

Nº 19 La cuestión imaginativa: del dibujo y la fotografía a la imagen en movimiento. / 19 th The imaginative question: from drawing and photography to moving image.

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

Directora y Editora Jefe / Director

María Isabel Moreno Montoro. Directora.

Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Coeditor Jefe

Jesús Caballero Caballero.

Asociación Cultural Acción Social y Arte (AASA), España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Comité Editorial/Editorial Board

María Lorena Cueva Ramírez, Universidad de Jaén Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural

Ana María Ortolá Quintero, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.

Mónica García García, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.

Josué Vladimir Ramírez Tarazona, Universidad Antonio Nariño, Colombia.

Martha Patricia Espíritu Zavalza, Universidad de Guadalajara, México.

Juan Manuel Valentín Sánchez, Cineasta- Producciones "Ojos de nube". Madrid- España.

María Martínez Morales, Universidad de Jaén Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Antonio Félix Vico Prieto OTO Grabaciones binaurales y Tetera y Kiwi Productora Audiovisual.

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 extranjeros 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 Flavia 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. Victor 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 Oláz, 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. María 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

Artículos temáticos del número

Thematic articles

— 7

Familias diversas. Ejemplos cinematográficos
Disney de nueve estructuras familiares / *Diverse families. Disney film examples of nine family structures*

Vicente Monleón Oliva

— 33

Acción participativa, interacción y conocimiento en situaciones de aprendizaje artístico en el entorno urbano. / *Participatory action, interaction, and knowledge in artistic learning situations in the urban environment*

Elke Castro León

— 47

Tejiendo espacios: silencio en blanco ártico / *Weaving spaces: silence in the artic*

Francesca Piñol Torrent

— 53

La Barcelona postolímpica en el cine / *The Post-olympic Barcelona in cinema*

Sara Antoniazzi

Artículos misceláneos

Miscellaneous articles

— 85

Cartografía social. Los simulacros culturales en el chat / *Social cartography. Cultural drills in chat*

Giselda Hernández Ramírez

— 111

Arte pública: que sentido na educación? / Arte público: ¿qué sentido tiene en la educación? / *Public art: what sense in education*

Mónica Oliveira

— 125

El futuro del teatro: la teoría del edificio antiguo / *The future of theatre: the old building theory*

Enric Mas Aixalà

— 151

Un Proyecto a/r/tográfico para desarrollar investigación y práctica artísticas partiendo del texto-imagen / *A/r/tographic Project to develop artistic research and practice from the lyrics-image*

Javier Domínguez Muñino

Editorial

Nº 19 La cuestión imaginativa: del dibujo y la fotografía a la imagen en movimiento. / 19 th The imaginative question: from drawing and photography to moving image.

Representar y formar la imagen de sucesos, situaciones, historias o cosas, ya sean reales o ficción, en definitiva que no están presentes, es una atribución de la actividad artística. La cuestión imaginativa a través de las artes, y de las artes visuales particularmente, adquiere una nueva dimensión cuando se cruza con medios en los que intervienen diversos ámbitos.

El mundo audiovisual no solo abre la puerta a lo sonoro, sino que también proporciona más posibilidades a la narrativa. La cuestión imaginativa, por tanto, se multiplica.

En este número se exponen una serie de trabajos en los que la actividad de imaginar se nos presenta fácilmente. Tres de ellos como artículos misceláneos, pues se extienden a campos más allá de las artes visuales o audiovisuales. Los cuatro primeros de lleno en el ámbito visual o audiovisual.

No se pone el dedo en los diversos contenidos y principios por los que en cada uno de los artículos se puede deambular, se está apuntando a que se empiece por la conciencia de la importancia del continente para hacer interesante el contenido.

Representing and forming the image of events, situations, stories or things, whether real or fiction, ultimately not present, is an attribution of artistic activity. The imaginative question through the arts, and the visual arts in particular, acquires a new dimension when it crosses media in which various fields intervene.

The audiovisual world not only opens the door to sound, but also provides more possibilities for narrative. The imaginative question, therefore, is multiplied.

This issue presents a series of works in which the activity of imagining is easily presented to us. Three of them as miscellaneous items, since they extend to fields beyond the visual or audiovisual arts. The first four fully in the visual or audiovisual field.

They do not put their finger on the various contents and principles through which each of the articles can wander, they are aiming to start with the awareness of the importance of the continent to make the content interesting.

Familias diversas. Ejemplos cinematográficos Disney de nueve estructuras familiares

Diverse families. Disney film examples of nine family structures

Vicente Monleón Oliva

Universitat de València (España)
vicente.monleon.94@gmail.com

Recibido: 07/06/2020 Revisado: 03/01/2021

Aceptado: 03/01/2021 Publicado: 14/01/2021

Resumen

Una de las pretensiones de la Educación Infantil en el territorio nacional consiste en desarrollar integralmente al colectivo infantil, otorgándole las herramientas clave para desenvolverse en la sociedad a la que pertenece como individuo. Para ello, la alfabetización audiovisual resulta indispensable, enseñarles a decodificar los mensajes que reciben de la cultura visual de su entorno. Entre la pluralidad de opciones destaca la cinematografía Disney como ejemplo significativo para el alumnado de esta etapa educativa. Partiendo de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016) se realiza una investigación de tipo mixto para manifestar la presencia de los diferentes tipos de estructura familiar que la productora dispensa con sus producciones. Se seleccionan nueve filmes como representativos de nueve modelos de familia (nuclear, monoparental, adoptiva, sin descendencia, progenitores/as separados/a, compuesta, homosexual, extensa y/o con animales). A partir del análisis, exposición y discusión de resultados se facilitan unas directrices para el tratamiento didáctico de estos filmes en las aulas de Educación Infantil desde procedimientos de corte artístico.

Sugerencias para citar este artículo:

Monleón Oliva, Vicente (2021). Familias diversas. Ejemplos cinematográficos Disney de nueve estructuras familiares. *Tercio Creciente* 19, (pp. 7-31), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>

MONLEÓN OLIVA, VICENTE. Familias diversas. Ejemplos cinematográficos Disney de nueve estructuras familiares. *Tercio Creciente*, enero 2021, pp. 7-31 <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>

Abstract

One of the aims of Early Childhood Education in the national territory is to fully develop the children's group, giving it the key tools to function in the society to which it belongs as an individual. For this, audiovisual literacy is essential, teaching them to decode the messages they receive from the visual culture of their environment. Among the plurality of options, Disney cinematography stands out as a significant example for the students of this educational stage. Starting from the Disney's "The Classics" set (1937-2016), a mixed research is carried out to demonstrate the presence of the different types of family structure that the producer dispenses with its productions. Nine films are selected as representative of nine family models (nuclear, single parent, adoptive, no offspring, separated parents, composite, homosexual, extensive and / or with animals). From the analysis, exhibition and discussion of results some guidelines are provided for the didactic treatment of these films in the Early Childhood classrooms from artistic procedures.

Palabras clave / Keywords:

Cultura visual; Disney; familia; Educación Infantil; Educación Artística.

Visual culture; Disney; family; Infant Education; Artistic Education.

Sugerencias para citar este artículo:

Monleón Oliva, Vicente (2021). Familias diversas. Ejemplos cinematográficos Disney de nueve estructuras familiares. Tercio Creciente 19, (pp. 7-31), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>

MONLEÓN OLIVA, VICENTE. Familias diversas. Ejemplos cinematográficos Disney de nueve estructuras familiares. Tercio Creciente, enero 2021, pp. 7-31 <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>

Introducción. La cultura visual como pretensión de la Educación Infantil

¿Qué importancia recibe el cine de animación en la formación y desarrollo integral de quienes cursan Educación Infantil?, ¿por qué se enfatiza desde el área de Educación Artística en la necesidad latente de promover una alfabetización audiovisual de calidad en las aulas?, ¿qué consecuencias genera una productora de animación como Disney en cuanto a impacto social?, ¿y concretamente para el colectivo infantil?, ¿qué tipos de estructuras familiares transmite Disney a través de sus producciones cinematográficas durante un siglo de existencia? Estas son las cuestiones generales que motivan una investigación de Tesis Doctoral y a las que se ofrece una respuesta a lo largo de esta publicación.

Mendioroz (2015); Huerta, Alonso-Sanz y Ramon (2019) o Jardón y Arbiol (2016) enfatizan en la necesidad de crear en las aulas de Educación Infantil un tiempo y un espacio para tratar la imagen que ofrece la cultura visual ya que ayuda al colectivo de discentes a conocer, interpretar y participar de forma autónoma y responsable en el entorno que les rodea. “Cuando la gente coge las riendas de los medios, los resultados pueden ser maravillosamente creativos” (Jenkins, 2008, p. 28). También hay una exigencia en cuanto a abordar la cultura visual y su significación ya que todo aquello a lo que el colectivo infantil se exponga durante sus primeros años de vida es decisivo para la configuración de su personalidad, autoconcepto e identidad (Mesías y Sánchez, 2018). Hay que involucrarles en esta cultura sin que les repercuta negativamente: “la imagen es manipulable, la personalidad no debe serlo” (Granado, 2003, p. 155). Por ello, las plantillas docentes de Educación Infantil tienen la responsabilidad de introducir todo lo relacionado con la cultura visual en las aulas, para mejorar y potenciar un desarrollo óptimo en las criaturas.

Consecuentemente, es una necesidad y obligación enseñar durante el periodo vital de la infancia a interpretar las imágenes y a utilizar el lenguaje visual como medio de comunicación. Es una actividad primordial en la sociedad occidental y americanizada. De hecho, dicha tarea contribuye a favorecer el desarrollo integral de los individuos al tiempo que les favorece la inmersión en la sociedad de la que emanan para dialogar con ella, cuestionarla, repensarla, valorarla, etc. Precisamente de este desarrollo integral se hace referencia en el marco legal educativo con el que se cuenta en el territorio español (LOE, 2/2003; LOMCE, 8/2013; REAL DECRETO 1630/2006).

La escuela como agente de socialización es la máxima responsable de preparar al colectivo de estudiantes para la vida en sociedad (Jardón y García, 2018). Debe convertirles en miembros activos en la comunidad donde se encuentran y donde aportan su participación para que todo mejore y se avance cooperativamente hacia un futuro progresista. Para cumplir con dicho objetivo es idónea la utilización del cine, siempre y cuando se empleen las metodologías didácticas idóneas para despertar una actitud crítica respecto a los mensajes antisociales que en ocasiones se transmiten.

1. La cinematografía de animación como apéndice de la cultura visual

Entre el amplio abanico de imágenes que ofrece la cultura visual infantil, hay un interés por el ámbito cinematográfico y su uso en la escuela. El cine de animación tiene un gran valor cultural ya que, además de recrear espacios y lugares en su mayoría ficticios, actúa como trasmisor de valores (Morawitz y Mastro, 2008; Wynns y Rosenfeld, 2003) y pautas socialmente aceptadas en una comunidad de habitantes. Por ende, condiciona a quienes consumen estos productos en sus comportamientos. La cinematografía actúa como elemento socializador y, en lo que respecta al género de animación, fantástico e irreal; cumple con una función moralizadora. Es fundamental reflexionar sobre qué valores imperantes se transmiten y fomentan con los filmes, cuestionándolos y sospechando sobre las intenciones que esconden. Esta es una de las motivaciones que introduce el cine para menores desde un enfoque didáctico en las aulas. “Se hace cada vez más difícil ignorar la cantidad de historias que se muestran ante nuestros ojos y que abren una ventana a un universo imaginario” (Cantillo, 2015, p. 134).

De hecho, implicaciones de la imagen como la recreativa y evasiva, asociadas en el cine de animación a la magia y la ficción, son esenciales para el desarrollo integral de la persona que contempla una película por placer. “El cine, por su enorme capacidad comunicativa, influye, impresiona y commueve a la mayoría de las personas que aceptan exponerse a su influencia” (Pereira, 2005, p. 19). Se generaliza el gusto hacia el cine, tanto por la posibilidad que ofrece para representar la realidad, como para deformarla y crear espacios ideales. Pero no se deben descuidar los riesgos implícitos en un consumo cinematográfico inconsciente de los aprendizajes que confiere. Este es un peligro que se debe contrarrestar desde la educación, despertando en el colectivo estudiantil una capacidad crítica.

Todo el conjunto de películas de animación tiene un trasfondo: la ambientación que le es otorgada, el contexto histórico en el que se desenvuelven, también los valores y pautas de conducta que quieren transmitir al público. “Página tras página, leyendo, mirando y escuchando, los niños y las niñas aprenden modelos de comportamiento que, a menudo, no son acordes con los cambios sociales” (Ambrós y Prats, 2008, p. 8). “Los modelos narrativos en las películas no solo reflejan microcosmos de procesos históricos, ellas también son creadas a través de cuadriculas o plantillas experienciales las historias que son escritas e identificadas de manera nacional” (Napier, 2001, p. 468).

2. Acercamiento al concepto de familia en la cultura visual Disney

Una de las industrias más significativas como cine de animación es Disney (Asebey, 2011). El momento histórico en el que nace le supone el inicio de su éxito. Esta compañía emerge en la década de los años 20 del s. XX, contexto en el que sus producciones suponen una vía de escape momentánea respecto a las consecuencias de la Gran Depresión de 1929. “Los historiadores filmicos han reconocido la importancia de las películas de fantasía en 1930” (Mollet, 2013, p. 112). Siendo a partir de este momento cuando comienza a disponer de una cartilla de clientes y seguidores de su filosofía. “Disney Company, ha sido la encargada del imaginario colectivo mundial del hombre y la mujer con sus cuentos de hadas, pero también de introducir el estilo de vida que uno debería buscar” (Gandarilla de Andrés, 2016, p. 28).

La literatura especializada manifiesta una tendencia Disney en cuanto a construcción de un inmaterial que sentencia a la población en base a su sexo biológico, construyendo y preservando una diferenciación de roles de género (Dundes, 2001). Esta situación genera individuos machistas y misóginos. “Disney participa objetivando un mundo para la niñez [...], es importante cuestionarse acerca de las consecuencias que pudiera acarrear en un momento dado la representación que se hace de la mujer en los productos mediáticos que difunde esta empresa” (Maeda, 2011, p. 4).

Esta es una de las tendencias características en Disney. No obstante, ¿qué tratamiento le concede a la familia? Según Martín (2007) esta es en la historia del cine occidental uno de los temas centrales, sobre todo en la animación Disney. Por ello, a pesar de las adversidades, el desenlace para este grupo siempre es positivo. “Para el

final de muchas películas Disney, el tratamiento de la muerte es vencido y, lo más importante, la integridad de la familia es reconstituida y asegurada" (Laderman, 2016, p. 43).

¿Qué tipos de familia son creados, recreados y preservados por Disney? Partiendo de la investigación de Monleón (2020) esta industria cinematográfica presenta una tendencia en la estructura familiar nuclear. Esta se forma por una pareja de progenitores de sexo opuesto con la finalidad de disponer de descendencia para procrear la especie. No obstante, se desconoce el tratamiento para el resto de familias en dicha compañía. ¿Con qué otros tipos se cuentan en la actualidad? Atendiendo a la investigación de Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín (2010) se establece: la familia monoparental (aquella en la que solamente hay un/a progenitor/a para cuidar a la descendencia), la adoptiva (aquella que acoge a miembros de la infancia en condición de orfandad), compuesta o reconstruida (aquella emergente a partir de la combinación de dos familias separadas, divorciadas o con defunción en un/a progenitor/a) y homosexual (compuesta por dos padres o dos madres). Alberdi (1999) complementa esta clasificación añadiendo la familia sin descendencia, la de progenitores/as separados/as y la extensa (aquella en la que los miembros de la infancia son cuidados por familiares no directos). Con todo, investigaciones más recientes como la de Díaz (2015) contemplan a las mascotas como miembros de la propia unidad familiar.

3. Metodología

Esta investigación recurre a una metodología mixta (Sánchez, 2014; Cedeño, 2012) ya que utiliza procedimientos tanto de la cualitativa (Martínez, 2006; Shaw, 2003) como de la cuantitativa (Carabajosa, 2011; Ramos, 2015) para la recogida de datos, y la exposición y discusión de resultados. Tal y como comentan Hernández, Fernández y Baptista (2003) el uso de los llamados multi-métodos otorga calidad a la investigación y conlleva un acercamiento más exhaustivo de los hallazgos presentados.

Primeramente, se selecciona la colección cinematográfica "Los clásicos" Disney (1937-2016)¹ como muestra en la que estudiar la variable de la familia, conociendo la manera en la que la productora a través de sus figuras, historias, narraciones, diálogos e imágenes en movimiento; presenta 9 tipos de estructuras: nuclear (EF1), monoparental (EF2), adoptiva (EF3), sin descendencia (EF4), con progenitores/as

¹ <https://coleccionesclasicas.com/lista-completa-clasicos-disney/>

separados/as (EF5), compuesta (EF6), homosexual (EF7), extensa (EF8) y con animales (EF9). Se atiende a un sistema de codificación (Strauss y Corbin, 2002) para la exposición de datos posterior – esta se presenta inmediatamente después de cada estructura familiar –.

Tras una primera revisión, del conjunto de 60 films, se declinan 12 para el estudio. Los motivos de dicha decisión parten, por un lado, de la inexistencia de una única trama en el filme que permita categorizar el tipo de familia de la figura principal (estos sobre todo son un conjunto de películas compuestas por la agrupación de cortometrajes mayoritariamente musicales en los que la esencia reside en la utilización de la música como lenguaje), por otro lado, porque se trata de películas en las que no se referencia la variable de la familia en ninguna de sus estructuras. Concretamente se rechazan los clásicos 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 22, 38, 44, 53 y 54.

Se revisan nuevamente los largometrajes restantes atendiendo a la historia de vida de sus figuras protagonistas y de las estructuras familiares que se presentan en su existencia. Esta información se analiza en una tabla, atendiendo también a la clasificación de largometrajes de acuerdo a la década en la que son producidos. En este momento de la investigación se recurre a técnicas cualitativas como la revisión de los discursos mediante el análisis de la palabra (Cea, 2001) o al estudio de la iconografía propio de la Investigación Basada en Imágenes (Alonso-Sanz, 2013). Tras ello, se genera una tabla visual de resultados (Marín y Roldan, 2008, 2009, 2010 y 2014) en la que se recoge el filme seleccionado de cada década para el análisis y el tipo de estructura familiar que se aborda con dicho largometraje. Paralelamente, los hallazgos encontrados para toda la colección se materializan a través de gráficas de barras y de porcentajes (Garcés, 2000) como elementos propios de la investigación cuantitativa.

Con todo, dicha investigación se enmarca en el contexto de una Tesis Doctoral del Programa de Doctorado en Didácticas Específicas (Artes Visuales) en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València; esta se desarrolla entre 2017-2020. Los resultados son los organizados y compartidos en esta publicación.

4. Resultados y discusión

Tabla 1.

Tipos de estructuras familiares presentados en los 12 filmes seleccionados de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Época	Largometraje	Personaje principal	Tipos de estructura familiar								
			E	E	E	E	E	E	E	E	E
			F	F	F	F	F	F	F	F	F
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
Años '30 del s. XX	Clásico 2. <i>Pinocho</i> (Disney, 1940)	Pinocho									
Años '40 del s. XX	Clásico 12. <i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950)	Cenicienta									
Años '50 del s. XX	Clásico 15. <i>La dama y el vagabundo</i> (Disney, 1955)	Reina									
Años '60 del s. XX	Clásico Honorífico. <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964)	Familia Banks									
Años '70 del s. XX	Clásico Honorífico. <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971)	Eglantine Price									
Años '80 del s. XX	Clásico 25. <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985)	Taron									
Años '90 del s. XX	Clásico 36. <i>Mulan</i> (Coats, 1998)	Mulan									
Años '2000 del s. XXI	Clásico 43. <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002)	Jim									
Años '10 del s. XXI	Clásico 55. <i>Frozen: el reino del hielo</i> (del Vecchio y Lasseter, 2013)	Elsa									

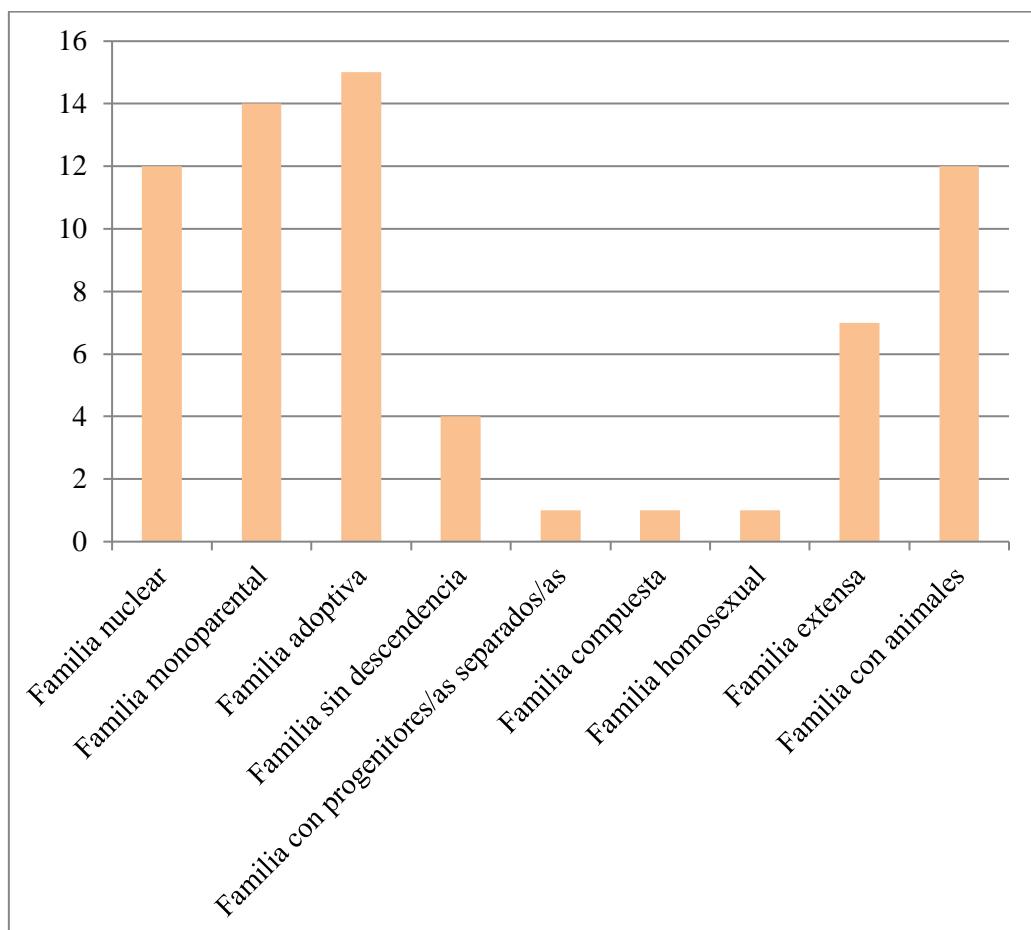


Figura 1. Gráfica con la frecuencia de cada tipo de estructura familiar en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

La década de los años '30 del s. XX se contextualiza como el momento histórico en que Disney produce los primeros largometrajes de la colección “Los clásicos”. Solo se comercializan 3 largometrajes de los cuales se selecciona para el análisis *Pinocho* (Disney, 1940). Este es el primer filme en el que se presenta la familia monoparental, siendo el hombre quien cuida de su descendencia. Esta situación resulta significativa ya que contradice lo establecido en la literatura especializada (Watts, 2013; Barrier, 2007). Walter Elias Disney es un niño que crece odiando a su padre debido a las agresiones físicas y daños psicológicos que este le causa; por ello, en sus producciones tiende a omitir dicha figura. En el análisis se encuentran 14/67 (22%) familias de tipo

monoparental, resultando 7/14 las que conservan la figura del padre y 7/14 restantes las que presentan la figura de la madre.

