmentos que pudieran recuperar.

Lo anterior nos permite afirmar que pensar el cuerpo desde el territorio, requiere fijar la atención en las relaciones espaciales, geográficas y simbólicas con el lugar que se habita. El territorio se constituye por la acción cotidiana de una persona o un grupo sobre él. Si todos los días recorremos los mismos senderos, estos se transforman en la medida que son lugares de acontecimientos sociales. Quiere decir que, el territorio tiene particularidades geográficas particulares y a su vez las personas le otorgan características simbólicas de acuerdo a sus vivencias.

En relación con la discapacidad, nos preguntamos sobre el acceso, la posibilidad del disfrute, el intercambio y nuestra participación en la construcción conjunta de territorios. De aquí se deriva un asunto central: el *cuerpo como territorio individual y colectivo* en el que se evidencian sus construcciones culturales.

Desde nuestro territorio -“nuestro cuerpo”-, descubrimos conscientemente y reconocemos nuestra diversidad. Relacionamos lo que nos une y nos diferencia desde la sensibilidad, la percepción y las historias de vida, mediamos nuestra comunicación, salimos de nuestra propia comodidad para vincularnos, co-crear y habitarnos con el otro sin indiferencia ni negligencia. Nuestro cuerpo comunica nuestra condición humana con sus necesidades, y nos convoca a transformar la consciencia y comprensión de la vida, para aceptarnos y sernos. (Suander Llerolle, 2014)⁶

Cuerpo hecho imagen



Figura 2. Colectivo Otro (2014). Cartografía corporal, Laboratorio Intercambios Gestuales, Chía-Cundinamarca. [fotografía/archivo particular]

La imagen presenta un ejercicio que nace desde el cuerpo y que en relación con otros cuerpos ésta cambia de forma y materialidad. Los participantes se organizan en parejas, uno de ellos se acuesta en el piso y el otro traza su silueta. Cuando muchas huellas de cuerpos hayan sido puestas sobre el papel se llenan las intersecciones con los colores primarios y la mezcla entre ellos. Al finalizar la pintura, los cuerpos juntos pasan a ser una composición abstracta de color donde escriben los conceptos que atravesaron su experiencia.

Concebimos el cuerpo como el lugar de las imágenes⁷ y el lugar donde ellas cobran sentido y nos presentamos al mundo. Nuestra corporalidad, a través de sus gestos y movimientos, es imagen que nos habla de experiencias vividas, pensamientos y emociones.

En la discapacidad, el cuerpo hecho imagen es una posibilidad de expresión, creación y resignificación. Todos hemos estado en una etapa en la que llorar es el

6. Participante Laboratorio 2014. Artista formadora. Fundación Rafael Pombo. Chía, Colombia. Reflexión final del laboratorio (Septiembre 13 y 14, 2014).

7. Para ampliar la concepción del cuerpo como lugar de las imágenes consultar: Belting, H. (2007). *Antropología de la Imagen*. Madrid: Katz Editores.

único camino por el que podemos manifestar nuestras emociones y deseos y hemos notado que son señales perceptibles, comprensibles para los demás. Entonces, buscamos ampliar la experiencia para que un diagnóstico pase a un segundo plano, y nos dispongamos a recorrer con el otro, a conocerlo, observarlo, escucharlo, a tratar de entenderlo, y permitirnos otras maneras de entrar en contacto. Partimos del reconocimiento de la corporalidad de cada participante, proponiendo ejercicios que vinculen la mente, el afecto y el cuerpo. Nos enfocamos en las cualidades del movimiento (niveles, velocidades, tamaños, extensiones, y direcciones), para ser conscientes de que desplazarse de un lugar a otro implica relaciones consigo mismo, con los objetos y los otros.

El sentido de la construcción por medio de uniones o amarres dio soporte de equilibrio para edificar y desarrollar ideas, donde la interacción humana es la acción relevante.

Hubo una relación y una motivación desde el movimiento corporal en cuanto nos vimos en la necesidad de realizar diversas posiciones hasta llegar a entrelazar sus cuerpos para sostener las construcciones que fuimos creando. (Virginia Niño, 2014)⁸

Cuerpo hecho objeto



Figura 3. Colectivo Otro (2014). Centrarse en el objeto, Laboratorio Intercambios Gestuales, Chía-Cundinamarca. [fotografía/archivo particular]

Este es un ejercicio de creación individual en la que los participantes buscan pensar y proyectar los objetos desde la afectación del cuerpo y del entorno, volviéndose éstos puentes de contacto con el mundo sensible e inmaterial del otro. Los objetos mediadores, son entendidos como posibilitadores del dialogo y del intercambio de experiencias entre los sujetos. Se diseñaron objetos para la experiencia sensible con texturas y colores, otros para el movimiento y la comunicación, algunos para la interacción con uno mismo.

8. Participante Laboratorio 2014. Maestra en artes plásticas y artista formadora. Casa de la Cultura de Chía. Chía, Colombia. Reflexión final del laboratorio (Septiembre 13 y 14, 2014).

Por un lado, los procesos de creación que aquí se configuran, vinculan objetos y materiales para su materialización, pues estos actúan como detonantes para la relación con otro que implica comunicarse. Por otra parte, los objetos que se escapan al mundo del arte, y que nos resultan familiares, también cargan simbólicas culturales.

En el primer caso, los participantes ven en el objeto final el reflejo de una individualidad que en la discapacidad, muchas veces está oculta. Situaciones que pueden desencadenar dependencias vitalicias para comer, bañarse, desplazarse, vestirse, entre otras, hacen que el sujeto se despersonalice, pierda responsabilidad sobre sí mismo y olvide su capacidad de autogestión. En ese sentido, el arte le permite al sujeto renovar su autoimagen y comprender que la dependencia es dinámica y no necesariamente condenatoria.

En el segundo caso, nos olvidamos que los objetos están al servicio de los seres humanos y no al revés, por lo que acostumbrados al único pincel o cepillo de dientes que hay, afirmamos que la persona con discapacidad motora no puede pintar o asearse, cuando el problema radica en que el instrumento no es útil para aquella función corporal. Algunas parálisis cerebrales espásticas permiten solo ciertos movimientos corporales restringidos, lo que significa retos por ejemplo para los diseñadores industriales. Proponemos entonces, ejercicios en los que el objeto son del cuerpo que amplían capacidades y posibilidades; objetos que narran y significan. Los ejercicios están orientados al diseño y construcción de un objeto que permita generar una relación; esta búsqueda requiere espacios de prueba y error, que a su vez son gestionados por los participantes es sus espacios de trabajo. A partir del reconocimiento de nuestro cuerpo como territorio de construcción de conocimiento, generamos experiencias en las que los objetos cotidianos establecen un vínculo con el otro.

De este modo el objeto pasa a ser mediador o detonante de experiencias para contestar preguntas como: ¿Puedo establecer un vínculo con otra persona que no puede verme, oírme, o que se mueve de formas a las que no estoy acostumbrado? ¿Cómo acercarme a ese otro que no soporta la cercanía de mi cuerpo? ¿Cómo permito que la persona con discapacidad se sienta responsable de sus propias acciones sensibles?

Los objetos relacionales pueden ser vistos como mediadores de comportamientos colectivos que permiten llegar a un resultado o situación, a través de las prácticas que en torno a éstos se realizan. Es interesante ver como no solo incluyen un saber o capacidad individual si no que al transcurrir las diferentes situaciones que generan, afloran otros saberes como el afectivo, reflejados en actitudes o comportamientos en torno a la actividad en desarrollo. Estos saberes colaboran en la construcción de una inteligencia colectiva que busca obtener un fin, sea este hacer una composición,

generar sonidos, o cumplir con una actividad específica, como cruzar de un lado a otro. (Andrés Castro, 2014)⁹

Cuerpo hecho palabra



Figura 4. Colectivo Otro (2014). Red de saberes, Laboratorio Intercambios Gestuales, Chía-Cundinamarca. [Fotografía/archivo particular]

A partir del nombre del laboratorio se visualizan los saberes de los participantes por medio en un juego performativo (tejer, unir y construir de manera colectiva). El hilo media para crear la metáfora de la palabra que se comparte y que se ata a un saber de otra persona, entrelazando así un proyecto compartido.

Hemos heredado la tradición de la narración oral, ahora considerada patrimonio inmaterial. En el Laboratorio, la palabra también es corporal, es materia de creación artística y a través de ella, experimentamos nombrarnos distinto a como ya sabíamos hacerlo. En uno de los laboratorios con madres comunitarias y cuidadoras en Bojacá, nos pidieron que habláramos de *capacidades diversas* para referirnos a la discapacidad, pues consideran que dicha expresión abarca mejor el sentido y el afecto con el que ellos acogen a cada miembro de su comunidad.

La palabra también permitió recrear historias, ligar conceptos, abrir preguntas e imaginar nuevas formas de concebir la realidad, nominarla distinto.

Hablar con el cuerpo en un lenguaje artístico es aprender a no codificar sino a entender cómo nos complementamos desde lo diverso. Es cubrir las carencias de unos con las generosidades de otros, las fragilidades con valentías, la ignorancia con experiencias y el talento con las emociones y las ganas de hacerlo. Es entender

9. Participante Laboratorio 2014. Diseñador Industrial y docente. Institución Educativa Diversificada de Chía, Chía, Colombia. Reflexión final del laboratorio (Septiembre 13 y 14, 2014).

que el discurso que emana del pensamiento muchas veces no habla de lo que en esencia eres y se queda corto porque no sólo somos pensamiento. (Fabio Torres, 2014)¹⁰

Cuerpos colectivos



Figura 5. Colectivo Otro (2014). Esculturas corporales, Laboratorio Intercambios Gestuales, Chía-Cundinamarca. [Fotografía/archivo particular]

El trabajo aquí realizado, se fundamenta a partir del *teatro del oprimido* de Augusto Boal. Se propone a los participantes crear una unidad simbólica de manera colectiva en la que se puedan trabajar imaginarios sociales con relación al poder, a la exclusión, a la diversidad, y al cuidado. Cada participante es un engranaje en esta construcción colectiva.

El cuerpo como imagen o unidad simbólica, no es una construcción puramente individual. La sociedad ejerce diversas fuerzas sobre los sujetos para determinar su imagen y forma, de manera que el cuerpo colectivo constituye aquella idea generalizada que vive en cada una de las personas. El laboratorio busca cuestionar el cuerpo colectivo bajo dos lentes: las prácticas de cuidado y las prácticas pedagógicas en relación al arte.

Las *prácticas de cuidado* y el *afecto* son conceptos presentes en la discapacidad, pues generan entre el cuidador y la persona relaciones de intimidad, confianza, cariño, agradecimiento e incluso deuda. Para que estas relaciones sean constructivas ponemos en juego la interdependencia, todos recibimos, ofrecemos reconocemos el valor de la interacción social para la construcción del tejido cultural y de la vida personal. Buscamos que cada participante sea consciente de su aporte a la comunidad a la vez que reflexiona sobre lo que para él significa vivenciar la diversidad en el otro.

11. Participante Laboratorio 2014. Psicopedagogo, narrador oral, facilitador socio - educativo. Institución Educativa José Joaquín Casas. Chía, Colombia. Reflexión final del laboratorio (Septiembre 13 y 14, 2014).

Las prácticas pedagógicas también generan cuerpos colectivos. Sobrevaloramos la capacidad cognitiva del ser humano dejando de lado la potencialidad sensible, corpórea, estética, espiritual o afectiva de una persona; solemos preocuparnos mucho porque la persona con discapacidad cognitiva lea, cuente, sume, una puntos, iguale formas, maneje el espacio del renglón, memorice. Una educación centrada en las artes, amplía ese cuerpo colectivo. Entre más divergencias existan, las experiencias artísticas se potenciarán y los desafíos pedagógicos que esto implica se harán presentes. A partir de la experiencia artística reconocemos al otro en sus potencialidades y diferencias como parte importante de un grupo, capaz de aportar a la transformación simbólica de la comunidad de la que hace parte.

Intercambios Gestuales es un espacio de redes, de espejos, donde se escuchan con frecuencia expresiones como dejarse afectar, abrirse al otro, construir experiencias, compartir, dejar, despojarse o reconocer.

Esta propuesta de encuentros vivenciales y actividades personales con y desde el arte y la pedagogía para integrar la diversidad ha sido una ocasión para expresar y recibir, mostrar y observar, producir y escuchar, ofrecer y permitir, compartir y conocer, entre otras muchas cosas. (Sandra Álvarez, 2014)¹¹

En perspectiva de investigación

Dentro del proceso de laboratorio hemos insistido en los procesos de documentación y registro, con el objeto de configurar materiales para la investigación desde las propias prácticas que cada quien adelanta.

11. Participante Laboratorio 2014. Licenciada en Preescolar. Institución Educativa Fagua. Chía, Colombia. Reflexión final del laboratorio (Septiembre 13 y 14, 2014).

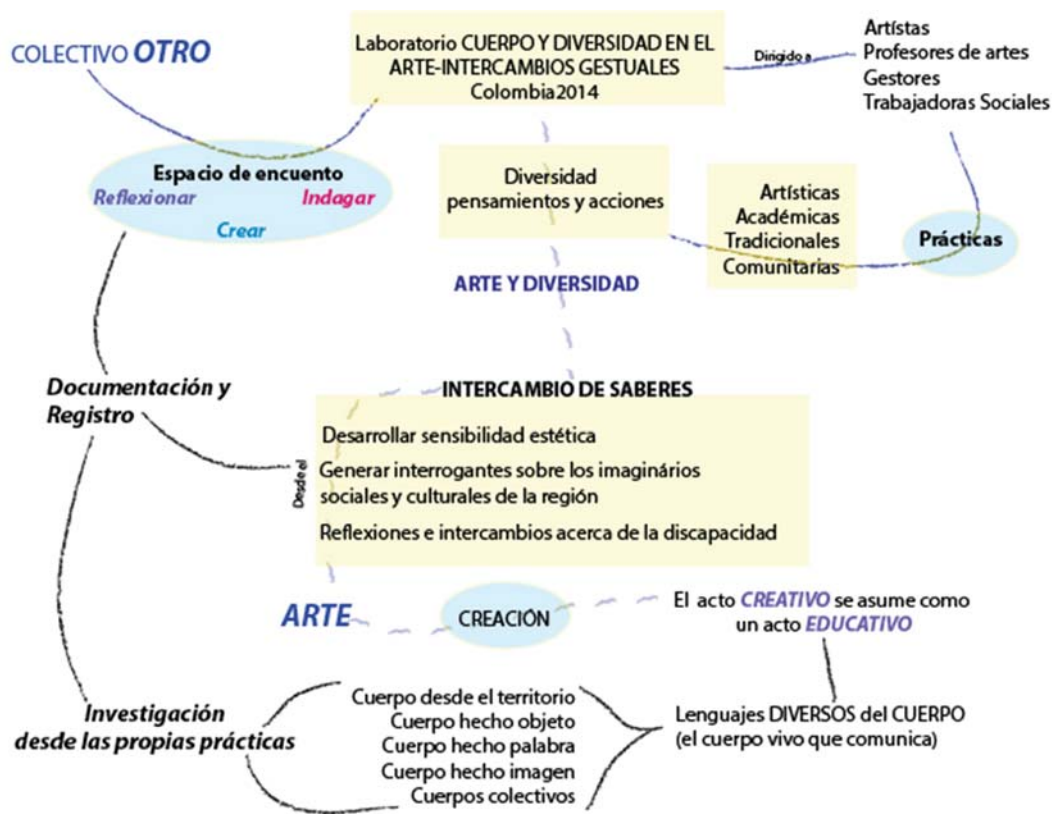


Figura 6. Colectivo Otro (2015). Mapa de navegación del laboratorio, construcción colaborativa. [Diagrama/archivo particular]

Esto quiere decir que mientras se investiga, se participa y quienes deciden hacerlo se transforman (Ander-Egg, 2003) a través de acciones artísticas con interés pedagógico. El oficio del artista – profesor es participar creativa y críticamente en estos procesos, para que esto sea posible la sensibilidad del docente es fundamental en una primera apuesta que confronte su imaginario en relación con la discapacidad.

De este modo se comparte la experiencia de cada participante para la formación de un saber nacional sobre la discapacidad en el campo de las artes y la educación desde prácticas concretas, situadas, encarnadas. Es así como se crean *comunidades de aprendizaje desde las artes*, que valoran sus propias prácticas y que están en constante construcción de una sociedad más justa en oportunidades para todos sus habitantes.

La experiencia vital es el insumo de la creación, por lo que promover experiencias estéticas de autodescubrimiento es fructífero para el desarrollo colectivo, invita a los participantes a permear en su singularidad y la forma a través de la cual se relacionan con el mundo, los motiva a indagarse.

A pesar de que somos multidimensionales, se requiere de voluntad y ejercicio para llegar a la integralidad en la experiencia en la que el cuerpo, la afectividad y la conciencia trabajen de forma coordinada y consecuente. Actualmente, el interés por

el cuerpo ha trascendido las disciplinas. Éste central para ponerse en relación con otros. (Brigeiro, 2005), lo que nos sitúa en un campo de conocimientos expandidos.

Con relación al arte, éste no solo es una acción contemplativa sino dinámica. Trata al cuerpo como materia plástica en la que se mantiene cierto grado de la indeterminación. La exploración del cuerpo como materia sensible y pensante, nos sitúa ante los otros, decodificamos códigos corporales, apropiamos algunos y nos desplazamos entre ellos; de manera que en la percepción corporal también se hallan canales de comunicación distintos al lenguaje verbal o escrito.

La mirada atenta, el cuidado de sí mismo y el otro, la manifestación y la elaboración creativa de las emociones, nos permite integrar en una acción la experiencia humana, preparándonos para el convivir con solidaridad, respeto y empatía. De esta manera el sentido de la discapacidad se transforma y la diversidad será aquello que define y condensa lo que nos caracteriza como especie. De esta manera los haceres, sentires y pensares (Csikszentmihalyi, 2007), expresan la necesidad de una integración multidimensional en las acciones que trabajadas de manera conjunta construyen y erigen comunidad.

Conclusiones

Como colectivo de artistas que hace parte de un Programa Nacional de Laboratorios de Creación en Artes visuales en Colombia, nos cuestionamos constantemente sobre los tránsitos entre el ámbito pedagógico, y la investigación y creación artística relacionada con diversidad y en contextos comunitarios específicos.

Buscamos dialogar, reelaborar y discutir, la imagen socialmente construida de la diversidad debatiendo lo que hacemos en el aula, en nuestras prácticas cotidianas, en la universidad, y en los territorios que habitamos.

Vemos en el cuerpo el lugar potente donde la experiencia y los saberes se concretan en el encuentro con otros cuerpos diferentes al propio.

En el espacio del Laboratorio confluyen tensiones entre la práctica artística y la práctica pedagógica, donde las relaciones dialógicas con los materiales, los cuerpos y los saberes permiten deconstruir el pensamiento, volverlo maleable y evaluar con frecuencia los procesos y los actores.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Buenos Aires: Lumen Hvmánitas.

Belting, H. (2007). *Antropología de la Imagen*. Madrid: Katz Editores.

Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Merlino, M. (trad). Barcelona: Alba Editorial S.I.U.

Brigeiro, M. (2005). Cuerpo, cultura y discapacidad: Aproximaciones analíticas desde la teoría social. Cuervo, C., Trujillo, A., Vargas, D., Mena, B., y Pérez, L. (eds.). En: *Discapacidad e Inclusión Social: Reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Chaparro-Amaya, A. (2005). *Procesos de subjetivación, conflicto armado y construcción del Estado Nación en Colombia*. En: *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 7, 411-469. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73309911>

Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a Fluir*. Barcelona: Kairós.

Jaramillo, S. (2013). *La paz territorial. Alto comisionado para la paz*. Recuperado de: http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/discursos/Documents/La_Paz_Territorial_version_final.pdf

Pujolàs, P. (2006). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Recuperado de: http://www.unizar.es/cce/atencion_diversidad/ap%20cooper.pdf

Roca, J. y Suárez, S. (2012). *Transpolítico, Arte en Colombia 2002-2012*. Barcelona: Lunwerg Editores.

Diario de una mirada interrogante
Diary of inquiring look

Ramón CABRERA. *INA Instituto Nacional de Arte de la Habana, (Cuba).*
casalort@cubarte.cult.cu

A Elliot W. Eisner por su El ojo ilustrado

... lo que constituye la realidad no es ni el alguien, ni el algo, sino lo que queda en medio, la relación o la interacción en sí mismas, no sus antes, ni sus después, no sus sustratos ni sus efectos, y que no es ciertamente algo que pueda ser tocado o visto de modo obvio, mucho menos medido y comprobado, sino que se parece más bien al aire del mundo, al ambiente de la vida

Pablo Fernández Christlieb.

Para mí, al menos, es mucho más interesante encontrar nuevos mares por los que navegar que viejos puertos en los que atracar

Elliot W. Eisner.

Resumen: Desde una trayectoria de más de dos décadas en la investigación tanto de educación por el arte como del arte mismo, se argumentan los epistemes en los que se asienta tal decurso, centrado en el entre dos fundacional de la relacionalidad.

Palabras clave: Arte, educación, investigación, relacionalidad.

Abstract: From a career spanning over two decades in research both education through art as art itself, the episteme in which such decursos its, centered between two founding of relationality are argued .

Keywords: Art, education, research, relationality.

He venido paulatinamente entendiendo y argumentando desde hace más de dos décadas que la investigación tanto en la educación en el arte, como en el arte mismo, se erige desde un entre dos, donde se sitúan educadores y educandos, creadores y propuestas de creación, creadores y contextos, espectadores y re-creaciones, cuyo objeto/sujeto de investigación es del entre dos mismo, su relacionalidad. Y de esta relacionalidad emergen candentes: las imágenes.

Imágenes que Debray (1994) asume en atrevida hipótesis desde tres edades o eras: logosfera, grafosfera y videosfera. Donde en la logosfera las imágenes están dominadas por el ídolo y las imágenes tienen un ser y nos miran y nosotros les tememos; donde en la grafosfera las imágenes son una cosa que se advierte como arte y nosotros las miramos y nos deleitamos y donde en la videosfera las imágenes son una percepción y las visionamos y nos sorprenden y también nos aturden. Pero ninguna de tales eras despide bruscamente a la otra, nos indica Debray, y ellas se empalman y llegan mixturadas a nuestro mundo de hoy. Y desde el temor, el deleite, la sorpresa o el aturdimiento las imágenes arden por nosotros, a causa nuestra o, mejor, nosotros con ellas o perdidos en ellas.

La investigación, el pensamiento académico y el paradigma cientista

Lo que se ha dado en denominar investigación, como anota Appadurai, tiene un origen y un sentido histórico reconocido en el surgimiento y proliferación de las universidades a partir del siglo XVIII y, especialmente, el siglo XIX. Por ello destaca que la “investigación es prácticamente sinónimo de nuestro sentido de lo que significa ser académicos y miembros de la universidad”, con lo cual concluye que la investigación es la óptica a través de la cual normalmente descubrimos algo como académicos (Appadurai). A la par el ser académico se asienta en el pensamiento académico que lo configura y le proporciona su modo específico de ser relacionado con el vínculo que se tiende entre los nuevos conocimientos, la sistematización de los mismos y una comunidad profesional de la crítica que los sanciona y legitima. Y esto supone la producción de nuevos conocimientos en relación a un mundo previo de citas y de modos de citación y a un universo de lectores e investigadores a los cuales se les ha concedido especialización (autoridad) que, a la vez, dan lugar a campos especializados de investigación donde se levantan bastiones, castillos disciplinarios claramente delimitados, sujetos luego a la lucha por el poder simbólico.

De esta manera la idea de investigación no debe asociarse ingenuamente solo a la producción de nuevos conocimientos, sin antes preguntarnos cómo fue determinado el carácter de lo nuevo de ellos y de qué modo sobre los fundamentos de una objetividad trascendente¹ se asienta tal novedad, sancionada a la vez por el consenso

1. Heinz von Foerster con una concisión magistral refuta esto cuando afirma: “La objetividad es la ilusión de que las

otorgado por una comunidad autorizada para conferir validez –reconózcase acá tanto a instituciones como a agentes y sistemas de agentes y con ello un campo intelectual específico; lo que Appadurai confirma cuando argumenta que la investigación, en el sentido moderno y occidental, es una actividad totalmente colectiva en la que surgen los nuevos conocimientos a partir de un campo profesionalmente definido de conocimientos anteriores y que se somete a una evaluación, realizada por un cuerpo especializado, normalmente técnico, de lectores y jueces, que constituye el primer filtro al que cualquier reclamo de nuevos conocimientos debe, en principio, someterse.

Hasta tal punto esto adquiere valor que un investigador y sociólogo de la cultura de la talla de Pierre Bourdieu, en una entrevista que se le hiciera a propósito de su libro *El oficio de sociólogo*, y problematizando la sociología de la investigación señala cómo las normas retóricas de presentación de una investigación se hacen pasar por el trabajo científico mismo y así es que explica de la existencia de una “metodología”, que califica como “esta serie de recetas o de preceptos que hay que respetar no para conocer el objeto sino para ser reconocido como conocedor del objeto” (Bourdieu, 2003, p.62). De aquí surge lo que se considera el consenso, construido, como apunta Appadurai, “en torno a la idea de que los problemas más serios no son los que encontramos a nivel de las teorías o de los modelos, sino los relacionados con el método: recopilación de datos, sesgo de muestras, fiabilidad de conjunto de datos numéricos amplios, comparación de categorías entre archivos nacionales de datos, diseño de los estudios, problemas de testimonios y otros” (1998, p.7). Y en consecuencia, el método, transmutado en diseño de investigación, se identifica con una máquina fiable de producir ideas con una durabilidad apropiada. El diseño de la investigación se convierte así en elemento sustantivo del cual se desgaja todo el proceder investigativo reconociendo como elemento vertebral al método y asociando éste al denominado método científico.

De esta manera los campos especializados de investigación a la sombra de las universidades a lo largo de los siglos XIX y XX, delinean un sentido reconocido de la misma vinculado a aquellas carreras universitarias de más larga y reconocida data donde, por supuesto, nuestras carreras de arte y de formación de educadores del arte exhiben junto a su juventud en los currículos universitarios, una subordinada relación de supeditación respecto de aquellos paradigmas cientistas de los cuales participan las denominadas ciencias “duras” y las propias ciencias pedagógicas a la zaga de aquellas. De ahí el predominio en estas últimas del experimento tomado de las Ciencias Naturales y convertido en experimento pedagógico como el método por excelencia para desarrollar investigaciones pedagógicas con el reconocimiento de fortalezas en las cualidades de objetividad, replicación, fiabilidad y generalización, entre otras.

observaciones pueden hacerse sin un observador” (Citado por E.von Glasersfeld: Despedida de la objetividad, en: *El ojo del observador* (1995), p.19).

Sin embargo, habría que pensar cuánto no introducimos aquellos que realizamos tales investigaciones experimentales a través de los instrumentos de indagación que aplicamos; puesto que ha quedado demostrado que lo sometido a investigación, el denominado objeto, ofrece de sí, en parte, condicionado por esos mismos instrumentos que no son, no pueden serlo, ajenos al marco de operación que delimitan. Esto era lo que Isabelle Stengers ilustraba en una conferencia que le oí hace años, en La Habana, con el adagio chino de que el sabio señala a la luna con el dedo, el loco mira al dedo.

Por otra parte, no sería justo pensar todo esto dejando a un lado el hecho de que tales conceptualizaciones caracterizadoras de peculiaridades del paradigma cientista desde sus condiciones teóricas, puestas en tela de juicio, van acompañadas a su vez de condiciones sociales. Boaventura de Sousa las analiza ambas y comprende cómo la ciencia social será siempre subjetiva y no objetiva como las ciencias naturales y con el reconocimiento de la necesidad de emplear métodos de investigación y hasta criterios epistemológicos diferentes de los dominantes, cualitativos en vez de cuantitativos, con miras a obtener un conocimiento intersubjetivo; pero a la par con la preservación de un pensamiento diádico donde se contraponen la naturaleza a la especificidad humana (Santos, 2009). Esto es un índice de crisis respecto al paradigma cientista, mas no es aún el reconocimiento de un cambio sustantivo de paradigma.

La representación de la realidad, la perspectiva y un paradigma de mundo

En Occidente desde el Renacimiento se fue visualizando de modo dominante una idea de realidad y de representación, guiada por una conceptualización de verdad y naturaleza que se alzaba objetiva, distante, propia y ajena de su observador: el hombre. Simultáneamente en las ciencias se descubría la esencia total de las cosas desde una visión mecánica. Una *visión atomística de la realidad*, tiene una larga data.

Renè Descartes, en su *Discurso del método* (1983, orig.1637), expresa una *idea rectora* que expone como regla: “dividir cada una de las dificultades en tantas partes como sea posible y necesario para mejor resolverlas”. Así mismo señala que “la diversidad de nuestras opiniones no viene del hecho que unos seamos más razonables que otros, sino del hecho que conducimos nuestros pensamientos por *vías diferentes* y no consideramos las *mismas cosas*” (Martínez, 2010, p.178). Newton expresó la gran ley de la gravitación universal con una sola fórmula matemática sintetizando con ella las obras de Copérnico y Kepler, e, igualmente, las de Bacon, Galileo y Descartes. Newton de esto coligió que las normas generales que parecen obedecer los cuerpos de tamaño intermedio son ciertas también para *cada partícula* de materia, sea cual sea su clase y tamaño (Martínez, 2010). Las ideas de Descartes y de Newton se mantienen, en su esencia, para muchos aun hoy día como paradigma de las ciencias. Ante una realidad homogénea se erige, entonces, una concepción de ciencia extensiva y total que indaga un mundo que es el Mundo.

La realidad es así esa cosa objetiva, ajena e independiente de mí, que como artista intento “captar”, “atrapar” y de cuyos intentos queda como huella: el reflejo en trampantojo de tal intención; y para lograrlo tenemos como instrumento veraz y contundente: la perspectiva. En el decir de Panofsky “Se había logrado la transición de un espacio psicofisiológico a un espacio matemático, con otras palabras: la objetivación del subjetivismo” (1999, p.48).

Un paradigma de mundo asentado en la idea de objetividad trascendental ligada a su vez a un lugar fundamental de observación del conocimiento, descansa sobre una concepción ahistórica de la razón y da pie a que el sujeto cognoscente se halle descentrado por ello. En resumen, siguiendo a Ceruti (1995): el ideal regulativo del punto de vista absoluto “disuelve” al sujeto; ese ideal regulativo del lugar fundamental y neutro de observación determina el enigma como límite absoluto y queda asociado a una clasificación estática y exhaustiva de las ciencias; de donde tal lugar fundamental es la base de la idea clásica de omnisciencia.

Tal fue el paradigma visual, en Occidente, hasta los impresionistas y los post-impresionistas. Pero ese modelo de mundo, asentado sobre una objetividad trascendental extensiva y continua, comenzaba a quebrarse y a pesar del quiebre: llegará a nuestros días viva en los espacios universitarios y en las academias de arte tradicionales. En los predios académicos de enseñanza del arte la disciplina de Perspectiva asumía muchas veces el apellido de científica, con lo cual se le reconocía por ello un valor imperecedero e inmutable. En tales academias la enseñanza provee del arsenal técnico al alumno y la creación es tratada como el misterio que pone cada cual de suyo, pues ésta es considerada remisa a toda enseñanza. Nuevamente queda expuesta la división, la separación entre lo que resulta objetivo y aquello otro escindido que proviene del sujeto, por lo general, rodeado del aura de lo indescifrable, un manto inefable de lo místico y misterioso imposibilitado de explicación.

La enseñanza- aprendizaje del arte y la creación del arte

En los cursos de posgrados de Didáctica que comencé a impartir desde inicios de la década del 90 insistí siempre en la necesaria imbricación entre la enseñanza-aprendizaje del arte y su creación. De modo que resultase impensable enseñar arte sin su concurso. Vuelva acá el sentido de relacionalidad apuntado que significa, desde Christlieb, entenderla “no como algo que está de paso, como una especie de tránsito entre dos límites, sino como una cosa rítmica que nunca se va y siempre está presente” (2011, pp.18-19).

A la par esta relacionalidad se hace presente desde el episteme que reconoce Ana Mae en el arte desde el hacer, la lectura y la contextualización (2013), pues esa urdimbre rítmica es la que se manifiesta desde tal abordaje triangular y el que vuelve a destacar cuánto de arte ha de tener el aprendizaje del arte. Si una visión “académica” escindía lo que debía constituirse en una realidad sustantiva de interacción, que en

la medida que fracturaba el modo natural de existir en la interacción malograba la existencia; otra asentada en la relacionalidad, digamos el abordaje triangular, revela el modo propio de existencia del arte y de su enseñanza-aprendizaje. Por eso Ana Mae destaca en todo momento que desarticular las acciones implicadas en el hacer, el leer y el contextualizar en momentos escindidos y suficientes no hace más que academizar y mutilar el modo de la existencia de tales acciones, vivas solo en la relacionalidad. La ausencia de tal relacionalidad no hará más que academizar también los modos de investigar en educación y ello lo argumentaré más adelante.

Además, una fuerte razón para correlacionar mis criterios sobre investigación en el arte y en su educación me la ofrece certeramente Walter Benjamín en su ensayo “El escritor como productor”, cuando indica cómo lo que produce un escritor tiene que poseer una característica modélica que se convierte en un modo de enseñanza a otros escritores, lo que hace también extensivo a los lectores o espectadores que por este medio al ser aleccionados se los convierte en colaboradores (2008, p.89).

Un nuevo episteme: maneras de hacer mundos

La idea clásica de la ciencia antes bocetada con un discurso fundado en un principio de continuidad de la realidad, del tiempo y de la historia del conocimiento, se quiebra y se da paso contemporáneamente a una crítica radical a la omnisciencia, al lugar fundamental de observación, a una conciencia plena, total, como ideal regulativo; a advertir las limitaciones que se levantan entre conciencia y conocimiento; a reconocer que a cada aumento del conocimiento corresponde un aumento de la ignorancia. Y todo esto revela que el universo categorial de la ciencia no es unitario, ni homogéneo; que el conocimiento y la ciencia no se construyen por expansión. Es así como, la ciencia clásica como un universo de discurso tiene confines y abre paso a la construcción de nuevos universos de discurso y estos nuevos universos de discurso remiten a otras matrices de conocimiento que le corresponden (Ceruti, 1995).

El concepto de límite no se define, entonces, en relación con valores como: completud, exhaustividad, omnisciencia y omnipotencia. El límite va a remitir a las mismas matrices de construcción del desarrollo de un conocimiento y con ello se va reconocer el carácter estructuralmente inconcluso de todo sistema cognitivo, lo que a la postre será condición de su funcionamiento y de su identidad. Hay un cambio de acento de la simplificación a la complejidad; de la síntesis al fragmento. Los contextos y los recorridos alcanzarán una dimensión inusitada, a la vez que se debilitan los enfoques asociados a los metapuntos de vista, de criterios, de ordenamientos respecto a objetos absolutos y con función normativa.

Lo que en el modo de discurrir de Goodman (1990) cuando estudia la diversidad de los sistemas simbólicos sean de las ciencias, de la filosofía, las artes o el discurso cotidiano, le lleva a comprender que la construcción de mundos tal como la conocemos, parte siempre de mundos preexistentes que son *otros mundos* y, a la

par, que esta multiplicidad de mundos refiere a marcos referenciales diferenciados, pues resultan diferentes mundos en su hacerse.

Las ciencias y las artes hoy día asumen ese nuevo paradigma, multiplican sus modos de hacer y se confunden hasta el punto que resulta cada vez más frecuente que el tesoro del que partan las propuestas simbólicas se asienten hibridadas en la microsociología y el psicodrama, la filosofía o la física, por citar algunas franjas disciplinarias, sin que por ello queden atrapadas en el sistema conceptual que las estructura, ya que se sirven libremente de ellas para construir su propio y quizá irrepetible recorrido conceptual.

De otra parte, sería útil apuntar que esta reflexión epistemológica apenas bocetada presenta, como anota certeramente Boaventura de Sousa, dos facetas sociológicas importantes: una que los propios científicos repiensen y problematizan su práctica, la filosofan y, otra, que esa misma reflexión se extiende a las condiciones sociales, a los contextos culturales y los modelos organizacionales desde los cuales se implementan las investigaciones científicas, asunto que ya apuntamos desde Appadurai, y que Boaventura resalta al confirmar con ello cómo esto pasa a ocupar un papel relevante en la reflexión epistemológica (2009).

Sousa reconoce en otro texto suyo junto a la que denomina “corriente fría” asentada en el pensamiento riguroso, que sistematiza, reflexiona y encuentra conexiones; la “corriente cálida” de las emociones, que impulsan a la acción, intuyen lo que viene y apuestan a lo que parece tornarse inviable (2010). Esa calidez vigoriza las experiencias de hacer con las imágenes.

Experiencias de hacer cuando la imagen arde

Hace más de dos décadas vengo participando en la dirección de tesis de licenciatura, maestría y doctorado en los ámbitos del arte y su educación. En ellas la investigación resulta sustantiva, como sustantiva también la idea de que reflexionar la práctica conduce a develar la teoría que subyace siempre en ella. Y eso es algo que me he dado en argumentar tanto en la dirección de las tesis de licenciatura de mis estudiantes universitarios de arte como al develar la naturaleza de pensadores de educadores latinoamericanos como Jesualdo, las hermanas Cossettini y Luis F. Iglesias, que considero que, amén de reconocerlos como educadores de arte, fueron verdaderos intelectuales críticos al repensar su práctica educativa y hacerse lúcidos intérpretes de su labor educativa.

Con esto también destaco lo errado que resulta la tradicional escisión entre la teoría y la práctica, asunto que se da tanto en la identificación de las disciplinas escolares y en los diseños curriculares, como en los modos de concebirlas a ambas en la investigación y en las artes mismas. Boaventura de Sousa refiere sobre tal escisión

que “La ceguera de la teoría acaba en la invisibilidad de la práctica y, por ello, en su subteorización, mientras que la ceguera de la práctica acaba en la irrelevancia de la teoría” (2010, p. 36). Extraer de las situaciones mismas de indagación elementos sobre los cuales sustentar analíticamente teorías es algo sustancial en lo que expongo y que ilustra bien Eisner cuando alude a cómo un sociólogo como Erving Goffman no solo aplica teorías ya desarrolladas a las situaciones sociales, sino que a partir de tales situaciones inventa nuevos conceptos teóricos (1998, p.274).

Saber de las situaciones desgajar juicios teorizadores sería algo sumamente enriquecedor para la investigación educativa, donde por el contrario lo que prima es estructurar la investigación desde un pensamiento hipotético – deductivo dominante cimentado en grandes teorizaciones y dentro de ellas, fundado más en los asertos de una didáctica general que en los propios de las didácticas específicas. En las tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas prevalece el paradigma de lo experimental y la visión de los sujetos de educación como objetos de la investigación educativa. Con esto se violenta un principio de interacción central en el proceder didáctico que no llega a realizarse sino a través del entre dos constituido por educador y educandos, donde ambos son sujetos del accionar educativo atravesados por la vivencia, lo que Freire confirma cuando expresa que “El acto de enseñar vivido por el profesor o la profesora va desdoblándose, por parte de los educandos, en el acto de conocer lo enseñado” (1996, p.77). Esta realidad se hace doblemente enfática cuando se trata de las imágenes en la enseñanza del arte, puesto que ese conocer se cifra en imágenes, que solo rinden sus evidencias tras el recorrido interpretativo a que son sometidas por los sujetos que las perciben y laboran con ellas.

Olvidar o violentar en la investigación educativa el reconocer la naturaleza de sujetos de los educandos, hace que al investigador/educador se le oculte la situación y las condiciones en que ellos resultan coprotagonistas de lo que se somete a investigación. Eso lo he podido corroborar en infinidad de tesis de las que he sido tribunal o he fungido como revisor. Sucede, entonces, que el investigador al partir de una idea preliminar fundada solo en las teorías o en sus presunciones y sin considerar la naturaleza de sujetos de sus educandos, no es capaz de percatarse adecuadamente a qué verdadero problema de investigación se enfrenta y señala como asunto de su investigación una faceta desvirtuada de sus educandos, que al ser vistos como objetos quedan desprovistos de su realidad dinámica y existencial, arrancados de su contexto socioeducativo y socio-ambiental, caracterizados solo por una observación sesgada y mutilante del educador/investigador que oblitera la realidad del educando, donde debiera evidenciarse la ineludible presencia del entre dos de toda acción educativa y didáctica y con ello la dimensión de sujetos de la investigación de los propios educandos en tal proceso de indagación y con esto de la intersubjetividad siempre puesta en juego; donde vuelve a asomar ineludible desde el entre dos educador-educando: su relacionalidad.

