



Nº 11_Creación-Investigaión-Educación. / 11th_Art
creation-Research-Education.

Tercio Creciente





Grupo PAI Hum-862

Responsable del grupo: María Isabel Moreno Montoro (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Edificio D2. Dependencia 128. Campus de Las Lagunillas, Universidad de Jaén (23071 Jaén).

ISSN: 2340-9096

URL: www.terciocreciente.com / <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

<http://terciocreciente.com/web/ojs/index.php/TC/index>

Directora: María Isabel Moreno Montoro

TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. Su edición es responsabilidad del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862 Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural y de la Asociación Acción Social por el Arte.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Dirección / Director

María Isabel Moreno Montoro, Directora.
Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

María Martínez Morales, Editora Jefe.
Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Comité editorial adjunto / Editorial committee

Ana Tirado de la Chica, Editora Jefe Adjunta 1.
Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

María Lorena Cueva Ramírez, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Jaén. / (*)

Alfonso Ramírez Contreras. Universidad de Jaén-España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

María Lorena Cueva Ramírez, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Jaén.

Inmaculada Hidalgo Gallardo, Universidad de Jaén Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Juan Manuel Valentín Sánchez, Cineasta- Producciones "Ojos de nube". Madrid- España. / Film-maker - Productions "Ojos de nube.

Víctor Yanes Córdoba, Editor Jefe Adjunto 2. Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Javier Montoya Moya, Servicios de investigación y diseño gráfico, Jaén- España. / Research and Design Services. www.javimontoya.es

Comité Científico / Scientific Committee

El Consejo Asesor Científico orienta a la editora de la revista en política editorial científica y en la supervisión de los originales recibidos y emisión de informes de los artículos.

Está integrado por profesorado universitario, de universidades no españolas y otros de distintas universidades españolas y alguno del grupo editor. También está integrado por expertos de organismos y centros de investigación extranje-

ros y nacionales.

Estas personas, más otras de forma esporádica, del banco de revisores de la revista, se ocupan de la doble revisión ciega de los manuscritos sometidos a la consideración de TC, para su publicación. TC opera con el sistema Open Peer Review.

Dra. Teresa Pereira Torres-Eça, Presidente de APECVP, fundadora de la RIAEA, representante europea en el consejo mundial de INSEA, Portugal. / President of APECVP, founder of the RIAEA, European representative of the World Council of InSEA, Portugal

Dra. Dolores Flovia Rodríguez Cordero, Directora del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de las Artes de La Habana, Cuba. / Director of the Department of Pedagogy and Psychology of the University of the Arts in Havana, Cuba.

Dr. Marit Dewhurst, Directora de Educación Artística, City College of New York. USA. / Director of Art Education, City College of New York.

D. Víctor R. Yanes Córdoba. Escuela Superior de Diseño de Las Palmas- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / School of Design from Las Palmas. (*)

Dr. María Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Dra. María Teresa Carrasco Gimena, Decana de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla- España / Dean of the Faculty of Fine Arts at the University of Seville- Spain

Dra. Ángeles Saura Pérez, Universidad Autónoma de Madrid- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica.

Dr. Juan Carlos Arañó Gisbert, Universidad de Sevilla- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. / University of Seville. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Spain.

Dr. Pedro Osakar Oláiz, Universidad de Granada-España. / University of Granada. Spain.

Dra. Asunción Lozano Salmerón, Universidad de Granada- España. / University of Granada. Spain.

Dra. Eva Santos Sánchez-Guzmán, Universidad de Murcia- España. / University of Murcia. Spain.

Dra. Rocío Arregui Pradas, Universidad de Sevilla- España. / University of Seville. Spain.

Dr. Samir Assaleh Assaleh, Universidad de Huelva-España. / University of Huelva. Spain.
Dña. Katie Bruce. Producer Curator at GoMA, Glasgow (U.K.).

Dra. Rosa Cubillo López. Vicedecana de Ordenación Académica. Facultad de Bellas Artes. Universidad de la Laguna- España. / Associate Dean for Academic Affairs. Faculty of Fine Arts. Laguna University D. Gonzalo Casals, Director del Museo del Barrio. Nueva York-USA. / Director of the Museo del Barrio. New York. USA

D. Gonzalo Jaramillo, Director de la Carrera de Artes Visuales, Pontificia Universidad Católica de Ecuador. / Director of the School of Visual Arts, Pontifical Catholic University of Ecuador. Ecuador.

Dr. Maria Letsiou, Athens School of Fine Arts, Grecia

Dr. Diarmuid McAuliffe, University of the West of Scotland, UK.

Dra. Leung Mee Ping Ž, Escuela Artes Visuales Hong Kong, China. / School Visual Arts Hong Kong, China.

Pedro Jesús Luque Ramos, Universidad de Jaén – España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Dra. María Dolores Callejón Chinchilla, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862 - Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in Andalusia (COLBAA) and University of Jaen. (*)

Dra. Carmen Montoro Cabrera, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Dr. José Luis Anta Félez, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Dra. Anna Rucabado Salas, Universidad de Jaén-España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Dr. José Pedro Aznárez López, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y Universidad de Huelva- España. / Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in Andalusia (COLBAA) and University of Huelva. Spain.

Tercio Creciente

Tercio Creciente, recoge producción académica, científica y artística especialmente del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales.

Los formatos que ofrece pueden ser ensayos, artículos de investigación o propuestas y proyectos de intervención. Al mismo tiempo da cabida a otros espacios como entrevistas u otras novedades que puedan surgir. Se presta un especial interés a los procesos creativos, por lo que estos formatos podrán responder a estructuras artísticas independientemente de que sean ensayo, artículos de investigación o cualquier otro, siempre y cuando en su contenido se hayan contemplado los aspectos propios de una investigación o del tipo de artículo en el que se quiera enmarcar.

En las normas de publicación se explica debidamente esta cuestión. La revista se edita con una periodicidad fija semestral en los meses de junio y diciembre de cada año. Cuenta con un sistema de revisión externa por pares ciegos, un equipo de revisores además de un comité científico que garantiza su calidad. Para su aceptación los trabajos han de ser originales.

No obstante la revista permite que los artículos estén antes o después en otros repositorios y bases de datos. Se edita bajo licencia Creative Commons, y no se permitirán, imágenes o textos sujetos a copyright ni que atenten contra el derecho al honor o la intimidad de terceros. En todo caso, la revista no se hará responsable de las aportaciones: los textos, las imágenes y las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, no comprometiendo la opinión y política académica de la revista.

Los trabajos se enviarán siguiendo las normas y en el formato de la plantilla establecida que puede descargarse de la web. Si los autores lo consideran pueden aportarse archivos adicionales.

Está abierta a la publicación en otros idiomas.

Tercio Creciente, includes articles academic, scientific and artistic especially in the humanities and social sciences. The formats offered may be essays, research papers or proposals and intervention projects.

At the same time it's accepted another kind of articles as interviews or new sections that may arise.

The creative process receives special interest, so these formats can respond to artistic structures whether they are essays, research articles or otherwise.

When authors use artistic formats, the works will include the aspects of the type of article that authors want to frame. In the publication rules properly explained this issue. The journal is published with a fixed schedule in the months of June and December of each year. It has a system of blind external peer review, a team of referees and a scientific board to ensure its quality. To be accepted, works must be original.

However the journal allows items to be earlier or later in other repositories and databases. It is published under the Creative Commons license, and will not be allowed images or text that violate copyright or the right to honor and privacy of others. In any case, the journal is not liable for contributions: texts, images and opinions expressed in articles are of the authors, not compromising the academic and political opinion from the journal. Papers should be sent following the rules that it's possible download from the web. Authors can attach additional files.

It is open to the publication in other languages if authors include abstract in Spanish, English and the language of the text.

Sumario
Contents

- 7
La energía solar como escultura social.
El artista como educador y gestor
cultural desde los laboratorios ACT
(Arte-Ciencia-Tecnología).
Isabel Soler Ruiz & Rosa Mármol Pérez
- 25
Danza para los ojos azules.
Yasna Vergara Ossa
- 31
El caracol como expresión del sonido, la
fertilidad y su relación con el agua..
*Gerardo Izquierdo Díaz &
Giselda Hernández Ramírez*
- 45
Los nuevos retos en la gestión del
Patrimonio Arqueológico.
El uso inteligente de las Tics y la
difusión accesible del Patrimonio.
Esther Garrochena Rivas
- 59
Dibujar Música. Historia etnográfica en
imágenes de una banda procesional.
Esther López Carmona
- 93
Investigando al/a la pianista
acompañante.
Estrella Romero Arrabal
- 107
Ficciones: obra en proceso. Un proyecto
de investigación-creación.
Martha Patricia Espíritu Zavalza
- 117
Un lugar común. El proceso
colaborativo desde mi experiencia como
a/r/tógrafa.
María Martínez Morales
- 131
Visión purista y visión evolutiva: Dos
maneras de concebir el graffiti y el arte
urbano.
Nicolás Antonio Couvreur Alijarte
- 151
¿Por qué es importante seguir luchando
por la Educación Artística?
María-Lorena Cueva-Ramírez

Editorial

Nº 11_Sociedad-Artes-Gestión Cultural. / 11th Society-Arts-Cultural Management.

Perseverar

Uno de los debates actuales en la sociedad es considerar como un negocio la cultura.

La entrada de la formación artística en la universidad ha condicionado la manera en la que las personas que trabajan con el arte asumen la idea de investigación en relación a la creación artística y su relación con la sociedad y la generación de cultura.

Desde Tercio Creciente queremos ofrecer un número de ejemplos en los que comprobamos que hacer arte, es un asunto social, y por tanto será un negocio en la medida en la que las personas lo permitamos.

Los trabajos recibidos han sido estudios, ensayos o investigaciones llevadas a cabo como un asunto implicado socialmente. Todos ellos, más allá de ser investigaciones o desarrollos teóricos, realizan una función formativa, sin lugar a dudas de carácter social, pero en algunos casos también en el ámbito académico, pues son estudios de casos de los temas que tratan.

Como siempre, intentamos ofrecer la producción de profesionales experimentados, y otros neófitos que están aportando no solo sus perspectivas frescas sino la esperanza de que ciertas posiciones no se acaban con "idealistas", y que proponer otras maneras de hacer las cosas es cuestión de querer.

Persevere

One of the current debates in society is to consider culture as a business.

The entrance of the artistic formation in the university has conditioned the way in which the people who work with the art assume the idea of investigation in relation to the artistic creation and its relation with the society and the generation of culture.

From Tercio Creciente we want to offer a number of examples in which we check that making art is social issue, and therefore it will be a business in the measure in which we allow it.

The papers received have been studies, essays or research carried out as a socially involved issue. All of them, beyond being investigations or theoretical developments, perform a formative function, without doubt of a social nature, but in some cases also in the academic field, since they are case studies of the subjects they deal with.

As always, we intend to offer the production of experienced professionals, and other neophytes who are contributing not only with their fresh perspectives but also the hope that certain positions do not end up with "idealists", and that proposing other ways of doing things is a matter of wanting.

La energía solar como escultura social. El artista como educador y gestor cultural desde los laboratorios ACT (Arte-Ciencia-Tecnología).

Solar energy as social sculpture. The educational and cultural management of artists in the the AST (Art- Science -Technology) laboratories.

Isabel Soler Ruiz

Profesora Contratada Doctor Permanente,
Facultad de BBAA Departamento Escultura
Universidad de Granada, España.
isasoler@ugr.es

Recibido 30/10/2016
Aceptado 05/11/2016

Revisado 05/11/2016
Publicado 01/01/2017

Rosa Mármol Pérez

Doctorando Programa Historia y Arte. Dpto
Escultura, Facultad de BBAA / Colaboradora
Empresa Autogasecológico, S.L.
Universidad de Granada, España.
rosamarmolperez@gmail.com

Resumen

En el pasado Año Internacional de la Luz, 2015, se volvió a reconocer la necesidad de protección de nuestro hábitat natural como patrimonio de la humanidad y se revisaron las líneas de acción para un uso eco-eficiente de la energía. El sol es nuestra principal fuente, aparentemente inagotable, de energía y, por tanto, nuestro principal patrimonio a proteger. El artista contemporáneo mantiene su responsabilidad como conservador de este patrimonio y actúa como gestor cultural y educador social trabajando junto a científicos e ingenieros en los laboratorios ACT (Arte-Ciencia-Tecnología). En ellos el artista investiga distintas formas de

Abstract

During International Year of Light, 2015, nature is recognized as a World Heritage Site and therefore it should be protected. ONU agreement settles down several lines to conduct an ecological use of energy. Sun provided us our main energy, consequently it is our main World Heritage. Artist must protect it. Scientifics, engineers and artists are working together in AST (Art- Science-Technology) laboratories to research about solar energy, to create <<ecoefficients urbans sites-specifics>> and to develop a new code to connect political-ecological

Para citar este artículo

Soler Ruiz, I. & Mármol Pérez, R. (2017). La energía solar como escultura social. El artista como educador y gestor cultural desde los laboratorios ACT (Arte-Ciencia-Tecnología). Tercio Creciente, 11, págs. 7-24. DOI: 10.17561/rtc.n11.1

gestión y aprovechamiento eco-eficiente de la energía solar, crea nuevas intervenciones artísticas y tecno-científicas en el espacio urbano y desarrolla nuevos códigos de lenguaje que sirvan de puente entre la política medioambiental y la educación de la sociedad. Este artículo retomará el concepto de <<escultura social>> promovido por Joseph Beuys para analizar aquellos proyectos artísticos de determinados laboratorios ACT que <<recodifican>> los objetos de nuestro espacio social y utilizan la tecnología solar de manera sostenible con el fin de concienciar al ciudadano de nuestros problemas medioambientales. Por último, comprobaremos si estos proyectos respetan los principios establecidos en los numerosos acuerdos establecidos en las Conferencias de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo partiendo de la Cumbre de la Tierra Río de Janeiro, 1992 (ECO92) para un desarrollo sostenible del medio ambiente.

will and social education. This article takes the concept defined by Joseph Beuys in 1982, <<social sculpture>>, to discuss about those artistical projects of AST laboratories, which re-define the objects of our social environment, using an eco-efficient solar technology, for a civic education. We will check the international agreements of the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) from Río de Janeiro Earth Summit (ECO 92) to prove that these projects are ecoefficient and work for a sustainable development of the environment.

Palabras clave / Keywords

Arte. Energía. Escultura. Educación. Sociedad. Gestión Cultural.

Art. Energy. Sculpture. Education. Society. Cultural Management

Para citar este artículo

Soler Ruiz, I. & Mármol Pérez, R. (2017). La energía solar como escultura social. El artista como educador y gestor cultural desde los laboratorios ACT (Arte-Ciencia-Tecnología). Tercio Creciente, 11, págs. 7-24. DOI: 10.17561/rtc.n11.1

1. Introducción

La luz del sol, astro mitológico y antiguo Dios, ha iluminado nuestras vidas y ha condicionado nuestra forma de ver y vivir en el mundo. En el último medio siglo, las tecnologías basadas en la luz han revolucionado áreas de investigación en el desarrollo de la energía aplicada a la agricultura, la salud, o la educación¹, y esto queda reconocido por la ONU al declarar el año 2015 como “Año Internacional de la Luz y las Tecnologías Basadas en la Luz” (Naciones Unidas, 2013, p.11) con el propósito de generar conciencia del papel vital de la luz como uno de los principales patrimonios a proteger de nuestras propias acciones destructivas.

La energía lumínica se ha convertido en la base de una ciencia multidisciplinar (fotónica), que ha revolucionado la medicina (rayos x, láser..), la comunicación internacional gracias a internet (o el GPS) o la astronomía, permitiéndonos conocer mejor nuestro universo y que es indispensable en la construcción y mejora constante de nuestra sociedad.

¿Cuál es el compromiso ecológico del arte en el uso responsable de la luz? Desde la ONU se establece un objetivo primordial en este uso responsable: “Mejorar el conocimiento de la sociedad acerca de cómo la luz y sus tecnologías relacionadas afectan a la vida

cotidiana y son esenciales para el futuro desarrollo de la Humanidad” (Luz, 2015). ¿Cumplen los artistas que utilizan la energía lumínica de manera eco-eficiente con los objetivos marcados por la ONU?

Consideramos que el arte contemporáneo, como una forma de construcción social de la realidad, se hace eco y ofrece como resultado nuevas propuestas artísticas que van más allá de las formas que tradicionalmente se nos han proporcionado y, por su carácter creativo, se aventura entrando en nuevos territorios aún por codificar. El artista es ya una parte integral y principal en el desarrollo y avance de las tecnologías basadas en la luz, y se ha orientado hacia la construcción de una sociedad sostenible basada en el conocimiento y respeto de las leyes de la naturaleza. Como mostraremos en este artículo para conseguirlo se hace inseparable del científico y el ingeniero para investigar, crear y desarrollar nuevos códigos de lenguaje que sirvan de puente entre los avances científico-tecnológicos y la sociedad lejos de los intereses políticos y económicos que prevalecen habitualmente, pues, como nos apunta John K. Grande, el arte es el contexto ideal para alcanzar estos objetivos:

La Historia natural va en paralelo a la Historia humana. Pero rara vez

1.-Información declarada por SEDOPTICA, el Instituto de Óptica Española, encargado de la gestión del Año Internacional de la Luz 2015 declarado por la UNESCO en España. Más información en su página web oficial: <http://www.sedoptica.es/>

se las considera relacionadas entre sí, particularmente en el mundo del arte. Es la <<idea dominante>> la que históricamente ha marcado las pautas de diálogo entre cada cultura y su entorno, y el arte ha sido y es el vehículo más eficaz. (2005, p. 28))

Por ello, partiremos del concepto de <<escultura social>> de Joseph Beuys (Beuys, J. & Bodenmann-Ritter, C.,1995) para analizar los proyectos artísticos realizados en los laboratorios ACT donde artistas científicos e ingenieros trabajan de manera interdisciplinar en la resolución de los problemas medioambientales planteados en el Informe ECO92. Este informe es el acuerdo establecido en 1992 en la Conferencias de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD) llamada Cumbre de la Tierra o ECO 92, celebrada en Río de Janeiro, Brasil, en 1992. A pesar de que la primera conferencia sobre el medio ambiente se celebró en 1972 en Estocolmo, Suecia y se han celebrado tres más en años posteriores, la última en el pasado año 2015 en París (COP21-Cumbre de Cambio Climático de París, 2015), hemos elegido la ECO 92 por ser la más clara en marcar los deberes y responsabilidades a seguir a lo largo del siglo XXI desde un compromiso ético y moral del manejo de los recursos ambientales del planeta para un desarrollo sostenible y, por primera vez, bajo una visión ecológica del medio ambiente (Barragán, 2010, pp. 20-26)².

Frank Malina (2004), en la conferencia Leonardo Time Shift 1959, 1969, 2004, 2029 durante el festival Ars Electrónica, ya

auguraba cómo la interacción entre artistas y científicos daría lugar a un arte, una ciencia mejor y una tecnología <<mejor>> pero sobre todo <<diferente>>; destacaba además la posición del artista como nexo entre el ámbito científico y social, esto es, entre las ciencias y las humanidades. O en palabras de Hauser: “Especialmente importantes son las averiguaciones del arte sobre los fenómenos para cuya investigación la ciencia todavía no posee los medios adecuados; la intuición artística anticipa conocimientos que sirven de guía a la investigación” (1982, p. 16).

Por tanto, el producto generado en los proyectos que vamos a analizar utilizan la energía solar como material necesario para un desarrollo sostenible, y el artista contemporáneo es clave en la defensa de nuestro patrimonio principal y en la educación de un ciudadano que se haga consciente de la posibilidad de otras alternativas del uso de la energía solar. Para ello los espacios de investigación, o laboratorios de arte, ciencia y tecnología, en la actualidad son una herramienta necesaria para el avance del conocimiento hacia un desarrollo sostenible tal y como planteaba el informe ECO 92: la urgente necesidad de desarrollar tecnologías de energías alternativas ecoeficientes “exigirá unos programas de investigación y desarrollo coordinados y proyectos experimentales con la financiación necesaria para el rápido desarrollo de la energía de fuentes renovables” (Mora & Naciones Unidas, 2002, p. 40), tal como lo defiende actualmente la ONU.

2.-Diez años más tarde, en el 2002, el Programa 21 (Johannesburgo, Sudáfrica) revisó el cumplimiento de los objetivos del informe ECO92 y evidenciaron que ni se cumplían ni se respetaban: “La presión sobre el medio ambiente y los recursos naturales ha aumentado”. (Mora & Naciones Unidas, 2002, p.1).

El término <<laboratorio>> solo se asociaba a científicos, y el artista interesado en la ciencia encontraba grandes dificultades para participar en ellos. En la actualidad se han desdibujado las fronteras entre arte, ciencia y tecnología gracias a la participación de las diferentes áreas del conocimiento en estos laboratorios ACT que activan una nueva red de conexiones y cumplen con el deseo de Frank Malina (2004): “Sería más productivo recuperar la metáfora de la red y ver el arte, la ciencia y la tecnología como una red continua de “caminos” para comprender y actuar sobre el mundo”.

En esta red entrelazada abriremos un camino que revise los diferentes ejemplos de las contribuciones de artistas en estos espacios para comprobar que, como laboratorios de escultura social, cumplen los objetivos marcados en el Año Internacional de la Luz. Los diversos proyectos y programas de arte, ciencia y tecnología (ACT) escogidos desarrollan un sistema de gestión de la energía sostenible relacionados con el aprovechamiento de la energía solar y con los derivados del uso de esta energía, como la agricultura basada en el petróleo, el espacio urbano social, la conquista del espacio, etc. Dentro de este contexto encontramos líneas de implicación del artista en estos laboratorios que se corresponden directamente con los objetivos del Año Internacional de la Luz, pues no debemos olvidar que:

“En una hora, el sol da a la tierra la energía que toda la humanidad consume en un año. Mientras la tierra, exista la energía del sol será inagotable. Basta con dejar de hurgar en la tierra y levantar la mirada hacia el cielo. Basta con aprender a domesticar y a cultivar el sol”. (Besson, L. & Arthus-Bertrand, 2009, 1:50´32´´).

2. La escultura social de Joseph Beuys como reflexión sobre un arte comprometido con nuestro patrimonio natural.

Las prácticas artísticas que interactúan con la naturaleza, desarrolladas a partir de los años 60 (Earthworks, Land Art, Environmental Art, etc), han contribuido en la concienciación de un uso ecoeficiente de los recursos naturales más allá del marco teórico, pues conectaron las bases de la conciencia ecológica con la sociedad. Estas obras provocaron una opinión pública, antes inexistente, frente a las problemáticas ambientales, no sólo desde el ámbito artístico sino desde el ámbito de la realidad social, política y económica. Los artistas fueron conscientes de que el ser humano es una parte integrante de la naturaleza y no su dueño, pues, como afirmaba ya en 1876 el ecólogo Engels “todo nuestro dominio sobre la naturaleza y la ventaja que en esto llevamos a las demás criaturas, consiste en la posibilidad de llegar a conocer sus leyes y de saber aplicarlas acertadamente” (Hurtubia, 1979, p. 9).

Si la ciencia de la ecología nos da las claves de nuestra relación con la naturaleza, los flujos de energía nos dan las claves de nuestra relación con la sociedad: es la energía de la luz solar la que mueve el mundo. Nuestro planeta se mantiene vivo y activo gracias al flujo de energía constante procedente del sol. Su radiación electromagnética es transformada por diferentes mecanismos que alimentan nuestra flora y nuestra fauna y, en definitiva, establece una interrelación ser humano-energía-naturaleza, para finalmente retornar al espacio nuevamente en forma de calor. En palabras del artista Joseph Beuys, “la generación de energía implica la producción

de calor, y esto se conecta simbólicamente con mi concepto de escultura social” (Amelio, 2014). Para Beuys, el arte actúa para la sociedad y su calor energético puede <<modelar>> la conciencia social. Así pues, su concepto de <<escultura social>> se entiende como un arte que educa, y que “debe abarcar la totalidad de la realidad, dentro de la cual, la escultura deviene acción, prolongándose hacia procesos políticos, sociales y filosóficos” (Contreras, 2014, p. 22).

El concepto de energía expresado en sus obras es el motor de las transformaciones del ambiente y del individuo, como una herramienta de educación, una especie de <<energía vital>>³ que fluye tanto en nuestro interior como en nuestro ambiente, y es la causa y modelo de la relación entre arte, sociedad, educación y medio ambiente⁴.

En su obra *Capri-Batterie* de 1982, empleó nuevos materiales para transmitir los mensajes ecológicos que ya manifestaba en su implicación en el Partido Verde Alemán durante la década de los 70 (Contreras, 2014, p. 45). “En esta obra hay una referencia directa a la energía como una sustancia que fluye, como la base temporal de un sistema de creencias, como una comprensión creciente basada en el intercambio y la transferencia de energía” (Morgan, 2003, p. 114) y se convirtió en el emblema de la aspiración del artista a transformar radicalmente la sociedad a través del discurso del arte como <<escultura social>>.

Al acoplar una bombilla (luz) a un limón (naturaleza), consigue ilustrar un experimento científico y declarar un manifiesto ecológico: toda fuente de energía procede de la naturaleza y, dado que sus recursos son limitados, debemos utilizarlos con la conciencia social que ello nos exige. El equilibrio que consigue entre los elementos de esta obra (en tamaño, forma y color) es una metáfora del equilibrio entre naturaleza y sociedad, con un desarrollo tecnológico sostenible, al que aspira Beuys: “Nuestra relación con la naturaleza se caracteriza por estar cada vez más distorsionada. La constante destrucción de nuestro nido ecológico es una amenaza” (Amelio, 2014-2015)

Unos meses más tarde, se diseñó una caja para su producción en serie (ahora convertida en obra de coleccionista) que lleva grabada la instrucción “Después de 1000 horas, cambie la batería”, una sugerencia con la que Beuys animaba a sus propietarios a mantener una actitud ecológica y que pone de manifiesto su papel de educador o <<escultor social>> con la intención de que la idea iconográfica de una bombilla encendida gracias a la naturaleza despierte conciencias.

Con esta misma filosofía identificamos los actuales laboratorios ACT como espacios sociales en los que el artista es el gestor y/o transmisor del conocimiento científico y tecnológico y se convierte en el principal escultor social. La luz solar, como máximo exponente de conocimiento, es estudiada

3.-Autores como Anna Maria Guasch, (2000) o C. B. Sanchís, (1999) describen la energía en la obra de Beuys.

4.-Estos conceptos de energía y escultura social son tratados por numerosos autores en contextos diferentes (Alfonso Masó, Mónica Ortuzar, Daniel López del Rincón...) pero constituirían un estudio crítico demasiado amplio para el tema que nos ocupa.

por el científico y explotada por el ingeniero, pero necesitan al artista para reinterpretarla, pues él no olvida la historia de las formas simbólicas que el sol ha ido tomando a través de otras culturas para recodificar los lenguajes: “Iconográficamente [los artistas] tenemos unas formas que juegan con nuestro conocimiento de otras culturas, es otra manera también yuxtapuesta de entrelazar el tiempo consciente y el inconsciente” (Masó, 2004, p.103), aplicando esta idea podríamos concluir que una pieza escultórica sería la suma de la energía del material recogida a través del tiempo más la energía que el artista aplica para transformarla, es decir, el objeto artístico sería pues la suma de los tiempos pasado y presente.

Si la existencia del sol es indispensable para la nuestra y, por ello, cada cultura primigenia ha creado sus mitos, símbolos y rituales para venerarlo como a un dios, ¿cómo no considerarlo el principal patrimonio de la humanidad?

El artista, conservador principal de ese patrimonio, tiene el deber de aportar su sensibilidad y su conciencia para conservarlo: “Como fenómeno de atención, el arte supone un trato con lo real: conciencia (estar atento) y cuidado (ser atento) se yuxtaponen en la elaboración de un objeto que condensa un valor patrimonial” (Moraza, 2010, p. 9).

3. El papel ecoeficiente del artista en los laboratorios ACT .

Estos objetos artísticos o proyectos que condensan un valor patrimonial se elaboran actualmente en los ya nombrados laboratorios de Arte, Ciencia y Tecnología (ACT);

presentaremos aquellos proyectos artísticos y tecno-científicos que se desarrollan en ellos atendiendo a los objetivos declarados por la ONU para el Año Internacional de la Luz 2015 y demostraremos en la discusión que promueven los valores del acuerdo ECO92 Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro (1992) y confirmados en la Conferencia de Desarrollo Sostenible Río+20 (Río de Janeiro, Brasil, 2012) o en la COP21-Cumbre de Cambio Climático de París, 2015.

Clasificaremos tres modos de relación del artista con los laboratorios que van asociados a su línea de investigación para finalizar con un cuarto caso: el *Studio Roosegaarde* que destacamos como el ejemplo más representativo de laboratorio social con obras encargadas por el propio Comité Científico del Año Internacional de la Luz.

1. La primera línea la marcan laboratorios que organizan estancias de investigación y desarrollo para artistas gracias a su permeabilidad para “destacar la importancia de la investigación y fomentar vocaciones científicas en el ámbito de la luz y sus aplicaciones” (Luz, 2015).

2. La segunda, la establecen laboratorios multidisciplinares en los que los artistas utilizan el laboratorio como un taller de trabajo y experimentación para observar el modo en el que trabajan los científicos y los ingenieros e incorporar los productos resultantes a su propio proyecto.

3. En la tercera, el propio artista establece la línea de acción y se rodea de un equipo de científicos e ingenieros para desarrollar un proyecto artístico, social y educativo para “dar a conocer la profunda relación que existe entre la luz, el arte y la cultura, así como fortalecer el papel de las

tecnologías ópticas en la preservación del patrimonio cultural” desde una perspectiva diferente (Luz, 2015).

3.1. Laboratorios que organizan estancias de investigación y desarrollo para artistas.

En esta primera línea, con el objetivo de “Destacar la importancia de la investigación y fomentar vocaciones científicas en el ámbito de la luz y sus aplicaciones” (Luz, 2015), señalamos el innovador programa Artists in Labs, en Zurich, asociado como nodo de la red del Planetary Collegium, el más importante programa de doctorado en arte, ciencia y tecnología, creado en 2003 con la financiación de la KTI/CTI y el Ministerio Suizo de Innovación y Tecnología para promover la investigación interdisciplinar. El objetivo del programa es la producción artística y la innovación tecnocientífica mediante la incorporación de artistas que conciben estos laboratorios como un “taller” que les proporciona materiales y técnicas y experimentan con nuevas metodologías de trabajo. Dentro de este programa Roman Keller, durante su residencia en el Paul Scherrer Institute, desarrolló su proyecto solar El cohete para el resto de nosotros: “La idea de construir un cohete solar surge del sueño juvenil del artista y trata de recordarnos el puro espíritu pionero de la ciencia y el impacto emocional del descubrimiento” (Perelló, 2010, p. 38).

Keller lleva varios años investigando el concepto de energía solar, centrado en la historia del petróleo y sus derivados. El

cohete solar puede considerarse como una representación de las inquietudes de este artista por las innovaciones tecnológicas que desarrollan formas alternativas de generación de energía. La construcción del primer cohete espacial que funciona con energía solar sigue siendo una obra en proceso de investigación con la que colabora el Paul Scherrer Institut (PSI)

3.2. Laboratorios multidisciplinares en los que los artistas utilizan el laboratorio como un taller de trabajo y experimentación para incorporar los productos científicos y tecnológicos resultantes a su propio proyecto.

El MIT MediaLab, creado en 1985 en Boston, en Massachusetts Institute of Technology, se presentó, no como un espacio de producción artística, sino como un espacio de investigación e innovación cultural. Actualmente cuenta con más de 25 grupos de investigación y con más de 350 proyectos que van desde enfoques digitales para el tratamiento de trastornos neurológicos, un coche apilable o el abastecimiento de electricidad en ciudades de arquitectura sostenible. El laboratorio apuesta por mejorar radicalmente la manera de vivir, aprender, expresarse, trabajar y jugar en un futuro cercano.

Uno de sus proyectos más innovadores fue MIT City Farm (2013) que responde a una de las prioridades para el desarrollo sostenible recogidas en las pautas del informe ECO92 o Cumbre de la Tierra: “El cambio a las fuentes de energía solar y la conversión

de la agricultura a prácticas sostenibles que minimicen la dependencia de insumos no renovables y ecológicamente dañinos” (Mora & Naciones Unidas, 2002, p. 223).

El proyecto MIT City Farm⁵ nace al detectar que gran parte de la población no tiene acceso a una alimentación ecológica y plantean como solución la creación de sistemas agrícolas urbanos de código abierto, ecológicos, autosuficientes y de alto rendimiento basados en tecnologías ecoeficientes de la luz, que no pasen por un control de patentes para no ser absorbidos por una macro-compañía. Presenta así una oportunidad de encontrar el equilibrio entre la agricultura, el hombre y la naturaleza, ya que el proyecto permite reducir el consumo de agua en un 98%, eliminar los fertilizantes y pesticidas químicos, duplicar los nutrientes de los alimentos y ser instalado en cualquier edificio urbano⁶. Por lo que proporciona una alternativa ecoeficiente, autosuficiente y sostenible que sustituya la agricultura actual basada en el petróleo y sea utilizada por cualquier usuario.

3.3. Proyectos artísticos, sociales y educativos con una línea de acción establecida por el propio artista junto a un equipo de científicos e ingenieros.

Bajo la premisa de “dar a conocer la profunda relación que existe entre la luz, el arte y la cultura, así como fortalecer el papel de las tecnologías ópticas en la preservación del patrimonio cultural” (Luz, 2015) desde una perspectiva diferente surgen proyectos como el de Solar Artworks, de Nacho Zamora, las

esculturas urbanas ecoeficientes del proyecto Sonic Bloom de Dan Corson o la empresa artística Bio Pop (Biological & Popular Culture, Inc.) con su juguete Dino Pet. Hemos escogido estos tres como los ejemplos que pueden ilustrar con más eficacia este artículo, pero actualmente existen más de cincuenta proyectos que se están realizando en este tipo de laboratorios con gran repercusión social.

3.3.1. Solar Artworks.

En primer lugar destacamos las instalaciones públicas denominadas Solar Artworks (2011), del investigador español de arte público, Nacho Zamora. Es el primer ejemplo, entre muchos otros, del importante papel del artista en la concienciación de las posibilidades del uso de las energías naturales sostenibles en el ámbito público. El artista creó el concepto de Solar Artwork, para recoger la corriente artística de carácter público que interactúa con el uso sostenible de la energía solar, además de pretender con su obra participar de manera activa en la vida del ciudadano. En palabras del propio artista: “El arte y la arquitectura no permanecen ajenos al contexto histórico y se manifiestan a través de obras que ilustran este camino hacia el futuro” (Zamora, 2011, p. 66).

Los Solar Artworks según Zamora, exploran esta riqueza de los nuevos recursos tecnológicos de la luz. Estas instalaciones públicas dotan al lugar donde son proyectadas de un atractivo estético, a la vez que hacen uso de su capacidad para obtener y aplicar energía solar de manera sostenible. En todas

6.-Esto se corresponde con la metodología de la agricultura del no-hacer que Fukuoka promueve en La Revolución de una brizna de paja (Fukuoka, 1988).

las obras de este proyecto podemos encontrar un discurso común acerca de la necesidad de ilustrar un cambio social hacia un modelo de desarrollo sostenible.

Dentro de los Solar Artworks destacamos la instalación Solar Collector (2008) realizada por el estudio canadiense Gobert Design (p. 72). Es un magistral ejemplo de la unión del arte, el diseño, la ingeniería y la sociedad. Esta obra situada en una rotonda, puede compararse con las diferentes esculturas en esta misma localización en nuestro país. La diferencia es que esta obra no sólo cumple una función estética, sino que es autosuficiente energéticamente hablando, y de control libre en la dirección web <http://www.solarcollector.ca/create.php>; desde esta página pueden crearse de forma libre los patrones de luz de la obra. En otras palabras, el público decidirá y creará los patrones de iluminación de la escultura mediante su interacción web, un método muy acertado para romper la barrera entre el arte público y la sociedad. En su página puede leerse “En una colaboración entre la comunidad y el sol, Solar Collector recoge la expresión humana y la energía solar durante el día, y luego las reúne cada noche en una actuación de fluir de patrones de luz.”⁷

3.3.2. Dan Corson: Arte público y funcional para educar a la sociedad.

El artista Dan Corson es otro claro ejemplo de la capacidad imaginativa de los artistas. A pesar de que este artista no está incluido dentro de los Solar Artworks, cumple el

mismo perfil que el resto de instalaciones. Dentro de este contexto Corson, artista y diseñador teatral, avanza un paso más con la creación de las bellas esculturas funcionales llamadas Nepenthes⁸ (2013). Inspiradas en una especie de plantas carnívoras del mismo nombre, son una magistral fusión entre el arte, naturaleza, funcionalidad del mobiliario urbano y ecología energética. Estas esculturas autosuficientes realizadas en fibra de vidrio translúcido con LEDS, paneles fotovoltaicos y baterías integradas son capaces de almacenar la energía del sol durante el día para poder brillar en la oscuridad con diferentes patrones de color e intensidad durante la noche. Dentro de la obra de Corson encontramos la instalación escultórica Sonic Blomm (2013), encargada por el Pacific Science Center Programa Green Up de Seattle City Light. Estas esculturas están realizadas con los mismos materiales y tecnología que las anteriores. El interés de esta obra radica en el sistema de sonido interactivo y control mediante monitores de los datos de energía que lleva instalados. Cada flor tiene su propia serie distintiva de notas armónicas que simulan las voces de un coro. Como describe el propio artista en su página web: “Un sensor oculto que se encuentra en cada flor identifica el movimiento y dispara el sonido. Así que si hay cinco personas, por ejemplo, situadas junto a la escultura, es posible componer y dirigir la música juntos” (Corson 2013). El artista ha realizado diversas obras que integran dispositivos para almacenar y generar energía natural sostenible, convirtiendo

7.-Cita extraída de la página web oficial de la obra. Disponible en: <http://www.solarcollector.ca>

8.-Las esculturas Nepenthes han sido instaladas en Portland, EEUU y en Edmonton, Canadá. En la siguiente dirección web puede visualizarse un video ilustrativo del funcionamiento de estas esculturas: <https://vimeo.com/100730070>

sus esculturas en obras vivas capaces de relacionarse y alimentarse de su entorno, al igual que hacemos todos los seres vivos. Michel Anderson, director de la central y encargado del proyecto, en una entrevista para el Smithsonian, resume a la perfección la intencionalidad de este tipo de obras:

“Realmente queremos que la gente entienda que tenemos recursos limitados en el mundo y que la energía renovable es una parte muy importante de nuestro futuro, [...] Queremos que la gente reflexione acerca de la energía sostenible en su vida y cómo podrían ser capaces de utilizarla [...] Una de las cosas que quería hacer es que los proyectos fotovoltaicos no tienen ser feos [...] No es que todos los proyectos de energía solar sean feos, pero se ven las células fotovoltaicas dispuestas de una manera eficiente y no estética. Quería buscar la manera de utilizar las células fotovoltaicas para contar más historias”. (Gambino, 2013, s.p).

De esta forma estas instalaciones artísticas promueven “la importancia de la tecnología de iluminación en el desarrollo sostenible y en la mejora de la calidad de vida” (Luz, 2015) como marcan los objetivos del Año internacional de la luz.

3.3.3. Dino Pet, un educativo juguete artístico basado en la Bioluminiscencia.

Dino Pet es un revolucionario y educativo producto de los laboratorios sociales de arte contemporáneo, los cuales se adaptan y buscan nuevos medios para acercarse a la sociedad. Su finalidad es desarrollar “la capacidad educativa mediante actividades

orientadas a la difusión de la cultura científica entre los jóvenes en todo el mundo” (Luz, 2015).