En *Pinocho* (Disney, 1940) Gepeto es un hombre de edad avanzada quien lamenta no haber formado una familia normativa y disponer de descendencia para compartir su existencia. La noche en la que crea a su nueva marioneta con forma de niño, a quien llama Pinocho, se le concede su deseo y el hada azul otorga vida al títere. Así se inicia una trama en la que Pinocho debe educarse en base a unos principios éticos y sociales que le van a permitir conseguir transformarse en un niño real; disponiendo del apoyo de su nueva familia para ello. Este tipo de familia resulta significativa para ser introducida en el aula de Educación Infantil ya que sirve para desmentir estereotipos centrados en etiquetar a las mujeres con unos roles más relacionados con el cuidado de quienes pertenecen a la infancia mientras que les niega dicha posibilidad a los varones (Guitlin, 2001). Asimismo, en el largometraje también se introduce una idea que relaciona a los animales con miembros de la estructura familiar (Díaz, 2015). De hecho, previamente a Pinocho, Gepeto comparte su cotidianidad con Cleo (un pez) y Fígaro (un gato) a quienes cuida y considera miembros de su familia.



Figura 2. *Familia monoparental y con animales de Pinocho en Pinocho (Disney, 1940)*

En la década de los años '40 del s. XX se notifica un aumento de producciones de esta colección. De este conjunto, se selecciona para el análisis *La Cenicienta* (Disney, 1950). Esta es la única historia (1/67) (1%) en la que se presenta la familia extensa como tipo de estructura social; por ello se selecciona para el análisis.

Cenicienta vive con su pareja de progenitores hasta que su madre fallece. Tras ello, su padre se casa con otra señora viuda que tiene dos niñas. Este acto supone el surgimiento de otro tipo de familia, la reconstruida ya que se forma a partir de otras. Así se comparte en el filme: “Y allí, en un castillo señorial, vivía un honorable caballero viudo con su pequeña hija Cenicienta. Aunque él era un padre amable y cariñoso que le daba a su hija toda clase de lujos y comodidades sentía que le hacía falta el cariño de una madre. Y así pensando volvió a casarse. Eligiendo para su segunda esposa una viuda de buena familia con dos hijas de la misma edad que Cenicienta. Se llamaban Anastasia y Drizella”. Este mensaje enmascara los principios de la estructura familiar nuclear y heteropatriarcal (Guitlin, 2001), ya que referencia una necesidad sesgada de dos personas de sexo opuesto para encargarse del cuidado de la descendencia. No obstante, si en las aulas se genera una alfabetización audiovisual óptima, con una decodificación y crítica de mensajes, es posible introducir este largometraje como ejemplo de la diversidad familiar. No únicamente abordando el visionado del filme desde la pasividad.



Figura 3. Familia reconstruida y/o extensa de Cenicienta en *La Cenicienta* (Disney, 1950)

En la década de los años '50 se etiqueta el filme *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955) como representativo de una familia en la que los animales son considerados miembros de la misma (Díaz, 2015). La trama versa sobre la historia de vida de Reina a partir del momento en que Jaimito se la regala a Linda por su aniversario. Este es el primer filme de la colección en el que se especifica de una manera directa este tipo de familia tal y como el varón se lo comenta a su esposa: “¿Sabes Linda? Con Reina aquí a nuestro lado, nuestra vida está completa”. Este es un mensaje sumamente positivo y significativo para la preservación de los derechos del reino animal, sobre todo por el momento histórico tan temprano en el que se

contempla dicha posibilidad familiar. Una de las características que representa a Disney es el compromiso ambientalista que comparte desde sus orígenes (Digón, 2006). Independientemente de las posibilidades visuales, estéticas y musicales que presenta como recurso de Educación Artística para el tratamiento del tema de la familia en Educación Infantil, es posible rescatarlo también como medio para abordar una educación en valores centrada en la preservación de la naturaleza y de quienes habitan en esta. Este sentimiento animalista se refleja con un total de 12/67 (18%) situaciones familiares en las que se considera a los animales miembros de esta estructura social.

No obstante, como crítica y/o contraposición se destaca nuevamente la preservación de un modelo de familia nuclear ya que las uniones que se producen parten de dos miembros de sexo opuesto (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010). Esta idea también se presenta entre quienes componen el reino animal. Reina desarrolla una relación amorosa con Golfo, un perro callejero. Además, el fin último de las relaciones se basa en la procreación y la permanencia de la especie. Estas situaciones deben de tratarse con cautela desde las aulas de Educación Infantil, ya que en caso omiso se asimilan mensajes estereotipados en el subconsciente de quienes consumen los largometrajes de manera pasiva (Granado, 2003).



Figura 4. *Familia con animales de Reina en La dama y el vagabundo (Disney, 1955)*

En la década de los años '60 del s. XX se selecciona para el análisis el largometraje *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964). Este es el primero de la colección en el que se recurre a la combinación de animación y filmación real con personas. Concretamente, en dicha historia se recoge como significativa la presencia de la estructura familia nuclear (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010). La trama se basa en la historia de una familia londinense de principios del s. XX compuesta por un hombre (quien ejerce la vida pública en su trabajo del banco y se desentiende de la educación de su descendencia), una mujer (sufragista pero sumisa a las voluntades de su esposo) y una pareja de niños (Jane y Michael). El aspecto significativo de dicho largometraje reside en la pretensión que persigue para moralizar a la sociedad y difundir este tipo de estructura familiar como válida y única (Maeda, 2011). No obstante, cuando se pretende ofrece una alfabetización visual de calidad desde las aulas de Educación Infantil partiendo de los posicionamientos de la Educación Artística, se debe prestar atención a dichas situaciones sesgadas que se presentan como verdades absolutas. Como datos numéricos se destaca que en esta colección se etiqueta un total de 12/67 (18%) ejemplos en los que se preserva la estructura familia nuclear.



Figura 5. *La familia Banks como ejemplo de estructura familiar nuclear en Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964)

Tras esta, en la década de los años '70 se anota un descenso en el número de producciones Disney para esta colección, con un total de 3. De este conjunto se selecciona un filme que es etiquetado como representativo de la familia adoptiva (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010). A lo largo de la colección se destaca un total de 15/67 (23%) de situaciones familiares basadas en la adopción de miembros de la infancia por personas adultas. Esta situación se explica por la historia de vida del propio Walter Elias Disney ya que se desenvuelve en un entorno de violencia por parte de su progenitor contra su madre, su hermano y su propia persona, encontrando una única vía de escape en la creación artística (Watts, 2013; Barrier, 2007). Partiendo de dicha situación, se entiende que potencie los sentimientos familiares en otras personas no relacionadas con la de tipo y/o vínculo directo.

Concretamente, se selecciona *La bruja novata* (Walsh, 1971). Este sigue la misma composición que *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964) una producción que parte de la combinación de animación con filmación real. En este ejemplo, Eglantine Price es una señora de mediana edad soltera que estudia un curso de brujería por correspondencia para desarrollar un hechizo con el que vencer al ejército alemán durante la II Guerra Mundial en Londres. Durante dicho proceso, se le asigna el cuidado de tres hermanos huérfanos. En conjunto, buscan al profesor Emelius Brown para que les ayuden con la magia que necesitan. Finalmente, las aventuras que viven desarrollan entre los 5 miembros sentimientos de afecto, que desencadenan en una unión entre la mujer y el hombre y una adopción de los 3 miembros de la infancia. Esta situación, resulta significativa para ser introducida en las aulas de Educación Infantil desde un posicionamiento artístico de la cultura visual. No obstante, precisa un cuidado en cuanto a su tratamiento ya que nuevamente introduce la idea de una estructura familiar nuclear de corte heterosexual que surge tras el desarrollo y la experimentación de un amor romántico (Barber, 2015).



Figura 6. *La familia adoptiva de Eglantine Price en La bruja novata* (Walsh, 1971)

A partir de este momento, con la llegada de los años '80, la productora experimenta un crecimiento constatable con el número de largometrajes que produce con respecto a años anteriores. En esta década se estrenan un total de 7 clásicos enmarcados en esta colección. De estos, se rescata *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985) como representativo de la familia extensa (Alberdi, 1999). Partiendo de la historia de vida de Walter se entiende también que se procedan diversas situaciones similares en la colección 7/67 (10%). Taron ejemplifica un modelo de niño que carece de progenitores – en este caso por motivos desconocidos – que es cuidado por otros familiares, un señor de edad avanzada llamado Dallben. De hecho, el joven recurre al nombre del hombre para dirigírselle en lugar de utilizar términos más familiares, mostrando así un distanciamiento entre ambos. Nuevamente, al igual que se aprecia con el filme *Pinocho* (Disney 1940) este largometraje sirve para romper los roles de género que condicionan únicamente a la mujer aptitudes para el cuidado de la infancia.



Figura 7. Taron y Dallben como representación de la familia extensa en *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985)

Le sigue la década de los años '90 con un total de 12 producciones enmarcadas dentro de esta colección Disney. De este conjunto se selecciona *Mulan* (Coats, 1998) como un ejemplo de familia sexualmente diversa. Esta es la única situación familiar de estas características notificada en el análisis (1/67) (1%) aunque no se relaciona directamente con la nomenclatura de familia homosexual (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010) que por definición estricta requiere de una pareja de progenitores con el mismo sexo, es decir, contar con dos madres o con dos padres. *Mulan* es una joven que rompe con el estereotipo de mujer, ya que no presenta los rasgos típicos que por tradición se le atribuyen a la feminidad. Esto se manifiesta en la película cuando no cumple con las expectativas de la casamentera quien manifiesta su imposibilidad de encontrarle un marido: "Puede que parezcas una novia pero no aportarás honor a tu familia nunca". Paralelamente, se desata la guerra entre el imperio chino y el ejército de hunos; solicitando que un varón de cada familia se aliste para combatir. En el caso de la unidad de *Mulan* – que es de tipo extenso porque convive tanto con sus progenitores heterosexuales como con su abuela – solo se cuenta con su padre Fa Zu, un anciano enfermo. Por ello, la chica decide travestirse con sus armaduras y desarrollar el rol de un hombre para protegerle. En dicho proceso de transición, descubre una afinidad y una predisposición por actividades asociadas directamente por tradición al sexo del hombre (lucha, combate, deporte, etc.). Asimismo, durante la

formación en el ejército desarrolla un vínculo emocional con su capitán Shang de manera recíproca y es precisamente en dicha situación en la que se etiqueta esta familia sexualmente diversa, ya que un hombre se enamora de otra persona con apariencia de varón. Por tanto, aunque de un modo indirecto, se defiende una estructura familiar homosexual. Diversidades como esta deben ser especificadas y presentadas con normalidad en las aulas de Educación Infantil. De no hacerlo, se perpetúan los lastres de una sociedad del heteropatriarcado y defensora de los valores del amor romántico y heterosexual (Barber, 2015).



Figura 8. *Mulan* y *Shang* como ejemplo de familia sexualmente diversa en *Mulan* (Coats, 1998)

En los primeros diez años del s. XXI se encuentra también un total de 12 largometrajes para la colección “Los clásicos” Disney. De este conjunto se selecciona *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002) ya que sirve como ejemplo de la familia con progenitores/as separados/as (Alberdi, 1999). Jim experimenta el duelo causado por el abandono de su padre cuando este es un niño, siendo su madre el único referente familiar del que dispone. Esta situación de pérdida de parentesco se entiende y relaciona con la literatura especializada que aborda la problemática familiar infantil de propio Walter. Asimismo, la historia de vida de Sara como madre de Jim sirve para empoderar a la mujer ya que presenta a una figura independiente del varón para su desempeño en la vida. Se destaca que este es el único largometraje de la colección (1/67) (1%) que introduce esta estructura familiar.



Figura 9. Jim y su madre como ejemplo de familia con progenitores/as separados/as en *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002)

Finalmente, de la década de los años '10 del s. XXI se rescata el largometraje de *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) con Elsa como protagonista y como ejemplo de familia sin descendencia (Alberdi, 1999). La trama se centra en la historia de vida de una mujer con el poder de helar todo aquello que toca, pero que debe permanecer oculta de la sociedad por temor a que su no normatividad se traduzca en una persecución contra su persona. Dicha situación de vivir oprimida a su realidad conlleva a especialistas como García-Manso (2017) a etiquetarla como mujer sexualmente diversa. No obstante, en las pretensiones de esta investigación no se valora. Elsa representa un ejemplo de mujer soltera, una muestra de la ruptura de los estereotipos tradicionales del amor romántico, ya que renuncia a la unión con un varón. Además, este cambio de paradigma se ejemplifica también con la salvación de su hermana Anna. Ella necesita una manifestación de amor verdadero para que su corazón se caliente de nuevo. No obstante, en este caso, la muestra no proviene de un hombre, sino del amor fraternal manifestado por Elsa.



Figura 10. *Elsa como ejemplo de familia sin descendencia en Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013)

5. Aplicaciones didácticas

Partiendo del potencial que tiene Disney como productora de animación y el gusto que genera en la Educación Infantil Asebey (2011) contempla la necesidad de introducirla como contenido en las aulas de dicha etapa. ¿Cuál es la manera de proceder al respecto? Se aprecia una tendencia generalizada a recurrir al audiovisual con alumnado de edades comprendidas entre 3-6 de un modo pasivo (Monleón, 2020; Granado 2003), es decir, se proyectan filmes de esta productora únicamente en aquellos momentos en los que la figura docente busca la calma en su aula. Tal y como apuntan especialistas en cultura visual de la imagen y del audiovisual como Asebey (2011) esta situación es tildada de peligrosidad ya que conlleva a que el colectivo de menores asimile unos mensajes, ideología, política, etc., que parten de las pretensiones de un contexto norteamericano de la década de los años '30 del siglo pasado y cuya identidad perdura hasta la actualidad.

La escuela tiene responsabilidades sociales. No solamente aquéllas asignadas por ley o las que antropológicamente le corresponden como uno de los pilares de la cultura de los pueblos. La escuela debe asumir la responsabilidad de ayudar a modificar actitudes básicas y mejorar la vida en la comunidad en la cual está ubicada, preocuparse por el bienestar social de los alumnos sin olvidar el de sus familias, acoger a niños de diferentes culturas y características, aceptar la integración y las diferencias en lo étnico y en lo médico, procurar la eliminación de barreras físicas y culturales para padres y alumnos, promover buenas prácticas ambientales, ayudar y educar a las

familias a que tomen sus propias responsabilidades educativas y exigir a las administraciones públicas que asuman sus propias responsabilidades sociales. (Martínez-Salanova, 2010, p. 54)

En contraposición, se propone favorecer una educación del audiovisual de calidad y que sirva para el desarrollo integral de individuos más tolerantes y respetuosos, inmersos en una sociedad cada vez más globalizada, plural y diversa (Cobos, 2010). Esta es una de las pretensiones de la Educación Artística (Burset, 2019; Castell-Villanueva, 2019). Se necesita favorecer desde la Educación Artística una pedagogía crítica que ayude al alumnado a cuestionarse la información que las imágenes codifican. Hay que enseñarles a decodificar dicha información, (re)interpretarla, cuestionarla, criticarla y adaptarla a su realidad. De esta manera, se rescatan las potencialidades de la imagen desde una perspectiva artística (Alonso-Sanz, 2020; Goyoneche-Gómez, 2020).

6. Conclusiones

Groso modo, con este estudio se constata que la productora de animación Disney en su colección cinematográfica “Los clásicos” (1937-2016) introduce la temática de la diversidad familiar desde un enfoque plural y diverso. De hecho, a lo largo de las nueve décadas en las que se extiende diseña y difunde 9 tipos de estructuras familiares para los personajes protagonistas que crea en cada trama. Estas son: nuclear, monoparental, adoptiva, sin descendencia, con progenitores/as separados/as, compuesta, homosexual, extensa y con animales.

Esta situación supone un enriquecimiento de los aprendizajes de quienes cursan Educación Infantil siempre y cuando dichos filmes se introduzcan en el aula de una manera activa, favoreciendo propuestas didácticas que contribuyan a su desarrollo integral como ciudadanía individual y colectiva, perteneciente a una comunidad, a una sociedad. Aunque se presentan estructuras familiares diversas, se concluye con un tratamiento generalizado de la imposición de la nuclear y heteronormativa como filosofía y paradigma que aborda todos los filmes. Por ello, se defiende la necesidad de una educación audiovisual que contribuya a contrarrestar estos mensajes sesgados y anclados en una mentalidad contextualizada en el pasado.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, I. (1999). La nueva familia española. Madrid: Taurus.
- Alonso-Sanz, A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. *Integrando diferentes enfoques metodológicos*, 25(1), 111-119. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167
- Alonso-Sanz, A. (2020). Una profesora 'flaneuse' en París. *Cartografías en la formación inicial de docentes. Arte, individuo y sociedad*, 32(2), 363-386. <https://doi.org/10.5209/aris.63670>
- Ambrós, A. y Prats, M. (2008). Modelos femeninos en Las Tres Mellizas. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 213, 7-18.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F. y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y aprendizaje*, 33(4), 503-513. <https://doi.org/10.1174/021037010793139653>
- Asebey, A. M. d. R. (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, 13(2), 241-251.
- Barber, M. (2015). Disney's Female Gender Roles: The Change of Modern Culture [Tesis Doctoral]. Indiana: Indiana State University.
- Barrier, M. (2007). The animated man: A life of Walt Disney. California: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520941663>
- Burset, S. (2019). Miradas, espacios y relaciones en la Didáctica de las Artes Plásticas. *Didacticae*, 6, 3-6. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.3-6>
- Cantillo, C. (2015). Del cuento al cine de animación: semiología de una narrativa digital. *Revista de Comunicación de la SEECL*, 38, 133-145. <https://doi.org/10.15198/seeci.2015.38.115-140>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 132(33), 183-191. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.132.24903>
- Castell-Villanueva, J. (2019). Una experiencia de concienciación fundamentada en la creación de recursos educativos abiertos desde la Educación Visual y Plástica. *Didacticae*, 6, 22-36.
- Cea, M. Á. (2001). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cedeño, N. (2012). La investigación mixta, estrategia andragógica fundamental para fortalecer las capacidades intelectuales superiores. *Revista Res Non Verba*, 2(2), 17-36.

- Clements, R., Conli, R. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2002). *El planeta del tesoro* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Coats, P. (productor) y Cook, B. y Bancroft, T. (directores). (1998). *Mulan* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Cobos, T. L. (2010). Animación japonesa y globalización: la latinización y la subcultura Otaku en América Latina. *Razón y palabra*, 15(72), 1-29.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Buck, C. y Lee, J. (directores). (2013). *Frozen: El reino de hielo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Díaz, M. (2015). El miembro no humano de la familia: las mascotas a través del ciclo vital familiar. *Revista Ciencia Animal*, 9, 83-98.
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar*, (26), 163-169.
- Disney, W. (productor) y Ferguson, N., Hee, T., Jackson, W., Kinney, J., Luske, H., Roberts, B. y Sharpsteen, B. (directores). (1940). *Pinocho* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y RKO Radio Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1950). *La Cenicienta* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1955). *La dama y el vagabundo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. y Walsh, B. (productores) y Stevenson, R. (director). (1964). *Mary Poppins* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Dundes, L. (2001). Disney's modern heroine Pocahontas: revealing age-old gender stereotypes and role discontinuity under a façade of liberation. *The Social Science Journal*, 38(3), 353-365. [https://doi.org/10.1016/S0362-3319\(01\)00137-9](https://doi.org/10.1016/S0362-3319(01)00137-9)
- Gandarilla de Andrés, S. (2016). La percepción de la identidad del árabe musulman. Caso Homeland. México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Garcés, H. (2000). *Investigación científica*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- García-Manso, A. (2017). Frozen: la lectura de "La Reina de las Nieves" en el siglo XXI. *Álabe*, 15, 1-11.
<https://doi.org/10.15645/Alabe2017.15.7>
- Goyoneche-Gómez, E. (2020). El poder del archivo fotográfico 'anti-icónico' y su efecto histórico de representación: Sudamérica en el mapa global moderno. *Arte, individuo y sociedad*, 32(2), 345-361.
<https://doi.org/10.5209/aris.63408>
- Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar*, 20, 155-158.