Pero este ocultamiento de los sujetos como limitado paradigma de cientificidad no solo se ofrece dominante en el campo de las investigaciones educativas, también en las indagaciones de los artistas se maneja académicamente en la formación universitaria. Cuando hace más de tres lustros inicié mi docencia en la disciplina de Metodología de la investigación en la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte, me di a la tarea de subvertir los supuestos en que se asentaba desde un paradigma hipotético-deductivo mecanicista y para ello integré como argumento central de mi concepción de la investigación, la búsqueda de un episteme que permitiera develar las razones de los constructos simbólicos de los proyectos artísticos de mis jóvenes estudiantes. Goodman, entre otros, me ofrecía fuertes argumentos cuando al encarar la inmensa diversidad de relatos del mundo inquiría “¿qué se nos podría contestar si insistiésemos en preguntar cómo habría de ser el mundo si dejásemos al margen cualquier marco de referencia?” (1990, p.19). Y los marcos de referencia que se me mostraban en red provenían tanto de la psicología, de la antropología, como de la etnografía, la sociología de la cultura o la microsociología, solo por enumerar algunas de las disciplinas que rendían sus evidencias en los procesos creativos artísticos.

El objeto o el hecho arte se transfiguraba en transobjeto con tales presencias disciplinarias devenidas visión transdisciplinaria y donde lo subjetivo y lo objetivo resultaban trascendidos en una nueva dimensión. Luego la propia investigación doctoral que realizó bajo mi tutoría el maestro mexicano Salvador Aburto Morales lo confirmaría con su tesis “porque en los métodos ortodoxos predominantes en la investigación científica institucionalizada no es clara la objetividad que descansa en nuestra subjetividad, porque lo nuestro no son objetos aislables. Permanecen unidos como fenómenos y procesos, tanto en el objeto como en el sujeto que se estudia, lo mismo que en el observante, constituyéndose en intersubjetividad” (2007, p.60). De tal modo vuelve el entre dos en esta ocasión recordando la interacción que señala Lotman cuando reconoce la relación que se tiende entre el lector del “texto” artístico y el “texto”, dado que el texto deviene en interlocutor y se establece un diálogo con éste.

La operación lectora presente en el artista, en el espectador y en el proceso de educación con el arte es materia prima sobre la que se edifica la investigación en estos ámbitos, sustancia fenomenológica y hermenéutica que la constituye y realidad sustantiva de una relacionalidad de tal contextura que a veces parece sólida. El artista siempre será el primer “lector” de su obra y el proceso de creación es a la vez un continuo proceso de lectura, el rol de lector es consustancial a la operación de crear imágenes. El espectador, a su vez, lo es en la misma medida que al “ver” lee y no existirá proceso de educación con el arte si no queda comprendido en él la dimensión lectora y los aprestamientos para su desarrollo.

En mi curso de Metodología de la investigación venía así a reunirse también mi experiencia anterior de investigaciones en el campo de la educación en el arte,

tanto a nivel de licenciatura como de maestría. Al comprender la lectura desde esos diversos sesgos era capaz de visualizar los nexos que las imágenes mismas concitaban y podía percatarme mejor del entre dos y de ese sentido de relacionalidad que he destacado desde Christlieb y que podríamos relacionar con el concepto de transactivo empleado por Eisner en su *El ojo ilustrado* a partir de Dewey.²

El convencimiento que me había asistido de la necesidad de investigaciones históricas en el ámbito del arte en la educación era el reconocimiento de que no era posible planear sólidamente nada en este campo si antes no reconocíamos la existencia de un pasado, y luego esto tuvo su presencia en la formación profesional de artistas en la insistencia mía con mis estudiantes en que no sería posible ningún avance cierto en sus proyectos creadores si lo desenvolvían en olvido de la historia. Les repetía el pensamiento de Kundera: “A mi entender, las grandes obras sólo pueden nacer dentro de la historia de su arte y *participando* de esta historia. En el interior de la historia es donde puede captarse lo que es nuevo y lo que es repetitivo, lo que es descubrimiento y lo que es imitación, dicho de otra manera, en el interior de la historia es donde una obra puede existir como *valor* que puede discernirse y apreciarse” (2003, p.26).

Esto es lo que nos muestra la labor investigativa de una notable educadora del arte como Ana Mae Barbosa, cuyas primeras indagaciones se situaron en el ámbito de la historia de la enseñanza del arte como no podía dejar de ser si se deseaba avanzar en proyectos de arte/educación situados en su contexto. Esto mismo fue lo que hallé imprescindible cuando se fundó la primera Facultad de Educación Artística, en 1985, en una Universidad Pedagógica en mi país. En tales casos la historia queda expuesta como historia efectual, lo que al decir de Gadamer (1988) implica una relación en la que la realidad de la historia persiste igual que la realidad del comprender histórico. Esta se comprende desde y dentro de determinado contexto; en tanto que siempre la “efectuamos” desde un aquí que avista un hacia, quizá ya construido en el pasado, y desde un adentro, pues siempre, además, nos encontramos en la historia, estamos constituidos por la historia.

El valor concedido a lo fenoménico, a la interpretación en el campo de las indagaciones del arte en la educación, desde las tesis de maestrías en educación por el arte y en tesis doctorales en este campo, fue orgánicamente asumido para concebir el curso de metodología de la investigación en los procesos de creación artística y, a la par, la comprensión de particularidades del discurso simbólico contemporáneo y de un nuevo episteme que realza el valor de los marcos de referencia y las matrices de cognición en el entendimiento de la objetividad y en el rol de los sujetos y lo social en la construcción de lo real (Kuhn, 1991; Watzlawick, 1995; Berger y Luckmann, 2008; Maturana, 1998; Morin, 2006; entre otros).

2. “Puesto que lo que sabemos del mundo es un producto de una transacción de nuestra vida subjetiva y un mundo objetivo postulado, esos dos mundos no se pueden separar” (1998, p.70)

Desde la impartición del curso mismo de Metodología citado, en rizomática urdimbre con la dirección de tesis de maestría y doctorado y la sistemática participación como tribunal de los mismos en las últimas décadas, se fueron concibiendo los siguientes liminares para la investigación en el arte que hallo plausibles también para el ámbito de la educación por el arte. Las enumero: el artista al hacer obra investiga; su investigación difiere de las investigaciones al uso de las ciencias puras y las tecnologías; los modos en que investiga son axiológicos; su paradigma es cualitativo; su investigación no sigue una norma externa y fija; su investigación se condiciona a la naturaleza autonormativa de los procesos artísticos; la investigación en arte tiene un fuerte componente heurístico y hermeneúutico; en arte no se comprueban hipótesis se construyen hipótesis; el resultado de la investigación en arte es la obra artística; la urdimbre de la investigación artística es básicamente fenomenológica y experimental.

En los Trabajos de Diploma de la Licenciatura en Artes Plásticas, como se denominan las tesis a este nivel, he ido aplicando las ideas que vertebraban el programa de Metodología de la investigación. Así también en correspondencia con los liminares que apunté sobre la investigación en las artes, en la dirección de tales trabajos siempre observé una postura de acompañante o interlocutor de lo que hacía explícito el estudiante en sus argumentos sobre sus procesos de obra. La investigación en tales casos mostraba particularidades que luego resumí en un documento de naturaleza orientadora, a petición primero de la Facultad de Artes Visuales de la UANL, en Monterrey, México, y luego en la propia Facultad del ISA, en La Habana. En ese documento señalaba la inexistencia de una estructura previa a las obras de tales memorias de indagación; hacía hincapié en el qué y para quién de tales procesos; aventuraba juicios de valor e intenciones.

Los trabajos de diploma que dieron pábulo a esas *Rutas de orientación*, como les llamé, observaban las siguientes particularidades distintivas: trabajos de investigación en los que se pone en evidencia el modo de hacer en una manifestación y desde tal evidencia se cimentan los porqué de una poética; trabajos en los que se emplea el relato y la memoria afectiva para desde ahí desentrañar las huellas de un proceder en obras y sus sentidos; trabajos en los que se parte de un cuerpo de reflexiones alrededor de conceptos claves de orígenes disciplinarios diversos –psicología, lingüística, filosofía, física, etc.- desde los cuales se construye un tesoro personal en el que se cimentan los contenidos de un obrar; trabajos en los que la descripción de un hacer se perfunde con los argumentos de la poética de un obrar; trabajos en que relatos literarios develan en paralelo temático las razones que sustentan un obrar o trabajos que más allá de su memoria escrita hacían de su modo de sustentación, su presentación en público, otra propuesta de obra.

Ilustro a continuación cada una de las particularidades enumeradas con ejemplos concretos de Trabajos de Diploma. Aquellos en los que las razones se cimentan en las evidencias de una manifestación o hasta de un género, como en el caso de Niels

Reyes que argumentaba que las obras en que había logrado pintar desde el cuerpo eran los retratos, se lee: “. . . cuando pinto un retrato, los problemas específicos que van sucediéndose voy salvándolos desde un automatismo, inconscientemente. Aunque trabaje de solución en solución, de error en error, de accidente en accidente, cada acción o decisión la tomo desde un tipo de atención especial que se genera con el modelo”. O más adelante cuando resume: “Los retratos son pinturas con un tipo de hibridez singular, cargan sobre sí múltiples referentes y los exponen de forma sutil, es mi cultura pictórica desplegada en armonía” (2007, p.11). Otro tanto sucedía con Darwin Estacio también desde la argumentación del porqué la pintura, en este caso al confesar: “Sé que uno nunca está solo, aunque parezca que la única realidad es el cuadro y el que lo pinta (...) Por eso pintar un cuadro es evocar todo el pasado de la pintura, desde el mismo momento en que tomo un pincel ante un lienzo aparecen en la superficie todas las referencias anteriores”. Y resumía: “Pintar es, hoy día, comentar acerca del hecho pictórico, ensayar una cierta idea de la pintura” (2007, p.13). En ambos casos la reflexión al interior de los mecanismos de producción alcanzaba gradientes de experiencia personal desde la observación participante, el análisis textual y la historia de vida. El hecho, por otra parte, de que por estos años la pintura haya adquirido tal auge dentro del quehacer artístico de los jóvenes daba al traste con cierto adiós a la pintura de caballete que propugnaban notables artistas profesores, que hallaban definitivamente cerrado ese derrotero para las prácticas artísticas contemporáneas.

El relato y la memoria afectiva se presentaban orgánicamente como razón de ser para las obras de Amarilys González. Su proyecto de diploma se asentaba en piezas donde afloraba un ámbito rural que provenía de su origen campesino y así asumía, entonces, la elaboración de viñetas que hallaba en la memoria imaginada de una mente infantil el contenido revelador sobre el que cimentar su propuesta de fotografía y performance poniéndola a ella y a animales de su cotidianidad rural –gallinas, guanajos, etc.- como protagonistas de sus obras. Otro tanto sucedía con JEFF (José Emilio Fuentes Fonseca) que elaboró la memoria de su trabajo con “cuentos sucios infantiles” de su autoría, manuscritos con la caligrafía torpe de un recién alfabetizado, todo ello en alusión al ámbito temático de sus piezas. JEFF había sido un niño con severos padecimientos de salud y una infancia traumática y disfuncional, su obra estaba atravesada por tales ámbitos temáticos: el relato procaz se constituía en una modalidad esclarecedora para tal fin.

Las obras cimentadas en un tesoro personal inter y transdisciplinario exhibía sus razones desde un discurrir en que se señalaba con precisión el modo en que urdía la propuesta asentada en tales referentes conceptuales estructuradores. En el trabajo de Abel Barreto se lee: “Se trata de un proceso creativo que se nutre fundamentalmente de solapadas investigaciones de corte psicológico, físico y filosófico, donde los referentes teóricos son asimilados como instrumentos o herramientas que devienen en una producción simbólica” (2004, p.3). Hacia el final resume: “Durante el proceso he elaborado diversas categorías relacionadas con la temporalidad: la noción de

duración, de intervalo, lo simultáneo, lo sincrónico, la dimensión- orientación, la pausa en el devenir, así como las relaciones topológicas. De estas categorías se derivan nuevos tópicos que podrían dar continuidad al proceso” (2004, p.11).

Otro tanto propone María Victoria Portelles con su *Manual para la conformación de una idea incompleta del mundo* desde las dimensiones de una cartografía que hace de la cartografía un ejercicio subjetivo y de las propuestas de obra como levantamientos topográficos. En su recorrido exploratorio se agolpan preguntas que surgen a posteriori como ella bien plantea y son, entre otras: “¿Dónde estamos y dónde no (o dónde podríamos estar)? ¿Qué está a nuestro alrededor y qué no? ¿Qué relaciones establecemos con la exterioridad? (Con lo que nos rodea en y más allá de los límites de lo cotidiano)” (2004, p.26).

Están también trabajos de investigación que amén de registrar desde un tono confidencial y anecdótico un suceso creativo estructura el propio texto como quien traza las líneas de un paisaje y construyendo en medio de la página imágenes hechas con letras de diverso puntaje y disposición. Así hace Hander Lara con sus *Paisajes escurridizos*, argumentos indagatorios de su fotografía digital manipulada.

Cada uno de los ejemplos citados está de un modo u otro transitado por el acatamiento de lo vivencial y la vivencia, de la experiencia como sustento indagatorio de los porqués que fundamentan cada propuesta simbólica. Esto lo expresa de manera directa la joven artista mexicana Nahomi Ximénez en su tesis de Maestría: “...el proceso de aprendizaje en el ISA tiene mucho que ver con lo vivencial, estos años residiendo en la beca dentro de un ambiente multicultural y multidisciplinario me han alimentado mucho más que un programa académico a secas (...) Se aplica bien lo que afirma Joseph Beuys sobre lo vivencial en el arte, y que reitera John Dewey diciendo: *Toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia*” (2008, p.3).

En la tesis de Maestría en Arte de Ruslán Torres, profesor también de buena parte de los anteriores estudiantes en sus estudios universitarios, se reúnen la propuesta pedagógica de su trabajo con los talleres de creación y su proyecto artístico personal, en tanto que entrambos teje una urdimbre que vuelve a destacar el concepto de la relacionalidad que habíamos apuntado al inicio de nuestra conferencia entre los procesos de creación y los procesos de enseñanza del arte, hasta el punto de considerar el propio proceso pedagógico como una propuesta más de su quehacer artístico. En esta tesis Ruslán argumentaba los fundamentos conceptuales de sus Talleres de Arte y Experiencia, que en el momento de conclusión de su tesis llegaban a ser siete y proyectaba, junto a sus estudiantes, un octavo que al final quedó sólo en avances del proyecto sin llegar a desarrollarse por completo. La concepción de tales talleres quedaba orgánicamente engarzada con su entendimiento de la creación personal: del arte. De tal modo explicitaba: “Entiendo la obra artística como un proceso que tiene la necesidad del espectador para su realización. Me interesa al mismo tiempo, que la obra capacite a través de su presencia sobre el conocimiento de que todo

proceso creativo se produce, no solo en el ámbito de la representación sino y más importante, en los ámbitos de las vivencias y las experiencias” (2007, p.6).

Desde sus tiempos de estudiante Ruslán había comenzado a indagar sobre la conducta humana y los modos de control, la libertad y las condiciones de su existencia y ello lo había llevado primero desde la superficie de la tela pintada, a partir del patrón que obtenía de emplear rejillas y cercas como plantillas para realizar sus intervenciones en la tela, a espacios habitacionales como el proyecto *The Trust Company Building*, donde las telas funcionaban como cortinas para satisfacer compartimentar los reducidos espacios de cada inquilino, a la vez que con ello el artista lograba instalaciones socio/ambientales. Este operar desde múltiples referentes disciplinarios y alcanzar con ellos una síntesis conceptual/visual se continuaría en una larga saga que lo ha llevado hasta su propuesta doctoral de la actualidad, donde quedan integradas las que denomina como secciones: Sección pedagógica / Taller de Arte y Experiencia; Sección Experimentos / Ejercicios de Vínculo; Sección Documentos gráficos / Archivo. El uso de la denominación de secciones le ha servido no solo para caracterizar las que acabo de nombrar, sino también para identificar otras acciones que se despliegan en rizomática diseminación.

El afán reflexivo de este joven artista, un caso singular en las nuevas hornadas de artistas visuales, revela cómo un proceso de obra se desenvuelve bajo una visión indagatoria a la par que fenomenológica también hermenéutica. Es en el decurso de su experiencia entreverada, tanto pedagógica como artística, en su activismo desde un continuo hacer alerta, que se nos muestra como paradigma de las razones expuestas sobre investigación.

Las tesis de Maestría en Educación por el Arte que he dirigido a lo largo de estos años han develado el predominio de un sesgo cualitativo en sus modos de indagación, puesto que la educación no puede desenvolverse sino a través de la experiencia y como en la educación en el arte esta se hace desde el mundo de las imágenes, acá la experiencia se manifiesta doblemente. La observación hecha se presenta como tendencia en estas tesis como observación participante, porque poseen las características de hacerse desde un sentimiento de familiaridad pero a la vez de distancia, con un doble propósito: convertido uno a la vez en un observador común y un observador intencionado, con la adopción de una postura de conciencia alerta y dejando registro de lo observado. Los modos de observar con comprometimiento son modos de crear e indagar mundos. Más que plantear la indagación en términos experimentales, la tarea sería asumirla como un proceso vívido de interacciones entre el educador y los educandos, donde la narración o el relato se conviertan en instrumento reflexivo de captación de experiencias, donde “...el potencial del lenguaje para describir un conjunto de casos, y para comunicar el contenido de la experiencia humana (...) no queda restringido a un grupo cerrado de convenciones lingüísticas” (Eisner, 1998, p.45).

Así una de las últimas tesis que tutoré relativa al desarrollo de un taller de gráfica infantil en una escuela especial de niños con disfunciones visuales, motoras e intelectuales, mostró sus más vividos y penetrantes resultados desde el relato, el diario y el registro gráfico de momentos de su desenvolvimiento, tanto como el de los procesos expresivos de los escolares y sus resultados en obras (García-Robés, 2013). Recuerdo cómo un buen día en que hacíamos resumen de lo avanzado en uno de nuestros talleres de tesis, fuimos todos sorprendidos por los relatos de familia que había escrito Bertha como parte sustantiva de su tesis y que habían sido el fruto del análisis detallado de los expedientes escolares de sus niños, de las conversas con los familiares de estos, con las educadoras y el personal todo de la escuela y, por supuesto, del diálogo afectivo con sus escolares, del “lenguajear” constante con ellos y, también, de la imaginación –la suya y la que ellos sus escolares sembraron en ella. Esas viñetas resultaron poemas en prosa escritos desde abajo, desde lo cotidiano y desde el suelo de cada una de ellas quedaba expuesto el rostro de sus niños y sus ámbitos: un modo innegable de ofrecernos la realidad de donde provenían.

A lo largo de la tesis es posible palpar vívidamente las falencias halladas y las posibilidades desiguales de su mejoramiento, cada una de ellas tiene nombre y apellido y se inscribe en una fecha, es la marca indeleble de lo logrado contra las adversidades de la naturaleza. Se valió también para todo esto de referentes bibliográficos esenciales, excelentemente encarnados en sus franjas de vida de un taller de expresión gráfica infantil. Escolares reales de carne y hueso y no entelequias numéricas, ni porcientos. Escolares con necesidades educativas especiales muestran sus rostros, su cuerpo entero, entre otras, en fotos de innegable valor documental y uno puede enjuiciar el lento y no siempre exitoso camino de sus cambios en la interacción incesante con su maestra de arte. Esta tesis que comento y sitúo de ejemplo ilustra la temperatura de relación y vínculo de ese entre dos de subjetividades que tejen la urdimbre de la educación y que hallo impostergable quede evidenciado en las investigaciones de educación.

Desde el 2011 comencé una experiencia docente/investigativa que titulé *Taller ámbitos de encuentros (Experiencias de reflexión educativa)*, con el propósito tanto de sistematizar la acción de reflexionar la práctica educativa con la elaboración de registros de experiencias de sello personal, como la de entender en correspondencia la práctica reflexiva desarrollada como un componente esencial de la investigación educativa. La intención de poder publicar los registros obtenidos donde se hiciese presente en todo momento la dimensión protagónica del educador y sus educandos aún sigue siendo eso: una intención.

Con este taller se me hizo evidente uno de los grandes escollos que entraña investigar cualitativamente desde el reconocimiento protagónico del entre dos que argumento: el docente tiene que estar dispuesto a exponerse, a publicitar su labor junto a la de sus educandos y, a la vez, a estar dispuestos a someterse al juicio de ellos. La ética y el valor que esto requiere convierten este enfoque en un reto que pocos

están dispuestos a aceptar. Del conjunto inicial de docentes participantes, solo la maestra de más larga experiencia y que siempre cultivó el reconocer el parecer de sus alumnos acerca de la materia desarrollada para perfeccionar su hacer, fue la que exhibió de manera más completa el acontecer dramático de ese entre dos.

De modo que al exponer lo que sus alumnos habían escrito a solicitud de ella como especie de comentario personal acerca de las clases, acopiaba testimonios invaluable acerca del aprendizaje y de las resonancias personales del mismo más allá de la clase y, por supuesto, de las maneras en que ella se hacía presente indirectamente. En el siguiente pasaje que cito esto se hace explícito:

Me da flojera tener una clase a las nueve, después de dos horas libres y luego esta clase de dibujo, aunque mi disposición no es así de que ando al 100% pues como quiera está “chida” la clase. Me he dado cuenta de que he escrito muchas veces la palabra flojera y eso ya me está dando flojera. No soy bueno expresándome en escritos, siento que si escribo lo que siento se escucha muy “wey”, es mejor como que decirlo con palabras, da más risa . . .

Me pasó algo muy raro en el camión, de que estaba observando los tubos que están para sujetarse cuando vas parado y se me figuran a los palitos que nos encargó hacer la maestra.

Se me hace “chido” hacer las composiciones pero se me hace mejor hacerlo sin pensar tanto en la forma y después hallar la forma. Creo que no he escrito mis sentimientos aquí, lo que he estado haciendo es nada mas escribir lo que pienso pero no por querer expresarme sino por llenar estas hojitas. (Alvarado, 2011, pp.22-23)

El valor que posee lograr exponer este entre dos es un componente que reconozco esencial de la idea que sustento acerca de la investigación en la educación por el arte y en la creación del arte mismo.

En las tesis doctorales, la que primero tutoré en los inicios de la década de los 90, relativa a la apreciación de obras plásticas con niños preescolares de cinco y seis años de vida, resultaba medular el registro de lo que tales niños hacían con las imágenes que pintaban, lo que decían de su medio familiar y de su entorno más cercano y las relaciones que todo esto tenía con las imágenes que observaban en las pinturas. En la tesis era esencial el análisis que se desgajaba del testimonio oral, gráfico y vivencial directo de los niños. La investigadora hacía sus observaciones desde la participación completa en el proceso, sus niños no eran objeto de su mirada, sino sujetos de un entre dos de compleja y rica urdimbre, donde ella era a la vez sujeto de esa relacionalidad.³

3. Alexis Aroche Carvajal (1995): La integración de dibujo y apreciación de obras plásticas en niños preescolares de 5 y 6 años de vida, en opción al grado de Dr. en Ciencias Pedagógicas (Tesis doctoral premiada por el Ministro de Educación Superior).

Todos los ejemplos expuestos lejos de ocultar o postergar a los sujetos del hacer una lección o una propuesta simbólica, los privilegia. Un sujeto situado no trascendental al modo romántico, sino situado, variable y diverso; pero sujeto al fin: un ser para la interpretación y el suceder, que se desempeña como sujeto ejecutando roles no totalmente prescritos. En el arte, en la educación y en la vida se nos presentan así. En el conjunto de indagaciones citadas se manifiestan de tal modo.

Y de esta relacionalidad se desprenden naturalmente imágenes, se hacen imágenes y se las interpreta y en tales acciones de desprendimientos, hechuras e interpretaciones arden con lo *real*, que las anima; con el *deseo*, que despiertan; con el resplandor, que irradian; con el *movimiento*, que concitan; el *arroyo*, que motivan; el *drama*, del que provienen y la *memoria*. Arden siempre por la memoria, por lo que salvan del olvido y porque no dejan de arder, incluso cuando ya no son más que ceniza (Didi – Huberman, 2012).

Referencias bibliográficas

Aburto Morales, S. (2007). *Psicología del Arte*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Appadurai, A.: *La globalización y la imaginación en la investigación*. Artículo digital basado en tres fuentes: un memorándum inédito preparado para la Fundación Ford titulado 'Philanthropy in Motion: Grantmaking in the Era of Globalization' ('La filantropía en movimiento: las concesiones en la era de la globalización') (febrero, 1998); un ensayo titulado 'The Research Ethic and the Spirit of Internationalization' ('La ética de la investigación y el espíritu de la internacionalización'), publicado en *Items* (Social Science Research Council, Nueva York, Vol. 51, No. 4, Iª Parte, diciembre 1997); y las contribuciones del autor a un Informe Oficial producido por el 'Regional Worlds Project' en la Universidad de Chicago, bajo el título de 'Area Studies, Regional Worlds' (Estudios zonales, mundos regionales) (Junio, 1997).

Barbosa, Ana Mae (2012). *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva.

Benjamin, W. (2008). *The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility, and Other Writings on Media*. Massachusetts: Harvard University Press.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores.

Ceruti, M. (1995). El mito de la omnisciencia y el ojo del observador, en: *El ojo del observador*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la Mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.

Descartes, R. (1983). *Discurso del método y reglas para la dirección de la mente*. Barcelona: Orbis.

Didi-Huberman (2012). *Arde la imagen*. Oaxaca: Ediciones Ve.

Eisner, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Fernández Christlieb, P. (2011). *Lo que se siente pensar o La cultura como psicología*. México: Santillana Ediciones Generales.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores.

Gadamer, Hans-George (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Visor: Madrid.

Kundera, M. (2003). *Los testamentos traicionados*. Barcelona: Tusquets Editores.

Kuhn, Thomas S. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: FCE.

Martínez Miguéles, M. (2010). Bases de la epistemología a comienzos del siglo XXI, en: *Revista de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología. UNMSM. Vol. 13, No. 1, pp. 173 – 196.

Maturana, H. (1998). *La objetividad, un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI: CLACSO. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de los Andes; Siglo Veintiuno Editores.

Watzlawick, P. y Krieg, P. (Comps.) (1995). *El ojo del observador*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Trabajos de diploma, Tesis de Maestría y Doctorados

Documentación primaria:

Aburto Morales, S. (2002). *La interacción en la comunicación artística*, en opción al grado de Dr. en Ciencias del Arte. Instituto Superior de Arte. Tesis doctoral.

Alvarado Abi-Rached, L. (2011). *Taller Ámbitos de encuentro*. Monterrey: Facultad de Artes Visuales. UANL.

Aroche Carvajal, A. (1995). *La integración de dibujo y apreciación de obras plásticas en niños preescolares de 5 y 6 años de vida*, en opción al grado de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación (Tesis doctoral premiada por el Ministro de Educación Superior).

Barreto, A. (2004). *El tiempo y sus desviaciones*. Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

Estacio Martínez, D. (2007). *Nada menos que pintura*. Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

García-Robes, B. (2013). *Franjas de vida de un taller de expresión gráfica infantil*. Tesis de Maestría en Educación por el Arte. Facultad de Artes Visuales. Instituto Superior de Arte.

Lara, H. (2009). *Paisajes escurridizos*. Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

Portelles, Ma. Victoria (2004). *Manual para la conformación de una idea incompleta del mundo*. Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

Reyes, N. (2006). *De la idea al cuerpo*. Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

Torres Leyva, J. Ruslán (2007). *Investigación, Arte y Experiencia 2001-2007*. L. CONDUCT-A-RT. Taller de Arte y Experiencia. Tesis de Maestría en Artes. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

Ximénez, N. (2008). *Diario de viaje de Jane Doe. Memorias de producción*. Tesis de Maestría en Artes. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

Relaciones del Arte de Internet con la Cultura Libre Relations between Internet Art and Free Culture

Carlos ESCAÑO. *Universidad de Sevilla, (España). jcescano@us.es*

Resumen: ¿Cómo se definen las prácticas artísticas propias de Internet que están contextualizadas en la cultura libre? Esta es la pregunta de la que se parte y a la cual se procura dar una respuesta en las presentes letras. La correlación entre el arte de Internet y las dinámicas propuestas desarrolladas desde los entornos de la cultura libre puede ser tenida en cuenta como una vinculación inexcusablemente muy estrecha. Ambas líneas de desarrollo cultural se han entrelazado desde sus orígenes manteniendo como aglutinante un esfuerzo por desvincularse del vigente paradigma cultural institucional legitimado por las industrias culturales, procurando así un entramado intelectual más abierto y plural, en el que las estrategias democratizadoras de sus acciones prescriben características singulares.

Los resultados que aquí se muestran forman parte de un trabajo de investigación centrado en el análisis de las relaciones entre cultura libre y el arte de Internet, el cual define y desarrolla sus características principales. Estas características están inferidas del estudio de fuentes secundarias oportunas y, por otro lado, deducidas de las entrevistas realizadas a cuatro expertos vinculados a los contextos pertinentes: Remedios Zafra, escritora y antropóloga, profesora universitaria de Arte, Innovación y Cultura Digital; Juan Martín Prada, profesor de universidad y esteta especialista en arte contemporáneo; y finalmente, Pedro Jiménez y Felipe G. Gil, representantes del influyente colectivo cultural transmediático Zemos98.

Palabras claves: Arte de Internet, Cultura libre, Remezcla, Recursividad.

Abstract: How are defined Internet art practices contextualized in free culture? This is the question to respond on these pages. The correlation between art Internet and proposals developed from environments of free culture can be taken into account as an inexcusably very close relationship. Both lines of cultural development have

been intertwined since its origins and its nexus is an effort to disengage from the current institutional cultural paradigm legitimized by cultural industries, seeking a more open and plural intellectual framework in which the democratizing actions prescribed strategies singular characteristics.

The results shown here are part of an investigation focused on the analysis of the relation between free culture and Internet art, which defines its essential characteristics. The characteristics deduced from this study of secondary sources and from interviews with four experts linked to relevant contexts: Remedios Zafra, writer and anthropologist, university Associate Professor of Art, Innovation and Digital Culture ; Juan Martín Prada, university Associate Professor and specialist in contemporary art esthete; And finally, Pedro Jimenez and Felipe G. Gil, representatives of transmedia influential cultural group Zemos98.

Keywords: Internet Art, Free Culture, Remix, Recursivity.

Introducción: Arte y Cultura Libre Digital

El punto de partida de estas letras es dar respuesta a cómo se definen las prácticas artísticas propias de Internet que están contextualizadas en la cultura libre. Tal respuesta conlleva una necesaria inmersión en las características emergentes de la relación entre el arte de Internet -como concreción del net art- y la cultura libre.

Juan Martín Prada aclara el matiz que diferencia el arte de Internet de la conocida etiqueta net art. Esta última implica a todas las prácticas que se basan en las redes de telecomunicación (no sólo Internet) para su interacción; mientras que el arte de Internet asume ésta como red necesaria y condición preceptiva para que la obra artística pueda ser experimentada (Martín, 2012).

Por otro lado, Lawrence Lessig explica que “las culturas libres son culturas que dejan una gran parte abierta a los demás para que se basen en ella; las que no son libres, las culturas del permiso, dejan mucho menos” (Lessig, 2004, p. 42). La idea de libertad se traduce en una apertura y facilitación del acceso a la cultura. Idea esencial para que se haga efectiva la posibilidad del acto de compartir y, en consecuencia, la promoción del progreso cultural.

Fue a raíz de la emergencia del software libre cuando el movimiento de la cultura libre comenzó a fraguarse. El software libre se cristalizó a través de diferentes licencias de uso. Una de sus más visibles y simbólicas fue y es la licencia denominada GNU/ GPL, de la que Natxo Rodríguez (2006) apunta que:

Tiene su origen en el mundo del software libre y es, a su vez, la principal responsable de todo el movimiento por la cultura libre y el copyleft. Está basada en las cuatro libertades propuestas por Stallman y la FSF (Free Software Foundation): 1) de uso;

2) de estudio y modificación; 3) de copia y 4) de mejora y distribución de los contenidos, el carácter libre de lo producido continúa así en las obras derivadas cuyos contenidos mantienen la misma licencia. (p. 87)

Precisamente por su influencia cultural la noción de copyleft es especialmente destacable. No todo el software libre puede entenderse como copyleft. Stallman califica al copyleft de método de conversión de un programa en software libre, exigiendo a su vez que las derivaciones del mismo también lo sean. Es decir, garantiza que cada usuario pueda gozar de esta libertad. Asimismo, explica que para poder ejercer la aplicación del copyleft, en primer lugar, debemos reservar los derechos, y posteriormente, añadimos los términos de distribución; una herramienta legal que otorga a los usuarios el derecho a uso, modificación y redistribución del código del programa o derivado del mismo, siempre que no se cambien los términos de distribución (Stallman, 2004).

Así, como queda reseñado, la GNU/GPL mantiene un peso específico dentro de la definición del conjunto del movimiento cultural libre. Quedan enunciadas sus características más básicas relacionadas con la libertad y la colaboración, pero sin embargo, existen diferentes y múltiples pareceres a la hora de dirimir un concepto más exacto de cultura libre en relación con tales libertades. Para ello un análisis filosófico de la cultura puede ayudar a abordar esa multiplicidad, como plantea Roberto Feltrero, “no tanto para encontrar la versión genuina de lo que podemos llamar cultura libre, sino para rastrear los argumentos básicos de cada postura y encontrar, si cabe, los puntos de acuerdo comunes a todas ellas” (Feltrero, 2006, p. 69). Las conclusiones aquí recogidas derivan de las entrevistas en profundidad realizadas a cuatro expertos en cultura digital, así como del análisis pertinente de fuentes secundarias, procurando desarrollar un sumario de características que ayuden a definir la praxis artística que, de manera híbrida y ramificada, frecuenta ambos terrenos conceptuales.

La correlación entre el arte de Internet y las dinámicas propuestas en los entornos de la cultura libre puede ser tenida en cuenta como una vinculación inexcusablemente muy estrecha, puesto que, como explicita Martín Prada (2012), “los artistas que optaban por trabajar en la red reactivaban una problemática iniciada a mediados de los setenta, cuando tras los términos “arte conceptual” o “de la idea” muchos habían soñado con la liberación del arte de “la tiranía del estatus de la mercancía y de la orientación al mercado” (p.17). Un esfuerzo por desvincularse del paradigma industrial-cultural vigente e inmiscuirse en un entramado intelectual más abierto, plural y libre.

Presentación de expertos entrevistados

Remedios Zafra [<http://www.remedioszafra.net/>]

Prestigiosa escritora y antropóloga, profesora de Arte, *Innovación y Cultura Digital* en la Universidad de Sevilla y de *Políticas de la Mirada* en la Universidad Carlos III de Madrid. Especialista en Cultura Digital y Acción Artística, Teoría Crítica de la Cultura Contemporánea, la intersección Arte, Ciencia y Tecnología y los Estudios sobre Identidad y Género.

Zemos98 [<http://zemos98.org/>]

Colectivo que autodefine su actividad como equipo que investiga, programa y produce contenidos relacionados con educación, comunicación y creación audiovisual. Un colectivo que *habita en* la cultura contemporánea buscando aperturas transmediáticas y desarrollando una labor remezclada y deconstructiva, convirtiéndose en la actualidad en clara referencia teórica y práctica de la cultura abierta. Pedro Jiménez y Felipe G. Gil son dos de sus cabezas visibles más significativas y los especialistas entrevistados para la ocasión.

Juan Martín Prada [<http://www.juanmartinprada.net/>]

Uno de los teóricos de arte contemporáneo y estudios visuales con más peso en el panorama estatal español. Profesor de la Universidad de Cádiz y referencia actual en los estudios sobre arte y nuevos medios. La investigación de Martín Prada destaca por su prolija riqueza informativa a la hora de abordar el vasto y complejo contexto artístico contemporáneo.

Características emergentes de la relación Arte de Internet – Cultura Libre

Técnicamente es cultura libre aquello que de alguna manera permite que esa obra o esa creación sea accesible permanentemente desde cualquier lugar y por cualquier persona. Y, en segundo lugar, que esa obra permita que alguien genere obras derivadas o acceda al código fuente. (J. Martín , comunicación personal, 4 de junio de 2013)

Así es como Martín Prada define una praxis artística centrada en la cultura libre. Una definición básica que ayuda a orientarse en el entramado tipológico de este fenómeno estético desarrollado online. Las características reseñadas permiten conformar un concepto global, aunque muy ramificado, en aras de una mejor comprensión de tales prácticas. Las diferentes características enunciadas a continuación no sólo ciñen su definición al campo de la estética, sino que su itinerario conceptual atraviesa

territorios filosóficos, sociológicos, comunicacionales y políticos, anunciando así el polifacetismo del objeto de estudio.

#1. “NO REPETIR DEL MUNDO”: LA NO-INSTITUCIONALIZACIÓN DEL ARTE

[*En relación con el arte de internet*] Este tipo de prácticas comparten el deseo de utilizar Internet como medio reflexivo para no repetir el mundo. (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013)

Remedios Zafra explica que los artistas de la década de los 90, pioneros y potenciadores del arte online, mantenían una vocación que podría ser calificada de activista, con una idea clara: transformar el mundo; asumiendo Internet no ya como instrumento, sino como espacio que facilita la construcción de la colectividad. Una palabra clave (colectividad) que permitirá plantear dinámicas para pasar del **yo** al **nosotros**.

Juan Martín Prada subraya como característica vinculante la clara intención de alterar el discurso estético oficial por parte de los creadores artísticos de la Red, operando fuera de sus lindes con una labor crítica y arriesgada. Martín Prada destaca "su arriesgada apuesta por plantear formas de trabajo y atribuciones del propio concepto *arte* fuera de lo que las instituciones artísticas han tratado de imponernos a lo largo de tantos años" (J. Martín, comunicación personal, 4 de junio de 2013).

#2. PENSAMIENTO CRÍTICO, HABITAR POLÍTICO Y (H)AC(K)TIVISMO

En relación directa con la característica anterior, se deduce que si la acción artística en la Red se vincula a la idea de proceso estético que pretende un enfrentamiento al mundo institucionalizado, para su reconstrucción y no para su reproducción, se estará otorgando un carácter eminentemente crítico y político a la naturaleza de sus estrategias. Así lo subraya Pedro Jiménez cuando dice que el movimiento *Free Culture*, promocionado por Stallman, está en clara conexión con una actitud política, activista y hacker (P. Jiménez, comunicación personal, 20 de mayo de 2013).

Zafra literalmente engarza la cultura libre con los valores de igualdad, pensamiento crítico y democratización, y expresa que “cuando hablamos de estos valores estamos hablando no ya de un discurso sino de una escritura y (...) en ese sentido tiene mucho de crítica al logocentrismo y al discurso y formas del poder” (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013). Esta disposición está claramente vinculada a una actitud política en todas sus acepciones. Bajo esta perspectiva se puede entender la diferenciación que efectúa Remedios Zafra sobre los distintos modos de *habitar* la Red; modos sobre los que las prácticas artísticas de Internet nos cuestionan:

1. *Habitar Interfacado*: un habitar “que nos lanza preguntas sobre dónde queda el sujeto allí donde el cuerpo queda aplazado” (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013).
2. *Habitar público-privado*. El discurso estético de la Red nos cuestiona sobre cómo se están reconfigurando esferas que antes diferenciamos como espacio público y espacio privado.
3. *Habitar colectivo*. ¿Cómo son los vínculos de la identidad del *nosotros a través de la Red*?
4. *Habitar político*. De una manera más concreta dentro del ámbito político, las obras propias de la cultura libre en la Red nos hacen reflexionar sobre la construcción de la misma red.

Los cuatro modos de habitar podrían ser considerados modos de *habitar político*, ya que se relacionan con las maneras de articulación de relaciones sociales en un espacio común, pero es el cuarto habitar el que específicamente se orienta a los modos de construcción de la experiencia política en Internet. Así, ejemplos de prácticas como *Life Sharing* (2000-2003), de 0100101110101101.org, www.jodi.org (1995), de *Jodi*, o *CarnivorePE* (2001), de RSG, se relacionan con un claro enfoque político activista, “un enfoque de la forma de construir la Red que se pregunta por lo no-inocuo de esa construcción [de la Red] y que nos lleva a plantearnos que no somos simplemente agentes que usan la Red, sino agentes que estamos construyendo la Red” (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013).