Creada por el grupo artístico y empresarial Yonder Biology, Dino Pet es una mascota viva realizada en vidrio con micro algas bioluminiscentes en su interior. El grupo Yonder Biology reúne la pasión por la ciencia, el arte y el diseño. Su trabajo se puede ver en el Smithsonian National Museum of Natural History. El grupo fue fundado en 2009 con un enfoque multidisciplinar entre la ciencia y el arte. En 2012, este grupo centró su atención en el <<Arte Vivo>>, como concepto de que el arte es parte de un ecosistema y puede crecer, renovarse y responder a estímulos, y fundó la actual empresa BioPop encargada del proyecto de investigación. Dino Pet es el producto de este proyecto que se utilizó como recurso de autofinanciación gracias a la plataforma web Kickstarter. Esta mascota-planta, estaría enfocada a educar a la sociedad, y sobre todo a los niños, sobre los conceptos de naturaleza y biología. Los organismos unicelulares que contiene en su interior, llamados Dinoflagellata (de ahí el nombre dino), se iluminan con el movimiento de la mascota. Además, el Dino Pet como cualquier otro ser vivo hay que cuidarlo. En concreto, hay que situarlo bajo el sol y cambiarle el agua de vez en cuando con la <<comida de dinosaurio>> (agua salada con nutrientes) que le acompaña. La empresa artística Biopop es un claro ejemplo de cómo el arte contemporáneo se adapta a los nuevos recursos para llegar a la sociedad proporcionando nuevas herramientas artísticas que demuestren las infinitas posibilidades de los recursos energéticos naturales mediante los avances científicos para cambiar nuestra percepción. Según sus propios creadores, “<<Arte Vivo>> alimenta la imaginación, proporciona nuevas respuestas para la forma en que vivimos, y

enriquece nuestra comprensión de la relación entre la naturaleza, la ciencia y la humanidad” (BioPop Crew, 2015, s.p)⁹.

4. Del laboratorio ACT al laboratorio de diseño social de Daan Roosegaarde. La energía solar como motor de la escultura social.

Daan Roosegaarde, considerado como uno de los hombres más creativos del mundo (“Creative Change Maker”¹⁰ o Fabricante de Cambio Creativo) por la revista Forbes y “uno de los cinco líderes <<verdes>> con más influencia en el país”, se describe a sí mismo como un “hippie que tiene un plan de negocio” (Wysocky, K., 2014). Este gran artista de alma <<hippie>> y visionario holandés es el responsable del innovador laboratorio de diseño social *Studio Roosegaarde*. Este “Social Design Lab” es la materialización de su gran sueño: reinventar las ciudades del futuro de manera sostenible basándose en las leyes de la naturaleza. Su filosofía parte de la pregunta “¿Qué podemos aprender de la naturaleza?” y de la afirmación de que “nuestro deber es extrapolar todo ese conocimiento a nuestra sociedad, a nuestro entorno, y mejorar nuestro día a día” (Teles, 2015). Al ser consciente de que a una sola persona le resulta más difícil

cambiar el mundo, recurre a un equipo de ingenieros, diseñadores y personal de todas las áreas del conocimiento, con los que puede activar y estimular a la sociedad de manera más eficaz. Como él afirma, el problema es que “la gente abraza el progreso y quieren lo nuevo, pero a la manera antigua. Es el momento de reiniciar” (Global, 2014) y para ello, Roosegaarde considera que no es necesaria una tecnología nueva o diferente sino una “Tecno-Poesía” (Efe, 2015), que explore las conexiones de todos los ámbitos (social, político, económico...), interactúe con su medio y se una al ciclo energético como un ser vivo más. Su fascinación por el efecto de la luminiscencia como estímulo humano, le ha llevado a desarrollar proyectos como *Smart Highway* (2015-2015) en el que crea un nuevo concepto de carreteras para las que ha desarrollado su propia pintura luminiscente en formato gel que absorbe la luz del sol durante el día y la desprende durante toda la noche con un coste cero y sin ningún impacto ambiental, además proporciona información acerca del estado de la vía o del clima mediante cambios de color. En Neumen, Holanda, ciudad donde vivió y trabajó Van Gogh, ha convertido un simple carril Bici en algo extraordinario gracias a su proyecto Van Gogh Path, 2012 (*Studio Roosegaarde*, 2012-2015a) con millones de piedras luminiscentes, inspirada en la obra *La noche estrellada* de Van Gogh; en ella combina la innovación, la

9.-Traducido por las autoras del texto del original en inglés: “<<Living art>> concepts that fuel the imagination, provide new answers for the way we live, and enrich our understanding of the relationship between nature, science and humanity”.

10.-Extraído de su página web. Recuperado de: <https://www.studioroosegaarde.net>

ecoeficiencia y el patrimonio cultural de la ciudad.

Glowing Nature es otra iniciativa en la que trabaja junto con la empresa Bioglow y la Universidad de Nueva York, y que consiste en “crear plantas luminosas genéticamente modificadas que iluminaran la ciudad de noche sin necesidad de farolas, cables, ni paneles solares”, explicó Roosegaarde a Efe (2015).

Sus diseños sociales nos recuerdan ese efecto místico que nos ofrecen los cuerpos capaces de transformar el sol en energía visible, sus obras nos evocan los astros, la bioluminiscencia... para cumplir su sueño de “reemplazar las antiestéticas luces eléctricas, que consumen energía, con relajantes luces luminiscentes” de manera ecológica y eficiente. Si se siguiera su ejemplo se eliminaría gran parte de las emisiones nocivas de cada país ya que, como en el caso de Reino Unido, la iluminación en términos de consumo y energía supone casi un tercio de las emisiones del país y un gasto de 967 US\$ millones al año (Wysocky, 2014, s.p).

Actualmente las obras del *Studio Roosegaarde* suponen un paso más en el desarrollo de una conciencia medioambiental y lo consigue recodificando, no ya el concepto de objeto o escultura, sino el de <<ciudad>> por el de <<laboratorio social>> para que se convierta en “una plataforma para nuevas ideas que motive la economía local y la creatividad” y continúa “el acuerdo al que hemos llegado con el ayuntamiento de Rotterdam es que la ciudad actúe como un laboratorio donde todas las ideas ridículas que tengamos, ya sean por encargos o por iniciativa mía como artista, se pongan en práctica primero aquí” (Efe, 2015).

Para finalizar, la instalación *Rainbow Station* se realizó en conmemoración del Año Internacional de la Luz con la intención de cumplir uno de sus objetivos de “Difundir los descubrimientos de los siglos XIX y XX que han demostrado la importancia fundamental de la luz en la ciencia y el desarrollo científico” (Luz, 2015) y ejemplifica la capacidad de los artistas de reinterpretar los avances científicos para acercarlos al público. En este caso Daan Roosegaarde aúna patrimonio, historia e innovación para crear un efecto de fascinación natural con una nueva tecnología de cristal líquido desarrollada en colaboración con los astrónomos de la Universidad de Leiden, Países Bajos, y con investigadores especializados en óptica de la Universidad estatal de Carolina del Norte; han creado una lente de cristal líquido capaz de lograr una dispersión refractiva que reproduzca a la perfección el fenómeno natural del arco iris mientras se adapta a las medidas de la cristalera del histórico edificio de la Estación Central de Amsterdam. Para los astrónomos el arco iris es un símbolo de la comprensión del universo. La magia de esta intervención puede apreciarse justo después del ocaso y, como si de un arco iris real se tratara, su aparición es impredecible y dura sólo unos minutos.

5. Discusión

Consideramos que a nivel internacional se han dado dos pasos importantes en la concienciación de la problemáticas medioambiental, por un lado, el hecho de que el año 2015 haya sido declarado Año Internacional de la Luz por la ONU ha contribuido a que centremos, al menos por un año, nuestra atención sobre un patrimonio que debería ser utilizado habitualmente de manera ecoeficiente y, por otro, las distintas

Cumbres de la Tierra celebradas en 1972 (Estocolmo, Suecia), en 1992 (Río de Janeiro, Brasil), en 2002 (Johannesburgo, Sudáfrica), en 2012 (Río de Janeiro, Brasil) también llamada Conferencia de Desarrollo Sostenible Río+20, o la más reciente COP21 (Cumbre de Cambio Climático, París, 2015), plantean al menos una reflexión a nivel internacional sobre nuestro medio ambiente atendiendo a la conservación de la biodiversidad y centrándose en el cambio climático.

Desde los objetivos planteados en la declaración del Año Internacional de la Luz 2015 hemos analizado los proyectos artísticos nacidos en laboratorios ACT para comprobar si cumplen con los principios básicos de respeto de nuestro patrimonio energético máspreciado, la luz del sol, y atienden a los principios que ha ido marcando la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y el Desarrollo, Cumbre de la Tierra, Río de Janeiro (Brasil) en 1992 revisados en los acuerdos posteriores.

Estos proyectos artísticos escogidos destacan principalmente por la integración de sus objetos en el espacio social con un uso responsable de la energía solar, sean escultóricos como el caso de *Solar Works* de Nacho Zamora, *Nepenthes* de Dan Corson o la instalación *Rainbow Station* de Daan Roosegaarde, o sean objetos de consumo como *Dino Pet* de la empresa BioPop, y, como hemos comprobado en sus respectivos análisis, cumplen con cuatro de los objetivos primordiales de la declaración de la ONU:

- “Destacar la importancia de la investigación y fomentar vocaciones científicas en el ámbito de la luz y sus aplicaciones”
- “Dar a conocer la profunda relación que existe entre la luz, el arte y la cultura, así

como fortalecer el papel de las tecnologías ópticas en la preservación del patrimonio cultural”

- “Desarrollar la capacidad educativa mediante actividades orientadas a la difusión de la cultura científica entre los jóvenes en todo el mundo”
- “Difundir los descubrimientos de los siglos XIX y XX que han demostrado la importancia fundamental de la luz en la ciencia y el desarrollo científico” (Luz, 2015)

Nos podemos cuestionar si realmente el artista en su equipo de Arte, Ciencia y Tecnología ha conseguido concienciar a la población de la necesidad de un uso ecoeficiente de la energía solar como principal fuente de luz sin conseguir una respuesta, pero sí que podemos corroborar que tienen un uso educativo y ayudan a una nueva construcción social basada en nuevos códigos de lenguaje que se integran en el espacio urbano y que cualquiera de estos proyectos elegidos, como cualquiera de los más de cincuenta existentes, cumplen con los tres principios básicos reconocidos en el informe ECO 92:

- Principio ético: “La energía debe ser producida, distribuida y utilizada siempre con la máxima eficiencia y la mínima repercusión sobre el bienestar de la gente y del resto de la naturaleza”.
- Principio de equidad: “Todos los pueblos, comunidades y naciones tienen derecho a un acceso equitativo a los bienes y servicios que la energía proporciona”.
- Principio decisorio: “Las decisiones en materia de energía deben ser democráticas y participativas; debe haber un equilibrio

en la participación etnocultural, política y socioeconómica [...] todos los impactos a la biosfera deben ser contabilizados” (Mora & Naciones Unidas, 2002, pp. 291-292).

Son ejemplos del compromiso del arte con el uso ecoeficiente de la luz que ofrecen la posibilidad de seguir innovando en el campo de la energía solar y difundir los conocimientos a través de la educación social. El arte ha conseguido llegar a los ciudadanos de nuestro espacio compartido alterando productos que pertenecen a su vida cotidiana, interviniendo en espacios de uso diario y aportando juegos al niño para fomentar una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje.

Nos cuestionamos si las leyes de nuestro país impedirán al artista-científico-tecnológico seguir desarrollando proyectos de este tipo, si en vez de fomentar espacios o laboratorios de acción social pondrán más obstáculos que obliguen a artistas a emigrar a otros países, como en el caso de Nacho Zamora, y vemos claro que, hasta ahora, el potencial creativo del artista ha demostrado a lo largo de la historia que su intuición e investigación constante siempre encuentra resquicios en las leyes que nos hagan ver las contradicciones de nuestro sistema sociopolítico y económico.

Ante los desastres ecológicos que genera nuestra industria y nuestra política medio-

ambiental no queda otra solución que desarrollar la escultura social promovida por Joseph Beuys cuyo concepto mantiene actualmente Daan Roosegaarde en su laboratorio de diseño social, un concepto social que persigue una educación activa que posibilite el diseño nuevos modelos de relaciones energéticas entre los habitantes de este planeta. Como diría Yann Arthus-Bertrand:

Es demasiado tarde para ser pesimista, sé que un hombre incluso solo, puede derribar todos los muros. Es demasiado tarde para ser pesimista. En el mundo, cuatro de cada cinco niños van a la escuela, la enseñanza jamás había llegado a tantos seres humanos. Todos, desde el más rico hasta el más pobre pueden contribuir”, pues “la cultura, la educación, la investigación, la innovación, son recursos inagotables” (Besson, L. & Arthus-Bertrand, 2009, 1:45’01’’-1:45’35’’).

Nos quedaría revisar si durante el presente año 2016 y los próximos años se está cumpliendo realmente el último objetivo propuesto en el Año Internacional de la Luz: “Conseguir que los logros y objetivos anteriores perduren en el tiempo más allá de 2015” (Luz, 2015)

Referencias

- Amelio, L. (2014-2015). Capri-Batterie. Los múltiples de Joseh Beuys. Colección de la pinacoteca del museo de arte moderno de Munich, para la exposición del 06/26/2014 a 01/11/2015. Munich: PinakothekderModerne. Recuperado de: <http://pinakothek-beuys-multiples.de/en/product/capri-battery/>
- Barragán, H. L. (2010). Desarrollo, salud humana y amenazas ambientales: la crisis de la sustentabilidad. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Besson, L. (productor) & Arthus-Bertrand, Y. (Director) (2009). Home: Historia de un Viaje. Francia: Europa Corp.
- Beuys, J. & Bodenmann-Ritter, C. (1995). Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972. Madrid: Editorial Visor.
- Contreras, N. T. (2014). La regeneración de sitios degradados a través de la intervención ambiental. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Departamento de Escultura.
- Corson, D. (2013). Sonic Bloom. Recuperado de: <http://dancorson.com/sonic-bloom>
- LUZ 2015-Comité Español para el año internacional de la luz (2015). Portal oficial del Año Internacional de la Luz. Madrid: SEDOPTICA. Recuperado de: <http://www.luz2015.es/>
- Efe (2015). “Holandés diseña la mayor purificadora de aire del mundo para las ciudades”. Montevideo: EL PAIS S.A. Recuperado de: <http://www.elpais.com.uy/vida-actual/holandes-disena-mayor-purificadora-aire.html>
- Finke, K. (2013). Interview. DaanRoosergarde. Designer, Studio, Waddinxveen.Berlin: FvF Publishing. Recuperado de: <http://www.freundevonfreunden.com/workplaces/daan-roosegaarde/>
- Global Energy (2014). Daan Roosegaarde: Reforming Public Spaces through Art and Sustainability (interview). © 2014-15 Global Energy Initiative. Recuperado de: <http://globalenergyinitiative.org/interview/61-daan-roosegaarde.html>
- Grande, J. K. (2005). Diálogos Arte y Naturaleza. Lanzarote: Fundación César Manrique.
- Guasch, A. M. (2000). El arte último del siglo XX: Del postminimalismo a lo multicultural. Madrid: Alianza.

Hauser, A. (1982). *Fundamentos de la Sociología del Arte*. Barcelona: Guadarrama.

Hurtubia, J. (1979). *Evolución del pensamiento ecológico*. Santiago de Chile: CEPAL.

López, D. (2015). *Bioarte: Arte y vida en la era de la biotecnología*. Madrid: Akal.

Malina, R. (2004). *Leonardo Timeshift. 1959, 1969, 2004, 2029*. ArsElectronicaArchive. Recuperado de: http://90.146.8.18/en/archives/festival_archive/festival_catalogs/festival_artikel.asp?iProjectID=12927

Masó, A. (2004). *Qué puede ser una escultura*. Granada: Universidad de Granada.

Mora, E. & Naciones Unidas (2002). *La Cumbre de la Tierra: ECO 92. Visiones Diferentes*. Costa Rica: Universidad de la Paz. Naciones Unidas. Recuperado de: [file:///D:/Driver%20Files/La%20Cumbre%20de%20la%20Tierra%20ECO%2092%20\(2002\)%20\(2\).pdf](file:///D:/Driver%20Files/La%20Cumbre%20de%20la%20Tierra%20ECO%2092%20(2002)%20(2).pdf)

Moraza, J. & Cuesta, S. (2010). *El Arte como criterio de excelencia. Modelo ARS (Art: Research: Society)*. Madrid: Ministerio de Educación.

Morgan, R.C. (2003). *Del arte a la idea*. Madrid: Akal.

Naciones Unidas (2013). *68ª Asamblea General. A/68/PV.71*. Nueva York: Naciones Unidas.

SEDÓPTICA (2014). *Año Internacional de la Luz 2015*. Recuperado de: <http://www.luz2015.es/objetivos.php>

Sanchís, C.B. (1999). *Joseph Beuys*. Madrid: Nerea.

Studio Roosegaarde. (2012-2015a). *Van Gogh Path*. Recuperado de: <https://www.studio Roosegaarde.net/project/smart-highway/photo/#van-gogh-path>

Studio Roosegaarde (2012-2015b) *Smart Highway*. Recuperado de: <https://www.studio Roosegaarde.net/project/smart-highway/info/>

Teles, A. (2015). *Naturaleza Luminosa*. En *Positivo: Periodismo de soluciones*. Recuperado de: <http://enpositivo.com/2014/09/naturaleza-luminosa/>

UNESCO. (2008). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Wysocky, K. (2014). Roosegaarde, el holandés que quiere revolucionar las carreteras. Uruguay: © 2015 BBC. Recuperado de: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/12/141217_vert_aut_tecnologia_holanda_carreteras_luminosas_roosegaarde_ig#orb-banner

Zamora, N. (2011). Solar Artworks: landscape & art. Paisea (18). Valencia: Paisea revista S.L.

Danza para los ojos azules. *Dance for blue eyes*

Yasna Vergara Ossa
Profesora en la Escuela de danza UAHC
Universidad Academia de
Humanismo Cristiano, Chile.
vergaraossa@yahoo.com

Recibido 05/10/2016
Aceptado 05/11/2016

Revisado 05/11/2016
Publicado 01/01/2017

Resumen

La danza de los ojos azules es producto de un proceso creativo llevado a cabo en el año 2014 por estudiantes de distintas generaciones de la Escuela de danza Espiral y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago de Chile. Su origen se arraiga en la visión cultural y espíritu artístico de sus fundadores, Patricio Bunster y Joan Turner, quienes en contexto político adverso en la Historia de Chile siguen una formación que pudiera recuperar, congrega y acercar la danza a sectores sin acceso al goce de este arte. Espiral contribuyó al restablecimiento de la tradición de extensión cultural en Chile, abriendo un espacio de desarrollo para el arte hacia diversos sectores sin imponer formas ni estilos, extendiendo la posibilidad

Abstract

The blue eyes dance is a product of a creative process carried out in 2014 by students of different generations of the School of Dance Spiral and the University Academy of Christian Humanism in Santiago de Chile. Its origin is comes from the cultural vision and artistic spirit of its founders, Patricio Bunster and Joan Turner, who in an adverse political context in the history of Chile follow a formation to recover, congregate and bring dance to sectors without access to the artistic practice. Espiral contributed to the restoration of the tradition of cultural extension in Chile, opening a space for the development of art towards different sectors without imposing forms or styles, extending the possibility of recovery of the

Para citar este artículo

Vergara Ossa, Y. (2017). *Danza para los ojos azules*. Tercio Creciente, 11, págs. 25-30 (20' 30").

DOI: 10.17561/rtc.n11.2

de recuperación de la cultura artística a través de perspectivas de crecimiento, conocimiento e identidad.

artistic culture through perspectives of growth, knowledge and identity.

Palabras clave / Keywords

Danza, educación, memoria histórica.

Dance, education, historical memory.

Para citar este artículo

Vergara Ossa, Y. (2017). *Danza para los ojos azules*. Tercio Creciente, 11, págs. 25-30 (20' 30").

DOI: 10.17561/rtc.n11.2

Sinopsis

El acto de recordar es el retorno a nosotros mismos mirándonos a través del entretejido de nuestra existencia y el tiempo que ha registrado nuestra historia. Al volver a nuestros recuerdos, el lugar de la memoria nos habita en conexión sensible con afectos, hitos y lugares que reconocemos como propios y en comunión con otros, siendo nuestra historia y nuestra cultura lo que nos construye y reconstruye constantemente. Allí, en nuestro ser y estar, reconocemos signos y símbolos que se multiplican a través del tiempo presente y en nuestro comunicarnos, en vivirnos y habitarnos. Los significados hablan en nuestro lenguaje, el lenguaje de la danza que habitamos en carne, en memoria y en historia. En nuestra historia y en nuestra danza. La danza de la Escuela Espiral.

Situada en lugar de reconocimiento patrimonial por la comunidad de la danza en Chile y por quienes han transitado en sus aulas, Espiral, creado en 1985, forma parte de la educación de la danza en Chile conformándose en una escuela que posee un rasgo que la identifica a través de su origen, sus fundadores, su particular historia y su forma de enseñanza-aprendizaje en la constante retroalimentación de bailar, habitando historias individuales y colectivas que le han concedido trascendencia en el tiempo como fenómeno cultural de la

danza cuya acción y pensamiento, abarcan tanto la formación de aficionados como de profesionales acercando la danza a distintos ámbitos de expresión social.

Su origen se arraiga a la visión cultural y espíritu artístico de sus fundadores, Patricio Bunster y Joan Turner, quienes luego de volver del exilio, retomaron su labor de reinserción de la danza en un contexto político adverso en la historia de Chile.

Haciendo énfasis en una formación que pudiera recuperar, congrega y acercar la danza a sectores sin acceso al goce de este arte, en sus inicios Espiral contribuyó al restablecimiento de la tradición de extensión cultural en Chile, en donde a través de su visión de enseñanza se abrió un espacio de desarrollo para el arte hacia diversos sectores sociales no imponiendo formas ni estilos estáticos sino que extendiendo la posibilidad de recuperación de la cultura artística a través de perspectivas de crecimiento, conocimiento e identidad.

El constante trazado entre cuerpo, tiempo y espacio vivido de la danza que habita a Espiral ha sustentado su existencia desde diversas formas e hitos que marcan su trayectoria formativa. Evolución y crecimiento que deja entrever la lectura de simbolismos e interpretaciones alojadas en la memoria de quienes han formado parte de esta educación en cuanto a espacio-tiempo y experiencia vivida desde sus diversas connotaciones como lugar

para la educación de la danza. Asimismo, su acción, reflejo de su ideología y autonomía se propaga en los distintos sectores y geografías a través de los profesionales egresados que llevan a la práctica y comparten la danza desde su constante originaria; espiral en evolución y crecimiento, conceptos que se resignifican desde su sentido histórico y simbólico en el entretendido de vivencias y conocimientos en conexión con el arte que esta escuela tiene por esencia.

Danza para los ojos azules es producto de un proceso creativo llevado a cabo en el año 2014 con estudiantes de distintas generaciones de la Escuela de danza Espiral y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago de Chile.

Dicho proceso tuvo como propósito hacer conexión entre cuerpo, espacio y memoria valorando el sentido educativo y colectivo de la danza reunida en diversidad y riqueza corporal, la cual desde su armonía y poética danza en un ritual de celebración de la vida y el renacer constante, en espiral, de la Maestra Joan Jara, origen de este vuelo creativo.

Hoy, dos años después, quienes formaron parte de danza para los ojos azules vuelven a sí mismos, recuerdan desde sus propias interpretaciones y dan nuevo significado al danzar juntos.

Créditos:

Idea original, creación danzada y dirección general: Yasna Vergara Ossa

Realización y dirección audiovisual: Máximo Hernández Vera

Musicalización: Manuel Casazola Huancoco, Claudio Araya. Arreglos e interpretación: Claudio Araya

Estudiantes intérpretes: Diego Aranda, Raúl Órdenes, Camilo Rodríguez, Dalton San Martín, Rodrigo Sepúlveda, Rubén Calixto, Alfredo Espejo, Gonzalo Muñoz, Isabel Arcos, Janet Barriga, Paula Guzmán, Natalia Herrera, Pamela Moraga, Carolina Olivares, Sandra Orellana, Carola Silva, Daniela Báez, Ivanna Corro, Valeska Castillo, Rocío Espejo, Vicenta Pavez

Estudiantes entrevistados: Diego Aranda, Valeska Castillo, Sandra Orellana, Dalton San Martín, Rodrigo Sepúlveda

Imágenes originales y locaciones: Desierto de Atacama, ruinas oficina salitrera Prat. Sala de danza escuela Espiral. Plaza Brasil. Sala de danza-auditorium escuela de danza UAHC. Localidad de Rapel

Imágenes de archivo: Máximo Hernández, Yasna Vergara, Manuela Bunster

Duración: 20' 30''

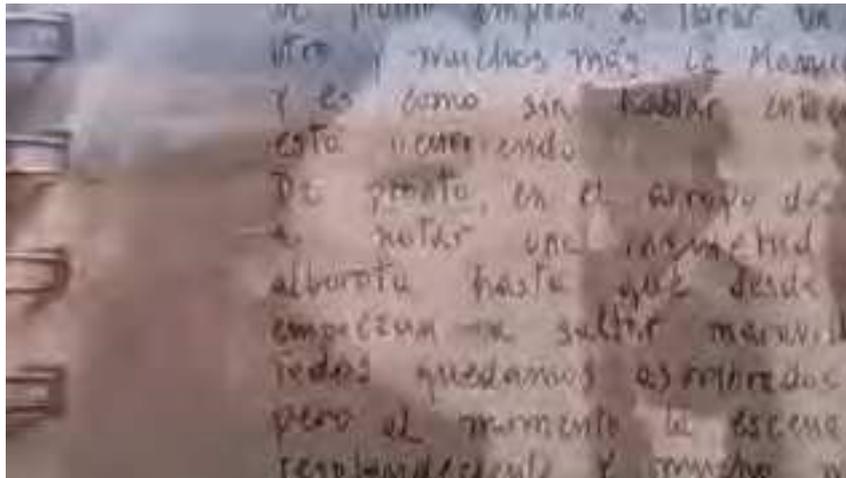
Agradecimientos:

Estudiantes escuela de danza UAHC

Centro de danza Espiral

Compañía de danza Espiral

Escuela de danza y Facultad de artes UAHC



https://youtu.be/ya_QbcJpR7Q

El caracol como expresión del sonido, la fertilidad y su relación con el agua.

The snail as an expression of sound, fertility and its relation to water.

Gerardo Izquierdo Díaz.
Subdirector Científico del Instituto Cubano
de Antropología, La Habana, Cuba.
gerardoiz0924@gmail.com

Recibido 30/10/2015
Aceptado 15/11/2015

Revisado 15/11/2015
Publicado 01/01/2017

Giselda Hernández Ramírez
Profesora de Antropología de la Universidad
de las Artes, La Habana, Cuba.
giseldah@isa.cult.cu

Resumen

Los moluscos y sus conchas provenientes de los mares y cuencas fluviales, fueron aprovechados por el hombre desde hace milenios. Sus carnes formaban parte de su dieta. Testimonios de la actividad económica de recolección, han quedado como amontonamientos de ellas en diversas latitudes del planeta siempre en relación con espejos de agua. En ocasiones, en lugares muy remotos y alejados del mar, como sucede en Centroamérica.

Abstract

Mollusks and their shells from the seas and river basins have been used by humans for millennia. Their meats were part of their diet. Testimonies of the economic activity of collection, have remained as heaps of them in diverse latitudes of the planet always in relation to mirrors of water. Sometimes, in places very remote and far from the sea, as in Central America.

Para citar este artículo

Izquierdo Díaz, G. & Hernández Ramírez, G. (2017). *El caracol como expresión del sonido, la fertilidad y su relación con el agua*. Tercio Creciente, 11, págs. 31-44.. DOI: 10.17561/rtc.n11.3

En este artículo damos cuenta de como es utilizado como referente en diversos contextos sociales, culturales y expresivos.

In this article we realize how it is used as a reference in diverse social, cultural and expressive contexts.

Palabras clave / Keywords

Caracol, Expresión, Sonido, Fertilidad, Agua, Centroamérica, Cultura.

Snail, Expression, Sound, Fertility, Water, Central America, Culture.

Para citar este artículo

Izquierdo Díaz, G. & Hernández Ramírez, G. (2017). *El caracol como expresión del sonido, la fertilidad y su relación con el agua*. Tercio Creciente, 11, págs. 31-44.. DOI: 10.17561/rtc.n11.3

1. Introducción

Los moluscos y sus conchas provenientes de los mares y cuencas fluviales, fueron aprovechados por el hombre desde hace milenios. Sus carnes formaban parte de su dieta. Testimonios de la actividad económica de recolección, han quedado como amontonamientos de ellas en diversas latitudes del planeta siempre en relación con espejos de agua. En ocasiones, en lugares muy remotos y alejados del mar, como sucede en Centroamérica, estado de Guerrero, en México. En esta región, se reportan importantes talleres de concha¹ para confeccionar artefactos relacionados con la superestructura de esas sociedades.

La concha, como material orgánico puede aportarnos una gran cantidad de datos en extremo interesantes, pues de acuerdo a su uso, puede caracterizarse la forma en que un grupo social se distingue de otro; así como, la organización de la sociedad. Los grupos apropiadores tempranos de Cuba, por

ejemplo, al parecer, no la utilizaron como industria, -según la evidencia arqueológica-, con la misma profusión que sí lo hicieron los medios y tardíos. Aspecto que indica, que en la medida que este ser humano alcanzó una mayor dimensión cultural de su desarrollo, fue capaz de manipular de modo diferente, los diversos elementos que halló en el medio natural.

El hábitat de los moluscos nos proporciona datos de mucho interés sobre el hombre que los colectó, mientras más escasos, eran más valiosos, o sea su valor aumentaba de acuerdo a su presencia en el medio.

Estos nichos ecológicos nos permiten saber de dónde y cómo el hombre obtuvo los ejemplares y si utilizó medio auxiliar alguno, el paciente trabajo de los malacólogos se hace imprescindible para los estudios arqueológicos y cada vez es más necesaria la investigación interdisciplinaria.

1.- La concha es un material, que el hombre valoró atendiendo a dos aspectos fundamentales, su resistencia y dureza. Lo que determina que existan conchas más o menos perdurables. Incluso en una misma concha, podemos encontrar vigores variables, ya que no todas las partes del material calcáreo presentan el mismo grosor y por ende la misma fortaleza. Otro aspecto importante para trabajar con este material, está determinado por la dirección y/o sentido en que sea elaborado y use el artefacto. Estos elementos indican, que el aborígen aprendió a trabajar con esta materia prima a través del ensayo - error y posteriormente mediante la oralidad fue transmitiendo a las subsiguientes generaciones estos saberes.



Caracoles marinos principalmente Strombus sp, extraídos y vueltos a depositar en un nicho ecológico en Guanahacabibes, Pinar del Río (Cuba). Elaboración propia

Para los arqueólogos es necesario, al analizar el material de concha, tener presente lo señalado, toda vez que puede aportarnos no solamente informaciones sobre las pautas del comportamiento humano, sobre la población y su nutrición, sino que también nos permite la reconstrucción del medio ambiente en etapas tempranas de nuestra historia. En el hecho mismo del proceso de estudio del uso de los materiales de concha por el hombre, resulta preciso por tanto, realizar una correcta identificación genérica y clasificación tipológica de la muestra, para aproximarnos a interpretar

lo que desde hace siglos formó parte de su ajuar doméstico y lo acompañó en sus noches de infortunio ante la agreste naturaleza.

Resulta evidente que la concha versus agua fue portadora de un significado mítico- religioso. En el mito que explica cómo se resuelve el tabú del incesto Guahayona² se deshace de Anacacuya su cuñado, instándolo a mirar un cobo que se hallaba en el fondo del mar. Ardí que le propicia llevar a todas las mujeres a Matininó³. Ya desde el propio mito se devela como un símbolo, el caracol- agua dado no solo por su asociación

2.-Ver Pané en Arrom 1990 Capítulo V:26

3.- Es probable que Matininó fuera lo que hoy se conoce como Islas mujeres. Este sitio trajo consigo que los españoles desarrollaran muchas leyendas de Amazonas en toda América.

con ella, como elemento devenido del ciclo vida-muerte-vida. Sino que él como objeto sirve al ardí que terminará con las relaciones endogámicas. Es probable que el mito asociado a la concha – agua determinara en alguna medida que estas fueran consideradas como entidades mágicas. Conjuntamente con su uso como materia prima en la confección de artilugios asociados a la hechicería como las Guaízas.

Las conchas fueron utilizadas como adornos corporales por algunos grupos humanos en épocas precolombinas y en menor cuantía en grupos aborígenes actuales, que aún habitan en Sudamérica y otras partes del mundo.⁴ Desconocemos si esto se debe a razones de índoles económicas o míticas.

El valor de uso de las conchas también guardan relación con el agua y estuvo signado por la utilización que hicieron y hacen de ella los pueblos aborígenes, como instrumento musical y/o como utensilio sonoro, para comunicarse entre sí en algunos lugares apartados. Además, la concha triturada era empleada como fertilizantes, desgrasantes en la elaboración de los ceramios y en el siglo XVIII como componente básico en la pasta para elaborar porcelana; también de algunas especies obtenían tintes. Se ha podido comprobar a través de la historia, que tiene para el hombre, un profundo sentido simbólico y categórico dentro de los horizontes culturales universales más

tempranos de la humanidad. En nuestros días, se observa, formando parte del sistema de adoración en religiones africanas al relacionarse con deidades que viven en las profundidades de los mares y otros cuerpos de aguas como Yemayá dueña y señora de las aguas y las profundidades. Es símbolo a su vez, de muchos dioses en la mitología del continente americano. En ocasiones, pudo establecerse como un emblema de la personalidad y rango distintivo. El imaginario social la asocia como un elemento detentador para la buena suerte.

En México por sólo citar un ejemplo, fue interpretada como símbolo de alguna de las tantas deidades mesoamericanas. Se usó además, en la actividad comercial ínter comunal ya que adquirió entre otros, un valor uso y de cambio. Por ello, sus nichos ecológicos pudieran considerarse como posibles puntos de rutas comerciales. En la actualidad muchas especies son tasadas en altas sumas monetarias y comercializadas entre coleccionistas particulares o no. Conocemos que existió un gran comercio de intercambio entre los pueblos del Caribe y los del interior de México (Izquierdo y Baena 2004).

Llama poderosamente la atención como:

“(…) a la concha directamente conectada con el agua se le encuentra asociada con deidades, creencias religiosas y muchas veces deificada ella misma. Unida al agua

4.- Según (Voss 2003), fue usada en Francia hace 300 000 años, en Sudáfrica hace 130 000, en España 50 000, en Viet Nam 33 000, en Australia 35 000, en Perú 10 575, en California 10 300, en Nueva York 7 000 y en Brasil 5 250. Independientemente de la significación que el ser humano pudo dar a la concha, vemos como a través de la invención independiente fue manipulada en culturas distantes desde hace algunos milenios.

y símbolo de ella se atribuyen a la concha poderes sobrenaturales derivados de su origen (...)” (Suárez 1998:295).

Suarez L (1998), asocia los univalvos y la concha en general con la muerte, y el más allá, el agua y el nacimiento. Asevera, que su relación aparece por lo menos, desde el clásico temprano. Así las conchas aparecen reflejadas según (Suarez *Ibidem*) en el código⁵ Ríos como atavío de los dioses, y es símbolo de alguno de ellos. Se halla dentro de escenas simbólicas y remata el agua con pelecípodos y gasterópodos. En el código Florentino⁶, ampliamente representado, forma parte de glifos fonéticos o es ella misma glifo. Se utiliza como adorno de los dioses, símbolo de deidades, participa en escenas rituales, es instrumento musical y representa el agua.

En el grupo de códigos conocidos como Borgia, se le encuentra como símbolo lunar,

como atributo de los dioses, dentro de escenas rituales y como trompetas en ceremonias. En el código Cospi, es adorno en el atuendo de dioses, en el Fejévary - Mayer, forma parte de escenas religiosa o es trompeta. En los grupos de Oaxaca, aparece abundantemente en el Nuttall, en el que adorna a los númenes, en su atributo, los acompaña en escenas rituales, es instrumento musical y se asocia a numerosas representaciones del agua.

Nos argumenta Lourdes Suárez que:

...“Los moluscos aparecen la mayoría de las veces con todos sus elementos y, aunque el dibujo está a veces estilizado, en muchos casos se distingue bien la espira, el ápex, el cuerpo y la decoración de los univalvos, así como el umbo, las valvas y la charnela de los bivalvos, pudiéndose establecer muchas veces su taxonomía biológica.”...

5.-Código: Proviene del término en latín *codex*, que significa “libro manuscrito”, y se utiliza para denominar los documentos pictóricos o de imágenes que fueron realizados por los aborígenes de México y América Central. Los encargados de elaborar los manuscritos debían poseer aptitudes para el dibujo y la pintura, así como profundos conocimientos de su lengua. Se les llamaba *tlacuilo* - término que procede del verbo náhuatl *tlacuiloa*, porque escribían pintando. Sus escritos eran anónimos. Se guardaban en lugares llamados *amoxcalli*- *amoxtli*, que significa “libro” y *calli* “casa”. Se clasificaron de acuerdo con sus orígenes, época, soporte, formato y contenido temático. Al nombre genérico *codex* se le agregaba el nombre propio del lugar en que se conservaba el manuscrito, como en el caso de los códigos *Vindobonensis* (de Vienna), *Dresdensis* (de Dresden) y *Borbonicus* (Palais Bourbon); o bien del poseedor: Borgia, Fajévary-Mayer y Cospi; de la institución que lo guardaba: Vaticano; o del investigador: código Nuttall. 1996: 2- 25.

6.-Durante la segunda mitad del siglo XVI, el fraile franciscano Bernardino de Sahagún se dio a la tarea de aprender la lengua e investigar la cultura de los indígenas del centro de la Nueva España. Producto de su obra de investigación escribió el Código Florentino, esta icónica representación de la cultura e historia azteca que se conserva en la Biblioteca Medicea Laurenziana de Florencia, Italia, regresó al Nuevo Mundo después de más de cuatro siglos de ausencia, con motivo de la exposición El panteón azteca y el arte del imperio (en el J. Paul Getty Museum en la Getty Villa del 24 de marzo al 5 de julio de 2010). Ver sitio www.getty.edu. Máñez P, J R Romero (2009).

“...Las representaciones de trompeta hechas de gasterópodos como el Busycon, el Strombus o la Fasciolaria son abundantes en los códices y las tenemos acompañando todo tipo de ceremonias, fiestas, sacrificios, procesiones y entierros...” (Suárez 1998: 332)

De acuerdo a múltiples interpretaciones, en los procesos de reconstrucción etnohistóricas de las comunidades aborígenes, no solo de Cuba, sino de otras áreas del mundo, se ha podido llegar al consenso de que fue usada, en la actividad comercial de trueques inter comunal:

Según Percy A Morris (1951) entre los cayos de las Bahamas y de la Florida, existió en épocas precolombinas un enorme intercambio de moluscos de diversas especies, sobre todo de Strombus gigas. Fue tan valorada por las sociedades precolombinas, que en diferentes especies de concha de univalvos, elaboraron un aerófono, el Botuto. Esto pudiera indicarnos por qué no es casual que sea uno de los instrumentos musicales que más encontramos en Cuba, otras regiones del Caribe y en Sudamérica.



Botuto en Casis Tuberosa. Elaboración propia.

2. ¿Qué significado pudo tener el botuto para estos hombres y mujeres?

En nuestro criterio, el caracol y su relación con el agua metaforizó la vida, la fecundidad y el sonido atrapado en él como primera expresión de la existencia humana en el universo. El papel protagónico, que desempeñó el caracol de mar estuvo dado por la utilización del molusco como fuente de alimentación, y para solucionar el tabú del incesto. Es el instrumento musical más abundante hallado en Cuba; tanto en grupos apropiadores como productores.

El mar-agua por invención independiente⁷ ha sido un elemento muy significativo para las más diversas sociedades que lo re-significaron como fuente de vida, u origen de la misma. El agua para los aztecas representaba, todo a lo cual el hombre debía adaptarse y amoldarse según las circunstancias.

También lo asociaban con la volatilidad de las emociones (Scofield y Córdova 1996). Es posible, que los grupos humanos que poblaron Cuba en épocas pretéritas, de algún modo, reverenciaron a través de algún mito las fuerzas ocultas en las aguas⁸. El caracol pudo obrar como vehículo entre los misterios que

atesoraban el mar y su utilización por parte del hombre. Así el sonido que persiste en ellos aún después de extraído de su medio, tuviese para este ser humano algún sentido mágico religioso.