- Guitlin, T. (2001). La Tersa Utopía de Disney. *Letras Libres*, 3(28), 12-16
- Hale, J. (productor) y Berman, T. y Rich, R. (directores). (1985). *Taron y el caldero mágico* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Jardón, P. y Arbiol, J. (2016). *El cinema com a eina educativa per al currículum escolar y el treball en xarxa*. En V. Pardo (Coord.). *Aportacions entorn del desenvolupament territorial y social valencià* (pp. 173-186). Valencia: Universitat de València.
- Jardón, P. y García, S. (2018). *La identitat humana mitjançant la figura de l'infant salvatge en la filmografia: La socialització en l'educació*. En J. P. García y P. Jardón (Coords.). *Identidades, Cine y Educación: Didáctica de la pantalla IV espai Cinema* (pp. 19-39). Valencia: Tirant Humanidades.
- Jenkins, H. (2008). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Laderman, G. (2016). *The Disney Way of Death*. *Journal of the American Academy of Religion*, 68(1), 27-46.
- <https://doi.org/10.1093/jaar/68.1.27>
- <https://doi.org/10.1093/jaarel/68.1.27>
- <https://doi.org/10.1093/jaarel/LXIII.1.27>
- Maeda, C. (2011). Entre princesas y brujas: análisis de la representación de las protagonistas y las antagonistas presentes en las películas de Walt Disney. En *Actas del III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Santa Cruz de Tenerife. Universidad de la Laguna.
- Marín, R. y Roldán, J. (2008). *Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo-interpretativo a partir de H. Daumier*. En R. de la Calle y R. Huerta (Eds.). *Mentes Sensibles. Investigar en Educación y Museos*. (pp. 97-108). Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Marín, R. y Roldán, J. (2009). Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth). *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 99-106.
- Marín, R. y Roldán, J. (2010). Photo essays and photographs in visual arts-based educational research. *International Journal of Education through Art*, 6(1), 7-23.
- https://doi.org/10.1386/eta.6.1.7_1
- Marín, R., y Roldán, J. (2014). *4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales*. Granada: Universidad de Granada.

- Martín, J. J. (2007). Modelos de familia en el cine contemporáneo. *Revista de Estudios e Investigación Teológico de Murcia O.F.M.*, 44(23), 431-433.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
<https://doi.org/10.15381/rinpv.v9i1.4033>
- Martínez-Salanova, E. (2010). Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo. *Comunicar*, 18(35), 53-60.
<https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-05>
- Mendioroz, A. M. (2015). Empleo de la Historia del Arte para la adquisición de nociones estructurantes del área de Conocimiento del Entorno en Educación Infantil: espacio y tiempo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 11-23.
- Mesías, J. M. y Sánchez, C. (2018). "Paisajes del yo": Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *EARI*, 9, 110-130.
<https://doi.org/10.7203/eari.9.10927>
- Mollet, T. (2013). "With a smile and a song...": Walt Disney and the Birth of the American Fairy Tale. *Marvels & Tales*, 27(1), 109-124.
<https://doi.org/10.13110/marvelstales.27.1.0109>
- Monleón, V. (2020). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *Artyhum, Monográfico 1: Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, 135-155.
- Morawitz, E. B. y Mastro, D. E. (2008). Mean girls? The Influence of Gender Portrayals in Teen Movies on Emerging Adults. *Gender-Based Attitudes and Beliefs. Journalism and Mass Communication Quarterly*, 85(1), 155-183.
<https://doi.org/10.1177/107769900808500109>
- Napier, S. J. (2001). Confronting master narratives: History as vision in Miyazaki Hayao's cinema of de-assurance. *Positions: east asia cultures critique*, 9(2), 467-493.
<https://doi.org/10.1215/10679847-9-2-467>
- Ley Orgánica 2/2003, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada parcialmente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Pereira, C. (2005). Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores. Barcelona: PPU.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicol.*, 23(1), 9-17.<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Sánchez, M. C. (2014). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, vol. monográfico, 11-30.

- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Shaw, I. (2003). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Walsh, B. (productor) y Stevenson, R. (director). (1971). *La bruja novata* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: The Walt Disney Company.
- Watts, S. (2013). *The magic kingdom: Walt Disney and the American way of life*. Misuri: University of Missouri Press.
- Wynns, S. L. y Rosenfeld, L. B. (2003). Father-daughter relationships in Disney's animated films. *Southern Communication Journal*, 28(3), 91-106.
- <https://doi.org/10.1080/10417940309373253>

Acción participativa, interacción y conocimiento en situaciones de aprendizaje artístico en el entorno urbano.

Participatory action, interaction, and knowledge in artistic learning situations in the urban environment.

Elke Castro León

Universidad de Sevilla/Universidad
Internacional de La Rioja (España)
elke.castro@unir.net

Recibido: 07/08/2020 Revisado: 08/11/2020

Aceptado: 02/01/2021 Publicado: 14/01/2021

Resumen:

Esta investigación explora las ventajas metodológicas que nos brindan las situaciones de aprendizaje del arte que suceden en entornos públicos. En la experiencia propuesta, se emplea la fotografía como herramienta pedagógica y medio de expresión visual protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, situando la creación de imágenes en el centro de la actividad pedagógica en artes visuales. Al mismo tiempo, la organizadora de la acción educativa interviene como artista-investigadora- educadora que hace uso de la fotografía como instrumento de Investigación Basada en Artes y recurso eficiente para evidenciar los acontecimientos generadores del conocimiento artístico que tienen lugar en el proceso. Mediante la exploración multisensorial, la interacción, la participación y la colaboración apreciar arte se transforma en un acto de producción colectiva decultura en el cual los estudiantes se reconocen como creadores de imágenes y no solo como consumidores de esta cultura. Vinculando la práctica, la reflexión y el aprendizaje, este tipo de experiencias estéticas y educativas se muestran favorecedoras del aumento de la curiosidad y la participación, así como también del disfrute personal, logrando de este modo, un mayor acercamiento de los participantes a la obra de arte.

Sugerencias para citar este artículo:

Castro León, Elke (2021). Acción participativa, interacción y conocimiento en situaciones de aprendizaje artístico en el entorno urbano. *Tercio Creciente* 19, (pp. 33-45), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5704>

CASTRO LEÓN, ELKE. Acción participativa, interacción y conocimiento en situaciones de aprendizaje artístico en el entorno urbano. *Tercio Creciente*, diciembre 2021, pp. 33-45, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5704>

Abstract:

This research explores the methodological advantages that art learning situations that occur in public settings provide us with. In the proposed experience, photography is used as a pedagogical tool and means of visual expression as the protagonist of the teaching-learning process, placing image creation at the heart of the pedagogical activity in visual arts. At the same time, the organiser of educational action intervenes as an artist-researcher-teacher who makes use of photography as an Arts-based Research instrument and efficient resource to highlight the events of artistic knowledge that take place in the process. Through multisensory exploration, interaction, participation and collaboration, appreciating art becomes an act of collective production of culture in which students recognise themselves as producers of images and not only as consumers of this culture. Linking practice, reflection and learning, these kinds of aesthetic and educational experiences are fostering curiosity and participation, as well as personal enjoyment, thus achieving a closer approximation of the participants to the work of art.

Palabras Clave / Keywords

Investigación Basada en Artes, etnografía visual, a/r/tografía, fotografía, proceso artístico colaborativo, interacción social, Chillida

Arts-based Research, visual ethnography, a/r/tography, photography, collaborative artistic process, social interaction, Chillida

Sugerencias para citar este artículo:

Castro León, Elke (2021). Acción participativa, interacción y conocimiento en situaciones de aprendizaje artístico en el entorno urbano. *Tercio Creciente* 19, (pp. xx-xx), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5704>

CASTRO LEÓN, ELKE. Acción participativa, interacción y conocimiento en situaciones de aprendizaje artístico en el entorno urbano. *Tercio Creciente*, diciembre 2021, pp. xx-xx, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5704>

1. Introducción

La obra de arte situada en un entorno público incita al espectador a interactuar como sujeto activo con el objeto de conocimiento (Piaget, 2012). La pieza escultórica de gran formato, a través de la exploración multisensorial, espacial, etc. y mediante la interacción con el otro (Vygotski, 1984, 1995), interviene como verdadero motor de desarrollo cognitivo del espectador, junto con el intercambio de puntos de vista entre sus iguales y el adulto (artista-investigadora-educadora), que se constituyen como mediadores fundamentales en la experiencia de apreciación.

De este modo, mediante el aprendizaje experiencial (Dewey, 2002, 2004) se ponen a disposición del individuo situaciones (Coll, 1991) y contenidos relevantes al tiempo que se generan espacios propicios para la construcción de aprendizajes significativos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1987; Moreira, 2000). En este sentido, reseñar la importancia que cobra durante el diseño de este tipo de prácticas la adecuada contextualización de estas a la realidad del alumnado; sus motivaciones, necesidades y sus vivencias previas, de manera que sea posible lograr un equilibrio entre tales experiencias con los conceptos necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Al tiempo, cabe destacar igualmente la pertinencia de hacer implícita en esta manera de entender el proceso de aprendizaje, así como también la necesidad derivada de la práctica, de la adquisición de habilidades que le sean de utilidad a los estudiantes en su contexto extraescolar y quehacer diario.

Por otra parte, en conexión con la actividad realizada se produce un aprendizaje incidental, o lo que es lo mismo, que es llevado a cabo sin esfuerzo. Así pues, mientras que la actividad principal centra su atención en el conocimiento, la comprensión y la apreciación de las cualidades de la escultura (valor perceptivo), los estudiantes aprenden a trabajar con la fotografía para expresarse y comunicar ideas, experiencias y emociones propias (valor creativo y expresivo) (Benjamin y Muñoz Millanes, 2007) sin que en ningún momento estos sean instruidos al respecto de posicionamiento de la cámara, planos, encuadres, luces, ... o cualquier otro concepto que pudiera estar vinculado con la acción artística concreta.

El planteamiento teórico descrito y tomado en consideración para el diseño y planificación de la propuesta educativa muestra un nuevo desempeño en el papel del alumno que mantiene en todo momento la motivación hacia el aprendizaje siendo autónomo y consciente de ser responsable de su propio aprendizaje (Orden

ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato).

2. El importante papel de la interacción social y las emociones en la construcción del conocimiento artístico

Los aprendizajes mutuos llevados a cabo en el contexto de convivencia que se propone en la actividad pedagógica determinada resultan de la construcción compartida de conocimientos (Colomina y Onrubia, 2001). Al hilo de esta idea, conviene pues, resaltar la importancia de lo colectivo en las prácticas educativas, así como la importancia también que adquieran en dicho asunto los intercambios e interacciones acontecidos en el contexto experiencial, significando al tiempo que, solo es posible que se produzcan tales aprendizajes grupales en el medio de la comunicación, no pudiendo existir en ningún caso, fuera de este ámbito.

El conocimiento es construido a través de complejas redes de intercambio social, que irán constituyendo su estructura conceptual o sistema de interpretación, y a partir del cual el estudiante va fundando sus propios significados y representaciones sobre el arte y la práctica artística. (Castro-León, 2017, p.54)

Únicamente, si los individuos participantes se esfuerzan en conseguir establecer un marco referencial común (Coll, 1991) podrán estos alcanzar la capacidad que Bruner (1997) dio en llamar como intersubjetividad, entendiendo esta como subjetividad socialmente compartida por la comunidad en interacción, gracias a la cual se hace posible el intercambio de significados y la construcción conjunta del conocimiento, ya sea este artístico o de cualquier otra índole.

Con la práctica implementada, donde se combina la percepción, la experiencia, la cognición y el comportamiento, se evidencia el proceso de construcción del conocimiento artístico como un suceso natural y holístico.



Figura 1: La construcción compartida del conocimiento artístico / Fotografía independiente / Autora (2019)

Son varios los autores (Bruner, 1997; Novak y Gowin, 1988) que subrayan la necesidad de atender a la totalidad de las dimensiones de la experiencia humana; pensamiento, sentimiento y acción. Teniendo en consideración la experiencia afectiva y social del aprendiz (Fig. 1) como una parte esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la construcción de significados dejando de ser considerados estos como una cuestión meramente cognitiva. Según exponen Novak y Gowin (1988), la predisposición para aprender destacada por Ausubel se relaciona íntimamente con la experiencia afectiva que el aprendiz percibe en el evento educativo. Es por ello por lo que, en su teoría de la educación ratifica que: “el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva del pensamiento, el sentimiento y la acción que tienen lugar en el aprendizaje humano y en la construcción de nuevos conocimientos” (p.109). Como fuente primera de los autores que comparten este modo de concebir la adquisición de conocimientos es posible citar a Bruner (1997) el cual asevera que: “No cabe ninguna duda que las emociones y los sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad” (p.31).

En la vivencia que se facilita en este estudio y que cohesiona a los intervenientes: educadora y participantes, en una experiencia estética, artística y emocional se significa la idea del aprendizaje del arte como un hecho que no tiene por qué ser relegado en

exclusividad al espacio y tiempo del salón de clase, sino que puede tener lugar en diversidad de contextos espaciales, temporales, culturales, sociales, etc., en los cuales se desarrolla el niño.

2. Metodología

Se explora el valor de la Investigación Basada en las Artes (IBA) fruto de las aportaciones de Elliot Eisner en 1993 entre otros autores (Barone y Eisner, 2012; Harper, 1994; Juanola y Masgrau, 2014; Marín Viadel, 2005, 2011) en contextos de descubrimiento y desarrollo compartido de conocimiento para desvelar los acontecimientos generadores del conocimiento artístico que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervenido por la obra escultórica de Eduardo Chillida ubicada en un espacio no museístico de la ciudad de Sevilla. Barone y Eisner (2012) afirman a este respecto “la investigación basada en artes era -y es- un intento de utilizar las formas de pensamiento y las formas de representación que proporcionan las artes como medio a través de las cuales el mundo puede ser comprendido mejor” (p.11). Junto con el IBA, el enfoque metodológico artográfico nacido de la mano de Rita Irwin y Alex de Cosson (2004; Marín Viadel, 2017), se establecen como un marco metodológico idóneo para acometer este tipo de experiencias artísticas educativas.

3. Participantes

Para alcanzar los objetivos investigadores planteados en el proyecto, el estudio se concreta “en el mundo empírico” (Blumer, 1982, p.16) con una experiencia práctica llevada a cabo con la colaboración de un grupo de 10 menores de edades comprendidas entre los 7 y 8 años, que cursan sus estudios de educación primaria en el mismo centro escolar y que habitualmente se relacionan dentro de este contexto formativo. Así mismo, la autora de este trabajo participa de la experiencia educativa como artista-investigadora-educadora. Se determina necesario contar con la participación de un observador no interviniendo en el acto educativo, para poder así documentar visualmente la experiencia desde una perspectiva ajena a los actores comprometidos en el proceso.

4. Propuesta educativa

El proceso de trabajo seguido se asemeja al de la fotógrafa norteamericana Wendy Ewald, son menores los que intervienen en el proyecto como fotógrafos a la vez que espectadores, sujetos del acto educativo y creadores al tiempo que receptores (Ewald, 2007, 2015; Ewald y Ollman, 1993). Durante la realización del taller, los participantes e investigadora realizan fotografías para evidenciar lo vivenciado durante la apreciación y exploración de la escultura de gran formato situada en un espacio público, la obra *Homenaje a la tolerancia* de Eduardo Chillida (1992).

Se transmite a los participantes la idea de que la experiencia es una oportunidad para mostrar a los demás a través del empleo de las imágenes captadas, su particular manera de entender y experientiar el mundo y arte que les rodea (Bruner, 1997, 2001; Cassirer, 2004; Dewey, 2008; Goodman, 2005). Así pues, como resultado de estas indicaciones, los voluntarios desinhibidos muestran en las fotografías su personal perspectiva al respecto de la experiencia y su percepción de la obra contemporánea.

En consonancia con el proceso de trabajo descrito por la fotógrafa educadora que referencia este proyecto, no se instruye al alumnado acerca de cómo usar la cámara, así como tampoco se da ninguna pauta relativa a principios básicos de composición y elaboración de fotografías que pudiese condicionar el modo del espectador de representar la práctica.

Acerca del significado de la obra escultórica contemplada, en el imaginario colectivo de esta comunidad en interacción surge como no podría ser de otra manera, condicionado por el contexto sociocultural en el que habitan (Baeza, 2000; Castoriadis, 1995; Geertz, 2006; Pintos, 2005), la figura de una gran cabeza de toro. Para explicar la intención del artista en esta obra y un concepto abstracto como lo es el de la Tolerancia, tema recogido por la obra, la educadora-investigadora recurre al lenguaje gestual y al movimiento. Uno de estos gestos realizados germina y se convierte en una sucesión de manifestaciones afectivas entre los participantes que culmina en un abrazo grupal espontáneo donde es incluida la propia educadora como un miembro más perteneciente a esta comunidad social surgida en la actividad. De la misma manera, un hecho que enfatiza este gesto de aceptación e inclusión del adulto dentro de la subcomunidad creada es el constante acercamiento de los voluntarios que enseñan en

todo momento lo que están viendo; sus percepciones y sus hallazgos, mientras la investigadora sujeta una cámara para documentar el proceso creativo de estos.

En este acto colectivo de apropiación del espacio urbano, los participantes hacen del vacío que subsiste entre los volúmenes un espacio social, y del tiempo compartido por el grupo en interacción y producción un tiempo también social (Heidegger, 2009). La actividad realizada que se concreta dota a la obra contemporánea de ciertas funciones que quizás pasaron por alto al creador de esta. El lugar habitado por los escolares genera una serie de sentimientos de identificación y apropiación, mientras la obra es fabulada y se carga de fantasías dejando de ser vista por los espectadores como un mero objeto escultórico. Mientras, la curiosidad de un compañero les hace a todos tomar conciencia de que existen aún mayores posibilidades de exploración; una forma que recoge y envuelve el espacio que en ese momento ya reconocen como suyo. Los participantes exploran el hormigón (Fig. 2) y su gran belleza estética, un material desconocido para estos al aparecer descontextualizado de su entorno constructivo y que no están habituados a ver en otras obras de arte.



Figura 2: Explorando la materia que configura los límites del espacio y tiempo habitados / Fragmento de fotografía independiente / Autora (2019)

Se considera pertinente mostrar los resultados finales a los voluntarios tras haber llevado a cabo el estudio. Al ver el producto resultante de la experiencia donde las fotografías de los participantes se entremezclan y fusionan con las de la artista-investigadora-educadora estos lo perciben como un acto gratificante, además de reconocerse como productores de imágenes y no solo como consumidores de estas.

5. Conclusiones

En relación con la acción educativa que posibilita ilustrar las ventajas metodológicas del empleo del arte ubicado en el entorno urbano como recurso pedagógico, cabe significar que la interacción no solo con el arte sino al mismo tiempo con el otro, nos permiten generar una práctica interactiva para acercar a los intervenientes en la actividad a la obra observada. Con el empleo de estrategias tales como el trabajo en colaboración, el movimiento o la expresión gestual, etc., la escultura de Eduardo Chillida seleccionada es descubierta de una manera distinta, mediante una experiencia estética y educativa esencialmente intuitiva y sensorial. Mientras, la experiencia vivenciada permite recopilar diferentes perspectivas individuales de aquellos espectadores-creadores que experimentan el arte. Estas evidencias representan el importante papel que juegan la interacción, la participación, la afectividad y las emociones en la construcción del conocimiento (artístico).

Con respecto a la Investigación Basada en las Artes se considera como una metodología eficaz para desvelar cuestiones educativas surgidas en contextos en contextos de descubrimiento y desarrollo compartido de conocimiento y que suelen quedar opacadas por otras metodologías no visuales. De la misma manera, en la investigación realizada con alumnado de la etapa de primaria, la a/r/tografía se identifica como una metodología poderosa frente a otras estrategias o instrumentos de cuestionamiento de la realidad que puedan ser empleados a estas edades y que darán lugar a respuestas de menor riqueza y complejidad. Por otro lado, los resultados obtenidos de la investigación a/r/tográfica evidencian la equiparación entre el lenguaje visual y el lenguaje escrito, donde las imágenes fotográficas organizadas como unidad estética, a modo de fotoensayo, se constituyen en sistema de representación válido para la indagación en el contexto académico.

En definitiva, el empleo de la fotografía en la práctica docente implementada nos sirve como herramienta pedagógica y medio de expresión visual, al tiempo que nos pertime el registro y evidencia de los procesos surgidos en el acto educativo. Tomando en consideración, la inclusión dentro de una misma narrativa de las distintas voces de los actores implicados en la experiencia, el resultado obtenido permite a la investigadora establecer un diálogo visual personal con otros en torno a las situaciones presentadas, la obra de arte contemplada y los significados atribuidos al espacio involucrado.