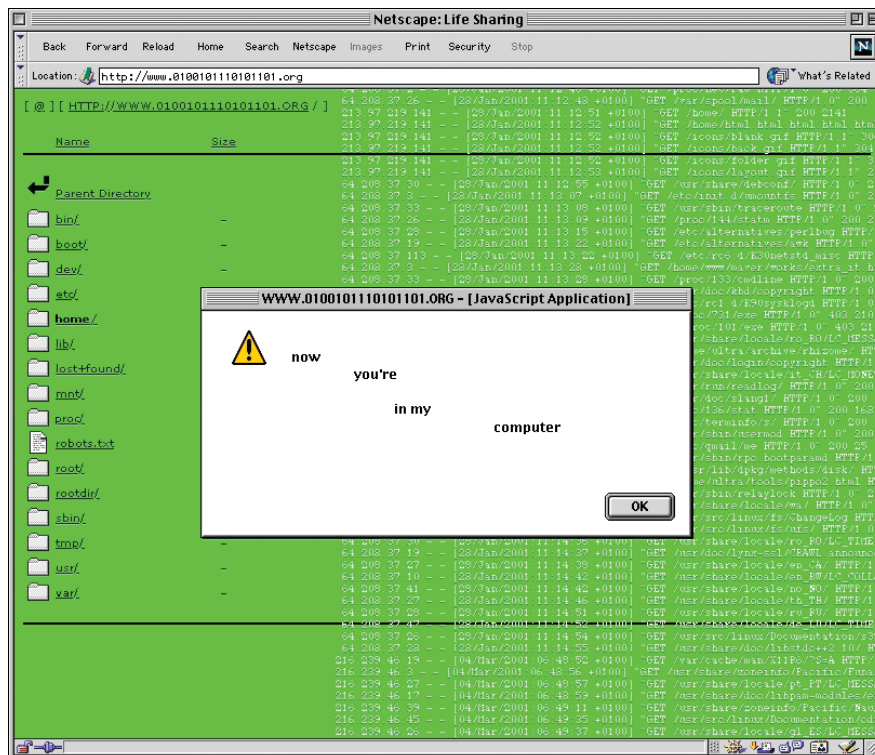


Figura 1.- Captura de pantalla de *Life Sharing* (2000-2003), de 0100101110101101.org.

#3. LOGICAS INDEFINIDAS (Y CONSECUENCIAS PARADÓJICAS)

Remedios Zafra alude al proceso creativo y estructural de la acción artística de Internet como un proceso orgánico, el cual conlleva una inevitable indefinición. Característica que según la autora no se antoja en absoluto negativa:

Esa indefinición es un paso para cambiar las cosas, porque el hecho de definir y de acotar era algo contra lo que muchos artistas en los años 90 se rebelaban. Esa acotación muchas veces sirve a quienes cuentan la historia, sirve a la disciplina y sirve a la institución para acotar y para domesticar. Tenemos que tener en cuenta que son prácticas que no quieren ser domesticadas, son prácticas que, en tanto que tienen una pretensión política, quieren transformar el mundo. (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013)

Esta apertura a la indefinición no es peyorativa, pero sí conlleva inevitables paradojas y "contradicciones coherentes", aunque expresado de tal manera pudiera parecer un simple oxímoron. En este sentido, se apuntan algunas de las apreciaciones formuladas por los entrevistados. Pedro Jiménez plantea en relación con los medios y el discurso estético sometido a estudio, que estamos tratando de cultura libre en la Red, "libre y compartida, pero estamos hablando de servidores que no son propios y tecnología obsoleta que no permite ahora su reproducción" (P. Jiménez, comunicación personal, 20 de mayo de 2013); También es destacable que tales contextos digitales aún están lastrados de tradiciones culturales que dificultan la acción interna de una cultura liberada. En este sentido, señala Felipe G. Gil que hay cuestiones que no son fáciles de superar y que se incorporan desde la tradición representante de la institución u oficialidad artística en el campo de la cultura libre. En específico señala el caso de la hipotética no-linealidad de las narrativas digitales: productos de la cultura libre participan en muchos casos de cánones narrativos propios de la linealidad de los discursos artísticos institucionalizados ejemplificándose así la imposibilidad de "un proyecto de creación colectiva donde se disuelva de verdad la autoría y donde el proceso sea más importante que el resultado" (F. G. Gil, comunicación personal, 20 de mayo de 2013). Igualmente, Martín Prada afirma que la naturaleza del net art es libre y que difícilmente es comercializable, pero ha habido casos en los que sí se ha llevado a cabo este acto de cosificación de la obra (J. Martín, comunicación personal, 4 de junio de 2013). Por otro lado, Remedios Zafra, apunta una sugerente idea en relación con la condición biopolítica de la interfaz y la pantalla, la cual está pensada para una organización de multitudes congregadas en red, pero multitudes en soledad: las pantallas están pensadas para trabajar en un *cara a cara* individual: "Solás frente a nuestra pantalla, por la propia biopolítica de la interfaz y porque la pantalla sigue pensando para una persona con unos ojos que están mirando" (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013).

Por otro lado, las prácticas artísticas de la cultura libre en la Red corren el riesgo de participar de una visión paradójica de la propia cultura libre. Según Remedios Zafra hay una acepción del concepto que lo instrumentaliza, alejándolo de su apertura democrática, un concepto de cultura libre que está basado excesivamente en la

producción y utilización de determinado tipo de recursos de software libre, lo cual puede ser muy perverso -señala la autora- porque si se considera como un límite se convierte en un agente discriminador excluyente, dejando fuera muchas personas que por determinadas tradiciones y circunstancias no han tenido o no tienen esa afinidad hacia la tecnología.

#4. VISIBILIDAD DEL CÓDIGO

Juan Martín se pregunta sobre la naturaleza del código de una obra de arte y esta reflexión se torna necesaria para comprender la naturaleza de la cultura libre digital: “En una pieza de software podemos saber cuál es el código; esas instrucciones que permiten que aquello pueda funcionar de una determinada manera ¿Pero cuál es el código de una obra de arte? (J. Martín, comunicación personal, 4 de junio de 2013).

Pedro Jiménez utiliza la expresión de “código interoperable y analizable” para calificar al código de la Red; un código que posibilita la idea de transparencia, compartición y, en última instancia, de recursividad. Para Felipe G. Gil desde el origen de las obras de arte en la Red está presente el concepto de código, es decir, esa idea de apertura y visualización de cómo ese proyecto es y está realizado para que otros puedan replicarlo. “La idea de que tú, al mismo tiempo que realizas un proyecto, estás explicando la metodología de dicho proyecto para que otros lo remezcLen (...) para nosotros tiene mucho que ver con la cultura libre y la cultura compartida” (F. G. Gil, comunicación personal, 20 de mayo de 2013).

Asimismo, dando una posible respuesta a la pregunta, el mismo Martín Prada explica que ese código debiera ser abierto para participar de los valores de la cultura libre, y destaca:

La obra en sí no es el código, sino las ideas que hacen que esa obra sea posible. El espacio intersticial, los engranajes entre las múltiples ideas que en toda obra existe: unas ideas son de unos autores, otras son de otros, pero lo que ha aportado el autor no son esas ideas, sino el espacio entre medias. Y ese es el código abierto, o ese es el código que debería estar abierto en toda creación. (J. Martín, comunicación personal, 4 de junio de 2013)

#5. ANONIMATO, AMATEURISMO Y CONVERGENCIAS CREATIVAS DE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y NO ARTÍSTICAS

Remedios Zafra expone que Internet ha permitido hacer confluír la práctica creativa que antes se calificaba amateur con la práctica profesional, señalando que:

Hay muchos procesos que no son exclusivos de la práctica artística (...) De los que también se han apropiado, en las últimas décadas, las prácticas de visualidad de las industrias del imaginario, de las industrias culturales -como la publicidad- pero que ahora son de propiedad pública también. (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013)

En esa convergencia entre prácticas profesionales y no profesionales del arte surgen obras que ya no están dentro de lo que estrictamente sería el círculo artístico (así también lo señala Pedro Jiménez aludiendo al trabajo creativo de Eclectic Method). Igualmente, Zafra hace hincapié en esa idea aludiendo al carácter que mantienen tales obras ofreciendo “la posibilidad de infiltrar al *otro* allí donde se desea un cambio, es decir, que estas obras no operen solamente en contextos artísticos, sino en contextos de toda índole” (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013).

La hibridación de modos de trabajo repercute en el concepto de autoría artística. En el contexto dibujado la idea de autoría se diluye en el anonimato *amateur* en tanto que ya no es necesario el concepto de 'Autor' para legitimar el discurso histórico artístico. El proceso se torna en el objetivo prioritario en detrimento del mero argumento de autoridad estética. De manera gráfica, Felipe G. Gil, centra su atención en el reciente fenómeno 'Harlem Shake' para explicar esta circunstancia:

Gente que se organiza de manera totalmente anónima sin conocerse unos y otros para replicar un modelo de performance... Porque al fin y al cabo el 'Harlem Shake' es una performance en toda regla: gente que se disfraza, que queda en un sitio y que con un plano fijo y una canción, genera dos momentos: quietud y caos. Con lo cual creo que lo que hace falta ahora es más analizar cómo funcionan esas cadenas virales, miméticas y no tanto quién. La clave está en la cadena o en quién la inició. Más allá de la autoría hay que introducirse en esos procesos. (F. G. Gil, comunicación personal, 20 de mayo de 2013)

#6. COLECTIVIDAD, COMUNIDAD Y RECURSIVIDAD

“La cultura libre exige dar más de lo que recibes, siempre”. (P. Jiménez, comunicación personal, 20 de mayo de 2013).

Posiblemente las características que mejor definen los procesos de cultura libre en la Red son las que aluden a Internet como territorio desjerarquizado (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013) y, a su vez, vinculado entre sí. Características que revelan de manera explícita el carácter de producción social de toda creación cultural. En este sentido, Rubén Martínez (2012) subraya que “una de las cuestiones presentes en los movimientos de cultura libre es el origen colectivo de la creatividad y de la producción de conocimiento” (p. 54).

Remedios Zafra señala el concepto de *habitar colectivo*, adelantado en párrafos anteriores, como uno de los modos de existencia con los que se relaciona la cultura digital, cuestionándose “cómo pasamos del yo al nosotros en Internet y cómo se generan los vínculos que nos hacen hablar de un 'nosotros'” (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013). Específicamente este habitar colectivo en relación con la acción artística libre nos ubica en la idea de comunidad y horizontalidad comunicacional.

Pedro Jiménez explica que la clave de la cultura libre no está en el hecho en sí de cesión de un material dispuesto para ser copiado o reutilizado, sino que "está en que tengas una comunidad que 1) necesite eso, 2) lo active de manera comunitaria y 3) genere cosas nuevas" (P. Jiménez, comunicación personal, 20 de mayo de 2013). Jiménez encaja estos tres puntos conceptuales en una única idea: que la acción sea recursiva. La idea de recursividad, en referencia a Marga Padilla, sirve para justificar que un proceso sea participante de la idea de cultura libre. Margarita Padilla (2012) explica el concepto de la siguiente manera:

El concepto de recursividad va ligado al de repetición. La recursividad exige repetición, pero no toda repetición es recursiva. Hay repetición cuando algo vuelve a ocurrir independiente de las consecuencias de lo ocurrido previamente. Y hay recursividad cuando algo vuelve a ocurrir a partir de lo ocurrido previamente. Por lo tanto, lo que hace que una repetición sea recursiva es la manera de asociarse con otras repeticiones, es decir, con otros procesos anteriores y posteriores. (p.43)

Un ejemplo interesante-destacado por Jiménez-de discurso recursivo con un eco que se ha amplificado en su desarrollo es el proyecto transmedia *15m.cc*, que más allá del popular producto documental de Stephane Gruesso incluido en el proyecto, se ha generado toda una acción polimórfica de un concepto trabajado por una amplia comunidad.

Pero hay que subrayar que el espacio habitado por el colectivo no es una comunidad entendida en términos de público, sino propiciadora y participante de una lógica productora -no sólo receptora- asociada también a otros elementos como la honestidad en el proceso de trabajo, la transparencia y la facilitación del código fuente de las obras (P. Jiménez, comunicación personal, 20 de mayo de 2013). La comunidad se aleja del concepto tradicional de público o audiencia, puesto que son los lazos emocionales y afectivos los que definen a una comunidad como tal y es gracias a estos cuando los procesos y obras derivadas se realizan.

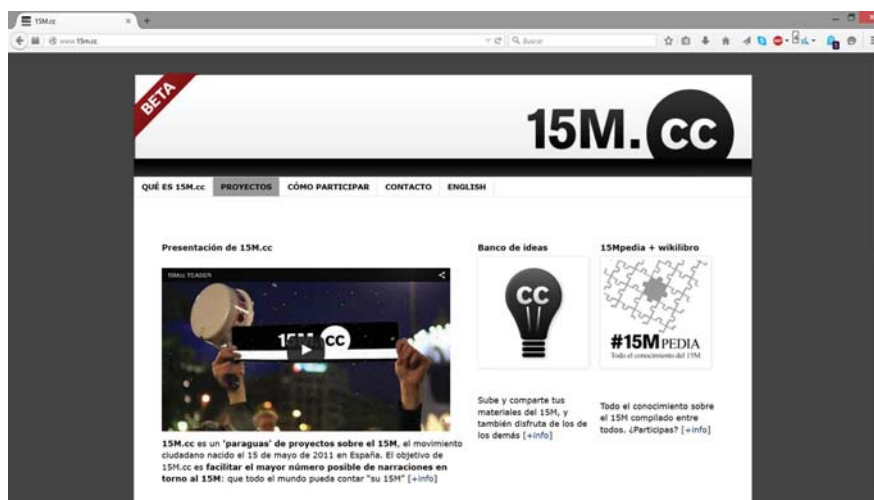


Figura 2. Captura de pantalla de 15m.cc (2011-en proceso), autoría colectiva.

#7. LÓGICAS (DERIVADAS) DE LA APROPIACIÓN

Juan Martín Prada enunciaba como característica básica de las prácticas artísticas libres su posibilidad y ofrecimiento de generación de obras derivadas a partir de sí mismas. El artista en este marco de acción está más próximo al concepto de coleccionista y transformador que de creador en sí (J. Martín, comunicación personal, 4 de junio de 2013). Esta lógica de la derivación es intrínseca a las estrategias de apropiación y recursividad. La toma de consciencia de la acción derivada es una reafirmación explícita de 'la muerte del autor' de Barthes y de uno de los mecanismos más populares de la expansión histórica cultural. La noción de apropiacionismo es esencial para la comprensión del arte online. Martín Prada (2012) explica que:

Hablar de estética digital en la última década es hacerlo, sobre todo, de una intensificación de los procesos creativos basados en la apropiación de material existente y en su modificación y ajuste, en un predominio de las acciones de selección frente a las de producción, de las de posproducción frente a las de creación. (p. 176)

Es oportuno señalar cómo Juan Martín Prada hace referencia a que el apropiacionismo, como estrategia de lenguaje, supone una radicalización de los recursos de la cita y la alusión, como estrategia crítica implica una actitud revisionista, de relectura de lo dado, de toma de consciencia de la influencia de los sistemas de exposición y comercialización sobre la obra de arte (Martín, 2001). Y conectando con este argumento, en la entrevista desarrollada, el autor plantea literalmente que:

De alguna manera, los artistas que empezaron a trabajar en la Red trataban pulverizar el concepto de propiedad de la obra, trataban de pulverizar el concepto de restricción de acceso a las obras, o incluso la vinculación de las obras a los espacios de su exposición tradicional. (J. Martín, comunicación personal, 4 de junio de 2013)

Existen estrategias o técnicas apropiacionistas que se han conformado como categorías estéticas con cierta popularidad y reconocimiento, las cuales se visibilizan de una manera específica en el ámbito de la cultura libre digital. Estrategias que tendrían que ver “sobre todo con el aprovechamiento de la apropiación para recontextualizar, con la cita, con el remake...” (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013), a las que habría que añadir la popular práctica de la remezcla (remix), concepto que Felipe G. Gil y Pedro Jiménez reseñan como elemento característico de la cultura libre.

- Remix:

Juan Martín Prada define la acción de remezcla como “todos aquellos procesos creativos o artísticos vinculados no tanto a la producción de imágenes sino simplemente a la reelaboración, a la metabolización de imágenes” (J. Martín, comunicación personal, 4 de junio de 2013). Esta idea es complementada en su texto sobre prácticas artísticas en la Red:

Hablar de las estrategias de remix (remezcla) es hacerlo no tanto de prácticas de creación sino de diferentes formas creativas de absorción, de asimilación; o de la “digestión” como forma de creación, si se prefiere. Sus acciones: cortar y pegar, mezclar, fusionar, derivar, filtrar, alterar, reelaborar material visual preexistente. (Martín, 2012, p.175)

En su discurso Martín Prada señala como acciones propias de la remezcla las prácticas de Jimpunk y Abe Linkoln o las exposiciones colectivas *Appropriation & Immateriality* (2007) y *Montage: Unmonumental Online* (2008). Martín Prada explica que frente a lo que suele hacer mucha gente en Internet realizando un trabajo de registros de recuerdos (fotos de nuestra vida cotidiana), los artistas vinculados al remix ponen signos en movimiento. Estos tratan de reflexionar sobre cómo se producen hoy los imaginarios y cómo se manifiesta un artista, que no es un creador de imaginarios, sino alguien que interviene en el de los demás (J. Martín, comunicación personal, 4 de junio de 2013).

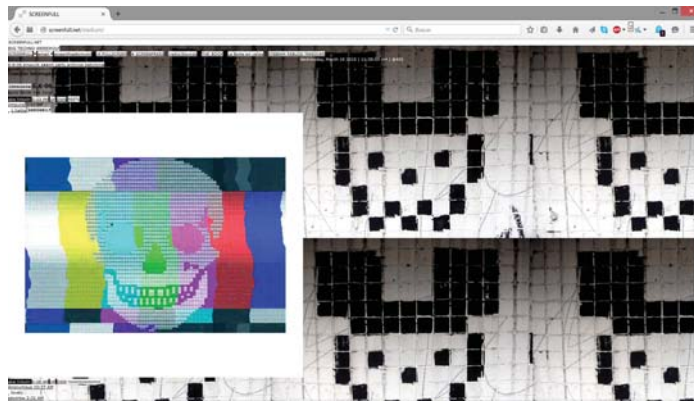


Figura 3.- Captura de pantalla de Screenfull.net (2005), de Jimpunk y Abe Linkoln.

- Remake:

Juan Martín Prada señala que el remake es una forma de apropiación, el cual no es tanto una apropiación dadaísta de fragmentos de una obra, sino un proceso de recreación de esa obra (del pasado) en el presente. Asimismo, hay que subrayar que “la creación de una nueva versión (remake) de una obra anterior es una de las estrategias operativas más recurrentes en el arte de Internet desde sus inicios” (Martín, 2012, p.183) y apunta como ejemplo idóneo el proyecto *Man with a Movie Camera: The Global Remake* (2007), de Perry Bard. Un trabajo que versiona la emblemática obra de Vertov en un ejercicio abierto y polifónico desde nuestra actualidad, en la que lo más interesante, subraya Martín Prada, no es ya la apropiación de materiales encontrados, sino la de generar todo un proceso social a partir de la obra.

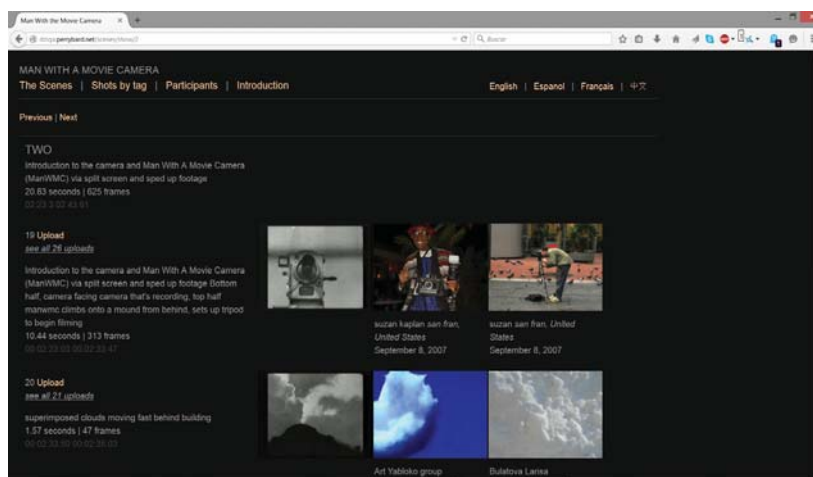


Figura 4.- Captura de pantalla de *Man with a Movie Camera: The Global Remake* (2007), de Perry Bard.

#8. SENTIDO DEL HUMOR

En primer lugar, Remedios Zafra precisa ciertas características relacionadas con una actitud basada en la comicidad para provocar reflexión crítica como “plantear un juego de reversibilidad, trabajar con la parodia o con la ironía, establecer distintas lentes de visión, infiltrar la alteridad o hacer algún cambio en algún tipo de contexto para generar una reflexión...” (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013). Esta idea es ratificada por Felipe G. Gil al subrayar de manera explícita el sentido del humor como una característica reseñable de la acción artística digital libre. Algo positivo en la Red, a pesar de que los sistemas de propaganda sigan funcionando, aunque bajo su criterio, ahora vivimos en una sociedad que “vigila y es más desconfiada”; y en esa desconfianza, el sentido del humor, el reírse con y para consigo mismo, supone un plus de funcionalidad: “el humor provoca la conexión y la viralidad” (F. G. Gil, comunicación personal, 20 de mayo de 2013), además de ser usado como arma para la crítica y autocrítica.

#9. IMPLICACIÓN DE LICENCIAS Y SOFTWARE LIBRES EN EL DESARROLLO DE LA CULTURA LIBRE

Ante la pregunta sobre si es necesario el trabajo con software y licencias libres para que emerja la idea de cultura libre, los cuatro especialistas ofrecieron una respuesta unánime: no es necesario. Aunque sí destacaron su lógica y pertinencia si éstas son usadas.

Juan Martín Prada subraya que “la cultura libre ante todo está vinculada al desprendimiento de lo que son las lógicas propietarias en todas sus posibilidades, en todas sus aristas”(J. Martín, comunicación personal, 4 de junio de 2013). Tales lógicas propietarias son exponentes del paradigma cultural presente en tanto que suponen un concepto socio-jurídico del discurso cultural, y en este sentido, para la

desvinculación de semejantes lógicas, Martín Prada no ve necesario ni preocupante la no utilización de software y licencias de naturaleza libre o abierta, interpretándose que lo esencial es la acción cultural emancipadora y no la formal. Remedios Zafra y los integrantes de Zemos98 indicaron respectivamente el peligro que conlleva caer en el purismo terminológico. Felipe G. Gil expresa específicamente que:

Una obra propia de la cultura libre puede realizarse con software propietario. Básicamente por una cuestión de acceso (...) No podemos negarnos a que una obra realizada a través de estos medios se pueda liberar (...) El peligro que se corre es que el purismo, la defensa de esa pureza crítica, te lleve a un aislamiento. (F. G. Gil, comunicación personal, 20 de mayo de 2013)

Remedios Zafra, en esta misma línea, alerta sobre la amenaza de que tales herramientas y requisitos puedan convertirse en handicaps y en agentes de exclusión, llegando a ser algo muy paradójico en relación con la premisa de una cultura libre e inclusiva (R. Zafra, comunicación personal, 7 de mayo de 2013).

Finalmente, Pedro Jiménez, expone, en relación con las licencias -pero que igualmente pudiera aplicársele a la actividad del software libre- que “lo importante es cómo te vas a relacionar con la comunidad, no cual es la licencia -que si es abierta y libre ya es un paso dado-, pero lo determinante es cómo se relaciona de manera comunitaria” (P. Jiménez, comunicación personal, 20 de mayo de 2013).

Conclusiones (abiertas) e interrogantes (posibles)

¿Cómo se definen y se desarrollan las prácticas artísticas propias de Internet que están contextualizados en la cultura libre? Esta era la pregunta que motivaba este ejercicio investigador y sus posibles respuestas apuntan, como se ha desarrollado, a un interesante conjunto de características:

La no-institucionalización del arte procurando no repetir el mundo, ese mundo artístico cimentado por una mirada cultural hegemónica; pensamiento crítico que articula diferentes modos de habitar político y promueve el (h)ac(k)tivismo; lógicas artísticas indefinidas, que están por hacerse y que probablemente conllevan derivaciones paradójicas; apertura y visibilidad del código fuente; potenciación del anonimato, *amateurismo* y convergencias creativas de prácticas artísticas (y no artísticas); colectividad que se convierte en comunidad y recursividad; lógicas (remezcladas y derivadas) de la apropiación; ironía y sentido del humor como parte del modo operativo de la praxis estética; y finalmente, implicación en la medida de lo posible -aunque no en términos de exclusividad- de licencias y software libres en el desarrollo de la cultura libre.

Todas estas características aluden a un modo de comprender la cultura que permanece en *beta* continua. Características que indican otros caminos y abren la puerta a nuevos interrogantes, los cuales favorecen precisamente ese matiz *beta*, potenciando ulteriores investigaciones posibles aún por explorar. En esta línea, y como apunte final, podría formularse entonces ¿hasta qué punto la cultura libre, como perspectiva y modo de comprender la cultura, necesitaría dotársele de una superestructura política y jurídica, siempre democrática, pero inevitablemente organizada, para que pudiera desarrollarse de forma generalizada y real? Y por dotar de superestructura organizada se entendería la mediación gubernamental, la jurídica y/o institucional. Como ejemplo, esta acción se traduciría en leyes que permitieran la implementación de tal concepto cultural (del mismo modo, pero a la inversa, que actualmente las leyes fomentan la cultura del permiso) o una reestructuración y transformación de la actual industria cultural. ¿Supondría esta intervención política una paradoja cultural en relación con el desarrollo del concepto o implicaría una acción necesaria y garante para el fomento de la libertad cultural?

Las posibles respuestas a estas preguntas servirán para seguir construyendo un discurso (diverso e interrelacionado) de la práctica de la cultura libre tan necesario para el desarrollo de la propia cultura como para el fomento de perspectivas culturales críticas.

Referencias bibliográficas

- Feltre, R. (2006). *La Filosofía del Software Libre*. Vol. 1. Madrid: UNED.
- Lessig, L. (2004). *Cultura Libre*. Extraído el 9 de febrero de 2015 desde: <http://cyber.law.harvard.edu/blogs/gems/ion/Culturalibre.pdf>
- Martín, J. (2001). *La Apropiación Posmoderna: Arte, Práctica Apropiacionista y Teoría de la Posmodernidad*. Madrid: Fundamentos.
- Martín, J. (2012). *Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Akal.
- Martínez, R. (2012). Los cercamientos digitales. En F. Acero, et al. *Cultura Libre Digital* (pp. 44-64). Barcelona: Icaria.
- Padilla, M. (2012). *El kit de la lucha en Internet*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Rodríguez, N. (2006). Arte y copyleft en Copyleft. En J. González et al. *Copyleft. Manual de uso* (pp.77-112). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de sueños.

Comunicaciones personales:

Gil, F. G. Comunicación personal, 20 de mayo 2013.

Jiménez, P. Comunicación personal, 20 de mayo 2013.

Martín, J. Comunicación personal, 4 de junio 2013.

Zafra, R. Comunicación personal, 7 de mayo 2013.

Un marco teórico inclusivo. Teoría de los Marcos de género

An inclusive theoretical framework. Theory of the Gender Frameworks

Urko Álex GARCÍA FERRANDO. *Licenciado en Historia y Máster en Relaciones de Género por la Universidad de Zaragoza (España).*
urkog383@gmail.com

Resumen: El artículo aquí expuesto analiza el reparto político de la precariedad y la violencia, llevado a cabo en función de las normas sociales de género que operan en un sentido restrictivo. Pone especial atención a la gravedad de las problemáticas que genera esta forma concreta de proceder pues incentiva que las personas exploten sus privilegios en detrimento de sus potenciales, y, por lo tanto, sus privilegios en detrimento de su responsabilidad y su libertad. Para mostrar esta forma concreta de proceder expongo la Teoría de los Marcos de Género que desentraña tres categorías distintas de *mujer/*”mujeres” a quienes se aplican formas distintas de discriminación y violencia, que emanan de una raíz común, la trascendencia de los Marcos de Género asignados al nacer. Las categorías expuestas de *mujer/*”mujeres” se instauran como marca de discriminación, no como identidad libremente elegida, y es por esto que la variabilidad del sujeto *mujer/*”mujeres” sirve únicamente para desentrañar la raíz común de discriminación que todas las personas soportan en mayor o menor medida y que ancla sus bases en paradigmas de carácter sexistas y machistas. Por último expongo una serie de matizaciones conceptuales y metodológicas que permiten explorar cómo el arte se plantea al colectivo trans como escenario seguro de expresión, como medio de transformación de la realidad que les cataloga y como medio de trascendencia de su propia realidad, como medio de vida.

Palabras clave: trans, libertad, discriminación, diversidad, privilegio, arte.

Abstract: The article exposed here analyzes the political distribution of precariousness and violence, which is carried out dependant on social rules operating in a restrictive way. This article emphasizes the gravity of the problems which this

concrete way of proceeding produces, given that this stimulates that people make use of their privileges to the detriment of their potentials and, therefore, their privileges to detriment of their responsibility and their freedom. To show this concrete way of proceeding, I expose the Theory of Gender Frameworks, which gets to the bottom of three different categories of *woman*/"women" who are applied different ways of discrimination and violence emanated from a common root, the transcendence of Gender Frameworks assigned at birth. The categories of *woman*/"women" exposed here are established as mark of discrimination, not as freely chosen identity, and for this reason, variability of the subject *woman*/"women" only is suitable for getting to the bottom of the common root of discrimination which everybody bears to a greater or lesser extent and which anchor its bases in paradigms of sexist and male chauvinist character. Eventually, the GFT explains a series of conceptual and methodological qualifications which allow exploring how art is seen like a safe scene of expression to the trans collective, like means to transform their reality which categorizes them and like means to transcend their own reality as livelihood.

Keywords: Trans, freedom, discrimination, diversity, privilege, art.

El género como concepto disfuncional

¿Cuántas veces oímos hablar del género como un compartimento estanco y permanente, como si fuera un concepto claro, cerrado, predestinado e inevitable que ha definido la misma naturaleza o dios, o las/los dos por unanimidad? Sin embargo, esta construcción cultural, tiene una finalidad de ordenamiento socio-económico, político, psíquico y emocional de la población. Reparte la precariedad y la violencia jerárquicamente, de manera política, dentro de un contexto en el que *lo personal es político* (Beauvoir, 2002). Responde a intereses y parámetros culturales determinados y determinantes, restringe la libertad, la autonomía y la responsabilidad de todas las personas a quienes se aplica dicho ordenamiento. Los géneros y sus normas, además, inventan y construyen los cuerpos, las sexualidades y los mismos sexos por lo que puede decirse que todas las personas y todas las subjetividades se ven interpeladas por dicha alienación (del latín *alienatio*, *alieno*, *alienus* que significa ajeno, impropio) en mayor o menor medida y con mayor o menor carga de violencia y/o privilegio.

La confusión que existe en torno al concepto género es precisamente lo que permite que funcione y que pueda sentar las bases de límites extremadamente restrictivos para el género humano en general y para colectivos llamados minoritarios en particular (Platero, 2012). Esta confusión provoca muchas y diversas formas de discriminación y violencia que emanan de una misma raíz nutrida de la confusión y asentada sobre bases sexistas y machistas. La problemática que subyace a este hecho es extremadamente grave porque provoca que las personas explotan sus privilegios en vez de sus potenciales y quedan limitadas a los estereotipos que se les suponen y que material y emocionalmente se les dispone en el mundo *real*. Esto se debe a que

las suposiciones que albergan los estereotipos interponen a los/las sujetos escenarios y contextos determinados que facilitan la reproducción y producción de dichos estereotipos. Y, por lo tanto, facilitan determinados devenires y formas de proceder que confirman los estereotipos como reales aunque estos pueden no obedecer, y de hecho no obedecen, a los deseos de los/las sujetos que intervienen, a quienes se aplican dichas suposiciones y a la misma realidad, por lo que puede decirse que la realidad es drásticamente deformada y construida de manera muy restrictiva.

Facilitar una manera concreta de devenir o proceder obstaculiza, y en el peor de los casos imposibilita, otras maneras diversas de proceder que pueden estar más acordes con los deseos de los/las sujetos. Ser trans o cissexual, por ejemplo, no es algo fundacional, diría que es circunstancial, si la cultura discriminara o privilegiara de la misma manera a las personas que, por ejemplo, son altas su identidad se configuraría en torno a dicho estigma o privilegio. Sin embargo, en esencia, ser alto o bajo no es algo importante en cuanto a la integridad y valor de la persona, es circunstancial, aleatorio, en función de la cultura que se habita. No obstante, podría ser algo extremadamente decisivo, incluso identitario, si la cultura insistiera en su importancia y lo usara como criterio de segregación y reparto de la riqueza material y/o reparto de los derechos humanos, emocionales, de cuidados, sexuales, políticos, sociales, sanitarios y económicos. Puesto que la segregación de la población hoy día se fija en el sistema sexo/género de *hombres y mujeres* existe un no lugar, o lugar reiteradamente negado, para la población que no es cissexual y/o heterosexual. Quebrar el imaginario cultural de exclusividad hetero-cissexual conlleva convivir con ejercicios reiterados de violencia y restricción que imposibilitan y obstaculizan cubrir en igualdad y equidad necesidades básicas y humanas a los/las sujetos que trascienden los llamados Marcos de Género y su supuesta “coherencia” ya que quiebran con su existencia dicho imaginario. Además, esta forma estructural de proceder, posibilita ejercicios de reproducción de la mediocridad porque las prácticas que se asemejan al extremo de los estereotipos se privilegian, y, por tanto, en algunos casos, es preferible explotar el privilegio en detrimento del potencial. La problemática en que esta manera concreta de proceder puede devenir es crear identidades desiertas y uniformes que rechacen de antemano la potencia exponencial del sujeto y de la vida, dilapidar la diversidad y menoscabar la integridad de la



Figura 1. El nombre y apellidos han sido borrados por el autor del artículo para preservar su intimidad. Este es un documento nacional de genitalidad (DNG) que favorece el ejercicio de la transfobia. En el caso trans precisamente lo que este documento (DNI) niega es la identidad mediante la denegación reiterada de cambio de nombre por parte del Registro Civil a ciertos/as sujetos que lo solicitan, normalmente trans.

diferencia al olvidar que es la diferencia lo que nos hace iguales y no al revés.

Teoría de los Marcos de Género: una herramienta comprensiva para el análisis de los ejercicios de discriminación, dominación, abuso y subordinación

La Teoría de los Marcos de Género es un intento de aclarar conceptos y desentrañar la confusión en torno al concepto género. Los puntos de inflexión y la diversidad que existe se pasa por alto con frecuencia, se elude por sistema, y, en suma, se invisibiliza para fortalecer la confusión y confirmarla en una única manera de performar y construir el género. De esta manera, dicha confusión, puede ser aglutinada en el ambiguo concepto género, de carácter restrictivo y exclusivista en función de quién usa el término y con qué intención. En tanto que éste es un paradigma funcional representa una única manera de entender el género y la realidad y obedece a una intención que tiene por misión construir la realidad de manera única y limitada, negando e invisibilizando la multiplicidad de formas de género que existen y pueden existir. Es por esto que siento necesario un ejercicio de re-cuestionamiento de las estructuras que nos determinan. El género tal y como lo conocemos es una construcción cultural y política que permite y favorece una única manera de ser y estar en el mundo de forma legítima y sin carga de violencia sistemática. Mientras, otras formas de proceder, de ser y estar en el mundo más diversas y múltiples no están contempladas dentro de las limitadas y restrictivas normas de género así como dentro de la misma conceptualización.

Prefiero hablar del género como Marcos de Género puesto que el género no es aséptico o natural, tiene una intención, y, por lo tanto, es una construcción cultural limitativa que tiene un claro sentido político puesto que alberga una única intención hetero-cissexual y niega las demás formas de multiplicidad. Es un marco que se superpone al sujeto y permite suponerle en su totalidad, dirigirle, limitarle, restringirle. Puede decirse que este marco encuadra a las personas, y, por lo tanto, condiciona y dirige la lectura que las otras personas hacen de ella a través del marco, la suponen (Butler, 2010). Kate Millet en su libro *Política sexual* (1970) separó cuatro partes del ser humano como elementos independientes entre sí. Estas partes (sexo, género, rol y orientación sexual) no tienen por qué tener una coherencia hetero-cissexual puesto que son independientes entre sí y pueden ser diversas y alternar entre lo que se supone masculino y lo que se supone femenino, en resumen, ninguna de las partes determina a las demás.

Anne Fausto Sterling en su libro *Cuerpos sexuados* (2006) llegó más lejos al poner de manifiesto que por lo menos existen cinco sexos y que ni si quiera existe un sexo propiamente femenino y otro masculino. Diana Maffia en la ponencia que puede encontrarse en YouTube: *Sexo, género, diversidades y disidencias sexuales* (2011) profundiza en la idea de que esta supuesta coherencia entre genitales externos,

gónadas, genotipo y fenotipo es mucho más utópica de lo que cabría esperar para “los sexos”. Por otro lado, García Dauder, en un interesante artículo (2011) sobre criterios deportivos para determinar el sexo de los/as atletas, aborda la reiterada revisión y cambio de criterio que se establece para fijar la diferencia entre “los sexos” en el deporte y sus prácticas competitivas. Llama la atención que nadie sabe bien dónde fijar el sexo ¿en las hormonas, en los genitales, en las gónadas, los cromosomas, en el género? La problemática que subyace con el hecho intersexual es tan grave, o dicho de otro modo, evidencia de tal manera la distancia que existe entre el imaginario colectivo y la realidad (Godelier, 2000) que cuando la dicotomía de sexo (varón/mujer) no existe se construye a través de cirugía en personas recién nacidas (Maffia, 2003).

La importancia de la asignación sexual y de la consiguiente segregación es tal en nuestra cultura como criterio para organizar la sociedad y el reparto político de la riqueza y el bienestar que antes de que la criatura haya terminado de formarse la gente ya está preguntando si va a ser niño o niña. La asignación sexual (mujer/varón) tiene una gran importancia en nuestra cultura puesto que entorno a dicha asignación se organiza la sociedad, se reparte la riqueza y se implantan en el sujeto por suposición los demás elementos que Kate Millet resaltó como independientes entre sí. La Teoría de los Marcos de Género permite entender de manera más clara lo que es el género al interpretarlo como un marco cultural y político y al no volver a usar el concepto género para definirlo.

Los Marcos de género (*hombre/mujer*) integran cuatro planos independientes de la persona que, además, son contruidos por la cultura, en tanto que para fijarlos suponen que unas características son masculinas y otras femeninas, mientras, ignoran y no tienen en cuenta otras características que podrían ser interpretadas como neutras. El uso de los genitales externos para determinar si una persona pertenece al sexo masculino o al femenino determina en la práctica cultural y educacional la asignación de unos límites en el Marco de Género asignado, en cuanto al rol que va a desempeñar, la apariencia (*fisio*) que va a performar y la sexualidad que se insiste debe ser heterosexual. En resumen, condiciona la construcción del/la sujeto en un sentido hetero-cisexual. Los cuatro planos de los Marcos de Género, como ya he dicho, pueden ser extremadamente diversos y no tienen por qué ser coherentes con las expectativas culturales y políticas de la hetero-cisexualidad, estos planos son:

1. Sexo: asignado al nacer, con o sin cirugía de reasignación sexual, y, por lo tanto, construido. Se fija únicamente en la apariencia de los genitales externos y descarta otras características en las cuales podría anclarse. Cabe mencionar que vamos vestidos lo cual permite suponer que el imaginario cultural de dos únicos sexos es la única realidad que existe aunque no sea así.