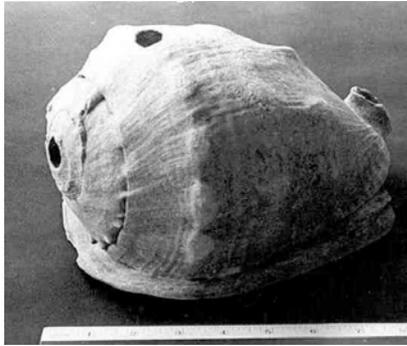
Según Martí:

“(...) la trompeta es la aristócrata de los instrumentos de viento y su timbre autoritario y brillante, o lúgubre en el caso de las trompetas de caracol, siempre asociado a la clase dominante. Al principio tal vez sirvió sólo como medio de comunicación mas con el tiempo se volvió indispensable en las batallas, celebraciones y ceremonias. Su potente voz hace escuchar su mensaje de alarma, paz o amenaza en las selvas y montañas de todo el mundo (...).” (S. Martí 1968: 67).

En el caso de Cuba los objetos confeccionados con el material de concha Quizás, no fueran asociados con divisiones de clases. No obstante es conocido que las guaizas⁹, eran portadas por individuos significativos dentro de la comuna, como un elemento distintivo. En el caso de los botutos, somos más proclives a pensar, que su uso estuvo dado por las características sonoras del instrumento y las relaciones de tipo alimentarias y mágico-religiosas que el aborigen logró establecer. El caracol pudo haber representado para estos

7.- Invención independiente: Según Kottak (1997: 31) no es más que el desarrollo del mismo rasgo o patrón cultural en culturas separadas como resultado de necesidades y circunstancias comparables.

8.-Pané no hace referencia a algún mito en específico sobre el caracol.



Botuto en Cassis madagascariensis con orificio lateral para modular el sonido. (Izquierda) Y Botuto en Strombus sp., con perforación para modular sonido. (Derecha).



Botuto en Charonia variegata con agujero para ser colgado. (Izquierda) Y Botuto en Charonia variegata vista del ápice cortado a manera de boquilla para ejecutar el soplo. (Derecha).

hombres, el obsequio que obtenían del mar y que en sus más variados usos le servían para mejorar su calidad de vida.

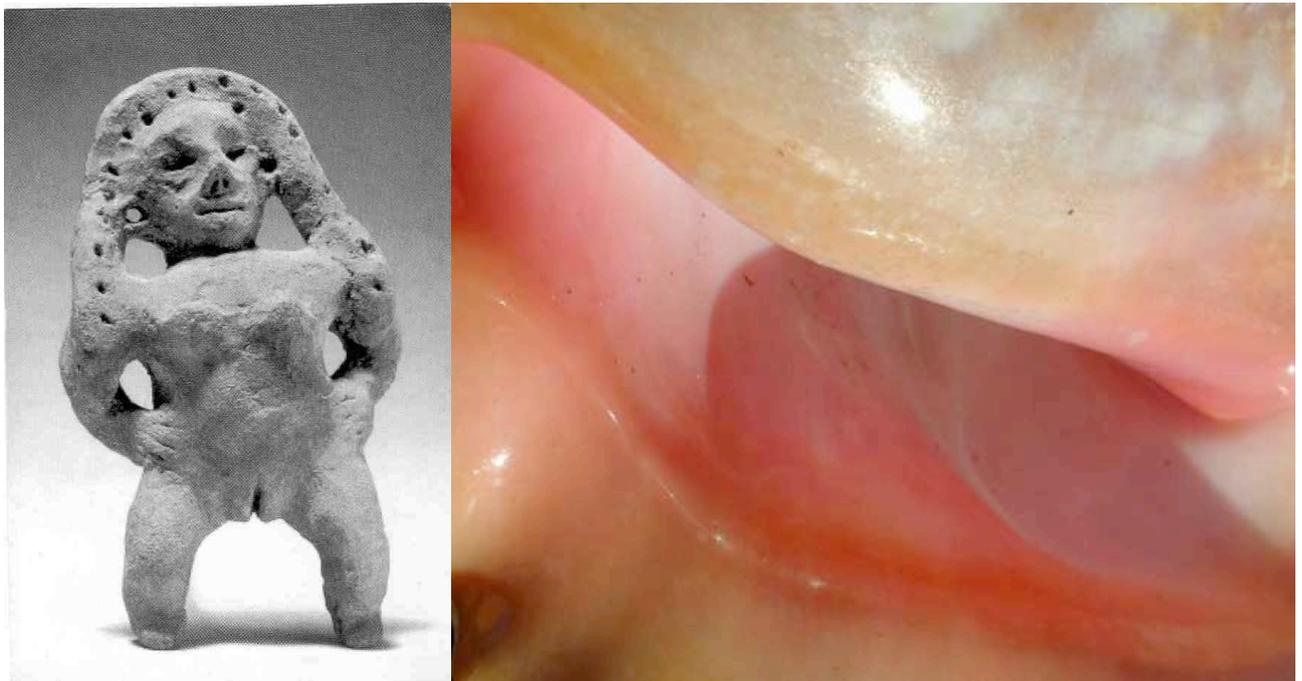
Algunos estudiosos de la temática como

(Mireca Eliade en S. Martí 1968) esgrimen que debido a la semejanza de la apertura de algunas especies de caracolas con la vulva de la mujer, el caracol y ciertas especies de ostras se consideran preservativos contra cualquier

9.-Guáisas: en Ulloa aparece como goeiz en Las Casas guaycas No son más que representaciones de caras con un aspecto cadavérico confeccionadas en conchas.

tipo de magia, ya sea de tipo de jettatura o de mal de ojo. Del mismo modo se estimó que los collares de caracoles, pulseras o amuletos adornados con caracoles de mar, y con sus

imágenes o representaciones, protegían a las mujeres, niños y al ganado contra la mala suerte, enfermedades y la esterilidad.



Semejanza de la apertura de algunas especies de caracolas con la vulva de la mujer

Los antiguos pobladores en Cuba lo utilizaron como resguardo o amuletos protectores. Sin embargo, nos inclinamos a pensar que al constituir- el molusco - una

f fuente tan valiosa de sustento, fortalecieron, sus virtudes, y de ahí la razón de la abundancia de las conchas en la gran mayoría de los asentamientos.

3. El viaje al caracol.

Si observamos la morfología del caracol nos percataremos, que su crecimiento se realiza en espira hasta formar la columela, dentro de la cual, se desarrolla una criatura que permanece todo el tiempo en su interior - el molusco- y que luego es consumido. Los aborígenes, para alimentarse con el molusco lo tenían que extraer de su casa vientre. Al analizar externamente un caracol, podemos percatarnos, que el mismo posee labio externo e interno, que en muchas especies como el *Cassis sp*, posee una apertura estrecha y alargada con labios fuertes y gruesos con aspecto triangular, color rosa en su interior y castaño oscuro en su exterior sobre todo, en la parte de la apertura.

Estas formas del caracol, transfiguradas en imágenes iconográficas, aparecen en algunas estatuillas a modo de *cemíes*, que pudieron ser relacionadas con la fertilidad. Este hombre también pudo asociar morfológicamente al caracol con la vulva de la mujer y su vez, coligarlo con la fertilidad que provenía del agua como fuente de riqueza incalculable. Un ejemplo de esta representación la hallamos en la figura encontrada en Ventas de Casanova, Holguín y relacionada icónicamente por diferentes arqueólogos como Atabey.¹⁰ En la figura se exageran los órganos genitales, las glándulas mamarias y el vientre a la manera de las llamadas *Venus adiposas*. La protuberancia de los labios pudendos mayores, se asemejan notablemente con los labios externos e internos de diferentes especies de caracoles pero específicamente el

Cassis sp., que posee la sugerente forma de una vulva.

El simbolismo sexual del caracol, probablemente estuvo asociado con el segundo nacimiento. Razón por la cual, encontramos botutos asociados a ritos funerarios como en los sitios **Corrales de Ojo del Toro**, en Granma, **Damajayabo**, en Santiago de Cuba y **Cueva de los Bandoleros** en Mayabeque, entre otros. Pues en su viaje a Soraya, la morada de los muertos, este hombre se hizo acompañar de este instrumento musical portador de una importante carga simbólica.

Sin embargo es significativo que Atabey entregara según el mito la música a los hombres a través de un idiófono, -la maraca- y no del botuto. Esto nos sugiere, que probablemente, esto ocurrió por dos razones: o bien porque se detentó a través de este idiófono de sacudimiento, una relación de género, o porque la figura iconográfica no representa el *cemí*. No podemos obviar, el origen mítico del mar donde se detenta lo masculino.

Invariablemente el mito nos conduce a la música y viceversa. El botuto tuvo que ser un instrumento muypreciado en la cotidianidad, si tenemos en cuenta que se han hallado botutos con agujeros para ser transportados. Independientemente que se halla confirmado que este instrumento se utilizaba para hacer música y comunicarse, el mismo era portador de un alto sentido simbólico.

10.-Atabey madre del ser supremo, señora de las aguas dulces, que enseñó a los hombres los misterios de los *cemíes*.



Botutos en Charonia variegatta recuperados en un entierro funerario del sitio Damajayabo, Stgo. De Cuba. (Izquierda). Y Botuto de Charonia variegatta. Recuperado en el mismo sitio arqueológico. (Derecha).

Otra probable asociación pudiera estar dada, en las formas sigmoideas representadas en pinturas rupestres y el crecimiento del caracol en sus formas de levógiro y dextrógiro. Aunque muchos estudiosos, dentro de los que se hallaban Fernando

Ortiz, asociaron estas formas en las pinturas rupestres con los ciclones. Sea cual fuere la relación que este hombre pudo hacer, lo cierto es, que fue un objeto muy preciado para estas sociedades.



Botuto de Cassis sp Nótese el corte apical y la perfección de la boquilla.

Fenómenos similares se observan en países como México, Martí (1968) hace alusión: al gran sarcófago de piedra tallada del gran señor de Palenque, en la Pirámide de las Inscripciones, que fue coronada con una estructura con grandes cantidades de bivalvos, jade y caracoles. Así en Guatemala y el propio México, se encuentran trompetas de caracoles esgrafiadas y policromadas. En Copan, Monte Albán y Teotihuacán hay santuarios con pirámides de caracoles, como la de Quetzalcóatl y el templo de la Agricultura en Teotihuacán, que están cubiertos con representaciones simbólicas de bivalvos y caracoles.

“En la ciudad de Teotihuacán, Quetzalcóatl aparece en la pirámide de su nombre como la serpiente emplumada, recostada sobre conchas y caracoles...Y precisamente, es en

esa misma ciudad donde fue el nacimiento de los dioses, lugar de creación, en el recién descubierto Palacio de las mariposas, hay en las pilastras la reiterada imagen en alto relieve y colores, de formidables caracoles marinos con embocadura y adornos de plumas de quetzal indicando que se trata del quetzaltecciztli: caracol divino, que con su sonido debió presidir la creación de los dioses que gobiernan el Quinto Sol, la quinta era que estamos viviendo.” (S. Martí 1968: 77).

En la entraña del caracol y su sonoridad, el aborigen pudo representar el soplo divino que tomó expresión en el sonido del botuto. El hombre articuló sonidos y nació la palabra y de esta la génesis de la melodía, que este reverenció a través del caracol y el rito de la creación. Así pudo surgir el mito del segundo nacimiento en su viaje por la tierra.

Monumento dedicado al Botuto de concha, artefacto por antonomasia en las sociedades ancestrales en la Isla de Guadalupe.



Referencias

- Arrom, J (1990). Relación acerca de las antigüedades de los Indios. La Habana: Ciencias sociales.
- Galarza, Mohar y Galindo (1996). Los Códices de México. INAH. (Consultada en enero de 2010) <http://www.iconio.com/ABCD/F/INDEX.PDF>
- Kottak, Phillip. C (1997): Antropología Cultural: Espejo para la Humanidad. España: Impresos y Revistas, S.A (IMPRESA). Sexta edición.
- Martí, S. (1968). Instrumentos musicales precortesianos. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Máynez P y Romero J R. (2009): Fray Bernardino de Sahagún y su Códice Florentino. Un proyecto de traducción. destiempos.com. I Enero-Febrero I año 31 Número 18. Consultada en febrero 2010. México. http://www.destiempos.com/n18/maynez_romero.pdf
- Morris, A P (1951). A Field guide to the shells. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Suárez, L. (1998): “Los estudios arqueológicos de la concha”. En: La antropología en México 6. El desarrollo técnico.
- Voss A (2003). Nuevos apuntes para los estudios de los conchales. En Boletín No. 2, año 2002 del Gabinete de Arqueología. OHCH. La Habana. Cuba

Los nuevos retos en la gestión del Patrimonio Arqueológico. El uso inteligente de las Tics y la difusión accesible del Patrimonio.

The new challenges in the management of the Archaeological Heritage.

Esther Garrochena Rivas

Lcda. H^a del Arte.

Universidad de Jaén, España.

esthergarrochena74@gmail.com

Recibido 13/04/2016

Aceptado 05/07/2016

Revisado 05/05/2016

Publicado 01/01/2017

Resumen

Nos encontramos con nuevos retos en la labor de difusión de nuestro patrimonio que demanda soluciones y respuestas acordes con las circunstancias que nos toca vivir, con la realidad cada vez más digital y compleja que nos rodea.

El Patrimonio Cultural, y de manera particular el arqueológico, presenta una serie de dificultades a la hora de “descodificarlo”. No sólo existen barreras físicas (las más visibles en muchos casos), también se encuentran las barreras de comprensión. La dificultad que entraña dotar de accesibilidad universal al patrimonio arqueológico viene dada por la misma naturaleza de éste: suele estar localizado en entornos aislados, mal comunicados, presentando estructuras parciales, incompletas,

Abstract

We meet new challenges, despite the redundancy, in the work of dissemination of our heritage that demand solutions and answers according to circumstances in which we live, with the increasingly complex digital and reality around us.

Cultural, and particularly the archaeological heritage, presents a number of difficulties when “decode”. Not only are (the most visible in many cases) physical barriers, are also barriers to understanding. The difficulty of providing universal access to the archaeological heritage is given by the very nature of it: usually located in isolated environments, poorly communicated, presenting partial, incomplete, damaged, structures difficult to understand without an interpretation of appropriate assets based on a rigorous and scientific study prior.

Para citar este artículo

Garrochena Rivas, E. (2017). *Los nuevos retos en la gestión del Patrimonio Arqueológico. El uso inteligente de las Tics y la difusión accesible del Patrimonio*. Tercio Creciente, 11, págs. 45-58. DOI: 10.17561/rtc.n11.4

deterioradas, de difícil comprensión sin una interpretación del patrimonio adecuada basada en un estudio riguroso y científico previo.

Cuando hablamos, por lo tanto, de gestión cultural hay que abordar la forma o manera de presentar esos espacios patrimoniales para hacer de ellos bienes comprensibles.

Para ello, el empleo y uso inteligente de las Tics es fundamental facilitando una interpretación accesible del patrimonio.

De ahí el título de este artículo: “Los nuevos retos en la gestión del patrimonio arqueológico. El uso inteligente de las tics y la difusión accesible del patrimonio”.

When we speak, therefore, cultural management must address how or way of presenting these heritage spaces to make them understandable goods.

To do this, use and intelligent use of ICT is essential to providing an accessible heritage interpretation.

Hence the title of this article: “The new challenges in the management of archaeological heritage. The intelligent use of tics and accessible dissemination of heritage”.

Palabras clave / Keywords

Patrimonio Cultural, difusión cultural, interpretación del Patrimonio, gestión cultural, nuevas tecnologías y accesibilidad universal.

Cultural Heritage, cultural diffusion, heritage interpretation, cultural management, new technologies and universal accessibility.

Para citar este artículo

Garrochena Rivas, E. (2017). Los nuevos retos en la gestión del Patrimonio Arqueológico. El uso inteligente de las Tics y la difusión accesible del Patrimonio. Tercio Creciente, 11, págs. 45-58. DOI: 10.17561/rtc.n11.4

1.- ¿Qué es la gestión Patrimonio?

“La interpretación consiste en ayudar a enamorar... el patrimonio natural y cultural necesita ser querido. En ese sentido, no debería molestar a los intérpretes ser tildados de alcahuetes, de amables celestinas ocupadas en descubrir al visitante los más secretos atractivos, las más disimuladas virtudes, del espacio -parque natural, conjunto histórico, ecomuseo...- que interpretan.”

Miguel Delibes de Castro, (2008: 136)¹

La Gestión del Patrimonio se puede definir como una serie de actividades encaminadas a conservar y difundir todos aquellos elementos que se consideran bienes integrantes del Patrimonio Cultural. En este sentido, resulta muy interesante la definición de difusión de Marcelo Martín Guglielmino:

“Difusión es una gestión cultural mediadora entre dicho Patrimonio y la sociedad. Gestión porque implica un proceso complejo que abarca documentar, valorar, interpretar, manipular, producir y divulgar no ya el objeto en sí, sino un modelo comprensible y asimilable de dicho objeto en su relación con su pasado histórico y su medio presente”. (1993: 6)

Del mismo modo, es la propia legislación la que recoge como un objetivo imprescindible la difusión. La Ley 14/2007, de 26 de noviembre,

del Patrimonio Histórico de Andalucía (BOJA, núm. 248 de 19 de Diciembre de 2007 y BOE núm. 38 de 13 de Febrero de 2008), en su artículo 1, enumera los objetivos que persigue dicha norma: “garantizar su tutela, protección, conservación, salvaguarda y difusión, promover su enriquecimiento y uso como bien social y factor de desarrollo sostenible y asegurar su transmisión a las generaciones futuras”.

No puede pasar desapercibido el uso o valor social que se le otorga al patrimonio. En realidad, se genera un proceso que podríamos denominar de “apropiación del patrimonio”. Pero, para sentir algo como “nuestro”, es imprescindible quererlo, amarlo. Cuándo sentimos aprecio hacia alguien o algo queremos mantenerlo con nosotros, cuidarlo y lo más importante de todo, conocerlo.

1.- Miguel Delibes de Castro, 2008: 136, cita en “Interpretación del Patrimonio: Diseño de programas de ámbito municipal”, de Francisco Guerra, Jaume Sureda y Margalida Castell. Publicado por editorial UOC, en Barcelona.



Fig. 1.- Proceso mediante el cual se produce la “apropiación del patrimonio”. Elaboración propia.

Pero, ¿cómo conocer el patrimonio cultural? ¿Y más concretamente el arqueológico? En la actualidad, el patrimonio trasciende lo puramente tangible para alcanzar la dimensión intangible e inmaterial. No sólo nos interesa el aspecto histórico, artístico, estético, etc. El concepto y uso social del patrimonio cultural ha evolucionado de manera vertiginosa.

Es indudable que se han producido una serie de cambios en el propio concepto de patrimonio. Si hace diez años se hubiese planteado la posibilidad de que los acordes de la famosa “niña de los peines” fuesen declarados Bien de Interés Cultural, seguramente hubiese sorprendido. Hoy no sólo se reconoce el valor estético de un objeto, sino que además es considerado un testimonio o documento significativo de la actividad humana.

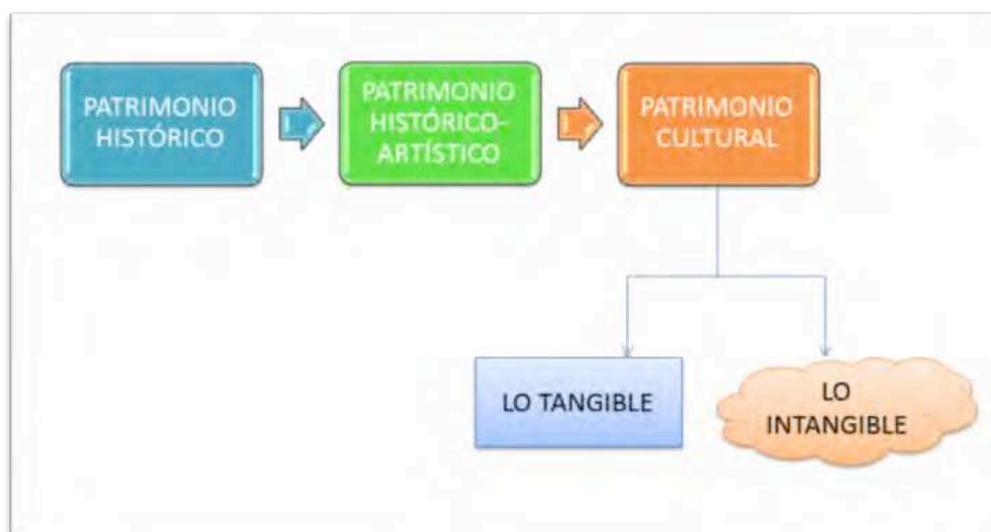


Fig. 2.- Evolución del concepto de patrimonio (Elaboración propia).

Igualmente ocurre con los “molinos mareales” de Huelva recientemente declarados BIC (BOJA con fecha de 25 de junio de 2010), o con una realidad más próxima a la ciudad de Jaén como es el Lagarto y toda la carga simbólica que tiene. Es un tipo de patrimonio que forma parte de la identidad, de la memoria colectiva,...lo que le confiere una gran importancia. En esta nueva visión del patrimonio también se ha producido un proceso de transformación relativo a su uso. El patrimonio se ha convertido en un recurso que es demandado por la sociedad actual.

2.- El Patrimonio como turismo cultural

En las últimas décadas del siglo XX el turismo se ha convertido en uno de los fenómenos económicos, sociales y culturales más importantes. La cultura constituye una de las principales razones del movimiento de personas. Aunque realmente esto no es lo novedoso ya que desplazamientos por motivaciones culturales siempre se han producido, pero ahora lo extraordinario es la ampliación de esta demanda a grandes capas de la sociedad. Ya no viaja solamente ese pequeño grupo de privilegiados y eruditos, el turismo cultural es un fenómeno de repercusión global.

En líneas generales, hay una serie de factores que han fomentado este nuevo clima propicio para el turismo cultural.

Según A. Fernández:

“Dentro del panorama turístico, el cultural es uno de los sectores que más ha crecido y que tiene mayores expectativas. Los factores que han inducido al auge del turismo cultural son muy diversos, relacionados con los cambios en las tendencias y gustos de los consumidores”. (2006: 35).

Entre esos factores:

- Alto nivel económico, educativo y cultural de la población.
- Lo que podemos denominar “democratización de la cultura y ampliación del concepto de cultura.”
- La búsqueda de nuevas experiencias. El turismo de “sol y playa” no es capaz de dar respuesta a todo el tiempo de ocio y periodos vacacionales. El turista, más que nunca, exige “vivir experiencias nuevas”.
- Reestructuración de la demanda, es decir, ahora no sólo viajamos en verano, lo hacemos varias veces y a lo largo del año.

Añadir otro factor sobre el que se profundizará más adelante:

- La presencia de las llamadas Nuevas Tecnologías en todas las facetas de la vida; el turismo cultural no podía ser una excepción.

2.1.- Primer reto: difusión accesible

De entre esos factores, hay dos que son especialmente importantes en este artículo: la democratización de la cultura y la presencia de las Tics (o Nuevas Tecnologías).

En cuanto a la primera variable, es indudable que el acceso a la cultura es un derecho que debe garantizarse a todas las personas.

La Real Academia de la Lengua Española define accesibilidad como la “cualidad de accesible”. A su vez, define “accesible” con las tres acepciones siguientes:

- Que tiene acceso.
- De fácil acceso o trato.
- Y por último, de fácil comprensión, inteligible.

La “Carta Internacional sobre Turismo Cultural. La Gestión del Turismo en los sitios con Patrimonio Significativo”, elaborada en 1999, y vigente en la actualidad, recoge como un objetivo fundamental en la gestión del Patrimonio:

“comunicar su significado y la necesidad de su conservación tanto a la comunidad anfitriona como a los visitantes. El acceso físico, intelectual y/o emotivo, sensato y bien gestionado a los bienes del Patrimonio, así como el acceso al desarrollo cultural, constituyen al mismo tiempo un derecho y un privilegio”. (1999: 1).

Qué importantes estas palabras; en primer lugar, es uno de los pocos documentos internacionales que entienden la accesibilidad en un sentido tan amplio.

Por otro lado, es imprescindible, y así lo entiende también el texto, un equilibrio entre la conservación de ese patrimonio (respetar sus valores, etc.) y los intereses de la comunidad anfitriona (el sentido de no sentirse invadidos, un problema actual que tienen algunos destinos turísticos, como por ejemplo, Venecia).

El principio 1 de la carta (está compuesta por seis principios) defiende el acceso físico e intelectual y/ o emotivo al patrimonio. Incluso detalla métodos que deberían emplear los programas de interpretación, como por ejemplo, “métodos apropiados, atractivos y actuales en materia de educación, medios informativos, tecnología y desarrollo personal, proporcionando información histórica, cultural, además de información sobre el entorno físico”. Además de hablar de programas de interpretación accesibles.

Interpretación versus Educación

Existe cierta confusión cuando se usan conceptos como actividad educativa, interpretación del patrimonio y difusión como sinónimos, cuando en realidad no lo son y hacen referencia a aspectos distintos pero que comparten un mismo objetivo: dar a conocer el patrimonio cultural.

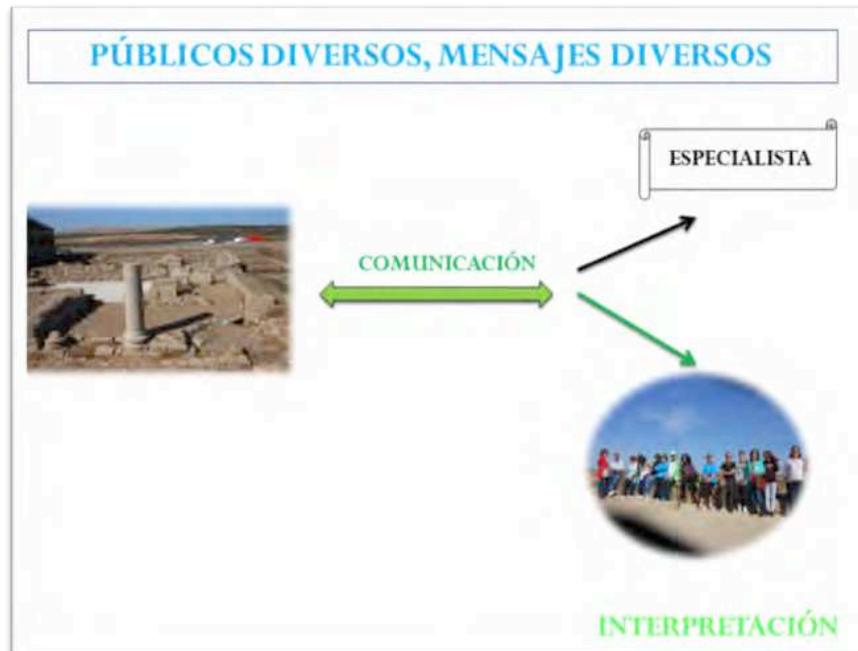


Fig. 3.- Flujoograma con el proceso de comunicación entre patrimonio/ público.

Los mensajes que se creen han de llegar al público y no pueden ni deben dejarlo indiferente. Pero, ¿quién debe elaborar esos mensajes en el caso de la IP? El arqueólogo/a, en solitario, en el caso de un yacimiento arqueológico, o una figura intermediaria entre el ámbito científico y el público?

Para acercar ese legado histórico a la sociedad existen dos vías, a grandes rasgos (estas páginas se centran en la segunda, donde se ubica la denominada Interpretación del Patrimonio, en adelante IP).



Fig. 4. - Aproximaciones al patrimonio cultural. Elaboración propia. Elaboración

Freeman Tilden (1883- 1980), considerado como el padre de la IP, la definirá en un primer momento como (TILDEN, 2015: 37) “una actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales, por un contacto directo con el recurso o por medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos”.

El término “educativo” suscitó controversia. La actividad educativa se inserta dentro del marco curricular, de lo escolar. Pero Tilden no dirigía su definición hacia esta dirección, como posteriormente reconoció. Finalmente, sustituye la actividad educativa por actividad recreativa, haciendo alusión a que es una actividad relacionada con el tiempo libre, de ocio, etc.

La Asociación para la Interpretación del Patrimonio (AIP) en 1996, la define como “el arte de revelar in situ el significado del legado natural, cultural o histórico, al público que visita esos lugares en su tiempo libre”.

En países como EE.UU, Nueva Zelanda, Australia y otros del ámbito iberoamericano la IP es considerada una disciplina asentada y conocida. En el caso de España es poco conocida y genera cierta confusión. La IP no cuenta con una amplia bibliografía en castellano.

Por otro lado, la IP no cuenta con una formación reglada, específica, etc. lo que conduce, a menudo, a confundir el concepto. Es lo que ocurre, por ejemplo, con los centros de interpretación. Sólo se encuentra la

“interpretación” en su nombre. Los centros de interpretación suelen ser espacios con un carácter didáctico que no es sinónimo de interpretación, convirtiéndose en una extensión del aula, dejando en un segundo plano la misión de hacer disfrutar al visitante de su experiencia.

2.2.- Segundo reto: el uso inteligente de las Tic's

El papel de las nuevas tecnologías en la sociedad actual ha cobrado mucha importancia en todas las facetas del individuo. Se ha producido un proceso progresivo de digitalización de toda la vida, de los momentos más cotidianos.

Se digitalizan los contenidos (música en mp3, fotografías y videos digitales, bibliotecas on-line,...), se digitalizan las relaciones sociales y profesionales (Facebook, Tuenti, Twitter,...) y se digitaliza, como consecuencia, la identidad, tanto la personal como la corporativa. Las redes sociales se han convertido en un canal de comunicación, en una manera de promocionar la imagen de espacios patrimoniales diversos. Sirva como ejemplo la aparición de la moda del “selfie”.

El individuo no sólo es un consumidor de contenidos, sino que se ha convertido en fuente generadora/recreadora de los mismos.

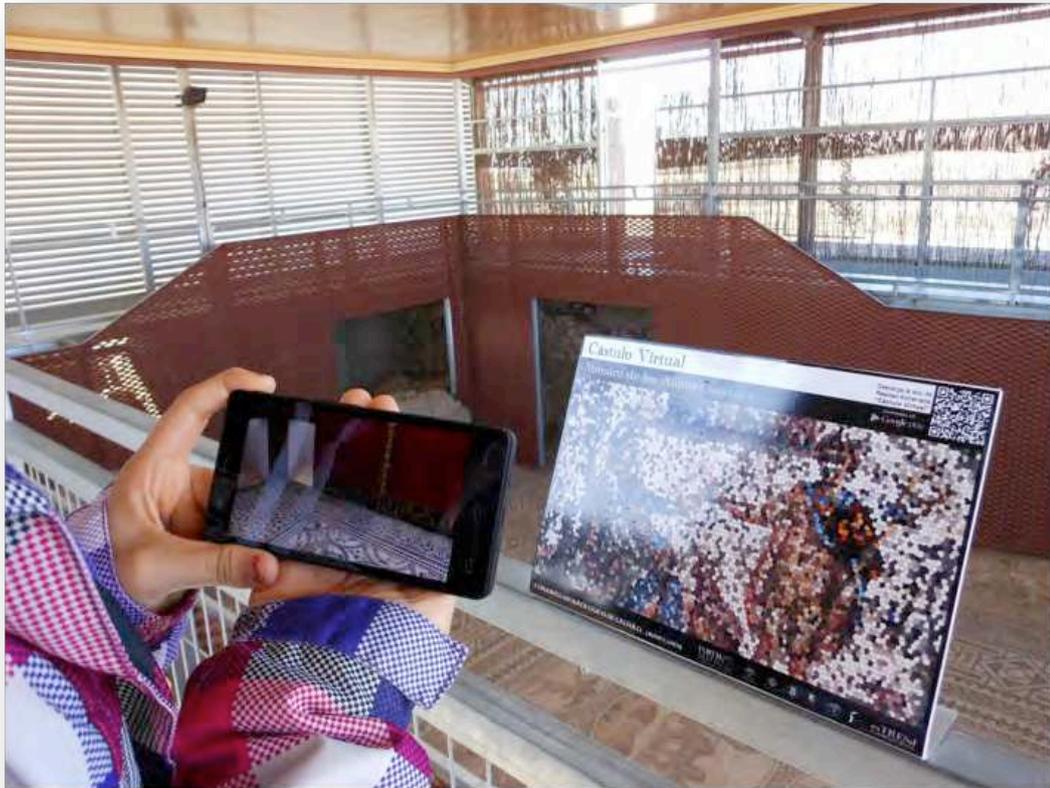


Fig. 5.- Fotografía que muestra el uso de una app de Realidad Aumentada en Cástulo

En cuanto a la relación existente entre las Nuevas Tecnologías y el Patrimonio Arqueológico, el uso raya en el abuso cuando se utilizan recursos tecnológicos por el simple hecho de su novedad sin reparar en su eficacia para mediar entre los bienes patrimoniales y su público. Existe una tendencia ascendente con respecto al uso de la tecnología móvil en las instituciones culturales, en general.

Se debe reflexionar al respecto:

- ¿Se ha producido un especial enriquecimiento de la experiencia del visitante?
- ¿Han facilitado esos medios la labor del intérprete?
- Y sobre todo, ¿han servido para

interpretar, para hacer accesible ese espacio que se está visitando?

Estas dos realidades (la tecnológica y la basada en la experiencia del interprete con

el visitante/ turista), aparentemente opuestas, pueden ser complementarias si se gestionan bien, beneficiando a un amplio abanico de personas con capacidades diferentes.



Fig. 6.- Coexistencia o convivencia. Elaboración propia. - (Nota: la frase pertenece a Tilden, 2015: 144).

Las dos ofrecen dos experiencias distintas, un tipo de visita distinta. La primera de ellas, sigue teniendo un componente que la hace más completa como experiencia: la provocación. Tilden concebía la Interpretación no como simple educación, iba más allá, consistía en provocar, en no dejar indiferente.

La visita acompañada de cualquier dispositivo móvil, no cambiará de discurso, tampoco entiende de horarios, de derechos laborales, etc. El elemento tecnológico debe ser entendido como una ayuda, como un complemento y estar pensado para públicos diversos.



Fig. 7.- Fotografía tomada durante la visita guiada al Conjunto Arqueológico de Cástulo (Jaén). Elaboración propia

3.- Conclusión:

¿Dónde está entonces el término medio? Posiblemente no exista, sino que hay que detenerse en cada proyecto para ver ventajas e inconvenientes. ¿Acaso no se es capaz de apreciar la realidad si no es a través de una pantalla de televisión?

Para Tilden, ningún dispositivo podría sustituir el trabajo del intérprete, si bien es cierto, que la realidad que nos toca vivir es digital.

Es fundamental que los profesionales incorporen la interpretación del patrimonio al ámbito tecnológico transformando esa realidad en accesible.

“Tecnología sí pero con cabeza y corazón”. Manel Miró Alaix

Manuel Miró Alaix, (2008: 136)²

2.- Manuel Miró Alaix, (Director del Área de Estudios y Planificación en Stoa Patrimoni Turisme Museografía), de la ponencia La interpretación del patrimonio en la época de las apps, presentada en el I Simposi d'Arqueologia del Born Centre Cultural, celebrado en Barcelona entre el 27 y el 29 de noviembre de 2015. y disponible en <http://es.slideshare.net/mmiroalaix/la-interpretacin-del-patrimonio-en-la-epoca-de-las-apps> .

Referencias

Ballart, Josep (1997). El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso. Barcelona: Ariel.

Fernandez Zamora, Ana (2006). Turismo y patrimonio cultural. Diseño de un modelo: San Andrés de Jaén y su entorno urbano. Universidad de Jaén. Jaén.

ICOMOS, 1999. Carta Internacional sobre Turismo Cultural. La Gestión del Turismo en los sitios con Patrimonio Significativo.

LEY 14/ 2007, DE 26 DE NOVIEMBRE, DEL PATRIMONIO HISTÓRICO DE ANDALUCÍA (BOJA, núm. 248, de 19 de diciembre de 2007). (BOE número 38, de 13 de febrero de 2008).

Martín Guglielmino, Marcelo. (1993). «Difusión del Patrimonio I: La Historia». PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 5.

Morales Miranda, J. (2001). Guía práctica para la Interpretación del Patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.

Tilden, Freeman (2015). La interpretación de nuestro patrimonio. Editado por Asociación para la Interpretación del Patrimonio. Segunda edición en español. Sevilla.

Referencias de fuentes electrónicas

<http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/definiciones> (consultado por última vez 05/04/16)

<http://www.rae.es/>.- Definición de “accesible” (consultado por última vez 05/04/16)

Dibujar Música. Historia etnográfica en imágenes de una banda procesional.

Drawing Music. Ethnographic history in images of a processional band.

Esther López Carmona

Doctorando Programa Patrimonio.
Universidad de Jaén, España.
elc00010@red.ujaen.es
esther_locar@hotmail.com

*Recibido 24/09/2016
Aceptado 05/11/2016*

*Revisado 05/11/2016
Publicado 01/01/2017*

Resumen

Este trabajo es el resultado de una investigación casi obsesiva por mi parte y de carácter etnográfico, se intenta explicar el significado de una banda procesional desde dentro, qué es de ella durante el año, qué pasa, cómo funciona... en definitiva, intento contar aquello que no se ve a simple vista en una procesión o un concierto. Todo esto no está contado de cualquier manera, lo cuento mediante ilustraciones y pequeñas anotaciones gráficas, de forma que todo se entienda mejor y que el lector no se haga una interpretación distinta a la que yo quiero transmitir. Además

Abstract

This work is the result of an almost obsessive research by my part and an ethnographic character, it attempts to explain the meaning of a procession band from within, what happens with it along the years and how it works...definitely I try to tell everything that is not seem from outside in a procession or a concert. All of this is not counted in an ordinary way, it is made through illustrations and small graphical annotations, with the purpose that is better understood and the reader has the same interpretation as I want to transmit I also have the opportunity

Para citar este artículo

López Carmona, E. (2017). Dibujar Música. Historia etnográfica en imágenes de una banda procesional Tercio Creciente, 11, págs. 59-92.. DOI: 10.17561/rtc.n11.5

aprovecho para unir dos disciplinas artísticas: la música y la pintura. Mediante los trazos doy significado a distintos aspectos musicales y a algo tan complejo como es una banda de música de Semana Santa, que además cuenta con gran número connotaciones y significados propios.

to join two artistic disciplines: music and painting. Though strokes I give meaning to different musical aspects and something as a Holy week music band, which also counts with a large number of connotations and meaning.

Palabras clave / Keywords

Dibujo, ilustración, música, iconografía, banda, Semana Santa..

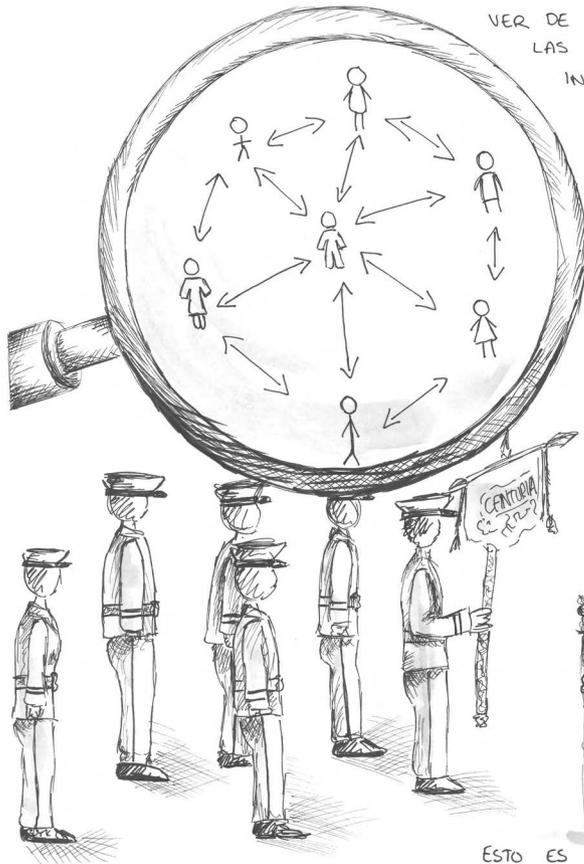
Drawing, illustration, music, iconography, band, Easter.