Referencias

- Ausubel, David P., Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen (1987). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, México: Trillas.
- Baeza, Manuel A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social: ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Providencia, Chile: Ril editores.
- Barone, Tom, y Eisner, Elliot (2012). *Arts based research*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
- Benjamin, Walter, y Muñoz Milanés, José (2007). *Sobre la fotografía*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, España: Hora.
- Bruner, Jerome. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Bruner, Jerome. S. (2001). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cassirer, Ernest (2004). *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. Colección Popular (41). México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, Cornelius (1995). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, España: Gedisa.
- Castro-León, Elke (2017). *El mundo conceptual del alumnado de educación artística*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla, España.
<http://hdl.handle.net/11441/54384>
- Coll, César (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Colomina, Rosa y Onrubia, Javier (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 415-436). Madrid, España: Alianza.
- Dewey, John (2002). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Morata.
- Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.

- Ewald, Wendy (2007). Thirty Years of Collaborating with Children. *Visual Arts Research*, 33(2), 21-23. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20715445>
- Ewald, Wendy (2015). *This is where I live*. Londres, Inglaterra: MACK.
- Ewald, Wendy, y Ollman, Arthur (1993). Wendy Ewald: *Portraits and Dreams. Photographs by Mexican Children*. Nueva York, Estados Unidos: George Eastman House.
- Geertz, Clifford (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Goodman, Nelson (2005). *Maneras de hacer mundos*. Madrid, España: Visor.
- Harper, Douglas (1994). On the authority of the image: Visual methods at the crossroads. En Norman. K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 403-412). Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
- Heidegger, Martín (2009). *El arte y el espacio*. Barcelona, España: Herder.
- Irwin, Rita L., y De Cosson, Alex (Eds.) (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver, British Columbia: Pacific Educational Press.
- Juanola, Roser, y Masgrau, Mariona (2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. En *Revista Española de Pedagogía*, 72 (259), 493-508.
- Marín Viadel, Ricardo (2005). La «investigación educativa basada en las artes visuales» o «arteinvestigación educativa». En Ricardo Marín Viadel (Ed.) *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, (pp. 223-274). Granada, España: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Marín Viadel, Ricardo. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34 (3), 271-285. Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>
- Marín Viadel, Ricardo (2017). A/r/tografía Social: un enfoque metodológico en el contexto de las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación. En Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán (Eds.), *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística* (pp. 30-45). Granada, España: Universidad de Granada.

Moreira, Marco A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid, España: Visor.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, 6986 a 7003. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

Piaget, Jean (2012). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid, España: Siglo XXI de España.

Pintos, Juan L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10 (29), 37-65.

Vygotski, Lev (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27-28, 105-116. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822045>

Vygotski, Lev (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Tejiendo espacios: silencio en blanco ártico.

Weaving spaces: silence in the artic

Francesca Piñol Torrent

Escola Massana (centro adscrito a la Universidad
Autónoma de Barcelona, España)
www.francescapinol.com
francesca.pinol@escolamassana.cat

Recibido: 04/06/2019 Revisado: 14/11/2019

Aceptado: 24/09/2020 Publicado: 14/01/2021

Resumen:

Se presenta, por medio de un audiovisual, la acción artística realizada por la autora en el marco de su investigación que trata del tejido con tintes naturales. Para conocer las paletas de color de distintos territorios, realiza estancias de formación-experimentación, siendo una de ellos la participación en Artic Circle, una expedición artística en el territorio internacional de Svalbard (Polo Norte), a bordo de un velero, donde se invitan a artistas internacionales para realizar sus proyectos.

Sugerencias para citar este artículo:

Piñol Torrent, Francesca (2021). Tejiendo espacios: silencio en blanco ártico. *Tercio Creciente* 19, (pp. 47-51), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.4800>

PIÑOL TORRENT, FRANCESCA. Tejiendo espacios: silencio en blanco ártico. *Tercio Creciente*, enero 2021, pp. 47-51, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.4800>

Abstract:

We present, thought audiovisual support, the artistic action made for the author in the context of their research que trata del tejido con tintes naturales. We know the color palettes of different territories, it makes stays of formation-experimentation, being one of them the participation in Artic Circle, an artistic expedition in the international territory of Svalbard (Polar North), on board of a sailboat, where it invites international artists to carry out their projects

Palabras Clave / Key words

Arte textil; investigación; teñido; paleta de color; Ártico;

Textile art; investigation; dyeing; Color palette; Arctic

Sugerencias para citar este artículo:

Piñol Torrent, Francesca (2021). Tejiendo espacios: silencio en blanco ártico. *Tercio Creciente* 19, (pp. 47-51), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.4800>

PIÑOL TORRENT, FRANCESCA. Tejiendo espacios: silencio en blanco ártico. *Tercio Creciente*, enero 2021, pp. 47-51, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.4800>

1. Introducción.

15 de octubre de 2015

Posición: Fjortende Juli Bukta (Frente al glaciar Juli Bukta).

79º 02' 26 N, 11º 49' 54 E

Artic Circle es una expedición artística en el territorio internacional de Svalbard (Polo Norte), a bordo de un velero, donde se invita a artistas internacionales para realizar sus proyectos.

El Ártico, es un lugar donde la mirada puede descansar sobre un paisaje amplio, con muchas tonalidades, muchas variaciones y un solo color: una gran monografía blanca que permite una actitud contemplativa. Donde el silencio, marcado con sonidos y variaciones, potencia la escucha de los sonidos primordiales de la tierra y ayuda a entrar en una actitud meditativa y hacia el interior, permitiendo llegar hacia la propia esencia.

Cada desembarco es encarar un paisaje nuevo, totalmente dinámico que varía con una chispa de sol, o con unas nubes que lo cambian todo. La belleza de la naturaleza en estado puro, territorios de frontera entre la Tierra y el Cielo (Mata, 2013. p.11), la inmensidad del espacio...

El sonido del agua con el movimiento de los trozos de hielo, el color del glaciar, el silencio, y de vez en cuando el sonido del glaciar moviéndose... Un ritmo lento, contemplativo, que conecta con actos muy integrados como el coser y el tejer. El ritmo y el tiempo de la acción como un tiempo de concentración, como una manera de incorporar algo del entorno en el propio acto de tejer.

"el mirar es un arte antiguo que hunde sus raíces en el estupor, en la sorpresa, en el encanto de la luz y de las tinieblas. Todo esto acontece a través del ojo y de las puntas de los dedos"¹ (Penone, 1999. p. 245)

Acción: TEJIENDO ESPACIOS: EL SILENCIO BLANCO ÁRTICO

Frente al glaciar Juli Bukta , se tejen los hilos teñidos con algas, cada color una cinta. En la playa ártica se mueven con el agua, juegan, escuchan el sonido del océano y del glaciar.

Posición: Fjortende Juli Bukta , 79º 02' 26" N, 11º 49' 54" E, 15 d'octubre de 2015

Audiovisual: **WHITE SILENCE: Weaving Spaces**

<https://www.youtube.com/watch?v=b9sNiYXf3WI>



Ilustración 1: Paleta de 17 colores. Obra de la autora. Svalbard, Ártic 2015. Tècnica "Teñido con materiales del entorno

Referencias

- MATA, Pep. *andar-i-ego el trazador de caminos y direcciones*. Barcelona: Quaderns d'artista del Departament d'Escultura de la Universitat de Barcelona, 2013. p.11.
- PENONE, Giuseppe. *Respirar la sombra Respirare l'ombra*. Santiago de Compostela: Centro Gallego de Arte Contemporánea., Xunta de Galicia, 1999. p. 245.

La Barcelona postolímpica en el cine *The Post-olympic Barcelona in cinema*

Sara Antoniazzi

Università Ca' Foscari Venezia (Italia)
sara.antoniazzi@unive.it

Recibido: 04/06/2020 Revisado: 24/09/2020

Aceptado: 03/01/2021 Publicado: 14/01/2021

Resumen:

El artículo analiza a través de una selección de películas cómo el cine ha retratado la Barcelona postolímpica. Se distinguen a grandes rasgos dos maneras básicas de representar cinematográficamente la capital catalana: la primera muestra una Barcelona idealizada, análoga a la que se vende a los turistas, contribuyendo así, de forma más o menos voluntaria, a reforzar y promocionar tanto el modelo Barcelona de transformación urbana como la marca Barcelona; la segunda ofrece una mirada más crítica sobre la ciudad, centrándose en algunos de los problemas que la afectan (especulación, gentrificación, desigualdades sociales, exclusión y explotación de los inmigrantes) y retratando la existencia de los que viven en el margen de la Barcelona turística. Partiendo de esta distinción, se analizan *Todo sobre mi madre* (1999) de Pedro Almodóvar, *L'auberge espagnole* (2002) de Cédric Klapisch y *Vicky Cristina Barcelona* (2008) de Woody Allen para ilustrar la primera modalidad de representación, y *En construcción* (2001) de José Luis Guérin y *Biutiful* (2010) de Alejandro González Iñárritu para exemplificar la segunda.

Sugerencias para citar este artículo:

Antoniazzi, Sara (2021). La Barcelona postolímpica en el cine. *Tercio Creciente* 19, (pp. 53-84), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5584>

ANTONIAZZI, SARA. La Barcelona postolímpica en el cine. *Tercio Creciente*, enero 2021, pp. 53-84. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5584>

Abstract:

This article analyses through a selection of films how cinema has portrayed post-Olympic Barcelona. We distinguish two basic ways of representing the Catalan capital: the first shows an idealized and touristic Barcelona, thus contributing, more or less voluntarily, to praise and boost both the Barcelona model of urban renewal and the Barcelona brand; the second provides a more critical view of post-olympic Barcelona, focusing on some of its problems (urban speculation, gentrification, social inequalities, exclusion and exploitation of immigrants) and portraying the existence of those who live on the fringes of the tourist city. Starting from this distinction, we analyse *Todo sobre mi madre* (1999) by Pedro Almodóvar, *L'auberge espagnole* (2002) by Cédric Klapisch and *Vicky Cristina Barcelona* (2008) by Woody Allen to illustrate the first way of representing the city, and *En construcción* (2001) by José Luis Guérin y *Biutiful* (2010) by Alejandro González Iñárritu to exemplify the second

Palabras Clave / Key words

Barcelona, cine, ciudad, Juegos Olímpicos, marca Barcelona, modelo Barcelona, transformación urbana.

Barcelona, Barcelona Brand, Barcelona Model, Cinema, City, Olympics Games, Urban Renewal.

Sugerencias para citar este artículo:

Antoniazzi, Sara (2021). La Barcelona postolímpica en el cine. Tercio Creciente 19, (pp. 53-84), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5584>

ANTONIAZZI, SARA. La Barcelona postolímpica en el cine. Tercio Creciente, enero 2021, pp. 53-84. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5584>

1. Introducción

La Barcelona que hoy conocemos es el resultado de una profunda transformación urbanística que se inauguró tras el franquismo y culminó en 1992, con la celebración en la ciudad de los XXV Juegos Olímpicos de verano. El antes de 1992 no es muy conocido por los que no son españoles. A finales de los años setenta y hasta bien entrada la década de los ochenta, Barcelona era una ciudad industrial en decadencia, sin calidad de vida, con graves problemas de tráfico y de contaminación. Una ciudad que no poseía (o casi) ninguno de los atractivos turísticos por los que hoy es conocida en todo el mundo: sus edificios modernistas se encontraban en mal estado y su frente marítimo era una zona marginal y contaminada, ocupada por fábricas, almacenes, basureros e incluso núcleos de barracas. Bajo el largo mandato del alcalde franquista José María de Porcioles (1957-1973), Barcelona había experimentado una expansión desordenada, guiada por una lógica meramente especulativa. Porcioles “dio vía libre a la iniciativa privada para que construyera casi lo que quisiera y como quisiera”, mientras el Ayuntamiento promovía “una concepción de ciudad para automóviles, recortando aceras y plazas, haciendo de Barcelona un inmenso parking sin casi posibilidad de vida pública en las calles” (Vázquez Montalbán 1987: 260). En la periferia de Barcelona proliferaron grandes polígonos de viviendas de escasa superficie y mala calidad, que fueron destinados a realojar a los barraquistas y a dar cobijo a los inmigrantes que llegaban de las zonas rurales de España. La mayoría de estos nuevos barrios residenciales se levantaban literalmente en medio de “la nada”, carecían de conexión con la ciudad y eran desprovistos de los servicios básicos, como alumbrado, alcantarillado, escuelas o ambulatorios. También el centro de Barcelona quedó desfigurado por la codicia de los especuladores: la aprobación de ordenanzas urbanísticas muy permisivas posibilitó lo que Fabre y Huertas han definido un “atentado global al patrimonio arquitectónico del Eixample” (1988: 408). Algunos edificios modernistas, como la casa Trinxet de Puig i Cadafalch, fueron derribados con el beneplácito del Ayuntamiento; muchos más padecieron graves mutilaciones, como la destrucción de sus interiores o la supresión de las decoraciones que coronaban sus fachadas para añadir áticos y sobreáticos; otros sufrieron daños a causa de la falta de manutención.

A finales de los años setenta, acabada la dictadura franquista, se empezó a reflexionar sobre cómo “reconstruir” Barcelona después de la desastrosa política urbanística de Porcioles. Tras las primeras elecciones municipales democráticas de 1979, ganadas por los socialistas, se emprendió un complejo proceso de transformación de la ciudad, que luego será bautizado como “Modelo Barcelona”. En 1986, la designación de Barcelona como sede de los Juegos Olímpicos de 1992 funcionó como catalizador de esta transformación, permitiendo por un lado realizar en poco tiempo intervenciones urbanísticas de una magnitud sin precedentes, y por otro promocionar la nueva Barcelona y “ponerla en el mapa” –según una expresión popularizada por el alcalde Pasqual Maragall– como destino atractivo para turistas e inversores. Gracias al impulso olímpico, se mejoraron los barrios periféricos, se potenciaron las infraestructuras urbanas, se construyeron nuevos equipamientos cívicos y culturales, se crearon parques y espacios públicos, se acometieron importantes obras de rehabilitación de los barrios históricos y del patrimonio arquitectónico modernista, se abrió la ciudad al mar y se transformó la fachada marítima en una vasta zona de ocio.

Paralelamente a los cambios en la fisonomía urbana, se modificaron la imagen de Barcelona y los símbolos utilizados para promocionar la ciudad en el mercado turístico. A partir de la mítica fecha de 1992, el Ayuntamiento y el Consorci Turisme de Barcelona (el ente público-privado responsable de la promoción turística de la ciudad) han promovido una nueva imagen de la capital catalana, basada en dos componentes fundamentales: el modernismo y la mediterraneidad. La arquitectura de Antoni Gaudí, en particular, se ha convertido en el elemento identificador y diferenciador de la ciudad en el mercado de destinos turísticos. Como remarca Balibrea, “No hay otro ícono que en un mercado internacional signifique sinecdoquicamente la ciudad con la efectividad de éste” (2004: s.p.). El cambio de imagen ha sido un éxito, como demuestra el aumento exponencial y constante del número de turistas que visitan anualmente la ciudad: en 1990 fueron algo más de un millón y medio; en 1995 casi se duplicaron, superando los tres millones; en 2013 rozaron los siete millones y medio (Ajuntament de Barcelona 2014) y, según los últimos datos disponibles, en 2018 alcanzaron la cifra récord de nueve millones (Ajuntament de Barcelona 2019). A la imagen de una Barcelona modernista y mediterránea la propaganda municipal asocia también una serie de valores intangibles que connotan positivamente la capital catalana: modernidad, dinamismo, creatividad, vitalidad, multiculturalismo, calidad de vida, hospitalidad, solidaridad. Además, para que la imagen de la ciudad resulte siempre bonita y agradable, se ocultan los elementos

negativos que podrían quitarle atractivo a los ojos del turista: los barrios degradados, las desigualdades sociales, los conflictos urbanos, y también los fenómenos que el turismo fomenta y agudiza, como por ejemplo la especulación inmobiliaria y la gentrificación de los barrios del centro histórico. Así, desde las instituciones se ha creado y fomentado una representación idealizada de la ciudad, que se vende a turistas e inversores como si se tratara de un producto comercial: la llamada “marca Barcelona”.

La configuración de Barcelona como marca ha supuesto la progresiva desvirtuación del modelo Barcelona, que se ha hecho patente a finales de los años noventa. Es entonces cuando el urbanismo progresista y *citizen oriented* de la década anterior, motivado por temas de justicia social y de mejora de la calidad de vida, es suplantado por otro que da prioridad al desarrollo económico y a costosos macroproyectos de dudosa utilidad para la ciudadanía, como Diagonal Mar y el Fòrum. Frente a este urbanismo, los barceloneses se sienten progresivamente desposeídos de su ciudad, porque los grandes proyectos no se realizan para ellos, sino en función de potenciar la marca Barcelona y mejorar su posición en el mercado global. Además, el papel cada vez más importante del turismo en la economía de la capital catalana ha determinado la conversión de zonas enteras de la ciudad en parques temáticos (véase la Rambla) y los barrios colonizados por el turismo han sufrido un proceso de gentrificación, perdiendo su población original en favor de otra de mayor poder adquisitivo. Así, en lugar de devolver la ciudad a sus habitantes, como pretendía el urbanismo integrador y redistributivo del modelo Barcelona, se ha acabado por entregarla a los turistas, expulsando a sus ciudadanos. A pesar de eso, la propaganda municipal, el Consorci Turisme de Barcelona y algunos medios de comunicación –entre ellos, como veremos, el cine– siguen promoviendo la imagen de una Barcelona acogedora y solidaria, además de modernista y mediterránea, donde todos tienen acceso a una buena calidad de vida y pueden gozar de los encantos que ofrece la ciudad.

Por todo lo dicho, es evidente que hoy coexisten, de forma cada vez más conflictiva, dos Barcelonas: por un lado, la de las representaciones oficiales, la “marca Barcelona”, que el antropólogo Manuel Delgado ha comparado a una *top model*, “una mujer que ha sido entrenada para permanecer permanentemente atractiva y seductora, que se pasa el tiempo maquillándose y poniéndose guapa ante el espejo, para después exhibirse o ser exhibida en la pasarela de las ciudades-*fashion*, lo más *in* en materia urbana” (Delgado 2007: 13); por otro, la Barcelona real, sin maquillaje, una ciudad atravesada por profundas tensiones urbanísticas y sociales, donde se derriban

los barrios que no encajan en los proyectos de la administración y de los especuladores, expulsando a sus habitantes, y donde se convierten zonas enteras en parques temáticos para turistas y ciudadanos ricos.

A lo largo de este ensayo, veremos cómo el cine ha conseguido retratar la doble cara de la Barcelona postolímpica. Podemos distinguir a grandes rasgos dos maneras básicas de representar cinematográficamente la capital catalana: la primera muestra una Barcelona idealizada, análoga a la que se vende a los turistas, contribuyendo así, de forma más o menos voluntaria, a celebrar y promocionar tanto el modelo Barcelona de transformación urbana como la marca Barcelona; la segunda ofrece una mirada más crítica sobre la ciudad, centrándose en algunos de los problemas que la afectan (especulación, gentrificación, desigualdades sociales, exclusión y explotación de los inmigrantes) y retratando la existencia de los que viven en el margen de la Barcelona turística.

2. La Barcelona *top model* en el cine: la cara glamurosa de la ciudad postolímpica

En la célebre entrevista que le hizo François Truffaut, Alfred Hitchcock comentó su película *The secret agent* (1936) de la siguiente manera:

“Uno de los aspectos interesantes del film es que transcurre en Suiza; entonces me dije: “¿Qué tienen en Suiza?” Tienen el chocolate con leche, tienen los Alpes, tienen las danzas folklóricas, tienen lagos y yo sabía que tenía que nutrir la película de elementos que pertenecieran todos a Suiza. (...) Procedo así siempre que es posible. (...) Hay que tratar de utilizar dramáticamente todos estos elementos locales; ¡se deben emplear los lagos para ahogar a la gente y los Alpes para hacerla caer por los precipicios!” (cit. en Truffaut 1974: 88)

Lo que me parece interesante de este irónico comentario de Hitchcock es que establece una relación entre el cineasta y el turista. De hecho, el director inglés mira Suiza desde fuera, con los ojos de un visitante extranjero, reduciéndola en su película a una serie de imágenes estereotipadas (chocolate, Alpes, lagos y danzas folklóricas). Así, retrata la Suiza pintoresca y tópica que describen las guías turísticas y que forma parte del imaginario popular de todo aquel que *no sea* suizo. En otras películas de Hitchcock son las ciudades las que reciben este mismo tratamiento: baste pensar, por ejemplo, en

la Niza de *To catch a thief* (1955) o en el Rio de Janeiro de *Notorious* (1946), representados como escenarios de postal. A lo largo de esta sección veremos cómo tres cineastas muy distintos, el español Pedro Almodóvar, el francés Cédric Klapisch y el norteamericano Woody Allen, han retratado la Barcelona postolímpica adoptando como Hitchcock el punto de vista del turista, sin involucrarse excesivamente en la compleja realidad urbanística, social y cultural de la capital catalana. Las tres películas que analizaremos a continuación, o sea *Todo sobre mi madre* (1999), *L'auberge espagnole* (2002) y *Vicky Cristina Barcelona* (2008), muestran una Barcelona idealizada, convertida en un lugar exótico, que no presenta ninguna de las tensiones ni de las contradicciones que caracterizan la Barcelona postolímpica. Es la ciudad turística y modélica que promocionan las autoridades municipales, el Consorci Turisme de Barcelona y algunos medios de comunicación. Almodóvar, Klapisch y Allen seleccionan solamente algunos aspectos de la capital catalana, los más bonitos y agradables, excluyendo los elementos negativos que podrían perjudicar su encanto: por un lado, exaltan el modernismo y la mediterraneidad, que singularizan a Barcelona y le proveen de una identidad especial; por otro, ocultan los barrios degradados y los problemas de la ciudad (especulación, gentrificación, pobreza, exclusión social). Si tras haber visto *Todo sobre mi madre*, *L'auberge espagnole* y *Vicky Cristina Barcelona* alguien nos preguntara, como a Hitchcock, “¿Qué tienen en Barcelona?”, nuestra respuesta sería sencilla e inmediata: en Barcelona tienen la Sagrada Família, Gaudí, el modernismo, La Rambla, las playas y el mar Mediterráneo. Estas películas nos ofrecen, pues, una imagen de la capital catalana que es tanto atractiva como parcial, superficial y engañadora. Donald y Gammack establecen una relación entre esta visión cinematográfica idealizada y fragmentaria de la ciudad y la imagen que de ella plasma el *city branding*:

“Briefly, a film presents an idea of place, a series of snapshots, a sequence of celluloid images, all of which are framed by the narrative and couched visually in tonal and chromatic intensity. The cinematic image is stylised and partial, and does not replicate the city as such, but it does present a cumulative version of what it might look and feel like. The suggestive power of the film image is allied to the passion and emotive power of a city to attract loyalty and love from its residents and visitors. We might describe branding in a not dissimilar way. A city brand is not a city, but it does offer a convenient and suggestive idea of one, something that can be used in place of complexity in order to convey the power and attraction of place. Like cinema, branding is deceitful in so far as it makes highly strategic decisions about which face to show the world” (2007: 168)

Las películas que analizaremos en esta sección han contribuido precisamente al *branding* de la capital catalana, a la construcción y difusión de la llamada “marca Barcelona”. De hecho, la ciudad que retratan Almodóvar, Klapisch y Allen presenta los mismos atributos de la marca Barcelona exaltados en el anuncio publicitario “Some reasons to choose Barcelona”, lanzado en 2008 por el Consorci Turisme de la ciudad: “cosmopolitan, home of Gaudí, mediterranean, cultural, tasty, walkable, friendly, modernist, dynamic, stylish, sparkling”¹. El éxito que *Todo sobre mi madre*, *L'auberge espagnole* y *Vicky Cristina Barcelona* han conseguido en promocionar internacionalmente la Barcelona postolímpica reside en su capacidad de crear una imagen de la ciudad no solamente bonita y agradable, sino también clara y fácil de entender y recordar por el público. Una imagen cinematográfica dotada de la cualidad visual que Kevin Lynch ha denominado “legibilidad” (*legibility*), que consiste en la facilidad con la que sus partes

“can be recognized and can be organized into a coherent pattern. Just as this printed page, if it is visible, can be visually grasped as a related pattern of recognizable symbols, so a legible city would be one whose districts or landmarks or pathways are easily identifiable and are easily grouped into an over-all pattern” (1990: 2-3).