2. Fisio: asignado al nacer y construido “en coherencia” con el sexo asignado o reasignado quirúrgicamente al nacer. Este plano, extremadamente cultural, marca

la diferenciación social entre hombre y mujer a través de procesos fisionómicos superficiales que nos marcan en uno u otro sentido sexuado de legibilidad social: pelo corto/pelo largo, ropa de chica/ ropa de chico, llevar pendientes/no llevar, etc. Y procesos fisiológicos profundos que condicionan la construcción del propio cuerpo: cantidad de alimento que se dispensa a la persona en función del sexo asignado o reasignado, cantidad de espacio disponible para fortalecer el cuerpo, tipo de ropa constrictiva o que condiciona la libertad de movimiento, tipos de juegos que condicionan la construcción del cuerpo, presión a cerca de cómo debe ser un cuerpo deseado, etc. Cabe mencionar que cuando el plano *fisio* presenta ambigüedad en un sentido que contradice los Marcos de Género heterocissexuales personas menores de edad pueden ser hormonadas sin ser informadas y por supuesto sin su consentimiento. Mientras, cuando personas menores de edad desean tomar bloqueadores hormonales por cuestiones identitarias la medicina se muestra reticente a dispensarlos amparándose en el derecho y la salud de las y los menores. Sin embargo, en casos como la práctica deportiva de gimnasia rítmica estos bloqueadores han sido dispensados sin contemplar el derecho y la salud de las menores, por lo que cabe suponer que dicha restricción es política y esencialmente transfoba. La culturalidad del plano *fisio* nos lleva a re-plantear que la cuestión del dimorfismo sexual en los seres humanos es en gran medida cultural, o dicho de otro modo, no es tan natural como nos enseñan en tanto que se construye.

3. Rol: asignado en función de la asignación sexual y la construcción *fisio*. El rol se instaura en nuestras vidas como límite “natural”. Sin embargo, el rol es impuesto, o dicho de otro modo, los límites en cuanto al rol son impuestos porque los roles en sí mismos no tienen una esencia masculina o femenina más allá de la interpretación cultural y los intereses que persigue esta manera concreta de ordenamiento socio-económico y político. Por un lado, determinados roles son permisibles para “un sexo” y no para “otro”, y, por otro lado, el rol es construido, además, en el espacio y en el tiempo. El rol se limita en la materia a través de los pesos y medidas puesto que el mundo es construido en función de la construcción *fisio* de los cuerpos sexuados, y, también, se limita a través de la interpretación cultural que se hace de los mismos y de los significados concretos que estos conllevan. La idea imaginaria que supone a los sexos de una y otra manera limita la libertad de las personas, sus experiencias y sus posibilidades en función de cómo son leídas puesto que favorece un devenir acorde a “su rol” y obstaculiza todo aquello que se supone incoherente con los Marcos de Género. Una persona leída como *hombre* puede no sentirse amenazada en un determinado contexto (espacio/tiempo) mientras otra leída como *mujer* no sólo puede sentirse amenazada sino que debe sentirse amenazada. Este suponer limita por tanto los roles y la libertad de las personas aunque opere en silencio. En resumen el rol es un límite personal (impuesto a la persona por la interpretación cultural que se hace de los cuerpos sexuados) y espacial (favorecido mediante los pesos y medidas y la interpretación que se hace de los cuerpos en el espacio/tiempo).

4. Sexualidad: construida e insistida heterosexual. Si algo es tan natural como la cultura insiste no necesitaría de la reiteración constante y permanente, ni restringir la libertad de las personas mediante homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia. La transfiguración de la reproducción por la noción de sexualidad instituye el coito como la única manera de sexualidad legítima y “natural”. Esta transfiguración limita la sexualidad a prácticas coito-céntricas que suponen una reproducción simbólica reflejando mayormente el deseo masculino hetero-cissexual. Dentro de la variabilidad de prácticas que pueden llevarse a cabo en relaciones heterosexuales la reproducción o la reproducción simbólica (uso de métodos anticonceptivos para evitar embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual) limita el campo de la sexualidad por la legitimidad que se le da frente a otros modos de vivir la sexualidad.

Conviene mencionar que las relaciones afectivo-sexuales pretenden satisfacer un deseo afectivo y sexual. Los deseos son maneras que existen de satisfacer necesidades, en este caso, una necesidad afectiva y sexual. La reproducción tiene por qué confluir con el deseo afectivo y sexual puesto que el deseo afectivo y sexual satisface el deseo afectivo y sexual y la reproducción satisface la reproducción. Si no fuera así no existirían métodos anticonceptivos y saberes ancestrales de interrupción voluntaria de embarazos desde la antigüedad. Esto significa que el deseo responde al deseo no a la reproducción y la reproducción responde a la reproducción no al deseo. Ambas variables pueden confluir pero no son conceptos intercambiables o sinónimos. Si no fuera así no existirían, como ya he dicho, métodos anticonceptivos, ni métodos de reproducción asistida. En la reproducción asistida no media la sexualidad ni el deseo afectivo-sexual sino el deseo reproductivo principalmente. Es importante tener presentes dichas diferenciaciones para no confundir conceptos que limitan y restringen la libertad de elegir de las personas puesto que legitiman una única forma de sexualidad y de reproducción amparándose en la reproducción hetero-cissexual, que como he dicho, en la mayoría de los casos es simbólica porque responde únicamente a la sexualidad no a la reproducción.

Las “mujeres” como sujetos de opresión

En base a los cuatro planos de los Marcos de Género he establecido una nueva conceptualización de *mujer* “mujeres” basándome en la definición que Monique Wittig hizo (2006) del sujeto mujer como marca que la cultura impone sobre determinados cuerpos y que es precisamente aquello que tienen en común, la marca con que la cultura les/las construyó. Sin embargo, esta nueva definición es ampliada en base a la Teoría de Los Marcos de Género en cuanto que no es sólo una marca que se impone sobre las personas asignadas al sexo femenino y que performan al sujeto mujer sino que se impone también sobre personas que reproducen actitudes o conductas que se suponen femeninas desde una asignación sexual masculina y sobre personas que desde una asignación de sexo femenino no responden a las

expectativas culturales de “su sexo”. Esta nueva conceptualización es importante porque pone de manifiesto cómo la cultura intenta re-dirigir y restringir a través de la violencia y la discriminación a todas aquellas personas que trascienden uno o varios planos de los Marcos de Género, de ahí su importancia, puesto que en base a la cantidad de planos que la persona trasciende en función del Marco de Género que le asignaron los ejercicios de violencia y discriminación varían sustancialmente. Conviene destacar que en el eje del discurso de los Marcos de Género está implícita la desigualdad entre el *hombre* y la *mujer* y entre lo *femenino* y lo *masculino* en las relaciones de poder:

1. Mujeres de clase: son las personas asignadas al sexo femenino que se les supone cissexuales y heterosexuales, aunque podrían no ser ninguna de las dos cosas, y que mantienen relaciones desiguales de poder con el *hombre* por el hecho de ser leídas como *mujeres*.

2. Mujeres de sexo: son las personas asignadas o reasignadas al nacer al sexo femenino y que trascienden uno o varios planos de los Marcos de Género supuestos por la cultura. Si la persona de sexo femenino trasciende el rol se le aplican correctivos de sexismo y machismo, si trasciende la sexualidad heterosexual se le aplican además correctivos de lesbofobia y/o bifobia. Y si trasciende lo *fisio* y/o el propio sexo también se le aplican correctivos de transfobia.

3. Mujeres de género: son las personas asignadas o reasignadas al nacer al sexo masculino que trascienden uno o varios de los planos de los Marcos de Género que la cultura le supone por asignación sexual masculina. Si la persona trasciende el rol se le aplica sexismo y machismo, si trasciende la sexualidad al orientar su deseo hacia los hombres y entenderse este como exclusivo de mujeres según los Marcos de Género se le aplican además correctivos de homofobia y/o bifobia. Y si trasciende lo *fisio* y/o el sexo se le aplican también correctivos transfbos.

En función de lo que la persona trasciende los planos de los Marcos de Género, según lo que la cultura espera y supone de una asignación sexual, se determina su supervivencia, su permanencia y su trascendencia potencial como ser humano y puede estar más o menos restringida por los mecanismos de opresión y discriminación que habitan en la cultura. Dicho de otro modo, su existencia no ostentará el privilegio que otras existencias más acordes con las normas de género ostentan. Así la cultura patriarcal no sólo castiga o subordina aquello que es femenino sino que hace lo mismo con aquello que se supone femenino y no lo es por asignación sexual y aquello que es femenino por asignación sexual y no procede conforme a lo que la cultura dictamina es lo deseado.

Este concepto ampliado de *mujer*”mujeres” permite contemplar como existe una misma raíz sexista y machista (patriarcal) que actúa sobre distintas personas que conforman la diversidad humana y que de una manera u otra trascienden las normas

de género o lo que he llamado Marcos de Género. Estos marcos encuadran a la persona, la suponen y la limitan al no poder trascender libremente y con naturalidad su contenido dado y restrictivo puesto que estos marcos le han dotado de un significado demasiado limitado por el imaginario cultural hetero-cissexual, aunque no todas las personas son heterosexuales y/o cissexuales, ni desean serlo.

Cabe mencionar, que los ejercicios de violencia que se anteponen a las personas que trascienden uno o varios planos de los Marcos de Género asignados pueden ser catalogados como transfobia puesto que es la fobia y el miedo a todo aquello que va más allá de los Marcos de Género y que los trasciende lo que mueve a los ejercicios de violencia, discriminación, subordinación y opresión. Puede decirse, que dentro de las distintas formas de ejercer violencia por razones sexistas, machistas, homófobas, lesbófobas, bifobas y tránsfobas existe un elemento común y latente, la trascendencia de los Marcos de Género asignados por la cultura, y, por lo tanto, la fobia y el miedo a todo aquello que va más allá de dichos marcos (transfobia). Es importante señalar, nuevamente, que en los mismos marcos está implícita la desigualdad entre “los sexos” por lo que los ejercicios de violencia y subordinación

CUADRO VIOLENCIA POR TRASCENDENCIA DE PLANOS

OPRESIÓN PLANOS	Sexismo	Machismo	Lesbofobia, homofobia y bifobia	Transfobia
Rol	X	X	O	O
Sexualidad	X	X	X	O
<i>Fisio</i>	X	X	X	X
Sexo	X	X	X	X

Violencia directa = X

Violencia indirecta = O

Figura 2. Cuadro violencia por trascendencia de planos.

tienen una doble vertiente, una que está implícita en el mismo marco y otra que se aplica cuando se trasciende el marco dado.

Formas de conjugar la discriminación: como clase social (mujer) y como clase sexual (“mujeres”)

En función de dicha categorización podemos distinguir tres tipos diferentes de discriminación, en función de cómo se conjuga la discriminación como clase social *mujer* y la discriminación como clase sexual “mujeres”:

1. Discriminación como clase social *mujer*: destacan relaciones desiguales de poder entre el *hombre* y la *mujer* y/o entre personas que pueden ser leídas como tal. Condiciona el rol y lo *fisio*, tanto por restricción directa como por el significado y la interpretación que se confiere a la persona en función del “sexo” que se le supone.

2. Discriminación como clase socio-sexual: destacan relaciones desiguales de poder entre el *hombre* y la *mujer* y relaciones desiguales de poder entre personas heterosexuales y no heterosexuales. Puesto que todo el espacio/tiempo se contempla como heterosexual no hay espacio/tiempo para otros tipos de deseos y estos quedan restringidos a guetos generalmente. Por otro lado, la condición de no heterosexualidad ha de ser constantemente verbalizada para estar presente puesto que sino la suposición cultural la invisibiliza y la supone heterosexual. Así pueden satisfacer necesidades básicas materiales y sociales inmersas/os en relaciones desiguales de poder entre los “sexos” que les restringen, pero sus necesidades afectivo-sexuales son limitadas drásticamente por la cultura en tanto que no son deseos heterosexuales. Este tipo de discriminación condiciona el rol, lo *fisio* y la sexualidad, en mayor o menor medida y con cargas de violencia diferenciales que pueden oscilar sustancialmente entre unas personas y otras.

3. Discriminación como clase sexual: destacan relaciones desiguales de poder entre personas cissexuales (heterosexuales, homosexuales, lesbianas, bisexuales, asexuales, pansexuales, etc.) y no cissexuales (transexuales, transgéneros, travestis, genderqueer, intersexuales, intergéneros, etc). Al estar la cultura dispuesta para *hombres* y *mujeres* y al no poder ser identificado/a como ninguna de estas dos cosas, o dicho de otro modo, al no contemplar la cultura formas no cissexuales de ser y estar en el mundo imposibilita y obstaculiza sus existencias, puesto que al estar el mercado laboral, por ejemplo, segregado en dos únicos sexos, impide el acceso a la riqueza material, y, por tanto, la satisfacción básica de necesidades materiales. Son directa e indirectamente excluidos/as con todo lo que implica tanto en el plano material como en el plano social, emocional y relacional. Este tipo de discriminación condiciona y actúa sobre el rol, la sexualidad, el sexo y lo *fisio* en escalas de violencia elevadas. En tanto que estas personas

no son contempladas como clase social *hombre/mujer* quedan excluidas del reparto de la riqueza y de las normas de sociabilidad puesto que únicamente son contempladas como clase sexual que les excluye de la esfera pública y social, siendo esta pérdida una pérdida para la sociedad en su conjunto, en cuanto que excluyen, destruyen y anulan por completo una parte de diversidad que existe en su seno.

Por otro lado la discriminación como clase sexual implica la discriminación en el plano de la sexualidad y de los afectos puesto que las categorías existentes para catalogar los deseos son de origen cissexual (heterosexual, lesbiana, homosexual y bisexual) y por lo tanto excluyen a todas las personas que no son cissexuales. Así como heterosexual, homosexual, lesbiana y bisexual son conceptos que nos dicen hacia quién se orientan los deseos, transexual e intersexual no dice hacia quién se orientan los deseos, advierte sobre su diferencia sexual y revela la condición de no cissexualidad que les excluye de las categorías cissexuales del deseo, y, por tanto, de la sexualidad. Otros conceptos como pansexual, omnisexual, translover

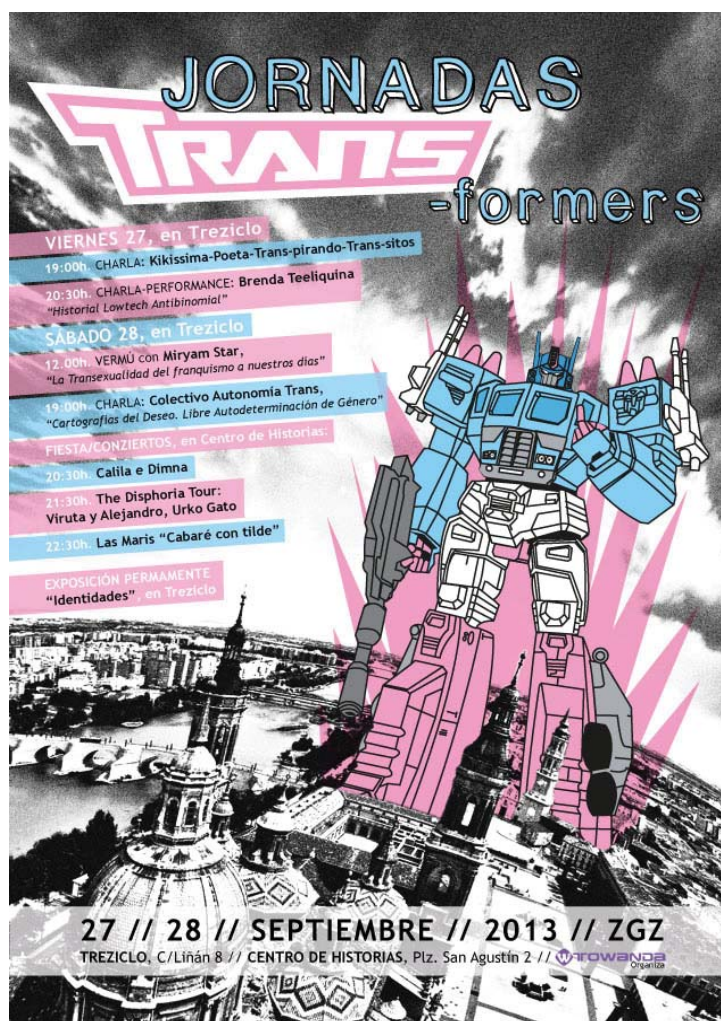


Figura 3. Jornadas TRANS-formers (Patricia Guillén, 2013)

que sirven para incluirles en las normas del deseo tan apenas se conocen y así como las categorías cissexuales del deseo son excluyentes estas son inclusivas o complementarias por lo que en esencia no excluyen de antemano a personas cissexuales, diferencia fundamental de lo que aquí se quiere comunicar.

Conclusiones Trans y Arte

Esta forma de proceder en la cual impera una forma concreta de entender, ver y crear la realidad desplaza la lectura analógica de la realidad, que no pierde datos, por la lectura digital de la realidad, que codifica la realidad en un sistema binómico, y, por lo tanto, pierde datos. La importancia de esto radica en que se plantea una realidad codificada en ceros y unos como real y elude sistemáticamente que entre el cero y el uno existe el infinito puesto que existe el cero como tres o el cero como seis periodo. De esta manera la realidad se observa a través de un filtro que sólo permite ver el blanco o el negro y anula la mezcla que existe entre la ausencia de color y el cómputo de color, el arte es analógico. Por otro lado, esto provoca que las personas intenten asemejarse lo máximo posible al estereotipo extremo

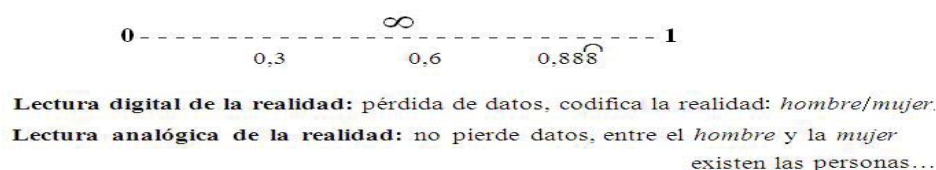


Figura 4. Lectura digital y analógica de la realidad.

de ceros o unos para facilitar su propia existencia y garantizar su supervivencia de la mejor manera posible. Sin embargo, el precio que pagan es la limitación de su propia individualidad impidiendo su trascendencia exponencial en cuanto que las personas explotan sus privilegios en detrimento de sus potenciales como dije con anterioridad, y, por lo tanto, sacrifican en gran medida su libertad y la responsabilidad que conlleva.

Conviene distinguir antes que nada entre privilegio y derecho y su relación con la libertad. Si una acción o una decisión elegida desde la libertad guarda equilibrio con la responsabilidad que a dicha acción se le supone estaremos hablando de derecho y de libertad. Sin embargo, si esa misma acción no guarda equilibrio con la responsabilidad que se le supone, o sea, esta responsabilidad es mermada o exagerada en función de quién realiza la acción estaremos hablando de privilegio, puesto que inhibe de la carga de responsabilidad a un determinado estereotipo y carga exageradamente a otro. Cuando no existe la misma proporción de libertad y responsabilidad media el privilegio y la realidad se desequilibra por el imaginario

cultural y el poder del estereotipo y los estigmas. En este sentido, la patologización del colectivo trans contribuye en gran medida a su estigmatización y ésta a la discriminación impune. La impunidad es lo que permite que esta violencia pueda seguir reproduciéndose y produciéndose llegando a formar parte de la misma estructura institucional y social. En el caso trans estas formas de violencia se llevan a cabo desde la infancia puesto que las personas menores de edad son sometidas a una férrea vigilancia y a un fuerte control que persigue re-orientar sus deseos. En edad infantil destaca el acoso psico-social por parte de población adulta, mientras, en edad adulta la violencia se institucionaliza y naturaliza puesto que las estructuras no contemplan la existencia de personas que no son cissexuales, y, por lo tanto, la obstaculizan. Esto genera numerosas problemáticas que violan el derecho a la vida privada amparado en la Constitución y el derecho a la libre construcción de la personalidad puesto que al no estar contemplada su existencia se hace pública su singularidad reiteradamente con todo el peso de la estigmatización.

En el caso y tratamiento médico del colectivo trans no se respeta la Ley de Autonomía del Paciente 41/2002 del 14 de noviembre puesto que el proceso es tutelado y una persona ajena al cuerpo tratado es la que decide finalmente la idoneidad de poder llevarlo a cabo o no. Esta problemática emana principalmente de la patologización y la estigmatización pues permite deslegitimar a sus protagonistas de su propio proceso y tratamiento, y, por lo tanto, puede decirse que no son dueños/as de sus cuerpos y de sus vidas puesto que han sido colonizados/as y sostienen gran parte de la precariedad social. No conocer la amplia diversidad que existe y puede existir, avalada por estudios científicos, es una de las fuentes principales del problema. Sin embargo, también es cierto que la invisibilización de la diversidad en la educación, el arte, los medios de comunicación, etc. no permiten de manera sencilla otros cauces de conocimiento de esta realidad fuera del estigma. Al conocer una realidad únicamente a través del estigma y los estereotipos que lo sostienen provoca que algo que en sí es aleatorio acabe configurando la identidad total del/la sujeto. Esto significa que el prisma con el que se mira al sujeto cambia al sujeto y dificulta la comunicación provocando numerosas problemáticas puesto que la realidad es deformada.

La patologización y la estigmatización en buena medida crea la des-legitimización de ciertos sujetos que son interpretados únicamente a través del estigma por lo que la comunicación es fallida en tanto que no es horizontal, y, por lo tanto, no existe comunicación. En este sentido cualquier proceso es tutelado puesto que la des-legitimización crea una barrera en el diálogo ya que la comunicación es vertical, y, por lo tanto, no es comunicación porque los papeles de emisor y receptor no se intercambian. La gravedad de la estigmatización genera violación sistemática de derecho y deformación de la realidad para confirmar esta violación sistemática del derecho como legítima e impune.

El arte puede ser una herramienta de visibilidad de esta realidad y de otras, el

análisis artístico puede aplicarse desde los Marcos de Género. El arte es un medio de trascendencia de la cultura que puede servir para re-cuestionar sus límites restrictivos. Este se presenta al colectivo trans como una válvula de escape puesto que le dota de un escenario seguro donde poder expresar sus inquietudes a través de la palabra, el cuerpo, los objetos y la acción sin miedo a la violencia y a la represalia.



Figura 5. Fotografía (Irene Nine, 2010)

El arte, además, se presenta al colectivo trans como un medio de transformación de la cultura que lo cataloga y como medio de trascendencia de su propia realidad en tanto que le sirve como medio de supervivencia y permanencia, ya que su itinerario es restringido por los márgenes y la marginalidad. Los escenarios artísticos dentro de la norma permiten que emerjan subjetividades que trascienden las convenciones y las superan modificando, influyendo y enriqueciendo una realidad más rica de lo que le cabe esperar al discurso restrictivo hetero-cissexual de los Marcos de Género.

Referencias bibliográficas

Beauvoir, Simone (2002). *El segundo sexo*. Madrid, Cátedra.

Butler, Judith (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Barcelona, Paidós.

Fausto Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados*, Barcelona, Melusina.

García Dauder, S. (2011). Las fronteras del sexo en el deporte: tecnologías, cuerpos sexuados y diferencias, *Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis* 8 (2), 1-19.

García Ferrando, U. A. (2014). *Itinerarios Trans y Marcos de Género* (Tesis de maestría). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

Godelier, M. (2000). ¿Qué es un acto sexual?. En M. Godelier. (Ed.), *Cuerpo, parentesco y poder. Perspectivas antropológicas y críticas* (pp. 55-89). Quito: Abya Yala.

Maffia, D. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Gráfica Integral.

Maffia, D (2011). *Sexo, género, diversidades y disidencias sexuales*. Recuperado de :<https://www.youtube.com/watch?v=LFIUr4Nzho>

Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.

Platero, Raquel (Lucas) (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

Arte/Educación/Historia, una dialéctica del proceso de enseñanza/aprendizaje en museos de Historia: Museo Paulista como estudio de caso

Art/Education/History, a dialectic of the teaching/learning process in History museums: Paulista Museum as a case study

Valéria PEIXOTO DE ALENCAR. *Instituto de Artes/UNESP, (Brasil).*

valstella7@gmail.com

Resumen: La propuesta de este artículo es presentar una reflexión que relaciona conocimientos históricos para el arte/educador y conocimientos de educación artística para el historiador/educador. Utilizando algunos ejemplos del acervo, la exposición y el trabajo educativo realizado en el Museo Paulista/USP, São Paulo/SP, Brasil, busco tejer consideraciones acerca de los diferentes contextos involucrados en el trabajo de educación en museos históricos. Compartiendo y relacionando las ideas de educación emancipadora, de Jacques Rancière, y de la pedagogía del evento, de Dennis Atkinson, como una acción contra la retórica de las certezas de la Historia del Arte, partiendo de algunas consideraciones de Didi-Huberman, busco presentar situaciones posibles, en una realidad de enseñanza-aprendizaje en museos de Historia, que tengan en cuenta no sólo el contexto de producción de la cultura visual y su exposición, sino también el contexto de recepción de esas imágenes .

Palabras claves: Educación Artística, Historia, Historia del Arte, Educación en Museos, Museo Paulista.

Abstract: The purpose of this article is to present a reflection relating historical knowledge to art/educator and knowledge of arts education for the historian/educator. Utilizing some examples of the collection, display and educational work from Paulista Museum/USP, São Paulo / SP, Brazil, I try to develop some considerations about the different contexts involved in educational work in history museums. Sharing and relating the ideas of emancipation by Jacques Rancière, and

pedagogy of event by Dennis Atkinson, like as a action against the rhetoric of the certainties of History of Art starting from some considerations of Didi-Huberman, I seek to present possible situations into a reality of teaching and learning in history museums which take into account not only the context of production of the visual culture and its exhibition, but also the context of reception of these images.

Keywords: Arts Education, History, Art History, Museum Education, Paulista Museum.

La diversidad de opiniones sobre una obra de arte indica que la obra es nueva, compleja y vital.

(Oscar Wilde)

Cuestiones iniciales

Imagínate, al depararse con una pintura histórica, de repente, descubrir posibilidades de lectura no pensadas antes. Aunque la obra no sea “nueva”, o vista por primera vez, su complejidad puede deflagrar nuevas miradas. ¿Y si no estás solo? Otra mirada, otra opinión. No es una escena difícil de imaginar e, importante también para iniciar esta discusión, preguntarse cuáles elementos evocamos en esta lectura, mejor dicho, ¿qué conocimientos y memorias son alumbradas delante de una pintura histórica? Sea nueva, compleja o no, ¿qué puede ser considerado “vital” en el trabajo de mediación cultural? O aun, ¿qué puede ser considerado vital en la lectura de una obra de arte?

La propuesta de este artículo es presentar una discusión sobre la relación entre los conocimientos históricos para el arte/educador¹ y los conocimientos de educación artística para el historiador/educador, especialmente en el trabajo educativo realizado en museos y exposiciones históricas. El interés en el tema está estrechamente relacionado a mi formación académica como Historiadora y Profesora de Historia y mi actuación y formación profesional como educadora en instituciones culturales y museos. Durante el año de 2012, realicé una investigación de campo en el Museo Paulista de la Universidad de São Paulo (MP/USP), como parte de mi tesis de doctorado, colectando datos por medio de análisis de documentos y observación de las actividades desarrolladas por el Servicio de Actividades Educativas (SAE/MP), y algunas de las observaciones hechas serán tratadas aquí.

Es importante destacar que el Museo Paulista es una edificación concebida inicialmente para ser un monumento homenajando la Independencia de Brasil –

1. La expresión arte/educador en Brasil se refiere al profesional de Educación Artística, especialmente el que actúa en la educación no formal, en museos e instituciones culturales, por ejemplo. Como este artículo trata de la relación entre arte, educación e Historia, he utilizado el juego de palabras historiador/educador, refiriéndome a los educadores de museos de Historia.

proclamada por D. Pedro I en el 7 de septiembre del 1822, en aquella región (el barrio de Ipiranga, São Paulo) - y fue inaugurado el 7 de septiembre del 1895, como un museo de Historia Natural. Sin embargo, debido a la simbología del lugar, considerado marco del nacimiento de la nación, en el período del centenario de la Independencia, durante la administración de Afonso de Taunay, que duró 1917 a 1945, se ha reforzado su carácter histórico. Encargando pinturas y esculturas, Taunay construyó una exposición que cuenta la Historia de Brasil a partir del punto de vista paulista. “[...] sin ninguna duda, la construcción de un nuevo universo estético fue el grande soporte de Taunay en la composición histórica del museo [...] Son las imágenes y la forma por la cual ellas fueran dispuestas que han reconstruido el espacio y lo dotaron de sentido” (Brefe, 2005, p. 102)².

Y para poder contar su versión de la Historia de Brasil, Taunay ha creado una narrativa visual que fue muy bien encargada, aprovechada y utilizada por él. Importa resaltar también que Taunay, renombrado miembro del Instituto Histórico y Geográfico de São Paulo (IHGSP), seguía la tendencia positivista, y en sus estudios de la Historia la neutralidad era una característica. El historiador neutro es aquel que va a buscar la verdad histórica en los documentos que

son los rastros que nos han dejado los pensamientos y los actos de los hombres de otrora; aquello que no ha dejado rastros ‘o cuyos rastros visibles desaparecieron, está perdido para la Historia: es como si jamás hubiera existido [...] Porque nada sustituye los documentos: sin documentos no hay Historia. (Langlois; Seignobos apud Brefe, 2005, p. 71)

Casi un siglo después, con revisiones historiográficas y algunos cambios de mentalidades, ¿cuál es el impacto de esa narrativa visual? El diálogo entre los campos de la Historia y de la Educación Artística propuesto aquí tiene intención de reflexionar más allá de la utilización del arte como ilustración de los hechos históricos y también de la Historia del Arte como discurso que tiende a plantear lecturas preconcebidas de las narrativas visuales de los museos históricos. Porque vitales en el trabajo de mediación cultural en museos y exposiciones pueden ser las posibilidades de divergencias de opiniones y la reflexión crítica sobre la Historia, el arte y la vida.

Historia/Arte, más allá de la Historia del Arte

Al adentrar en una exposición histórica, normalmente nos encontramos con una narrativa visual que media el discurso de la propuesta del curador. Esa narrativa puede tener muchas intenciones, pero una de ellas, seguramente, es llevar el visitante a “ver” otra época y, por tanto, las imágenes son un elemento importante del discurso expositivo, como afirma Peter Burke en su libro *Testigo ocular*:

2. Esta citación, como todas las demás, fueron traducidas por la autora del artículo.

Historia e imagen: “es ciertamente imposible estudiar el pasado sin la asistencia de toda una cadena de intermediarios” (2004, p. 16), refiriéndose a una diversidad de documentos históricos posibles.

Peter Burke (2004) propone un análisis de los usos de las imágenes en la historiografía, “cualquier imagen puede servir como evidencia histórica” (p. 20-21), pero lo que el autor defiende es la crítica a las fuentes, siempre preguntándose: “¿evidencia de qué?”, y más, cuestionando acerca del contexto de recepción de las imágenes y sus significados, el autor plantea otro problema: “¿significado para quién?”.



Figura 1. Tramo central de la escalinata del Museo Paulista. Fotografía.³



Figura 2. Educador durante visita con alumnos de la Escuela Estatal Jorge Julian en el Museo Paulista. 2012. Fotografía de la autora.

3. Esta imagen fue extraída de Taunay (1937). Sin fecha o autoría, solamente con la siguiente leyenda: “Vestíbulo monumental. Tramo central de la escalinata. Sobre las pilastras, vasos conteniendo agua de los más grandes ríos de Brasil”.

La producción de significados puede ser percibida como un acontecimiento múltiple. En el caso que analizo - el Museo Paulista - podemos extraer inúmeros significados de su discurso expositivo, realizado por medio de pinturas y esculturas, significados que varían según el contexto de recepción – que será discutido más adelante – de estas obras, a lo largo del tiempo y por públicos diversos.

Pero, primeramente, es importante tejer algunas consideraciones con respecto al contexto de producción de estas imágenes, contexto cultural que engloba, además del momento histórico, el proceso del artista que trabajaba por encargo, por ejemplo, sin olvidarse que pintores, bien como los historiadores, “hicieron también sus aportes para la interpretación del pasado” (Burke, 2004, p. 198), o sea, partiré del presupuesto de que se admite que las imágenes, pinturas, esculturas, fotografías, narrativas visuales, en una exposición, son la interpretación de alguien sobre la Historia, las imágenes no ilustran los hechos, son solamente *una* forma de contar la Historia.

Conocer el contexto de producción de las imágenes puede auxiliar en el proceso de comprensión del arte, como sugiere Teresinha Franz, en su libro *Educação para uma compreensão crítica da arte (Educación para una comprensión crítica del arte)*, sobre la importancia de ese conocimiento acerca de la pintura histórica, para profundizar en las camadas de lectura de la imagen: “el carácter descriptivo/discursivo de la pintura histórica resulta en un código ficticio que a menudo es confundido con lo real. Ese es uno de los motivos por el cual la comprensión de una pintura histórica sólo es posible con la disponibilidad de determinados conocimientos anteriores.” (2003, p. 163).

Tomemos como ejemplo la pintura de Benedito Calixto *Fundação de São Vicente (Fundación de São Vicente)*, realizada en 1900 (*Figura 3*).



Figura 3. Benedito Calixto, *Fundação de São Vicente*. 1900. Óleo sobre lienzo. 192 x 385 cm. Acervo del Museo Paulista. Reproducción fotográfica José Rosael y Hélio Nobre. Disponible en: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index

La pintura hace referencia a un hecho histórico ocurrido en 1532. Es la mirada de un pintor cuyo contexto cultural era completamente diverso, si comparado con la época que su pintura retrata. Ella puede ser tomada como evidencia sobre la época en que fue producida, y no sobre lo que narra, como explica el profesor Ulpiano Bezerra de Meneses:

[...] esta pintura de Calixto es importante documento histórico, pero no relativamente al siglo XVI [...] el lienzo nos remite a los tiempos en que fue producida y consumida. Ella es sí el documento de las necesidades simbólicas vividas por Calixto y su sociedad en fines del siglo pasado, procurando inventar una Historia para la nación aún joven. (1992, p. 24)

Así, resalto que el conocimiento histórico es importante para el educador – de hecho, no sólo el histórico, puesto que el contexto cultural implica diversos factores, pero, sin embargo, la propuesta aquí es relacionar educación artística e Historia –, llevando en consideración que el trabajo del educador, en una exposición histórica, como apunta Franz, “[...] al cambiar el abordaje de la obra de arte para una perspectiva que la considere como elemento de la cultura visual, estamos ampliando nuestra mirada” (2003, p. 156), y aun considerando que el contexto histórico envuelve algún conocimiento sobre la recepción de la obra de arte en la época de su producción, como ha citado Menezes anteriormente.

Pero, como en un camino de doble vía, los conocimientos de la educación artística son igualmente importantes para el educador. Al plantear imágenes en el discurso expositivo, el museo de Historia, comúnmente, opta por una narrativa visual, que Hooper-Greenhill denomina “grandes narrativas (*master narratives*), [...] naturalizadas como universales, verdaderas e inevitables” (2000, p. 24) y, como ya he mencionado, es posible percibir que las imágenes son un fuerte elemento en la construcción de la expografía, para, normalmente, ilustrar el discurso que ha sido construido a partir de otras fuentes (Burke, 2004).

Entonces, ¿a cuáles conocimientos de educación artística me refiero? Cuando considero importante el conocimiento del contexto de producción de las obras de arte, en un museo o exposición histórica, se puede entender que me refiero a la Historia del Arte, disciplina presente en ambas formaciones académicas. No obstante, sin negar la importancia de tal disciplina, reflexiono aquí sobre las posibilidades de relacionar educación artística e Historia, aparte de la Historia del Arte, concordando con Didi-Huberman, en su libro *Ante la imagen*, cuando afirma que la disciplina ha sido generada sobre un discurso que abarca una retórica de la certeza: “el llamado ‘conocimiento específico del arte’ simplemente habrá terminado por imponer a su objeto su propia *forma específica del discurso*” (2010, p. 14). Los conocimientos y reflexiones de la Educación Artística deben seguir un camino que proporcione una lectura crítica de las imágenes que construyen las narrativas visuales, más allá del contexto de producción, y también de recepción de estas imágenes, y que considere la producción de significados por los diversos públicos del museo.

Veamos, por ejemplo, otra pintura histórica, el lienzo de Oscar Pereira da Silva, *Fundación de São Paulo, 1554*, ejecutada en 1909 (Figura 4). Cabe resaltar que esta pintura se encuentra delante de la pintura ya citada de Benedito Calixto, en la sala denominada *Imaginar el inicio*, de la exposición *Imágenes recrean la Historia: arte e Historia en el Museo Paulista*⁴.



Figura 4. – Oscar Pereira da Silva, *Fundación de São Paulo*. 1909. Óleo sobre lienzo. 185 x 340 cm. Acervo del Museo Paulista. Reproducción fotográfica Rômulo Fialdini. Disponible en: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index

La propuesta del curador para la exposición era presentar “pinturas confeccionadas en los siglos XIX y XX para el acervo del Museo Paulista y que hacen parte del imaginario nacional. Son explorados el proceso de creación de esas pinturas, su integración al Museo y su difusión en libros didácticos y objetos del cotidiano”⁵, de manera que el visitante pudiese tener la noción de cómo las pinturas históricas fueron tratadas como ilustración de los hechos, incluso en reproducciones, a lo largo del tiempo, evidenciando la fuerza de las imágenes en la construcción de mentalidades. De este modo, reflexionando sobre el contexto de producción de las obras, sería posible entender la imagen como fuente histórica. Entre los recursos utilizados para mediar la propuesta, una proyección audiovisual presenta una lectura formal de la pintura de Oscar Pereira da Silva. A través de efectos de luz, un narrador evidencia los significados de la pintura, como el pintor estableció los planos en el lienzo, lo que estaría en el primer, segundo y tercer planos, y porque la cruz encuadrada por las nubes, etc. Una interpretación llena de certezas, mejor dicho, certezas y significados consolidados por la Historia del Arte.

4. El Museo Paulista actualmente está cerrado para reforma.

5. Informaciones retiradas del sitio electrónico del Museo Paulista <http://www.mp.usp.br/index.php>.

El recurso audiovisual para el lienzo de Oscar Pereira da Silva es un intento de que el público visitante del Museo perciba que las pinturas históricas o de género histórico fueron producidas con un objetivo y una intención, que pretenden contar una Historia, entre otras posibles.

Sin embargo, él presenta una única posibilidad de lectura, excluyendo otras, por mejores que hayan sido las preocupaciones pedagógicas de la expografía. Como dice Didi-Huberman, la preocupación del historiador del arte aquí está en transformar lo vivible en inteligible, por la razón de una teoría que no comporta el desgarramiento, el síntoma.

En las imágenes del arte [los historiadores del arte] buscaron signos, símbolos o la manifestación de noúmenos estilísticos, pero muy pocas veces miraron el síntoma, porque mirar el síntoma habría sido arriesgar sus ojos en el desgarramiento central de las imágenes, en su muy turbia eficacia. Hubiera sido aceptar la imposición de un no-saber, y, por lo tanto, desalojarse ellos mismos de una posición central y ventajosa, la posición potente del sujeto que sabe. (Didi-Huberman, 2010, p. 211)

Didi-Huberman reitera la posición de la Historia del *Arte* como disciplina sustentada por las certezas, interpretaciones correctas del Arte, el “síntoma” planteado por el autor, no como enfermedad, sino como potencia de riesgo, de arriesgarse a nuevas miradas y opiniones divergentes, este “síntoma” no fue digno de la confianza de los historiadores del arte (Didi-Huberman, 2010), y podríamos aun complementar que el riesgo del no-saber no es algo que sea ostentado con confianza tampoco en la educación. Diferentemente de la propuesta aquí, de relacionar arte e Historia en una posible situación de educación emancipadora, considerando que “quien enseña sin emancipar, se embrutece. Y quien emancipa no tiene que preocuparse con aquello que el emancipado debe aprender” (Rancière, 2011, p. 37) durante el proceso educativo, como trataré a continuación.

Contextos posibles

Ni toda propuesta de educación en museos es dialógica, por ejemplo, un guía digital, textos de pared, el catálogo de exposición y aun una visita pueden ser entendidos como educativos en el sentido de facilitar la aproximación entre arte y público, promover un proceso de enseñanza/aprendizaje, pero en una propuesta educativa unilateral, como el discurso retórico de la Historia del Arte en el ejemplo citado anteriormente. No obstante, comparto aquí otra propuesta, de una educación que medie contextos culturales diversos, no sólo de la producción de la obra, sino también el contexto de exhibición y recepción, entendiendo esta recepción como múltiple, pues diferentes son los públicos y, no menos importante, el contexto de los educadores.

Para ello, la idea del “no-saber” de Didi-Huberman responde a algunas posibilidades de educación artística planteadas en las propuestas de Dennis Atkinson (2011) y su concepto de la “pedagogía del evento”, estrechamente relacionada a la “educación como un proceso de emancipación” (Rancière, 2011), que envuelve el riesgo del no saber.