Para citar este artículo

López Carmona, E. (2017). *Dibujar Música. Historia etnográfica en imágenes de una banda procesional* Tercio Creciente, 11, págs. 59-92.. DOI: 10.17561/rtc.n11.5

EN CONTEXTO

EL ANÁLISIS SOCIAL NOS PERMITE
VER DE UN MODO AMPLIO
LAS RELACIONES ENTRE
INDIVIDUOS



ESTO ES ALGO MUY CONÚN, APORTA A LA
PROCESIÓN COLOR, RITMO, COMPAÑ, ... PUEDE PARECER
SIMPLE Y SENCILLO, PERO NO. UNA BANDA DE
SEMANA SANTA ES TIEMPO DE ENSAYO,
PREPARACIÓN, SIGUEN UNAS
NORMAS... DIRÍA QUE TRAS
LO QUE VENOS SE ESCONDE
ALGO MUY COMPLEJO.

¡HAN FALLADO!
ERA UN SOL SOSTENIDO

¿QUÉ LEES UMBERTO
EN ESTE CONTEXTO
RITUAL?



¡QUÉ ARTE!



NO VEO NADA
CON EL GLOBO...

JA, JA, JA



PERO ANTES DE ESTO...



MEZCLA:
100m GANAS
150m ILUSIÓN
200m DEVOLCIÓN
50m DUDAS, MIEDOS
200m TRABAJO

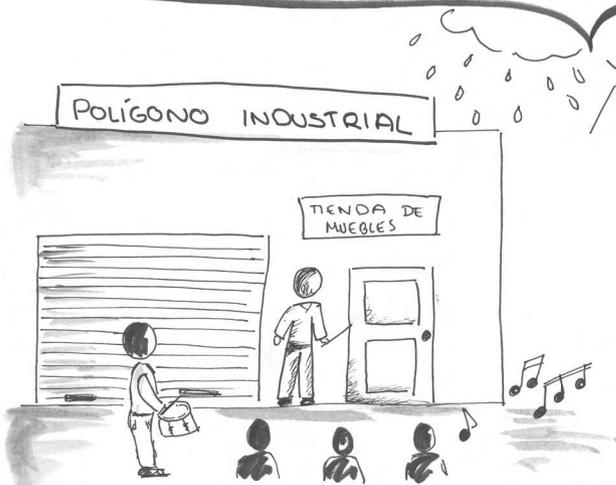
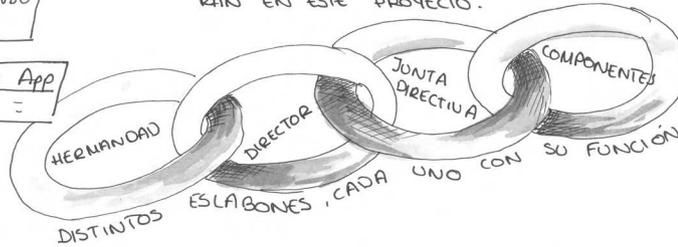
LA MEZCLA DE DISTINTOS INGREDIENTES QUE POSEÍAN LAS PERSONAS QUE QUERÍAN FORMAR LA BANDA, LLEVÓ A LA CREACIÓN DE ESTE COLECTIVO.



UNA VEZ DECIDIDO QUE SE VA A FORMAR UNA BANDA, VENÍA LO MÁS COMPLICADO: ¿CÓMO? PARA EMPEZAR SE ELIGIÓ A UN DIRECTOR. YA SE HABÍA PENSADO EN UNA PERSONA PARA ESTE PUESTO. UNA PERSONA DE LA HERMANDAD, PERO SOBRE TODO QUE TENÍA LA EXPERIENCIA, EL CARÁCTER, LAS FUERZAS Y LAS GANAS NECESARIAS PARA EMPRENDER ESTE PROYECTO.



ASÍ, EL DIRECTOR EMPEZÓ A LLAMAR Y A HABLAR CON DISTINTAS PERSONAS, MÚSICOS, QUE LE ACOMPAÑARÁN EN ESTE PROYECTO.



Y COMENZARON LOS PRIMEROS ENSAYOS EN PLENA CALLE DEL POLÍGONO INDUSTRIAL DE LA CIUDAD (LINARES), INDEPENDIENTEMENTE DE LAS CONDICIONES METEOROLÓGICAS.

¿CÓMO ES?

¿? ¿QUIÉN LA COMPONE?
¿QUIÉN LA DIRIGE?
¿CUÁNDO Y CUÁNTO SE ENSAYA?
¿CÓMO SE ENTRA?

ANTE TODO, YO DIRÍA
QUE ES UN CONJUNTO DE
INDIVIDUOS, CADA UNO
DIFERENTE, CON SUS CARACTERÍSTICAS
Y PECULIARIDADES...
ESTOS SON LOS COMPONENTES.

NO IMPORTA COMO SEAS

NO IMPORTA LA EDAD.

CIERTO, PODRÍA SER
EL ESLOGAN DE UN
ANUNCIO PUBLICITARIO

NO IMPORTA SI SE SABE
MÚSICA O NO, TAMBIÉN SE
REALIZA UNA LABOR "DOCENTE"

↓
APRENDIZAJE INFORMAL.

¿QUIÉN DIRIGE?

LEYENDA
D: DIRECTOR
SD: SUBODIRECTOR
R: RESPONSABLE DE VOZ
C: COMPONENTE.

ESTE PAPEL SURGE PARA REALIZAR MEJOR EL TRABAJO DE LA BANDA Y NO CARGAR TODA LA RESPONSABILIDAD SOBRE EL DIRECTOR.

EL RESPONSABLE DE VOZ ES EL ENCARGADO DE UNA VOZ O CUERDA, ES DECIR, DEL GRUPO DE PERSONAS QUE TOCAN UN MISMO INSTRUMENTO. HAY CASI TANTOS RESPONSABLES COMO INSTRUMENTOS.

PERCUSIÓN
TAMBORES
TINBALES.

TROMPETAS

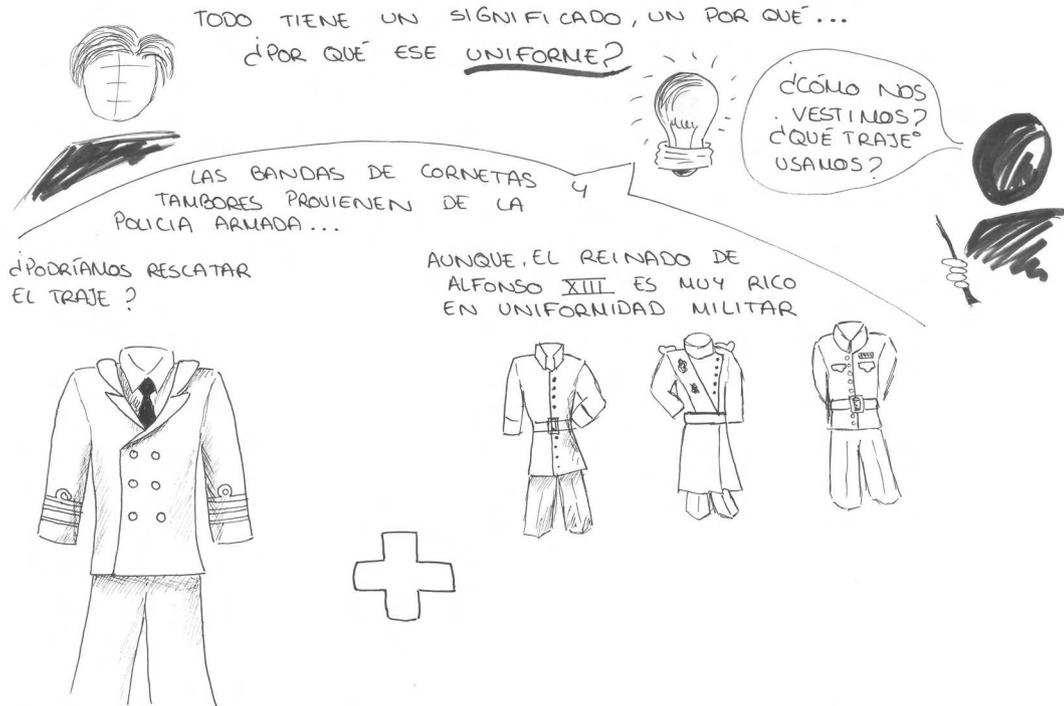
CORNETAS
PIANOS
FUERTES
SEGUNDAS
TERCERAS

BAJOS
TROMBONES
FLISCORNOS
BOMBARDINO
TUBA
TRONPA

1º
2º
} TODO EL AÑO }
} ANTES DE SEMANA SANTA

¿CUÁNDO Y CÓMO?
↓
VARÍA DEPENDIENDO DE LA ÉPOCA DEL AÑO EN LA QUE NOS ENCONTREMUOS

¿CÓMO SE ENSAYA?



PARTIENDO DE ESTOS MODELOS SE REALIZARON DISTINTOS DISEÑOS. SIEMPRE SIGUIENDO EL ESTILO MILITAR CON ALGUNAS MODIFICACIONES RELACIONADAS CON LOS COLORES Y LA EMBLEMÁTICA PARA CONSEGUIR UN TRAJE CON SIGNIFICADO PROPIO.

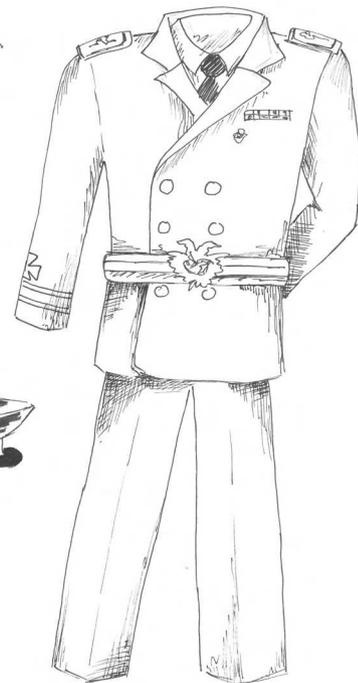
POR EJEMPLO: LA UTILIZACIÓN DEL COLOR AZUL "PAVO REAL" EN EL PANTALÓN POR SER EL COLOR MARIANO.

! POR SU TRADICIÓN MILITAR LOS TRAJES ESTÁN DISEÑADOS PARA LA ANATOMÍA MASCULINA, PARA LOS HOMBRES.
¿QUÉ PASA CON LAS MUJERES QUE HOY FORMAN PARTE DE LA BANDA?
¿USAN TRAJES ADAPTADOS?

No, TODOS LOS COMPONENTES POR IGUAL USAN EL MISMO TRAJE. AUNQUE A LAS MUJERES LES SEA UN POCO INCÓMODO A VECES.



EL SISTEMA DE LA MODA ESTA REALIZADO POR EL HOMBRE Y ES POR ESO QUE NO HAY TRAJES FEMENINOS DENTRO DE LAS BANDAS. ÉSTE SIEMPRE HA SIDO UN ESPACIO MASCULINO.



¿QUIÉN?

LA BANDA ESTÁ COMPUESTA
POR

COMPONENTES

MÚSICOS

PARA LA MAYORÍA DE LOS
COMPONENTES ESTAR EN LA
BANDA ES UN HOBBIE.



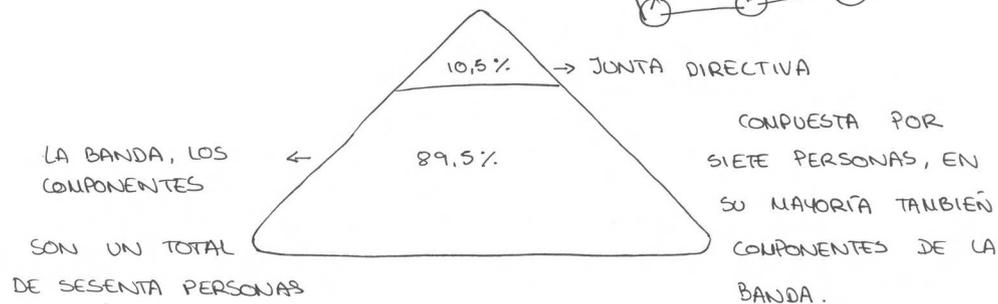
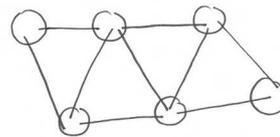
POR ESO, HAY UNOS QUE
TIENEN ESTUDIOS MUSICALES
Y OTROS NO

JUNTA DIRECTIVA

LA JUNTA DIRECTIVA SE
ENCARGA DE TOMAR DECISIONES
EN NOMBRE DE TODA LA
BANDA.

ES UNA ESTRUCTURA SIMILAR A LA
DEL GOBIERNO DE UN PAÍS, UNA
ESTRUCTURA DE ORDENACIÓN.
CON UN SISTEMA DE ORDEN.

LA SOCIEDAD
ESTÁ COMPUESTA
POR SUJETOS
IDENTIFICADOS



—

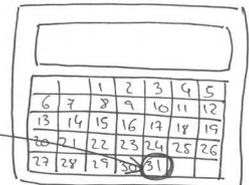
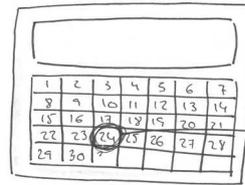
TODOS SE UNEN UNA VEZ AL AÑO (COMO MÍNIMO) EN
ASAMBLEA GENERAL, LA JUNTA DIRECTIVA EXPLICA CÓMO VA LA
BANDA Y QUE LOS COMPONENTES EXPONGAN SUS OPINIONES



LA CURVA DE APRENDIZAJE, ADEMIÁS DE POR EL PASO DEL TIEMPO, SE PUEDE VER MODIFICADA DEBIDO A LOS DOS TIPOS DE ENSAYOS QUE PODRIAMOS DIFERENCIAR EN LA BANDA:

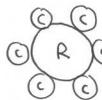
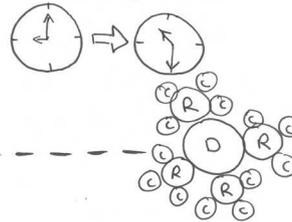
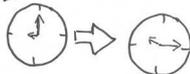
TODO EL AÑO

CUARESMA



HORARIO

HORARIO



¿CÓMO SON LOS ENSAYOS?

CORTOS

LARGOS

MONTAJE DE MARCHAS NUEVAS

SE MATIZAN LAS MARCHAS

FIJACIÓN EN LOS PEQUEÑOS DETALLES.

NUEVOS COMPONENTES

SE "EMPALMAN" MARCHAS.

✓ TOCAR UN NÚMERO DE MARCHAS SEGUIDAS.

MATICES DE LAS MARCHAS

MAYOR FORMALIDAD

CARÁCTER MÁS INFORMAL

1 ENSAYO

3 o 4 ENSAYOS

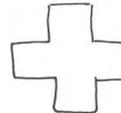
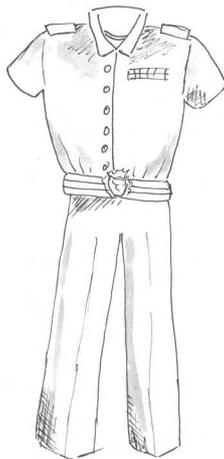
...ES EL MISMO HECHO QUE CAMBIA DEPENDIENDO DEL MOMENTO...

EL **TRAJE** O **UNIFORME** ES UNO DE
LOS RASGOS ESENCIALES Y REPRESENTATIVOS DE LA BANDA, ES LO PRIMERO QUE
SE VE. EL "ESCAPARATE" DE LA BANDA

AUNQUE LA BANDA ESTÁ DESTINADA A
SALIR TOCANDO EN SEMANA SANTA, TAMBIÉN
SE HACEN SALIDAS PROCESIONALES
EXTRAORDINARIAS, LAS CUALES SE PUEDEN
DAR EN CUALQUIER MOMENTO DEL AÑO.
POR ESO TAMBIÉN TENEMOS UN UNIFORME
DE VERANO.



SE REALIZAN UNA SERIE DE CAMBIOS SOBRE EL
UNIFORME DE INVIERNO, PARA CONSEGUIR EL DE VERANO.
SE SUSTITUYE LA GUERRERA, LA CAMISA BLANCA Y LA
CORBATA DEL TRAJE DE INVIERNO POR LA CAMISA MARRÓN
KIVI DE MANGA CORTA, MÁS UNA CAMISETA BLANCA DEBAJO
DE LA CAMISA



ADEMÁS, EL TRAJE VA ACOMPAÑADO DE ALGUNOS
COMPLEMENTOS QUE MARCAN PEQUEÑAS DIFERENCIACIONES
ENTRE LOS COMPONENTES.

SI ERES MUJER UTILIZAS
EL LAZO PARA EL PELO

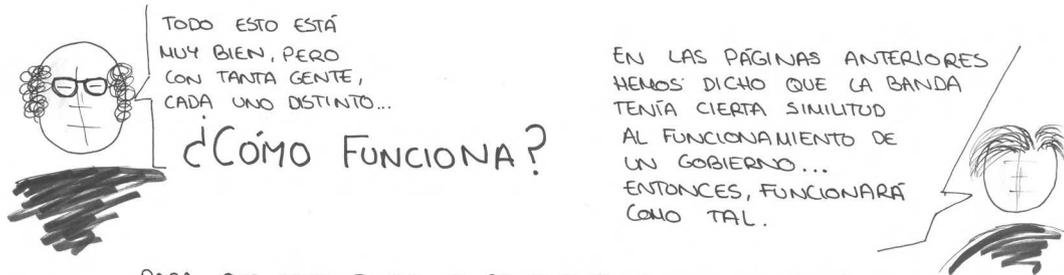


SI TOCAS LA CORNETA
USAS EL "MANTOLIN" DE
LA BANDA, UN COMPLEMENTO
QUE SE USA SOLO CON ESTE
INSTRUMENTO.



DEPENDIENDO DE LOS MÉRITOS QUE CONSIGAS
EN LA
BANDA,
RECIBES
ALGUNA DE
ESTAS
INSIGNIAS

	TRABAJO
	RESPONSABLE DE VOZ
	FUNDACIONAL
	DIRECCIÓN
	CONSTANCIA 1
	CONSTANCIA 2
	CONSTANCIA 3

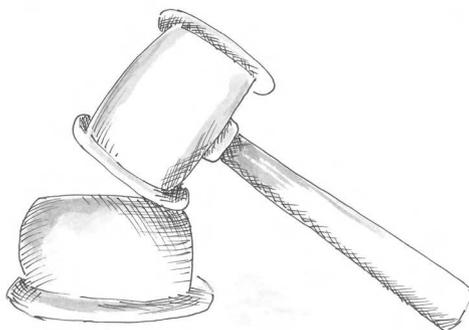


PARA QUE TODO FUNCIONE DE FORMA COHERENTE, CORRECTA Y EQUITATIVA, LA BANDA TIENE UNAS NORMAS QUE HAN DE SEGUIR TODOS LOS COMPONENTES CON EL FIN DE ALCANZAR LA META COMÚN:

- ACOMPAÑAR A UN PASO.
- HACER MÚSICA



TODO POSIBLE INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS SERÁ EVALUADO POR LA JUNTA DIRECTIVA PARA PROPONER LA OPORTUNA SANCIÓN.



SANCIONES

NO TOCAR EN EL SIGUIENTE CONCIERTO



DEJAR DE FORMAR PARTE DE LA BANDA

- ✓ ES OBLIGATORIA LA ASISTENCIA A TODOS LOS ENSAYOS Y ACTUACIONES (EXCEPTO CASOS JUSTIFICADOS)
- ✓ TODO COMPONENTE DEBE ACUDIR VESTIDO CORRECTAMENTE A CUALQUIER ACTO.
- ✓ ES IMPRESCINDIBLE EL RESPETO ENTRE COMPONENTES.
- ✓ LOS COMPONENTES TIENEN DERECHO A VOTAR SOBRE LOS TEMAS OPORTUNOS, AL QUE DE TRASLADAR CUALQUIER PROBLEMA A LA JUNTA DIRECTIVA.
- ✓ LA JUNTA DIRECTIVA DEBERÁ INFORMAR CADA TRES MESES DE LAS DECISIONES Y PROCESOS EN LOS QUE ESTÉ INMERSA LA BANDA.
- ✓ LOS MÚSICOS DEBERÁN EVITAR CUALQUIER ACTO O COMENTARIO QUE DE MANERA DIRECTA O INDIRECTA PERJUDIQUE A LA BANDA.
- ✓ TODO MÚSICO QUE ABANDONE EL COLECTIVO DEBERÁ DEVOLVER EL INSTRUMENTO Y EL TRAJE EN EL CASO DE QUE AMBOS FUESEN PROPIEDAD DE LA HERMANDAD.
- ✓ EL INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS PROVOCARÁ LA OPORTUNA SANCIÓN SOBRE EL COMPONENTE.

DURANTE **TODO EL AÑO** LA BANDA SIGUE TRABAJANDO, ENSAYANDO, PARA ESTAR PREPARADA EN SU MOMENTO

EN REALIDAD FORMA PARTE DE UN PROCESO QUE SE REPITE AÑO TRAS AÑO.

TODO LO QUE NOS RODEA, EN REALIDAD, ES UNA HERA REPRODUCCIÓN, PUEDE QUE FORME PARTE DE UN PROCESO INCONSCIENTE

EL PROCESO ES SIMILAR AL DEL CICLO DE LA VIDA, DEL AGUA, AL CICLO DE VIDA DE UNA PLANTA O ÁRBOL...

EN ESTE MOMENTO EN LA BANDA HAY UN FLUJO DE COMPONENTES CONTINUO, TANTO QUE ABANDONAN EL COLECTIVO COMO QUE EMPIEZAN A FORMAR PARTE DE ÉL. EN EL CASO DE ESTOS ÚLTIMOS, SE ENCUENTRAN LOS QUE YA TOCAN UN INSTRUMENTO Y LOS QUE NO, Y EN ESTE MOMENTO COMIENZA SU APRENDIZAJE.

PARA LOS QUE SIGUEN, UN AÑO TRAS OTRO, FORMANDO PARTE DE LA BANDA, ESTE MOMENTO ES UNA ESPECIE DE RITUAL QUE HAY QUE SEGUIR, COMO EN ÉPOCAS PASADAS LO HACÍAN PARA PEDIR POR SUS CULTIVOS, LA BANDA LO HACE POR LA **MÚSICA**

EL MOMENTO DE

CUARESMA ES

COMPARABLE CON LA PREPARACIÓN DE UN EXAMEN, UNA EXPOSICIÓN...
MOMENTO POR EL QUE TODOS, DE UNA FORMA U OTRA, HEMOS PASADO.

MÉTODO A SEGUIR PARA
PREPARAR UN EXAMEN



MÉTODO A SEGUIR EN
CUARESMA.



AMBOS PROCESOS ESTÁN
ENFOCADOS A SUPERAR
UNA

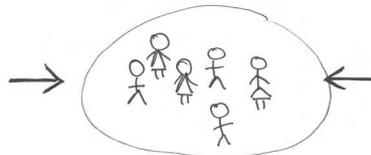
EXAMEN



PRUEBA

(ESTE MÉTODO SE DA A NIVEL INDIVIDUAL)

PÚBLICO

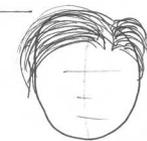


¿?

LA BANDA ES UN
CONJUNTO DE PERSONAS
POR ESO DEBEMOS DE
MIRAR MÁS ALLÁ.

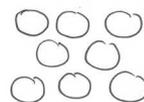
EL TRABAJO INDIVIDUAL DE TODOS
LOS COMPONENTES DE LA BANDA
EN EL MOMENTO EN EL QUE SE
FUSIONAN PARA TOCAR TODOS JUNTOS
NOS PERMITE VER Y APRECIAR LA
SINERGIJA DEL GRUPO QUE SE CREA
EN ESE INSTANTE

HACIENDO UN EJERCICIO
REFLEXIVO PODEMOS VERNOS
COMO UN GRUPO, PERO
SIEMPRE DESDE LA MIRADA
INDIVIDUAL DE AQUEL QUE
OBSERVA.



NOS PERMITE VERNOS
DE FORMA INDIVIDUAL

A LA VEZ →



VERNOS
COMO GRUPO

SEMANA SANTA ES EL MOMENTO

EN ESTA SEMANA HAY QUE DEMOSTRAR TODO EL TRABAJO DE UN AÑO ES EL DÍA DEL EXAMEN.

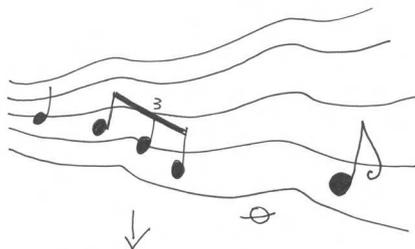
ES EL **GRAN** MOMENTO. SE LLAMA ASÍ A LA SALIDA PROCESIONAL DE LA HERMANDAD A LA QUE PERTENECE LA BANDA. Y ES QUE LA MAYORÍA DE LOS MÚSICOS QUE FORMAN LA BANDA SON HERMANOS DE LA COFRADÍA, AUNQUE TAMBIÉN HAY COMPONENTES QUE SIMPLEMENTE ESTÁN PORQUE LES GUSTA TOCAR, PORQUE QUIERE SALIR CON SUS AMIGOS, PAREJA, FAMILIA...



SI ESTO ES ASÍ, CREO QUE EXISTIRÁN DISTINTAS PERCEPCIONES SOBRE ESTE MOMENTO. DEL MISMO MODO QUE UNA OBRA DE ARTE PUEDE SER COMPRENDIDA DE DIVERSAS MANERAS.



AQUÍ TOMA MUCHA IMPORTANCIA EL COMPLIMIENTO DE LAS NORMAS Y ES QUE TODO EL GRUPO DEBE DESFILAR IGUAL.

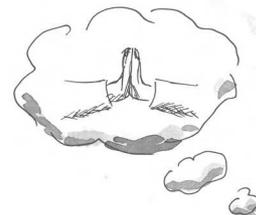
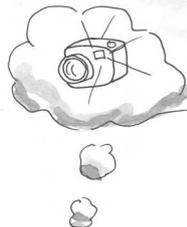


RESULTADO



ESTE MOMENTO ESTÁ MARCADO POR LA PUESTA EN ESCENA PARA MOSTRAR EL RESULTADO DE TODO UN AÑO DE TRABAJO A TODO EL MUNDO.

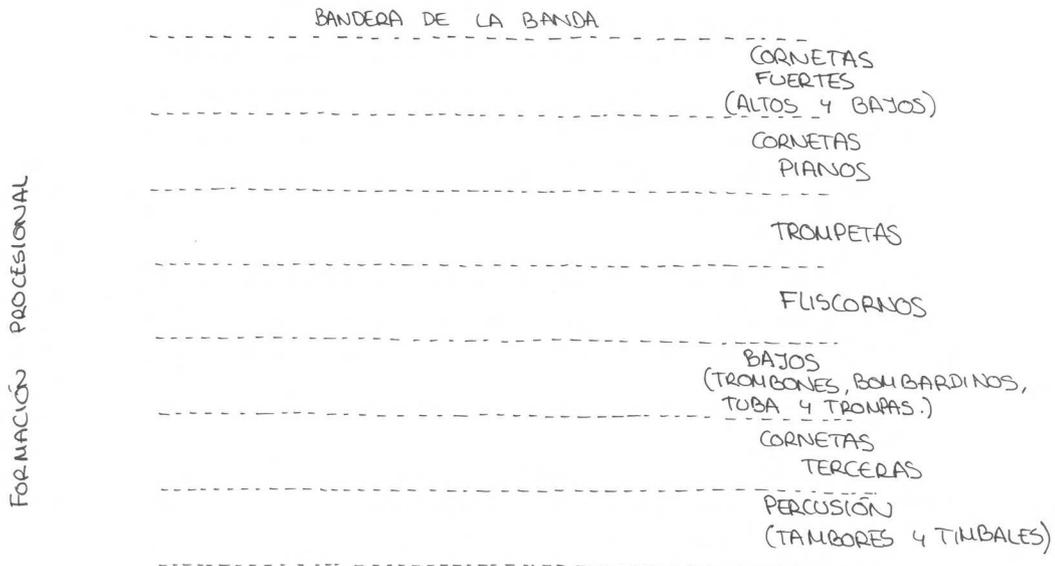
AÚN ASÍ LA GENTE DESDE EL EXTERIOR NO APRECIA MUCHO ESTE TRABAJO, O SIMPLEMENTE NO PERCIBE ESTE MOMENTO COMO LOS DEMÁS, TODO DEPENDE DE LAS CIRCUNSTANCIAS DE CADA PERSONA. DE AHÍ LAS DIFERENTES PERCEPCIONES Y VALORACIONES DEL PÚBLICO.



LA FORMACIÓN DE LA BANDA

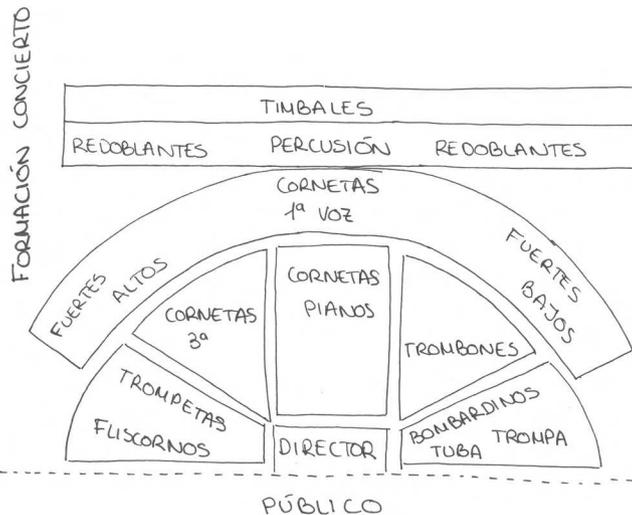
DEPENDIENDO DEL TIPO DE ACTUACIÓN

PASO PROCESIONAL



INDEPENDIEMENTE DE LA FORMACIÓN, SIEMPRE SE INTERPRETA LA MISMA MÚSICA, DE LO QUE SÍ DEPENDE ES DEL LUGAR DE LA ACTUACIÓN. TAMBIÉN SE TIENE EN CUENTA LA MUSICALIDAD QUE SE BUSQUE EN CADA MOMENTO O LA ACÚSTICA DEL LUGAR.

ESTA FORMA DE COLOCARSE TAMBIÉN RESPONDE A UN ORDEN SOCIAL.
LA BANDA CUANDO TOCA SE DEBE A UN PÚBLICO

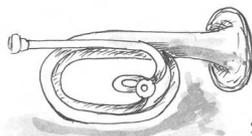


* LA FORMACIÓN EN LOS CONCIERTOS DEPENDE EN GRAN MEDIDA DEL ESPACIO DEL QUE DISPONGAMOS.

INSTRUMENTOS

LAS BANDAS DE CORNETAS Y TAMBORES, COMO SU NOMBRE INDICA, EN UN PRINCIPIO SE COMPONÍAN POR DOS INSTRUMENTOS NADA MÁS: LA CORNETA Y EL TAMBOR. ESTO TAMBIÉN SE DEBE AL ORIGEN DE ESTAS BANDAS EN LAS BANDAS MILITARES. ES ALGO QUE LAS MARCAN MUCHO EN OTROS MUCHOS ASPECTOS.

CORNETA

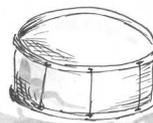


INSTRUMENTO MUSICAL

FORJADO CON UN TUBO DOBLADO SOLO UNA VEZ SOBRE SÍ MISMO.

PUEDA TENER PISTONES O NO.

TAMBOR



INSTRUMENTO DE PERCUSIÓN CON FORMA CILÍNDRICA.

CONSTA DE LA CAJA QUE HACE LA RESONANCIA Y DE UNA MEMBRANA

LLAMADA PARCHE. QUE CIERRA DICHA CAJA. SE TOCA CON LAS BAQUETAS.

CON EL PASO DEL TIEMPO SE FUERON INTRODUCIENDO OTROS INSTRUMENTOS DE VIENTO METAL CON EL FIN DE DAR MÁS ARMONÍA A LAS OBRAS PROCESIONALES O MARCHAS DE PROCESIÓN. ASÍ SE INTRODUCIERON INSTRUMENTOS PROGRESIVAMENTE HASTA LA ACTUALIDAD.

TRUMPETA



VIENTO METAL. TIENE UN SONIDO AGUDO, POTENTE Y BRILLANTE.

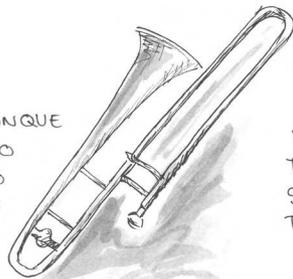


BOMBARDINO / TUBA

VIENTO METAL. TIENE UN SONIDO GRAVE SOBRE TODO LA TUBA. Y ENVOLVENTE.

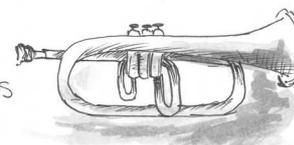
TROMBÓN

VIENTO-METAL SONIDO GRAVE AUNQUE NO TANTO COMO EL BOMBARDINO SU TESITURA ES AMPLIA.



FUSCORNO

VIENTO METAL. TIENE UN SONIDO SIMILAR A LA TRUMPETA PERO MENOS AGUDO



TROMPA

VIENTO-METAL INSTRUMENTO MUY VERSÁTIL, ABARCA UNA AMPLIA TESITURA



TIMBAL

ES UN TAMBOR CON LA CAJA DE RESONANCIA MÁS GRANDE. SE GOLPEA CON UNA MAZA



MANTENER LA BANDA ECONOMICAMENTE SUPONE UN GASTO DE MANTENIMIENTO DE NAVE, TRAJES, INSTRUMENTOS, DESPLAZAMIENTOS ...

LA FINANCIACIÓN

SE LLEVA A CABO DESDE LA PROPIA BANDA GRACIAS A LAS PERSONAS QUE LA FORMAN.



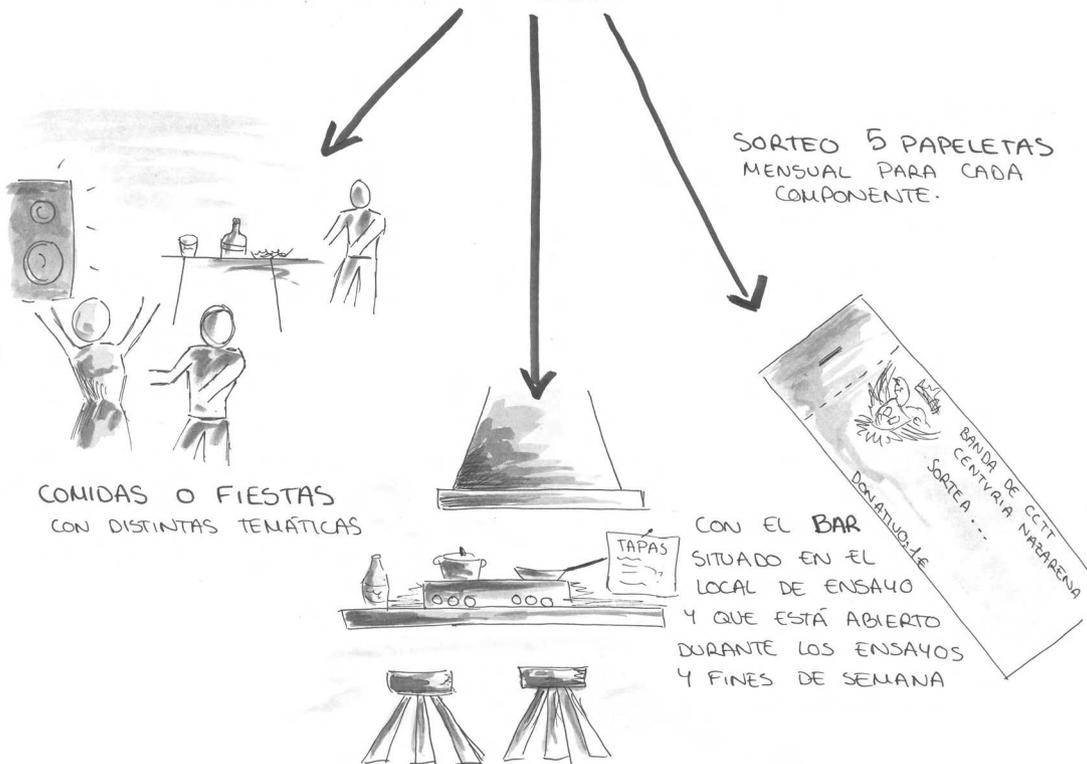
LA PRIMERA FUENTE DE INGRESOS DE LA BANDA FUE: UN PRÉSTAMO BANCARIO.

A LA MISMA VEZ ESTE ES UN GASTO, PUES TODOS LOS AÑOS HAY QUE PAGAR LA CUESTA CORRESPONDIENTE DEL CRÉDITO.



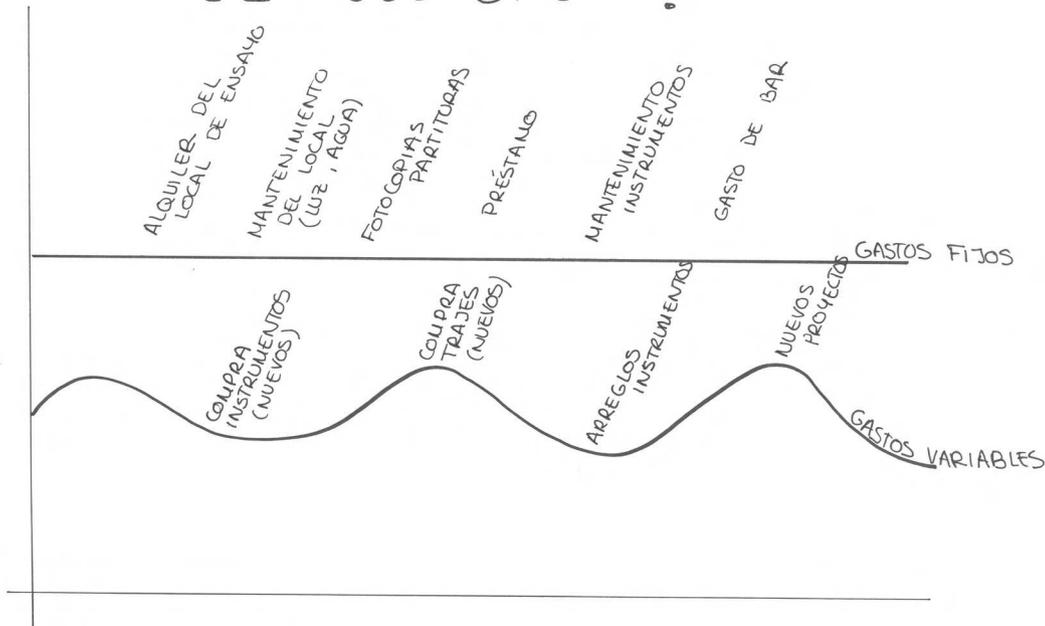
LOS CONTRATOS PARA TOCAR SON LOS PRINCIPALES INGRESOS, GRACIAS A ESTOS LA BANDA PUEDE HACER FRENTE A LOS GASTOS.

PARA PODER HACER FRENTE A OTROS GASTOS REALIZA DISTINTAS ACTIVIDADES. HABIENDO DE TODO EL GRUPO PARTICIPANDO DE MANERA ACTIVA SE REALIZAN ALGUNAS ACCIONES PARA OBTENER BENEFICIO ECONÓMICO.



LA BANDA ESTÁ CONSTITUIDA COMO UNA "INSTITUCIÓN", ES MÁS, LEGALMENTE ES UNA ASOCIACIÓN CULTURAL, Y COMO TAL TIENE UNOS GASTOS, PERO...

¿EN QUÉ GASTA?



LO IMPORTANTE SON LAS IDEAS, LA MÚSICA EN ESTE CASO, PERO SIN LA ECONOMÍA NO SERÍA POSIBLE ALCANZARLAS, YA QUE ÉSTA MATERIALIZA NUESTRA MÚSICA/IDEAS.

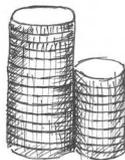
LA ECONOMÍA EN LA BANDA NO ES LO MÁS IMPORTANTE, PERO ES DONDE SE MATERIALIZAN LAS IDEAS



TENEMOS CLARO QUE LA BANDA HACE MÚSICA (PARA QUE ESTO SUCEDA ES NECESARIO):
1º) LA SEMANA SANTA (LA NUESTRA)
2º) UNA INSTITUCIÓN QUE HAGA MÚSICA



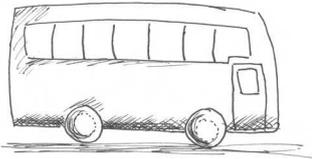
LA BANDA TIENE QUE HACER FRENTE A ESTOS GASTOS, SOBRE TODO LOS MÁS NECESARIOS.