En otras palabras, *Todo sobre mi madre*, *L'auberge espagnole* y *Vicky Cristina Barcelona* consiguen construir una imagen de Barcelona en la que el espectador puede “leer” y reconocer sin esfuerzo los elementos que caracterizan la ciudad. De hecho, viendo estas películas el público puede identificar fácilmente barrios (*districts*) como el Raval y el Gòtic, sitios sobresalientes (*landmarks*) como la Sagrada Família y el Park Güell, caminos (*pathways*) como La Rambla. La “legibilidad” de la imagen de la ciudad está estrechamente relacionada con otro concepto elaborado por Lynch, el de “imaginabilidad” (*imageability*): “that quality in a physical object which gives it a high probability of evoking a strong image in any given observer” (1990: 9). Aplicando este concepto a la representación cinematográfica de la ciudad, podemos decir que la “legibilidad” que caracteriza la Barcelona retratada por Almodóvar, Klapisch y Allen suscita en cualquier espectador una imagen mental de la capital catalana con un alto grado de “imaginabilidad”, es decir vigorosa y persistente en la memoria. Ahora bien, una imagen de la ciudad que es atractiva, fuerte y muy reconocible, es también fácilmente vendible y consumible: es, en definitiva, una imagen de marca.

2.1 La Barcelona de *Todo sobre mi madre* (1999): una ciudad de Óscar

Todo sobre mi madre (1999) de Pedro Almodóvar fue la película que hizo conocer al mundo la Barcelona postolímpica, consagrándola como escenario cinematográfico. De hecho, además de conseguir un éxito rotundo, tanto de crítica como de público, *Todo sobre mi madre* ganó una serie de premios prestigiosos, entre ellos el Óscar al mejor film de habla no inglesa, convirtiéndose así en la primera película de repercusión internacional en retratar la capital catalana después de los grandes cambios urbanísticos de los años ochenta y noventa. El film, el primero que el director manchego no ambientó enteramente en Madrid, narra la historia de Manuela, una madre soltera que tras la muerte de su único hijo decide buscar al padre del chico. Con esta intención deja Madrid, la ciudad donde vive, y se traslada a Barcelona, donde acabará por reencontrarse con el padre del hijo fallecido, un transexual de nombre Lola.

En *Todo sobre mi madre* Barcelona es introducida con un panorama nocturno desde la montaña del Tibidabo hacia el mar, seguido por una vista de la Sagrada Família de Antoni Gaudí. Estas imágenes iniciales son muy significativas porque no identifican solamente la ciudad donde se desarrolla la película, sino también sus principales atractivos turísticos, recuperados y valorizados gracias a las transformaciones olímpicas: el mar y la arquitectura modernista. A lo largo del film, la mediterraneidad “reconquistada” de Barcelona es subrayada por la presencia recurrente del mar y de las palmeras, y por la cálida luz del sol que ilumina las calles, haciendo resplandecer en mil colores las fachadas de los edificios modernistas. Incluso el Hospital del Mar y el cementerio de Montjuïc, donde se desarrollan algunas de las secuencias más dramáticas de la película, están situados en un entorno mediterráneo. La presencia del mar, de las palmeras, del sol y del cielo azul en estos lugares, normalmente asociados a la muerte, la enfermedad y el dolor, refuerza la imagen de Barcelona como ciudad alegre y llena de vida. Además de la Sagrada Família, que es el símbolo de la ciudad y su atracción turística más visitada, en la película aparecen también otras joyas de la arquitectura modernista: el Palau de la Música Catalana, situado delante del piso de Agrado, un transexual amigo de Manuela; la Casa del Gremi dels Velers, que se ve durante uno de los paseos de Manuela y Agrado por Ciutat Vella, y las Cases Ramos, donde vive la familia de otro personaje del film, la hermana Rosa, monja que se dedica a cuidar a los marginados. Almodóvar se detiene en filmar estos palacios, mostrando en los detalles las fantuosas decoraciones de sus fachadas, e incluso los motivos florales que adornan las paredes de

sus interiores. Así, en lugar de ser un simple telón de fondo, la arquitectura modernista se convierte en muchas ocasiones en la auténtica protagonista de la película.

La otra cara de la Barcelona luminosa y variopinta del modernismo es representada por el Campo, un lugar periférico frecuentado por prostitutas y travestís que aparece al comienzo del film, y por algunas zonas degradadas del Raval donde se encuentran los drogadictos. Sin embargo, la presencia de esta población marginal “no da pie a una representación de conflictos urbanos ni de luchas por el espacio ni de exclusión de ningún personaje de los elementos conformadores del modelo Barcelona” (Balibrea 2004: s.p.). Lo que hace Almodóvar es reciclar, actualizándolo, el viejo tópico de la Barcelona canalla y prostibularia, sin ninguna voluntad de criticar las realidades de degradación y marginación que oculta la Barcelona postolímpica. Según Jordi Castellanos, el director manchego reduce la Ciudad Condal a “un compendio de las imágenes contra las que había luchado la intelectualidad catalana desde siempre: la ciudad de las putas, del distrito quinto, del barrio chino”, aunque mezcladas con “una artificiosa combinación de imágenes modernistas, las mismas que ha vendido la Barcelona postolímpica” (2002: 190). El tópico de la Barcelona canalla nació a principios del siglo pasado, cuando el Barrio Chino (hoy Raval) era uno de los barrios rojos más populares de Europa, y se difundió dentro y fuera de España a través de la literatura, gracias a obras como *Ouvert la nuit* (1922) de Paul Morand, *La Bandera* (1931) de Pierre Mac Orlan, *Vida privada* (1932) de Josep Maria de Sagarra, *Journal d'un voleur* (1949) de Jean Genet y *La marge* (1967) de André Pieyre de Mandiargues. La notoriedad de este enclave urbano, a la vez céntrico y marginal, se debe también al cine, que lo utilizó a menudo como escenario de sórdidas historias de crimen². Desde la designación de Barcelona como sede de los Juegos Olímpicos de 1992, el Barrio Chino ha sido objeto de un intenso proceso de reforma urbanística, que en la actualidad aún no se ha agotado. Gracias a la creación de nuevos equipamientos culturales y a la rehabilitación de sus zonas más deterioradas y estigmatizadas, el barrio ha perdido, al menos en parte, su mala reputación, convirtiéndose en uno de los ejes culturales y turísticos de la ciudad. Su transformación es el argumento de la película *En construcción* (2001) de José Luis Guérin que, como veremos más adelante, nos ofrece un retrato del Barrio Chino alejado de los tópicos.

Otro aspecto que caracteriza la Barcelona de *Todo sobre mi madre* es el multiculturalismo, que queda subrayado en la secuencia ambientada en el barrio de La

Ribera, concretamente en el Carrer Allada Vermell. Mediante una panorámica descendente, la cámara recorre las fachadas viejas y deterioradas de las casas, con la ropa tendida en los balcones, hasta recoger a los vecinos del barrio, en su mayoría inmigrantes. Manuela y Rosa conversan sentadas en un banco situado en la calle, mientras en segundo plano niños de diversas nacionalidades juegan y saltan a la cuerda. Encontramos aquí otro tópico asociado a la capital catalana, el de la “ciudad de acogida”, consagrado por Cervantes en el *Quijote*³: Barcelona es representada como una urbe abierta, tolerante y solidaria, donde conviven pacíficamente personas de lenguas, culturas y clases sociales diferentes. Los inmigrantes aparecen perfectamente integrados en el tejido social de la ciudad y en ningún momento su presencia es fuente de tensiones, problemas o conflictos. La propaganda municipal ha utilizado a menudo esta imagen de una Barcelona acogedora, donde todos son bienvenidos, como gancho para turistas, inversores y nuevos residentes de clase media-alta, llegando incluso a inventar y organizar un evento internacional para promocionarla: el Fórum de las Culturas de 2004. Esta imagen, sin embargo, es desmentida por las situaciones de pobreza, exclusión social y segregación espacial que padecen muchos inmigrantes que viven en la capital catalana. Tanto la propaganda municipal como *Todo sobre mi madre*, pues, exaltan un “multiculturalismo escénico” (Delgado 2008: 143), relegando cualquier tipo de referencia a las reales condiciones de vida de los inmigrantes.

Por todo lo dicho, es evidente que *Todo sobre mi madre* es un film particularmente entusiasta del modelo Barcelona, ya que integra y presenta de forma celebratoria no solo los dos elementos centrales de la imagen de la Barcelona postolímpica, el legado modernista y la mediterraneidad, sino también el discurso simplista sobre la inmigración que fomentan las instituciones, basado en una imagen artificial de mestizaje y convivencia pacífica. Tanto es así que se ha llegado a escribir que Almodóvar ha hecho “más para la promoción turística de Barcelona que todas las campañas de la Generalitat y del Ajuntament” (Quintana 2004: 126).

2.2 La Barcelona de los estudiantes Erasmus: *L'auberge espagnole* (2002)

La comedia *L'auberge espagnole* (2002) de Cédric Klapisch es considerada la primera “película Erasmus”, o sea el primer film sobre las experiencias de los estudiantes que participan en este popular programa europeo de movilidad académica. La película,

rodada casi enteramente en Barcelona, cuenta la historia de Xavier, un joven estudiante francés, quien, gracias a una beca Erasmus, se traslada a la capital catalana para aprender español y completar su carrera universitaria. Allí, comparte un piso con otros seis estudiantes de distintas nacionalidades: un alemán, un danés, un italiano, una inglesa, una belga y una catalana. En el curso del film, asistimos a su vida cotidiana en este apartamento ruidoso y desordenado, y a las experiencias que vive durante su permanencia en la Ciudad Condal: amores, traiciones, problemas de convivencia, nuevas amistades y, sobre todo, fiestas nocturnas. El título de la película se refiere precisamente al piso donde vive Xavier: en francés un *auberge espagnole* es un lugar ruidoso, desordenado, lleno de gente y donde puede pasar cualquier cosa.

En *L'auberge espagnole* Barcelona es retratada desde el punto de vista de los estudiantes Erasmus que, como Xavier y sus compañeros de piso, llegan cada año a la ciudad atraídos no solamente por la calidad de sus universidades, sino también por su amplia oferta de ocio. Por lo tanto, Barcelona es vista como un lugar exótico, un paraíso metropolitano donde todo está permitido, la diversidad es siempre bienvenida y los jóvenes extranjeros pueden gozar de una libertad desconocida en su patria. En esta Barcelona abierta, cosmopolita y tolerante, el protagonista, lejos de su familia, se siente libre de ser sí mismo, de divertirse y de vivir nuevas experiencias. Volvemos a encontrar, pues, el tópico de la “ciudad de acogida” (en este caso, de jóvenes universitarios extranjeros) que hemos señalado a propósito de *Todo sobre mi madre*.

Otros aspectos que caracterizan Barcelona en *L'auberge espagnole* son la libertad sexual y lo excitante de la vida nocturna. En Barcelona es muy fácil tener relaciones sexuales, o al menos eso es lo que muestra la película de Cédric Klapisch: tanto Xavier como dos de sus compañeras de piso tienen un romance durante su año de Erasmus. En todas las secuencias de pasión entre el protagonista y su amante Anne Sophie, la ciudad es una presencia destacada: el primer intento de seducción ocurre en la cabina del teleférico del puerto, con una vista aérea de Barcelona como telón de fondo; el primer beso tiene lugar en el célebre banco ondulado de la terraza del Park Güell; un panorama de la ciudad acompaña el momento en el que hacen el amor. En estas escenas Barcelona aparece como un escenario romántico, sensual y excitante; la arquitectura de Gaudí, en particular, por su exuberancia y su sensualidad, ofrece el escenario perfecto para el aprendizaje sexual de Xavier (Derakhshani y Zachman 2005: 137). Pero el sexo no es más que una de las muchas diversiones que Barcelona ofrece a los estudiantes Erasmus: por

la noche, las calles de la ciudad se llenan de gente y de ruido, y es posible escoger entre una vasta gama de bares y discotecas. Klapisch muestra la bulliciosa vida nocturna barcelonesa en una larga secuencia que se desarrolla en el Raval, el otrora Barrio Chino, donde Xavier y sus compañeros de piso pasan una noche de juerga. Si confrontamos el Raval de *L'auberge espagnole* con el que muestra *Noche de vino tinto* (1966) de José María Nunes, nos damos cuenta de cómo el barrio ha cambiado tras la reforma urbanística inaugurada en 1988 a raíz de la nominación olímpica. En la película de Klapisch el Raval conserva un cierto aire canalla y sigue siendo un eje de la vida nocturna barcelonesa, pero en él ya no hay traza de los bares de mala muerte donde iba de copas la pareja de *Noche de vino tinto*, sustituidos por discotecas y locales de diseño. También las plazas y las callejuelas del barrio han perdido la sordidez que las caracterizaba en la película de Nunes. De hecho, tras los cambios urbanísticos, el Raval se ha convertido en un barrio de moda entre los jóvenes y también en un polo cultural y turístico, debido a la presencia del *cluster* cultural de la Plaça dels Àngels, que comprende el MACBA (Museu d'Art Contemporani de Barcelona y el CCCB (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona), inaugurados a mediados de los años noventa. En otra secuencia, en la que Xavier y Anne Sophie conversan paseando por el barrio, podemos observar precisamente la zona situada alrededor de la plaza, que en 2001 (el año de rodaje del film) estaba todavía en pleno proceso de transformación. En efecto, la película muestra que cerca del MACBA había un descampado donde se estaba construyendo un edificio, concretamente la que hoy es la sede de la Facultad de Geografía e Historia de la Universitat de Barcelona.

Otra zona de la ciudad transformada por las obras olímpicas que aparece en *L'auberge espagnole* es la fachada marítima: la playa de la Barceloneta, el Passeig Marítim y la Rambla del Mar. Como en *Todo sobre mi madre*, la vista recurrente del mar, de las playas y de las palmeras subraya la mediterraneidad de la capital catalana. Asimismo, la presencia del mar está vinculada a la transformación del protagonista, quien, en una Barcelona cálida, sensual y mediterránea, del todo diferente de París, donde vive habitualmente, llegará a comprenderse a sí mismo y a cambiar su vida (Balibrea 2004). La película, de hecho, establece un contraste muy neto entre París y Barcelona: mientras que la primera es asociada al caos, la pasión y la libertad, la segunda es el lugar de la autoridad, el orden y la monotonía. Esta visión de la capital catalana aparece influenciada por la imagen estereotipada de España todavía vigente en Francia: para muchos franceses cruzar los Pirineos aún significa entrar en una tierra exótica y

salvaje, donde todo es fiesta, música, sol y playa. A difundir esta visión tópica de España no han contribuido solamente el cine y la literatura, sino también la promoción turística que se hizo durante el desarrollismo, bajo el famoso lema “Spain is different”. Para Klapisch no hay nada que distinga Barcelona de las otras ciudades españolas. En efecto, aunque al principio del film se mencionen el catalán y el *pa amb tomàquet* como elementos que diferencian la identidad catalana de la española, en el resto de la película Barcelona es reducida a los tópicos de la españolidad (mar, sol, playa, fiesta). Se trata de una visión superficial y reductora muy similar a la que encontraremos en *Vicky Cristina Barcelona* (2008), donde Woody Allen no distingue entre cultura catalana y española, uniformándolas bajo su mirada estereotipada.

2.3 *Vicky Cristina Barcelona* (2008), o los lugares comunes de Barcelona

Vicky Cristina Barcelona (2008) es un ejemplo excelente de cómo el cine puede ser empleado con éxito para promocionar un destino turístico, en este caso la ciudad de Barcelona. A diferencia de *Todo sobre mi madre* y de *L'auberge espagnole*, la película de Woody Allen fue concebida expresamente como un recurso de *city marketing*: su realización fue financiada en parte por el Ajuntament de Barcelona y la Generalitat de Catalunya, que la consideraron un medio excelente para promover la capital catalana en el mercado turístico internacional. Eso explica por qué *Vicky Cristina Barcelona* parece un *spot* publicitario de la Ciudad Condal, como más de un crítico ha señalado. El film cumplió con las expectativas de los entes públicos catalanes, consiguiendo un gran éxito comercial y proyectando en todo el mundo una imagen turística atractiva y deseable de la ciudad.

El uso del cine como instrumento de *city marketing* e inductor de turismo es un fenómeno cada vez más extendido. Varios estudios han demostrado que mediante las películas es posible construir o potenciar la imagen de una ciudad, mejorando su posicionamiento en el mercado turístico (Busby y Klug 2001; Riley y Van Doren 1992; Kim y Richardson 2003). Esta imagen, para ser inmediatamente reconocible por el público y fácilmente vendible, debe basarse en los símbolos más notables de la ciudad y en los tópicos asociados a la cultura local. Además, para que resulte atractiva se hace necesario eliminar de ella cualquier elemento que pueda perjudicar su encanto. Como

veremos, la imagen de Barcelona que Woody Allen construye en su película responde precisamente a estos parámetros de representación.

Vicky Cristina Barcelona cuenta la historia de dos jóvenes mujeres estadounidenses, Vicky y Cristina, que van a pasar el verano en Barcelona. Allí, ambas tienen un flirteo con Juan Antonio, un pintor que mantiene una relación conflictiva con su exmujer, la sensual e impetuosa María Elena. Woody Allen mira y representa Barcelona desde el punto de vista de un turista norteamericano que, como Vicky y Cristina, está de vacaciones en la ciudad. Así, Barcelona aparece como un escenario exótico, caracterizado por una hermosa mezcla de belleza urbana, sintetizada en la arquitectura de Gaudí, y natural, por la proximidad de las montañas y del mar Mediterráneo. El mismo director neoyorquino explicó que había querido “retratar un lugar exótico, romántico y estimulante para la imaginación de dos turistas norteamericanas que llegan a la ciudad de vacaciones. Un lugar con carisma y la receta del Mediterráneo” (cit. en Robles 2008: s.p.). La película empieza con una vista del mural de Joan Miró que cubre la fachada de la Terminal 2 del aeropuerto de El Prat, donde las protagonistas acaban de llegar. A continuación, el espectador acompaña a Vicky y Cristina en su viaje en taxi hacia Barcelona, mientras una voz en off introduce la historia y presenta brevemente el carácter de las dos jóvenes protagonistas. En estas secuencias iniciales, Woody Allen encadena una serie de referencias explícitas a la capital catalana: el mural de Miró, una señal en la carretera y las múltiples menciones a la ciudad que hace el narrador en off durante el recorrido en taxi de Vicky y Cristina, menciones que serán reiteradas en el curso del film. Además, no hay que olvidar que el nombre de la ciudad aparece en el título de la película y en la canción que acompaña los créditos iniciales (“Barcelona” de Giulia y los Tellarini), por lo que incluso el espectador más distraído se dará cuenta de que la historia se desarrolla en Barcelona. Al principio de la película el narrador también explica que Vicky está haciendo un máster sobre la identidad catalana, y que ha viajado a la Ciudad Condal para profundizar su conocimiento de la cultura local. Sin embargo, a pesar de esta referencia inicial a la existencia de unos rasgos peculiares que distinguen Cataluña del resto de España, el tema de la identidad catalana no es desarrollado de ninguna manera a lo largo de la película. La lengua catalana, elemento identitario esencial de Cataluña, brilla por su ausencia: ninguno de los personajes la habla y Vicky no la conoce ni quiere aprenderla (en cambio frecuentará un curso de español). La cultura catalana, por otra parte, está representada de forma casi exclusiva por la arquitectura modernista y la gastronomía,

objeto de las investigaciones de Vicky. Como observa DiGiacomo, ésta no es una elección casual: “Son dos productos culturales fácilmente exportables y consumibles sin que el consumidor/turista tenga que saber contextualizarlos en una realidad social, histórica, cultural y política más amplia” (2008: 3).