Antes de seguir con mis reflexiones, es importante ofrecer una resumida definición de estos dos conceptos. Iniciando con la propuesta de “educación emancipadora”, de Jacques Rancière (2011), que, en su libro *El maestro ignorante*, a partir de la experiencia del profesor Jacotot en el inicio del siglo XIX, defiende la educación a partir de la igualdad de inteligencias: “[...] instruir puede, por lo tanto, significar dos cosas absolutamente opuestas: confirmar una incapacidad por el propio acto que pretende reducirla o, inversamente, forzar una capacidad que se ignora o se deniega a reconocerse y desarrollar todas las consecuencias de ese reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento y el segundo, emancipación” (p. 12). De modo que, cuando pensamos en una propuesta educativa unilateral, de hecho que se confirma una incapacidad, incapacidad del otro, que, en este caso, cree nada saber, o saber menos, con respeto a una pintura. Y, en la retórica de las certezas, yo desconsidero la producción de significados del aprendiz, sin saber o considerar cuáles serán los frutos de ese discurso, cuando y tras su recepción. Es en esta incerteza que podemos traer la propuesta emancipadora de Rancière para el “evento” de Dennis Atkinson.

Atkinson, en su libro *Art, equality and learning. Pedagogies against the state* (2011), a partir de la idea de "evento" de Alain Badiou, principalmente, considera importante la posibilidad del riesgo del no conocimiento en el proceso educacional, y que el "evento no es el aprendizaje, sino lo que pasa al precipitar el aprendizaje. Lo que fue precipitado puede ser concebido en términos de un procedimiento real que permanece y es fiel al evento del aprendizaje" (p. 9).

Al relacionar estas ideas de educación como emancipación y evento, durante la investigación de campo realizada en el Museo Paulista, observando el trabajo de mediación cultural delante del lienzo de Oscar Pereira da Silva (*Figura 4*), más de una vez los alumnos usaron la palabra/adjetivo *desconfiados*, en relación a los indios representados en la pintura, lectura de ellos, subjetividades, tal vez una lectura a partir del repertorio de alguna clase de Historia, que presenta las revisiones historiográficas sobre la Historia de Brasil que vienen aconteciendo desde los años 1960/70, mucho tiempo después de la confección de la pintura, como, en otras ocasiones, estudiantes argumentaban que estaban, los mismos indios, *bravos* o con *mucha rabia de los portugueses que invadieron Brasil*, evidenciando ese contexto de recepción contemporáneo, bastante diferente de la recepción de 100 años atrás. Algunas veces, el educador exploraba algunos de estos comentarios, pero, al final, valía la lectura elaborada de la proyección audiovisual, pues la *lectura explicativa* del historiador de arte servía como una especie de modelo para interpretar otras obras de la exposición. ¿Sería un intento de presentar algún tipo de “conocimiento previo”, como planteado por Franz? Tal vez un conocimiento previo esperado. Pero ¿y encuánto a los otros conocimientos previos, no podrían ser puestos en principio de igualdad de inteligencias? O aun el no conocimiento, ¿no podría ser el evento? Llamo la atención para un adjetivo que he utilizado para definir el recurso audiovisual: *lectura explicativa*.

Ciertamente, el conocimiento de cómo fue producida aquella pintura histórica y que tal procedimiento era común en la época es una información más para profundizar capas de lectura e interpretación, pero, acreditando en la posibilidad del síntoma (Didi-Huberman), comparto aquí con Rancière y la visión de que el *explicar* y el *explicador* son procesos de una educación embrutecedora, cuando, al hablar del “orden explicadora”, dice que “explicar alguna cosa a alguien es, ante todo, demostrarle que no puede comprenderla por sí solamente” (Rancière, 2011, p. 23).

Dentro de la idea de una igualdad de inteligencias, del maestro (ignorante) y el aprendiz para una educación que emancipa, es preciso correr el riesgo del no saber, el riesgo del inesperado, del evento y, pensando la exposición como cultura visual, o sea, la narrativa visual, en mi caso, la visualidad en la exposición histórica como mediadora de un discurso, y teniendo en cuenta las grandes narrativas (Hooper-Greenhill), se puede pensar en dos caminos educativos, que no se excluyen:

1. La narrativa visual como reproductora del discurso hegemónico, del “aprendizaje normativo” (Atkinson) o “educación embrutecedora” (Rancière).
2. La narrativa visual como mediadora del discurso puede ser reproductora, como ya se expuso, o tal vez, con el diálogo del educador o de otros elementos de la propia narrativa, puede ser “emancipadora” (Rancière) o el “aprendizaje real” (Atkinson). Mejor dicho, la dimensión del riesgo puede estar incorporada en la propuesta del educador o aun en el instante de la mirada o de la reflexión sin explicación del explicador (Rancière).

De esta forma, el riesgo, la emancipación y el evento son conceptos importantes para el proceso educativo en general, para la educación en museos en particular, y para la educación que relaciona arte e Historia, en este caso bastante específico; son importantes para que los diferentes contextos de recepción de la obra de arte sean incorporados al proceso educativo. Son esos procedimientos posibles para la Educación Artística que juzgo vitales para el trabajo del educador, más allá de la Historia del Arte.

Referencias Bibliográficas

Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning. Pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense publishers.

Brefe, A. C. F. (2005). *O Museu Paulista: Affonso de Taunay e a memória nacional, 1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP: Museu Paulista.

Burke, P. (2004). *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru/SP: EDUSC.

Didi-Huberman, G. (2010). *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Murcia: Cendeac.

Franz, T. S. (2003). *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. London: Routledge.

Meneses, Ulpiano T. Bezerra de. *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 1992.

Museu Paulista. <http://www.mp.usp.br/index.php> [Consulta de 9 de marzo de 2014].

Rancière, J. (2011). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica editora.

Taunay, A. de E. (1937). *Guia da secção histórica do Museu Paulista*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

Los recursos tecnológicos y su adopción en la asignatura de Artes (Música) en estudiantes adolescentes

Technological resources and its adoption in the subject of Arts (Music) in teenage students

Israel SÁNCHEZ GONZÁLEZ. Maestro en Educación Originario de la Ciudad de México, D.F (México). *tumbaomx@yahoo.com.mx*

Marcela Georgina GÓMEZ ZERMEÑO. *Escuela Nacional de Educación Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnológico de Monterrey, (México).*
marcela.gomez@tecvirtual.mx

María Manuela PINTOR CHÁVEZ. *Escuela Nacional de Educación Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnológico de Monterrey, (México).*
manuela.pintor@tecvirtual.mx

Resumen: En México, el plan de estudios de educación básica en el nivel secundaria contempla en sus principios pedagógicos la utilización de recursos audiovisuales y multimedia, así como el uso del Internet para fortalecer la enseñanza y el conocimiento de sus estudiantes. La existencia de actividades musicales en secundaria considera importante la vinculación de la música en la vida diaria de los adolescentes, ampliar sus conocimientos artísticos, así como establecer una relación con la tecnología y su utilización en el aspecto profesional de la disciplina artística musical. Este estudio presenta una investigación cuantitativa con el objetivo de analizar la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas didácticas y cómo contribuyen a lograr los objetivos y aprendizajes planteados en la asignatura de Artes del nivel secundaria en México, y desarrollar el pensamiento crítico por medio de competencias de apreciación musical. Los participantes fueron los alumnos de primer grado de una escuela secundaria, quienes se involucraron en diversas actividades para analizar su influencia en el aprendizaje y desarrollo de como el pensamiento crítico y la apreciación musical. Los resultados mostraron que los alumnos pueden aprender de manera independiente al utilizar la reflexión y siguiendo un método, además practicaron la percepción, memoria auditiva y el trabajo colaborativo. Las recomendaciones finales indican que es necesario

incorporar más actividades con el uso de la tecnología en demás grados, pues su uso promovió en el estudiante altos niveles de interés y atención.

Palabras clave: educación artística, enseñanza de la música, estrategias de enseñanza, tecnología educativa, estudiantes adolescentes, escuela secundaria.

Abstract: In México, the current plan of study of secondary school contains in its pedagogical principles the use of audiovisual and multimedia resources along with the Internet to strengthen the teaching processes and knowledge of students. The musical activities in the secondary level considers the value of linking music to the everyday life of the teenagers to expand their artistic knowledge and to establish a relation with technology and its use in the professional aspect of the musical and artistic discipline. This study presents a quantitative research aimed to analyze the application of Information and Communication Technology as a didactic tool to contribute in the achievement of goals and expected learning in the subject of Arts of the Mexican secondary school level, in order to develop critical thinking through musical appreciation competencies. The participants were the students of first grade who were involved in different exercises with the use of technological tools to analyze its influence in their learning and development of competencies such as critical thinking and musical appreciation. The results show that students can learn independently by using reflection and following a methods; they were able to practice perception, auditory memory, and collaboration. Final recommendations indicate that it is necessary to incorporate more activities with the use of technology and multimedia resources in order to promote higher levels of interest and attention in the student.

Keywords: arts education, music teaching, teaching strategies, educational technology, teenage students, secondary school.

Introducción

Los planes y programas de Educación Básica en México han tenido una vertiginosa serie de cambios, tendientes a insertar a nuestro país en los nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje necesarios para las sociedades de la información, nuevos enfoques y perfiles de egreso, además de las competencias para la vida y la movilización de saberes. Es evidente que las actividades musicales en las escuelas de nivel básico se encuentran en desventaja al no existir un plan y programa de estudios que incluya el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), softwares de acceso libre y otras tecnologías brindarían un aprendizaje más significativo de la asignatura.

En el contexto educativo en México, el actual plan de estudios de la asignatura de Artes para la educación básica en nivel secundaria es el resultado de diversos

esfuerzos por lograr la sistematización en la enseñanza de las Artes. El primer intento fue en el año 1992 (Estrada, 2001), ante las peticiones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), quienes sugieren que la enseñanza y la vivencia de experiencias artísticas en la escuela debe ser incluida en el currículo de educación básica. En el año 2006, se establecieron las bases conceptuales y pedagógicas de la enseñanza de las Artes y se publicó el primer programa de estudios, cuyos temas y contenidos fueron presentados en forma secuenciada y sistemática, organizados en bloques que pretendían representar aspectos importantes de la disciplina. Recientemente con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) expedida en el año 2011, se buscó un cambio curricular para transformar la actividad educativa para que sea pertinente, significativa, congruente, y orientada al desarrollo de competencias (Secretaría De Educación Pública, 2011a).

La educación musical en México se solidificó en el año de 1932 cuando se fundó la sección de Música Escolar y en 1938, se establece como obligatoria la enseñanza de la Música en las escuelas. En las décadas de 1970 a 1990, formó parte de los planes y programas de estudio en escuelas primarias. Hasta el año 2006, se publica la Fundamentación curricular para la asignatura de Artes y en el año 2011 se dan a conocer los nuevos planes y programas con los lineamientos para dicha signatura (Secretaría De Educación Pública, 2011a, 2011b).

Entre los principios pedagógicos de este sistema educativo, se promueve la utilización de materiales tales como acervos de bibliotecas, recursos audiovisuales, multimedia, internet y recursos informáticos para fortalecer la enseñanza y el conocimiento. De igual forma, estos documentos proponen que las TIC se conviertan en parte ineludible del desarrollo social, político y económico de las naciones para el desarrollo de las *Habilidades Digitales* (Secretaría De Educación Pública, 2011a).

El tratamiento de la información y las competencias digitales implican que la persona desarrolle características como la autonomía, eficacia, responsabilidad y pensamiento crítico al seleccionar y utilizar la información; también contribuye a tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

¿Por qué utilizar las nuevas tecnologías de información y comunicación en la enseñanza? Es un hecho que las nuevas tecnologías han transformado de manera importante distintos aspectos de la vida diaria: la forma de comunicación, de trabajo, de tomar decisiones y de pensar. La formación escolar apoyada con TIC y demás recursos tecnológicos implica incidir en la opinión, en el sentido crítico, en las habilidades de observación, de investigación así como del pensamiento hipotético y deductivo de los alumnos. Al desarrollar estas competencias se fomenta la eficacia de la enseñanza y la manera en que los alumnos se familiarizan con estos, además

de comenzar y continuar un proceso de reflexión acerca de su uso en la escuela como herramientas de trabajo intelectual.

El presente estudio se dirigió bajo la pregunta de investigación: ¿De qué forma las TIC pueden ayudar a cubrir los objetivos planteados y los aprendizajes esperados en el plan de estudios de la asignatura de Artes en el tema de Música, en el primer grado de educación secundaria? A partir de este cuestionamiento, se busca averiguar cómo influyen las TIC en el desarrollo del pensamiento crítico por medio de las competencias de apreciación musical en el primer grado de educación secundaria, nivel educativo enfocado a estudiante entre los 12 y 13 años de edad. El objetivo general de la investigación fue utilizar las TIC como herramientas de ayuda didáctica para cubrir los objetivos y aprendizajes planteados en la asignatura de Artes y desarrollar el pensamiento crítico por medio de las competencias de apreciación musical.

A pesar de los beneficios de utilizar las tecnologías en la educación, Hernández (2011) enfatiza que pocos docentes las han incorporado para mejorar la enseñanza musical, por lo que esta situación brinda una oportunidad de estudio a la comunidad educativa para analizar el uso de medios innovadores en la educación artística.

El uso de la tecnología en la educación musical

En el mundo globalizado, es necesario crear o reelaborar herramientas y procesos educativos que protejan la creatividad y la imaginación para resistir a la uniformidad, como lo reflexiona Sikorsky (2002). La UNESCO coloca a la Educación Artística en un lugar privilegiado al considerarla como significativa en el desarrollo cognitivo y sensorial de los niños. También se constituye en un espacio para cuestionar y reconocer las experiencias que convierten al alumno en el centro del proceso educativo (Abad, 2009).

Read (1991) explicó el concepto de arte como un proceso constructivo y liberador del espíritu, que expresa ideas y sentimientos (Secretaría De Educación Pública, 2006). Lowenfeld enfatiza la importancia de la libertad del ser para expresarse mediante el arte, puesto que más que enseñarse y aprenderse, se capta. Efland, propuso crear respuestas pedagógicas que reconocieran las nuevas condiciones sociales y culturales de las producciones artísticas, abogaba por la valoración del arte de las mujeres y de las minorías, además explica la importancia que tiene el nexo entre arte y política (Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Las vivencias artísticas en educación básica ofrecen a los alumnos la posibilidad de hacer y disfrutar el arte, desarrollar su percepción y su sensibilidad. También favorecen su expresividad y creatividad, formando alumnos críticos y respetuosos de la diversidad en que están inmersos.

Aprovechar las herramientas tecnológicas, medios de comunicación e integrar estos elementos a la enseñanza y aprendizaje, resultará en un mejor entendimiento de la sociedad que se forma también con consumidores musicales. La intención de usar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), es mejorar y hacer más eficientes y atractivos los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gutiérrez, 2003). De acuerdo con Bindé (2002), uno de los retos más importantes de la educación consiste en poner las tecnologías al servicio de la difusión del conocimiento y de las competencias. Una verdadera transformación escolar incluye la elaboración y el uso de propuestas pedagógicas que faciliten el uso de la tecnología para renovar las prácticas pedagógicas y generar nuevas competencias en los niños y los jóvenes (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2004).

Delors (1996), establece que es urgente una transformación de las acciones que el profesor realiza, en los contextos de la sociedad de la información. En la educación musical basada en la acción se explican dos tendencias, una de ellas es la tendencia creativa, la cual considera importante lograr el desarrollo de los alumnos por medio de la búsqueda personal y la creación de relaciones con la música a través de la acción (Cabrelles, 2010). En este sentido, Tejada (2004) mencionó que una de las ventajas de utilizar las TIC en la educación musical es su capacidad de presentar la música como una herramienta que une diferentes elementos digitales, auditivos y visuales.

El desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante

La psicología cognitiva indica que las características humanas, tales como la atención, motivación, memoria y emociones, entre otras, afectan la interacción de la persona con las computadoras (González y Blanco, 2008). En relación a la interacción social, es conocido que favorece el proceso de aprendizaje, ya que produce conflictos cognitivos mediados por la discusión y el intercambio de opiniones que fuerzan a la reflexión y cambio cognitivo (Miranda, 2007). Para Lipman (2001), una persona razonable es aquella consciente de lo complejo de la realidad, que practica el pensamiento complejo, no dogmático, conoce sus propios errores y es abierto a la crítica.

Los autores anteriormente mencionados sintetizan las características del pensamiento complejo, el cual parte de un supuesto o una verdad absoluta, es creativo, crítico e implica razonamiento y juicio. Paul y Elder (2005) explicaron que el pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo, lleva al dominio del contenido y al aprendizaje profundo, mediante la razón y la evidencia. Según Paul y Elder (2005) algunos estándares para identificar la utilización del pensamiento crítico en estudiantes son: el planteamiento de preguntas y problemas, recopilación y evaluación de información, inferir conclusiones y soluciones, pensamiento abierto y alternativo y la comunicación efectiva, ellos interiorizan estos estándares de competencia y lograr el aprendizaje al

utilizar el pensamiento crítico implicando habilidades en la comunicación efectiva y la resolución de problemas.

De acuerdo a la Secretaría De Educación Pública (2006), uno de los ejes de la enseñanza y el aprendizaje de las Artes se refiere a la apreciación; para lograr una apreciación informada y crítica, es necesario que se aprendan los aspectos básicos de los lenguajes artísticos, para que los alumnos obtengan los códigos que les permitan enfrentarse a una propuesta artística determinada.

Los paradigmas actuales de educación artística y de educación musical, bajo el enfoque de la educación por competencias, exigen que los alumnos sean capaces de poder expresar de manera informada sus juicios estéticos y de valor acerca de lo que experimentan emocionalmente, así como, entre otras cosas, las manifestaciones que no están cerca de sus gustos personales. Es por eso que en las aulas, los profesores deben establecer un proceso mediante el cual los alumnos puedan aprender a expresar sus pensamientos. Para poder conectar el aprendizaje y el pensamiento crítico es necesario saber que la única capacidad para aprender, es el pensamiento humano.

En este sentido, es necesario que tanto el docente como el alumno desarrollen un pensamiento crítico y creativo sobre sus propias acciones educativas, con una visión multidimensional y desde una perspectiva no fragmentada sino holística, que le permitan actuar en congruencia e integren diversos enfoques disciplinares. La educación artística en general y la educación musical en particular, deben nutrirse de ideas y prácticas innovadoras.

Metodología

Para la realización de esta investigación, se utilizó el método cuantitativo para analizar el fenómeno sobre cómo las TIC pueden ayudar a mejorar los aprendizajes esperados en la asignatura de Artes y música en el primer grado de educación secundaria en México. Aunque el enfoque es mayormente cuantitativo, adicionalmente se utilizaron técnicas cualitativas, como la observación, para indagar sobre el fenómeno y obtener conclusiones en relación al tema de investigación.

En cuanto al contexto sociodemográfico, la investigación se realizó con la participación de alumnos del plantel “Escuela Secundaria Número 28” en el turno vespertino, ubicada en el Distrito Federal de México. La escuela se encuentra en buenas condiciones materiales y cuenta con el personal directivo, docente y de apoyo para su correcto funcionamiento. En relación al uso de las TIC en este contexto, la escuela cuenta con una Biblioteca Digital que fue inaugurada en el año 2010, la cual cuenta con 28 computadoras, de las cuales solo algunas tienen conectividad efectiva.

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) la población es definida como un conjunto de elementos con características en común. Para este estudio, se consideró el total de cinco grupos existentes en el plantel educativo como la población. En cuanto a la muestra, se tomó en cuenta el tiempo disponible para la realización de la investigación, por lo que se realizó la selección por conveniencia de dos grupos de primer grado.

El periodo de trabajo comprendió los meses de mayo a junio del año 2013. Los grupos con los que se trabajó fueron el 1º A con 19 alumnos y 1º B con 17 alumnos, resultando en una muestra total de 36 alumnos entre las edades de 12 años y los 16 años.

Instrumentos

Para la implementación de las actividades con los estudiantes en la Escuela Secundaria en cuestión, se realizó un registro de eventos del tipo continuo, que permitió observar solamente ciertos comportamientos precisos de las personas elegidas (conducta, atención, interés, motivación y repuesta) en un determinado lapso de tiempo. Una vez definidos, se realizó una prueba piloto con un individuo de la escuela secundaria, y así discutir el detalle y la profundidad del formato.

Para recolectar los datos, se aplicaron una serie de actividades con el uso de la tecnología para la enseñanza de la música, los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Observación y registro de campo
- Evaluación de las actividades de aprendizaje para la última sesión (apéndice A)
- Cuestionario final para diagnosticar las experiencias y percepciones de los alumnos con el uso de la tecnología en clase

Se utilizaron 3 registros que fueron utilizados en las sesiones:

- Registro 1: Posterior a la explicación de las actividades, el investigador observó la frecuencia en que los alumnos expresaron en clase, contando cada petición de los alumnos durante las sesiones.
- Registro2: El profesor solicitó a los alumnos realizar los ejercicios, en esta etapa se evaluó el nivel de dificultad que los alumnos expresaron en la realización de la actividad, en una escala de 5 puntos (muy difícil, difícil, promedio, fácil, muy fácil).
- Registro3: El profesor explicó el tema y registró el interés de los alumnos hacia la clase y actividades, en una escala del 1 (muy interesados) al 4 (falta de interés).

La observación sobre el uso de las TIC en la clase de música tuvo una duración dos semanas, las cuales fueron distribuidas en 4 sesiones de 45 minutos, por lo que en este tiempo se presentaron las actividades y objetos de aprendizaje mediante las actividades mostradas en la página web *Aprendo con música* (Soler, 2011). Al final de estas actividades, se utilizó una encuesta de escala Likert de opinión y actitudes, el cual fue auto-administrado en formato impreso. Este se conformó por 25 afirmaciones sobre el uso de TIC, adaptado de Traver y García (2007) con una escala del 1 (muy de acuerdo) al 5 (muy en desacuerdo). En cuanto las cuatro sesiones, comprendieron 12 actividades de apreciación musical (Tabla 1), las cuales disponible de acceso libre en la red.

Tabla 1

Actividades realizadas en el sitio Aprendo Música

Sesiones	Actividades	Descripción
1 Duración: 45 min. Lugar: Aula Digital de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende a dibujar la clave de sol • Primeros pasos en el ritmo, la negra y su silencio • Primeros pasos en el ritmo, la pareja de corcheas. 	Las actividades aparecen en formato flash (SWF), lo cual facilitó en gran manera el trabajo (Soler, 2011), ya que es un formato vectorial que admite el uso de bitmaps, con posibilidades de animación. Los archivos SWF (<i>Small Web Format</i>) son lo suficientemente pequeños para ser publicados en la red con diversas funciones y grados de interactividad
2 Duración: 45 min. Lugar: Aula Digital de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • A ver qué sabes sobre los signos musicales • El acento musical y el compás • Dictado rítmico con figuras de negra y octavos • La casa de las notas musicales 	Actividades con material interactivo y mediante trabajo colaborativo.
3 Duración: 45 min. Lugar: Aula Digital de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • ¿sube o baja? (discriminación auditiva) • El elefante del <i>Carnaval de los animales</i> • Rondó ruso 	Los musicogramas son herramientas auditivas y visuales que permitieron a los alumnos reconocer las características de los instrumentos en cuestión, así como la manera en que participan dentro de un fragmento musical. Ayudan a sensibilizar y reconocer las características más sobresalientes del sonido musical y sus cualidades, así como las posibilidades expresivas de las líneas melódicas y su interacción con el ritmo.

<p>4</p> <p>Duración: 45 min.</p> <p>Lugar: Aula Digital de la escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La textura musical • La <i>máquina de escribir</i> de Leroy Anderson. 	<p>Actividades de audición musical para reconocer la textura (apéndice A), a partir de este ejercicio, los alumnos proporcionaron sus respuestas sobre los instrumentos identificados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Kyrie</i> (Claire, 1987), duración de 2'27, donde se escuchó y reconoció la monodía. 2. Aria de <i>La Reina de la Noche</i> (Mozart, 2000), duración de 2'48, donde se escuchó y reconoció la monodía acompañada. 3. <i>Because</i> (Beatles, 1969), duración de 2'50, donde se escuchó y reconoció la homofonía. 4. <i>Gloria</i> (Summerly, 2000), duración de 2'51, donde se escuchó y reconoció la polifonía. <p>En la parte final se utilizó <i>La máquina de escribir</i>, en donde los alumnos contestaron un cuestionario de 15 preguntas, tendientes a conocer la manera en que aplican sus juicios críticos durante una actividad de apreciación musical.</p>
--	--	---

Resultados

En esta sección, se muestran los resultados obtenidos de las observaciones y la aplicación de los registros de campo durante la realización de las actividades. El primero de estos registros se refiere a la manera en que los alumnos realizaron las actividades asignadas en la sesión 1, 2, 3 y 4. Este registro se conformó de cuatro aseveraciones con relación al desempeño de los alumnos y comportamiento a lo largo de las cuatro sesiones, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2

Registro 1 sobre el desempeño de los 26 alumnos en las cuatro actividades

El profesor solicita a sus alumnos:	Frecuencia	Porcentaje
Realizar la actividad que se pide en el ejercicio, después de la explicación	104	100%
Anotar resultados en el cuaderno de apuntes	96	92.30%
Los alumnos no tienen dudas y comprendieron la información.	98	94.22%
Prefieren que el tema se explique de otra manera	6	5.78%

En los registros pudo reflejarse que los 26 alumnos, realizaron las actividades que se les pidieron durante las cuatro sesiones, resultando en una frecuencia total de 104. Este resultado positivo fue consecuencia de que el profesor sirvió de guía para el trabajo. Expresaron agrado hacia la manera en que se presentaron los temas

en clase, ya que solo un 5.78% de ellos preferiría que el trabajo se hiciera de otra manera y no con medios electrónicos. Por otro lado, a pesar de estar en continua supervisión, varios alumnos tuvieron dudas acerca de cómo realizar las actividades y algunos otros no anotaron sus resultados de manera correcta. Posteriormente, en el registro 2 se analizó el nivel de dificultad de acuerdo a las percepciones de los alumnos para realizar las actividades planteadas durante las cuatro actividades.

Tabla 3

Registro de campo sobre nivel de dificultad

Nivel de dificultad	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Muy difícil	0%	0%	0%	0%
Difícil	15.38%	0%	0%	34.61%
Promedio	53.84%	38.46%	0%	30.76%
Fácil	7.69%	38.46%	38.46%	34.61%
Muy fácil	23.07%	23.07%	61.54%	0%

Al observar los resultados de este registro, ninguna actividad fue de difícil realización para los alumnos. La primera sesión se encuentra en el promedio (53.84%) y la segunda entre el promedio (38.46%) y fácil (38.46%). La tercera sesión fue notablemente muy fácil (61.54%), ya que implicaba que los alumnos observaran y escucharan con atención los musicogramas, que ayudaban de gran manera a la resolución del problema, mientras que la cuarta sesión presentó dificultades para algunos alumnos (34.61%) debido a que el trabajo debía realizarse con mayor concentración y poniendo en juego más habilidades de discriminación auditiva. Este mismo trabajo fue ubicado por el 34.61% de los alumnos como fácil y la dificultad promedio se ubicó en el 30.76%. Es posible mencionar entonces que las actividades planeadas con la ayuda de medios electrónicos y actividades interactivas, resultan ser de fácil realización para la mayoría de los alumnos, debido a que ninguno encontró dificultades serias para llevarlas a cabo satisfactoriamente.

Procediendo con la observación y aplicación del tercer formato de registro, exploró acerca del nivel de interés de los alumnos hacia las actividades que se desarrollaron en las cuatro sesiones, el cual se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Registro de campo sobre el nivel de interés en las cuatro sesiones

Nivel de interés	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Muy interesados	76.92%	69.23%	69.23%	57.70%
Interesados	15.38%	0%	0%	19.24%
Promedio	0%	30.76%	30.77%	19.24%
Falta de interés	7.69%	38.46%	38.46%	3.84%

Se encontró que los alumnos estuvieron interesados en realizar las actividades planeadas. La única sesión en donde la falta de interés es notable, es la segunda ya que las actividades presentaron ejercicios de mayor dificultad rítmica y auditiva. Durante la cuarta sesión se desarrollaron dos actividades con las canciones anteriormente expuestas en relación con la utilización del pensamiento crítico (Apéndice A). Los alumnos debían reconocer el tipo de textura, después de la explicación del profesor.

En esta actividad, el 100% de los estudiantes logró reconocer la monodia y fue evidente que entre más líneas melódicas contenga la textura musical, es más complicado para los alumnos reconocer y discriminar el entramado melódico. Consideraron más sencillo para llegar a la respuesta correcta si se les muestran ejemplos con diferentes voces, instrumentos de distintos timbres y con diferentes textos cantados al mismo tiempo, como en la polifonía, donde el 92.30% de los alumnos lograron reconocer el entramado melódico.

Reconocer la textura homofónica les resultó un poco difícil porque el ejemplo contiene las voces con el mismo timbre y además son cantadas con el mismo texto y con las líneas melódicas en la misma dirección, razón por la cual el 76.92% de los alumnos acertó la respuesta correcta.

En la segunda parte de la última sesión, los alumnos escucharon la obra *La máquina de escribir*, de Leroy Anderson y contestaron 15 preguntas. Las primeras preguntas refieren a la habilidad de discriminación auditiva y fueron respondidas de manera correcta por casi la totalidad de los alumnos, ya que contaban con conocimientos previos bien de las actividades anteriores. Fue posible que reconocieran el entramado melódico y rítmico, así como los timbres de los instrumentos más relevantes.

Al finalizar las sesiones y la aplicación de los registros anteriormente mencionados, se aplicó el cuestionario de opinión y actitudes, el cual arrojó resultados relevantes en cuanto a la apreciación de los alumnos acerca de su propio trabajo y desempeño dentro de las clases de música auxiliadas con TIC (tabla 5).

Tabla 5

Resultados de escala de Likert

ITEM	Muy de acuerdo	De acuerdo	Sin opinión definida sobre la pregunta	No estoy de acuerdo	Muy en desacuerdo
1. Conozco el uso básico de las Tecnologías de información y comunicación (TIC).	61.53%	30.76%	7.69%	-	-
2. Estoy convencido de que el uso de las TIC va a mejorar la forma en que aprendo la materia.	53.84%	30.76%	7.69%	7.69%	-

3. Con el uso de las TIC en las clases, obtengo mejores conocimientos, competencias y habilidades.	34.62%	42.30%	15.38%	3.84%	3.84%
4. Mediante la utilización de TIC se han podido cubrir algunos objetivos planteados en el Plan de estudios.	26.92%	30.76%	30.76%	7.69%	3.84%
5. Los profesores transmiten la idea de que las herramientas tecnológicas en la escuela facilitan el trabajo.	50%	34.61%	7.69%	7.69%	-
6. Si se utilizara con más frecuencia las TIC en la escuela, se aprendería y se aplicarían más conocimientos.	42.30%	19.23%	19.23%	15.38%	3.84%
7. Considero que la implementación y el uso de las TIC en las clases no sustituye al maestro.	38.46%	30.76%	11.53%	7.69%	7.69%
8. Estoy convencido de que con el uso de las TIC en las clases, todos mis compañeros tienen las mismas oportunidades de aprender y lograr buenos niveles de desempeño.	38.46%	26.92%	19.23%	15.38%	-
9. Estimo que las TIC son una estrategia (forma) más de enseñanza.	50%	42.30%	3.84%	3.84%	-
10. Estoy convencido de que las TIC son herramientas que me motivan a trabajar mejor.	38.46%	42.30%	-	11.53%	7.69%
11. La mayoría de mis compañeros de clase saben cómo usar la tecnología en la escuela	38.46%	26.92%	23.07%	7.69%	7.69%
12. Tuvimos acceso efectivo y oportuno al uso de las computadoras y equipos necesarios para las clases	42.30%	34.61%	11.53%	11.53%	-
13. Contamos con el software y el hardware necesarios para las actividades	46.13%	30.76%	7.69%	7.69%	7.69%
14. El tiempo destinado para las actividades fue suficiente	30.76%	23.07%	23.07%	15.38%	7.69%
15. La velocidad de la red y de la conexión a Internet fue suficiente	7.69%	19.23%	15.38%	30.76%	26.92%
16. Entendí las instrucciones de las actividades.	50%	38.46%	7.69%	3.84%	-
17. Ahora entiendo mejor las características de la música que escucho.	34.61%	23.07%	30.76%	3.84%	3.84%
18. Puedo explicar y entender mejor mis gustos musicales.	42.30%	30.76%	15.38%	7.69%	3.84%

19. Reconozco las distintas partes que forman una obra o pieza musical.	19.23%	46.15%	15.38%	3.84%	15.38%
20. Me gustaría usar nuevamente algún recurso tecnológico en las clases de música.	53.84%	30.76%	3.84%	11.53%	-
21. Entendí mejor mediante la práctica, los temas de la clase.	34.61%	50%	11.53%	-	-
22. Estoy convencido de que los maestros deben usar TIC para la enseñanza y práctica de su materia.	50%	30.76%	11.53%	-	7.69%
23. Considero que el desarrollo de las actividades fue en general divertido.	46.15%	50%	3.84%	-	-
24. Tuve dificultades para usar la computadora.	19.23%	19.23%	11.53%	19.53%	30.76%
25. Me siento cómodo utilizando herramientas tecnológicas para la resolución de actividades de apreciación musical.	42.30%	34.61%	11.53%	7.69%	3.84%

Discusión

La razón del presente estudio ha sido comenzar un proceso de reflexión sobre la utilización como herramientas de trabajo, de forma consciente, planeada y sistemática, de algunos recursos tecnológicos. En este sentido, es necesario retomar la pregunta de investigación y la pregunta subordinada: ¿De qué forma las TIC pueden ayudar a cubrir los objetivos planteados y los aprendizajes esperados en el plan de estudios de la asignatura de Artes en el tema de Música en el primer grado de educación secundaria general?

De acuerdo a lo estudiado a la literatura, Eisner (1995) reconoce la educación en las artes como un factor que contribuye a la reestructuración de la mente y el pensamiento artístico le permite al individuo pensar de manera dinámica, racional y constructivista. El sistema educativo mexicano ha atravesado cambios y divergencias a raíz de la Reforma Integral de Educación Básica en el año 2011, debido a que se han encontrado retos en cambiar hacia una educación centrada en el desarrollo integral del alumno, además de estar a la vanguardia en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Al hablar de TIC y su uso en los procesos de aprendizaje musical, se puede entender de diferentes formas: como producto, como proceso, como medio o utilidad y como fenómeno particular, presente en varios contextos sociales y culturales (Cabrelles, 2010).

Por otro lado, tomando en cuenta también otros aspectos acerca de las características de los alumnos adolescentes, Samper (2010) expone que el escenario de la educación musical en edades juveniles se muestra muchas veces como un espacio de tensión

entre la identidad musical del alumno, formada por sus propios referentes sonoros, y sus formas de aprender la música y los contenidos curriculares de la enseñanza musical en la escuela. Por esta razón, el territorio musical del alumno se forma por sus gustos e intereses musicales, su herencia sonora y su cotidianidad propia expresada a través de ciertos géneros y lenguajes.

La educación artística en general y la educación musical en particular, deben nutrirse de ideas y prácticas innovadoras, que en el futuro deben ser utilizadas cotidianamente. Las nuevas generaciones requieren facilitadores de su aprendizaje o guías que sean capaces de adaptarse también a los nuevos paradigmas. Se vive en un terreno fértil para las innovaciones. El docente debe ser un personaje versátil: ya basta con conocer sobre tema, sino también saber utilizar y adaptar las nuevas tecnologías y recursos educativos en las aulas.

En cuanto a los objetivos planteados y los aprendizajes esperados en el plan de estudios de la asignatura de Artes y la enseñanza de la música, las TIC ayudan a cubrir los propósitos de la actividad, puesto que fue posible observar cómo los alumnos expresan su sensibilidad hacia el mundo sonoro, al conocer y practicar algunos elementos del lenguaje musical. Se logró también el desarrollo de la percepción, la memoria auditiva, la atención y el trabajo colaborativo.

Por lo mencionado anteriormente, es evidente que el uso de las TIC y recursos de la red de internet son un elemento de gran atracción para lograr un aprendizaje significativo en la asignatura de Artes (Música) en Secundaria, además que permiten ampliar los conocimientos acerca de esta disciplina y su relación con la tecnología. Este hecho contribuirá a involucrar a los alumnos para evitar su deserción y apoyar el éxito de la labor educativa. Por otro lado, se desarrollarán competencias más eficaces para la enseñanza y la manera en que los alumnos se familiarizan con estos recursos, además de comenzar y continuar un proceso de reflexión acerca de su uso en la escuela como herramientas de trabajo intelectual y no solo como nuevas maneras de entretenimiento.

La actual sociedad del conocimiento nos obliga hoy en día a implementar novedosas metodologías para la enseñanza, así como a la implementación de dispositivos de información y comunicación en el entorno educativo. Es necesario comentar que la enseñanza no debe estar en contra de la revolución tecnológica, sino ponerse al frente de un orden social orientado hacia la formación, por medio de una mayor apertura, más curiosidad y más deseos de avanzar hacia la concreción de nuevas metas con los alumnos. Es necesario redefinir el oficio de profesor: más que enseñar, hacer aprender y concentrarse en la creación, gestión y regulación de situaciones de aprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

El objetivo principal de la investigación se logró al utilizar las TIC como herramientas de ayuda didáctica, con la intención de cubrir los objetivos planteados y los aprendizajes esperados en la asignatura de Artes y música de primer grado de secundaria general. Se observó el desarrollo del pensamiento crítico por medio de las competencias de apreciación musical, como el uso de aprendizajes previos, la percepción, la memoria auditiva, la atención y la transferencia.

Por su parte, los alumnos expresaron sus juicios estéticos y de valor acerca de sus emociones, desarrollaron habilidades como la audición y la observación. Reconocen la expresividad del arte partiendo de sus propios y por último, comparan efectivamente diferentes obras artísticas procedentes de diversas culturas y épocas. Consideraron agradable, divertido e interesante la manera en que se presentaron los temas y actividades, también encontraron útil el uso de TIC y les gustaría usar nuevamente algún recurso tecnológico en clase de música. Consideran que los maestros deben usar TIC para la enseñanza y práctica de su materia, ya que se sienten cómodos utilizando herramientas tecnológicas para la resolución de actividades de apreciación musical.

Por otro lado, también es posible mencionar que el trabajo intelectual en las clases de música se puede ver enriquecido mediante una profunda indagación sobre: la influencia de las actividades artísticas y musicales para los diferentes grados de educación secundaria en México, el aprendizaje significativo en las asignaturas relacionadas con el arte, la implementación de actividades donde la creatividad artística estimule el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes y por último, la valoración del patrimonio artístico como un bien social, con respecto a la diversidad cultural del país y del mundo.

Por medio de este estudio, se ha demostrado que el tratamiento de la información y el desarrollo de competencias digitales implican que el alumno se desenvuelva como una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva, ya que interactúa con diversas fuentes de información y herramientas tecnológicas.

Mientras las escuelas de hoy sigan organizadas siguiendo el modelo de las “cuatro unidades”: un maestro, una materia, una hora y una clase (Bindé, 2002), seguirán siendo un obstáculo a la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito de la educación. El desarrollo de las nuevas tecnologías obliga a la educación a experimentar cambios pedagógicos relevantes, sin perder de vista la vocación humanista y pluralista de la escuela.

Referencias bibliográficas

Abad, J. (2009). Usos y funciones de las Artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (Coords.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (pp. 17-23). España: OEI y Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>.

Anderson, L. (2011). La Máquina de escribir. [Video]. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=rxfcshd2u4g>

The Beatles. (1969). Because. [CD]. En Abbey Road. Inglaterra: EMI Studios.

Bindé, J. (2002). ¿Cómo será la educación del siglo XXI? *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 32(4). 2-18. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf>

Cabrelles, M. (2010). La importancia de la tecnología educativa en el aprendizaje musical (I). Recuperado de: http://www.docenas.com/pdf/TECNOLOGIA_EDUCATIVA_APRENDIZAJE%20MUSICAL_I.pdf

Claire, D. (1987). *Chant Gregorien, Kyrie III. La Messe Concélébrée du Jeudi-Saint a L'abbaye de Solesmes* [CD]. Francia: Association Jean-Bouglér.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Paris, Francia: Ediciones UNESCO.