POR ESO EL TESORERO DE LA BANDA HACEN CUENTAS PARA VER QUE GASTOS SE PUEDEN AFRONTAR CADA AÑO



¿CÓMO SE DESPLAZA UN GRUPO DE 70 PERSONAS?



1 AUTOBÚS DE
70 PLAZAS

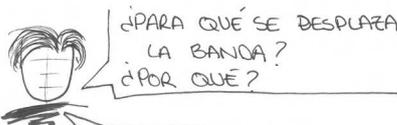
PARA TRAYECTOS LARGOS

SI LOS DESPLAZAMIENTOS SE REALIZAN A UN PUEBLO CERCANO NOS DESPLAZAMOS EN COCHES.



VIAJAN UNA MEDIA DE 15/16 COCHES

LOS GASTOS DE TRANSPORTE CORREN A CARGO DE LA BANDA. NORMALMENTE UNA DE LAS CLAÚSULAS DEL CONTRATO QUE SE FIRMA CON OTRAS HERMANDADES O ENTIDADES ES EL PAGO DEL TRANSPORTE.

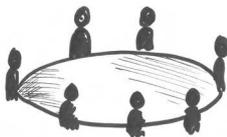


¿PARA QUÉ SE DESPLAZA LA BANDA?
¿POR QUÉ?

SALIDA

DESTINO

¿QUIÉN DECIDE A DÓNDE SE VA?



NOSOTROS NOS DESPLAZAMOS PARA IR A OTRAS CIUDADES A ACTUAR. SOMOS UNA BANDA INDEPENDIENTE, TENEMOS NUESTROS GASTOS, TENEMOS QUE PAGAR FACTURAS... ÉSTA ES UNA FUENTE DE INGRESOS.



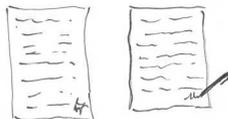
LA JUNTA DIRECTIVA DECIDE A DÓNDE QUIERE LLEVAR A LA BANDA Y POR QUÉ PRECIO Y LA PROPONE A DISTINTAS HERMANDADES PARA PONERLE MÚSICA A SUS SALIDAS PROCESIONALES.

OTRA POSIBLE VÍA ES QUE LA HERMANDAD DIRECTAMENTE CONTACTE CON LA JUNTA PORQUE HA CONOCIDO LA BANDA Y LE HA GUSTADO



SI LA HERMANDAD ESTÁ INTERESADA CONTACTA CON LA JUNTA PARA PEDIR PRESUPUESTO.

SI LAS DOS PARTES ESTÁN DE ACUERDO CON TODO SE REALIZA UNA REUNIÓN PARA FIRMAR EL CONTRATO DONDE APARECEN TODAS LAS CONDICIONES.



LOS DEMÁS PASOS SON LOS MISMOS

CADA PROCESIÓN ES UN MOMENTO IMPORTANTE PARA LA BANDA, ES EL MOMENTO DE EXPOSICIÓN, DE EXAMEN FINAL.

DENTRO DE LA PROCESIÓN HAY UNA ESTRUCTURA FIJA DE ORGANIZACIÓN, CASI DE FORMA GERÁRQUICA. SE ESTABLECE EL ORDEN POR TRAMOS. LA BANDA TIENE SU LUGAR: DETRÁS DEL PASO.



EL PÚBLICO ESCUCHA LA MÚSICA DURANTE LA PROCESIÓN SIN SABER TODO LO QUE HAY DETRÁS DE ESTAS NOTAS.

LA SEMANA SANTA DA IMPORTANCIA A LA BANDA, Y VICEVERSA

LA BANDA ENVUELVE TODA LA PROCESIÓN, CREA EL ESPACIO SONORO DE LA SEMANA SANTA



LA SEMANA SANTA ES UN CONJUNTO DE PIEZAS QUE ENCAJAN Y TODAS JUNTAS DAN SENTIDO A ESA "MAGIA" QUE SIENTE EL PUEBLO AL CONTEMPLARLA.



LA SEMANA SANTA DA IMPORTANCIA A MUCHAS DE LAS PIEZAS QUE LA componen: BANDA, COSTALEROS, PÚBLICO...



EN SEMANA SANTA SE PUEDE OPTAR POR VIVIRLA O POR CONOCERLA.

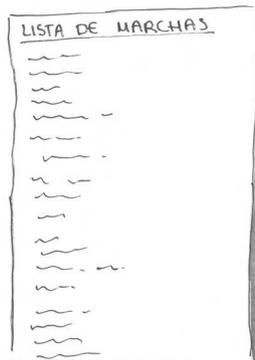


LAS PIEZAS PUEDEN SER:
TEXTOS → EN LOS QUE HAY QUE LEER UN CÓDIGO LINGÜÍSTICO.
DENOTACIONES → QUE YA POSEEN UN SIGNIFICADO Y SÓLO HAY QUE LEERLO.

¿QUÉ MARCHAS PROCESIONALES SE TOCAN?

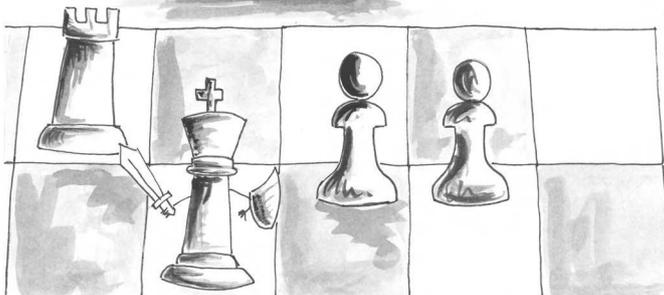
LA BANDA (EL DIRECTOR Y SUBDIRECTOR) SELECCIONA LAS MARCHAS EN FUNCIÓN DE VARIOS ASPECTOS.

! SIGUIENDO EL ESTILO MUSICAL QUE CARACTERIZA LA BANDA.



DENTRO DEL REPERTORIO NOS ENCONTRAMOS CON MARCHAS CLÁSICAS, NUEVAS, ACTUALES, PROPIAS, UNAS SIMPLES, OTRAS MÁS COMPLEJAS... CON TODAS ELLAS SE JUEGA DURANTE LAS PROCESIONES PARA SATISFACER LAS NECESIDADES DE HERMANDADES, MUSICOS, PÚBLICO...

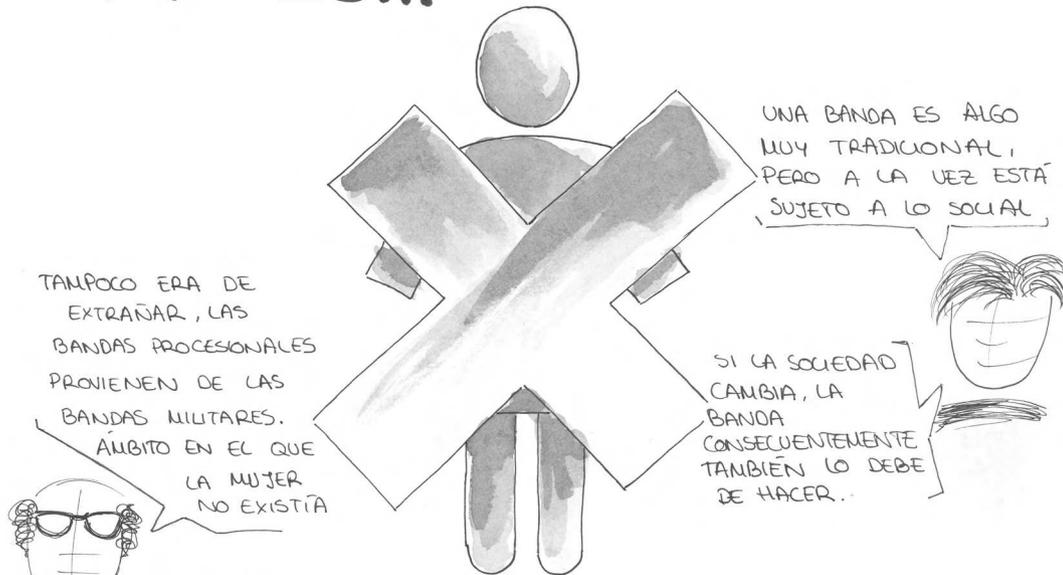
CLÁSICO ← → INNOVAR



EL DIRECTOR CREA UN JUEGO ENTRE DAR A LA GENTE LO QUE QUIERE TOCAR O ESCUCHAR Y LAS POSIBILIDADES QUE TIENEN SUS MUSICOS PARA HACERLO

LA FIGURA DE LA MUJER, AL IGUAL QUE EN OTROS ÁMBITOS DE LA VIDA,
NO HA ESTADO PRESENTE EN LAS BANDAS DE MÚSICA PROCESIONAL.

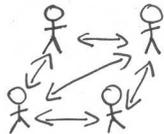
ANTES...



AHORA...



LAS RELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES ES ALGO AMPLIO Y COMPLEJO. LA RELACIÓN QUE TENGA EL GRUPO ES IMPORTANTE PARA LA BANDA, PARA EL RESULTADO FINAL.



CUANDO TODAS LAS RELACIONES VAN ENCAJANDO, LA BANDA GANA

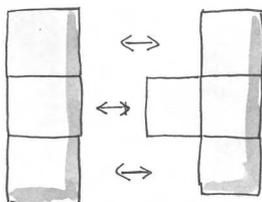


LA BANDA ESTÁ DISEÑADA PARA QUE SUENE TODO EL CONJUNTO.

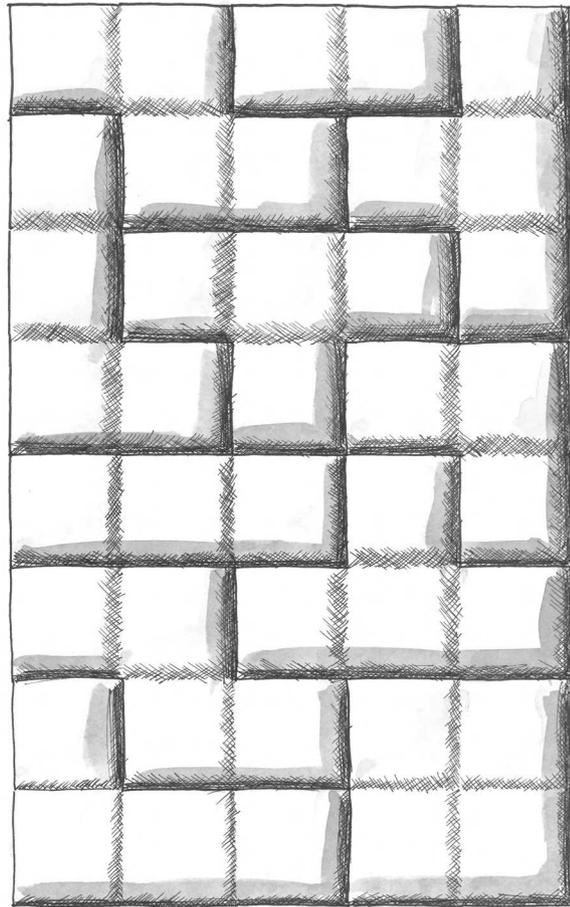
PERO DENTRO ES IMEVITABLE QUE EXISTAN PEQUEÑOS GRUPOS DE RELACIÓN.



EL COMPORTAMIENTO DE CADA GRUPO CON LOS DEMÁS DEPENDE DE SUS INTEGRANTES, SI BUSCAN INTEGRARSE Y FORMAR PARTE DEL BLOQUE GRANDE.



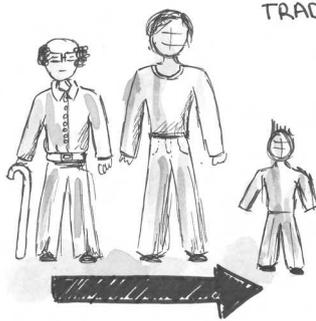
A VECES UNA PIEZA QUIERE SOBRESALIR POR ENCIMA DEL GRUPO, LLAMAR LA ATENCIÓN O NO DEJA A LOS DEMÁS RELACIONARSE CON OTROS GRUPOS.



LOS COMPONENTES SE AGRUPAN POR DISTINTOS MOTIVOS, NORMALMENTE ES POR TENER EN COMÚN CIERTAS CARACTERÍSTICAS QUE, EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS, NO TIENE NADA QUE VER CON LA BANDA NI CON SU MÚSICA COMO:

- LA EDAD.
- LOS GUSTOS.
- LA FAMILIA.
- SER AMIGOS.
- EL INSTRUMENTO.
- EL SEXO.

LA BANDA ES UN ESPACIO MUY DIVERSO POSEE TANTOS SIGNIFICADOS COMO COMPONENTES. (MÚSICOS, DIRECTORES, FAMILIARES...). PARA CADA UNO TIENE UNA SIGNIFICACIÓN DISTINTA.



TRADICIÓN FAMILIAR

PERTENECER A ESTE TIPO DE BANDAS TIENE UN GRAN PESO FAMILIAR. ES UNA TRADICIÓN QUE PASA DE PADRES A HIJOS.



ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

LA MAYOR PARTE DE LOS COMPONENTES NO SON MÚSICOS, POR ELLO EN LA BANDA SE REALIZA UNA LABOR DOCENTE ENSEÑANDO LO MÁS ESENCIAL



APRENDIZAJE

SIGNIFICATIVO

CADA COMPONENTE VA ADQUIRIENDO CADA DÍA NUEVAS NOCIONES SOBRE LA MÚSICA Y SU INSTRUMENTO, Y ESTO LO RELACIONAN CON LO QUE YA CONOCEN.



INDIVIDUAL

SE REALIZA UN PROCESO INDIVIDUAL EN EL MOMENTO EN EL QUE CADA COMPONENTE HACE MÚSICA CON SU INSTRUMENTO.

EL FIN O LA META A ALCANZAR ES INDIVIDUAL Y PERSONAL



COLECTIVO

A LA VEZ DE INDIVIDUAL ES ALGO COLECTIVO, AL TENER QUE TOCAR TODOS JUNTOS A LA MISMA VEZ, Y POR EL MISMO FIN.

¿QUÉ ESPERA EL PÚBLICO DE UNA BANDA DE SEMANA SANTA?

TANTO LOS MÚSICOS QUE COMPONEN LA BANDA COMO EL PÚBLICO ESPERAN QUE LA BANDA SIGA UNOS CÁNONES QUE NOS DICEN LAS CARACTERÍSTICAS DE LO QUE SE CONSIDERA UNA BUENA BANDA COGRADE.

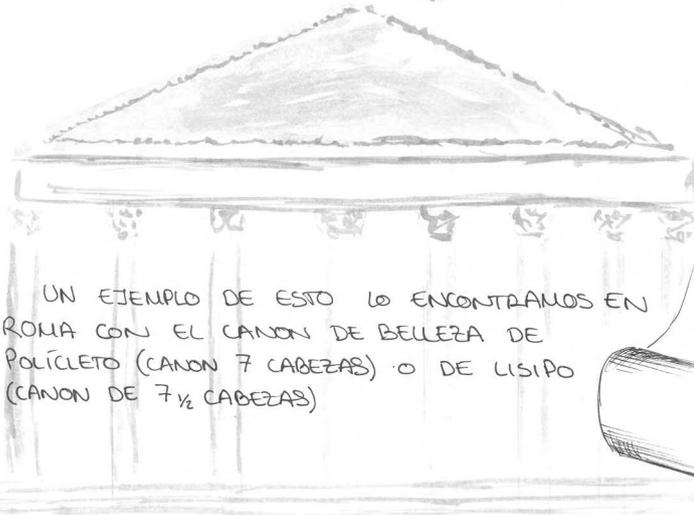
DENTRO DEL MUNDO COGRADE
HAY UNAS REGLAS QUE DEFINEN LO IDEAL.
¿QUIÉN MARCA ESTAS REGLAS?



EXISTE UNA TENSIÓN ENTRE LOS IDEALES Y LAS REALIDADES DE CADA MOMENTO. ESTO ES LO QUE PRODUCE ESA ESPECIE DE "MOMENTO MÁGICO".



HAY QUE CONSEGUIR UNA SIMBIOSIS CON TODOS LOS DEMÁS ELEMENTOS QUE FORMAN LA SEMANA SANTA.



UN EJEMPLO DE ESTO LO ENCONTRAMOS EN ROMA CON EL CANON DE BELLEZA DE POLÍCLETO (CANON 7 CABEZAS) O DE LISIPO (CANON DE 7 ½ CABEZAS)

La Banda Ideal

- ✓ ALTO NIVEL DE EXPRESIVIDAD Y PERFECCIÓN MUSICAL
- ✓ PUESTA EN ESCENA IMPECABLE.
- ✓ RESPETO ENTRE COMPONENTES
- ✓ SALIR EN PROCESIÓN EN LAS MEJORES CIUDADES.
- ✓ AMISTAD ENTRE COMPAÑEROS.
- ✓ INTERPRETAR LAS MARCHAS MÁS COMPLEJAS Y MÁS ACTUALES.



1. Introducción

Siempre se ha dicho que una imagen vale más que mil palabras, que una imagen habla por sí sola... en este caso serían veintisiete imágenes/dibujos; quiere decir esto ¿que todas estas palabras sobran? Posiblemente, quién sabe. No voy a ser yo quien diga lo contrario. Pero sería conveniente escribir sobre lo que esconden estas imágenes, que no es otra cosa que un trabajo de carácter etnográfico, basado en la observación de comportamientos, situaciones, personas, momentos concretos y su unión con las experiencias del propio investigador para intentar percibir el sentido que una persona o grupo le da a sus actos y a lo que les rodea, para al final intentar explicar lo que es una banda de música procesional. Con explicar me refiero a exponer la banda, no quedarnos sólo en lo que todos podemos ver durante la Semana Santa, si no, el trabajo que hay detrás, las personas que lo desempeñan, las continuas decisiones que se toman, por qué se eligen esas decisiones y no otras, quién dirige, quién manda, cómo se organiza; todo esto forma parte de la banda y en gran medida de ello depende el producto final que todos podemos ver y escuchar.

Así me di cuenta y entendí que una banda de música no es solo este producto final que el espectador ve, detrás tiene un gran proceso de relaciones personales, de normas que el grupo acepta, de estrategias. De este modo

comienzan mis imágenes, ampliando con una lupa la banda para ver mejor todos los detalles, vemos que la banda está formada por un conjunto de individuos que se mueven de manera independiente, pero que finalmente, todas estas individualidades se entrelazan y dan un resultado final. La individualidad en este proceso se da en el momento en el que cada individuo interpreta y expresa con su instrumento leyendo su partitura y bajo unas técnicas que él cree que son las mejores para que suene su instrumento, después al unirse todas y cada una de estas individualidades se crea esa especie de momento mágico, alcanza un punto de expresividad máxima de todo el conjunto. Pero si lo miras con la lupa, esta magia no es más que un número de ensayos en el que todos los individuos tocan a la misma vez, hacen los mismos matices, en general aceptan unas normas musicales para que al tocar todos juntos se cree una armonía general de grupo, que evidentemente, para quien lo ve desde fuera sin lupa, es como un ambiente mágico, que siente emociones.

Esta magia de la que hablo no tendría el mismo sentido si no se diese dentro del contexto en el que se da, es más, posiblemente ni existiría. El contexto en el que se da una banda es muy amplio, es decir, una banda se representa en varios contextos, pero en este caso, hago referencia al contexto en el cual

la banda se expone al público, el contexto para que la banda está diseñada, ese momento es la Semana Santa que está cargada de emociones, sentimientos, religiosidad, devoción... semana que rompe con lo cotidiano de las personas para intentar vivir y recordar la vida del señor, sus momentos más importantes que se viven con pasión y un cierto dramatismo. La mezcla de lo visual, las representaciones de la vida de Cristo sobre un paso con el olor característico de esta época, el de incienso, con lo sonoro, cada nota que la banda interpreta, es lo que envuelve todo ese momento en el que el público se emociona. Es decir, en este momento todo el entorno influye en el efecto que produce.

Al fin y al cabo es una representación y simbolización de una historia, con sus personajes principales, secundarios, los distintos momentos, etc. como afirma Ferro (2011): "Recuerde que toda fiesta es una apuesta en la negociación y resignificación de las identidades colectivas, con funciones legitimadoras de los diferentes actores e instituciones" (p.236). Por esto, se puede comparar con una representación teatral que dispone de su propia banda sonora, que en este caso la pone las bandas diseñadas para ello. Todo es mucho más complejo de lo que cualquiera puede ver un Jueves Santo en las siete u ocho horas que dura una salida procesional. Detrás del día de la actuación principal se esconden miles de estrategias, disputas, negociaciones por parte de todos los actores que protagonizan la obra, hay una jerarquía establecida de orden, de mandato... toda una institución. Y si nos centramos en la parte que pone la banda sonora, ocurre lo mismo, funciona del mismo modo. Ambas son el reflejo de la estructura social de la cual somos partícipes. La música es elegida, sin duda, con bastante acierto para crear la banda sonora de

este espacio, por su capacidad para transmitir emociones y mover sentimiento sentimientos en personas que escuchan e interpretan, porque su propio lenguaje hace esto posible. Un lenguaje lleno de signos y símbolos que el músico descodifica e interpreta a su forma, proceso es el que repercute tanto en el receptor como en el emisor. Esto podría ser lo que más interese de una banda procesional, de lo que además ya todos conocen.

Por esto, yo quise mirar y pensar más allá, en cómo se organiza la banda, quién hace qué cosa, cómo se relacionan los músicos... mirar la banda como un espacio cerrado, que además materializa el espacio que ocupa el aire y lo llena de sonoridad. Sonoridad que a su vez, marca el espacio de la Semana Santa, y establece que ese tipo de música es propia de una determinada Hermandad. De hecho, la música establece de quien es la propiedad de que, es decir, establece que un estilo de música es propiedad de la Semana Santa, dentro de esta, que distintos estilos de bandas son propiedad de qué ciudades, qué hermandades o qué momentos de la representación de la vida de Cristo, como dice Ferro:

no olvide poner atención al universo musical que acompaña las procesiones: grupos, bandas, aspectos marciales, instrumentos, piezas y tradiciones musicales diversas y mestizas, algunas de larga tradición oral. En lo posible trate de identificarlos para reconocer su origen y sus transformaciones. (2011, p. 235)

Gracias a mi participación activa dentro de este contexto pude entender algo tan complejo como es el funcionamiento de una banda procesional. Gracias también a mi percepción sobre la banda, mis más de diez

años participando en la música cofrade y, a lo que además he sumado la recogida de datos en distintos momentos por los que se podría decir que pasa la banda en todo un año¹ y varias entrevistas a personas relevantes del colectivo, he podido realizar esta investigación que he plasmado mediante imágenes.

Y para acabar este texto que posiblemente no llame vuestra atención y ni siquiera algunos lo lean, me gustaría hablar de porque he mostrado así mi trabajo mediante ilustraciones, que no es un hecho aleatorio, si no que elegí pintar porque es un nuevo código que permite acercarme a un mayor número de variables complejas como son las personas, la música, o los símbolos; y mostrarlas desde la simpleza del trazo, que además proporciona una perspectiva más acorde con la realidad, que en este caso tiene gran carga icónica. Para Durán (2005): “El espectador de una imagen capta e interpreta prácticamente con una sola ojeada todo el contenido de la imagen” (p. 241). En el caso de la música no se puede pintar en sí, pero si se puede pintar lo que esta transmite y lo que la rodea, teniendo en cuenta que esta representación está alejada de la realidad, ya que una persona puede pintar lo que la música le transmite, pero muy posiblemente otra persona lo pintará algo distinto, pues no todo el mundo siente lo mismo al escuchar las mismas melodías. No era mi intención utilizar las ilustraciones para adornar mi trabajo, las he utilizado como una forma de comunicar que conecta mucho más rápido con el lector, que así capta e interpreta la esencia con una sola ojeada, y la vez, si se

examina la ilustración junto con las pequeñas anotaciones detenidamente se captará e interpretará todo el conjunto y la totalidad de lo que se quiere expresar.

Si echamos un vistazo tiempo atrás, las ilustraciones nos han servido para explicar, ver, reproducir cosas que no están a nuestro alcance fácilmente, o que si están pero no alcanzamos a verlas o es difícil hacerlo, el claro ejemplo de ello lo encontramos en la antónima, la ciencia que estudia la forma, la estructuración... del cuerpo humano. Para esta ciencia es mucho más fácil mostrar por medio de reproducciones gráficas o ilustraciones su objeto de estudio y que el científico vea cómo es esa realidad. Del mismo modo, en los libros de texto que se utilizan en la enseñanza, se puede apreciar una gran cantidad de ilustraciones que son de vital importancia para que el alumnado que está aprendiendo se haga una idea de cómo es el mundo o los conceptos que está estudiando en ese momento: “Una de las principales funciones que desempeña la ilustración es mostrar lo que no expresan las palabras: asume parte de la carga narrativa y se encarga de transmitir las ideas difíciles o demasiado extensas” (Gómez y Hoster, 2013:68). Distintos autores ya estudian la importancia que poseen las ilustraciones en los libros de texto, dependiendo de cómo estén posicionadas, de cómo estén expuestas en el libro, de cómo estén realizadas... esto tiene mucho que ver con la importancia que le han dado antiguos filósofos a las imágenes en el proceso de aprendizaje, como Bruner (1956)

1.-Recogida de datos durante el año cofrade 2.015-2.016.

que consideraba el sistema icónico como uno de los tres sistemas de representación en el pensamiento. En cierta medida, hay una crítica a este tipo de texto literario y es que la mayor parte de estos libros el ilustrador y el escritor son dos personas distintas, en esos casos, el mensaje que se quiere transmitir puede aparecer un poco disperso, pero este no es mi caso, yo he realizado ambas tareas, la de escribir y la de dibujar, por lo que existe una relación entre el dibujo y la palabra que casi los unifica, ya que ambos van buscando la misma intención.

Las palabras de John Vernon-Lord, ilustrador y catedrático británico, detallando las propiedades educativas de la ilustración, clarifican bastante las razones de la naturaleza de este trabajo:

“La ilustración es un arte instructivo: ensancha y enriquece nuestro conocimiento visual y la percepción de las cosas. A menudo interpreta y complementa un texto o clarifica visualmente las cosas que no se dejan expresar con palabras. Las ilustraciones pueden [...] exponer conceptos imposibles de comprender mediante una manera convencional. Pueden reconstruir el pasado, reflejar el presente, imaginar el futuro o mostrar situaciones imposibles en un mundo real o irreal. [...] la ilustración es, en general, una forma de arte visual representativo o figurativo, pero su carácter o especial naturaleza –esas engañosas cualidades mágicas que le han sido concedidas en el

proceso de dibujarla o pintarla- pueden hacer que vaya más allá del sujeto o contenido descrito”. (Vernon-Lord, 1997: 168).

Dentro de mis ilustraciones aparecen dos personajes, ellos son Umberto Eco (2001) y de Ronald Barthes (1997), ambos semiólogos que durante mucho tiempo estudiaron el funcionamiento de los sistemas de signos, su representación y significación. Estos personajes aparecen a lo largo de mi trabajo aportando ideas, razones, porqués, y sobre todo apoyando mis palabras. Porque la banda comunica, de manera indirecta o directa expone ideas al público que la ve y escucha, y es que la música en sí misma es un discurso, cuenta algo, significa. Y es que con todo esto yo pretendo comunicar algo: qué es en realidad una banda de música procesional, qué hace en ese lugar. Y, en este punto los mensajes se multiplican, una banda intenta dar un mensaje, pero inconscientemente da otros muchos que tienen que ver no solo con la música, sino con la manera en la que la banda se presenta a los demás, la diferenciación existente entre los distintos instrumentos, entre los hombres y las mujeres, los niños y los adultos.

En definitiva, he cambiado el código de la banda, he pasado de la música al dibujo, dos disciplinas claramente distintas. Nada es lo que parece. Y gracias a eso podemos adentrarnos en los sistemas del arte, de la crítica y, sobre todo, de los sistemas de representación del poder. Podemos

realizar críticas, repensar lo que nos rodea, enfrentarnos con la verdad, re-ordenarlo, y decir algo al respecto que nos ayude a entender mejor, a ponerle orden a las cosas, a plantearnos el género, el poder, la economía, el cuerpo, el cómo nos vestimos, los gustos,

la música, el sonido, el espacio, cómo todo esto marca nuestras creencias y crea nuestra identidad, la manera de representarnos, cómo esto me ayudó a obtener el título de un máster, y sobre todo, cómo me ha hecho una persona más reflexiva, capaz de pensar y repesar.

Referencias

Bruner, J. S., Goodnow, J., y Austin, G. A. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid, Narcea.

Durán Armengol, Teresa (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp 239-253.

Ferro Medina, G. (2011). Guía de observación etnográfica y valoración cultural: Fiestas y semana santa. *Apuntes*,24(2), 222-241.

Gómez Camacho, A. y Hoster Cabo, B. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*. 19, 65-76.

Small, Christopher (2009). El Musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*,4.

Vernon-Lord, J. (1997). Algunos aspectos que el ilustrador debe tener en cuenta en el proceso de creación de libros ilustrados para niños, en Ponencias del IV Sinposi Internacional Catalònia d'Il·lustració. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.

Virgili Blanquet, María Antonia (2004). La música religiosa en el siglo XIX español. *Revista catalana de musicología*, Núm. II, 181-202.

Investigando al/a la pianista acompañante. *Investigating the accompanying pianist.*

Estrella María Romero Arrabal
Profesora Conservatorio de Ronda,
Málaga, España.
streia37@hotmail.com

Recibido 23/11/2016
Aceptado 05/12/2016

Revisado 25/11/2016
Publicado 01/01/2017

Resumen

A lo largo de las distintas épocas y sistemas educativos, los/las pianistas se han formado en la mayoría de los casos como intérpretes, a pesar de que casi todos/as acaban ejerciendo como docentes de piano. Algunos/as pocos/as deciden optar por la especialidad de Pedagogía del Piano, una especialidad orientada a la enseñanza. Sin embargo, desde hace unos años la salida laboral más asequible para los/las jóvenes pianistas que quieren incorporarse al sistema público de enseñanza en nuestro país es la de pianistas acompañantes. A pesar de que el número de pianistas que ejercen este trabajo aumenta cada año según las distintas

Abstract

Throughout the different epochs and educational systems, the pianists have been formed in the majority of the cases like interpreters, although almost all they end up working as piano teachers. Some few decide to opt for the specialty of Pedagogy of the Piano, a specialty oriented to the teaching. However, for the last years the most affordable work for young pianists who want to join the public system of education in our country is that of accompanying pianists. Although the number of pianists who perform this

Para citar este artículo

Romero Arrabal, E. (2017). Investigando al/a la pianista acompañante. Tercio Creciente, 11, págs. 93-106.
DOI: 10.17561/rtc.n11.6

listas de colocación de efectivos, no existe en la actualidad en España una especialidad enfocada a la preparación de futuros/as acompañantes. De éste y otros problemas relacionados con el ejercicio práctico del oficio y la falta de estabilidad en su situación administrativa se quejan los/las pianistas acompañantes además de los/las docentes y alumnos/as de las distintas especialidades de Música, Danza y Arte Dramático. Sin embargo y a pesar de la necesidad de abordar toda esta problemática desde una perspectiva científica, el número de trabajos de investigación realizados sobre este tema resulta ser muy escaso en nuestro país por lo que creemos que será de gran utilidad realizar una recopilación de la bibliografía más relevante en este campo de investigación. En el siguiente artículo se expondrán y analizarán con brevedad los artículos, libros y tesis escritos tanto en España como en el extranjero en relación con la figura y el trabajo de los/las pianistas acompañantes.

work increases each year according to the different lists of personnel placement, there is not currently in Spain a specialty focused on the preparation of accompanying futures. About this and other problems related to the practical exercise of the work and the lack of stability in their administrative situation complain the accompanying pianists in addition to the teachers and students of the different specialties of Music, Dance and Dramatic Art. However, despite the need to address all of this problem from a scientific perspective, the number of research carried out on this subject is very scarce in our country, so we believe that it will be very useful to compile a bibliography more relevant in this field of research. In the following article, articles, books and theses written both in Spain and abroad in relation to the figure and the work of accompanying pianists will be exposed and analyzed with brevity.

Palabras clave / Keywords

Enseñanzas Artísticas, Pianistas Acompañantes, Carencias, Música, Investigación.

Artistic Lessons, Accompanying Pianists, Lackings, Music, Research.

Para citar este artículo

Romero Arrabal, E. (2017). Investigando al/a la pianista acompañante. Tercio Creciente, 11, págs. 93-106.

DOI: 10.17561/rtc.n11.6

La figura del/de la pianista acompañante

La denominación pianista acompañante ha sido definida en múltiples ocasiones: es el caso, entre otros, de Cruz (2003, p. 946) quien menciona además del término “pianista correpetidor” la falta de justicia que estas denominaciones hacen al trabajo de estos/as profesionales; Adriana Abad (2009, p.20-28) habla de las diferencias entre el/la “pianista acompañante” y “pianista correpetidor”, y describe de un modo superficial el trabajo para cada una de las opciones mencionadas; Farias de Castro (2012, p. 413) también cita el amplio abanico de acepciones que existen para definir este oficio determinando como más apropiada según su criterio la de “pianista de conjunto”; Leal de Sousa (2014, p. 29-34) vuelve a dedicar unas palabras a la discusión sobre la terminología.

La labor docente de estos/as profesionales surgía en los Conservatorios españoles casi desde su creación en el siglo XIX. Sin embargo, habría que esperar cien años para encontrar rastro alguno de la existencia de los/las pianistas acompañantes en la normativa educativa de nuestro país. Desde entonces y hasta ahora, la legislación relacionada con el desempeño de su trabajo ha sufrido numerosos cambios sin dejar de abandonar una continua ambigüedad. Actualmente, cada comunidad autónoma organiza el trabajo de estos/as profesionales de un modo distinto. Como consecuencia, existen grandes diferencias entre las condiciones laborales de estos/as docentes entre unas comunidades y otras, así como en la calidad educativa que reciben los/las alumnos/as en cada autonomía. El colectivo de pianistas acompañantes, compuesto por

pianistas acompañantes de Instrumentos, de Canto, de Danza y de Teatro Musical, lleva años luchando por una mejora de la organización de su trabajo. Estos/as profesores/as también demandan la necesidad de una formación específica y denuncian los impedimentos con los que se encuentran a la hora de desempeñar su labor docente. Estos problemas han sido tratados en algunos estudios.

Estudios de investigación relacionados con la figura del/de la pianista acompañante en España

En nuestro país entre las publicaciones más relevantes que han abordado, de muy diferente manera y alcance, la figura del pianista acompañante, destaca de manera especial el trabajo de Elena Aguilar (2013), quien aborda el tema del desafío personal y profesional que supone ser pianista acompañante para alumnos/as de distintas especialidades Instrumentales o de Danza en los conservatorios de Enseñanzas Profesionales de Valencia. Como señala en su trabajo, los/las profesores/as no reciben formación académica para desempeñar la función y además la asignatura “Repertorio con pianista acompañante” no se reconoce como tal. La autora destaca que este último hecho resta autoridad a dichos/as profesionales frente a los/las alumnos/as. Aparte de introducir legislación que ratifica lo mencionado, la investigadora realiza encuestas abiertas a tres profesores/as acompañantes en las que analiza los

siguientes datos: Formación y desarrollo de habilidades, experiencias (retos-desafíos, motivación, y expectativas de futuro), salud y estrés laboral, interrelaciones, percepción del rol, marginación y regulación. El artículo ofrece una idea general de la problemática de la falta de formación y las condiciones laborales de estos/as profesionales, pero no ahonda en dichos temas. Además, el hecho de que sólo entreviste a tres pianistas acompañantes hace que no se ofrezca una visión desde otros puntos de vista (alumnos/as, compañeros/as de distintas especialidades, etc...). Tampoco habla del trabajo en concreto de los/las pianistas de Danza, Canto y Teatro Musical, ni de la necesidad de una formación específica para el desempeño de este oficio o de cómo de productiva puede ser para los/las alumnos/as esta asignatura.

Salvador Daza (2003) en su artículo titulado “Carta abierta sobre la problemática de los pianistas acompañantes” se centra en hablar de la figura del/de la pianista acompañante de Instrumentos y de Canto en Conservatorios Superiores de Música. El autor reivindica que es necesaria la existencia de esta asignatura como tal y con identidad propia, ya que el/la profesor/a pianista acompañante se centra en cuestiones que el/la maestro/a de Instrumento o de Canto obvia, como por ejemplo: la manera de comunicarse entre sí, aspectos camerísticos más específicos para cada obra, etc... Daza (2003) señala también lo difícil que es ejercer esta profesión, ya que no se ofrece formación previa para ello. Denuncia que, lejos de reconocer esta labor, a los/las pianistas acompañantes se les tiene como “docentes de segunda” por no ser profesores/as de piano. En este artículo se retratan muy bien las desigualdades que existen entre el sector de pianistas acompañantes y otros/as docentes en los Conservatorios Superiores, pero el autor no se detiene en

describir la labor que estos/as profesionales realizan en estos u otros centros (como los Conservatorios Profesionales). Tampoco ofrece datos externos que puedan compararse o analizarse para poder ofrecer una visión más amplia. Sólo se basa en su experiencia como pianista en Conservatorios Superiores de Música.

Por otro lado, Daniel López (2004) realiza un trabajo enfocado hacia el acompañamiento para Canto mediante una entrevista abierta al pianista acompañante Aurelio Viribay en la que se señalan aspectos ya mencionados. Algunos de ellos son: la dificultad que entraña ejercer esta profesión, el hecho de que la formación llegue a través de los años de experiencia (ya que no existe de manera academizada) y de la falta de reconocimiento profesional al ser tachados de “pianistas de segunda que no pudieron triunfar en solitario”. Es un artículo en el que se ofrece una visión muy personal y humana de lo que supone ser pianista acompañante, pero no aporta datos concretos ni conclusiones extraídas de una manera objetiva.

Un aspecto fundamental para quienes desempeñamos esta profesión es la carencia de formación específica como acompañantes. Este hecho es destacado especialmente por Ricardo Sanz (2001) quien subraya lo difícil que resulta ejercer esta profesión sin haber recibido una formación previa y explica un proyecto implementado en un Conservatorio Profesional de Música. Dicho experimento consiste en establecer unas normas básicas para la docencia de la asignatura “Repertorio con pianista acompañante” (horas, distribución de aulas, planificación con los profesores de instrumento...) para ver su productividad pasados algunos años. Los resultados obtenidos mostraron que los/las alumnos/as implicados/

as mejoraron considerablemente. Además, en este artículo el autor denuncia la caótica situación administrativa de los pianistas acompañantes en España y destaca el hecho de que en cada comunidad autónoma sean tratados/as de maneras distintas en cuanto a número de horas lectivas, condiciones laborales de los/las profesionales, etc... Como comienzo para una propuesta de organización es muy bueno, pero es un artículo breve en el que sólo se puede atisbar la idea y que incide en una temática que ya había sido abordada en artículos precedentes.

Sobre cuestiones más generales relacionadas con el ejercicio práctico del trabajo de los pianistas acompañantes de Instrumentos y Danza, hablan Belén Sirera (2009), Luis Vallés (2012, 2013, 2014, 2015, 2016) y Vallés y Verde (2015). Por un lado, Sirera (2009) ofrece unas indicaciones generales de la relación entre el Piano y la Danza, y de cómo puede enfocar el/la pianista el trabajo de acompañante para Danza, aunque la autora no se centra en la figura del/de la pianista ni su preparación, tan sólo aborda el tema de la Danza en líneas muy generales. Por otro lado, Vallés (2012, 2013, 2014, 2015, 2016) en diferentes artículos señala de manera superficial las características que han de tener los/las pianistas acompañantes de Instrumento y Canto. El autor basa el grueso de la información expuesta en su criterio personal sin utilizar apenas referencias bibliográficas ni la opinión de otros/as profesionales en la materia. Por último, Vallés y Verde (2015) se limitan a dar unas directrices básicas que han de seguir los/las alumnos/as de instrumento a la hora de realizar un ensayo con el/la pianista acompañante.