Tras instalarse en Barcelona en casa de unos parientes lejanos de Vicky, las dos protagonistas comienzan a visitar los tesoros artísticos de la ciudad, empezando por las obras de Gaudí y Miró, como nos informa puntualmente el narrador, convertido en guía turístico. Ante los ojos del espectador desfilan la Sagrada Família, la terraza de la Fundació Miró y la azotea de la Casa Milà. Más adelante aparecerán también otras joyas del modernismo: el Park Güell y la Finca Güell de Gaudí, la taberna Els Quatre Gats de Puig i Cadafalch y el Hospital de la Santa Creu i Sant Pau de Domènech i Montaner. Después de la Barcelona modernista y gaudiniana, la película exalta la Barcelona mediterránea, con el pretexto de una excursión en barco a vela de Vicky y Cristina. Como en *Todo sobre mi madre* y *L'auberge espagnole*, a lo largo del film la cálida luz del sol, el mar, y el cielo perennemente azul subrayan la mediterraneidad de la capital catalana. Por lo tanto, Allen, como Almodóvar y Klapisch, basa su representación de la ciudad en el modernismo y en la mediterraneidad, o sea los dos ejes de la imagen de la Barcelona postolímpica.

Sin embargo, en la película el atractivo natural de la capital catalana no se reduce a su posición privilegiada frente al mar Mediterráneo: varias secuencias muestran las montañas que rodean la ciudad, donde Juan Antonio, Cristina y María Elena corren en bicicleta o hacen románticos *picnics*. Barcelona aparece como una urbe llena de espacios verdes, un lugar idílico donde apenas circulan coches y los ciudadanos viven en armonía con la naturaleza, en lujosas casas unifamiliares dotadas de jardín. Algo totalmente inverosímil, si consideramos que Barcelona es una de las ciudades con mayor densidad de población de Europa, y que dispone de una media de solo 8,53 m² de zona verde por habitante, muy por debajo del valor recomendado por la Organización Mundial de la Salud (entre 15 y 20 m²) (Observatori del territori 2017).

La llegada de Doug, el novio norteamericano de Vicky, y la afición de Cristina por la fotografía justifican una larga serie de visitas a la ciudad, en búsqueda de sus lugares más atractivos. Así, a lo largo de la película aparecen prácticamente todos los sitios señalados en las guías turísticas: el Barri Gòtic con la plaza de Sant Felip Neri, el parque

de la Ciutadella, el barrio de La Ribera con la iglesia de Santa María del Mar, el antiguo parque de atracciones del Tibidabo, el Raval con el MACBA, y La Rambla. Por la noche, Vicky y Cristina salen a tapear o asisten a conciertos de guitarra española en románticos patios de estilo andaluz. Así, Allen incorpora a su retrato de Barcelona algunos tópicos de la españolidad que no pertenecen a la cultura barcelonesa ni a la catalana: salir a tapear es una costumbre madrileña, y los conciertos de guitarra en los patios son algo típico de Sevilla. Además, Juan Antonio y María Elena encarnan los estereotipos del macho y de la mujer latina: sensuales, tentadores, apasionados, impulsivos y, sobre todo, exóticos. Son réplicas de Don Juan y Carmen, los dos personajes arquetípicos que forman parte del imaginario popular y literario sobre España. Juan Antonio es el opuesto de Doug, el novio norteamericano de Vicky: tanto el primero es pasional e imprevisible, como el segundo es formal y aburrido. De forma parecida, Barcelona, con los colores de la arquitectura modernista y la belleza de su entorno natural, contrasta con Nueva York, donde vive Doug, que aparece siempre como un lugar frío, gris y deshumanizado. En las secuencias ambientadas en Oviedo es aún más evidente que Allen lo mezcla todo, sin diferenciar entre la geografía y la cultura de Cataluña, Asturias o Andalucía. De hecho, el Oviedo de *Vicky Cristina Barcelona* se parece en todo a la capital catalana: un paraíso de arte y naturaleza, con restaurantes *chic* donde ir de tapas y románticos patios andaluces donde asistir a conciertos de guitarra española. Incluso la calidad de la luz que ilumina las dos ciudades es la misma, como señala DiGiacomo:

“En verano, la luz de Barcelona suele ser una luz blanca, abrumadora (...) Pero la Barcelona de Woody Allen, tal como la ha fotografiado Javier Aguirresarobe, está bañada de una luz dorada, más semejante a la luz de Tarragona. Además, curiosamente, esta luz dorada no cambia cuando Vicky, Cristina y Juan Antonio van a pasar un fin de semana en Oviedo” (2008: 2)

Así, el espectador que no conozca la diversidad geográfica y cultural de España será incapaz de distinguir entre Barcelona y Oviedo, y también entre el paisaje y la cultura de Cataluña, Asturias y Andalucía.

Por último, cabe señalar que la Barcelona de Allen, a diferencia de la de Almodóvar o de Klapisch, no es representada en ningún momento como una ciudad multicultural, donde conviven lenguas y culturas diferentes. Los inmigrantes, que representan una parte no irrelevante de la población barcelonesa, no aparecen nunca a lo largo de *Vicky*

Cristina Barcelona: Allen “minimizes and makes extraneous the multicultural facts of Barcelona”, mostrando a los espectadores “a Barcelona bereft of its people from Ecuador, Peru, Morocco, Columbia, Argentina, Pakistan, Africa, and China, whose population has grown throughout the city over the past 25 years” (Curry 2013: 281-82). De hecho, todos los personajes de la película, tanto los norteamericanos como los españoles, son unos privilegiados que disfrutan de la ciudad sin reparar en gastos. Los inmigrantes, y con ellos todas las problemáticas relativas a la inmigración, serían una presencia incómoda en la Barcelona “pija” de la *upper class* que muestra *Vicky Cristina Barcelona*. Allen retrata exclusivamente la Barcelona de los ricos y de los turistas (ricos), que consiste en una sucesión de lugares idílicos, rincones pintorescos, edificios modernistas, locales de diseño, restaurantes chic, mansiones con piscina, y patios de estilo andaluz (¡sic!). En otras palabras, el director neoyorquino convierte Barcelona en un parque temático para turistas y ciudadanos ricos, del que queda excluida la verdadera población de la ciudad. El reverso oscuro de esta Barcelona glamurosa, reservada a una minoría de privilegiados, es la ciudad periférica y marginal, que *Biutiful* (2010) de Alejandro Iñárritu representa como un infierno de miseria y degradación.

3. Barcelona “al desnudo”: el lado oscuro de la ciudad postolímpica revelado por el cine

Al principio de *The Naked City* (Jules Dassin, 1948), una de las obras maestras del cine noir estadounidense, la voz en off del narrador, el productor Mark Hellinger, nos advierte de que vamos a ver una película distinta de las que se realizaban por entonces:

“Ladies and gentlemen, the motion picture you are about to see is called *The Naked City*. My name is Mark Hellinger, and I was in charge of its production. And I may as well tell you frankly, that it’s a bit different than most of the films you’ve ever seen [...] As you see, we’re flying over an island, a city. A particular city. And this is a story of a number of people, and also a story of the city itself. It was not photographed in a studio. Quite the contrary. Barry Fitzgerald, our star, Howard Duff, Dorothy Hart, Don Taylor, Ted de Corsia, and the other actors, played out their roles in the streets, in the apartment houses, in the skyscrapers of New York itself... and along with them, a great many thousand New Yorkers played out their roles as well. This is the city as it is. Hot

summer pavements, the children at play, the buildings in their naked stone, the people, without make-up.”

Como remarca el narrador, lo que distingue *The Naked City* de las otras películas de los años cuarenta es el realismo con el que retrata Nueva York: en lugar de ser filmada en los backlots de los estudios hollywoodienses, como era costumbre por entonces, *The Naked City* fue rodada enteramente en exteriores, en las calles y en los edificios de la Gran Manzana. Además, la película no muestra un Nueva York de postal, como hace por ejemplo *On the town* (Stanley Donen y Gene Kelly, 1949)⁴, sino la ciudad real, tal cual es (o, al menos, tal como la ve el director), con sus defectos y sus contradicciones: “the city as it is”, la ciudad “al desnudo”. Como los maestros del neorrealismo italiano en el que se inspiraba, Dassin no está interesado en mostrar los monumentos y los lugares más atractivos de la ciudad, ni la vida de la *upper class* norteamericana, sino en retratar la compleja geografía urbana y social del Nueva York de los años cuarenta: a lo largo de la película, siguiendo las investigaciones sobre un asesinato, recorremos las callejuelas oscuras y peligrosas del Lower East Side, nos adentramos en los barrios marginales donde se esconde el submundo neoyorquino, y asistimos a la vida cotidiana de los habitantes reales de la ciudad (“the people, without make-up”). Dassin no mira Nueva York con los ojos de un visitante extranjero, reduciéndola a una serie de vistas de postal, sino desde la perspectiva de uno de sus ocho millones de ciudadanos, que se enfrentan cada día a la dureza de la vida en la metrópolis. Así, *The Naked City* es un ejemplo excelente de cómo el cine puede mostrar la heterogeneidad del ambiente urbano y social de la gran ciudad, sin ocultar sus aspectos negativos (los barrios marginales, la criminalidad, la pobreza de las clases populares).

A lo largo de esta sección veremos cómo dos cineastas contemporáneos, el catalán José Luis Guérin y el mexicano Alejandro González Iñárritu, han retratado Barcelona adoptando como Jules Dassin un punto de vista distinto al del visitante, dando cuenta de algunos aspectos de la compleja realidad urbanística, social y cultural de la capital catalana. Las dos películas que analizaremos a continuación, *En construcción* (2001) y *Biutiful* (2010), revelan el lado oscuro de la Barcelona turística y modélica retratada por Almodóvar, Klapisch y Allen. En lugar de representar una Barcelona de postal, muestran la ciudad “without make-up”, con sus defectos y sus inevitables contrastes: Barcelona “as it is”, la Ciudad Condal “al desnudo”.

3.1 *En construcción* (2001): especulación y gentrificación en el Barrio Chino

En construcción (2001) de José Luis Guérin documenta una fase de las grandes obras de regeneración urbanística que convirtieron el Barrio Chino de Barcelona, un barrio marginal y degradado, foco de prostitución y criminalidad, en un importante polo turístico y cultural de la ciudad. La transformación del Barrio Chino, que se inició en 1988 en el marco del proyecto olímpico y aún continúa, fue también simbólica: hoy el barrio es conocido como el Raval, un nombre de origen medieval más “políticamente correcto” que ha sido “fijado por la toponimia de la rehabilitación” (Vallbona 2001: s.p.). Hablando en términos cinematográficos, *En construcción* muestra cómo se ha pasado del Barrio Chino oscuro y sórdido de *Noche de vino tinto* (1966), al Raval luminoso y *cool* de *L'auberge espagnole* (2002) y *Vicky Cristina Barcelona* (2008). La película revela cómo esta transformación, justificada por la necesidad de recuperar un área urbana marginal y degradada, encubre una cruda especulación inmobiliaria y la reorganización de la estructura social del barrio.

En construcción se realizó en el marco del Máster en Documental de Creación organizado en 1998 por la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Entre 1998 y 2000, Guérin, ayudado por un grupo de estudiantes del máster⁵, filmó el Barrio Chino y la vida cotidiana de sus vecinos, rodando cerca de 120 horas de imágenes, de las que finalmente se montaron poco más de dos. Con *En construcción* el cineasta barcelonés consiguió acercarse a un público más amplio, también gracias a los numerosos premios que ganó el film, entre los que cabe destacar el premio especial del jurado del Festival Internacional de Cine de San Sebastián y el premio Goya 2002 al mejor documental. La película sigue la construcción de un nuevo bloque de viviendas en el futuro Raval, desde la demolición de los viejos edificios deteriorados hasta el final de las obras y la venta de los apartamentos a ciudadanos de un nivel social y económico más alto del que tenían sus antiguos vecinos. El mismo Guérin (2002: 2) explicó que pretendía mostrar cómo los cambios del paisaje urbano implican también una mutación en el paisaje humano: el film no documenta solamente la transformación del barrio, sino también la de su población, provocada por un proceso de gentrificación impulsado por la reforma urbanística y la especulación inmobiliaria. De hecho, la regeneración del espacio urbano y la mejora de la imagen del barrio, con la consecuente subida del valor del suelo y del precio de la vivienda, conlleva la expulsión de sus antiguos residentes, en gran parte

ancianos, inmigrantes o marginados, que son reemplazados por nuevos habitantes de mayor poder adquisitivo.

En construcción se articula en tres partes, que corresponden a tres fases distintas de la historia del Barrio Chino. La primera, que coincide con las secuencias iniciales, nos muestra, a través de un montaje de imágenes en blanco y negro procedentes de otras películas, el aspecto y la población del barrio a finales de los años cincuenta e inicios de los sesenta del siglo pasado. Una panorámica aérea, sacada de *Sin la sonrisa de Dios* (Juli Salvador, 1955), nos sitúa en el tiempo y en el espacio: estamos en Barcelona, en una época en la que la economía de la ciudad estaba basada todavía en la industria y las chimeneas de las fábricas eran un elemento preponderante del paisaje urbano. Luego, a través de algunas escenas procedentes de *El alegre Paralelo* (Enric Ripoll-Freixes y Josep Maria Ramon, 1964) y de las filmaciones en 8 mm de Joan Colom (1960) nos adentramos en el Barrio Chino de principios de los años sesenta: un enclave repleto de prostíbulos, tabernas y teatros (aparece la Bodega Apolo), y habitado sobre todo por pobres, prostitutas e inmigrantes. Estas secuencias caracterizan positivamente el barrio, presentándolo como un lugar lleno de bullicio y de vida, con un ambiente alegre y festivo, aunque marcado por el vicio y la pobreza. Después de estas escenas iniciales, el blanco y negro deja paso al color y entramos en el Barrio Chino de finales de los años noventa filmado por Guerín. A partir de ese momento empieza la segunda parte de *En construcción*, que abarca casi toda la película, en la que asistimos a las obras de construcción de un nuevo bloque de viviendas y a la vida cotidiana de los habitantes del barrio. La ubicación del inmueble escogido para el rodaje es significativa: el edificio está situado cerca de la antigua iglesia románica de Sant Pau del Camp, y desde sus ventanas se pueden ver el teatro Apolo del Paral·lel y las tres chimeneas de la antigua central eléctrica conocida popularmente como La Canadenca, dos lugares que aparecían también en las secuencias iniciales en blanco y negro. Mediante la elección de este sitio, Guerín nos presenta el Barrio Chino como un espacio urbano heterogéneo y lleno de historia, que aún conserva vestigios de la dominación romana (la iglesia de Sant Pau del Camp)⁶, del pasado industrial de la ciudad (las tres chimeneas de La Canadenca) y de la época en la que el Paral·lel era el Broadway barcelonés (el teatro Apolo). Un barrio repleto de restos de épocas pasadas, que, sin embargo, está destinado a desaparecer al final del siglo XX, como anuncia el subtítulo de la película: "cosas vistas y oídas durante la construcción de un nuevo inmueble en El Chino, un barrio popular de Barcelona que nace y muere con el siglo".

En uno de los primeros planos de la segunda parte del film, un cartel del Ajuntament de Barcelona muestra la Rambla del Raval, una larga y ancha avenida con palmeras que será construida en el marco de las “obres d’urbanització del nou espai públic del Pla Central del Raval”. Si miramos con atención, nos damos cuenta de que en la parte baja del cartel alguien ha añadido una pintada de protesta: “asco de PERI” (PERI es el acrónimo de “Plan Especial de Reforma Interior”). La imagen bonita, moderna y ordenada de la futura Rambla del Raval dibujada en el cartel contrasta con lo decrepito y caótico del entorno urbano que muestran los planos siguientes de la película: calles estrechas y sucias, edificios abigarrados, paredes desconchadas y llenas de pintadas (una de ellas dice: “Derribos no, rehabilitación sí”), balcones repletos de ropa tendida, descampados. Es un ambiente que no difiere mucho del que mostraban *El alegre Paralelo* y las filmaciones en 8 mm de Joan Colom, aunque aparezca aún más degradado por el paso del tiempo y la falta de rehabilitación. También los habitantes del barrio no han cambiado respecto al pasado: vagabundos, prostitutas, drogadictos, pobres, inmigrantes, marginados y ancianos. Estas secuencias iniciales desempeñan una triple función: en primer lugar, introducen el argumento de la película, es decir la reforma urbanística del Barrio Chino promovida por el Ajuntament de Barcelona a finales de los años noventa; luego, retratan la fisonomía urbana y social del barrio antes de su transformación; por último, sugieren a través de algunos detalles (las pintadas de protesta “asco de PERI” y “Derribos no, rehabilitación sí”) que hay quien se opone al método adoptado para reformar el barrio, que no está basado en la rehabilitación de los edificios deteriorados sino en su demolición, que trae como consecuencia el desalojo de los vecinos.

En la segunda parte de la película asistimos al levantamiento de un nuevo bloque de viviendas, piso tras piso, y con ello también a las conversaciones que mantienen los obreros que trabajan en la construcción del edificio, y a la vida cotidiana de los habitantes del barrio, que se ve afectada por los cambios urbanísticos. El tejido social del barrio se desintegra a medida que se derriban los viejos inmuebles deteriorados para construir el nuevo bloque de viviendas: las piquetas y los *bulldozers* no arrasan solamente los edificios, sino también las personas que viven dentro de ellos. De hecho, los vecinos desalojados no podrán volver a sus casas, como aprendemos de un diálogo entre dos obreros marroquíes en el que uno le dice al otro: “había muchos vecinos que han vivido toda su vida aquí y les han echado (...) les dan ochenta mil pesetas y ellos venden los pisos por veinte millones”. Es entonces cuando queda claro que detrás de la

transformación del Barrio Chino hay una operación de especulación inmobiliaria, y que los destinatarios de los cambios urbanísticos que se están realizando no son los habitantes del barrio, sino otros ciudadanos de nivel social y económico más elevado que tienen los recursos para comprar las nuevas viviendas. En efecto, a través de la reforma urbanística del Barrio Chino, el Ajuntament de Barcelona y la empresa mixta Procivesa⁷ se propusieron también reorganizar la estructura social del barrio, favoreciendo un proceso de gentrificación que lleva a la progresiva substitución de la población pobre y marginal del barrio por una nueva, formada básicamente por ciudadanos de clase media.

Los futuros habitantes del nuevo Raval aparecen en la tercera y última parte de *En construcción*. En los minutos finales, Guérin muestra los potenciales compradores que visitan los nuevos apartamentos acompañados de una agente inmobiliaria. Se trata de ciudadanos de clase media, ajenos al barrio, que quieren instalarse allí por la posición central y el prestigio del inmueble, aunque no les gusten ni el entorno ni los vecinos. De hecho, se expresan en términos muy despectivos hacia el aspecto del barrio y de sus habitantes (“esperemos que con los años todo esto sean casas nuevas y las vistas sean todas mucho más bonitas”), se preocupan por la seguridad del edificio, y hablan también de poner una cortina en el balcón para ocultar la vista de las fachadas desconchadas de los edificios circundantes porque “fa lleig” (queda feo). Guérin caracteriza estos potenciales inquilinos de manera negativa, presentándolos como unos “colonizadores” que toman posesión de un barrio que no les pertenece, quitando a los antiguos vecinos su espacio vital. Con la llegada de los futuros propietarios de las nuevas viviendas se concluye el proceso de transformación del microcosmo urbano y social del Barrio Chino documentado por *En construcción*: en el plano urbano, un inmueble moderno, espacioso y confortable ha reemplazado unos viejos edificios degradados; en el plano social nuevos inquilinos de mayor poder adquisitivo han sustituido a los antiguos vecinos (gentrificación). El proceso de construcción (y destrucción) urbana y social⁸ al que hemos asistido a lo largo del film es precisamente el que determinará, con el paso del tiempo y el avance de la especulación inmobiliaria, la muerte del Barrio Chino anunciada por el subtítulo de la película. La historia de los vecinos del inmueble cerca de Sant Pau del Camp es análoga a la de los habitantes de otras zonas del barrio, desalojados para construir el MACBA (1995) o la Filmoteca de Catalunya (2012). Estas intervenciones urbanísticas han supuesto el derribo de manzanas enteras de edificios, y con ello la transformación del paisaje urbano y social del barrio. Así, lo que está desapareciendo no

es solamente el pequeño mundo retratado por Guérin, sino el Barrio Chino entero, y con él un pedazo de la historia de Barcelona. *En construcción* muestra cómo se ha realizado (y se sigue realizando) la reforma del centro histórico de Barcelona, o sea, según explica el antropólogo Manuel Delgado, deshaciéndose “de los elementos tanto inmuebles como humanos que pudieran suponer un obstáculo para la reapropiación del barrio por parte de clases medias y altas ansiosas de un baño de venerabilidad histórica”. Para ello, “se inyecta saber, cultura y sano ambiente juvenil allí donde antes había solamente vida” mientras “prosigue la campaña de deportación y borrado de pobres en marcha desde hace años en el sector” (2006: 11). En el caso del Barrio Chino el resultado de este proceso de “higienización” es, como decíamos más arriba, su conversión en el Raval de *L'auberge espagnole* y *Vicky Cristina Barcelona*, un barrio de moda que atrae turistas, estudiantes, inversores y nuevos residentes de nivel social y económico superior al de los antiguos vecinos. Vivir en el nuevo Raval, nos muestra Guérin, no está al alcance de todos, sino solamente de una minoría de privilegiados. Los otros, o sea los excluidos de la Barcelona *top model* promovida por las autoridades, viven en los suburbios, frecuentemente en condiciones muy duras, como veremos en *Biutiful* (2010) de Alejandro González Iñárritu.