Efland, A., K. Freedman y P. Stuhr (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Estrada, L. (2001). Informe que se presenta en el marco del Programa para la Promoción de la Educación Artística a nivel escolar: Primaria y Secundaria, de la UNESCO. 4-26. Recuperado de: http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_C0BC5CEFD7434FE2435A7995A27CD0A00BA50500/filename/estrada.pdf

González, C. S., & Blanco, F. (2008). Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (3)

Gutiérrez, J. (2003). Las nuevas tecnologías y el desafío de la educación. En J. J. Brunner y J. C. Tedesco (ed.), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación* (pp. 87- 100). Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO- Secretaría de Educación Pública Grupo Editor.

Hernández, J. (2011). *Efectos de la implementación de un programa de educación musical basado en las TIC sobre el aprendizaje de la música en educación primaria*. (Tesis de Maestría). Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23654/1/Tesis_RHernandez.pdf

Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Lipman, M. (2001). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Miranda, T. (2007). M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable. *CREARMUNDOS*. Recuperado de: <http://www.creamundos.net/pdfsrevista7/5j.pdf>

Mozart, W.A. (s/f). Aria de “La Reina de la Noche” [CD]. En Colección “musicando con...Mozart y la Flauta Mágica”. España: Susaeta Ediciones.

Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación Pública (2006 b). *Reforma de la Educación secundaria*. Fundamentación curricular, Artes. México.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. México.

Secretaría de Educación Pública (2011 b). *Plan de Estudios*. Educación Básica. México.

Sikorsky, N. (2002). Introducción al Dossier. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 32 (4). 19-20. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf>

Soler, O. (2011). *Aprendo música* [Online], España. Recuperado de: www.aprendomusica.com.

Subsecretaría de Educación Básica Y Normal. (2004). Programa Enciclomedia. Documento Base. México. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/mexico/documento_enciclomedia.pdf

Summerly, J. (2000). Gloria de la Missa Papae Marcelli. [CD]. Alemania: Naxos.

Tejada, J. (2004). Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje. *Educación XXI. Sumario 2004*. 8 (7). 15-26.

Traver, J. A. y García, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1).

Apéndice A

Cuarta sesión

La textura musical: Se escucharán los cuatro fragmentos una vez, y posteriormente se les pedirá que completen la ficha durante la segunda audición de los mismos.

Textura musical

Hablamos de textura musical cuando nos referimos al entramado, al tejido que presenta una obra musical. Así como la textura de una tela se define por la forma en que los hilos se entrecruzan, en música también hay hilos (líneas melódicas y rítmicas) que se entrecruzan. Aunque, en general, resulta más sencillo ejemplificar con temas cantados, todos los temas (los instrumentales puros también) presentan una textura definida. La textura musical más simple es aquella que presenta una única línea melódica:

Se llama MONODÍA.

Un ejemplo de monodía podría ser una mamá que le canta a su bebé una canción de cuna, o toda la escuela cuando canta el Himno Nacional "a capella", es decir, sin acompañamiento. En el caso en que esa línea esté acompañada:

Hablamos de MONODÍA ACOMPAÑADA.

Por ejemplo, un tema cantado por Luis Miguel, con una orquesta de cien músicos, es una monodía acompañada en tanto la línea melódica se recorta claramente del fondo de acompañamiento. Piensen algún otro ejemplo de monodía acompañada.

Cuando aparecen dos o más líneas del mismo nivel de jerarquía, ya estamos ante un caso de POLIFONÍA. Y dentro de la polifonía, podemos encontrar:

HOMOFONÍA.

HOMOFONÍA: si bien el oído suele recortar a la voz superior como la "principal", todas las voces están cantando simultáneamente, y articulan el ritmo y el texto de la misma forma.
A este tipo de textura la encontramos en algunos temas de The Beatles ("Because", por ejemplo), o en algunas bandas de jazz.

POLIFONÍA.

Por último, se habla de POLIFONÍA propiamente dicha cuando no podemos determinar un orden de jerarquía entre varias voces que se entrecruzan permanentemente; unas salen de la trama, otras entran, a veces se imitan, se vuelven a cruzar... mucha música coral tiene esta textura.

En general, cuando escuchamos músicas diversas, advertimos que las texturas no se presentan "puras", sino que se trata de un recurso más que utiliza el compositor y, como tal, suele cambiar de textura dentro de una misma obra.

En la siguiente ficha se plantea una breve actividad de aplicación en la cual, ofrecidos cuatro fragmentos para la audición, deberás indicar cuál es la textura predominante en cada caso. Primero escucharemos los cuatro fragmentos una vez, y después completarás la ficha durante la segunda audición de los mismos. Registra tus resultados en los espacios correspondientes y al final entrégala al profesor.

EJERCICIO DE AUDICIÓN: LA TEXTURA MUSICAL	
Graficá y denominá la textura predominante de cada uno de los fragmentos musicales escuchados:	
Ejemplo 1	Textura predominante:.....
Ejemplo 2	Textura predominante:.....
Ejemplo 3	Textura predominante:.....
Ejemplo 4	Textura predominante:.....

Apreciación Musical y Pensamiento Crítico

Instrucciones: después de haber escuchado la obra musical, contesta el siguiente cuestionario. Posteriormente entregaló al profesor.

Título de la obra: “La máquina de escribir” (1’ 48”), de Leroy Anderson

1. ¿Qué instrumentos reconoces?
2. ¿Cuáles aparecen como solistas?
3. ¿Cuál entra primero?
4. ¿De qué tipo de música se trata (estilo)?
5. ¿De qué origen crees que es (lugar, región, país)?
6. ¿Con qué elementos está formada la percusión?
7. Las palmadas ¿coinciden con los tiempos o aparecen fuera de ellos?
8. ¿Cuántas “ideas” musicales diferentes puedes reconocer?
9. ¿Cuántas veces aparecen estas “ideas” y cómo se organizan dentro de la obra?
10. Las melodías ¿pasan de un instrumento a otro? ¿Podrías describir el recorrido a través de los instrumentos?
11. ¿Te gusta esta obra? Trata de explicar brevemente por qué:
12. ¿Qué sentimientos te produce?
14. ¿Te parece que sería difícil tocar esta obra? ¿Por qué?
15. ¿Qué tipo de música te gustaría tocar o cantar en las clases?

Museos y Modelos de Comunicación Museums and Models of Communication

Maria VINENT CÁRDENAS. *Universidad del Atlántico, (Colombia).*
mariavinent@mail.uniatlantico.edu.co

Carolina MARTÍN PIÑOL. *Universitat de Barcelona, (España).*
carolinamartin@ub.edu

Josep GUSTEMS CARNICER. *Universitat de Barcelona, (España).*
jgustems@ub.edu

Resumen: La comunicación es uno de los elementos clave en un museo y que se relaciona con su capacidad educativa y de presencia e impacto en un territorio. La comunicación es previa a la visita, ejerce un importante reclamo y fundamenta el interés de los visitantes al museo. Este artículo pretende analizar los elementos principales destinados a establecer vínculos comunicativos con el público. Para ello se hace un repaso a dos modelos comunicativos, uno centrado en la información y otro a la emoción y ritualización. Se afronta la problemática de la industria cultural frente a la obligada misión de los museos y su distancia con los fines lucrativos de otras instituciones, que los pone en cierta situación de riesgo respecto a su futuro. Por otra parte se analizan los canales habituales de la publicidad y el *marketing* o mercadotecnia aplicados a los museos, para establecer los estudios de mercado y la marca imagen como técnica de identidad y valorización de cada museo. A continuación se analizan los componentes de las colecciones mediante un esquema clásico comunicativo derivado de Saussure. También se señalan las principales características, evolución histórica y diferencias entre las exhibiciones y las exposiciones. Para finalizar se describen algunos elementos de la comunicación por internet como herramienta de presente y de futuro para asegurar la pervivencia de los museos y sus colecciones.

Palabras clave: Comunicación, museo, *marketing*, publicidad, exposición, web.

Abstract: Communication is one of the key elements in a museum and that relates to its educational capacity, presence and impact in an area. Communication is pre-visit and exerts a major complaint and informs the interest of visitors to the museum. This article analyzes the main elements for establishing communication links with the public. To do a refresher two communication models, one focusing on information and another to emotion and ritualization is made. The problems facing the cultural industry must address the mission of museums and their distance to profit from other institutions, which puts them at some risk regarding their future. In addition to analyzing the usual channels of advertising and marketing applied to museums, to establish market research and brand image as a technique of identity and appreciation of each museum. The components of the collections are analyzed by classical communication scheme derived from Saussure. The main features, historical development and differences between displays and exhibitions are also reported. Some elements of communication are described by internet to finish as a tool for present and future to ensure the survival of museums and their collections.

Keywords: Communication, museum, marketing, advertising, exhibition, web.

Museos y Comunicación

A menudo se utiliza la palabra comunicación vinculada con las instituciones museales. En este trabajo queremos detenernos en este concepto para analizarlo en sus dos acepciones principales. Está claro que el museo es un espacio de comunicación pero ¿en qué momentos se desarrolla? y ¿con qué agentes se vincula?

La primera acepción se refiere a los objetivos que museólogos y museógrafos pretenden transmitir en la creación e implementación del diseño de una exposición. Es decir, qué concepto se quiere trabajar y qué queremos que el visitante que ya se encuentra en el interior del recinto aprehenda. Estas estrategias de la comunicación museal se deben basar en estrategias pedagógicas y en concreto se sirven de la didáctica a través de numerosos recursos (desde la simple redacción de los textos a la iluminación, el diseño del espacio o la incorporación de dispositivos de *m-learning*). Nos estamos refiriendo pues a la comunicación con el visitante una vez ha llegado al equipamiento cultural.

Por otro lado el concepto de comunicación también se desarrolla antes de que el visitante llegue al recinto museal. Se trata de las estrategias de comunicación y comercialización vinculadas con el *marketing*, la imagen que el museo ofrece de puertas hacia afuera y la venta de servicios. Esta comunicación es la que tiene por objetivo atraer al visitante, aquella persona susceptible de sentirse interesada por lo que hay en el interior del museo, pero a quien se le ha de crear la necesidad de conocerlo para desear visitarlo. Esto se desarrolla a través de estrategias de comunicación, que en la actualidad se basan, en un amplio sentido, en lo que se puede desarrollar a través de la tecnología (página web, redes sociales, aplicaciones, etc.).

El ICOFOM¹, define:

La comunicación museal se presenta como la manera de compartir los objetos que forman parte de la colección y del mismo modo las informaciones resultantes de las investigaciones efectuadas con los diferentes públicos (...) En el contexto museal, la comunicación aparece como la presentación de los resultados de la investigación efectuada en la colección (catálogos, artículos, conferencias, exposiciones) y a la vez como la disposición de los objetos que la componen (exposición permanente e información ligada a ella. (Desvallées y Mairesse, 2010, p.29)

En una exposición museal por lo tanto, la comunicación hace referencia tanto a la forma de presentar los objetos como a la información que se desprende de ellos, la cual es fruto de la investigación. Esta información debe ser presentada de forma coherente y debe existir un hilo conductor que guíe las diferentes colecciones.

En la definición presentada por el ICOFOM se otorga gran importancia a la forma (**cómo comunicar**) y al contenido (**qué comunicar**), aspectos que tienen que ver esencialmente con la museología y la museografía, pero no se menciona la comunicación que el museo establece con la sociedad para atraerla, como el *marketing*, la publicidad, la imagen y los estudios de mercado para identificar las necesidades del público, y que en la actualidad se han convertido en factores indispensables para cualquier museo que debe buscar recursos para su auto financiación, debido a los constantes recortes presupuestarios, derivados de determinadas políticas culturales y de la crisis económica internacional.

Existen al menos dos modelos de comunicación que cobran sentido en el entorno de los museos. El primero sería aquel que pone el énfasis en la “transmisión de información”, creyendo que de esta forma el mensaje informativo llegará a afectar al receptor, diríamos un modelo vertical de “vertido” de contenidos, de arriba abajo de forma inexorable (Kaplun, 2010). Este autor se fundamenta en los postulados de Freire y su *pedagogía crítica*, cuyas bases se encuentran en Gramsci. El modelo que propone Kaplun, se establece desde la participación plural e igualitaria de las partes con el objetivo de generar una transformación social, esperando suscitar una reacción en el oyente o receptor. Sin embargo esta reacción, dice Kaplun (1998), está sujeta a los intereses de quien comunica. A partir de estos planteamientos, define tres modelos de comunicación:

- 1- la que pone énfasis en los contenidos,
- 2- la que pone énfasis en los efectos sociales y comportamentales, y
- 3- la que pone énfasis en los procesos.

1. ICOFOM es el Comité Internacional para la Museología, del ICOM, creado en el año 1993 encargado de la investigación, estudio y difusión de las bases teóricas de la museología y análisis de las principales tendencias contemporáneas. Se accede a través de la página web http://www.icofom.com.ar/sp_index.htm

Este modelo resulta incompleto y requiere de otras racionalidades, a modo de inteligencias múltiples, que contemplen contenidos emocionales, que vendrán a dar una respuesta más completa y coherente con el contenido del mensaje que se pretende (Sánchez y Gustems, 2013).

Junto a este segundo modelo se encuentra el “modelo ritual de comunicación” (Radford, 2005), según el cual la comunicación debe entenderse como un proceso que contribuye a la consolidación de lazos sociales a través de la generación de significados compartidos y socialmente construidos. Estos significados no son los puramente informativos propios del primer modelo, son, más bien, significados de tipo simbólico, fundamentados en valores emocionales (Gómez, 2014) y que requieren de una interpretación por parte del sujeto, tales como los de las obras artísticas. En este sentido, el contenido o mensaje es recreado más que transmitido. La comunicación tendría, por tanto, la función de coordinar la conducta social, más allá de representar la realidad.

Esta disertación inicial muestra cómo analizar la situación en que se encuentran las entidades culturales en la actualidad. Por esta razón las estrategias de marketing dirigidas a la venta de servicios de los museos también deben estar presentes en el departamento de comunicación y tenidas en cuenta si se quiere continuar con la difícil función de dar a conocer el patrimonio cultural de la humanidad a toda la sociedad (Santacana y Martín, 2010).

Si retomamos el concepto de comunicación en el sentido de lo que hace referencia a la **organización y diseño de las exposiciones** (relacionada con el lenguaje, el diseño, la información, sus investigaciones, las técnicas informativas, etc., es decir en relación a los aspectos museográficos y museológicos propiamente dichos), hemos de tener en cuenta que a lo largo de más de 100 años la principal función de los museos ha consistido en preservar y almacenar todo tipo de objetos con interés histórico y/o artístico y ponerlos al servicio de un grupo limitado de personas con tintes academicistas. La preocupación por la comunicación museal crece debido a los nuevos retos que se plantea la museología a lo largo del siglo XX. Entre estos nuevos retos encontramos el desarrollar programas educativos dirigidos a la educación reglada y aumentar la asistencia del público general a los museos, obligando a buscar mecanismos y estrategias para poder llegar a todos los visitantes independientemente de su nivel cultural, otorgándole a la función comunicativa un nuevo rol en el ámbito museal.

Evidentemente la razón más importante de la comunicación es establecer un vínculo de entendimiento entre el emisor y el receptor a través de un lenguaje común. Para que se dé una comunicación coherente, se requieren unos elementos y reglas que son inherentes en todo proceso comunicativo (siguiendo a Saussure, 1916/1987): tiene que existir un objeto o idea a ser transmitida, un emisor quien trasmite, y un receptor o destinatario quien recibe la información y responde de alguna forma a

ésta. La información es expuesta a través de un canal ya sea oral-auditivo o gráfico-visual y depende del contexto en el cual se desarrolla, lo que da como resultado un intercambio constante de ideas, opiniones y conceptos que se retroalimentan constantemente. En el caso que nos ocupa, la relación museo-público se plantea igualmente desde las mismas bases y teorías de la comunicación humana.

El museo actúa como medio o emisor, la exposición como canal de comunicación que ofrece contenidos organizados (los objetos expuestos llevan implícito el mensaje y es el museo quien previamente define lo que se pretende transmitir, eligiendo diferentes medios para lograr su objetivo) y el visitante, es decir el receptor, es quien da sentido e interpreta el significado del objeto (Hernández, 1998). De esta forma, los museos se conciben como espacios de comunicación con la intención determinada de transmitir conceptos simbólicos cargados de significado cultural y científico que representan la cultura de los pueblos en diferentes etapas de la historia. A través de la función comunicativa por lo tanto, se establece un vínculo entre el museo, el público y la sociedad en general.

Hooper (1991) considera que entre las funciones principales de los museos se deben incluir tanto acciones para atraer a los visitantes al museo (publicidad y *marketing*), como estudiar sus expectativas (investigación y evaluación) y satisfacer sus necesidades intelectuales (educación y ocio).

¿Cómo crear, pues, un concepto correcto de comunicación museal?

De la Exhibición a la Exposición

En toda exposición museal hay un objetivo expositivo pese a que la propia palabra exposición ha tomado un sentido único. Fernández y García (2010) a partir de un primer intento para aproximarse a estos términos, acotan la exposición como la presentación de unos objetos con **valor cultural**. Posteriormente presentan diferentes teorías y definiciones de varios autores (entre ellos Burcaw, van Mensch) de las cuales se puede extraer una clara diferenciación: la exposición es la exhibición de diferentes objetos con una disposición determinada que busca establecer un vínculo entre el museo y el visitante a través de diferentes estrategias de acuerdo a objetivos previamente establecidos. Entre las estrategias para lograrlo tenemos la presentación de la exposición de acuerdo a una clasificación determinada (taxonómica) o de acuerdo a los temas que se quieran tratar (temática).

En el mismo sentido, García (1999) apunta que los objetos que se presentan en un museo están cargados de significado conceptual histórico y cultural y están expuestos de forma organizada y coherente diferenciando así una “exposición” de una “exhibición”. Una exposición entonces, no sólo será la exhibición de objetos para el deleite de un grupo de personas, como lo fue siglos atrás. En ella, los objetos serán interpretados, clasificados, organizados y expuestos, transmitiendo información

coherente de acuerdo a los resultados de una investigación y obedeciendo a los objetivos y tipologías de cada museo². En una exposición se articulan diversos elementos que van desde la conceptualización e interpretación hasta el diseño, la organización y la presentación. Estos elementos se estructuran dependiendo de cierta jerarquía de niveles en distintos espacios: uno para el público general, otro para grupos de expertos y otro para investigadores individuales (Wagensberg, 2000).

Pero, ¿en qué momento se puede hablar de exposición y no de exhibición?

García, establece un orden cronológico/epistemológico que evidencia la evolución de la exhibición/exposición: galería de curiosidades > museo galería > museo. Dice al respecto:

...se puede decir que el primer modelo expositivo está bien simbolizado en el llamado museo-galería, sucesor del gabinete de curiosidades al que se parece en su afán de ponerlo todo, pero del que se diferencia en que los objetos aparecen clasificados según criterios científicos generalmente no explicitados. Esta manera de exponer es propia del siglo XIX y principios del XX, correspondiendo a la fase positivista de la ciencia y su interés taxonómico, que se reflejaba directamente en la exposición sistemática y clasificatoria de los objetos. (García, 1999, p. 38)

La concepción expositiva se desarrolla entre el siglo XVII y principios del XX, y se relaciona con los avances de la ciencia, el desarrollo del método científico y el creciente interés por descubrir la historia a partir de objetos únicos y extraños, frecuentemente asociados al coleccionismo practicado por la burguesía y el clero como señal de prosperidad y prestigio (Vinent, Martín y Gustems, 2014). Es el momento en el que el objeto adquiere un significado y es expuesto con una intención comunicativa y no contemplativa.

A partir de este punto, el museo naciente construirá un discurso coherente y comprensible, fundamentado en los resultados de la investigación, la cual determinará el contenido de la exposición, es decir el **qué comunicar** y que permitirá un acercamiento a la historia a un público más popular y amplio.

Existen otros aspectos que deben ser considerados para abordar el tema expositivo y que se relacionan con el **cómo comunicar**. El museo depende esencialmente del lenguaje visual aunque puede complementarlo con recursos auditivos y táctiles. La iluminación, vitrinas, paneles, el uso del color, los audiovisuales, se convierten en elementos esenciales que deben ser tenidos en cuenta no sólo para cumplir con los objetivos primigenios del museo (salvaguardar el patrimonio cultural de la humanidad y generar espacios para la investigación y la educación), sino también,

2. De hecho, un museo de arte tiene objetivos diferentes de los de un museo de historia o de ciencias. Cada uno de ellos otorga un significado diferente a los objetos que expone, de acuerdo a sus intereses disciplinares.

para despertar el interés de la sociedad en general, garantizar su permanencia y brindar una experiencia significativa. Es por esta razón que la consecución y diseño de una exposición requieren de una planificación previa la cual dependen del tipo de montaje y exposición que se quiere, de las colecciones que posee el museo, del espacio, presupuesto, tipo de exposición y público al cual va dirigida la exposición, etc.

Para establecer una buena comunicación entre el museo y el visitante, el **canal** de comunicación, es decir la exposición, debe ser presentada de forma que garantice una buena receptividad. Dunn y Honingsfeld (2009), haciendo alusión a los estudios del constructo denominado P.N.L. (Programación Neurolingüística), señalan que los seres humanos procesamos predominantemente la información de distintas formas, determinadas por los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que indican cómo las personas perciben, interactúan y responden a su proceso de aprendizaje dentro de un ambiente comunicativo. Establecen tres estilos de aprendizaje: visual, auditivo o kinestésico, que deberán ser tomados en consideración en los diseños museográficos. Los elementos que se utilicen deben de ser tratados de forma asertiva y ser integrados en la exposición sin que generen caos y desorden, que la visita al museo se convierta en una experiencia no sólo educativa, entretenida y agradable sino también estética, independientemente de la tipología de la cual se trate. Fontal (2007) plantea que el patrimonio cultural se convierte en fuente de conocimiento desde lo emocional. Este vínculo afectivo con la obra de arte, resulta un factor fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje, generando un vínculo de identificación que proporciona un nuevo significado a los objetos o signos observados. De hecho, cualquier respuesta afectiva que se desprende de una experiencia vivencial cobra gran significado para la persona que la experimenta y por consiguiente queda guardada en sus recuerdos y aporta nuevos elementos que contribuyen al desarrollo de sus potencialidades.

Comunicación, *Marketing* y Publicidad

Uno de los aspectos más importantes a los que la museología se tiene que enfrentar en la actualidad es el aumento significativo de visitas a los museos de un público plural, con intereses variados y a la variedad de exposiciones, servicios y programas que ofrecen. Es por esta razón, sea quien sea el destinatario, ciudadanos de diferentes lugares, culturas, con intereses variados y niveles educativos diversos, necesitan conocer el qué y el cómo de cualquier elemento que se presente. En realidad todos buscan experiencias significativas en torno al legado cultural convirtiéndolos en un atractivo lugar turístico para el ocio y el entretenimiento y necesitando de las herramientas de esta parte de la llamada industria cultural. Esto ha suscitado que la venta de servicios y la imagen del museo haya adquirido en las últimas décadas una

importancia relevante dentro de los objetivos de la mayoría de los museos, que han agregado un nuevo elemento a la función comunicativa: la venta y promoción de servicios (Kotler y Kotler, 2001)³.

Esta promoción se realiza a través del *marketing* y la publicidad, quizás dos de los aspectos más decisivos y de mayor impacto a la hora de promocionar un producto. La publicidad es una herramienta del *marketing*, sin embargo, el *marketing* está más ligado a los visitantes y a su estudio. Implica un estudio de investigación para determinar los intereses, el comportamiento y la respuesta de las personas hacia una exposición. Por otra parte la publicidad la componen todas las acciones de comunicación destinada a dar a conocer el producto y atraer a los clientes. Busca los medios de comunicación (televisión, folletos, radio, prensa escrita, revistas, la web, etc.), la imagen (logos, símbolos) y las palabras más adecuadas para transmitir el mensaje deseado. También busca crear conciencia de su existencia y de las experiencias significativas y positivas que se desprenden de sus programas y de las diferencias y oportunidades que tiene en contraposición con otras ofertas y actividades culturales.

El departamento de comunicación de un museo debe establecer con claridad a qué público quiere dirigir sus anuncios (sector turístico, educativo, universitario, etc.), los programas que ofrece (exposiciones permanentes, temporales, talleres, y todas las actividades que propone) y las características de las exposiciones para desarrollar su campaña publicitaria (Kotler y Kotler, 2001).

Por otra parte, la responsabilidad que ha adquirido la empresa privada en la financiación de muchos museos y la necesidad de despertar el interés del público hacia estos espacios para garantizar su sostenimiento, obliga a desarrollar estrategias de mercado que respondan a las necesidades de todos sus posibles visitantes (Rodríguez, 2001). Así la implantación de estrategias de mercado dentro de las funciones del museo, es cada día más incuestionable y así lo evidencian los hermanos Kotler al decir que el *marketing* constituye una parte importante dentro de la función comunicativa de los museos y una herramienta de gran utilidad para aumentar la afluencia de un público variado.

El *marketing* incluye los estudios de mercado, la publicidad y todas las estrategias que se puedan utilizar para aumentar la asistencia de público a estas instituciones. Muchos museos se someten a una constante autoevaluación que les permite conocer las necesidades e intereses del público que asiste para mejorar su oferta. En este sentido no sobra señalar, que los museos como producto comercial no tienen las mismas connotaciones que otros productos, aunque sí deben competir con ellos; los museos persiguen sobretodo su sostenimiento y autofinanciación, mientras que

3. El fenómeno de los museos como industria cultural, se hace evidente en los estudios de Kotler y Kotler (2001).

los productos de entretenimiento masivo como la televisión, los videojuegos, los espectáculos deportivos entre otros, tienen claramente objetivos lucrativos.

Debemos insistir en este punto, pues el ICOM define un museo como una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo”. Por lo tanto los objetivos de mercado de un museo no deben estar dirigidos al lucro y a la acumulación de capital ni ir en detrimento de su misión, como señalan los hermanos Kotler: “De hecho, el marketing y la planificación de calidad son instrumentos más que finalidades: se adaptan a los propósitos y objetivos que definen los responsables del museo. (Kotler y Kotler, 2001, p. 19)

Cada museo establece sus estrategias y directrices a seguir de acuerdo a sus propios intereses. Pero ¿cuáles son esas estrategias? Belcher (1994) identifica cinco ámbitos donde las herramientas y estrategias del *marketing* pueden ser efectivas: el diseño, la publicidad, los servicios y prestaciones, el trato con el personal y el entorno. A su vez, Kotler y Kotler (2001) añaden: los canales de distribución, la venta y promoción, los patrocinadores y la imagen de marca.

Una de las primeras acciones tendientes a consolidar un público estable y masivo consiste en cambiar la imagen negativa y generalizada respecto a los museos que se ha consolidado en algunos sectores de la sociedad; para muchas personas la visita al museo no es algo entretenido ni está dentro de sus prioridades, se ven como lugares “aburridos” donde sólo asisten eruditos, coleccionistas, investigadores y personas con intereses muy específicos. También se piensa que se encuentran ubicados en espacios y entornos fríos y oscuros carentes de emoción y diversión. A través del *marketing* se pueden identificar todos los elementos que puedan generar una imagen distorsionada en torno a ellos y así tomar las medidas necesarias para mejorarla. De esta forma, la imagen se convertirá en el vehículo por medio del cual se va a captar la atención del público, donde la apariencia del museo adquiere un papel fundamental. La imagen no sólo hace referencia a la fachada exterior e interior del museo, ni al diseño de la exposición; debe proyectarse a todos los aspectos que le conciernen: atención al cliente, servicios y prestaciones, anuncios publicitarios, etc., sin apartarse de la misión de cada museo (Belcher, 1994).

Para la creación de su imagen, un museo debe establecerla identidad que lo identifique y lo diferencie de los demás, expresada a través de un logotipo adecuado presente en los objetos promocionales del museo y de un mensaje o slogan simple, sugerente y directo, que se grave rápidamente en el imaginario colectivo, una identidad propia que presente al museo como único e importante dentro de su tipología. El diseño y la identidad se convierten en condiciones previas para determinar las herramientas de promoción y comunicación publicitaria a utilizar (Kotler y Kotler, 2001). La publicidad de un museo debe procurar orientar al visitante en todos los aspectos que le conciernen: geográficos, intelectuales, conceptuales y psicológicos (Belcher, 1994).

La Red como Estrategia Comunicativa

En la actualidad uno de los métodos para buscar información más utilizados universalmente es Internet. Es por esta razón que la mayoría de las empresas tanto públicas como privadas se promocionan y crean sus plataformas publicitarias y de *marketing* a través de este medio. El fenómeno de Internet ha abierto las puertas de la información sin restricciones de ninguna clase y la utilización de las nuevas tecnologías en el ámbito de los museos es ya una obligación. Bellido, al respecto señala que

la utilización de lo tecnológico en el ámbito museístico está siendo extraordinaria desde la década de los noventa. En este ámbito los aspectos relacionados con la difusión y la educación se han convertido en aspectos fundamentales dentro de los parámetros de la nueva museología que abre el museo a la sociedad como forma de supervivencia de esta institución. (Bellido, 2009, p.14)

Las posibilidades y beneficios que la web puede ofrecer a un museo son múltiples y variados: dar información general del museo (ubicación, horarios, formas de contacto, servicios que ofrece, historia del museo, etc.), mostrar un catálogo de sus colecciones o brindar un paseo virtual por todo el museo recreando una visita casi real.

Una visita virtual a un museo puede ser complementaria y servir de antesala a la visita física, sin competir entre sí (Bellido, 2009), aunque como señala Jiménez (2009), la visita directa al museo es algo insustituible.

A modo de ejemplo, el Proyecto MIMO ⁴, desarrollado entre septiembre de 2009 y agosto de 2011, por alguno de los museos de instrumentos de música más importantes de Europa, tiene como objetivo crear la base de datos en línea más grande, con las colecciones de instrumentos musicales del mundo, para promover y facilitar la investigación de expertos. El archivo, a día de hoy, cuenta con alrededor de 45.000 instrumentos musicales, 70.000 imágenes (el 40% de Europa y el 60% del resto del mundo), 1.800 archivos de audio digitales y 300 video clips.

Gitlin (2005) dice que vivimos en una sociedad del sentimiento y de la sensación, donde destacan nuevas prácticas comunicativas mediante medios de comunicación digitales, donde los individuos generan significados simbólicos compartidos, ligados al ocio, el reconocimiento social, la identidad social, etc.

4. Dirección URL <http://www.mimo-international.com/>

A Modo de Conclusión

Si la comunicación en los museos, en este siglo, tiene la función no sólo de informar, sino también de educar a través del patrimonio cultural, siguiendo las propuestas de la museología crítica, fomentando la participación activa del espectador y promoviendo la opinión científica en el ciudadano (Wagensberg, 2000), el modelo de comunicación debería seguir la propuesta de Kaplún, un tipo de educación fundamentada en los procesos y en los métodos de cada ciencia, optimizada a través de un lenguaje rico y variado que atienda a los diferentes estilos de aprendizaje, apoyándose para ello en la infinidad de posibilidades que le proporcionan las nuevas tecnologías.

La educación, al igual que la comunicación, supone crear significados de manera colaborativa y coordinada, con el objetivo de contribuir a la socialización de los individuos y a la cohesión de la sociedad (Sánchez y Gustems, 2013). Esta necesidad es, hoy en día, más explícita que nunca. Los jóvenes encuentran cada vez más, por ejemplo en las redes sociales como *Facebook* o *Twitter*, no tanto un canal a través del cual transmitir información, sino un contexto en el que conversar, crear lazos sociales, generar identidades, todo ello sin estar reñido con una práctica que les entretiene. Los procesos comunicativos y educativos no pueden obviar estos nuevos contextos comunicativos en los que se mueve la sociedad. Y por ello, la organización de los museos debe adecuar sus propuestas a múltiples y flexibles modelos de comunicación.

Los departamentos de pedagogía de los museos ayudan a preparar las visitas educativas mediante materiales y contenidos en la web (Huerta, 2011) y recogen también las inquietudes de los visitantes y de las necesidades curriculares de los centros educativos. Las estrategias del *m-learning* permiten también esta comunicación bidireccional, de modo que los museos pueden incorporar información de los usuarios, de tal forma que los aspectos educativos o promocionales son retroalimentados infinitamente y amplifican sus objetivos y su influencia (Santacana y Coma, 2014).

Sin lugar a dudas existen, hoy en día, innumerables equipamientos culturales que potencian a través de su comunicación la educación de la sensibilidad y la vida emocional. En los museos se favorecen vivencias cargadas de significado emocional que proporcionan a los visitantes un estado de armonía con el mundo que lo rodea.

Agradecimientos

Este trabajo es el resultado parcial de una tesis doctoral en curso, y ha sido financiado mediante dos ayudas a la investigación de la Universidad de Barcelona, convocatorias ARCE 2013 y 2014.

Referencias bibliográficas

- Belcher, M. (1994). *Organización y diseño de exposiciones. Su relación con el museo*. Gijón: Trea.
- Bellido, M. (14 de Junio de 2009). Los nuevos hábitos del consumo digital. *Amigos de los museos* 29, 13-17.
- Desvallées, A. y Mairesse, F. (2010). *Conceptos claves de museología*. Recuperado el 19 de Diciembre de 2012, de ICOM: <http://icom.museum/normas-profesionales/conceptos-claves-de-museologia/L/1/>
- Dunn, R. & Honigsfeld, H. (2009). *Differentiating Instruction for At-Risk Students: What to Do and How to Do It*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Fernández, L. A. y García, I. (2010). *Diseño de exposiciones. Concepto, instalación y montaje*. Madrid: Alianza.
- Fontal, O. (2007). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial. En R. Calaf y O. Fontal, *Museos de arte y educación. Construir patrimonio desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- García, Á. (1999). *La exposición, un medio de comunicación*. Madrid: Ediciones Akal.
- Gitlin, T. (2005). *Enfermos de información. De cómo el torrente mediático está arruinando nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la afectividad como punto de partida. EARI. *Educación Artística. Revista de Investigación*, 5, 66-80.
- Hernández, F. (1998). *Museos como espacio de comunicación*. Gijón: Trea.
- Hooper, E. (1991). *Museum and Gallery*. Leicester: Leicester University Press.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 55-72. doi: 10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.5.
- Jiménez, M. (2009). Ars longa, vita brevis. *Amigos de los museos: boletín informativo*, 29, 17. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=331237&info=open_link_ejemplar
- Kaplun, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: ediciones de la torre.
- Kaplun, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 41-61). Barcelona: Gedisa.

- Kotler, N. y Kotler, P. (2001). *Estrategias y marketing de museos*. Barcelona: Ariel Patrimonio Histórico. Recuperado de <http://krislanda1.blogspot.com.es/>
- Radford, G. (2005). *On the Philosophy of Communication*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Rodríguez, A.B. (2001). Nueva sociedad, nuevos museos. *Revista PH*, 34, 106-109. Recuperado de: <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/1139/1139#.VJQ3bz10MA>
- Sánchez, L. y Gustems, J. (2013). Modelos comunicativos y estrategias de afrontamiento en la formación artística de Maestros de educación Infantil. *Universitas Tarraconensis*, XXXVIII, 1-14. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/2013juny/article02.pdf>
- Santacana, J. y Coma, L. (2014). *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Ediciones Trea.
- Santacana, J. y Martín C. (2010). *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Ediciones Trea.
- Saussure, F. de. (1916/1987). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- Vinent, M.; Gustems, J. y Martín, C. (2014). Origen y desarrollo de los Museos de la Música. *Artseduca, revista electrònica*, 7, 92-101.
- Wagensberg, J. (2000). Principios fundamentales de la museología científica moderna. *Alambique*, 26, 15-19.

Un Filósofo en la Real Academia de San Carlos -Entrevista al Prof. Román de la Calle-

José Ricardo SEGUÍ. *Escritor y Periodista*

“A veces he tenido la triste sensación de que --entre nosotros-- política y cultura se transformaban en dos trenes muy diferentes, que –aunque discurriendo por carriles paralelos-- viajaban efectivamente siguiendo sentidos, intereses y objetivos distintos. Sin diálogo, solo con gestos”.

R. C.



Durante dos mandatos, esto es, ocho años, el Catedrático de Estética de la Universitat de València-Estudi General ha estado al frente de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos, una institución con más de dos siglos de historia y garante básico de nuestro patrimonio. Román de la Calle analiza en esta conversación su paso por la institución, el trabajo desarrollado durante su presidencia así como la situación actual del universo cultural valenciano y los retos que, frente a sí, tiene el organismo, en el futuro más inmediato.

¿Podría realizar una aproximación situacional a lo que han sido sus responsabilidades académicas y profesionales en San Carlos?

Mi relación con la Real Academia de Bellas de San Carlos se inicia cuando, en el año 1998, soy elegido, por votación, miembro numerario de la histórica Institución. Bien es cierto que, desde hacía años, colaboraba periódicamente a través de mis investigaciones, convertidas en artículos, para la revista académica *Archivo de Arte Valenciano*. Fue, por tanto --dicho resumidamente-- el camino de la investigación

sobre las artes en el contexto valenciano y la palanca de la Educación Artística, lo que más me acercó a la vida de la Real Academia. Cuando a finales de los años noventa, fui propuesto para académico de número y elegido por los miembros del claustro de la corporación, en mi calidad de Catedrático de Estética y Teoría de las Artes de la Universidad de Valencia y como Director del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la misma, no pude, por mis acumuladas tareas, tomar efectiva e inmediata posesión del escaño académico --con la lectura del preceptivo discurso de ingreso, como exigen los Estatutos-- hasta dos años después, en 20 de junio del 2000. Es así como, ya a partir de esa fecha, se normalizan mis participaciones en el marco de la entidad y sobre todo se incrementan exponencialmente mis colaboraciones cuando, en el año 2004, el Presidente J. Michavila me propone entrar a formar parte de su candidatura, como Vicepresidente.



Figura 1. Ejemplares Real Academia



Figura 2. Ejemplares Real Academia



Figura 3. Portada libro *L'educació per l'art: valors pedagògics i estètics de la modernitat*

También quiero recordar que el tema de mi Discurso de ingreso en la Academia de Bellas Artes de San Carlos, después de mucho dar vueltas a la cuestión, fue *L'Educació per l'Art: valors pedagògics i estètics de la Modernitat*. Además, era la primera vez que se pronunciaba el discurso en valenciano y así se editó, en un volumen de 58 páginas, por el Servicio de Publicaciones de la Universitat de València (ISBN-84-370-4437-5). Quise realmente que ese título y su contenido fuesen, para mí, una especie de símbolo orientativo, de cara al futuro académico que, a manera de interrogante, pudiera aguardarme.

Efectivamente, este periodo (2004-2007) fue francamente muy intenso para mí. Puntualizaré los motivos. Por una parte, por causa de la docencia universitaria, a la que siempre me entregué decidida y vocacionalmente y que no dejé. Han sido globalmente 43 años de profesor en tres universidades, conjugando docencia, investigación y gestión. Por otra parte, tenemos mi nombramiento como Director del Museo Valenciano de la Ilustración y de la Modernidad (MuVIM), (2004-2010), tarea a la que igualmente me dediqué, con sinceros afanes renovadores, en el marco de la museología, relativa al patrimonio inmaterial especialmente, con un equipo excelente de colaboradores y considero que con magníficos logros, como es notorio. También en el dominio de la Educación artística y la gestión de museos, campo en el que el convenio firmado con el Instituto de Creatividad fue decisivo, en cuanto a la realización de Jornadas y Congresos, a las numerosas experiencias en talleres educativos, investigaciones diversas y publicaciones. Asimismo, en tercer lugar, llegaba de pronto mi nuevo compromiso con la Real Academia. Tres flancos, pues, que debí alternar, según los períodos respectivos, por lógica incompatibilidad, en ciertos casos. De hecho, la Real Academia ha funcionado de equilibradora charnela, durante años, entre las otras diferentes tareas profesionales, es decir entre la universidad, el mundo de la educación y el ámbito de la museología. En realidad, no ha sido fácil mantener este intenso esfuerzo de dedicación, llevado a cabo como a tres o cuatro bandas.



Figura 4. Miembros Real Academia



Figura 5. Apertura curso Real Academia



Figura 6. Recepción académico

Quiero pensar –considerándolo ahora, en perspectiva-- que sin la experiencia adquirida como Vicepresidente de la Real Academia de San Carlos, en el periodo del profesor Joaquín Michavila, pintor y pedagogo, ciertamente no hubiera pasado por mi mente, luego, hacerme cargo de la Presidencia de la Institución Académica. Pero la verdad es que en diciembre del 2006, por motivos que no vienen al caso, presenta su dimisión el profesor Joaquín Michavila y renuncia a la Presidencia y consecuentemente debo asumir, de manera imprevista, la responsabilidad de dirigir, en funciones, la entidad. Así me sorprende el azar de la historia, estando aún dirigiendo el MuVIM, con máxima intensidad y dedicación. Sin duda, la coyuntura merecía una profunda reflexión y la sostuve responsablemente.