Un caso distinto es el de Miguel Zanetti (2012), pianista conocido a nivel nacional e internacional y especializado sobre todo en el acompañamiento del Canto. En su artículo, Zanetti (2012) se vale de su extensa experiencia como pianista de renombre para destacar algunos aspectos ya señalados, como son: el desprestigio que sufren los/las pianistas acompañantes y la complejidad que el trabajo entraña. Se basa sobre todo en la figura del/de la pianista acompañante para Canto y no explica de una manera concreta las habilidades que se deben desarrollar para ser un/una buen/a profesional en este campo.

Un lugar especial en esta revisión bibliográfica debe guardar Luis Vallés (2015), quien realiza la única tesis doctoral, hasta donde tengo conocimiento, sobre esta temática. En ella se centra en realizar una propuesta curricular para la formación de los/las pianistas acompañantes fundamentándola en la carencia formativa que estos/as profesionales poseen actualmente. Para llegar a esta conclusión, realiza un breve repaso sobre las características generales de cada una de las especialidades de acompañantes que existen actualmente en la práctica en España (Instrumentos, Canto Danza y Teatro Musical). Habla de las asignaturas que a día de hoy cursan los/las alumnos/as de Piano en los planes de estudios de los conservatorios españoles relacionadas con dicha formación como futuros acompañantes, y menciona a modo de comparación los planes curriculares que se están llevando a cabo en el extranjero para formar a pianistas acompañantes ya sea en calidad de Grado, o Postgrado (Máster y Doctorado). Sin embargo, se basa sobre todo en su experiencia personal, sin incluir apenas bibliografía ni testimonios de otros/as compañeros de gremio o de

otras especialidades ni de alumnos/as. Por otro lado, el autor no profundiza en la problemática existente en los Conservatorios españoles actualmente en lo que respecta a la organización del trabajo de estos/as profesionales y todos los problemas que esto acarrea no sólo a ellos/as mismos, sino también a los/las estudiantes y a los/las demás compañeros/as de otras especialidades. Con ello, deja a un lado la propuesta de cambio en la regulación y metodología de las asignaturas que imparten los/las pianistas acompañantes e incluso la necesidad de la implantación de algunas de ellas. Por último, habría que destacar también que la propuesta curricular que en dicha tesis se plantea, aunque es completa, aboga por planes de estudios más antiguos. De este modo, obvia asignaturas y prácticas más propias de metodologías más contemporáneas.

Entre los artículos especializados en el acompañamiento de Danza debemos destacar los de Isaac Tello (2010,2011,2012). Este autor en sus diferentes artículos habla de las carencias existentes en la formación de los/las pianistas acompañantes y en particular en los/las de Danza. La finalidad de sus trabajos es la de recopilar información que permita ayudar a los/las pianistas noveles en el acompañamiento de la Danza ofreciéndoles una serie de herramientas para ello; así, por ejemplo, destaca la importancia de la improvisación y del conocimiento de la terminología de la Danza por partes de los/las pianistas. Son artículos muy completos para Danza, pero no cubren los demás ámbitos del acompañamiento como: el de Instrumentos, el de Canto y el de Teatro Musical. Además, aunque menciona la carencia de formación musical que poseen los/las bailarines/as, sobre todo de cara a ofrecer aclaraciones a los/las pianistas acerca del tipo de música que prefieren en sus clases, no se centra en la

necesidad de una asignatura específica que trabaje estas cuestiones.

Un trabajo muy distinto es el de Antonio Bernal (2009) quien tan sólo realiza una breve guía para acompañar algunos ejercicios básicos para una clase de Danza Clásica, haciendo hincapié en la necesidad de conocer los términos de dichos ejercicios y varios aspectos clave sobre la improvisación en la Danza. Aunque este trabajo puede resultar de ayuda para algún/a pianista que empiece a ejercer este trabajo o quiera informarse superficialmente sobre el mismo, no es un artículo detallado que realice un estudio de investigación al respecto. Se basa en las conclusiones del propio autor sin incluir soporte bibliográfico ni estudiar el ejercicio de esta profesión sobre el propio campo de trabajo.

Ana López (2008) aborda su investigación mediante una metodología muy distinta a las de los estudios mencionados anteriormente. La autora habla de la carencia de profesionales formados en el ámbito del acompañamiento de la Danza en los conservatorios españoles y ratifica la importancia de la improvisación como recurso para el desempeño de este trabajo. Para ello, toma como modelo el Conservatorio Profesional de Danza "Mariemma" de Madrid. Mediante un estudio, la autora concluye que el cambio continuo de la plantilla del profesorado unido a la carencia de formación de los/las mismos/as, repercute de forma negativa en la formación del alumnado de estos centros educativos. Además, todo esto contribuye al agotamiento y desgana de los/las profesores/as de Danza, quienes todos los cursos escolares cuentan con la presencia de pianistas inexpertos/as y sin formación en sus aulas. Estas circunstancias traen como consecuencia la necesidad por parte

de dichos/as docentes de Danza, de tener que invertir tiempo y esfuerzo durante el desarrollo de sus clases en la formación de los/las acompañantes noveles. El artículo expone muy bien la problemática existente en lo relacionado con el acompañamiento de la Danza, pero no habla de las demás especialidades (Instrumentos, Canto y Teatro Musical). Además, aunque propone como solución una mayor formación en improvisación pianística, no ofrece una propuesta curricular formal ni una batería más completa de herramientas para afrontar este trabajo.

Estudios de investigación relacionados con la figura del/de la pianista acompañante en otros países

A diferencia de lo que ocurre en España, en países como Estados Unidos, Portugal o Brasil, sí se han realizado trabajos de investigación de enjundia relacionados con la figura del pianista acompañante. Estos se centran en aspectos concretos como la expresividad o la capacidad de lectura a primera vista, y cómo influyen en que el trabajo entre el solista y el acompañante sea más productivo y artístico.

Da Costa (2011) realiza una tesis doctoral en la que se centra en la importancia de la lectura a primera vista para los/las pianistas acompañantes. El autor construye dicha tesis con los resultados obtenidos mediante la realización de una serie de pruebas. Con la colaboración de estudiantes que han finalizado los Estudios Superiores de Música en la especialidad de Piano, Da Costa

(2011) comprueba su capacidad para leer a primera vista partituras del repertorio que suelen trabajar los/las pianistas acompañantes de Canto e Instrumentos, para luego testarlos con el conjunto completo (pianista-solista). Este estudio llega a la conclusión de que los/las alumnos/as no están preparados/as para ser acompañantes, ya que no leen con fluidez ni saben acompañar como es debido, causando grandes impedimentos al solista. Una tesis que hace hincapié en una de las características fundamentales que han de poseer los/las pianistas acompañantes y que pone de manifiesto la necesidad de una formación específica para la profesión, pero deja atrás muchas otras cuestiones de igual importancia como son: el oído del/de la pianista, la necesidad de conocer repertorio o las características de cada instrumento.

Una perspectiva muy distinta para abordar la investigación es la que utiliza Martin Katz (2009), quien escribe un libro muy personal basado en su vida y sus propias experiencias como pianista acompañante en el que describe lo que ha tenido que aprender para desempeñar su trabajo. El autor apunta las características específicas que el/la pianista ha de desarrollar para acompañar ciertos instrumentos y para trabajar con cantantes, además de centrarse en cómo un/una pianista ha de realizar reducciones de partituras orquestales para el acompañamiento de conciertos solistas. Este libro ilustra muy bien el trabajo del/de la pianista acompañante y ofrece una idea general (aunque superficial) de lo distinto que es el oficio según la especialidad que se acompañe, pero no introduce datos teóricos ni ofrece otro punto de vista más que el suyo.

Dimitra Kokotsaky (2007) realiza su estudio de investigación basándose en el método “Grounded Theory” para entrevistar

a pianistas acompañantes de su entorno. A través de estas entrevistas llega ciertas conclusiones acerca de lo que los/las pianistas acompañantes consideran importante de la profesión como: características generales, nivel de trabajo, estrés, diferencias con los solistas... Simplemente analiza datos muy concretos y los cataloga de manera racional, sin profundizar en cuestiones específicas de formación para distintas especialidades, condiciones laborales, etc... El método de análisis empleado es bueno, pero generaliza demasiado y no se centra en aspectos concretos para sacar conclusiones precisas.

Un estudio especialmente interesante acerca de los/las pianistas acompañantes de Canto es el de Leal de Sousa (2014). Desde su experiencia personal y con la colaboración de compañeros/as de su centro de trabajo, la autora ofrece una visión bastante completa y esclarecedora de lo que significa ser pianista para Canto. Habla de recursos que el/la docente ha de trabajar (transporte de melodías...), de cómo se deben conocer las voces, el repertorio, etc... Esta autora también destaca la expresividad que requiere la especialidad de Canto y cómo el/la pianista ha de aprender cómo adaptar su música a las necesidades expresivas de cada cantante. Para ello, la autora señala que es necesario conocer en profundidad aspectos concretos de esta especialidad. Esta tesis proporciona mucha información sobre el/la pianista de Canto, pero sólo se centra en esta especialidad.

Por otra parte, Adriana Abad (2009) basa su tesis en el estudio del/de la pianista acompañante para flauta travesera. La autora comienza con una introducción en la que habla brevemente de las características generales que ha de poseer un/una pianista acompañante para luego centrarse en el repertorio y acompañamiento de este instrumento. Además, ofrece una idea de la

complejidad que entraña para el/la pianista acompañante preparar un repertorio camerístico. Sin embargo, su estudio se ciñe exclusivamente al acompañamiento de la flauta travesera, dejando a todas las demás especialidades atrás.

Es necesario destacar la originalidad y revelación del trabajo de Justine Karmel Sansafar (2012) quien realiza una tesis centrada en lo importante que son la comunicación y la expresividad en el dúo camerístico a través de un estudio en el que participan alumnos/as de piano de tres niveles distintos: experto, mediano y amateur. Esta investigadora llega a la conclusión de que el/la pianista acompañante es muy importante para que el conjunto obtenga calidad musical y destaca así la importancia de contar con pianistas experimentados/as y formados/as. Una tesis que destaca la importancia de que el/la pianista acompañante sepa dirigir y a su vez seguir al/a la solista sumando expresividad a la interpretación musical para así conseguir una mayor calidad artística como conjunto de cámara. Además, refleja muy bien el tema de lo necesarias que son la experiencia y formación para los/las pianistas acompañantes. Sin embargo, deja sin tratar otros muchos aspectos que considero relevantes al analizar esta figura.

Otros trabajos de gran valor escritos por un gran pianista de renombre no sólo como acompañante sino también como solista son los libros de Gerald Moore (1953,1956,1962) . En ellos, Moore (1953,1956,1962) relata sus vivencias y experiencia como pianista acompañante, sobre todo en lo relacionado con el acompañamiento del Canto. Al tratarse de uno de los pianistas acompañantes más experimentados y famosos a nivel mundial, el interés de estos trabajos literarios es enorme. En ellos, habla de las cualidades técnicas,

personales y profesionales que han de tener los/las buenos/as pianistas, de los pasos por los que pasarán durante su formación y de qué camino seguir para alcanzar un grado óptimo de la misma. En su libro *Singer and Accompanist* (1953) el autor describe con detalle el trabajo necesario para abordar con éxito las piezas más famosas de la literatura pianística para el acompañamiento del Canto. *Am I too loud? Memmories of an Accompanist* (1962) es un libro basado en sus experiencias como acompañante lleno de anécdotas y consejos, al igual que *The unashamed Accompanist* (1943), en el cual no deja a un lado el tema de la discriminación con respecto a los demás pianistas (y músicos en general) que han sufrido desde el origen de esta profesión los/las acompañantes. Todos estos libros son considerados de suma importancia bibliográfica para los/las pianistas acompañantes, ya que suponen una de la referencias más importantes y acerca del oficio de este gremio musical.

En lo relacionado con el acompañamiento para Danza en el extranjero, destaca el estudio de Yee Sik (2011). Esta autora basa su tesis doctoral en el estudio de la clase de ballet y en la recopilación de recursos pianísticos para las clases de Danza. Basa la información que expone en su propia experiencia como acompañante en distintos centros educativos y compañías de Danza de EEUU, poniendo en valor la necesidad de poseer una amplia gama de recursos específicos para el desempeño de este trabajo. Es una tesis completa y útil para poder recabar información sobre los ejercicios en las clases de Danza y la música que para ellos se requiere pero, como es lógico, está situada en un panorama educativo y práctico que nada tiene que ver con la situación actual en nuestro país. Leyendo

este trabajo de investigación se puede dar cuenta de las carencias existentes en todos los aspectos (administrativo, de organización, formativos, ideológicos, etc....) con las que nos encontramos actualmente en España los/las docentes de las disciplinas artísticas, hallándonos a años luz de distancia de lo que se ofrece en otros países.

Y ya por último, quiero mencionar el libro de Harriet Cavalli (2001). En él, la autora describe sus experiencias como pianista acompañante de Danza en EEUU detallando los aspectos musicales necesarios para cada ejercicio de la clase de Danza y explicando el sentido de ello. Para esto, relaciona la música con los movimientos físicos del cuerpo en cada ejercicio. Además, la escritora habla de la importancia de la música en la clase de ballet y de cómo el/la pianista ha de involucrarse en ella. Destaca que éste no es un trabajo que cualquier pianista con nociones de Piano (por muy elevadas que estas sean) pueda realizar, ya que se necesita un gran conocimiento de la Danza y una dedicación e interés plenos. El libro está repleto de anécdotas personales que ilustran y dan respuesta a muchas de las problemáticas que aparecen durante el trabajo del binomio pianista-bailarín/a actualmente en las clases de Danza en España. Todo ello, hace de ésta una fuente de recursos muy valiosa para orientar la formación de los/las primeros/as. De esta fuente bibliográfica se pueden extraer muchas conclusiones acerca de la necesidad de formación de los/las acompañantes de Danza y de la carencia formativa que también sufren los/las profesores de Danza en España sobre cómo trabajar con los pianistas en lo que al acompañamiento musical en las clases respecta. Sin embargo, al igual que la anterior referencia, este libro se basa en las experiencias de una pianista en un país en el

que la situación actual del desarrollo de este trabajo no tiene nada que ver con la española.

A modo de conclusión

La bibliografía que existe en la actualidad sobre la figura de los/las pianistas acompañantes, el trabajo que realizan y las carencias de las que adolecen es muy escasa. Como se ha podido observar en las páginas anteriores, en su mayoría, los distintos trabajos de investigación se centran en profundizar tan sólo en la problemática relacionada con la carencia de formación específica para el desempeño práctico del oficio de estos/as profesionales. En España, además, los estudios de investigación relacionados con la figura del/de la pianista acompañante quedan reducidos a artículos muy breves y meramente descriptivos que ni siquiera ahondan en esta carencia. Como excepción, está la tesis realizada por Vallés (2015) basada en la realización de una propuesta de currículo para la formación de los/las alumnos/as que quieran ser futuros/as pianistas acompañantes. Sin embargo, aún queda mucho trabajo por realizar en este ámbito puesto que el resto de problemas

existentes aún no han sido abordados desde las distintas perspectivas.

Por todo ello, bajo mi punto de vista es de la máxima necesidad realizar un trabajo de investigación más extenso y en profundidad. No sólo en lo relacionado con las carencias de formación de estos/as profesionales como acompañantes, sino también, y no con menor grado de importancia, como maestros. Una revisión de los conocimientos pedagógicos y herramientas que estos/as docentes poseen y la existencia o carencia de ella y grado de eficacia de las distintas estrategias metodológicas aplicadas en sus aulas. Urge ahondar en el conocimiento de toda esta problemática con el fin de encontrar soluciones y alternativas a los obstáculos que en la actualidad están perjudicando a todo un colectivo docente y, en consecuencia, contribuyendo al detrimento de la calidad educativa de los/las estudiantes de las distintas especialidades de Música, Danza y Arte Dramático en España. Más aún si tenemos en cuenta los grandes avances que ha experimentando la pedagogía a nivel de la educación general y los beneficios que la investigación performativa en el ámbito de las artes aporta en este tipo de estudios.

Referencias

- Abid, A. (2009). *Pianista Colaborador: A formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de Flauta Transversal* (Tesis de Maestría). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG).
- Aguilar, E. (2013). La figura del profesor pianista acompañante en los Conservatorios Profesionales de la Comunidad Valenciana. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 10, p.13-29. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_REC1.2013.v10.44049
- Bernal, A. (2009). Estrategias del pianista acompañante en una clase de ballet en la barra. *Revista digital innovación y estrategias educativas*, 06(19), p.1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANTONIO_BERNAL_2.pdf
- Cavalli, H. (2011). *Dance and Music: A Guide to Dance Accompaniment for musicians and dance teachers*. Florida, Estados Unidos: University Press of Florida.
- Cruz, M. (Agosto, 2003). *Pianista acompanhador: um estudo analítico de suas competências e ações enquanto produtor musical*. En *Anais do XIV Congresso da anppom* (p.945-952). Porto Alegre, Brasil. Recuperado de http://antigo.anppom.com.br/anais/ANPPOM_2003.pdf
- Daza, S. (2003). Carta abierta sobre la problemática de los pianistas acompañantes. *Revista digital Filomúsica*, 07(41). Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo41/carta.html>
- Da Costa, F. (2011). *Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa* (Tesis de Doctorado). Instituto de Artes de la Universidad Estatal de Campinas, Campinas.
- Farias de Catro, G. (2012). *A formação do pianista de conjunto: uma revisão de literatura*. En *Anais do II Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música*.(p.412-421). Brasília, Brasil.
- Katz, M. (2009). *The complete collaborator*. New York, New York: Oxford University Press.
- Kokotsaky, D. (2007). Understanding the ensemble pianist: A theoretical framework. *Psychology of Music*, 35(4), P. 641-668.
- Leal de Sousa, L. (2014). *Interações entre o pianista colaborador e o cantor erudito: habilidades, competências e aspectos psicológicos* (Tesis de Maestría). Universidade de Brasilia Instituto de Artes, Brasilia.

- López, A. (Febrero-Marzo, 2008). El pianista acompañante en la clase de danza: problemática actual. Ventajas de la utilización de los recursos creativos. En Actas del I Congreso de investigación en educación musical (p.170-176). Madrid, España.
- López, D. (2004). Entrevista: Aurelio Viribay. Revista Digital Filomúsica, 01(48). Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo48/entrevis.html>
- Moore, G. (1953). *Singer and Accompanist*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Moore, G. (1956). *The Unashamed Accompanist*. New York, New York: The Mac Millan Company.
- Moore, G. (1962). *Am I too loud? Memoirs of an Accompanist*. London: Hamish Hamilton Ltd.
- Sanz, R. (2001). El profesor de instrumento y el profesor pianista acompañante, *Música y Educación*, 46, p.45-62.
- Sansafar, J.K. (2012). *Influence of Aural And Visual Expressivity Of The Accompanist On Audience Perception Of Expressivity in Collaborative Performances Of A Soloist And Pianist* (Tesis de Doctorado). The Florida State University College Of Music, Florida.
- Sik, Y. (2011). *The Art Of Accompanying Classical Ballet Technique Classes* (Tesis de Doctorado). Graduate College of the University of Iowa, Iowa.
- Sirera, B. (2009). *El piano en la danza*. Madrid: Alpuerto.
- Tello, I. (Marzo, 2012). Formación del pianista acompañante. Importancia para el desempeño de su función en los Conservatorios de Danza. En Actas del II Congreso CEIMUS de Educación e investigación Musical (p. 463-470). Madrid, España.
- Vallés, L. (2012). El Acompañamiento al Piano II. *Artseduca*, 3, p. 18-29.
- Vallés, L. (2013). El Acompañamiento al Piano III. *Artseduca*, 4, p.16-31.
- Vallés, L. (2013). El Acompañamiento al piano IV. *Artseduca*, 6, p.20-39.
- Vallés, L. (2014). El Acompañamiento al Piano V. *Artseduca*, 8, p. 24-60.
- Vallés, L. (2015). El Acompañamiento al Piano VI. *Artseduca*, 12, p.27-47.

Vallés, L. (2016). El Acompañamiento al Piano VII. *Artseduca*, 13, p. 8-38.

Vallés, L. (2015). La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español (Tesis de Doctorado). Universidad Jaume I, Valencia.

Vallés, L., Verde, L. (2015). Un ensayo con pianista acompañante. *Revista digital Conservatori, Portal Digital du Conservatori de La Vall d' Uixó.*, 06(16). Recuperado de <https://revistadigitalconservatori.wordpress.com/2015/06/16/un-ensayo-con-pianista-acompanante/>

Zanetti, M. (2012). El pianista acompañante. *Melómano Digital*, 03(29). Recuperado de <http://orfeoed.com/melomano/2012/articulos/guia-practica/piano/el-pianista-acompanante/>

Ficciones: obra en proceso. Un proyecto de investigación-creación

Fictions: work in progress. A research-creation project

Martha Patricia Espíritu Zavalza
PTC Universidad de Guadalajara, México.
pespirituz@gmail.com

Recibido 30/10/2016
Aceptado 05/11/2016

Revisado 05/11/2016
Publicado 01/01/2017

Resumen

Este artículo presenta las ideas iniciales de una investigación-creación en literatura que busca la producción de un libro de ficciones. Se aborda el contexto en el que se realiza y la propuesta de la cotidianidad como cimiento de la construcción de las narrativas.

El proceso creativo que conlleva este proyecto traza una ruta que va de las escrituras del yo hacia el relato ficticio, un tipo de autoficción que hibrida lo autobiográfico con lo ficcional.

Abstract

This article presents the initial ideas of an investigation-creation in literature and looks for the production of a book of fictions. It approaches the context in which it is created as well as the proposition that the quotidian lays the foundation for the construction of the narratives.

The creative process which this project involves traces a path that goes from selfwritings towards fictitious relates, a type of autofiction which hybridizes the autobiographic with the fictional.

Para citar este artículo

Espíritu Zavalza, M. P. (2017). Ficciones: obra en proceso. Un proyecto de investigación-creación. Tercio Creciente, 11, págs. 107-116. DOI: 10.17561/rtc.n11.7

Palabras clave / Keywords

investigación en artes, proceso creativo, ficción.

investigation in arts, creative process, fiction

Para citar este artículo

Espíritu Zavalza, M. P. (2017). *Ficciones: obra en proceso. Un proyecto de investigación-creación*. Tercio Creciente, 11, págs. 107-116. DOI: 10.17561/rtc.n11.7

I.

En las últimas décadas, la investigación en artes ha ganado terreno en el ámbito académico donde cada vez se encuentra más integrada en programas de posgrado universitario. En universidades de distintas latitudes, los estudios de posgrado consideran cada vez más a la investigación en artes y otras formas de investigación relacionadas con el arte, tales como la *a/r/tografía* y la investigación basada en las artes, como opciones para generar conocimientos en el ámbito académico.

Asimismo también se ha incrementado la difusión de los resultados de este tipo de investigación en revistas, congresos y encuentros de especialistas. La comunicación de los procesos y los resultados puedan ser presentados en lenguajes diversos, los propios de las artes, lo cual permite conocer el trabajo vivo del investigador y provocar una experiencia. No obstante, se sigue privilegiando la presentación de ponencias y comunicaciones como mecanismos de intercambio.

En este sentido, Vicente (2006) señala que la investigación en artes “tiene como objeto la producción de conocimientos sobre el arte y desde el arte. A esto podríamos añadir que la investigación artística implica también la explicitación de los conocimientos producidos en lenguaje verbal (discurso artístico) y su circulación en los ámbitos oficiales de investigación”.

De esta manera, la investigación que se

genera dentro del ámbito artístico ha de tener un correlato que será transmitido en una comunidad de investigadores más general, con el propósito de integrar comunidades de conocimiento donde se establezcan puentes de comunicación.

La universidad adopta dos posiciones en cuanto a la aceptación de los trabajos finales. Por un lado están las que además de la obra solicitan un documento expositivo donde contenga el proceso y que dé cuenta de los pasos que ha dado el investigador hasta llegar a esa producción. En contraste, otras academias aceptan que las evidencias de la investigación se encuentran en la obra misma y no hace falta un informe detallado sino apreciar la obra.

Para Borgdorf (2012), la investigación en artes conjunta la teoría y la práctica en un solo producto creativo. Señala que:

Se refiere a la investigación que no asume la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ya que ésta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación. Este acercamiento está basado en la idea de que no existe ninguna separación fundamental entre teoría y práctica en las artes.

En este sentido, no solo la obra, sino que también el proceso creativo es un punto fundamental de la investigación en artes, puesto que es ahí donde se puede observar la interacción de la práctica y la teoría en la

acción creativa. No obstante, el proceso está obviamente contenido en la obra.

En cuanto a las metodologías, una de las principales dificultades de este tipo de investigación tiene que ver con el diseño metodológico que se utiliza en cada proyecto, de manera que por las particularidades de cada uno, el diseño es único en cada ocasión. La participación de la investigación creación en los espacios propios de las ciencias sociales ha facilitado la interdisciplina necesaria para configurar metodologías mixtas.

La investigación en artes le da protagonismo al proceso. Para algunos autores como Gray y Malins (2004), el proceso mismo es central, de manera que investigamos con la mirada puesta en el proceso de investigación, quedando el resultado en un segundo plano:

Si investigar es un proceso, entonces aprender acerca de investigar trata de cómo aprender a investigar. Podríamos casi decir que el proceso es más importante que el producto, el viaje es más interesante que el destino. Saber cómo investigar es quizá más valioso que el hallazgo de una cosa en particular, que adquirir una porción de conocimiento, ya que “el conocimiento se conserva tanto como un pescado” (anónimo). Todo el conocimiento es tentativo. [Traducción de la autora].

II. Un proceso de investigación

A lo largo del siglo XX, en distintas disciplinas de las ciencias sociales, la escritura soporta un importante rol como instrumento de investigación. Por ejemplo, en la autoetnografía,

la investigación narrativa o la autobiográfica.

Desde el área de la literatura, los escritos del yo o literaturas de la intimidad, donde la escritura no consiste en “un cuento retrospectivo y ordenado de un yo, sino que el acto de escribir es un acto de organización y de aclaración de la vida humana mediante estrategias narrativas lo que la convierte en un acto literario” (Jirku, 2011), se proponen como el paso inicial de este proyecto.

Cada vez son más numerosos los escritores que mezclan la realidad y la ficción en pos de recrear la realidad a partir de los escritos del yo. Una de las maneras más populares para hacerlo es a través de la autoficción.

Junto con la autoficción, las escrituras del yo implican un cruce entre la autobiografía y la ficción. Una posición ambigua de un género que en las últimas décadas se va delimitando con cierta lentitud, y que le da la oportunidad al escritor de enfrentar la hoja en blanco desde una perspectiva íntima, que a la vez puede ser autobiográfica y de ficción.

Sergei Doubrovsky, en 1977, acuñó el término “autoficción” para designar un fenómeno literario que consiste en un híbrido entre la autobiografía y la ficción. Con ello, contradujo la delimitación que Lejeune (1994) había propuesto en el pacto autobiográfico.

Ante la popularización del término, su uso indiferenciado para nombrar cualquier obra que presentara esta hibridación se fue generalizando, debido a que el propio término admite todas las gradaciones que van desde el margen de la autobiografía hasta la novela. Entonces diversos críticos y especialistas propusieron límites y clasificaciones al concepto,

inicialmente apegado a la autobiografía pero con el paso del tiempo, cada vez más asociado con la novela.

Es bien sabido que las estrategias de la autobiografía son un buen recurso para registrar el proceso que se realiza para la producción artística. En este caso, el diario, una escritura del yo, como registro continuo de la cotidianidad, contiene lo que más tarde se convertirá en ficción.

Me interesa conocer cómo sucede esta transformación, cómo surge la ficción a partir de un relato de la cotidianidad. Bruner (1991) señala que Gergen indica dos universales que hay que tomar en cuenta a la hora de interpretar las narrativas, rasgos que tienen que ver con la manera como el individuo se orienta hacia la cultura y el pasado: la reflexividad y la imaginación. Ni el pasado ni el presente permanecen fijos al enfrentarse a la reflexividad, aunado a nuestra deslumbrante capacidad intelectual para imaginar alternativas, idear otras formas de actuar, ser, luchar.

En este proceso de investigación suceden los dos rasgos que destaca Bruner. Por un lado la construcción reflexiva de los datos autobiográficos, y por otro lado la construcción de relatos que se nutren de la imaginación. Por un lado, la recreación del pasado a partir de estrategias de la memoria y la reflexividad, y por otro lado la figuración de los elementos de estas historias en nuevas narraciones distintas a lo que la memoria recuerda como experiencia. Ya conocemos la importancia de esta dinámica de producción narrativa en la construcción identitaria de un individuo.

Las propuestas de observación para la construcción de las ficciones incluyen como principal meta poner atención en lo ordinario y la cotidianidad.

III. Lo ordinario y lo cotidiano

Hablemos de lo ordinario, de lo que no llama nuestra atención, de lo que no mencionaríamos por carecer de importancia, de lo nimio. Hablemos de esas realidades que no nos implican una sorpresa, un encuentro o una exclamación.

Regularmente contamos nuestras vidas a partir de los eventos enormes, hechos que nos han determinado por su grandeza. En esta ocasión evitémoslos. Centremos este discurso en lo que no tiene importancia, lo que no nos causa una exclamación de nada, lo que nos constituye día a día en el entramado que somos y que nos teje imperceptiblemente.

De Certaux (1999) dice de lo ordinario que:

La cultura ordinaria esconde una diversidad fundamental de situaciones, intereses y contextos, con la repetición aparente de objetos de los que se sirve. La pluralización nace del uso ordinario, de esta inmensa reserva que constituyen el número y lo múltiple de las diferencias.

O es demasiado inclusivo. Hablemos de lo infra ordinario. Del suelo, de la servilleta que tiramos a la basura o del trago de agua antes de comer. Hablemos de lo que no notamos, de lo transparente que casi ni existe porque nuestra atención no se posa en ello.

Dice Perec (2008): “Interrogar lo habitual. Pero si es justamente a lo que estamos

habitados. No lo interrogamos, no nos interroga, no plantea problemas, lo vivimos sin pensar sobre él, como si no vehiculase ni preguntas ni respuestas, como si no fuese portador de información. (...)”

Hagamos que lo cotidiano sea ínfimo. Quitémosle la complejidad con la que se ha recargado en las últimas décadas. Llevémoslo a la expresión más simple, más desprovista. Dice Mandoki (2005):

No sólo desde que nacemos, sino desde que despertamos cada mañana buscamos oportunidades de prendamiento: escuchar el canto de los pájaros al amanecer, sentir la frescura de una ducha, oler el perfume del jabón, palpar la ropa limpia, saborear un café... así vamos prendándonos a pequeños placeres cotidianos para ir tejiendo nuestra existencia como la abeja se prenda de flor en flor. Si nuestra apetencia estésica dependiera de las obras maestras del arte, difícilmente sobreviviríamos al elemental y a veces tan difícil acto de ponernos de pie cada mañana.

Solo lo que podemos distinguir existe en nuestra percepción. Nuestro entorno está construido por las diferenciaciones que nuestros sistemas nerviosos pueden hacer (Maturana 1985). De manera que la cotidianeidad no se repite nunca de individuo a individuo y ni siquiera de día a día, pero solo si nos fijamos con atención en las

secuencias de acciones que la conforman. Sigue Mandoki (2005):

No trata del ser ocupado en sus faenas cotidianas sino de la manera en que se realizan y desde la cual operan para generar efectos sensibles en las interacciones sociales y con el entorno a través de la construcción de matrices culturales y sus respectivas identidades, aunque ambas se apoyen en y constituyan al “mundo de vida” o Lebenswelt (Schütz y Luckmann 1973).

Construyamos un juego con estas percepciones de lo cotidiano, vamos a generar cuentos, ficciones que nos aproximen a conocer cómo se transforma lo cotidiano en ficción, en relatos autobiográficos, siguiendo la clasificación de Gasparini (en Casas [comp] 2012). La ficción es un juego.

IV. Primero un diario y luego un relato

A continuación se presentan dos evidencias de esta búsqueda creativa. Primero un fragmento del diario donde registro la cotidianeidad. Luego una ficción que se construyó a partir de otro fragmento del diario. El primer texto corresponde al fragmento del diario, y el segundo, a la ficción.

Sueño

Anoche soñé que íbamos juntos a la casa de Yoli para pasar una tarde de verano. Estábamos todos con traje de baño, entonces te abrazaba y te engañaba un poquito para caer juntos en la piscina, jugando. Tenías unas gafas oscuras y no te hacía gracia mojarte pero ya adentro del agua, tú sabías nadar “muy bien, por cierto” y yo no. Y cerca del fondo te soltaba porque obvio, no te iba a agarrar todo el tiempo como un plomo, pero tú salías y yo no.

Entonces solté el aire y me fui de espalda más hacia el fondo, hasta abajo. Y de ser azul la superficie de la piscina se convirtió en el negro de un foso en la naturaleza y yo me iba hundiéndome hacia la profundidad de la tierra.

Sentí que me iba a asustar, pero no lo hice. Con serenidad me dejé flotar, dejé que mi cabeza fuera ligera, que mi cuerpo fuera ligero y saliera a la superficie, con calma. Sí, tardé unos minutos en salir y nadar hacia la orilla pero lo hice.

El pasto estaba fresco y verde. A un lado estaba mi árbol con la sombra (por cierto, no sé qué árbol es). Puse las manos en el pasto, luego las rodillas, como cuando era niña e iba al río y salía. Entonces me senté debajo del árbol a descansar.

Estaba sola y era el atardecer, el sol no brillaba. Me senté a descansar y me dormí profundamente.

Hoy desperté temprano, salí de la cama, me di un baño rápido y me fui a la escuela. Allá me tomé el café de la mañana y leí.

Cotidianeidad 1

Todo iba bien y hasta normal hasta una noche.

Llegue a mi casa tras haber andado en la calle fría bajo una lluvia imprevista, con la chamarra térmica empapada. Llegué al bloque de edificios donde vivo, abrí la puerta y la luz no se prendió automáticamente como suele hacerlo gracias al sensor de movimiento. No me extrañó en absoluto y seguí adelante.

Subí entonces el primer tramo de las escaleras y la luz no se prendió de nuevo; seguí adelante por el segundo tramo de las escaleras de granito y tampoco se prendió la luz. En ese momento ya iba aferrándome por en el pasamanos porque no quería tropezar.

Llegué al último tramo de las escaleras y a tientas abrí la puerta del pasillo que da a mi apartamento y tampoco se prendió la luz. El sensor no detectó movimiento alguno.

Me sorprendió que tampoco se hubiera activado pero asumí que los sensores se habían averiado o que alguien los había desconectado.

A tientas me acerque al dintel de mi puerta para poner la llave en la hendidura cuando oí que alguien abría la puerta del bloque y subía las escaleras. Me reí en mi interior, no seré la única que andará en la oscuridad, me dije.

Pero todos los sensores funcionaron...

Entonces, con el pasillo iluminado, sin saludarme porque mi vecina no me vio, entró en su apartamento mientras yo abría la puerta y entraba en el mío para aprovechar el rato de luz que yo no había conseguido por mí misma.

¿Qué pasó? Me pregunté mientras cruzaba el salón a oscuras y llegaba hasta mi habitación para dejar mi chamarra colgando en la ventana para que se estilara y se secara. ¿Qué pasó?

Entonces decidí probar de nuevo.

Salí de mi casa e hice el camino a la inversa ante mi asombro: los sensores de luz no se activaron, así que de nuevo subí por los tres tramos de escaleras a oscuras, abrí la puerta de pasillo a tientas, anduve hasta la puerta de mi apartamento tropezando con los tapetes de las entradas y puse la llave en la hendidura de mi puerta atinando apenas su ubicación como un ciego que no ubica el lugar del enchufe de una clavija. Entré a mi casa y me refugié en mi cama para descansar.

No me di cuenta de cuando me convertí en un fantasma.

Conclusiones

Existen ya diversas exploraciones en literatura con metodologías de investigación creativa. La particularidad de esta propuesta se fundamenta en el tránsito que sucede de los

escritos del yo hacia la ficción, transición que se apoya en la riqueza del diario íntimo y la autobiografía como estrategias creativas.

Referencias

- Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the faculties. Perspectives on artistic research and academia*. Amsterdam: Leiden University Press. ISBN 978 94 0060 099 7 (PDF)
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza
- Casas, A. (comp) (2012). *La autoficción. Reflexiones teóricas*. España: Arco/Libros
- De Certeau, Giard, Mayol. (1999). *La invención de lo cotidiano 2. Hacer, cocinar*. México: ITESM
- Gray, Malins. (2004). *Visualizing research. A guide to the research process in art and design*. Inglaterra: Ashgate
- Jirku, B. Pozo, B. (2011). "Escrituras del yo: entre la autobiografía y la autoficción", en *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Vol. XVI. From: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31649/9.pdf?sequence=1>
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. España: Megazul-Endymion
- Mandoki, K. (2005). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica 1*. México: Conaculta-Fonca
- Maturana, Pörksen. (1985). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Chile: J.C.Saez

Perec, G. (2008). Lo extraordinario. España: Impedimenta

Vicente, S. (2006). “Arte y parte, la controvertida cuestión de la investigación artística”, en: Gotthelf, R. (dir) y otros. (2006). La investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias. Argentina: EDIU

Un lugar común. El proceso colaborativo desde mi experiencia como a/r/tógrafa.

A common place. The collective process from my experience as a/r/tographer.

María Martínez Morales
Lcda. Bellas Artes y
Dra. por la Universidad de Jaén, España.
mariamartinez_82@hotmail.com

Recibido 15/10/2016
Aceptado 05/07/2016

Revisado 05/05/2016
Publicado 01/01/2017

Resumen

Con el presente artículo pretendo dar cuenta del proceso colaborativo llevado a cabo desde mi experiencia como artógrafa a través de tres casos desarrollados en diferentes ámbitos de educación formal al no formal. Para ello narro el comienzo del uso del trabajo colaborativo como proceso de investigación desde un enfoque a/r/tográfico, a continuación expongo brevemente los casos de trabajo colaborativo desarrollados en tres contextos diferentes, desde el diseño a la puesta en marcha de ambos proyectos, y, finalmente expongo a modo de conclusiones, una serie de reflexiones que me han llevado las experiencias anteriores.

Abstract

With the present article I intend to give an account of collaborative process that I develop from my experience as artographer through of three cases carried out in different fields from formal to non-formal education. For this, I narrate the beginning of the use of collaborative work as a research process from an a / r / tographic perspective, next, I describe briefly the cases of collaborative work developed in three different contexts, from the design to the implementation of both projects, and finally, I present a series of reflections that I have extracted of past experiences.

Para citar este artículo

Martínez Morales, M. (2017). *Un lugar común. El proceso colaborativo desde mi experiencia como a/r/tógrafa*. Tercio Creciente, págs. 117-130 DOI: 10.17561/rtc.n11.8



Fig. 1 Metáforas visuales (2016). Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de la comunicación participante.-

Palabras clave / Keywords

Proceso colaborativo, a/r/tografía, comunidad, deriva.

collaborative process, a/r/tographic, community, derive.

Para citar este artículo

Martínez Morales, M. (2017). Un lugar común. El proceso colaborativo desde mi experiencia como a/r/tógrafa. Tercio Creciente, págs. 117-130 DOI: 10.17561/rtc.n11.8

1.- Trabajar colaborativamente como proceso de investigación



Fig. 2 Fotografía independiente de la autora. Compartiendo experiencias.

Mi andadura en el trabajo colaborativo comienza desde la deriva como forma de pensamiento. Es decir, la propia experiencia de caminar ha ido suscitando nuevas ideas y reflexiones desde el movimiento, a visibilizar nuevas cuestiones asociadas a dicha acción, en este sentido, hacer una deriva me ha implicado en un proceso de pensar que ha ido enlazando con mi experiencia vital, un proceso en constante cambio que me lleva a la relación con las personas que voy encontrando en el camino y al cuestionamiento sobre dicha relación.

La propia experiencia de caminar provoca la aparición de nuevas situaciones que de otra forma no aparecerían, un proceso de investigación o forma de pensar asociada a un contexto determinado, a grupo de personas

que aparecen y a construir preguntas asociadas a ese lugar, cada deriva me ha llevado a la relación con un grupo de personas o comunidad y a una metodología de investigación determinada, a una experiencia viva que se construye desde la relación con los agentes involucrados. Dicha relación ha ido generando la producción de acciones y formas de hacer de forma colaborativa.