3.2 *Biutiful* (2010) de Alejandro González Iñárritu: la Barcelona “fea”

Biutiful (2010) de Alejandro González Iñárritu es la película que ha proporcionado más visibilidad internacional a la capital catalana, junto a *Vicky Cristina Barcelona* y a *Todo sobre mi madre*. El film cuenta los últimos meses de vida de un hombre llamado Uxbal, padre de dos hijos pequeños, quien sobrevive en los bajos fondos de Barcelona haciendo de intermediario en negocios ilegales como el tráfico de inmigrantes sin papeles o el comercio de productos falsificados. A través de las vicisitudes de Uxbal, Iñárritu aborda algunos problemas muy actuales que afectan no solamente a Barcelona, sino también a otras grandes ciudades del mundo: la inmigración clandestina, la explotación laboral, la pobreza y la marginación social. Para acercarse a estas realidades y conocer el submundo barcelonés que quería retratar, el cineasta mexicano vivió dos años en la capital catalana, explorando los suburbios y los barrios marginales y entrevistando a inmigrantes chinos y africanos. Luego, para conseguir un mayor realismo, empleó algunos de ellos en el film como actores no profesionales (un recurso que ya había utilizado en *Babel*, su film anterior de 2006). A este propósito, el mismo Iñárritu explicó:

“I interviewed hundreds of Chinese immigrants, I went to the real places, I went with the police to riots and to get the people that were doing the exploiting. Some of the places that I shot the film are places where these things really happened. Ninety percent of the Chinese guys that are in Biutiful are people who have actually been in those conditions. The Africans live in those houses. So all that research I did. Then to cast all these people and use all these non-actors, I wanted to use all these hyper-realistic elements. Not as a documentary but to get truth to the universe that I was presenting. So all the things that you see in there are really, really, really, real.” (cit. en Bennet 2010: s.p.)

Biutiful muestra la Barcelona compleja y conflictiva que permanece oculta en *Todo sobre mi madre*, *L'auberge espagnole* y *Vicky Cristina Barcelona*. A la ciudad atractiva y excitante que retratan estas películas, Iñárritu contrapone una geografía urbana y social completamente diferente. De hecho, *Biutiful* transcurre casi exclusivamente en los suburbios y en las zonas degradadas de la ciudad que no figuran en las guías turísticas, y sus protagonistas son los pobres, los marginados y los inmigrantes, o sea los excluidos de la Barcelona “guapa” proyectada por las autoridades y promocionada por el *city marketing*. Estas categorías sociales no están presentes en las películas que hemos comentado en la sección anterior, o si aparecen, como en *Todo sobre mi madre*, es solamente en función de celebrar un “multiculturalismo escénico” (Delgado 2008: 143), que esconde los reales problemas de marginación, pobreza y explotación de los inmigrantes que afectan a la Barcelona postolímpica. Por el contrario, todos los personajes de la película de Iñárritu son inmigrantes, comenzando por el protagonista, que es un *xarnego*, o sea un inmigrante español de habla no catalana⁹. Si en *Vicky Cristina Barcelona* y en *L'auberge espagnole* la capital catalana es retratada desde el punto de vista de unos extranjeros acomodados (turistas o estudiantes Erasmus), en *Biutiful* es vista desde la perspectiva completamente distinta del protagonista, un ciudadano pobre que lucha cada día por sobrevivir. La vida de Uxbal transcurre en sitios de Barcelona normalmente invisibles para los turistas y poco utilizados como localizaciones cinematográficas: los rincones más oscuros y menos agradables del Raval (los que aún no han sufrido el proceso de reforma que muestra *En construcción*), y algunos barrios de Badalona y Santa Coloma de Gramenet, dos municipios que forman parte del área metropolitana barcelonesa. Estas zonas marginales y degradadas de la ciudad, habitadas por pobres e inmigrantes, constituyen el escenario principal de la película. La Barcelona retratada por Iñárritu, pues, es una metrópolis “fea”, oscura y

sórdida, radicalmente opuesta a la Barcelona “guapa” y esplendorosa de *Todo sobre mi madre*, *L'auberge espagnole* y *Vicky Cristina Barcelona*. En dos secuencias, en particular, el cineasta mexicano subvierte la imagen de la Barcelona modernista y mediterránea que muestran estos films: en la primera, la Sagrada Família, el símbolo de la ciudad y su atracción más visitada, se perfila contra un cielo oscuro y contaminado, convirtiéndose en una visión terrible y amenazadora, que parece presagiar la muerte del protagonista; en la segunda secuencia, una de las más impactantes del film, el mar lleva a la playa de la Barceloneta los cadáveres de unos inmigrantes chinos, convirtiendo así en una visión de pesadilla la Barcelona mediterránea retratada por Almodóvar, Klapisch y Allen, y exaltada por la propaganda turística.

A lo largo de la película, siguiendo los desplazamientos de Uxbal, recorremos calles oscuras y sucias, rodeadas de edificios viejos y deteriorados, y entramos en infraviviendas y en sótanos insalubres donde se hacinan los inmigrantes clandestinos. Mientras que en las películas que hemos comentado en la sección anterior prevalecen las escenas rodadas en exteriores, *Biutiful* transcurre en gran parte en interiores sombríos y claustrofóbicos, ya que Iñárritu no está interesado en retratar las bellezas arquitectónicas y paisajísticas de la capital catalana, sino los ambientes miserables en los que viven los inmigrantes. En una de las escasas secuencias rodadas en la Barcelona central y turística, La Rambla es el escenario de una violenta persecución policial contra un grupo de manteros senegaleses, que termina con la detención y la deportación de algunos de ellos a su país de origen. Por lo tanto, mientras que en *Todo sobre mi madre* la presencia de los inmigrantes no comporta la escenificación de conflictos, en *Biutiful* produce violentos contrastes que ponen en entredicho la imagen de la Barcelona tolerante, solidaria y acogedora celebrada por Almodóvar. En la Barcelona de Iñárritu los inmigrantes son rechazados y marginados en los suburbios, donde viven, trabajan y mueren en condiciones inhumanas. No hay esperanza para ellos: morir es la única alternativa a la explotación laboral o a la deportación. De hecho, a medida que nos acercamos al final de la película, las muertes se multiplican: primero, a causa de una fuga de gas, mueren los inmigrantes chinos encerrados en un sórdido taller clandestino; luego, muere el mafioso que los explotaba, asesinado por su amante; finalmente, después de una larga agonía, muere también Uxbal, víctima de un cáncer de próstata. Así, mientras que las películas que hemos comentado en la sección anterior retratan Barcelona como una ciudad alegre y llena de vida, *Biutiful* la representa como un lugar donde reinan el dolor, la enfermedad y la muerte.

4. Conclusiones

A lo largo de este ensayo hemos visto cómo el cine consigue retratar desde distintos puntos de vista la realidad compleja, problemática y contradictoria de la Barcelona postolímpica. Hemos distinguido a grandes rasgos dos maneras básicas de representar cinematográficamente la ciudad: la primera utiliza la iconografía turística oficial a base de modernismo y mediterraneidad y elimina de la imagen de la ciudad cualquier aspecto indeseable para el espectador, contribuyendo así a celebrar y promocionar tanto el modelo Barcelona de transformación urbana como la marca Barcelona; la segunda ofrece una mirada más crítica sobre la capital catalana, revelando algunos de los problemas que la afectan (especulación, gentrificación, exclusión social) y retratando los barrios marginales y las duras condiciones en las que viven sus habitantes.

Para ilustrar la primera modalidad de representación hemos escogido *Todo sobre mi madre* (1999) del español Pedro Almodóvar, *L'auberge espagnole* (2002) del francés Cédric Klapisch y *Vicky Cristina Barcelona* (2008) del norteamericano Woody Allen. Estas películas retratan una ciudad idealizada, que no presenta ninguna de las tensiones sociales, culturales y urbanísticas que caracterizan la Barcelona postolímpica. Una ciudad *top model* que enseña al espectador (y potencial turista) su cara más guapa y seductora, y oculta bajo el maquillaje los elementos desagradables que podrían perjudicar su atractivo. De hecho, hemos visto que Almodóvar, Klapisch y Allen retratan los monumentos y los sitios sobresalientes de Barcelona, sin mostrar casi nunca los lugares degradados o la verdadera población de la capital catalana, formada también por pobres, marginados e inmigrantes. De esta manera, construyen una imagen de la ciudad que parece salida de la antigua Guía Azul que Roland Barthes criticaba por “reducir la geografía a la descripción de un mundo monumental” en el que “la humanidad (...) desaparece en provecho exclusivo de sus monumentos” (2009: 106-107). Esta imagen no responde a ninguna de las preguntas que el lector, o en nuestro caso el espectador, puede plantearse sobre “un paisaje real, que existe” (2009: 107).

Para ilustrar la segunda manera de representar cinematográficamente la Barcelona postolímpica hemos escogido *En construcción* (2001) del catalán José Luis Guérin y *Biutiful* (2010) del mexicano Alejandro González Iñárritu. Estas películas muestran la otra cara de la ciudad que permanecía oculta en las cintas de Almodóvar,

Klapisch y Allen. En *Biutiful* y *En construcción* la Barcelona *top model* aparece sin maquillaje, revelando sus defectos y sus contradicciones. De hecho, Guérin e Iñárritu dejan de lado la ciudad modernista y mediterránea para retratar los suburbios y los barrios degradados donde viven los excluidos de la Barcelona “guapa” (pobres, marginados, inmigrantes). De esta manera, construyen una imagen de Barcelona que, a causa de la ausencia casi total de monumentos y sitios sobresalientes, es difícilmente reconocible para quien no conoce a fondo la ciudad, pero que al mismo tiempo resulta mucho menos simplista que la que fomentan las autoridades, bien representada por *Todo sobre mi madre*, *L'auberge espagnole* y *Vicky Cristina Barcelona*.

Las películas que hemos analizado a lo largo de este ensayo muestran dos ciudades antitéticas, pero al mismo tiempo complementarias, que conviven de forma cada vez más conflictiva: la Barcelona real (“al desnudo”), con su compleja geografía urbana y social, y la Barcelona turística, de la que se han expulsado los elementos urbanos y humanos que no encajan en la ciudad atractiva pensada exclusivamente, como dijo Miguel de Unamuno, para asombrar al forastero:

“Es innegable que Barcelona es una hermosa ciudad, a lo menos por fuera, en su atavío y ornato de ropaje (...) Fachadas no faltan en Barcelona, y hasta podría decirse que es la ciudad de las fachadas. La fachada lo domina todo y casi todo es allí fachadoso, permítaseme el voquible. Y en esta espléndida ciudad, de magníficas fachadas, que parecen construidas para asombrar y deslumbrar a los visitantes y huéspedes, el tifus hace estragos por falta de un buen sistema de desagüe. Y ello se comprende: las fachadas se ven, desde luego; el alcantarillado no” (1950: 398).

Las palabras de Unamuno ilustran, una vez más, el contraste entre la Barcelona que las autoridades buscan poner guapa de cara al exterior, y la Barcelona problemática y conflictiva que se trata de silenciar y mantener invisible. El cine puede rehuir la realidad, limitándose a mostrar una Barcelona “fachadosa”, o puede encararse a ella, revelando lo que la ciudad esconde bajo “su atavío y ornato de ropaje”.

Notas

¹ Disponible en <http://vimeo.com/4390802> (fecha de consulta: 02/06/2020).

² Por ejemplo, en *La Bandera* (1935) de Julien Duvivier, *Apartado de correos 1001* (1950) de Julio Salvador, *Distrito Quinto* (1958) de Julio Coll y *A tiro limpio* (1963) de Francisco Pérez-Dolz.

³ En la segunda parte del *Quijote*, Cervantes elogia Barcelona definiéndola “archivo de la cortesía, albergue de los extranjeros, hospital de los pobres” (1605: 960).

⁴ *On the town*, estrenada un año después de *The naked City*, fue la primera película musical rodada, al menos en parte, en exteriores. Sus secuencias iniciales parecen un *spot* de Nueva York: en menos de cinco minutos desfilan ante los ojos del espectador las principales atracciones turísticas de la ciudad (el puente de Brooklyn, Wall Street, Little Italy, Chinatown, la Estatua de la Libertad, el Empire State Building, Central Park, la Fifth Avenue) acompañadas por una canción cautivadora.

⁵ Amanda Villavieja y Marta Andreu se ocuparon del sonido; Mercedes Álvarez (que en 2005 realizará su primer largometraje, *El cielo gira*) y Núria Esquerra trabajaron en el montaje final de la película; Abel García fue ayudante de dirección; Alex Gaultier fue el director de la fotografía y Francina Cirera la ayudante de producción.

⁶ A lo largo de la película asistimos también al hallazgo de un grupo de tumbas de época tardorromana (siglo IV-VI) en el solar donde se excavan los cimientos del nuevo edificio.

⁷ Procivesa (Promoció de Ciutat Vella S.A.) es la sociedad, financiada de forma mayoritaria por el Ajuntament de Barcelona, que gestionó las intervenciones urbanísticas en el casco antiguo de la Ciudad Condal.

⁸ Como comentó Núria Escur, “uno va a ver la película pensando que es ésta una historia de construcción y destrucción de edificios y se encuentra con la construcción y destrucción de seres humanos. Unos degradados, otros a punto de salvarse, varios con poco futuro, muchos sin presente” (2001: 1).

⁹ Según el Diccionari de la Llengua Catalana del Institut d'Estudis Catalans el término *xarnego* significa “inmigrante hispanohablante residente en Cataluña, dicho despectivamente”. El uso de esta palabra se difundió en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, cuando llegaron a Cataluña grandes oleadas de inmigrantes procedentes de las otras regiones de España. Hoy, como explica Jordi Puntí, aunque “no se utilice abiertamente, todo el mundo sigue teniéndola en la cabeza. Tiene más de cuarenta años y sigue vigente y despectiva, sin cambiar su sentido inicial” (2011: s.p.).

Referencias

- AJUNTAMENT DE BARCELONA (2014): *La actividad turística en Barcelona: desarrollo y gestión*,
https://ajuntament.barcelona.cat/turisme/sites/default/files/documents/141203_1_a_actividad_turistica_en_barcelona.pdf (fecha de consulta: 03/06/2020)
- AJUNTAMENT DE BARCELONA (2019): *2018. Informe de l'activitat turística a Barcelona*,
https://ajuntament.barcelona.cat/turisme/sites/default/files/iaotb18_final_0.pdf (fecha de consulta: 03/06/2020)
- ALLEN, Woody (2008). *Vicky Cristina Barcelona*. Fillm.
- ALMODÓVAR, Pedro (1999): *Todo sobre mi madre*. Film.
- BALIBREA, Mari Paz (2004): “Barcelona: del modelo a la marca”, *BibliotecaYP*,
http://ypsite.net/pdfs/barcelona_del_modelo_a_la_marca.pdf (fecha de consulta: 03/06/2020)
- BARTHES, Roland (2009): *Mitologías*, Madrid: Siglo XXI de España.
- BENNET, Bruce (2010): “*Biutiful* Director Alejandro González Iñárritu on Woody Allen’s Barcelona and the Problem With Ordering Coffee in New York”, *Vulture*, 30/12/2010,
https://www.vulture.com/2010/12/biutiful_director_alejandro_go.html (fecha de consulta: 03/06/2020)
- BUSBY, Graham y KLUG, Julia (2001): “Movie-Induced Tourism: The Challenge of Measurement and Other Issues”, *Journal of Vacation Marketing*, vol. 7, núm. 4, pp. 316-332. <https://doi.org/10.1177/135676670100700403>
- CASTELLANOS, Jordi (2002): “Barcelona, las tres caras del espejo: del Barrio Chino al Raval”, *Revista de Filología Románica*, anexo III, pp. 189-202.
- CERVANTES, Miguel de (1605): *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Madrid: Casa editorial Saturnino Calleja Fernández.
- CURRY, Renée R. (2013): “Woody Allen’s Grand Scheme: The Whitening of Manhattan, London, and Barcelona”, en Bailey, Peter J. y Girgus, Sam B. (eds), *A Companion to Woody Allen*, Malden, Mass.: Wiley-Blackwell, pp. 277-293.
<https://doi.org/10.1002/9781118514870.ch13>
- DELGADO, Manuel (2006): “El forat de la vergonya”, *La Veu del Carrer*, núm. 98, p. 11.
- (2008): “El miedo al gueto (o porqué se procura evitar la concentración excesiva de pobres en la ciudad)”, en González, Antonio G. (ed.), *Exceso y escasez en la era global: la nueva complejidad de la política, la economía, el sujeto, la ciudad y el arte*, Las Palmas: Obra Social de la Caja de Canarias, pp. 133-53.
- (2007): *La ciudad mentirosa: fraude y miseria del modelo Barcelona*, Madrid: Libros de la Catarata.

- DERAKHSHANI, Mana y ZACHMAN, Jennifer (2005): “‘Une histoire de décollage’. The art of intercultural identity and sensivity in *L’Auberge Espagnole*”, *Transitions. Journal of franco-iberian studies*, vol. 1, núm. 1, pp. 126-39.
- DIGIACOMO, Susan (2008): “Vicky Cristina Barcelona vista per una antropòloga”. *Quaderns-e de l’Institut Català d’Antropologia*, 11/2008a, <http://www.antropologia.cat/quaderns-e-116> (fecha de consulta: 03/06/2020)
- DONALD, Stephanie y GAMMACK, John G. (2007): *Tourism and the Branded City. Film and Identity on the Pacific Rim*, Aldershot: Ashgate.
- ESCUR, Núria (2001): “Cine contra el olvido. La película de Guerín ‘En construcción’ revive el Barrio Chino sepultado por el Raval”, *La Vanguardia, Vivir en Barcelona*, 06/112001, p. 1.
- FABRE, Jaume y HUERTAS, Josep Maria (1988): *Barcelona 1888-1988: la construcció d’una ciutat*, Barcelona: Publicacions de Barcelona.
- GONZÁLEZ IÑÁRRITU, Alejandro (2010): *Biutiful*. Film.
- GUERÍN, José Luis (2001): *En construcción*. Film.
- (2002): “Especial: *En construcción*”. *Media*, abril 2002, p. 2.
- KIM, Hyounggon y RICHARDSON, Sarah L. (2003): “Motion picture impacts on destination images”, *Annals of Tourism Research*, vol. 30, núm. 1, pp. 216-237.
[https://doi.org/10.1016/S0160-7383\(02\)00062-2](https://doi.org/10.1016/S0160-7383(02)00062-2)
- KLAPISCH, Cédric (2002): *L’auberge espagnole*. Film.
- LYNCH, Kevin (1990): *The image of the city*, Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- NUNES, José María (1966): *Noche de vino tinto*. Film.
- OBSERVATORI DEL TERRITORI (2017): *Anàlisi sistemes zones verdes/espais lliures*, http://territori.gencat.cat/web/.content/home/06_territori_i_urbanisme/07_observatori_territori/informes_estudis/urbanisme/potencial_planejament/Sistema-de-zones-verdes.pdf (fecha de consulta: 03/06/2020)
- PUNTÍ, Jordi (2011): “La paraula ‘xarnego’ continua vigent i sent despectiva”, *Ara.cat*, 17/04/2011, https://www.ara.cat/cultura/Jordi_Punti-Els_castellans_0_464354008.html (fecha de consulta: 03/06/2020)
- QUINTANA, Ángel (2004): “Imatge, cinema i turisme. Algunes construccions imaginàries per al desig”, en Enguita Mayo, Nuria; Marzo, Jorge Luis y Romaní, Montse (eds), *Tour-ismes: la derrota de la dissensió: itineraris crítics*, Barcelona: Fundació Antoni Tàpies/Fòrum de les Cultures, pp.114-125.
- RILEY, Roger W. y VAN DOREN, Carlton S. (1992): “Movies as tourism promotion: A ‘pull’ factor in a ‘push’ location”, *Tourism management*, vol. 13, núm. 3, pp. 267-274. [https://doi.org/10.1016/0261-5177\(92\)90098-R](https://doi.org/10.1016/0261-5177(92)90098-R)
- ROBLES, Fermín (2008): “‘He retratado una Barcelona romántica, exótica y estimulante’. Allen presenta en la ciudad su último filme, un auténtico reclamo turístico”, *El País*, 21/09/2008,
https://elpais.com/diario/2008/09/21/catalunya/1221959244_850215.html (fecha de consulta: 03/06/2020)

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5584>
Investigación

**La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento**
Enero 2021

- TRUFFAUT, François (1974): *El cine según Hitchcock*, Madrid: Alianza Editorial.
- UNAMUNO, Miguel de (1950): *Obras Completas*, vol. 1, Madrid: Afrodisio Aguado.
- VALLBONA, Rafael (2001): “Adiós al Barrio Chino”, *El Mundo Magazine*, núm. 85, <http://www.elmundo.es/magazine/num85/textos/viaje.html> (fecha de consulta: 03/06/2020)
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel (1987): *Barcelonas*, Barcelona: Empúries.

Cartografía social. Los simulacros culturales en el chat.

Social cartography. Cultural drills in chat.