Es sabido que los académicos no perciben, por serlo ni por las tareas desempeñadas, remuneración económica alguna. No sucede igual, que digamos, en otras instituciones, con perfiles sumamente semejantes, de nuestro propio entorno valenciano. De ahí que la decisión, por parte de los académicos, de asumir tales responsabilidades siempre vaya unida a la generosidad, a la dedicación y entrega, nunca exentas, además, de cierto grado de sostenida utopía. Según los Estatutos y el Reglamento institucionales, la ocupación titular de la Presidencia puede repetirse en tres mandatos cuatrienales, por votación –para el acceso-- de sus miembros numerarios. La verdad es que siempre me pareció excesiva (12 años) tal posibilidad de duración cronológica. De hecho, en el 2007, contando con una sólida candidatura a mi lado, conformada por seis personas preparadas, asumí el mandato (2007-2011), que sería asimismo renovado otra vez (2011-2015) unánimemente. Han sido ocho años, pues, que cronológicamente han venido a coincidir con los peores años de la crisis socioeconómica y moral que nuestro país ha sufrido. Lo cual ha tenido ciertamente, como puede ser imaginado unas consecuencias de dificultad, restricción y tensiones excesivas, que no dejaron de problematizar, en demasía, – institucional y personalmente-- nuestros objetivos y funciones.

¿Podría hacernos, en líneas generales, un balance global de su gestión?

Tuve claro, desde el principio, que la historia de la Real Academia, a punto de cumplir ya los 250 años de existencia, siempre estuvo alimentada por su directa vinculación con la docencia –es decir, con la Educación Artística-- a través de la creación y sostenimiento, desde sus orígenes, de la Escuela Superior de Bellas Artes de San Carlos, y con el Museo de Bellas Artes, a ella ligado, desde un siglo después, donde vinieron a confluír sus afanes patrimoniales y de conservación, sus ideales de divulgación pedagógica, catalogación y archivo. Escuela y Museo fueron, pues, los dos ejes y los dos objetivos, en torno a los cuáles se gestó y desarrolló, diacrónicamente, nuestra institución académica, en su dilatada existencia. Primero como Academia de Santa Bárbara y luego como San Carlos: apasionantes zigzagueos de la historia.

Nacida oficialmente en 1768, acogida en una parte del edificio histórico de la Universitat de València, allí convivió casi un siglo, concretamente hasta la desamortización del Convento del Carmen, donde, de nuevo, a lo largo de casi otro siglo, atendió a la docencia de la Escuela y a la consolidación del Museo, siendo, por ello, los Presidentes de la Academia, a la vez, responsables y directores tanto de la Escuela como del Museo, hasta que en los años 40 del siglo XX, Academia y Museo pasaron simultáneamente al edificio que aún hoy comparten y ahora –por fin-- se rehabilita: el San Pio V. Mientras que, por su parte, la Escuela Superior de Bellas Artes permanecería aún algunas décadas en el Convento del Carmen, hasta convertirse en Facultad e incorporarse a la Universidad Politécnica de Valencia, ya en el último tercio del siglo XX.

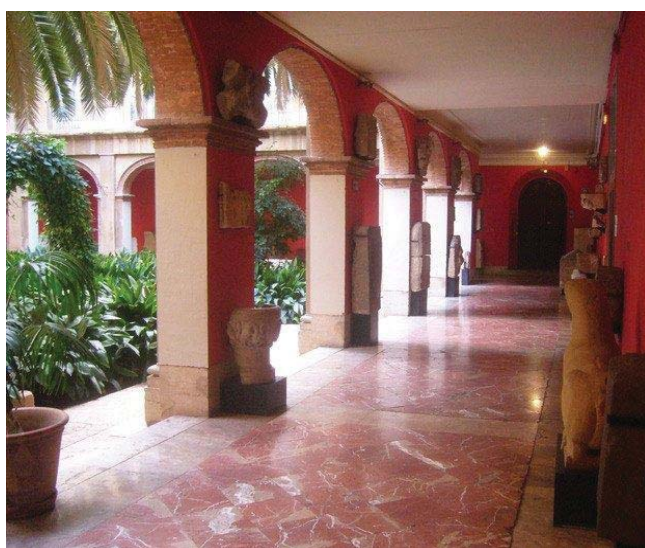


Figura 7. Claustro Real Academia

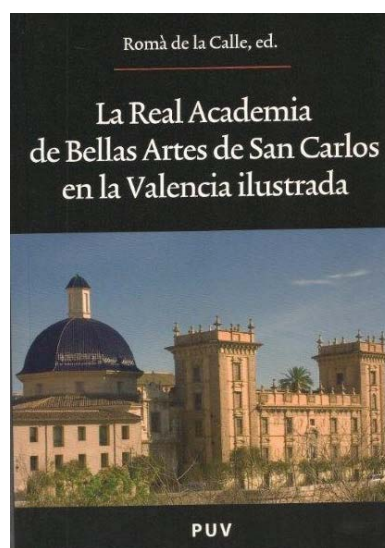


Figura 8. Portada libro Real Academia

Ahora bien, la historia hizo que la intervención de la política estatal replanteara simultánea y doblemente la trayectoria de siglos de nuestra institución académica, así como también sus funciones y sus objetivos. Fue un cambio sumamente drástico. Por un parte, la Escuela Superior de Bellas Artes pasó a depender del estado, por un decreto oficial y otro tanto sucedió con los distintos Museos de las Reales Academias, que pasaron, en general, a convertirse en Museos de Bellas Artes estatales, de carácter provincial.

Ambas decisiones intervencionistas del poder central mantuvieron activas, no obstante, las funciones de los Presidentes de la institución académica, que seguirían siendo --respectivamente y además-- Directores de la Escuela Superior y del Museo durante dilatado tiempo. El último eslabón personal de esta cadena, que mantuvo y retuvo sobre sí la presidencia académica y, a la vez, las direcciones, tanto del Museo de Bellas Artes como de la Escuela Superior, fue el Presidente número 53 de esta prolija historia, profesor D. Felipe Garín Ortiz de Taranco. Posteriormente la

Escuela, como es sabido, ya devino Facultad de Bellas Artes, pasando a formar parte de la estructura universitaria y, por su parte, el Museo, tras el franquismo, en plena transición, recibió el nombramiento y designación de los primeros directores, ya desde la Generalitat y al margen, por completo, de la historia de la Real Academia. Fue una explícita decisión política, que las nuevas fuerzas gobernantes asumieron, de cara al futuro. Realmente, en aquellos tiempos de cambio y transición, quizás la Real Academia no pudo y/o no supo mover carta alguna en tal partida, limitándose a ser espectadora de cuanto sucedía en su entorno, con su carga histórica a las espaldas y escasos planes de futuro en su bagaje.

Estas puntualizaciones son, a mi modo de entender, fundamentales para poder conocer la coyuntura del replanteamiento funcional y teleológico, que, hasta la actualidad, ha debido asumir la institución académica, a través de la saga de sus presidentes posteriores: Prof. Salvador Aldana, Prof. Joaquín Michavila y Prof. Román de la Calle. Curiosamente, todos ellos –profesores / educadores de profesión (un historiador, un pintor y un filósofo), al margen de sus tareas académicas posteriores-- debieron reconocer y asumir que las funciones de dirección docente y de coordinación museográfica ya no contaban entre sus tareas, al menos mientras estuvieron directamente vinculados a la vida de la entidad académica.

Bien es cierto que patrimonialmente la Academia ha conservado la propiedad de sus amplios fondos artísticos (pinturas, esculturas, dibujos, grabados...) incrementados durante siglos, depositados actualmente en el Museo de Bellas Artes, de carácter estatal aunque de gestión autonómica, pues nunca fue cedida / transferida –en las negociaciones de la transición-- la titularidad del museo a la autonomía valenciana. Asimismo, el valioso Archivo Académico y sus muy notables Bibliotecas Histórica y Contemporánea constituyen los otros pilares básicos, fielmente conservados, de su existencia pasada y que exigen su continuada atención, incremento y puesta al servicio de los investigadores. Es, en efecto, la única manera de pensar activa y responsablemente en el pasado y en el futuro, sabiendo exactamente dónde nos encontramos y qué tenemos a nuestra disposición y al servicio de la sociedad.

Desde la barrera primero (como académico recién incorporado a la institución) y en pleno ruedo después, en cuanto Presidente, a menudo me he planteado y sometido a estudio la necesidad que la Real Academia tenía de clarificar, mantener y flexibilizar las relaciones con sus dos barandillas históricas: el Museo y la Facultad de Bellas Artes y generalizando aún más, con la universidad y con la sociedad circundante y con sus respectivas estructuras de poder, siempre a sabiendas, claro está, de defender a ultranza, en lo posible, su arriesgada autonomía.

A menudo, me he sentido un solitario funámbulo, desplazándome en altura, conocedor de que el balancín que mantenía en mis manos era, ni más ni menos, el híbrido resultado de una historia fecunda y de una moviediza actualidad. Me explico. Dejada caer, por decreto, la dedicación a la museología y traspasada la tarea docente

de las bellas artes a la universidad, la Real Academia ha mantenido aún en su poder algunas cartas determinantes, de cara al cumplimiento de sus compromisos actuales: a) ahí está la amplia función asesora y consultora, vinculada en continuidad con el pasado y activada sostenidamente en el presente institucional; b) no debe relegarse tampoco la tarea de investigación y de edición, a ella conectada, como generación y transmisión de conocimiento, referidos, por definición prioritaria, al arte valenciano y, por extensión, a sus conexiones sociohistóricas globales; c) nunca hemos olvidado las actividades educativas, de extensión cultural, de diálogos interdisciplinares, de cohesión e integración social que, a través del cultivo y el estudio de las artes, la Real Academia ha venido fomentando y haciendo imprescindible suya, a menudo con la colaboración y a través de los convenios firmados diligentemente con otras entidades.

Considero que el balance que --por mi parte y durante los dos mandatos que he cumplido, junto al equipo de la Junta de Gobierno-- en torno a estos tres ejes citados, cabe efectuar, puede considerarse francamente positivo, en la medida en que hemos hecho lo posible, en diferentes escenarios, por dejar el listón lo suficiente alto, en el periodo (2007-2015), siempre contando con los efectivos aportes y respaldos incondicionales de la mayoría de los miembros académicos.

¿Cómo queda la Real Academia y en qué situación se encuentra, en el momento actual de su marcha, como el Presidente nº 55 de su ilustrada historia?

Pasando a aspectos más concretos, comenzaré apuntando la situación de ilusionada expectativa que las obras del edificio del San Pio representan para el futuro de la institución, tras lustros y décadas de sobrevivir en circunstancias límite, sobre todo por el deteriorado estado histórico de la zona académica en la que se ha mantenido / resistido la ocupación. La verdad es que he soñado muchas veces en la adecuada instalación de nuestros archivos y de nuestra biblioteca, en espacios idóneos para los investigadores, colaboradores y académicos. Cuantas películas kafkianas se hubieran podido filmar *in situ*, durante lustros de penuria.

Junto a la relevante cuestión de los espacios está asimismo el tema de los medios, de los recursos. Tras el convenio firmado con la Generalitat, por el que hace décadas, se oficializaba el depósito de nuestro patrimonio artístico en el Museo --manteniendo siempre la propiedad, por nuestra parte-- también se reconocía, a la vez, a la Real Academia como histórica entidad consultora y además una representación de la misma entraba a formar parte del Patronato del Museo de Bellas Artes (integrado a tres bandas por el Ministerio de Cultura, por la Generalitat y la Real Academia, junto a la dirección del Museo), pensamos que, en cierta medida, se había normalizado nuestra existencia académica. Pero no fue así. Y el mejor ejemplo de lo dicho puede tomarse de mi experiencia como Presidente en estos ocho años, coincidentes

con la crisis. En el reciente balance de la entrega de cuentas al nuevo equipo de Presidencia, hace tan sólo unos días, el gráfico explicativo presentado, por mí, a la Junta General, referente a la última década, es ya de por sí sumamente elocuente: un cuadro estadístico cuyo gráfico descendente cruza, de extremo a extremo el rectángulo, como irregular bisectriz, representando así elocuentemente la restrictiva historia económica de nuestra institución. Se muestra así, didácticamente, el límite de la reducción paulatina, a sólo un séptimo (sic), el conjunto de los ingresos reales del periodo. Hay que tener sumamente claro que estamos hablando no de una *subvención* otorgada sino de un *convenio* que obliga, con su firma conjunta. Y puedo afirmar que la Academia ha cumplido, por su parte, escrupulosamente, siempre, sus cláusulas: en realidad, no ha retirado ninguna de las obras depositadas en el museo, por ejemplo. Al contrario, las ha incrementado ampliamente. Y sin embargo los recortes y restricciones han funcionado, por lo general, más como un versátil castigo, aleatoriamente aplicado desde el poder y su representación personal, que como un respaldo institucional efectivo. Doy fe, insisto, de ello. Una experiencia, pues, para no olvidar. Ciertamente, la Administración ha sabido gestionar estratégicamente su maltrato, sobre todo entre los años 2008 y 2012, frente a nuestra histórica entidad.

La Academia queda ahora, por tanto, supeditada principalmente –a día de hoy– a esperanzas y deseos de futuro más que a logros financieros efectivos. Se han retirado además, recientemente, también las ayudas del Ministerio (cuando se insiste, de forma descarada, en que “la recuperación ha venido para quedarse”); igualmente se perdió, de manera injustificada, la colaboración de la Diputación,

hace unos años, muy significativamente para mí, como mensaje envenenado, tras mi polémico y testimonial alejamiento del MuVIM, cuando esa misma entidad, desde el siglo XIX, había mantenido, en continuidad, un explícito apoyo a la Academia. Piénsese en los Pensionados y en los Premios que históricamente la Diputación había propiciado y, de lo cual, sus colecciones de cuatros, de esculturas y grabados, de esas épocas, son el mejor espejo y testimonio. Igualmente y en simultaneidad, los respaldos de determinadas entidades bancarias, que habían sido asimismo persistentes, se retiraron con urgencia, por el foro de esa misma trágica escenografía. Mi memoria, en ese sentido, está plagada de duros recuerdos, pero también de inesperadas excepciones y respaldos.



Figura 9. Portada libro *Memoria y desmemoria del MuVIM*

Por fortuna no han faltado, al hilo de la gestión de nuestro equipo, aportaciones de empresas, instituciones y destacados representantes, que han hecho posible, sobre todo, que –incluso en esta durísima coyuntura– la investigación, las publicaciones, los premios de pintura otorgados y las actividades académicas, de cara a la sociedad, no hayan decrecido, sino que se han incrementado, programándose en nuestra Web, anualmente, con una puntualidad, interés y frecuencia, como nunca antes había sucedido. La imaginación al poder. Algo nos ha quedado aún vivo de aquel generacional espíritu sesentaiochista, que –al menos, por edad– nos acompaña.

Respecto a la estructura del personal colaborador con el que contaba la Real Academia, para mantener el Archivo y la Biblioteca académica y atender a los investigadores y sus consultas, así como para el servicio documental institucional del funcionamiento de la entidad, en sus diferentes vertientes, hay que confesar que la curva numérica descendente, que representa al personal asignado a la entidad, ha seguido temporalmente la misma inclinación que la gráfica económica ya comentada. De hecho, según se han ido jubilando los funcionarios que teníamos asignados, desde décadas, se han amortizado sus plazas, con el puntual visto bueno de la Generalitat, paso a paso y sin excepción. En la actualidad, mantenemos --por contratación-- a nuestros dos colaboradores, a expensas del estricto presupuesto académico, habiéndose retirado todo tipo de apoyo, en lo que se refiere a la cuestión del personal, que había permanecido vigente durante medio siglo, teniendo en cuenta el servicio social y patrimonial, a demás de totalmente gratuito, prestado por la Academia.

¿De qué se siente más satisfecho, en esta coyuntura?

Sin duda, por una parte, se ha consolidado la presencia activa de la Real Academia, en colaboración con las universidades, en lo que respecta a la investigación en torno al arte y las publicaciones correspondientes. Ya he expuesto, antes, mis prioridades respecto a las funciones y objetivos académicos en la actualidad. Pero deseo insistir en esta vertiente de creación y transferencia de conocimiento como palanca educativa y social. Por ejemplo, justo en este año 2015 se cumple el centenario de nuestra revista *Archivo de Arte Valenciano*. Pocas revistas culturales cumplen cien años, en tan buena salud.

Fue en 1915, cuando la Academia decide publicar su revista de investigación, vinculada al arte valenciano, como su título consagra. Las generaciones han mantenido activo este proyecto institucional, convertido en hilo conductor de nuestra historia. Pues bien, en el año 2007, al asumir la Presidencia me planteé la necesidad de rediseñar y redefinir nuestra revista. Y así lo hicimos con la complicidad creativa de Paco Bascuñán. Considero que la publicación, en estos años, se ha transformado y convertido en una de las más destacadas de nuestro contexto nacional, con un consolidado prestigio, de cara a la excelencia exigida en el marco universitario. Asimismo “Archivo de Arte Valenciano”, como publicación repristinada, se ha

visto acompañada por el *Anuario Académico*, un volumen –pensado como un cuaderno manual-- especializado en la vida y actividades académicas, que ya ha cumplido ocho años, diferenciado en funciones y objetivos de la propia revista. Sin duda, ambas publicaciones son la admiración de otras instituciones académicas. Y tal era uno de nuestros proyectos, junto a la creación también de una colección de libros, por parte de la Academia, que titulamos “Investigations & Documents”, para recoger en ella los resultados de los trabajos y las colaboraciones en el campo de la investigación. De hecho, los números de la colección publicados han alcanzado ya los 22 volúmenes. Éste es otro de los logros destacados, que será difícil sobrepasar en eficacia y rendimiento.

En este marco de edición, destacan, por cierto, determinados proyectos: (a) La enciclopedia colectiva, en 5 volúmenes, titulada “Los últimos 30 años del arte valenciano contemporáneo”, en la que han colaborado nada menos que 52 especialistas, a partir de un Proyecto I+D+i, concedido por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, el respaldo imprescindible de ambas universidades públicas de Valencia y también la ayuda sostenida de Ámbito Cultural. No dejo aún de sorprenderme de este trabajo colectivo, coordinado desde la Presidencia de la Academia, durante seis años de esfuerzo ejemplar. ¿Cómo no voy a sentirme orgulloso de este respaldo colectivo? (b) También otros proyectos de investigación y edición han sido los realizados en colaboración con la Facultad de Bellas Artes. Que la Real Academia y la Facultad caminaran próximas en la historia actual, era una meta insoslayable y fácilmente comprensible, desde mi punto de actuación. Las relaciones Museo / Academia y Academia / Facultad de Bellas Artes significaban una exigencia heredada que he deseado cumplir, incluso con persistente generosidad. Por eso quiero recordar el proyecto titulado “¿Cómo investigar en las Bellas Artes?”, que ya se ha materializado en dos volúmenes: “¿Cómo investigar en los dominios de la música?” y “¿Cómo investigar en artes plásticas?”, estando también en proceso iniciado el tercer escalón: “¿Cómo investigar en el ámbito del Diseño?”. Y así podríamos referirnos igualmente (c) al proyecto personal que ha conseguido reunir, en 4 volúmenes, 60 estudios sobre “Artistas Valencianos Contemporáneos, vistos desde la Real Academia”.

Nunca antes la vida de la Academia había afrontado tales retos de investigación. Y así desearía que continuara la institución en el futuro, en esta vertiente editora, haciendo historia. Pero la historia se hace y construye cada día. Por eso, parte de nuestro trabajo es estudiar, seguir e interpretar nuestro entorno actual, también nuestro arte contemporáneo vivo. La Academia --para conducir y conducirse por las autopistas, los caminos, atajos y veredas de la historia-- debe saber mirar por el espejo retrovisor, es claro, pero también resueltamente por el parabrisas. Y justamente el mejor termómetro de su comportamiento, en tal sentido, puede descubrirse y medirse a través de los contenidos de sus publicaciones. He ahí una buena pista de su deambular creativo: hacia dónde, cómo, cuanto y por qué. Esas son preguntas y cuestiones básicamente educativas que la Academia nunca debería

olvidar. La llave de la vida académica siempre fue su interés por el presente continuo de los momentos paralelos de su existencia y, para ello, el bagaje del pasado, convertido en experiencia heredada, es y será imprescindible instrumentalmente, pero manteniendo los pies en el seguimiento y participación que apuntan hacia la exigente, compleja, apasionante y difícil actualidad.

Respecto al patrimonio académico, se ha atendido muy especialmente a la conservación y protección de nuestros Archivos, invirtiendo en las armariadas de madera, que actualmente conforman una escenografía nunca antes pensada, con un esfuerzo inversor destacado, superando la imagen de las cajas de cartón acumuladas por doquier, en otros momentos. Igualmente, respecto al incremento de la Biblioteca histórica, quiero recordar las inversiones, con salida a subasta internacional, para completar, por ejemplo, libros del XVIII, antes del endurecimiento de la crisis económica. Gracias a cuya gestión se incorporaron numerosos textos históricos a nuestro fondo bibliográfico, uno de los ciertamente interesantes y valiosos de la ciudad. Asimismo, hemos activado, en estos dos mandatos presidenciales, contando con la generosidad de muchos académicos y otros artistas, la complementación de la colección de dibujos de la Real Academia, que se había quedado en la charnela de la transición política española y, que de este modo, ha ampliado sus fondos y se acerca también a la actualidad artística. Ya me gustaría que el nuevo equipo no relegara estas funciones, lentas, esforzadas, nada fáciles y a veces casi invisibles, pero imprescindibles, de cara al enriquecimiento paulatino de los fondos artísticos de nuestra historia.

Tampoco debe silenciarse el incremento de la colección de pintura contemporánea de la Academia, depositada preceptivamente en el Museo, gracias el anual “Premio Nacional de Pintura Real Academia de Bellas Artes de San Carlos”, que ya ha llegado a su XVI convocatoria. Ha sido esta aventura sorprendente fruto de la ejemplar colaboración entre la Academia y Ámbito Cultural. El Corte Inglés, en estos años de dificultades, se ha convertido en una palanca imprescindible, en tres vertientes destacadas: en los Premios de Pintura ya citados, que han incorporado más de 30 obras de pintura a nuestros fondos; en los Ciclos de Conferencias que, bajo mi coordinación, se han llevado a cabo en estos ocho años, siempre impartidos por especialistas y financiados por Ámbito Cultural; en las actividades expositivas, promocionando valores emergentes, que por convenio entre la Academia, el Centro de Documentación de Arte Valenciano, adscrito al Institut de Creativitat de la Universitat de València y Ámbito Cultural (en sus espacios expositivos) ha permanecido activo ya durante 6 años, desarrollando una tarea loable en la promoción y respaldo del arte joven. De alguna manera, la Academia, al carecer de espacios expositivos propios, ha debido poner a volar su imaginación, con tal fin. Ciertamente aventuras e ilusiones no nos han faltado, al menos en este período, directamente preocupado por el contexto de la actualidad.

¿Cree que su trabajo ha sido lo suficientemente valorado, en el contexto social, frente a otras instituciones?

Siempre he pensado que no y además he tenido la impresión de remar a menudo, contracorriente, aunque jamás me faltaron los ánimos. Unas veces, porque la propia independencia, convincentemente defendida, conlleva la presencia de fuertes contrapesos. Otras, porque el propio contexto institucional, en el que inevitablemente nos movemos, convertido en balanza inestable, al respaldar desde la Generalitat, con prioridad al brazo museístico, silenciaba paralelamente al copresente brazo académico. Así ha sido y ha actuado el espacio escenográfico del poder cultural en nuestro contexto valenciano, desde que, de alguna manera, en el inicio mismo de la transición, se dio por supuesto que los responsables del museo, por definición --carga y aspiraciones sobrevenidas-- tenían como misión explícita o secreta mantenerse como contrapeso evidente de la Academia. Tal sensación y experiencias son y han sido compartidas por muchos participantes en esa citada escena, en torno a San Carlos. De hecho, una de mis promesas proyectadas fue plantearme estratégicamente la normalización cotidiana entre la dirección del Museo y la Presidencia. Quizás mi talante dialogante ha podido significar determinados logros en el día a día de nuestra presencia en el Patronato del Museo, aunque siempre con explícitas y claras limitaciones.

Por ejemplo, el hecho de que nuestras obras de arte y también los documentos de catalogación y archivo referidos a las mismas, pasaran a conservarse en el museo cuando --por decreto oficial-- se convirtió en Museo Provincial de Bellas Artes, escindiéndose de la dirección académica, ha dado pie a frecuentes y reiteradas tensiones, al no conservar ya la Academia las obras pero tampoco los documentos históricos de catalogación, ni las copias de listados y referencias que se iban completando en los paulatinos estudios de los conservadores. Bien es cierto que personalmente, siempre que he necesitado consultar o investigar en torno a nuestras obras, depositadas en el museo, he podido hacerlo. Pero, también es cierto, que a día de hoy, en este tramo de años de la transición, nunca hemos dispuesto de una copia catalográfica, oficial y actualizada, de nuestras obras (grabados, dibujos, pinturas, esculturas y demás fondo patrimonial). Ya me gustaría que, en nuestra Web, fuera accesible también esta riqueza informativa, de manera general y que no se ciñera el acceso, restrictivamente, sólo a la siempre encomiable tarea de los investigadores, que acuden a su consulta profesionalmente.

La palanca de la visibilidad / invisibilidad de la institución se halla, en cierta manera, sometida, efectivamente, a estas enigmáticas historias cruzadas, que los diferentes presidentes, desde Felipe Garín Ortiz de Taranco, hemos vivido y revivido, transgeneracionalmente, compartiendo edificio y problemas, a menudo ilógicos en sus internas radicalidades.

Insistiendo en la valoración externa de los esfuerzos llevados a cabo, en ese sentido, he de confesar que nunca me ha desvelado en exceso tal limitación, históricamente arrastrada. He preferido centrar mis energías en hacer cosas y en colaborar en proyectos interdisciplinares, que en conspirar extrañamente, frente a posturas enigmáticas. Y si ha habido que reaccionar, en algún sentido concreto, lo he hecho cuando ha sido necesario.

Considero, respondiendo a la pregunta, que el entorno especializado y el marco ciudadano, involucrado en la cultura, sí que ha podido apercebirse de ciertos cambios y del sostenimiento mantenido desde la Real Academia, en este periodo. Ciertamente, el no tener ni disponer de espacios expositivos propios es otro hándicap indiscutible para nuestra visibilidad institucional. Pero hay lo que hay y tenemos lo que tenemos, aunque quizás hemos debido preocuparnos históricamente mucho más, acerca de estas cuestiones sobrevenidas. ¿Por qué en 250 años ninguno de los 54 presidentes que me han precedido, pensó jamás en lograr espacios propios para la Academia, debidamente documentada su cesión, sobre todo cuando hubieran podido fácilmente hacerlo? De hecho, ni se les ocurrió. No podían adivinar el futuro --en aquel transcurso de siglos y zigzagueos del poder-- como para imaginar lo importante que podría ser esta idea y esta posibilidad: tener espacios expositivos para mostrar nuestras obras. Ahí está la Real Academia de San Fernando como testimonio de lo que pudo y puede suponer esta opción, ahora comentada, y sus racimos de plurales consecuencias, para nuestra historia y también para el presente. Es posible que no hayamos sabido vender, comunicativamente, estas apuestas de futuro, en cada momento y que tampoco lo estemos haciendo ahora. Quizás mañana se nos recuerden determinadas cuestiones, desde la historia que se avecina.

Uno de sus objetivos importantes ha sido, también, propiciar la renovación del entramado académico

En efecto, siempre creí en la necesidad de llevar a cabo esa tarea y además en dos sentidos muy concretos: (a) por una parte, propiciando la propuesta a favor de la posible incorporación de académicos numerarios más jóvenes; (b) por otra, reforzando la creciente presencia de la mujer en el marco académico. En ambas vertientes considero que estos ocho años han marcado ejemplares derroteros, en su actividad, aunque, sin duda, quedan metas pendientes. Ahí están, por un lado, los nombres de Rafael Armengol, de Joan Cardells, de César Cano, de Bertomeu Jaume, José María Vives, de Paco Bascuñán (en su momento) o de José Saborit, mientras, que por otro, debo citar a Carmen Calvo, Amparo Carbonell, Pilar Roig, Ana María Sánchez, Antonia Mir o Aurora Valero, como actuales y recientes académicas.

Pero también pensé que la renovación de la vida académica debe materializarse en otros niveles, por ejemplo en mi propuesta de mantener activos y vigentes los Estatutos de la institución, pero sin dejar de reformar ampliamente el Reglamento interno. De hecho, esta propuesta no fue aceptada, en su día, cuando incluso ya

tenía preparado un borrador de las reformas aconsejables, y considero que sigue siendo un caballo de batalla pendiente, que deberá recaer en el equipo siguiente. De hecho, las reformas no pueden dejarse en manos de la tradición y deben planificarse pensando directamente en el futuro. Considero que habría que revisar incluso las denominaciones de las Secciones en que se divide la Academia: ¿Por qué no adoptar, por ejemplo, “Arquitectura, Urbanismo y Paisaje” en vez de sólo “Arquitectura”, por qué no “Música y Artes Escénicas” más allá del dominio estricto de la música, por qué no “Nuevos comportamientos artísticos” y “Arte y tecnología” para enriquecer el plano de la realidad actual, en los diálogos entre la imagen y la tridimensionalidad, a la vez que lográbamos, *soto voce*, que el Diseño se incorporase al dominio académico?

¿Qué espera, de cara al futuro, del Museo de Bellas Artes, donde están depositados sus fondos patrimoniales académicos, tan notables y fundamentales, también para el propio museo?

A las nunca del todo normalizadas relaciones pasadas y actuales, entre las dos instituciones, ya me he referido. Sin duda, la responsabilidad plena jamás es unilateral, pero ya recuerdo los consejos de mis predecesores en tal sentido, asegurándome los caballos de batalla sobre los que debería trotar constantemente y así ha sido. Pero más que de insistir en ello, deseo pensar --y así lo creo-- que sólo la aplicación efectiva --por parte de las autoridades políticas, responsables de la cultura valenciana-- de las Normas de Buenas Prácticas, nombrando, por concurso público y abierto, a los directores de los museos públicos, en un efecto dominó que siga los pasos del IVAM, podrán abrir la puerta a la efectiva colaboración entre la Academia y el Museo. Hace falta un diálogo profesional y directo entre los responsables de ambas instituciones, que sean capaces de caminar y construir juntos, en torno a una mesa común de proyectos, al margen de ruidos de sables políticos y/o intereses claramente sesgados. Si partimos de un mismo fondo de posibilidades institucionales y las metas se perfilan debidamente, de manera sostenible, apuesto a que las cosas pueden cambiar, en la medida en que las condiciones contextuales, sociopolíticamente, sean ya otras. Tal es mi apuesta. Tenemos, sin duda, unos y otros, mucho que ganar, pero más que perder, si las cosas no varían, a ese respecto. Y nunca, tanto como ahora, me ha parecido sentir un determinante aire fresco, próximo, soplando animadamente, desde el contexto social que vivimos, aunque no sé bien --por cierto-- si llegará de frente o nos alcanzará por la espalda. En esa escena de renovación, no dejo francamente de soñar. Vivimos un periodo enigmáticamente muy interesante y apasionado incluso. Por eso, a menudo, he apuntado que la Academia debería ampliar su acción socioartística y políticoeducativa, pasando de ser una entidad consultiva a convertirse en entidad interviniente, ampliando su radio de influencia, recorriendo el camino que va “del hecho de ser llamada al logro de hacerse oír”. En tal contexto, a veces he tenido la triste sensación de que --entre nosotros-- política y cultura, a menudo, se transformaban en dos trenes muy diferentes, que --aunque discurriendo por carriles paralelos-- viajaban efectivamente

siguiendo sentidos, intereses y objetivos distintos. Sin diálogo, solo con gestos intermitentes, para no chocar en exceso.



Figura 10. Museo y Academia

Siempre ha estado relacionado profesionalmente con el tema de la educación artística. ¿Cómo, se ha referido a él, desde la Real Academia?

Efectivamente, la Real Academia nació en el XVIII vinculada al tema de la docencia en torno al arte. Se trataba de formar profesionalmente a los futuros artistas, mediante la creación de la Escuela de Bellas Artes y además de educar el gusto de la sociedad. Ideales ilustrados que fueron su punto de partida. La misma preocupación por la formación de un museo conectado a la Academia nació de ese mismo rescoldo pedagógico. Y así ocurrió con Artes y Oficios y con la Escuela Superior a lo largo de los siglos. Luego la independencia oficial de los estudios (Escuela de Artes y Superior de Diseño y Facultad de Bellas Artes, en este siglo) no ha restringido las buenas relaciones y colaboraciones entre nuestras instituciones. De hecho, si repensamos las funciones comentadas por parte de la Academia, podemos decir que son inseparables del tema general de la educación artística. Si decididamente, desde el Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València, hace más de quince años, pusimos en marcha el Postgrado de Educación

Artística y Gestión de Museos, que aún sigue funcionando, hay que decir que la Real Academia e incluso el Museo de Bellas Artes siempre han estado colaborando en el proyecto. Efectivamente nuestras funciones nunca han estado ajenas a esa meta, entre didáctica y formativa. Las constantes actividades académicas, la investigación y edición antes comentadas, no hacen sino incrementar esas tareas y objetivos de educación social y personal de los ciudadanos, desde la vertiente artística, patrimonial y estética.

Incluso, la reciente creación de un galardón especializado anual, por parte de AVALEM (Asociación Valenciana de Educación Artística, Museos y Patrimonio) y el Institut Universitari de Creativitat que lleva el nombre de “Premi Romà de la Calle a l’impuls de la Educació Artística en Museus” ha sido, para mí una sorpresa y una alegría inexpresable –cuando el 27 de marzo 2015 fue entregado, en su primera edición, en el IVAM, a Emma Nardi, Presidente de CECA-ICOM-- que viene a mostrar esa necesidad y exigencia social por activar esta vertiente de gestión cultural no siempre lo suficientemente respaldada. Justamente esa idea hace años surgió y fue propuesta a la Generalitat desde la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos. Pero quedó archivada y ahora, felizmente, ha sido retomada desde otras instancias operativas. Pero, insisto, esa faceta educativa en torno al quehacer artístico ha sido y sigue siendo sustancial a nuestra institución, con su revista, sus colecciones de libros y su persistente actividad investigadora, de transmisión del conocimiento y formación del gusto. “Libertas artium restituta” era el lema ilustrado del movimiento académico y en esa brecha seguimos moviéndonos.

¿Algún consejo a su sucesor?

Nunca he sido excesivamente partidario de ejercer influencias a través de consejos. Ahora bien, es claro que cada nuevo equipo debe asumir su propio programa, sobre todo pensando en las limitaciones constatadas y en las posibilidades intuidas. No obstante, lo que siempre me ha parecido vergonzante, en las políticas culturales ejercitadas entre nosotros, ha sido llegar y destruir lo preexistente, por el simple hecho de la no coincidencia de intereses, de la variabilidad de prioridades o de ser ajeno a nuestro propio entorno personal. Y no creo que la sensatez de mis compañeros se aproxime a tal equívoco y peligroso barranco de comportamiento. La historia de nuestra Real Academia ha sido, más bien, una suma de aportaciones escalonadas y a ello me acojo, una vez más, en esta coyuntura. Nunca he pensado en posibles acciones de tierra quemada. Es más, incluso en el mismo día de las elecciones --cuando hacía meses que ya había comunicado mi no deseo de participar en un tercer mandato, aunque los Estatutos me lo permitían-- un grupo de colegas, públicamente, me pidió que continuase, hasta el 2019, y, por mi parte, ya insistí, de inmediato, en la conveniencia de que nuevos aires llegaran al contexto académico, en un esperado momento de cambios y adaptaciones. Nunca he querido quedarme pegado al viejo sillón de la Academia, ni a ningún otro.

Ahora bien, en la medida en que conozco de donde salgo y lo que dejo detrás de mí, puedo comentar –y sólo en tal sentido-- que los espacios, tras las obras de rehabilitación actuales, a compartir entre Museo y Academia, por muchos estudios que se hayan hecho en estos años, siguen quizás siendo un secreto *casus belli*, que no deberá relegarse, en su importancia de cara al futuro. Me consta que a pesar de la famosa “Quinta fase” el museo seguirá deseando / necesitando nuevos espacios, quizás para convertirse realmente en el Segundo Museo Español, como tantas veces, dudosamente se ha afirmado y que la historia del arte valenciano merece. Claro que personalmente entiendo y comprendo tales limitaciones, a pesar de las mejoras derivadas de las obras tan deseadas. Pero antes de volver a hablar --¿para cuándo?-- de la “Sexta fase” preferiría apostar por el definitivo crecimiento del Museo de Bellas Artes (no a costa de la Academia) sino pensando en su ampliación hacia el vecino Convento de la Trinidad. Dos edificios para un museo. Podría ser algo semejante como la ampliación de El Prado. ¿Por qué no? Considero que ahí radica el verdadero secreto a voces del futuro de nuestro Museo Valenciano, por excelencia. Desde que lo soñé, hace años, una noche, no me lo he podido quitar ya de la cabeza, como si fuera una secreta misión pendiente. Por eso sigo esperando la posible llegada de unos políticos, capaces de apostar ciertamente por la cultura, por la educación, con visión de futuro, dejando a tras –de una vez-- este heredado erial actual, rodeado por doquier de historias de abusos, corrupción y deficientes opciones ejercitadas, que cada día siguen emergiendo y descubriéndose en nuestro entorno.

Espacios, pues, pendientes y también revisión, *a tergo*, de los convenios totalmente superados, transgredidos y olvidados, que se convirtieron en papel mojado, cuando políticamente convino, en paralelo a las experiencias de derroche sufridas, en determinados contextos. Se trata de pensar, de nuevo, en los medios pertinentes que la Academia necesita y merece. Tarea, pues, no le falta, mientras tanto, al nuevo equipo, de cara a dar más visibilidad a la entidad y a sus fondos patrimoniales, a su reubicación, a su economía, a sus actividades, investigaciones y esfuerzos editoriales. Que no se preocupe el nuevo equipo, ya que en estas históricas instituciones, siempre hay, afortunadamente, –aunque parezca lo contrario-- más futuro por materializar y construir que pasado por estudiar y difundir, aunque nos parezca, a los investigadores, patrimonialmente inagotable nuestra memoria socioartística compartida.

Valencia 26 marzo 2015.

RESEÑAS DE LA REVISTA EARI - EDUCACIÓN ARTÍSTICA REVISTA DE INVESTIGACIÓN nº6. 2015



Memoria y desmemoria del MuVIM. Política cultural, museo y patrimonio inmaterial

Román de la Calle

Año: 2015. Lugar: Valencia

Publicacions de la Universitat de València. Páginas: 281

ISBN: 978-84-370-9647-6

La educación en museos y el ejemplo de comportamiento cívico: un patrimonio necesario

El autor de este libro es una personalidad pública del panorama cultural valenciano. A estas alturas del siglo XXI hacer esta afirmación puede resultar un tanto peliaguda, ya que buena parte de los personajes públicos valencianos que han ocupado cargos en la esfera política durante las últimas décadas se encuentran en procesos judiciales a causa de la corrupción, un mal que tanto ha afectado a nuestra geografía y a nuestro devenir cotidiano. Pero justamente estamos hablando de un hombre que ha luchado contra estas actitudes miserables que han puesto en juego incluso el sentido de nuestra joven democracia. Román de la Calle es un humanista, un profesor universitario que nos ha dado un buen ejemplo de comportamiento cívico y de buen hacer en la gestión. Un hombre que ha sufrido vejaciones por haber destapado las miserias de quienes abusan del sistema público. Una buena prueba de ello es el relato que nos ofrece en este libro, titulado precisamente *Memoria y desmemoria del MuVIM*.

Han pasado cinco años desde que en marzo de 2010 el profesor Román de la Calle tuvo que dimitir por las presiones políticas que le obligaban a retirar algunas

fotografías de una exposición recién inaugurada. Los responsables de aquel atentado a la libertad de expresión, quienes le obligaban a ello, están actualmente siendo juzgados mediática y judicialmente por casos de soborno, manipulación y prácticas corruptas. La ventaja de poder contar aquel lamentable suceso, cuando han pasado ya varios años de lo ocurrido, es que el texto está liberado de cualquier tentación de réplica o amargura contra quienes provocaron la agresión, ya que el tiempo ha puesto las cosas en su sitio. Román de la Calle hizo lo que debía hacer en cada momento de todo este proceso: dimitió de su cargo de director de museo (lo cual le honra, porque lo hizo en defensa de la libertad de expresión, pero además porque aquí casi nunca dimite nadie), se responsabilizó de lo ocurrido, tuvo que aguantar muchas más agresiones a nivel personal y profesional durante varios años, y volvió a su cátedra en la universidad, a la vida académica, sin abandonar nunca el sentido universal y universitario de sus tareas.