Desde esta perspectiva, me planteo el espacio de como lugar de encuentro, dispositivo de contacto o discusión donde las emociones y afectos dan lugar a nuevas situaciones. Salir a la calle o visitar una asociación de vecinos y vecinas se convierte en una forma de construir relaciones, redes o intercambio para trabajar juntos, en un contacto con las otras personas



Fig. 3.- Encuentro con la Asociación de Mujeres. Intenciones y reflexiones.

en torno a un asunto que compartimos, con la intención de plantear propuestas y trabajar en proyectos. En este sentido podemos pensar en este tipo de proyectos como procesos de investigación, según Sánchez de Serdio “ya que éstos ponen en el centro la necesidad de comprender el contexto en el que nos insertamos mediante la escucha activa, la observación atenta y la sensibilidad relacional. Así, debemos preguntarnos como aproximarnos al contexto antes de iniciar el proyecto para

negociar la entrada, como mantener la relación durante su desarrollo y como concluir el proceso generando retornos para todos los participantes” (Aida Sánchez de Serdio, 2015:41). Por tanto, pienso en la acción de colaborar con un grupo de personas, como un proceso en el que se comparten ideas en permanente cuestionamiento, metodologías de acción o ideas de trabajo, con la intención de incorporar y generar nuevos significados desde la relación con los demás, favoreciendo otras formas de



Fig. 4- Fotografía de la comunidad participante. Proceso

2. Territorios intermedios.

hacer desde la horizontalidad como forma de “explorar las posiciones de poder a través de una auto-reflexión constante, lo que nos fuerza a la rotación constante de roles y al intercambio de posiciones como la del artista, el pensador, el productor, el mediador” (Klett, Mediero y Tuduri, 2013).

Cuando nos proponemos intervenir colaborativamente en un contexto determinado, o comunidad pienso que es importante situarnos desde una mirada más allá de nuestras intenciones, situarnos en la idea de pensar desde la relación con los demás. o como señala Sánchez de Serdio, “si ya tenemos ideas acerca del proyecto que queremos llevar a cabo, debemos interrogarnos por su sentido en el contexto en cuestión y por los beneficios que aportará y a quién. También debemos preguntarnos si estaremos dispuestos a cambiar sustancialmente el proyecto en caso que los agentes o las condiciones del contexto así lo requieran” (Sánchez de Serdio, A. 2015:41) . En este sentido elijo el territorio intermedio, es decir, desde la mirada intersticial que propone la a/r/tografía, desde donde aprender con y aprender de las diferentes comunidades que intervienen en el proceso de indagación.

La perspectiva a/r/tográfica funciona como territorio intermedio, se mueve entre las vocaciones del artista, investigadora y el educadora al mismo tiempo por su carácter relacional y colaborativo, aportando así nuevas miradas en torno a la investigación educativa. Irwin sugiere que quien integra estos papeles en

su vida personal y profesional, provoca la aparición de nuevos espacios o intersticios altamente dinámicos y enriquecedores. El artista, investigador/a y educador/a, se sitúa en esos territorios intermedios con el deseo de realizar una exploración personal de los lugares físicos, espirituales, sociales, a través de un diálogo común. Esta comunicación compleja, intersubjetiva e intrasubjetiva, genera una experiencia estética integrada tanto por el conocimiento, como por la acción reflexiva, como por la propia creación. (Irwin, 2000:30. Ob.cit, Abad,2009:49)

Dentro del proceso se producen relaciones, si empezamos a vincular se producen prácticas. proponer la práctica artística colaborativa, desde la relación con los agentes que intervienen en el proceso, es fundamental considerar la comunidad como agente activo en el proceso de indagación, planteando el proyecto desde la perspectiva a/r/tográfica como práctica comunitaria colaborativa.

En este sentido, se plantea la necesidad de escribir sobre las experiencias y conocimientos que van sucediendo en el proceso a través de la relación con la comunidad. Para ello, escogemos la práctica artística como medio a través del cual nos relatamos, nos repensamos como parte activa del proyecto, generando situaciones que suponen nuevos horizontes entre las personas vinculadas al proyecto,

así la experiencia o forma de investigación está en constante movimiento desde la producción de significados personales a la práctica colaborativa o trabajo colectivo. Por tanto, desde la relación tienen lugar nuevos enfoques en la investigación llevada a cabo, dando lugar a nuevas formas de dar cuenta del proceso de investigación, de escribir y compartir lo escrito.

En este sentido, la *a/r/tografía* anima a los colaboradores a ser *artógrafos/as* de sus vidas, a comenzar a crear y a escribir para favorecer nuevas narrativas que visibilicen nuestra experiencia o vivencias personales, a ser todos los miembros de la comunidad educativa, a la apertura a otras miradas invitadas a construir, a repensar, y reconstruir significados que van de lo personal a lo colectivo, a reconocer que no hay una voz sino un conjunto de voces que construyen el discurso.

3. Lugar común.

La idea de trabajar colaborativamente me sitúa en la idea de construcción de un lugar común en ese trabajar juntos, desde la colaboración como aprendizaje mutuo, donde lo que ocurre es producto de una relación con los demás, como Olga y Azucena añade “en pensar con y aprender de los diferentes agentes y movimientos sociales con los que colaboramos, así como de las transformaciones que están ocurriendo en nuestra ciudad” (Olga Fernández López, Azucena Klett y Zoe Mediero 2015: 226). Por otro lado, en ese aprendizaje se produce un cambio de mirada de las personas

implicadas en el proceso “Toda producción de conocimiento nuevo afecta y modifica los cuerpos, la subjetividad, de aquellos que participan en el proceso” (Malo, 2004: 35). Experiencias que comparten la idea de producir en común, es decir, de dejar de ser quienes somos para ser en común, desde el encuentro, el diálogo, a poner en funcionamiento un proceso para afrontar un proyecto desde los intereses del grupo.

Trabajar colaborativamente desde mi experiencia *a/r/tográfica* en diferentes contextos, con la asociación del barrio o con la asociación de mujeres, con un colegio de educación primaria, son algunas de las experiencias que me llevan a indagar sobre cómo se piensan y se ponen en marcha los procesos colaborativos desde una experiencia *a/r/tográfica*, a replantear preguntas sobre qué ocurre en nuestro barrio sobre un tema, o en el colegio, a cómo visibilizar los intereses de un colectivo. Estas cuestiones me llevan a dialogar información con la gente, compartir preguntas y ver qué sucede, a tener una comunicación directa con las personas que trabajan en una comunidad... etc. La idea que expongo de lo colaborativo parte de la discusión e incorporación de nuevas miradas al asunto, en ese sentido es interesante entender los procesos a lugares muy enriquecedores, de diálogo o debate, a reuniones con otros colectivos involucrados en partes del proyecto. Compartir preocupaciones, intereses y fricciones, generar situaciones de construcción de otras subjetividades, utilizar la práctica artística como forma de hacer en otros lugares o de generar espacios de reflexión y de visibilizar aspectos que no se están porque no se conocen, o que no podrían narrarse si no es a través de la práctica artística, son algunas de las cuestiones que aparecen en las experiencias colaborativas.



Fig. 4- Fotoensayo a partir de dos fotografías de la comunidad.

3.1 Asociación del barrio San Antón.

El trabajo colaborativo con el barrio comenzó en un paseo por sus calles. Su ubicación, un lugar en situado los márgenes de un pueblo, un lugar que vive una situación de desplazamiento y envejecimiento, debido a las personas que se han marchado y al paso del tiempo, generando una escenario de pérdida. Esta situación me llevó al encuentro con la asociación de vecinos y vecinas, surgido por el interés de indagar sobre su memoria. Les pregunto sobre las problemáticas en torno al barrio, sus inquietudes e intereses, de esta manera surge la idea de recuperar la “era”, un espacio situado en el barrio y los recuerdos asociados a dicho lugar. A partir de esta situación planteamos una acción como

intercambio de experiencias asociadas a este espacio. Para ello diseñamos una intervención desde el encuentro donde cada vecino y vecina trae un objeto o fotografía que sitúan en la era al mismo tiempo que narran el recuerdo que contiene. Aparecen palabras asociadas a la actividad que se desarrollaba en la era como aventar o echar algo al viento para separar el grano de la paja. Esta palabra genera una acción, siendo el fruto o grano son las historias que conforman la identidad del barrio a través de los relatos de las vidas narradas por sus vecinos. Una intervención como combinación de fotografías que se ubicaron como frutos o grano que han ido creciendo en la era. Una acción que invitó a la gente a participar de la recolección simbólica de esa memoria colectiva. La pieza representó una situación de migración simbólica que se utilizó para hablar de la acción de retorno a ese campo abandonado. Desde mi mirada a/r/tográfica, el trabajo colaborativo



Fig. 5.- Fotoensayo a partir de tres fotografías de la comunidad colaboradora. Derivas en el barrio.

con la asociación del barrio se basó en el encuentro, un espacio donde todos estábamos involucrados en el diseño de un proyecto a partir de los intereses comunes, que nos llevó a aprender de otra manera, desde la acción de narrarnos a compartir nuestras experiencias en la era.

3.2 Colegio Alcalá Venceslá.

La experiencia desarrollada en el CEIP Alcalá Venceslá tiene origen en el proyecto CREAARTE, un proyecto coordinado desde la Universidad de Oporto, en el que participamos como socias desde la Universidad de Jaén. Dicha experiencia surge con la intención de trabajar a través de la

acción colaborativa entre artistas, comunidad educativa e investigadoras e investigadores que forman parte del proyecto. En este sentido, se plantea la necesidad de escribir sobre las experiencias y conocimientos que van sucediendo en el proceso a través de la relación con la comunidad educativa.

Para ello, escogemos la práctica artística como medio a través del cual nos relatamos, nos repensamos como parte activa del proyecto, generando situaciones que suponen nuevos horizontes entre las personas vinculadas al proyecto, así la experiencia o forma de investigación está en constante movimiento desde la producción de significados personales a la práctica colaborativa. Por tanto, desde la relación tuvo lugar nuevos enfoques en la investigación llevada a cabo, animando a los colaboradores a ser artógrafos/as de sus vidas,



Fig. 7.- Fotografía independiente de la comunidad participante.

a comenzar a crear y a escribir para favorecer nuevas narrativas que visibilicen nuestra experiencia o vivencias personales, a ser todos los miembros de la comunidad educativa, a la apertura a otras miradas invitadas a construir, a repensar, y reconstruir significados que van de lo personal a lo colectivo, a reconocer que no hay una voz sino un conjunto de voces que construyen el discurso. El trabajar colaborativamente en este caso parte de la idea en la que todos los sujetos involucrados, deciden todo entre todos en un proceso en constante negociación.

3.3 Asociación de mujeres Flor de Espliego.

La asociación de mujeres Flor de Espliego propone a un grupo de artistas de la localidad realizar una intervención artística en un espacio público, con la intención de funcionar como herramienta de difusión, diálogo y construcción de conocimiento para ello planteamos un proceso desde el trabajo colaborativo con las demás asociaciones, instituciones y centros educativos como eje de acción.

El proyecto tiene como punto de partida el diseño y realización de dicha intervención, desde el diálogo y la puesta en marcha de la intervención desde el trabajo colaborativo, la de cuestionar nuestra mirada en torno a un asunto y decidir en común, conectando las diferentes formas de acción desde la horizontalidad, donde no se defiende la autoría sino la creación colectiva, desde el movimiento o cambio constante a través de la relación. Durante el proceso de construcción colectiva, cada sujeto forma parte de la intervención contando su historia a través de una bola de barro donde expresa su mirada al asunto. Producir juntos una pieza que estéticamente funcionara al mismo tiempo

que nos convertimos en agentes activos parte de un proceso.

Consistió en un reto desde el principio encontrar sinergias y estrategias que representara conflictos que pudieran cambiar las narrativas dominantes vinculadas a los estereotipos sobre el género. Al ser todos protagonistas de la intervención, se generaron imaginarios y narraciones que nos empoderaron. Poder construir otro tipo posibilidad de ser y hacer, punto clave del proceso. Decidimos como somos desde la conciencia artística y lo pasamos a la realidad, cambiando el modo de producción a partir de movimiento social, generando espacios de encuentro muy enriquecedores.



Fig. 7.- Fotoensayo a partir de dos fotografías de la comunidad colaboradora.

4. Reflexiones.

Trabajar colaborativamente implica nuevos entornos de aprendizaje y discusión desde la relación. El ambiente de aprendizaje colaborativo ha favorecido la apertura a nuevos puntos de vista y enfoques que han sido trazados al converger caminos desde la mirada intersticial que propone la a/r/tografía como agente pedagógico y su relación con las comunidades y prácticas artísticas a través de la colaboración. Las formas en la creación de otras posibilidades de ser y hacer desde los espacios intermedios, ha dado lugar a tensiones altamente productivas a través de conexiones entre formas y contenidos a través de la práctica creativa y la característica transdisciplinar de la a / r / tografía son sitios de emergentes, masas críticas de conocimiento relacional. (Irwin, 2000).

La experiencia ha permitido establecer una serie de posicionamientos desde la creación colectiva que propone otras formas de interacción social relacionadas con la construcción de ambientes de

participación y transformación, donde se cuestionan roles preestablecidos y narrativas dominantes, incidiendo en la importancia del proceso construido dentro de la comunidad como experiencia y donde el producto artístico funciona como catalizador de acciones y cuestionamiento sobre los aspectos que derivan del proceso de indagación y reflexión, generador de narrativas y discusiones que favorecen nuevas relaciones de intercambio que surgen de la configuración de un ambiente artográfico colaborativo.

A lo largo del proceso colaborativo se ha producido un cambio de mirada, un aprendizaje reversible a través del intercambio de experiencias y el diálogo entre diferentes grupos. Desde esta perspectiva planteamos la colaboración como la práctica de investigación para repensar dinámicas de acción alternativas y nuevas experiencias o formas de transformación social.

Referencias

- Agirre, I. (2005) *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Octaedro
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Fernández López, O., Azucena Klett y Zoe Mediero (2015). *En medio de las cosas. Investigación indisciplinar, entre el espacio artístico, la academia y la ciudad. Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto*. Granada: Centro José Guerrero. Diputación de Granada. (39-44).
- Geertz, C. (1997) *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós. (1ª ed. 1988)
- Irwin, R. L. (2000) *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press, Vancouver. Leggo, and Peter Couzouasis, xiii-xvii. Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Irwin, R. L., & de Cosson, A. (2004). *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver, British Columbia: Pacific Educational Press.
- Klett, A.; Mediero, Z. Y Tudurí, G. (2013). *Curadorías jaguares, poéticas de lo múltiple. Una mirada decolonial en la producción de la nueva institucionalidad pública*. *Teknocultura*, 10, 1, 2013. <http://teknokultura.net/index.php/tek/article/view/94>.
- Malo, M. (ed.) (2004) *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de Sueños. p. 35.
- Parramon, R. y Rodrigo, J. (coord.) (2009). *Acciones Reversibles. Arte, Educación, Territorio*. Vic: ACVic, Centre d'Arts Contemporànies.
- Rodrigo, J. y Collados, A. (2014). *Pedagogías colectivas y prácticas instituyentes: El caso de TRANS LAB Amarika como ejemplo de las tensiones sobre política, mediación y cultura*. En: Baleiro y grupo de investigación Arte y Estética Contemporánea, de la Universidad de Santiago de Compostela (eds). *Canales alternativos de creación. Una aproximación histórica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodríguez Medela, J. y Salguero Montaña, Ó. (2011). *De investigador a sujeto político: cuestionamiento sobre parámetros científico-metodológicos en la búsqueda y aplicabilidad del conocimiento*. En: *Espiral. Estudios sobre estado y sociedad*, XVIII, 51, mayo/agosto

Sánchez de Serdio, A. (2015) Prácticas artísticas colaborativas: comprender, negociar, reconocer, retornar. En A. Collados y J. Rodrigo (eds.) Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto. Granada: Centro José Guerrero. Diputación de Granada

Scheper-Hughes, N. (1995). The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology. *Current Anthropology*, 36 (3)

Visión purista y visión evolutiva: Dos maneras de concebir el graffiti y el arte urbano

*Purist vision and evolutionary vision:
Two ways of understanding the graffiti and urban art*

Nicolás Couvreux Alijarte
Facultad de Bellas Artes Alonso Cano.
Universidad de Granada, España.
ncouvreux@gmail.com

Recibido 04/07/2016
Aceptado 05/11/2016

Revisado 15/09/2016
Publicado 01/01/2017

Resumen

Este texto tiene el propósito de realizar una aproximación a dos maneras diferentes de concebir el graffiti y el arte urbano en el ámbito teórico. En la actualidad nos encontramos con la opinión de unos especialistas que estudian el graffiti y el arte urbano por separado, entendiendo que son dos juegos esencialmente diferentes, que tienen raíces culturales diferentes, practicantes diferentes y públicos diferentes; mientras que desde la opinión de otros especialistas el graffiti y el arte urbano son parte de un mismo fenómeno que ha evolucionado a través de un complejo proceso desde el graffiti infantil, el graffiti de las pandillas, el writing, el graffiti, el postgraffiti,

Abstract

This text is intended to make an approach to two different ways of conceiving the graffiti and street art in the theoretical realm. Today we find the opinion of some experts who study the graffiti and street art separately, understanding that there are two essentially different games, which have different cultural backgrounds and different public; while from the opinion of other specialists of graffiti and street art are part of the same phenomenon that has evolved through a complex process from child graffiti, gang graffiti, the writing,

Para citar este artículo

Couvreux Alijarte, N. A. (2017). *Visión purista y visión evolutiva: Dos maneras de concebir el graffiti y el arte urbano*. Tercio Creciente, 11, págs.131-150. DOI: 10.17561/rtc.n11.9

el street art o el arte urbano. Por ello es necesario acuñar términos para diferenciar estas dos visiones, facilitar su estudio y prevenir fricciones o conflictos a nivel práctico y teórico.

En este sentido se denomina “visión purista” a aquella que considera que ambos fenómenos son esencialmente diferentes y “visión evolutiva” a aquella que considera que ambos fenómenos están estrechamente vinculados a través de un proceso evolutivo.

graffiti, postgraffiti, street art or urban art. It is therefore necessary to coin terms to differentiate these two visions, facilitate their study and prevent frictions or conflicts practical and theoretical level.

In this sense it is called “purist vision” to one that considers both phenomena are essentially different and “evolutionary vision” to one that considers the two phenomena are closely linked through an evolutionary process.

Palabras clave / Keywords

Hibridación, percepción, perspectiva, técnicas artísticas.

Hybridization, Perception, Perspective, Artistic techniques

Para citar este artículo

Couvreux Alijarte. N. A. (2017). *Visión purista y visión evolutiva: Dos maneras de concebir el graffiti y el arte urbano*. Tercio Creciente, 11, págs.131-150. DOI: 10.17561/rtc.n11.9

1. Introducción

Durante los años 70 se consolidaba en Nueva York una cultura que sobresalía tras una amplia tradición en la escritura marginal. Algunos de los antecedentes más directos del graffiti neoyorquino fueron el graffiti infantil¹, pandillero, hobo y carcelario; pero también podía remontarse a otras prácticas como el graffiti erótico y romántico (realizado sobre árboles, bancos o monumentos), el graffiti memorial de viajeros y turistas, el graffiti político, el graffiti de leyenda (esas frases a veces firmadas que hacen reflexionar o sentir al lector), entre otros. En definitiva, toda una serie de huellas socioculturales que giraban en torno a aspectos tan variados como la identidad, el amor, la rivalidad, la reivindicación, la filosofía o la fe.

1.1 Del writing al graffiti

Destacados historiadores en el ámbito del graffiti señalan que el primer impulsor del movimiento writing fue un chico de Filadelfia apodado Cornbread, que en torno a 1966 comenzó a escribir su apodo por el barrio.² Este sería imitado por decenas de adolescentes que constituían sus propios pseudónimos para unirse a la práctica de un movimiento que durante los años 70 pasaría a llamarse writing, en el que la competición por apropiarse de los lugares más visibles y arriesgados así como el uso de elementos decorativos (coronas, estrellas o flechas) ya aparecían a finales de los años 60. Se cree que los escritores de Filadelfia habían comenzado un par de años antes que los de Nueva York a apropiarse de soportes espectaculares como vallas publicitarias y algunos soportes móviles como furgonetas, camiones y autobuses, todo ello con el fin de aumentar el efecto

propagandístico para alcanzar popularidad. Se registra también que en 1969 los escritores de Filadelfia bajaron a bombardear las instalaciones del metro, no obstante, se reconoce que serían los escritores de Nueva York quienes harían evolucionar el fenómeno a nivel cultural y estético³.

En la escena de Nueva York ya venían preparando el terreno los graffiti territoriales que durante décadas habían estado realizando las pandillas callejeras y no fue hasta finales del año 1968 que comenzaron a aparecer los tags de los primeros escritores de graffiti, entre ellos Julio 204 y Taki 183.



Figura 1. Taki183 junto a algunos de sus lienzos. Nueva York, 2009.

(Foto: ©Joe Russo. Fuente: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1838490238798&set=a.1142078508940.2022080.1136771956&type=3&theater>) Consultado por última vez el 12 de enero de 2016.

En 1971 el periódico New York Times dedicó un artículo a Taki 183 que a menudo es señalado como el hecho decisivo que inspiró a miles de jóvenes y adolescentes de diversas clases sociales. De este modo, el writing desembocaría en la masificación de la firma dando lugar a que aparecieran nuevos estilos y formatos, después vino la inclusión de figuras del comic y la cultura de masas, el concepto de la competición sana por el estilo o la aparición de crews y otros colectivos como el UGA (United Graffiti Artist) y el NOGA (Nation Of Graffiti Artist) que a mediados de los años 70 comenzarían a introducir a los primeros “escritores” de graffiti en la escena del arte.⁴

Desde principios de los años 70 el graffiti ya se había introducido en el sistema de metro de Nueva York, recubriendo el interior y el exterior de los vagones que recorrían la gran manzana. Uno de los factores clave que hizo que muchos escritores sustituyesen el término writing por el de graffiti, fue que este comenzó a ponerse de moda en los media y pasó a formar parte de la imagen icónica de Nueva York, lo cual no resultó ser tan atractivo para las autoridades que perseguían e intentaban frenar el graffiti mediante el incremento del control policial y las sanciones. Pese a ello, durante aquella década, el fenómeno del graffiti prendió como la pólvora alcanzando a jóvenes y adolescentes de todos los estratos sociales.

1.2 La bifurcación en el graffiti: calidad formal y cantidad de ropagación

Como mencionábamos anteriormente, hasta mediados de los años 70 se había producido una evolución estilística entre los escritores donde primaba la habilidad técnica

para sobresalir entre la masa, produciendo así que la escritura de letras fuesen incrementando nuevos formatos y recursos gráficos. Formatos de graffiti sobre tren como el Panel Piece, Top to Botton, Whole Car, End to End, Whole Train, etcétera, y recursos gráficos que daban nombre a estilos de letra como Buble Letters o letras pompa, 3d o tridimensional, Cartoon Style o estilo de dibujos animados, Shadow Letters o letras sombreadas, Tumble Letters o letras tumbadas, Blockletters o letras bloque.

Como parte de este proceso evolutivo que comenzaba a trasladarse a todo tipo de soportes, incluidos los lienzos, a finales de 1974 e inicios de 1975 aparecía un formato de graffiti nuevo al que denominaban throw up o “pota”, que consistía en la elaboración de piezas de rápida ejecución, empleando frecuentemente letras de estilo pompa con un color para el relleno y otro para el contorno y las sombras. Estas “potas” fueron inicialmente un formato que utilizaban muchos escritores para propagar su nombre de manera económica, potente y respetando los códigos jerárquicos entre formatos; no obstante aparecieron algunos escritores como Iz the Wiz, In, Jee2 y To, que fueron más allá y decidieron enfocar su actividad en bombardearlo todo incluido piezas de otros escritores, vulnerando así el código de respeto mutuo que había dentro de la escena y generando una bifurcación en los modos de comprender el graffiti, ya que estos bombarderos defendían que el graffiti no debía basarse en la habilidad técnica sino en la máxima difusión. Esta disputa quedó muy bien ilustrada cuando Castleman explicó que algunos pintores especializados en vagones como Lee o Blade calificaron la popularidad del escritor In, quien alcanzó la suma de 10.000 throw ups, como la muerte del graffiti;⁵ además se puede ver también ilustrada esta lucha en el documental Style Wars (5), donde se observa

que unos se hacían llamar artistas, otros bombarderos, y que el escritor Cap realizaba un throw up sobre una pieza de Seen de un mural colectivo con The United Artists (fig. 2).

Pese a la mencionada fricción que impulsaba dos maneras distintas de competir, una mediante la calidad formal y otra mediante la cantidad de propagación, el graffiti continuó desarrollándose principalmente en el metro de Nueva York durante la década de 1980, hasta que en 1989 el alcalde de la ciudad pudo celebrar, tras

muchos esfuerzos, la victoria definitiva de las autoridades sobre el graffiti suburbano. No obstante, el graffiti había estado trasladándose de nuevo a las paredes y evolucionando hacia el formato mural desde mediados de los años 80, atravesando simultáneamente distintos procesos como la adopción del término postgraffiti, fruto de su absorción en la escena artística, y el éxodo hacia Europa a través la cultura hip hop, los media, los viajes internacionales y las galerías.



Figura 2. Fragmentos recuperados del documental *Stile Wars* (1983), minuto 49.

(Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=NFBRfhoABIQ>) Consultado por última vez el 12 de enero de 2016.

2. La expansión del graffiti y la aparición de nuevos términos

Desde principios de los años 80 el movimiento del graffiti se extendía por las principales ciudades europeas en gran medida gracias a la cultura hip hop, mientras que en el ambiente artístico se barajaban una serie de términos como “Graffiti Art”, “Aerosol Art”, “Outsider Art”, “New Wave Art” o “Postgraffiti”, que a menudo eran percibidos por el público especializado como una nueva forma de Pop Art. Lo cierto es que antes de que llegara el graffiti hip hop ya se podían ver en las principales ciudades europeas distintas versiones de graffiti autóctono, no obstante la llegada del hip hop parecía impulsar con más fuerza cualquier forma de graffiti, a la vez que contribuía a consolidar aquella imagen icónica del graffiti neoyorquino. Miles de jóvenes y adolescentes de los cinco continentes se sumaron a esta práctica, a la que a menudo incorporaban sus propias aportaciones culturales y sus distintas formas de asimilación, haciendo crecer y variar el fenómeno en muchos de sus aspectos a lo largo de los años 90 y principios del s. XXI.

2.1 Uso del término graffiti en el ámbito teórico y sus bifurcaciones

El término graffiti apareció a mediados del siglo XIX con arqueólogos e historiadores para designar académicamente manifestaciones cotidianas en la vida romana, tales como inscripciones del siglo II encontradas en muros y letrinas de Pompeya, que ya en el mundo antiguo tenían la connotación semántica de la inscripción icónica y textual.

En este sentido el graffiti y el street art han estado presentes en casi cualquier época y lugar, pero como su carácter extraoficial era uno de sus rasgos característicos, algunos arqueólogos como Raffaele Garucci lo separaban del arte oficial, relegándolo así a una categoría inferior. Ya en el siglo XX, autores como Arias (1977) escribieron sobre el graffiti y la pintada trazando una detallada clasificación que aún podría considerarse válida. Marconot (1995) lo distinguió sencillamente en dos tipos (los graffitis estéticos y los archives sociales) distinguiendo los profesionales/artísticos de los furtivos/grotescos. Por otra parte autores como Castleman (1987) o Chalfant (1983) adoptaron el término para estudiar el fenómeno desarrollado en los vagones de metro y en las paredes de los barrios marginales de los primeros años setenta.

Tras el contexto de la posguerra mundial y el desarrollo de diferentes tendencias estéticas, musicales, juveniles, políticas o sociales, el graffiti surgía con tal multitud de prácticas, que autores europeos como Baudrillard (1976) y por extensión Garí (1995) consideraron conveniente dividirlo en dos corrientes principales: el modelo francés o europeo y el modelo americano. El modelo francés o europeo sería conocido y emblemático por las revueltas estudiantiles de Mayo del 68 en París, habitual en Europa antes de la llegada de la moda americana y atribuyéndose toda la tradición de la escritura mural informal que respondía a una reivindicación política y social. Se trataba de un graffiti más centrado en el contenido que en la elaboración plástica, heredando una amplia tradición del pensamiento filosófico, poético y humorístico. Mientras que el modelo americano se identificaba más con la técnica del spray, los famosos vagones del tren de Nueva York y la cultura hip hop. Su

tradición residía en el desarrollo formal y la experimentación técnica, enfatizando en la audacia figurativa y animada, por lo que nacía

más expuesto a los medios de comunicación modernos que a la tradición del pensamiento o el arte oficial.



Figura 3. Pintada situacionista de finales de los años 60, propia del modelo francés o europeo, donde se lee “Jouissez sans entraves / Goce sin obstáculos”.

(Fuente: <http://www.eng.partizaning.org/?p=4938>) Consultado por última vez el 12 de enero de 2016.

En base a esa división Garí (1995) sostenía que los adolescentes europeos que adoptaban el graffiti americano a principios de los 80 ignoraban las preocupaciones políticas o filosóficas con el único interés de emular el estilo hip hop. A lo que De Diego (2000) discrepó, porque decía que Garí (1995) estaba tan empeñado en demostrar el carácter dialógico del discurso mural, que se olvidaba de los abundantes aspectos icónicos, simbólicos, referenciales y culturales que el graffiti americano traía consigo; señalando que aunque existía el graffiti puramente textual del modelo europeo, este no mostraba la capacidad evolutiva del graffiti americano, que más allá del mero marcaje del territorio como a menudo se piensa, también buscaba el reforzamiento de la identidad, y un desarrollo de sus propios signos de vitalidad. Por eso De Diego (2000) atribuye el término Graffiti Hip Hop en lugar de Graffiti Americano para especificar mejor el marco cultural, y después redacta una serie de siete características para definirlo. Figueroa (2004) también consideró la clasificación de Garí (1995) y Baudrillard (1976) demasiado superficial y reduccionista, redactando por su parte otra definición genérica del graffiti a partir de cinco puntos con un carácter todavía más abierto.

Consciente de que durante los años 80 ya estaban apareciendo publicaciones como la de Schwartzman (1985) que bajo el título Street Art recopilaba imágenes de Keith Haring, Lee, Lady Pink, Crash, Samo, Seen, Blade, Comet, StayHigh149, Tracy168, etcétera; Lewisohn (2008) observó la fractura ética que venían generando distintos términos y resolvió que el principal aspecto que los diferenciaba se resumía básicamente en el público hacia el que iba dirigido. Por eso cuando fue comisario de la exposición titulada Street Art, celebrada en el año 2008 en la galería londinense Tate Modern, consideró esencial que en la publicación de su libro Street art: The graffiti

revolution se hiciera una división clara entre graffiti y street art en función del público hacia el que iba dirigido, estableciendo así que el término street art servía para referirse a una actividad dirigida al gran público en general, mientras que el término graffiti se refería a una actividad dirigida esencialmente a los demás escritores.

De ahí fue que Abarca (2016) al escribir su tesis, decidió seguir en esa línea y hacer especial énfasis en establecer unos fundamentos teóricos para definir con claridad las diferencias entre el graffiti, el postgraffiti, el arte urbano, la intervención específica, etcétera; convirtiéndose probablemente en el primer autor en lengua castellana en desarrollar tales definiciones en el ámbito teórico. En su tesis diferenciaba el graffiti y el postgraffiti, término que comprendía dentro del arte urbano o street art, aclarando que a diferencia del arte público el postgraffiti es un arte público independiente; es decir, su planteamiento era distinguir el graffiti de otras prácticas no comerciales, realizadas sin permiso y dirigidas a un público más amplio. Cabe señalar también que Abarca (2008) ya había publicado en su página web un artículo en 2008 donde explicaba que el graffiti y el arte urbano eran juegos distintos, con distintos practicantes y audiencias, haciendo especial hincapié en que el público era el elemento esencial que distinguía el arte urbano del graffiti.

Estos conceptos estaban apareciendo en un momento en el que la confusión entre lo que era el graffiti y el arte urbano precisaban de una explicación fundamentada, por lo que muchos escritores y artistas recibían estos escritos con mucho entusiasmo. De hecho en su tesis Abarca (2016) recogía numerosas declaraciones de artistas que decían haber evolucionado desde el graffiti al postgraffiti, bien porque querían conquistar nuevas

esferas culturales, porque estaban cansados de las rivalidades y las normas implícitas en el graffiti (la ley no escrita), o también porque no querían verse salpicados por los prejuicios que solían vincular el graffiti con el vandalismo. En este sentido su investigación ofrece un estudio rico y contrastado, pero en lo que a términos y definiciones se refiere, como suele ocurrir a menudo en la construcción de teorías, chocó con la opinión de algunos escritores y artistas que vieron limitada su práctica a “etiquetas” teóricas que no siempre expresaban su visión personal, los significados que ellos le atribuían a su práctica o el espíritu con el que lo estaban llevando a cabo. Quizás por causa de ello el autor expresaba años más tarde que había dejado de emplear el término postgraffiti para utilizar simplemente el término arte urbano.

Cinco años después Gómez (2015) heredaría una visión fronteriza similar en una tesis doctoral dedicada a la escena de Valencia, proponiendo en este caso la división entre graffiti y creatividad pública independiente (donde englobaría postgraffiti, street art y arte urbano); señalando que el graffiti fluye al margen del funcionamiento cultural y la sociedad mayoritaria, mientras que la creatividad pública independiente se decanta por el activismo contracultural y la inmersión en el sistema del arte.

En definitiva, el graffiti y el arte urbano parecían tener un poco más claras sus diferencias, no obstante como decíamos, para algunos no estaba tan claro; primero porque algunos escritores y artistas percibían estas definiciones como barreras impuestas que limitaban la práctica que ellos interpretaban de un modo diferente, y segundo porque al final había tantas formas de dividirlo que el tema se volvía bastante complejo. Es decir, si observábamos que la fractura del término graffiti era por causa de una división ética entre la habilidad técnica y la máxima difusión, había

que retroceder a los escritos de Castleman (1987) o Schwartzman (1985) y al año 1972 cuando los escritores de graffiti se animaron a participar de la escena del arte a través del colectivo UGA, a la aparición del throw up a mediados de los 70, o a la exposición “Post-Graffiti” realizada en la galería Sidney Janis en el año 1983. En cambio, si observábamos que la causa de la fractura del término era de origen geográfico y cultural, deberíamos acudir a los escritos de Baudrillard (1976) o Garí (1995) para observar las características del graffiti europeo o francés frente al graffiti americano. Si por el contrario opinábamos que esta división geográfica era demasiado estrecha podíamos encontrar una visión más amplia en De Diego (2000) y Figueroa (2004). Si en cambio observamos que la causa de la fractura del término se debía a la distinción del público, podíamos acudir a los escritos de Lewisohn (2008), Abarca (2016) o Gómez (2015) para observar las características que se atribuyen al graffiti frente al postgraffiti, el street art, el arte urbano o la creatividad pública independiente... Es decir, llegados a este punto las distintas opiniones y teorías con respecto al graffiti y el arte urbano podían ser tan distintas como autores y artistas hubiesen, por lo tanto se hace bastante fácil entrar en debate acerca de las diferencias entre el graffiti y el arte urbano.

3. Dos maneras diferentes de concebir el graffiti y el arte urbano

Las distintas bifurcaciones a nivel práctico y teórico que hemos podido observar en el graffiti, pueden llevarnos a considerar desde una perspectiva más amplia y general dos maneras principales de concebir el graffiti y el arte urbano. Una manera sería la visión purista, comprendiendo que el graffiti y el arte urbano son dos actividades esencialmente diferentes, con practicantes diferentes, dirigidos a públicos

diferentes, con raíces culturales diferentes, etcétera; y otra sería la visión evolutiva, entendiendo que el graffiti ha sufrido un proceso complejo, en el que muchos escritores han evolucionado del writting al graffiti y gradualmente hasta el arte urbano. Por lo tanto, a continuación desarrollamos estas dos visiones con el propósito de proveer de un nuevo panorama teórico y de prevenir posibles conflictos.

3.1 Visión purista



Figura 4. Rodeado de numerosas firmas realizadas con ácido sobre el cristal, se aprecia la intervención de Neko "Graffiti es vandalismo" realizada también con ácido. Madrid, 2012. Foto: ©Francisco Posse.

(Fuente: <http://fotograffiteando.blogspot.com.es/2012/10/graffiti-es-vandalismo-neko-chueca.html>) Consultado por última vez el 12 de enero de 2016.

La visión purista se expone a continuación teniendo como referencia la tesis de Abarca (2016) y por extensión la tesis de Gómez (2015):

1. Raíces culturales: Las del escritor de graffiti son más marginales que las del artista urbano, las cuales están más asociadas al arte, la contrapublicidad o el diseño gráfico.
2. Perfil social: En el escritor de graffiti es heterogéneo mientras que el arte urbano se ve monopolizado por una clase más educada.
3. Intereses: Los intereses del escritor son pertinentes exclusivamente al movimiento del graffiti, mientras que los del artista urbano están más enfocados al mundo del arte y a un estilo de vida alternativo.
4. Motivaciones personales: El escritor busca afirmar la individualidad, la diversión, la aventura o la pertenencia a un grupo, mientras que el artista observa una gran variedad de motivaciones que van desde la conciencia social hasta la liberación del arte tradicional.
5. Motivaciones sociales: El escritor es apolítico, ajeno a las preocupaciones sociales y tiende a la violencia; mientras que el arte urbano asume una posición política generalmente de izquierdas y a una actitud pacífica.
6. Escena: El escritor se rige por una jerarquía, un estricto código interno y un espíritu competitivo, mientras que el artista urbano es más abierto y altruista.
7. Aspectos conceptuales: La propagación de la identidad es más importante en el graffiti que en el arte urbano. El público

del graffiti se reduce comúnmente a un grupo especializado mientras que el arte urbano se abre a todo el público en general. Por otra parte, ambos dan mucha importancia al proceso y a la vida de la obra, pero en cuanto a la carga política implícita los escritores se muestran indiferentes.

8. Aspectos formales: El graffiti establece una serie de materiales para la creación, buscando siempre la máxima perdurabilidad, mientras que el arte urbano es totalmente libre de usar cualquier material sin hacer tanto énfasis en la perdurabilidad. Además el arte urbano no presenta regulaciones formales como el graffiti, el cual si se rige por una serie de estrechos códigos como la técnica, el vocabulario gráfico, los formatos y los estilos, estableciendo el modo de escribir el nombre.

9. Aspectos metodológicos: El escritor de graffiti propaga su identidad para ascender y consolidar su estatus como escritor, mientras que el artista urbano propaga su identidad con la finalidad de establecer un diálogo con el espectador. La localización para el escritor de graffiti es un simple soporte para su nombre, mientras que para el artista urbano es un lugar donde integrar su obra, mostrando más respeto por el soporte, sus dueños y la sociedad en general. Dentro del graffiti también hay un estricto código que impide pintar sobre otros graffiti, mientras que el artista urbano suele apreciar el imprevisible efecto acumulativo de la superposición.

10. La experiencia estética: En el graffiti produce incomprensión, a diferencia del arte urbano que interactúa con el espectador.

3.2 Visión evolutiva



Figura 5. Latas Campbell's sobre tren, por Fab five Freddy y Lee Quiñones. Nueva York, 1979. FOTO: ©Martha Cooper.

(Fuente: <http://www.speerstra.net/en/collections/fab-five-freddy-soup-cansmartha-cooper>) Consultado por última vez el 12 de enero de 2016.

La visión evolutiva se expone teniendo como referente los escritos de Figueroa (2015):

1. Tras la Revolución Industrial y la Cultura de Masas se produjo una eclosión urbana, que durante los años 50 y 60 desembocó en un proceso de complejización y estetización en el graffiti como medio cotidiano y extraordinario de comunicación, dando lugar al writing que pasaría a llamarse Graffiti en los años 70 y 80.

2. El graffiti se vio en una encrucijada entre el mundo marginal y el mundo del arte, en un tiempo en el que las Vanguardias ya habían logrado liberar al Arte de los cánones académicos tradicionales como la belleza y la armonía. Entonces, gracias a la potencialidad estética de la Cultura de Masas, pudo surgir el arte de la calle: Graffiti Art o Aerosol Art.

3. La relación entre el graffiti y el mundo del arte podía ser tensa, ya que a menudo los escritores de graffiti se resistían a doblegarse a las exigencias del mercado, la moda, o el factor mercancía implícito en la obra de arte.