Opino que con esta crónica de lo que fueron los seis años de su labor como director del MuVIM (Museu Valencià de la Il·lustració i la Modernitat), que incluye una explicación de lo que supuso su dimisión y actuaciones posteriores, en realidad Romà de la Calle nos ha regalado un manual perfecto para entender lo que significa la gestión de museos y la incidencia de la política en la administración de la cultura. En ese sentido, es un libro que recomiendo a cualquier persona que quiera adentrarse en la gestión cultural, y muy especialmente en la gestión de museos. Resulta curioso que el autor nos hable del “sexenio MuVIM”, teniendo en cuenta lo muy cargada de significación que lleva aparejada la expresión “sexenio” para quienes nos dedicamos a la docencia e investigación universitaria. Pero lo cierto es que fue así: Román de la Calle inició en 2004 su andadura como director del MuVIM, el buque insignia de la institución que cuenta con más museos en la provincia de Valencia: la Diputación de Valencia. Y fue en marzo de 2010 cuando tuvo que dimitir de su cargo, habiendo conseguido durante este periodo de seis años convertir al MuVIM en el museo de referencia de los valencianos, justo en el período en que había decaído al máximo el empuje que tuvo desde su inauguración el IVAM (Institut Valencià d’ Art Modern), el museo de arte moderno gestionado por la Generalitat Valenciana, un destacado ejemplo de vergüenza histórica.

Quisiera destacar del volumen (que en realidad se inició como una recopilación de varios escritos que se sucedieron en el tiempo) su talento para transmitir energía y saber hacer. Quienes conocemos personalmente a Román de la Calle somos conscientes de su capacidad para impulsar iniciativas, para implicar a personas y equipos, para llevar adelante los retos más atrevidos. Esa fue la magia del MuVIM durante aquel sexenio: unir la idoneidad de la persona responsable al esfuerzo apasionado de un equipo de profesionales muy capaces y cargados de ilusión. Para Román de la Calle la clave estaba en combinar adecuadamente varios binomios: museo y universidad, museo y ciudad, museo y profesionales de la comunicación y la cultura visual. Fue así como consiguió contagiar de entusiasmo no solamente a su equipo, sino a toda una ciudad, que se volcó en su propuesta. A partir de la consigna

“nulla aethetica sine ethica”, el profesor De la Calle introdujo en su esquema de trabajo la necesidad de contar con una potente reflexión que acompañase a cada exposición o actividad realizada. Bajo esta premisa de compromiso y seriedad, el MuVIM se convirtió en un estandarte del pensamiento meditado, de manera que los congresos, los seminarios, las conferencias, los ciclos de cine y las publicaciones especializadas acompañaron durante seis años a las impresionantes exposiciones que se realizaron.

La memoria de Román es prodigiosa, y prueba de ello son las innumerables referencias a personas y actividades que se suceden y concatenan a lo largo del libro. En un ejercicio de recopilación y redacción, el autor nos ofrece la posibilidad de pasear por un periodo histórico reciente, como son los primeros años del siglo XXI, de manera que si bien algunas de las personas que lo hicieron posible ya no están, lo cierto es que muchos de los personajes a los que se refiere el autor continúan trabajando en sus respectivos campos de especialización. De este modo, el tránsito por todas y cada una de las iniciativas que tuvieron lugar durante el fértil sexenio, se nos cuenta como si de una clase amena y entretenida se tratase. Es de agradecer la facilidad y la riqueza con que se describen los hechos, algo para lo que Román es un maestro. Y la palabra maestro la enfatizo, por ser un adjetivo realmente adecuado para este magnífico y excelente profesor de filosofía y estética que es Román de la Calle (Huerta, 2012).

Durante quince años hemos codirigido el posgrado “Educación Artística y Gestión de Museos”, una actividad que aparece en numerosas ocasiones en el libro. Durante el sexenio del MuVIM se realizaron varias actividades que compartían este interés por el arte y la educación en los museos. En 2005 se organizó un congreso internacional que titulamos “Museos y Educación Artística”. Y en 2008 se llevaron a cabo en el MuVIM las Jornadas Internacionales de Investigación en Educación Artística dedicadas a la “Investigación sobre educación en museos”. Para diciembre de 2010 estaba previsto realizar también allí el Congreso Internacional “Arte Maestros y Museos”, pero la vengativa actitud de los responsables políticos que habían provocado la dimisión de Román se cebó en todo aquello que estaba pendiente de realizarse. A punto estuvimos de no sacar adelante el congreso, que finalmente se pudo materializar en los locales de la EASD Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia. Eso sí, nos habían dejado sin personal ni presupuesto. Pero incluso superamos estos inconvenientes para llevar a cabo la actividad, que tuvo mucha afluencia de público y una buena repercusión mediática.

El acecho y persecución contra todo aquello en lo que estuviese implicado Román originó una caza contra la persona que tomó tintes desmedidos, por parte de los responsables políticos que habían provocado su dimisión. Se anularon los compromisos de edición de libros y de ayudas a actividades universitarias como represalia por su valiente actitud. Frente a esta vorágine incomprensible, y a pesar del daño que se le causó, lo que hace Román en su libro es destacar la parte positiva

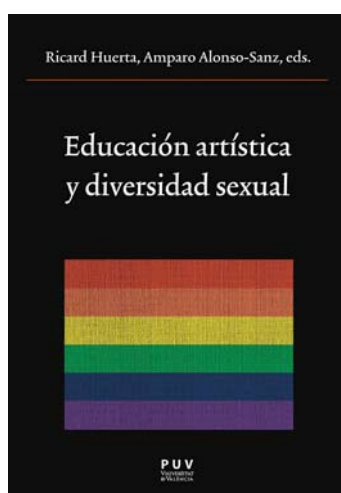
de aquellos años, explicar de qué manera se puede concretar la labor de gestión en un museo, y todo ello sin escatimar en referencias y generosidad, aludiendo incluso a detalles tan significativos como un trabajo realizado para el diploma de posgrado por parte de Luís Noguerol, responsable de Culturama. Es en esta actitud impecable donde reside la grandeza de Román, un catedrático de estética responsabilizado con su tiempo y con su sociedad.

En la página 42 del libro encontramos un detalle aparentemente anecdótico que ofrece en realidad un cierto aire poético, algo que Román sabe imprimir en sus ideas: “*en mi despacho de la dirección del MuVIM mantuve durante los seis años de mi actividad, en uno de los ángulos del espacio, junto a las estanterías constantemente llenas de libros, una maleta de cuero, de mediano tamaño, pero muy historizada de etiquetas y adhesivos de viajes, con sus correas y hebillas. Varias veces, al limpiar el despacho, por estar vacía, se me sugirió retirarla. O guardarla. Y siempre respondía con humor que estaba allí justamente para recordarme la provisionalidad del asiento que ocupaba*”. Esta anécdota reúne muchos de los temas que forman parte del bagaje profesional y sentimental de nuestro personaje: el amor por los libros, el estudio de la época de la Ilustración (es su especialidad académica), el aprendizaje a partir de la aventura (los viajes, el cine), el deseo de servir a la sociedad cuando se ocupa un cargo público. Ese es el ejemplo de Román: la coherencia, el saber y la honestidad. A partir de aquí, ya pueden ustedes imaginar que la lectura del libro, más que recomendable, es apetecible, porque figuras así nos dejan un legado inconmensurable.

Referencias bibliográficas

Huerta, R. (2012). *Romà de la Calle: l'impuls estètic en art i educació*. València: Universitat Politècnica de València.

Ricard Huerta. Universitat de València



Educación artística y diversidad sexual

Editores: Ricard Huerta y Amparo Alonso-Sanz

Año: 2015. Lugar. Valencia

Editorial: Publicacions Universitat de València.
Páginas: 194

ISBN: 978-84-370-9707-7

Abordar nuevos engranajes para la educación artística desde la defensa de los derechos humanos

Durante el año 2014 el Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas, en colaboración con el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València, llevaron adelante diferentes iniciativas para promover la reflexión en torno a las problemáticas que surgen al intentar relacionar el campo de la educación artística con las realidades cada día más visibilizadas de la diversidad sexual. Estos esfuerzos tuvieron como resultado la edición de varios monográficos en publicaciones de referencia, como en el caso de *Cuadernos de Pedagogía*, que dedicó al tema un amplio dossier en su número 994 correspondiente al mes de octubre. También la revista *Aula de Secundaria* difundió un monográfico en su número de noviembre-diciembre. Otro dossier que podemos encontrar sobre esta temática se publicó en el número 47 de *Temps d'Educació*, correspondiente al segundo semestre de 2014, una revista publicada en catalán por la Universitat de Barcelona. Con todos estos precedentes, y tras varios años de preparación, se celebró en la Universitat de València el Congreso Internacional EDADIS Educación Artística y Diversidad Sexual, una reunión científica que contó con la presencia de destacadas personalidades de diferentes ámbitos. Una parte de los ponentes que participaron en el congreso aceptaron escribir textos originales para este volumen que ahora presentamos, y es a partir de la selección de dichos textos que se ha editado el recopilatorio.

Los editores hemos tenido en cuenta la gran diversidad de escenarios que se podían abarcar, de manera que se optó por dividir el volumen en dos apartados: una primera parte que se centra en los aspectos teóricos de la temática, y una amplia segunda parte en la que se van describiendo diferentes experiencias llevadas a cabo en varios niveles educativos. En su texto “¿Deseducando? Experiencias de desobediencia sexual en el estado español”, Juan Vicente Aliaga efectúa un ejercicio

de memoria, indagando en el pasado, seleccionando entre un cúmulo de vivencias y de hechos acaecidos, con una mirada personal y subjetiva que afecta a su propia trayectoria en un contexto político y cultural determinado, el del estado español desde finales de los años 70 hasta la actualidad, un recorrido en el que convergen también experiencias de vida y de aprendizaje surgidas en otros contextos como el anglosajón y el francés, con incorporaciones recientes centradas sobre todo en las geografías culturales y artísticas de Argentina, México y Chile. Por su parte el prestigioso historiador Germán Navarro Espinach nos adentra en el fascinante terreno de “Las imágenes de la diversidad sexual en la Edad Media”, atendiendo al reto docente a la vez que educamos en el respeto a la diversidad sexual, planteando el análisis de imágenes históricas de la Edad Media que ilustran situaciones de homofobia. La propuesta consiste en ofrecer pautas sobre la cultura visual del pasado e inculcar valores fundamentales como la defensa de los derechos sexuales de las personas con la intención de erradicar el *bullying* homofóbico de las aulas. Reconocer cómo ha funcionado el discurso social en la discriminación y violación de los derechos humanos en tiempos pasados permite identificar las estrategias discursivas que hoy marginan a las minorías sexuales en cualquier parte del mundo. También incide en el problema de la homofobia el texto de Julio Lossio, director de la publicación *Crónicas de la Diversidad*, de Perú, quien nos habla de arte y cultura en una revista gay del Perú, un país definido por Lossio como el más atrasado en cuanto a derechos civiles para las personas LGTB en Sudamérica. El autor lamenta que las normas que han intentado favorecer una menor discriminación han sido bloqueadas por legisladores relacionados con los sectores más conservadores de la iglesia católica, en específico con el Opus Dei, y con grupos semejantes de poder, provenientes de diversas iglesias evangélicas del Perú. Mientras que varios países sudamericanos han aprobado el matrimonio igualitario y algunos otros la unión civil, en el Perú toda iniciativa en este sentido ha sido rechazada desde que en el año 1993 se presentó la primera propuesta de ley de matrimonio entre personas del mismo sexo. Visto de este modo, podemos imaginar que en el terreno educativo tampoco se ha avanzado demasiado por fomentar las libertades individuales en este país, al menos en lo referido a la orientación sexual.

Cuando Pepe Miralles, artista y profesor en la Facultad de Bellas Artes, titula su texto “El profesor no receta bibliografía”, nos habla de su experiencia como docente, asumiendo que en las clases que imparte, sus comentarios, aportaciones y análisis están contaminados por su preferencia sexual. Afirma Miralles que ser marica es una forma concreta de afrontar la existencia, consecuencia de años de experiencias generalmente relacionadas con la injuria. Ser marica conlleva formas de relacionarse distintas, de percibir y ser percibido. Pero también implica, al menos en su caso, habitar un espacio fuera de la norma. Cree que la idea de que en las facultades de artes hay mucho alumnado y profesorado homosexual obedece a uno de los mitos más extendidos que existen sobre la sexualidad, si bien realmente a él le importa poco saber las preferencias sexuales del alumnado; lo que sí hace desde el primer día de clase es evidenciar que las metodologías heteronormativas no pueden

interesarle. Por su parte, Liliane Cuesta nos habla de la educación en la diversidad de género y sexual desde los museos. Para la autora las instituciones museales desempeñan un conjunto de funciones en relación con el patrimonio cultural que custodian, por lo que a través de estas funciones y mediante diversas actuaciones, los museos pueden incluir la diversidad de género y sexual. De esta manera los museos participan en el debate que se está generando actualmente en torno al concepto de género y la integración de la diversidad sexual en los ámbitos político, social y educativo, de modo que el museo se conecta a la realidad circundante formando parte de este debate. También es cierto que la inclusión es uno de los temas clave actualmente, dado que un museo inclusivo es aquel que toma en consideración el conjunto de la sociedad, incluidas las minorías. Jesús genérela, coordinador general de la FELGTB, expone en su texto los avances que ha supuesto Red Educa, desde donde se están impulsando políticas y acciones de respeto hacia los jóvenes LGTB. El libro concluye con las opiniones de diversas personas y colectivos implicados en la exposición “El Aula Invertida”, un proyecto que se gestó a partir de la propuesta del Congreso EDADIS en el que participaron artistas del grupo Fidex y que fue expuesta en la galería de la Fundación La Posta.

Con la intención de articular un nuevo escenario para la educación artística que incluya la diversidad sexual y la defensa de los derechos humanos, este libro aboga por una educación artística que se construya como motor de cambio social. El colectivo de educadores en artes debemos estar muy pendientes de los problemas de la sociedad, y en ese sentido, evitar la homofobia forma parte de la hoja de ruta.

Ricard Huerta. Universitat de València

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS
RICARD HUERTA
**LA CIUDAD
Y SUS DOCENTES**
MIRADAS DESDE EL ARTE
Y LA EDUCACIÓN



EDITORIAL UOC

La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación

Ricard Huerta

Año: 2015 Lugar: Barcelona

Editorial UOC Páginas: 213

ISBN: 978-84-9064-584-0

A despertar conciencias

En la actualidad, más de la mitad de la población mundial vive en ciudades, pero las previsiones que plantea el último informe del Programa de Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU-HABITAT) afirma que esta cifra podría estar alrededor del 70% en el 2050. Según este informe a medida que las ciudades aumenten su tamaño y población será cada vez más importante la armonía entre las características espaciales, sociales y ambientales del espacio urbano y su relación con los ciudadanos. La ciudad posee elementos de gran riqueza perceptiva como texturas, colores, formas, olores, sonidos. Podemos afirmar que las ciudades se convierten en grandes escenarios que integran aspectos creativos, estéticos, históricos, urbanísticos y donde confluyen las experiencias vitales de sus ciudadanos, sus relaciones, sus recuerdos y proyectos. El poder de fascinación de las ciudades es generador de múltiples miradas, de tal modo que podemos hablar de una mirada estética, literaria, urbanística, sociológica, etc. Pero, ¿existe una mirada pedagógica hacia lo urbano?

Partiendo de esta cuestión el último libro del profesor Ricard Huerta, *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*, publicado por la editorial de la Universitat Oberta de Catalunya, indaga en la mirada particular que los docentes tienen sobre la ciudad en la que viven y trabajan. El libro trata sobre identidades y patrimonios, dos elementos que articulan gran parte de la obra de Huerta, tal como podemos ver en libros anteriores como *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad* o *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*.

Huerta realiza también una reivindicación del docente como un poderoso referente cultural y social que debería tener mayor influencia y visibilidad. Entendiendo el entorno y la ciudad como espacios educativos se observa la importancia de despertar una conciencia ciudadana y de la labor del docente. Moacir Gadotti en la *Primera Conferencia Internacional de educación* celebrada en Riberão Preto San

Pablo (Brasil, julio 2002) afirmaba que “en general ignoramos la ciudad, reducimos nuestro observar y no la percibimos, y algunas veces hasta la escondemos, damos la espalda para no ver ciertas cosas que suceden en ella”. Las desigualdades crecientes en nuestra sociedad, los fenómenos migratorios, el acceso a la vivienda o a la sanidad universal, son cuestiones que no pueden caer en la “invisibilidad”. Huerta nos plantea también cómo desde la educación artística se puede contribuir a una sociedad más justa y libre, contribuyendo al desarrollo de una visión crítica y creativa sobre los espacios que respete el hecho diferencial y ponga en valor el patrimonio cultural propio. Este despertar de conciencias es un reto educativo y un camino para hacer posible la construcción de la ciudad como un proyecto compartido.

Desde los postulados de la cultura visual el libro *La ciudad y sus docentes* recoge las opiniones de los docentes en torno a la ciudad en la que desarrollan su trabajo. Cuestiones como cómo definirían su ciudad, conocer los referentes culturales de su ciudad o la valoración que realizan sobre su papel en la formación de ciudadanía, nos posibilita un acercamiento a sus docentes y su coyuntura. La utilización de una metodología de investigación basada en las artes introduce también elementos de reflexión y creación a partir de la participación de los profesores en acciones artísticas. La expresión a través de medios artísticos de las propias vivencias, la experimentación e interpretación de los espacios públicos en base a sus significados estéticos y visuales contribuye al desarrollo de habilidades críticas para valorar la calidad del espacio urbano y el patrimonio cultural. En este recorrido que nos presenta Huerta se recogen las experiencias llevadas a cabo con docentes de cinco ciudades: Buenos Aires, Lima, Montevideo, Santiago de Chile y Valencia. Junto a ello el relato se enriquece con múltiples referencias vinculadas a la pedagogía, la estética, el arte, la cultura visual, la literatura, el cine, la sociología y el urbanismo.

El resultado no sólo nos acerca a la mirada propia de los docentes hacia lo urbano, sino que más allá reivindica el papel del profesorado y su responsabilidad como poderoso referente cultural y social, ya que de su implicación individual o colectiva depende el éxito o la visibilidad de muchas propuestas que llegan con energía desde la sociedad.

Ricardo Domínguez. Universitat de València



Itinerarios de investigación educativa. Los editoriales de Cadmo

Benedetto Vertecchi

Año: 2014

Lugar: Milán

Editorial: Franco Angeli. Páginas: 132

ISBN: 978-88-917-0633-1

El sonido de las palabras escritas del hombre sabio

Benedetto Vertecchi es ante todo un hombre sabio. Me apasiona escuchar a gente inteligente y erudita, desde la infancia, desde que era un niño. Siempre he admirado a las personas que, siendo juiciosas y prudentes, en la mayoría de los casos humildes, saben comunicar sus ideas a través de la conversación, de la palabra, implicando en su oratoria a quienes somos cómplices afortunados de sus disquisiciones e interpretaciones. Más aún si estas personas son pensadores humanistas a quienes el tiempo, el buen hacer y la paciencia han convertido en auténticos referentes morales y profesionales. Lo he reflejado en entrevistas y artículos, puede que con mayor rotundidad en el volumen dedicado al profesor de estética en la Universitat de València y crítico de arte Romà de la Calle, a quien considero un verdadero maestro. En el caso de Vertecchi, profesor de la Università Roma Tre, editor y fundador de la revista *Cadmo. Giornale Italiano di Pedagogias perimentale. An International Journal of Education Research*, la fascinación pasa por la doble oportunidad de haber podido escucharle en persona, y ahora tener la ocasión de continuar leyendo sus trabajos a través de una colección que ha creado para la Editorial Franco Angeli que lleva por nombre *Biblioteca de Cadmo. Research in Education*. Una de las peculiares características de esta nueva colección es que se editan en versión bilingüe, utilizando dos idiomas, que en este caso son el italiano y el español.

Al leer las aportaciones de Vertecchi en esta reciente entrega no puedo dejar de recordar las palabras de Nuccio Ordine, quien en su célebre ensayo *La utilidad de lo inútil. Manifesto*, llega a pronosticar que en los próximos años habrá que esforzarse por salvar de la deriva utilitarista no sólo la ciencia, la escuela y la universidad, sino también todo lo que llamamos cultura. Dice Ordine, poniendo en duda los paradigmas dominantes del beneficio, que sólo el saber puede ser compartido sin empobrecer, más bien al contrario, ya que enriquece a quien lo transmite y a quien lo recibe. Y si eso es cierto, o se aproxima a una cierta verdad, todo lo que aprendemos de Vertecchi acaba convirtiéndonos en seres más reflexivos, más honestos y más críticos.

Nuestro autor creó el *Laboratorio di Pedagogia Sperimentale* de la Università Roma Tre y empezó a publicar *Cadmo* en 1993. Ha sido testigo de los cambios que se han experimentado en Italia (y en Europa) durante las últimas décadas, tanto a nivel educativo como desde la perspectiva política que adquiere cada momento histórico. Esto le permite plantear un análisis pausado y concienzudo de todo aquello que ha venido marcando la pauta neoliberal que se asume desde los postulados europeístas oficiales. Creo que la voz de Vertecchi recoge muy bien una cuestión clave: mientras los responsables políticos andaban metidos en planificar una educación absolutamente liberal y economicista, tanto los académicos más implicados como la mayoría de la población con espíritu crítico observaban cómo se perdía la oportunidad de establecer nuevas prácticas educativas en un ambiente muy marcado por las tecnologías. Tanto es así, que Vertecchi se arma de valor en un determinado momento para defender la escritura manual, es decir la caligrafía, como un modelo de tecnología muy vinculado a los saberes y a las formas de pensamiento, como una habilidad presuntamente manual pero muy enraizada en la facultad de asumir conocimiento. Lo cierto es que el profesor Vertecchi, muy familiarizado con la innovación y la experimentación, apuesta por los valores humanistas, o mejor aún, por los valores de la humanidad, frente a un exagerado paradigma consumista de tintes prácticamente absurdos y desde luego abusivos.

Lo que nos ofrece el recopilatorio es una selección de textos escritos para los editoriales de la revista *Cadmo*, habiendo elegido algunos de los más recientes, justamente por tratar aspectos más vinculados a la actualidad. *Cadmo* es una publicación que, al contrario de lo que ocurre en la mayoría de casos, ofrece la posibilidad de enviar originales en diferentes idiomas (italiano, español, inglés, francés, alemán,...). Esto marca la personalidad de *Cadmo*, ya que es uno de los pocos casos de revistas con mucho prestigio (indizada en ISI, Scopus) que no se decanta por un único idioma, sino que pone en valor la variedad babélica. En total son ocho los editoriales recopilados, que comprenden el periodo entre 2003 y 2013. La decisión de haber preparado esta reseña para una revista especializada en educación artística reside en el hecho de que Vertecchi elabora un discurso muy propio de las humanidades, y en ese sentido, sus palabras resultarán muy beneficiosas para quienes nos dedicamos a la educación en artes.

En *Reconstruir la casa de Salomón*, el primero de los editoriales recopilados, nuestro profesor reconsidera la importancia que tuvo en su momento una de las tesis clave de la reforma luterana, a saber, el principio de libre examen, mediante el cual se reconocía el derecho y el deber de todo cristiano de leer e interpretar autónomamente la Biblia, lo cual suponía, en realidad, una apuesta para que los cristianos supiesen leer. Ahí radicaba una de las claves de la revolución de la imprenta y de la transmisión de saberes durante varios siglos. El dominio de las capacidades alfabéticas es una de las temáticas que más han interesado siempre a nuestro catedrático, que se siente más humanista que pedagogo, y para quien la utopía de Lutero se basa en la argumentación de un género argumentativo centrado

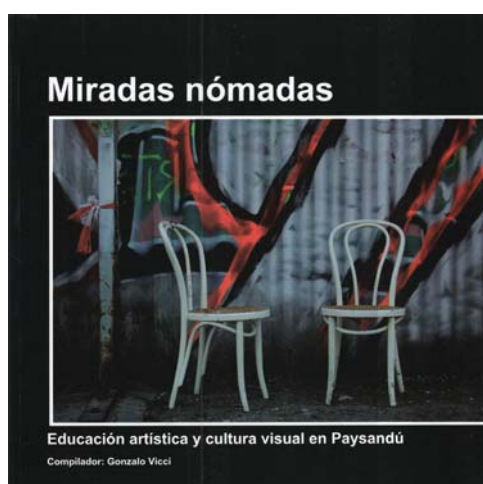
en la negación del espacio (u-topía, es decir, no lugar). Según el profesor Vertecchi, en un sistema como el que preparó la UE cuando lanzó el Plan Bolonia, ya no se mira a los estudios y la investigación como a un bien cuyo valor es intrínseco, sino que se juzgan positivamente solo en función de sus resultados económicos. Recuerda nuestro investigador que autores como George Orwell o Aldous Huxley demostraron al respecto que contaban con una capacidad de pre-representación no inferior a la de los utopistas clásicos, teniendo en cuenta que en sus visiones aparentemente futuristas, la educación ocupa un papel primordial. En cualquier caso, asistimos a una mutación de la educación, que pasa a ser una especie de ingeniería social cuyos objetivos son una pura y dura utilización de recursos de los individuos con el objeto de adaptarlos a los procesos de acumulación de riqueza de unos pocos.

Los títulos de los ocho editoriales seleccionados son todos suculentos, si bien para ir cerrando la reseña me centraré en tres de ellos: *La cultura del prejuicio*, *El engaño* y *Educación la creatividad con creatividad*. Dice el autor que un prejuicio es un juicio expresado antes que un hecho determinado suceda, se hayan constatado las circunstancias y observado sus efectos. En educación, el conocimiento sigue siendo, principalmente, efecto de la confirmación. Pero las políticas más reaccionarias no admiten esta apabullante realidad, y promueven una ordenación del sistema educativo donde predomina la separación precoz entre el alumnado, algo que acarrea consecuencias no solamente en los destinos sucesivos de los alumnos, sino también en la calidad de la oferta de instrucción. Esta situación determina que en el plano cultural todas las decisiones estén sometidas a las modas del momento, y si últimamente el énfasis se ha puesto en la tecnología, la cultura de empresa o el inglés, lo cierto es que se viene demostrando que esta obcecación no ha sido motivo de mejoras educativas, sino más bien de logros políticos y económicos. En *El engaño* nos habla nuestro autor de la obsesión de determinados círculos de poder por ofrecer enseñanza superior únicamente a unos pocos elegidos (algo que ya hizo hipócritamente el ministro fascista Gentile en 1923). Conviene observar de qué manera evolucionan los estudios universitarios, ya que es cada vez menor el número de estudiantes que emprenden estudios científicos (no confundir con tecnológicos), al tiempo que se utiliza a los estudiantes como números útiles para obtener recursos. Todo ello nos lleva a una situación de farsa, ya que las familias que asocian el que sus hijos obtengan una licenciatura con la coronación de una cumbre que significa elevación social, se topan con un engaño.

Finalmente, y puede que solamente por este editorial valiese la pena traer la reseña a EARI, el profesor Vertecchi dedica una reflexión más que adecuada al tema de la creatividad, aspecto que tradicionalmente ha venido vinculándose a las enseñanzas artísticas. Si bien todo el mundo afirma que se debe consentir a niños y jóvenes que saquen a la luz las potencialidades con que cuentan, también lo es que partes cada vez más significativas de la experiencia en la edad de desarrollo están sometidas a procesos de condicionamiento cuyos objetivos nada tienen que

ver con la revelación de las potencialidades de cada cual. Esto sucede más aún cuando se ofrece a una parte del alumnado la salida hacia la formación profesional. Y en ese sentido parece claro que lo que se aprende en la escuela solo es útil cuando satisface las exigencias del sistema económico. Y por tanto, ¿qué sentido tiene empeñarse en ofrecer una cultura que carece de implicaciones prácticas a muchos jóvenes destinados a desempeñar actividades subalternas y repetitivas? No creo que Vertecchi siga los mismos pasos que sus colegas norteamericanos Giroux, Postman o Chomsky, pero lo cierto es que sus palabras suenan a postulados cercanos a los que plantean estos analistas. Opina que en un mundo complejo, ser ciudadano se está convirtiendo en una tarea nada fácil, ya que la literatura, el arte, la historia o la música son sustancialmente inútiles, puesto que no sirven para las actividades productivas. Sin embargo, ¿estamos seguros de que no son precisamente estas inutilidades lo realmente útil para calificar el perfil no solo de las minorías acomodadas, sino del conjunto de la población, y que la capacidad de producir un pensamiento autónomo no deriva de un pensamiento no enquistado en fórmulas reproductivas, según esquemas que no dejan espacios de libertad?.

Ricard Huerta. Universitat de València



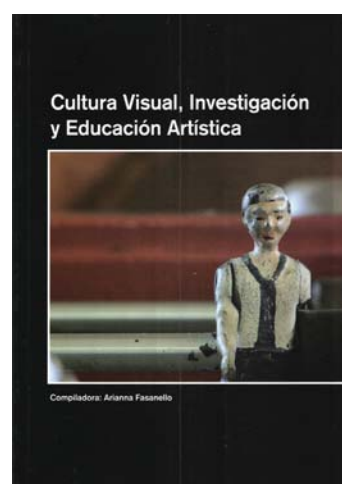
Miradas nómadas. Educación artística y cultura visual en Paysandú

Compilador: Gonzalo Vicci

Año: 2013. Lugar: Paysandú (Uruguay)

Editorial: Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Universidad de la República. Páginas: 94

ISBN: 978-9974-0-0959-2



Cultura visual, investigación y educación artística

Compiladora: Arianna Fasanello, Arianna

Año: 2014. Lugar: Montevideo (Uruguay)

Editorial: Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Universidad de la República. Páginas: 168

ISBN: 978-9974-0-1059-8

El espacio de la educación artística necesita pensarse a sí mismo de manera permanente

Tomo como título una frase de Gonzalo Vicci que me resulta atractiva y que define el motivo de esta reseña bicéfala, ya que parte de la revisión de dos títulos que nos llegan desde Uruguay. Por suerte he podido seguir de cerca y desde hace años el interesante trabajo que llevan adelante profesores como Gonzalo Vicci y Fernando Miranda, quienes van perfilando un rico entramado de propuestas sugerentes que nos llegan desde este pequeño pero fascinante país de Sudamérica. En esta ocasión se trata de dos volúmenes recopilatorios que responden a dos acciones concretas: por un lado el trabajo que se viene realizando para descentralizar las tareas universitarias y llevarlas a zonas alejadas de la capital, como es el caso de Paysandú, y por otra parte los resultados de un coloquio impulsado por la Unidad de Formación y Apoyo Docente del Instituto de Artes. Sigo este mismo orden para secuenciar mi texto.

El primero de los títulos, el recopilatorio coordinado por Vicci, parte de un concepto de trabajo que ha dado buenos resultados. Cuando se le encargó al IENBA que realizase actividades en el Centro Universitario de Paysandú, sus responsables consideraron oportuno trabajar en el formato de seminario-taller de corta duración,

con temáticas específicas que son abordadas de manera acotada en el tiempo. De este modo se utiliza una herramienta flexible que permite incorporar a diferentes actores sociales y educativos del medio local en actividades que se realizan en el espacio universitario. Las buenas prácticas de estas acciones ha dado como resultado la posibilidad de pensar, discutir y reflexionar acerca de las condiciones de producción y circulación de las artes visuales en el momento actual. Con esta positiva actitud, en Paysandú pudieron llevarse a cabo seminarios impartidos por Irene Tourinho, Raimundo Martins, Martín Vergés, Reyes González y Enéritz López. Han sido sus miradas diversas las que han dado forma a un conjunto heterogéneo y tremendamente válido por la contundencia de las distintas colaboraciones.

El enfoque crítico que plantea Enéritz López cuestiona las narrativas asociadas a una manera de ver e interpretar la historia del arte y el campo artístico en general. Por su lado Raimundo Martins insiste en la construcción de narrativas individuales que acaban impregnando nuestro entorno a través de las miradas y las visualidades que delimitan lo social. Para Irene Tourinho una de las claves es la presencia de la heteronormatividad como un engranaje a superar incentivando los feminismos, y lo hace desde el análisis de las viñetas de la revista científica *Pesquisa*. También Reyes González plantea la experiencia de cada docente como forma de definir el espacio desde donde pensarse, dando paso a la reflexión personal, biográfica e íntima. La lectura de cada uno de los ensayos recopilados sirve para que (como nos recuerda E. López) poner en marcha nuevas formas de enseñar y aprender en horizontalidad, en colaboración, partiendo de los sujetos y teniendo en cuenta sus circunstancias. Así pues, unas miradas nómadas que posibilitan, desde Paysandú, una serie de reflexiones oportunas y válidas para cualquier otro territorio geográfico.

Arianna Fasanello recoge en el volumen compilatorio que nos presenta una serie de intervenciones que pretenden debatir numerosas cuestiones desde un enfoque crítico. En el libro se analizan temas relacionados con las prácticas educativas y la cultura visual, sus espacios de investigación y sus posibles conexiones. Si bien el título del volumen resulta un tanto amplio, ya que es poco concreto, lo cierto es que en el tratamiento de cada uno de los textos comprobamos que predomina la transversalidad, de manera que se cubren aspectos tan diversos como la accesibilidad, las identidades, los productos y procesos artísticos, las representaciones, las construcciones y los discursos. A mi entender, entre las partes más llamativas del volumen destacan aquellas en las que se abordan las prácticas de creación y aprendizajes colaborativos, entendiendo estas prácticas como formas de intercambio y creación de significado a partir del encuentro con otros, así como los estudios desde el cuerpo como sujeto y espacio de acción. La compiladora destaca las aportaciones bibliográficas por parte de los diferentes autores, lo cual pone de relieve el papel que ha tomado la cultura visual y los estudios culturales en la nueva propuesta que llega desde la educación en artes y la investigación en este tipo de materias.

Considero muy estimulante que se anime a estudiantes, docentes de diversa procedencia, y a investigadores que preparan sus tesis doctorales, a que planteen en un foro abierto sus dudas, sus intereses, sus fortalezas y su deseo de avanzar en el terreno de las geografías de la educación artística. De este modo podemos escuchar la voz de May Puchet cuando nos relata su mirada hacia el arte que se hizo en Uruguay durante la dictadura, basándose en los grupos de artistas. También se nos ofrece la posibilidad de conocer cómo ve Ilargi Olaizla educación artística tal y como se está evidenciando en la etapa de secundaria en España. O bien plantearnos la invisibilidad de las pedagogías *queer* a partir de las reflexiones que hace el profesor Belidson Dias, teniendo en cuenta las representaciones del género y la sexualidad en la cultura visual, centrándose esta vez en las manifestaciones estéticas y políticas de los besos, e investigando la relación que se crea entre el texto y el espectador como modelo interpretativo para una subjetividad crítica y activa en la educación artística. Dias incita a los educadores en arte a debatir cuestiones y representaciones de género y sexualidad en la cultura visual para la construcción de nuevas experiencias curriculares en educación artística.

Repiten aquí como autores, en relación con el volumen anteriormente reseñado, Irene Tourinho y Raimundo Martins. Por su parte, Fernando Miranda reflexiona sobre el concepto de cultura visual, en tanto que concierne a aquello que nos sirve para trabajar con las imágenes de todo tipo, instalándose en la idea de las visualidades en relación con las múltiples miradas posibles de los distintos sujetos, teniendo en cuenta que los educadores necesitan evitar las características estáticas de lo educativo y las recetas metodológicas. Le preocupa a Miranda analizar qué tipo de prácticas deberíamos promover para transformar lo pedagógico, atendiendo a algo tan identitario como que en cada caso abordado, las relaciones con la cultura visual son siempre situacionales. Así las cosas, y siempre valorando los esfuerzos de nuestros compañeros por articular un discurso más abierto hacia nuevas nociones, damos la bienvenida a estos libros que demuestran, una vez más, que los encuentros y desencuentros entre profesionales de la educación artística manejan una situación favorable a la globalidad y a escenarios propicios.

Ricard Huerta. Universitat de València

eari

educación artística

revista de investigación

issn: 1695-8403. e-ISSN: 2254-7592

Normas de publicación EARI

1. La revista EARI (Educación Artística Revista de Investigación), editada por el Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València, es una publicación de periodicidad anual, dirigida a especialistas, investigadores y profesionales del campo de la educación artística, el arte y la creatividad.

2. Los trabajos deben ser inéditos y no estar en proceso de revisión o publicación por ningún otro medio. Estarán escritos en español o inglés. Serán presentados en formato Word para PC. Se enviarán por sistema Open Journal System a la dirección de la revista (entre los meses de diciembre a marzo). Junto con el documento deberá incluirse un archivo aparte donde figure el nombre del autor o autores, un breve currículum de cada uno y la dirección, correo electrónico, organismo y teléfono de contacto (del responsable, en caso de ser varios).

3. El documento irá encabezado por el título, y su traducción al inglés, y el nombre y primer apellido de cada uno de los autores, centro de trabajo y correo electrónico. A continuación se incluirá un resumen en castellano, con una extensión entre 220 y 230 palabras, con contenido bien estructurado, seguido de 6 palabras clave, la traducción al inglés de dicho resumen (abstract) y de las palabras clave (keywords).

4. Las aportaciones en la revista pueden ser:

- Investigaciones: máximo 6.000 palabras de texto (incluidas referencias).
- Informes, estudios y experiencias: máximo 5.000 palabras de texto (incluidas referencias).
- Reseñas: Textos descriptivos y críticos sobre una publicación novedosa y de calidad de la especialidad, editada como máximo dos años antes a la edición de la revista. La extensión del texto será de 600 palabras. Se deberá enviar con la misma una imagen de la portada de la publicación reseñada.

5. Las imágenes (aconsejamos máximo 5 por artículo) se enviarán en formato JPG (300 ppp) y guardadas en una carpeta independiente que se enviará junto con el documento Word.

6. Las normas de publicación se basan en las de la American Psychological Association (APA). Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado simple, justificados completos y sin tabuladores ni retornos de carros entre párrafos. Sólo se separarán con un retorno los grandes bloques (autor, títulos, resúmenes, descriptores, créditos y apartados). La configuración de página debe ser de 2 cm en todos los márgenes (laterales y verticales). En las referencias bibliográficas, se deberá incluir el DOI, si disponen del mismo.

7. Proceso de evaluación y aceptación de trabajos. Se procederá a una primera revisión de los trabajos recibidos para comprobar si reúnen los requisitos indicados en las normas anteriores. En caso contrario se devolverán. EARI solicitará un informe a los evaluadores externos acerca de la pertinencia de su publicación (evaluación por pares). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como la introducción si procede de las modificaciones oportunas.

8. Los contenidos y opiniones expresadas son de responsabilidad exclusiva de los autores, y no comprometen la opinión y política editorial de la revista. Igualmente, se deberán respetar los principios éticos de investigación y publicación por parte de los autores.

9. La Secretaría de Redacción se reserva el derecho de modificación de las imágenes en caso de que fuera necesario para su correcta publicación, respetando en la medida de lo posible el formato original del autor.

10. La aceptación de un trabajo para su publicación supone que los derechos de copyright, en cualquier medio y por cualquier soporte, quedan transferidos al editor de la revista.

11. Los originales se deben enviar a través de la plataforma OJS accesible en la web de la revista <http://www.revistaeari.org>. El periodo de recepción de originales será el comprendido entre los meses de diciembre y marzo de cada año.

Información de contacto:

ricardo.dominguez@uv.es

ricard.huerta@uv.es

revistaeari@uv.es

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS

RICARD HUERTA
**LA CIUDAD
Y SUS DOCENTES**
MIRADAS DESDE EL ARTE
Y LA EDUCACIÓN



 EDITORIAL UOC

Ricard Huerta, Amparo Alonso-Sanz, eds.

Educación artística
y diversidad sexual



PUV
UNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

**SECOND
ROUND**

**ART I LLUITA
ALS INSTITUTS
VALENCIANS**

UNIVERSITAT
ID VALÈNCIA 

Institut de Creativitat
i Innovacions Educatives



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
Forum Universidad
y Patrimonio



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

 **Florida**
UNIVERSITÀRIA

Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica

UNIVERSITAT ID VALÈNCIA