4. Como el graffiti asumía un caracterización efímera se vino recurriendo a la fotografía, el vídeo o Internet para hacer memoria y difusión de la actividad, lo cual moldeó ciertas normas que han reducido notablemente las represalias por el pisado de piezas, aunque a menudo se sigan manteniendo ciertos derechos y privilegios.

5. A mediados de los 90 se produjo una seria autoreflexión desde la conciencia histórica, resolviendo que el Graffiti no solo se definía por las formas o el instrumental, sino que también eran fundamentales las circunstancias de realización; por lo tanto el Graffiti debía ser realizado sin permiso y en la calle, y si no se podían las dos cosas pues al menos una de ellas.

6. Durante los 80, a menos que los graffiteros tuviesen cierta formación artística y pudiesen integrarse en movimientos postmodernistas o transvanguardistas, tan solo tenían acceso a la esfera de lo naif o lo outsider; pero con el tiempo el graffiti se fue consolidando como un movimiento artístico autónomo, lo cual facilitó la posterior eclosión del arte urbano en el siglo XXI.

7. La galería Sidney Janis trajo a ARCO '85 la representación del Aerosol Art neoyorquino, pero fue criticada como una maniobra especulativa y dejó un nivel de ventas muy bajo. Este tipo de maniobras mercantiles se dieron hasta principios de los años 90, pero provocaron cierto rechazo en algunos escritores que rehusaban usar la etiqueta de artista o que se sentían

estafados por marchantes y galeristas que se aprovechaban de su poca edad e inexperiencia. No obstante, esta experiencia les valdría para retomar la aventura a finales de los 90 desde una posición aventajada.

8. Desde los inicios del writing en Filadelfia ya había bombarderos que decían que querían llegar a ser artistas, de hecho el gran boom del Subway Graffiti no se entendería si los escritores que protagonizaron la guerra de estilos neoyorquina no hubieran aspirado a ser artistas de la pintura a su manera.

9. La alteración del pensamiento interno que venía de la mano del arte urbano a la entrada del siglo XXI, no se trataba tanto de una ruptura, sino más bien de una ampliación de miras; ya que la incursión en el mundo artístico ya no tenía por qué generar un complejo de traición o perversión, solo había que distinguir ambas facetas y disponerse a llevar una doble vida creativa.

10. El graffiti se entendía como un fruto de la posmodernidad que convergía con el espíritu liberador del Arte contemporáneo, mientras que el Postgraffiti o el Arte Urbano fueron el resultado de explorar estrategias y evitar la desnaturalización del Graffiti en el marco artístico, intentando vencer miedos y prejuicios. Escritores como Suso33, ElTono o Spy fueron pioneros en estas soluciones en España.

3.3 El público del graffiti y el arte urbano desde la visión purista y la visión evolutiva.

Desde una visión purista el graffiti es un lenguaje cerrado que el espectador casual no está preparado para disfrutar, por lo tanto está dirigido exclusivamente a un

público especializado, mientras que el arte urbano no utiliza un lenguaje concreto y es más abierto, produciendo obras con las que cualquiera puede identificarse. Por lo tanto el incomprensible graffiti suele ser percibido como algo ajeno e invasivo, una presencia indeseable y agresiva; mientras que el arte urbano suele ser bienvenido por la inmediatez de sus valores y su facilidad de lectura, llegando a considerarse en muchos casos como una aportación positiva a la sociedad.

Desde una visión evolutiva, el graffiti y el arte urbano no tienen por qué estar necesariamente enfocados a públicos diferentes. El graffiti hobo o el graffiti de pandillas por ejemplo, sí podrían definirse como prácticas cerradas a su grupo, pero el graffiti ya mostraba desde el writing inicial un gran interés por alcanzar la máxima difusión a través de vallas publicitarias y otros mecanismos propagandísticos, y aun siendo a veces ininteligible, ha tenido una marcada implicación social al menos desde los años 80, y más fuertemente con la popularidad del arte urbano en el siglo XXI. Sin olvidar que para algunos especialistas como Mailer (1974) el writing inicial ya dilucidaba un mensaje y una actitud implícitas dirigidas al gran público general, de hecho cabe recordar que Mailer ya definía el graffiti como un arte fruto de la era posmoderna.

4. La visión purista frente a la visión evolutiva

Hasta ahora la visión purista parecía estar más consolidada que la visión evolutiva, por ello a continuación se contrasta ambas visiones y se hace especial hincapié en establecer fundamentos teóricos para sostener la visión evolutiva, igualando de este modo el rigor teórico.

1. Raíces culturales: Según la visión purista las raíces culturales del escritor de graffiti son marginales mientras que las del artista urbano están más asociadas al arte, la contrapublicidad y el diseño gráfico. No obstante, desde la visión evolutiva se puede considerar que Castleman (1987) explicaba que tras la aparición de Taki 183 en el New York Times, cientos de jóvenes se lanzaron a practicar este arte suburbano, lo cual ya incluía a jóvenes de diferentes estratos sociales. Gómez (2015) también expresaba que tras su exportación a Europa, no se adoptó por jóvenes que procedían de hogares desestructurados ni subsidiarios sino de la clase obrera y media.

En cuanto a que el arte urbano está más asociado al arte que el graffiti, la visión evolutiva puede considerar que autores como Brassai (1961) ya vinculaban el graffiti al arte en los años 60. Mailer (1974) entendía al graffiti como un arte fruto y consecuencia de la postmodernidad, señalando también que si esos chicos no hubiesen empezado a pintar las paredes y los metros, tarde o temprano habrían aparecido propuestas de este tipo por parte de los artistas, como parte de una cadena de evolución; ya que en la escena del arte se podía ver ya lo sucio y desestructurado de la mano de los expresionistas. A lo que habría que sumar las referencias de Castleman (1987) que vinculan el graffiti con la escena artística a través de los colectivos UGA y NOGA a mediados de los años 70.

La visión evolutiva también puede encontrar numerosas referencias que vinculan el graffiti con la contrapublicidad y el diseño gráfico. En cuanto a la contrapublicidad por ejemplo cabe destacar que Mailer (1974) ya recogía una serie de críticas al diseño urbano y la publicidad. De Diego (6) afirmaba que el graffiti surgía como una lucha constante de reivindicar la función del paisaje urbano y su condición

pública interrumpiendo así el proceso de intercambio comercial. El escritor madrileño Muelle incluía los anuncios publicitarios en su moderada lista de lugares aptos para pintar, y en numerosos documentales se puede oír a los graffiteros justificar su actividad como una reivindicación del espacio público frente al avance publicitario. Finalmente, en cuanto al vínculo del graffiti con el diseño gráfico, Mailer (1974) hacía alusión a la influencia que desde el principio había tenido sobre el graffiti toda la creatividad presente en los rótulos de neón, adhesivos de coches, tiras de cómics, productos televisivos, etcétera.

2. Perfil social: Según la visión purista, el perfil social del escritor de graffiti es heterogéneo mientras que el del artista urbano se ve monopolizado por una clase más educada; no obstante, desde una visión evolutiva se puede considerar que la heterogeneidad de ambas prácticas así como la heterogeneidad de escritores y artistas hacen que el perfil social de ambos sea heterogéneo.

3. Intereses: Según la visión purista los intereses del escritor son pertinentes exclusivamente al movimiento del graffiti, mientras que los del artista urbano están más enfocados al mundo del arte y a un estilo de vida alternativo; no obstante desde una visión evolutiva se puede considerar que el graffiti lleva décadas vinculado a la escena del arte, que también puede estar enfocado en un estilo de vida alternativo, y que además los intereses del artista urbano también pueden ser pertinentes exclusivamente a su propio movimiento.

4. Motivaciones personales: Según la visión purista las motivaciones personales de los escritores se limitan a afirmar la individualidad, la diversión, la aventura o

la pertenencia a un grupo, mientras que el artista urbano se abre a una gran variedad de motivaciones que van desde la conciencia social hasta la liberación del arte tradicional; no obstante la visión evolutiva también considera la opinión de muchos escritores de graffiti que justifican su actividad como una lucha contra la invasión publicitaria y la privatización del espacio público.



Figura 6. Pieza de Niko con la frase “Se trata de publicidad: Todo está en orden” de Figueroa (19).15 Motril, 2011.

Fuente: “fotografía del autor”.

De Diego (2000) también afirma que el ADN de la cultura hip hop y del graffiti reúnen diversas formas de resistencia, toma de conciencia, reivindicación sobre el derecho a

la ciudad, el barrio, la historia, la memoria colectiva, etcétera; explicando también que el origen de un medio de expresión gráfico como el graffiti posee un carácter marcadamente social y que por tanto no puede asumirse un estudio, análisis e interpretación desde posiciones cerradas, sino más bien, considerando nuevas y más adecuadas perspectivas de su naturaleza, como pueden ser: su intertextualidad (comunes al cómic, el cine, la música, el cartel, la TV, el diseño), sus condiciones formales y estéticas, o sus condiciones de producción y medio, que puede suponer el mensaje en sí, ya que el graffiti desarrolla procesos muy elaborados de producción de sentido y reflexión sobre sí mismo.

5. Motivaciones sociales: Según la visión purista las motivaciones sociales del escritor de graffiti tienden a la violencia, mientras que los artistas urbanos asumen una actitud pacífica; no obstante desde una visión evolutiva se puede considerar que Castleman (1987)) cuenta como los escritores de graffiti se juntaban en bandas pero se negaban a participar de la violencia callejera, argumentando que el graffiti sirvió como alternativa ayudando a establecer la paz en las calles, las cuales hubiesen sido mucho más violentas de no haber sido por el graffiti. Por lo tanto, dentro del graffiti pueden manifestarse estrategias tan represivas como integradoras, lo cual se considera que podría suceder también en el arte urbano.

6. Escena: Según la visión purista la escena del graffiti se rige por una jerarquía, un estricto código interno y un espíritu competitivo, mientras que el arte urbano es más abierto y altruista; no obstante desde una visión evolutiva se puede considerar que la ley no escrita en el graffiti a veces varía o se pasa por alto, pudiendo ser también una

escena bastante abierta y altruista. Además también puede considerarse que en el arte urbano a veces se desarrollan códigos similares a ley no escrita¹⁶ y que puede presentar un carácter bastante competitivo.

7. Aspectos conceptuales: Según la visión purista la propagación de la identidad es más importante en el graffiti que en el arte urbano; no obstante desde una visión evolutiva se puede considerar que la propagación de la identidad no lo es todo en el graffiti y como dice De Diego (6) no hay que olvidar los abundantes aspectos icónicos, simbólicos, referenciales y culturales que el graffiti hip hop trae consigo, mostrando una capacidad evolutiva que va más allá del mero marcaje del territorio (como a menudo se piensa), buscando también un desarrollo de sus propios signos de vitalidad. Además, puede considerarse también que la propagación de la identidad es igual de importante en el arte urbano.

Por otra parte, según la visión purista el público del graffiti se reduce comúnmente a un grupo especializado mientras que el del arte urbano se abre a todo el público en general; no obstante desde una visión evolutiva se puede considerar a De Diego (6) cuando afirma que el graffiti surge como una lucha constante por reivindicar la función del paisaje urbano y su condición pública, de este modo el graffiti podría entenderse como un lenguaje abierto al público general, mientras que el arte urbano por su parte puede realizarse también enfocado a un grupo.

8. Aspectos formales: Según la visión purista el graffiti establece una serie de materiales para la máxima perdurabilidad, mientras que el arte urbano es totalmente libre de usar cualquier material sin hacer tanto énfasis en la perdurabilidad; no obstante desde una visión evolutiva se puede considerar que

el arte urbano también busca sus propios mecanismos para la máxima perdurabilidad, mientras que el graffiti por su parte a veces puede actuar solo por la foto, sabiendo que al día siguiente habrá desaparecido -como es el caso del graffiti suburbano de muchas ciudades-.

Por otra parte, según la visión purista el arte urbano no presenta regulaciones formales como el graffiti, el cual sí se rige por una serie de estrechos códigos para establecer el modo de escribir el nombre (técnica, vocabulario gráfico, formatos y estilos); no obstante, desde una visión evolutiva se puede considerar que el uso de materiales por ambas prácticas, así como el empleo de técnicas, vocabulario gráfico, formatos y estilos, pueden ser tan heterogéneos en el graffiti como en el arte urbano.

9. Aspectos metodológicos: Según la visión purista el escritor de graffiti propaga su identidad para ascender y consolidar su estatus como escritor, mientras que el artista urbano propaga su identidad con la finalidad de establecer un diálogo con el espectador; no obstante desde una visión evolutiva se puede considerar que el artista urbano también propaga su identidad para ascender y consolidar su estatus, mientras que el graffiti a menudo también establece un diálogo con el espectador.

Por otra parte, según la visión purista la localización es un simple soporte para el nombre del escritor, mientras que para el artista urbano es un lugar donde integrar su obra mostrando más respeto por el soporte, sus dueños y la sociedad en general; no obstante desde una visión evolutiva se puede considerar que el arte urbano ha recibido una gran influencia del graffiti en cuanto a la localización, y que ésta puede ser un

simple soporte para el arte urbano, así como un lugar donde integrar la pieza para el graffiti. Además cabe señalar también que para ciertas corrientes, como el graffiti autóctono o flechero, gran parte de su actividad se producía desde el respeto al soporte, a sus dueños y a la sociedad.

10. La experiencia estética: Según la visión purista la experiencia estética del graffiti produce incomprensión, a diferencia del arte urbano que interactúa con el espectador; no obstante desde una visión evolutiva se puede considerar que el graffiti siempre ha tenido partes muy comprensibles para el espectador, de la misma forma que en el arte urbano siempre ha habido también obras que no han sido comprendidas por mucha gente.

5. Conclusiones

Haciendo un breve repaso, observábamos que el hecho de que a mediados de los años 70 diversos escritores se unieran a colectivos como el UGA (United Graffiti Artist) o el NOGA (Nation Of Graffiti Artist) y empezaran a desarrollar sus actividades de cara a las galerías, o que algunos escritores como Seen formasen grupos como The United Artists, influyó en otros escritores como Iz the Wiz, In, Jee2, Cap, o To, que reaccionaron de manera opuesta impulsando la idea de que el graffiti debía basarse en la máxima difusión y no en la habilidad técnica. Es decir, se produjo una bifurcación entre dos maneras de entender el graffiti, a medida que las galerías lo rebautizaban con nuevos términos que lo desvinculaban de su aspecto vandálico, facilitando así un lavado de cara y una progresiva introducción en el sistema del arte.

Después analizábamos otras teorías que dividían el graffiti en el modelo europeo

o francés y el modelo americano, también otras opiniones más abiertas que rebatían esta división, u otras definiciones más específicas que dividían el graffiti y el arte urbano principalmente en función de su público. Mientras tanto el término graffiti seguiría conservando su propio término pero adquiriendo progresivamente una definición cada vez más acotada. En este sentido los escritores consideraban que quienes evolucionaban se estaban desvinculando del graffiti mientras que quienes permanecían fieles estaban manteniendo su esencia y su pureza.

Esta visión parecía sostener definiciones claras, no obstante desde el punto de vista de algunos escritores y artistas la cosa no estaba tan clara, porque ellos no concebían que por el hecho de que ciertas actividades estuviesen basadas en la habilidad técnica, dirigidas al gran público en general, o incluso vinculadas a la escena del arte, se estuviesen desvinculando del graffiti; es decir, muchos escritores diferían con la manera de acotar que proponían tales definiciones porque entendían que la esencia y la pureza del graffiti no solamente residía en la cantidad de propagación sino también la habilidad técnica, comprendiendo así que desde el principio el graffiti ya estaba dirigido al gran público en general.

Viendo estas dos formas diferentes de concebir el graffiti y el arte urbano, se ha considerado necesario establecer dos visiones diferentes, la visión evolutiva y la visión

purista; de este modo desde una visión purista se considera que el graffiti y el arte urbano son dos prácticas esencialmente diferentes mientras que desde una visión evolutiva se considera que el graffiti y el arte urbano son fruto de un mismo proceso evolutivo.

Hasta el momento parecía que solo la visión purista estaba consolidada en el ámbito teórico, mientras que la visión evolutiva tan solo se venía gestando a través de escritos más modestos y debates alternativos en los que se venía discerniendo una opinión diferente; por tanto, en este escrito se hace especial hincapié en establecer los fundamentos para sostener la visión evolutiva, con el propósito de igualar el rigor teórico.

Quizás, como ya ocurría a mediados de los años 70 cuando los escritores que valoraban más la cantidad de propagación se revelaban contra los que valoraban más la habilidad técnica, hoy vuelve a surgir una nueva bifurcación, pero esta vez porque los que consideran que el graffiti y el arte urbano son fruto de un mismo proceso evolutivo se revelan contra quienes consideran que son dos prácticas esencialmente diferentes. De este modo, la visión evolutiva puede cuestionar e incluso desestimar la visión purista, pero lejos de entender que una quiere derribar a la otra, es necesario aclarar que muchos escritores y artistas defienden la validez de ambas visiones; considerando su evolución y señalando a la vez múltiples aspectos y valores que los diferencian.

Notas

1 En base a la publicación de Figueroa (El grafiti de firma; Madrid: Minobitia, 2014). utilizamos el término “grafiti” con una sola “efe” para referirnos a las formas generales de grafiti ajenas al movimiento del graffiti estadounidense; mientras que utilizamos el término “graffiti” con dos “efes” para referirnos a las formas de graffiti vinculadas al movimiento del graffiti estadounidense, como pueden ser el getting up, wildstyle, 3D, throw up, etcétera.

Referencias

- ABARCA, Javier. “Graffiti o arte urbano: Julio 204 y Daniel Buren en 1968” (2008). Recuperado de <http://www.urbanario.es/articulos/articulo/art/graffiti-o-arte-urbano-julio-204-y-daniel-buren-en-1968/> Consultado por última vez el 12 de enero de 2016.
- ABARCA, Javier. El postgraffiti, su escenario y sus raíces: graffiti, punk, skate y contrapublicidad. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2010). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11419/1/T32410.pdf> Consultado por última vez el 12 de enero de 2016.
- ARIAS, Fernando: Los graffiti: juego y subversión. (Valencia: Lindes/Comunicación 1977).
- BAUDRILLARD, Jean. Kool Killer, ou l’insurrection par les signes. En *L’échange symbolique et la mort*. (Paris: Ed. Gallimard, 1976), 118-128.19831977
- BRASSAÏ. Brassai Graffiti. (Paris: Hardbound, 1961).
- CASTLEMAN, Craig. Los graffiti. (Madrid: Hermann Blume, 1987).
- DE DIEGO, Jesús. Graffiti. La palabra y la imagen. (Barcelona: Libros de la frontera, 2000).
- FIGUEROA-SAAVEDRA, Fernando. Graphitfragen: Una mirada reflexiva sobre el graffiti. (Madrid: Ediciones Minotauro Digital, 2006).

- FIGUEROA, Fernando. “El graffiti y el sistema del arte” en Escenas del graffiti de Granada. PÉREZ SENDRA, Ramón, (Granada: Ciengramos, 2015) 14-32.
- FIGUEROA-SAAVEDRA, Fernando. El graffiti universitario. (Madrid: Talasa ediciones, 2004).
- FIGUEROA, Fernando. El graffiti de firma. (Madrid: Minobitia, 2014).
- GARÍ, Joan. La conversación mural: ensayo para una lectura del graffiti. (Madrid: Fundesco, 1995)
- GÓMEZ, Jaume. 25 años de Graffiti en Valencia: aspectos sociológicos y estéticos. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, 2015).
- LEWISOHN, Cedar. Street Art. The Graffiti Revolution. (London: Tate Publishing. 2008).
- MARCONOT, Jean-Marie. Le langage des murs: du graffe au graffiti. (Motpellier: Les Presses du Languedoc/ Riresc, 1995)
- MAILER, Norman. NAAR, Jon. The faith of graffiti. (Praeger Publishers, 1974).
- REISS, Jon. Bomb it. (Estados Unidos: 2007). (Documental).
- SCHWARTZMAN, Allan. Street Art. (New York: Doubleday, 1985)
- SILVER, Tony., CHALFANT, Henry. Style wars. (Nueva York: 1983). (Documental).
- STAHL, Johannes. (2009). Street Art. h.f.ullmann.
- TOUSSAINT, Fernando. Pinto con lata. (Venezuela: 2011). (Documental).

¿Por qué es importante seguir luchando por la Educación Artística?

Why is it important to keep fighting for Art Education?

María Lorena Cueva Ramírez
Lcda. en Bellas Artes
Doctoranda Programa de Patrimonio.
Universidad de Jaén, España.
lorenacue14@gmail.com

Recibido 18/07/2016
Aceptado 17/10/2016

Revisado 19/09/2016
Publicado 01/01/2017

Resumen

La principal intención de este trabajo es poner de relieve la importancia de las artes en la Educación Secundaria. En primer lugar, y desde mi punto de vista, se muestra la forma en que la sociedad relega cada vez más las artes a la situación de lecciones complementarias y, en segundo lugar, pretendo exponer que la educación artística puede ayudar a educar, pero no sólo artísticamente sino también en la prevención de problemas reales de nuestra sociedad actual.

Abstract

The main intention of this work is to highlight the importance of Arts Education in Secondary School. First of all, and from my point of view, I show the way in which Society increasingly relegates arts to the situation of supplementary lessons and, and secondly, I pretend to expose that Arts Education can help to educate, but not only artistically if not in preventing real problems of our society current too.

Para citar este artículo

Cueva Ramírez, M. L. (2017). *¿Por qué es importante seguir luchando por la Educación Artística?* Tercio Creciente, 11, págs. 151-160. DOI: 10.17561/rtc.n11.10

Palabras clave / Keywords

Educación, cultura visual, persona, diseño lógico.

Education, visual culture, person, logical design

Para citar este artículo

Cueva Ramírez. M. L. (2017). *¿Por qué es importante seguir luchando por la Educación Artística?* Tercio Creciente, 11, págs. 151-160. DOI: 10.17561/rtc.n11.10

Un patrón mediático, a modo de introducción

Vivimos en una sociedad de consumo, invadida por la publicidad, el marketing, y los medios de comunicación, que son los principales encargados de promover y mostrar al público las normas, pautas y cánones que el mundo de la moda establece en cada momento. En la actualidad encontramos una gran cantidad de publicidad subliminal que se escapa a nuestro control. No podemos saber hasta qué punto esto nos puede provocar sentimientos de rechazo ante los bombardeos de imágenes e información, o por el contrario, el despertar admiración y curiosidad, haciendo que la información transmitida por la publicidad y los medios marquen los pasos a seguir en nuestra vida.

La publicidad y los medios de comunicación están en todas partes, van con nosotros todo el día, y nos permiten estar alerta sobre toda la actualidad que sucede en nuestro mundo, pero ¿hasta qué punto condiciona nuestro estilo de vida? ¿Marcan los medios y la publicidad nuestro comportamiento con la sociedad y con nosotros mismos?

“Esta sociedad que nos rodea es eminentemente visual, en ella la imagen tiene un papel importante. Tan importante, que “la pantalla” se ha convertido en el medio de comunicación e información más poderoso y la imagen está en todas partes. Vivimos rodeados de imágenes, un mundo de imágenes poderosas que no solo “ilustran

y decoran”, que “poseen significados”, que no son “asépticas”..., imágenes que afectan en nuestra construcción personal y social. Hernández llega a decir “que, en cierta manera, vivimos en una era post-visual ya que las imágenes cumplen funciones que van más allá de ilustrar, ampliar visiones o construir mundos” (Hernández, 2004: 13).

La publicidad, el marketing, el mundo de la moda y los medios marcan nuestra vida y comportamiento, podemos entender hasta qué punto puede llegar la sobreexposición a los mismos, y cómo altera las conductas de aquellas personas que no han sido capaces de desarrollar un correcto y saludable juicio crítico. El poder educador de los medios que han adquirido los medios al estar tan presentes en nuestras vidas, una situación que les ha hecho poseer un poder formador y educador, sin que nosotros apenas seamos conscientes de cómo nos condicionan.

El papel de la educación artística ante esta situación es fundamental, y debemos entender cómo a través de ella podemos tratar transversalmente temas que preocupan a nuestra sociedad y a nuestro alumnado, promoviendo la educación saludable y adecuada, que ayude a un correcto y óptimo desarrollo personal, físico y mental de nuestro alumnado.

Las pantallas como maestra/os

Unos de los temas que más preocupa a los educadores actualmente es cómo los medios

influyen cada vez más en los valores sociales de las personas.

Tal como nos señala José Martínez de Toda y Terrero (1998: 165), desde los años 30 varios teóricos interesados en el tema, hablaban del gran poder que los medios tenían para moldear la conducta de la gente ya fuera para bien o para mal. La audiencia se había convertido en una presa fácil de manipular. Aunque algunos investigadores desde los años 60 concluyeron que no es tanto el poder de los medios, sino las características “interpretativas” de la audiencia (Klapper, 1974; White, 1994). La televisión en realidad actúa a nivel ideológico promoviendo y dando mayor preferencia a ciertos significados del mundo que a otros..., y sirviendo unos intereses sociales en vez de otros. Esta labor ideológica puede ser más o menos efectiva, dependiendo de muchos factores sociales... «Efectividad» es un término socio-ideológico, «efecto» es un término individual-conductista” (Flake, 1987)

Fiske (1987: 13) señala:

«Considero la TV como un agente cultural, particularmente como provocador y circulator de significados, que sirven a los intereses dominantes de la sociedad... La televisión consiste en programas que se transmiten, en significados y placeres que se producen a causa de ellos, y en menor grado, en la forma en que se incorporan en la rutina diaria de sus audiencias». Él defiende el paradigma de la «audiencia activa».

Evidentemente quienes dirigen los medios de comunicación siempre dan unos sentidos concretos a sus contenidos. Pero eso no garantiza que la audiencia capte los mismos significados. Cada espectador crea un significado propio dentro de su contexto

personal, familiar, social y dependiendo de su nivel educativo, nivel de conocimientos y de las habilidades críticas que haya desarrollado.

Investigadores, como Fuenzalida y Hermosilla (1989) destacan que las familias han situado el televisor en el centro de su hogar, utilizándolo como fuente continua de mensajes agradables, de entretenimiento, publicidad, escaparate de modelos personales y de situaciones humanas y sociales.

Los medios de comunicación disfrutan de un nivel excepcional de libertad y de autonomía. Esta libertad es vital en una sociedad democrática, una muestra de los derechos humanos dentro de nuestra sociedad. Y evidentemente, esta libertad debe de ser respetada y defendida. Aunque hay algo en lo que la gran mayoría de los investigadores están de acuerdo y es en que los medios de comunicación crean un gran impacto social, y ese impacto en ocasiones es negativo.

Estos impactos negativos en nuestra sociedad está provocando claras transformaciones actualmente, se está llegando a una “estetización” de nuestra sociedad (José Luis Brea, 2002). Evidentemente, el origen de estas transformaciones remite a la expansión de la industria audiovisual, los medios de comunicación y la iconización feroz del mundo, que está por supuesto ligada a la crecida de las industrias de la imagen, el diseño y la publicidad.

Como se explican Correa, G. R. I., Guzmán, F. M. D., & Aguaded, G. J. I. (2000):

“En la publicidad actual se recurre a los estereotipos por un doble motivo. Primero por un imperativo netamente económico; el espacio en prensa para significar o el tiempo

de televisión para emitir el anuncio es muy limitado y por tanto hay que recurrir a imágenes convencionales que sea descodificadas sin ningún tipo de dificultad por las audiencias. En segundo lugar, también la publicidad necesita los estereotipos como estrategia informativa porque las audiencias son emotivas antes que racionales: los signos se registran a nivel consciente pero los valores se quedan grabados a nivel inconsciente. El mensaje publicitario evita todo enfrentamiento dialéctico con las audiencias y por eso recurre al estereotipo, ofreciendo la representación de un mundo feliz e ideal donde milagrosamente la vejez, la enfermedad, los cuerpos deformes y mutilados, la lucha de clases o los problemas sociales han desaparecido por completo.”

No debemos tomar este fenómeno de “estetización” de la sociedad como algo superficial, como si las consecuencias que provoca no afectase a formas fundamentales de nuestra vida y experiencia vital, y sobre todo sobre la constitución personal que tenemos cada uno de lo real.

Vivimos en una sociedad “estetizada” que basa su proyección en el día a día de nuestra sociedad, todo lo que nos rodea cumple unos requisitos estéticos concretos, que producen en nosotros sensaciones e impresiones y nos condicionan a la hora de percibir la realidad cotidiana. Nos encontramos en la sociedad del espectáculo, dónde todo a nuestro alrededor puede llamar nuestra atención y puede hacernos cambiar la visión respecto a un tema o, incluso, respecto a nuestra forma de existir.

Como comenta Joanne Entwistle (2000):

“La moda y el vestir guardan una compleja relación con la identidad: por una parte la ropa que elegimos llevar puede ser una forma de expresar nuestra identidad, de decir a los demás algo sobre nuestro género, clase, posición, etc.; por la otra, nuestra indumentaria no siempre se puede «leer», puesto que no «habla» directamente y, por consiguiente, está expuesta a malas interpretaciones”.

En medio de esta sociedad “estetizada” encontramos EL CUERPO. En los medios de comunicación vemos imágenes de hombres y mujeres con cuerpos esculturales y perfectos, que son usados como modelos para nuestra sociedad, modelos que todos deseamos seguir y alcanzar. Encendemos la televisión y en la mayoría de los cortes publicitarios, más de la mitad de los anuncios son de cosmética, perfumes, productos para reducir peso, marcas de moda,... En estos anuncios podemos ver modelos tanto femeninos como masculinos con cuerpos que cumplen el canon marcado por nuestra sociedad. Unos cuerpos que nos han vendido como sanos y naturales, pero que sin embargo, pocos conseguimos alcanzar sin enormes sacrificios. Y lo peor de esto, es que damos por hecho que cuando consigamos un cuerpo similar al que nos muestran en las pantallas y carteles publicitarios, alcanzaremos también la plena felicidad, porque eso es lo que nos venden.

Los medios al estar tan presentes en nuestro día a día, como ya hemos visto, tienen un papel casi fundamental en el desarrollo personal de cada uno de los miembros de nuestra sociedad. En muchos casos favorecen conductas y pensamientos no del todo

beneficiosos, y toman un papel educador de la sociedad. Y ¿es posible que los medios eduquen? En muchos casos, los adolescentes muestran más interés hacia la información dada por los medios de comunicación y la publicidad, que por la información que les facilitan los centros educativos y sus propias familias, haciendo que esa información se convierta en formación y repercuta en su educación personal.

No podemos echarle la culpa a los medios de comunicación de la situación que vivimos, ya que el principal culpable de ésta es la falta de criterio que la mayoría de adolescentes y espectadores que consumen las conductas promovidas por los medios, han desarrollado. Este criterio ayudaría a que la información que los medios nos facilitan pueda ser filtrada, y que sólo pase a ser parte de nuestra formación personal, aquella información que consideramos útil para nuestro correcto crecimiento físico e intelectual.

Lamentablemente, gran parte de nuestra sociedad no dispone de ese filtro, y es incapaz de llevar a cabo un juicio crítico a la hora de analizar los mensajes de los medios y la publicidad. Además si a eso añadimos inseguridades alimentadas por su entorno cercano, el cóctel que se crea no es recomendable de consumir.

Re-instalar la Educación Artística es re-actualizarla

Para comprender la importancia de la Educación Artística debemos ser conscientes de que el arte ha estado vinculado al ser humano desde el principio de la historia. Supuso una forma de expresión, que le ayudaba a comunicarse y a mostrar las

actividades que realizaba, utilizándolo en diversas situaciones. Todas y cada una de las expresiones artísticas que se han dado a lo largo de la historia están enriqueciendo hoy nuestra vida y cultura, y nos cuentan cómo transcurrió nuestro pasado. Presentándose el arte como un lenguaje universal.

Citado por Socorro Martín del Campo (2000) leemos como dice Herbert Read (1990) que:

“El arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales, el arte intenta decirnos algo: algo acerca del universo, del hombre, del artista mismo. El arte es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Desde luego, sólo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de conocimiento paralela a otra, pero distinta de ellas, por medio de las cuales el hombre llega a comprender su ambiente, sólo entonces podemos empezar a apreciar su importancia en la historia de la humanidad”

La misma autora se refiere a César Lorenzano (1982) para hacer ver que el arte le permite al artista creador poder conocerse a sí mismo, la creación de un universo propio y hermético, exteriorizar sus sentimientos y controlar de alguna forma la afectividad contenida, además de la posibilidad de producir un nuevo objeto.

Podríamos pensar que el arte, cierto arte, es un asunto de adultos, cuando en realidad no es así. Es cierto que el reconocimiento del arte infantil es más bien reciente. Muchos autores del siglo XIX como Margaret Naumburg, Florencia Cane, Rhoda Kellogg, Viktor Lowenfeld, W. Lambert, Galia Sefchovich y Gilda Waishurd, entre otros, han estudiado las características de dicho arte y

su relación con el desarrollo y evolución de los niños y la influencia que el mundo adulto ejerce sobre ellos.

El arte infantil se dirige a la actividad creativa y artística, en tanto que el adulto no se olvida del producto, junto al proceso de creación del mismo.

Siguiendo a Socorro Martín del Campo (2000), sabemos que la educación artística desde sus comienzos pensó antes en los aspectos técnicos, como el alumnado recibía las pautas técnicas principalmente. Se les obligaba a copiar las obras de maestros consagrados, sin enseñarles a ver. Sin embargo, a partir del 1600, algunos psicólogos-pedagogos como John Lock, J. J. Rousseau y Juan Amos Comenius, dejaron claro que el arte podía servir como un elemento educativo, dejando claro los dos valores que lo formaban: el artístico-creador-emotivo y el psicopedagógico-expresión-comunicación, destacando que al ser medio de comunicación debía de conocerse tan bien como el oral y el escrito.

Por desgracia en la actualidad el estado de la Educación Artística en el nivel básico de la enseñanza ha sido relegado como ya he comentado con anterioridad. Se les ha dado prioridad a las demás materias, dejando la actividad artística como un complemento que se trabaja si queda tiempo. Los docentes apenas cuentan con preparación para abordar correctamente este área y podemos decir que no se encuentran profesores dedicados específicamente a esta asignatura. Las clases de expresión artística han quedado limitadas un alumnado que sólo puede recibirlas si asiste a talleres o los institutos preparan actividades especiales.

Como explica Socorro Martín del Campo

Ramírez (2000) el arte aporta grandes beneficios al desarrollo del niño: “Las actividades artísticas, música, pintura, danza y teatro, favorecen y estimulan el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa del chico, lo cual redundará en un mayor control de su cuerpo, proporcionándole seguridad en los propios poderes y elementos para la adquisición de la lecto-escritura.”

Las actividades artísticas ayudan para las experiencias de aprendizaje escolar, motivando el desarrollo mental, ya que con éstas se aprenden conceptos como duro/suave, claro/fuerte, lento/rápido, alto/bajo, etcétera. Se ejercita la atención, la concentración, la imaginación, las operaciones mentales como la reversibilidad (al considerar varias formas para resolver una situación), la memoria, la observación, la iniciativa, la voluntad y la autoconfianza; ésta última, como un resultado de la constatación por parte del niño de todo lo que puede realizar, lo cual se traducirá en un concepto positivo de su persona, que generalizará a las actividades académicas.

El arte beneficia también el desarrollo socioemocional del niño al propiciar la aceptación de sí mismo con sus posibilidades y límites. Esta aceptación va íntimamente ligada al concepto que tenga de sí, el cual determinará su comportamiento presente y futuro: el niño se conducirá de acuerdo con quien cree que es. Desgraciadamente, muchos padres les reflejan a sus hijos una imagen negativa de su persona y, en este sentido, el arte juega el papel de un reparador para esta imagen deteriorada, manifestándose así una de sus grandes cualidades que es la terapéutica.

Asimismo, al trabajar en el seno de un grupo, el niño se enfrenta a múltiples ocasiones de interrelación en las que se

conjugan el trabajo individual y el colectivo en un continuo dar y recibir, pedir y ceder, dirigir y seguir, compartir, cooperar y comprender las otras individualidades con sus diferencias y necesidades. Se favorece de esta manera el desarrollo moral del que nos habla Piaget.

El arte influye, asimismo, en el desarrollo estético del niño. La estética puede definirse como el medio de organizar el pensamiento, los sentimientos y las percepciones en una forma de expresión que sirva para comunicar a otros estos pensamientos y sentimientos. No existen patrones ni reglas fijas aplicables a la estética. En los productos de la creación de los niños, el desarrollo estético se revela por la aptitud sensitiva para integrar experiencias en un todo cohesivo. Esta integración puede descubrirse en la organización armónica y en la expresión de pensamientos y sentimientos realizada a través de las líneas, texturas y colores utilizados.

Por último, el arte favorece enormemente el desarrollo creador del niño, motivándolo a la flexibilidad, la fluidez, la originalidad, la independencia, la crítica y la autocrítica. Al crear se ponen en juego habilidades de análisis, de selección, de asociación y de síntesis, así como las experiencias y conocimientos del niño; todo lo cual da lugar a un producto nuevo, que ha adquirido vida por la voluntad y actividad de éste.”

En definitiva es preciso todavía que el arte tenga un lugar importante dentro de la educación ya sea escolar, social e incluso familiar. Debemos tener en cuenta que con ello se podrá favorecer sobremanera el presente y futuro del niño, sea en el ámbito que sea, a través de las vivencias que les aportará el arte desde muy temprana edad. Se trata de una alternativa realmente valiosa que encontramos en la educación, ya que las experiencias que los chicos vivan mediante la pedagogía artística que un docente sensibilizado con la misma, pueda aportarle, ayudarán a estimular la creatividad y favorecerá a otras situaciones cotidianas dentro del ambiente escolar y familiar. Es decir, desarrollará unas capacidades y habilidades que le ayudarán a enfrentarse a los posibles problemas y situaciones que se le presenten, implicando un mejor desarrollo de pensamiento, imaginación socialización y capacidad creadora.

Para que la educación artística reciba el reconocimiento que merece y que ayude a repercutir favorablemente en el desarrollo correcto y completo del alumnado que reciba esta enseñanza, se debe procurar la integración en la educación, de manera que se trate como un área imprescindible en su formación.

Referencias

- Brea, J.L. (2002). La estetización difusa de las sociedades actuales y la muerte tecnológica del arte. En: La era Posmedia <http://www.joseluisbrea.net>
- Correa, G. R. I., Guzmán, F. M. D., & Aguaded, G. J. I. (2000). La mujer invisible: Una lectura disidente de los mensajes publicitarios. Huelva, Spain: Grupo Comunicar Ediciones.
- Entwistle, J. (2002) El Cuerpo y la Moda Una visión sociológica. Barcelona: Paidós.
- Fiske, J. (1987) "Televisión Culture". London, Methuen.
- Fuenzalida, V. y Hermsilla, M. (1989): "Visiones y ambiciones del televidente. Estudios de Recepción Televisiva". Chile, CENECA; pp.15-19
- Hernández Navarro, M.A. (2004) "Aporías en lo real..." en Sublime: arte + cultura contemporánea Nº. 13, págs. 34-37
- Klapper, J. T. «Efectos de las comunicaciones de masas. Poder y limitaciones de los medios modernos de comunicación». Aguilar, S. A. de Ediciones. Madrid, 1974.
- Lorenzano, C.(1982) "La estructura psicosocial del arte", en Siglo XII, México pp. 102-103.
- Martín del Campo Ramírez, S. (2000), "El papel de la Educación Artística en el desarrollo integral del educando", en Educar: revista de educación, n.15, México, Gobierno de Jalisco, pp. 8-16
- Martínez de Toda y Terrero, J. (1998). El impacto moral y social de los medios de comunicación social, en COMUNICAR 10, pp. 164-170. <http://issuu.com/revistacomunicar/docs/comunicar10/165>
- Read, H. (1990), "Arte y sociedad", Madrid, Ediciones Península.
- White, R.A. (1994): «Audience Interpretation of Media: Emerging Perspectives», en Communication Research Trends, 3; vol. 14. CSCC. St. Louis (EEUU).



Tercio Creciente

ISSN 2340-9096
www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>
direccion@terciocreciente.com

TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. Su edición es responsabilidad del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862 Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural y de la Asociación Acción Social por el Arte.