Giselda Hernández Ramírez,
Universidad de las Artes de Cuba.
giseldah41@gmail.com

Recibido: 19/12/2020 Revisado: 29/12/2020

Aceptado: 03/12/2021 Publicado: 14/01/2021

Resumen

Este foto ensayo sintetiza una cartografía social realizada en la Universidad de las Artes de Cuba a partir de la creación de grupos de chat en la Facultad de Arte danzario en el mes de marzo del (2020) como alternativa para impartir docencia ante la situación de confinamiento que se vive en el mundo, en el mismo se analizan los simulacros culturales generados por la propia dinámica de los grupos, se exponen los acuerdos efímeros, capacidad de representación, entrecruzamientos de planos mentales y conductuales en el chat con una noción performativa, así como, los ejercicios de poder para en alguna medida develar las cotidianidades de los grupos creados y su contenido de valor simbólico y criterios de distinción.

Sugerencias para citar este artículo:

Hernández Ramírez, Giselda (2021). Cartografía social. Los simulacros culturales en el chat. *Tercio Creciente* 19, (pp. 85-109), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.6230>

HERNÁNDEZ RAMÍREZ, GISELDA. Cartografía social. Los simulacros culturales en el chat. *Tercio Creciente*, enero 2021, pp. 85-109, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.6230>

Abstract

This photo essay synthesizes a social cartography carried out at the University of the Arts of Cuba from the creation of chat groups at the Faculty of Dance Art in March (2020) as an alternative to teach in the face of the situation of confinement that is lived in the world, in it the cultural simulations generated by the dynamics of the groups are analyzed, the ephemeral agreements, capacity for representation, interlocking of mental and behavioral planes are exposed in the chat with a performative notion, as well as, the exercises of power to some extent to reveal the daily life of the created groups and their content of symbolic value and criteria of distinction.

Palabras Clave / Key Words

Simulacros culturales, representación, valor simbólico, poder.

Cultural simulations, representation, symbolic value, power.

Sugerencias para citar este artículo:

Hernández Ramírez, Giselda (2021). Cartografía social. Los simulacros culturales en el chat. *Tercio Creciente* 19, (pp. 85-109), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.6230>

HERNÁNDEZ RAMÍREZ, GISELDA. Cartografía social. Los simulacros culturales en el chat. *Tercio Creciente*, enero 2021, pp. 85-109, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.6230>

Había una vez... una isla, un contexto surrealista. ¡Café!¹



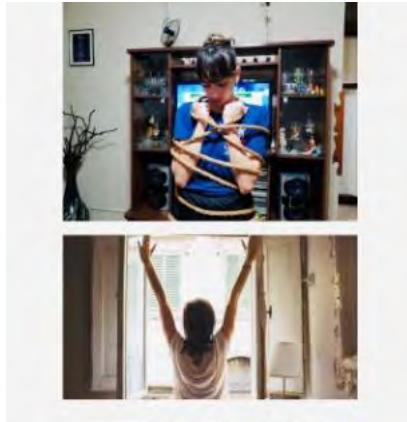
Imágenes y su autoría²

¹ Antes de comenzar la pandemia se produjo un desabastecimiento en las tiendas expendedoras de productos alimenticios en Cuba por causas disímiles políticas y económicas en este contexto el café se ha convertido en un producto casi inexistente y de alta demanda por la población.

² Las imágenes de este texto son producidas por la autora, no son ilustraciones, son los elementos de la narrativa visual, del ensayo de imágenes, razón por a que carecen de pie de foto.

La naturaleza de este trabajo es autoreferencial en tanto forma parte del juego de los espejos de apariencia sin perder de vista que “cuando la sociedad se refleja en el espejo de la red, de la virtualidad, ésta no pasa a ser una cibersociedad, tan sólo lo parece, pues no es el único espejo en que se mira, y, aún siéndolo, tan solo mostraría un reflejo” (Anta, J. y Palacios, J. 2003 p. 79). Nuestro gran juego cultural comenzó por el meses de febrero 2020, caracterizado en esta oportunidad por tocar a los ciudadanos del mundo, con lo cual no estábamos solos, y yo diría que la hora 0 para cubanas/nos. No sé si esta coyuntura nos llegó desfasada como casi todo, pero lo cierto es que el encierro auto e impuesto, la normalización del miedo y el destierro de la sospecha nos llegó, Venecia y sus máscaras, el carnaval, los regaños por los medios, la culpa en fin, y sin ignorar la realidad, las vidas que se ha cobrado y lo que ha implicado esta pandemia no puedo dejar de pensar en Maikel Jackson (2010)–antropólogo- cuando esgrime “el confinamiento forzoso está conectado con el valor que se da al autodominio y la autocontención” p.76 y me asalta la pregunta ¿será esto un ritual iniciático? Porque... la iniciación como proceso entre otras cuestiones cumple con la función de domesticar emociones, cuerpos indisciplinados, asimismo se plantea que estas prácticas se realizan para enderezar lo torcido, endurecer y vuelta otra pregunta ¿estaremos ante un ritual de iniciación y no nos hemos enterado? Pudiera ser pero... este ensayo no va de ello con lo cual vuelvo al tema.

Para estudiantes y profesores en la Universidad de las Artes de Cuba, la fecha fue el 23 de marzo de 2020, ese día se dio un giro al proceso de enseñar- aprender ya partir de este momento se crearon grupos de chat universitarios o educación online para mantenernos en contacto académico; al tomar la alternativa de una especie de teletrabajo intermitente, este simulacro cultural se fue ampliando con la creación de varios grupos de “trabajo de WhatsApp”.



3

Cuba, un país en vías de desarrollo ponerse a tono con el avance de internet en el mundo y su **gobernanza**⁴, con muchas limitaciones y una conexión que hace galas a esa insularidad construida y reconstruida una y otra vez navegamos o simulamos intermitentemente navegar.

ha tratado de

WhatsApp aprobó nuevas funciones para manetener en contacto durante el periodo de **CUARENTENA**, por motivos de seguridad puedes utilizar WhatsApp sin necesidad de wifi o datos. Tambien puedes activar **VideoChat en grupo** para mantenertete en linea con tu familia en



³ Foto tomada del ensayo visual mi Cuerpo confinado de la bailarina Mónica Viqueira Camacho. Ejercicio que oriento a los bailarines y que no se corresponde con la situación pandémica pues el confinamiento corporal tiene matices muy diversos.

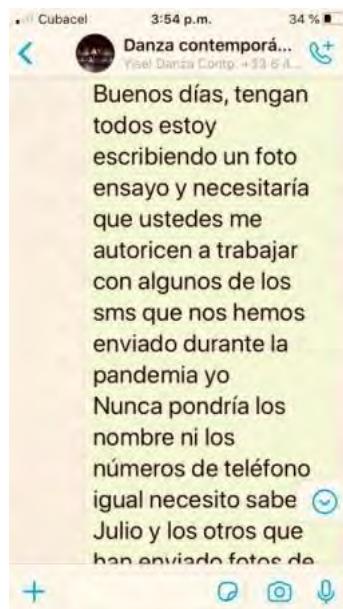
⁴ Jovan Kurbalija, Laura DeNardis han elaborado diversas definiciones sobre el término gobernanza de internet que va más allá de los aspectos legales, económicos y socioculturales sino abarca aquellos regulatorios de contenidos violentos, amenazadores, actividades ilegales et al.

Una inmersión sobre lecturas que tocan el tema de la gobernanza de internet me lleva a hacer un primer alto en la conceptualización de Yochai Benkler (2000) específicamente en la primera de las tres capas a las que alude, nivel de infraestructura física a través de la cual viajan los datos, inconveniente con el cual contamos los cubanos/nas, pues aun cuando la velocidad de conectividad ha mejorado con la 4G, saltan detalles importantes: a) debes poseer un teléfono que te permita acceder a esta plataforma y b) dinero para costear los datos para navegar desde tu casa, o un parque público donde se hallan ubicadas las zonas wifi, con ello jugamos a estar conectados y nos reflejamos en ese espejo de apariencia (Anta y Palacios 2003). Todo ello, coloca al sujeto poseedor de tecnología y dinero en una posición de poder con respecto a los otros, que su vez, son generadoras de relaciones positivas para algunos y negativas para otros.

El juego, los simulacros, el texto performativo.

El viaje al juego cultural de los espejos y los simulacros culturales se dirige del contexto a los contenidos generados en el chat que, durante este tiempo he estado intercambiando con cuatro grupos de las especialidades de danza contemporánea, ballet, danzología y folklore con el propósito de realizar una comprensión holística dirigida a efectuar un análisis semiótico- social al estilo derridiano y entender otras textualidades sociales (Anta, J y Palacios, J, 2003 p. 77).

Para ello el camino que elegí fue el foto ensayo o foto relato pues me permite exponer y valorar modos, modas, experiencia sociales ¿qué significaciones, qué formas de recreación identitaria y de relación se dan en el chat y cómo reflejan la realidad externa? (Anta, J y Palacios, J. 2003 p.77) eligiendo el antedicho como metáfora espacio-social que me permitió contemplar acuerdos, desacuerdos y los simulacros culturales en los contenidos elaborados en el mismo.



Para la realización de este ensayo envíe un
estudiantes



Yisel Danza Contp
Las mias tambien las
puede usar

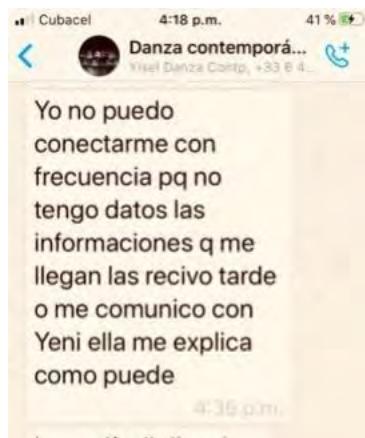
agrupados en cuatro chats y al Dr.C Noel Bonilla Chongo jefe de carrera de la especialidad de danza contemporánea y, por consentimiento informado los contenidos generados los utilicé para crear este texto performativo. El grupo de chat de danza contemporánea se creó el 6 de febrero de 2020 y el 23 de Marzo de 2020 se desarrollaron los primero intercambios *a posteriori* se crearon el resto de los grupos.

La Universidad de las Artes de Cuba como cualesquiera estructura social, cultural e institucional es un espacio en el cual se explicitan relaciones de poder creadoras y subordinadoras, constructivas y destructivas, positivas y negativas, estas relaciones que en el terreno se dan a través de grupos de poder portadores de etnocentrismos disciplinares y epistemocentrismos se robustecieron cuando comenzamos el juego de los espejos en la red, durante el proceso de aculturación antagónica que se manifiesta en la escuela por esta vez en la red, y que Wolcott, H. 2007, compara con aquella que se establece en una prisión entre los presos y sus cuidadores ante períodos largos de tiempo sin que se produzcan cambios de status.

Aquellos maestros/tras que saldamos los primeros escollos tecnológicos y económicos debíamos superar retos sobre el manejo de la tecnología pues, en la inmensa mayoría constituimos el grupo de los migrantes ante los nativos tecnológicos los estudiantes, status generador de una relación subordinadora estudiante/maestro, que desde mi perspectiva suele ser positiva, creativa, constructiva, de aprendizaje, porque contiene una sinergia de inversión de las relaciones de poder entre los grupos que no siempre se visibiliza en el contexto educativo y que en alguna medida trasvierte los antagonismos generados en el proceso de aculturación.

Sin embargo, aquellos maestros/tras y estudiantes que no pudieron mantener esta dinámica por cuestiones económicas o tecnológicas desde el punto de vista simbólico fueron exiliados, éste pudo ser un autoexilio por las condicionantes

anteriormente expuestas o no,



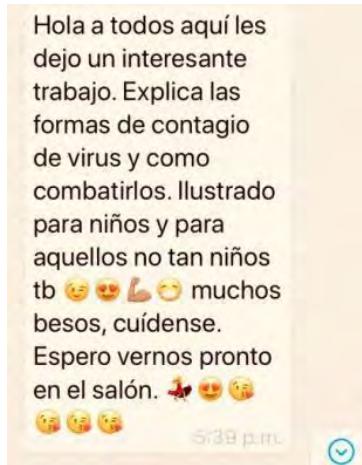
pero lo cierto es

que estas personas dejaron de ser visibles en este tiempo de simulacro a partir de condicionantes reales; es conocido quelos grupos en contacto virtual o real tejen imaginarios alrededor de sus miembros y en este caso la conectividad simulada acarreó relaciones negativas sobre algunas/nos, tal es el caso de **H**, quien refirió imposibilidad para formar parte del chat y por consiguiente evaluarse, esta persona estableció una relación subordinadora con respecto a la tecnología y el dinero obviando las maneras tradicionales de comunicación maestro-estudiante en este archipiélago en el cual la utilización de estos medios para la docencia recién comienzan, no comportándose así **J**, quien se apoya en un miembro del grupo generando una red de ayuda dentro de la red que le permitiese examinarse.

Estos grupos creados establecieron desde los imaginarios sociales -a partir de las condicionantes antes esbozadas- juegos de espejos de apariencias continentes de relaciones de poder económico. Es necesario explicar que, los detentadores simbólicos de poder en nuestra sociedad se movieron desde, la tenencia de oro por los/las cubanos hasta, la tecnología; ello pudiera dar fe de la estratificación social que vive Cuba, sin embargo, no me aventuro totalmente a ello, dado los múltiples simulacros que aparecen en el telar social en el cual uno de ellos, es el de conectividad, intermitente o permanente pero que, a nivel simbólico su posesión deriva en la idea de una determinada solvencia económica. Este tejido fluye como resultante del modus vivendi de una sociedad que se me antoja encostrada culturalmente donde sus ciudadanos/nas hacemos de los juegos de espejos y simulacros nuestro día a día⁵.

Así fue como en esta comunidad virtual todos/todas vivimos nuestra construcciones culturales, sociales y psicológicas (Abdelnour, 2002, Anta, J y Palacios, J, 2003) pues en ellas se reconstruyen, reacuerdan y reinterpretan ciertas convenciones

⁵ Todo indica que el coloniaje mental es un imperativo que nos mueve a intentar parecernos a los otros, los que viven en el primer mundo pues estos encostramientos culturales y los simulacros están ampliamente ejemplificados en obras literarias y teatrales cubanas.

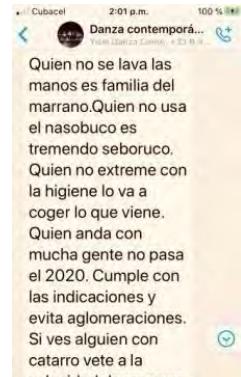


sociales, incluso culturales,

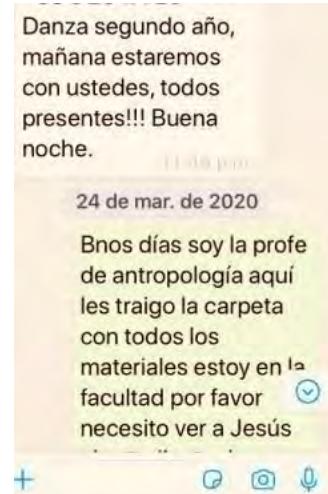
en un tiempo y espacio



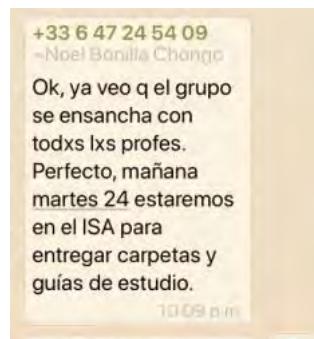
concreto, en unas condiciones también muy concretas, por medio de acuerdos momentáneos, efímeros que cada vez se renuevan y recolocan, lo cual, en cualquier caso, no es algo plenamente específico de un chat, sino que tiene mucho que ver con un tipo de relaciones de carácter urbano (Delgado, 1999, Anta, J y



Palacios, J, 2003 p. 76) caracterizada por el simulacro cultural.



La comunicación en los chat se caracterizó por acuerdos



efímeros, una vez avanzada la misma se puso de evidencia en el grupo Z, que no todos/das se responsabilizaron con la recogida de la carpeta de estudio de antropología lo que conllevó a una relación de poder v/s subordinación, antagónica entre ellos/ellas y yo, los estudiantes en un acto de legítima defensa apelaron por la construcción de techos de cristal, situación observada en los chat de algunas/nos del CRD⁶ que manifestaban su imposibilidad para evaluarse, motivación develada como prioridad a partir de los criterios emitidos.

Ello evidenció que la construcción de conocimientos con cierta autonomía dadas las circunstancias y el proceso de aprender no constituyeron un reforzador sino, el fin que perseguían era la calificación, con lo cual enseñar y aprender sin el maestro/a

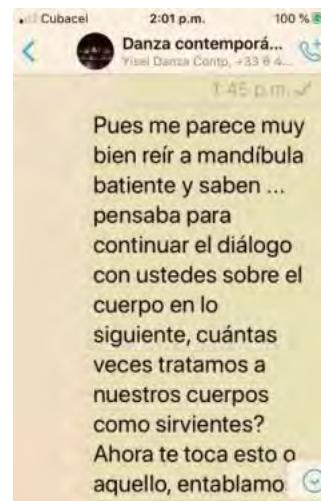
⁶ CRD curso regular diurno.

también se convirtió en un acuerdo efímero. Estos pactos funcionaron de manera más coherente con el grupo conformado por trabajadores CRE⁷ a partir de un proceso de comunicación docente bidireccional.

A partir de la complejidad epidemiológica en el país se re-accordaron fechas de entrega de los trabajos, se reorganizaron la cantidad de evaluaciones con la intencionalidad de que ningún estudiante perdiera el curso, hoy 8 de febrero de 2021 sigo ajustando entregas de evaluaciones pues aun la universidad no ha podido reanudar el curso escolar de modo presencial y pese a que hace ahorita un año de nuestros primeros intercambios por el chat, seis estudiantes fueron a segunda vuelta, extraordinario por no completar el ritual de paso, o sea la evaluación.

¿Descostarme?

Mi entrada al chat estuvo motivada por un ejercicio de poder -evaluar-,



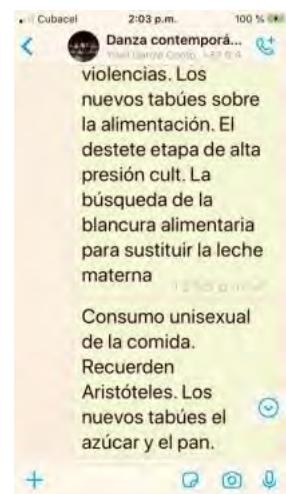
borrosamente consensuado por las partes implicadas con ello, soy como la ciega que se contempla ante el juego cultural de sus espejos, como buena carcelera pretendo reclutarlos mediante la instrucción, por ello recurro al embeleso y me construyo como una acompañante de los/las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, juego en el que se entrecruzaron planos mentales y conductuales

⁷ CRE curso regular por encuentro es una modalidad en la cual los/las bailarines profesionales acceden a estudiar una vez culminadas sus labores en la compañías en horario comprendido desde la 6 pm hasta la 10pm



en el chat (Anta y Palacios 2003)

poder/subordinación; proceso/fin; estableciendo una dicotomía entre los poderes mente/cuerpo maestro/estudiante ciencia/arte, sin embargo, fuimos capaces pasados los meses de simular acompañarnos virtualmente. Como resultante se establecieron relaciones de crecimiento y aprendizaje en tanto los maestros/maestras se encargaban de



poner en el chat a disposición de los estudiantes libros,

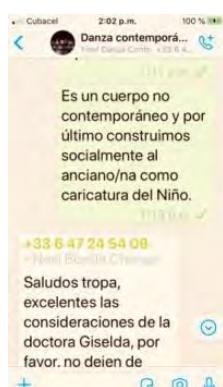
coreografías en este sentido fue destacable la presencia del Dr.C Bonilla



Chongo

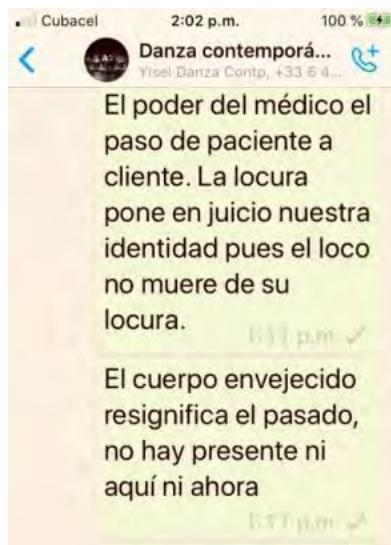
quién asiduamente colocaba contenidos en el chat.

Buenas tardes, por favor, recuerden que mañana deben enviarme el primer reporte de lectura. Esto es necesario para orientar la evaluación de la próxima semana. Pueden hacerlo por chat privado o enviarlo a



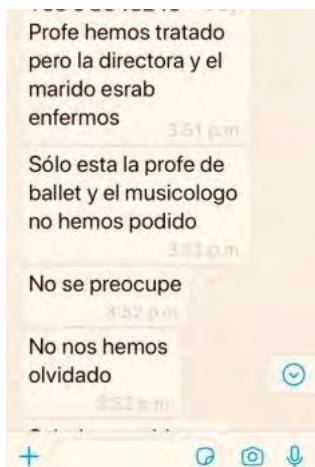
Ante el silencio por parte de los estudiantes del CRD creció mi sospecha de que psicológicamente no estaban receptivos a la enseñanza Wolcott, H. hecho corroborado ante la falta de intercambio sobre los análisis de las lecturas

orientadas por mí para dar cumplimiento al ritual de paso; reconocer esta hostilidad me hizo replantearme el asunto y me tracé una estrategia realista, comencé a enviarles análisis de las lecturas que no fueron retroalimentados, ellos y ellas

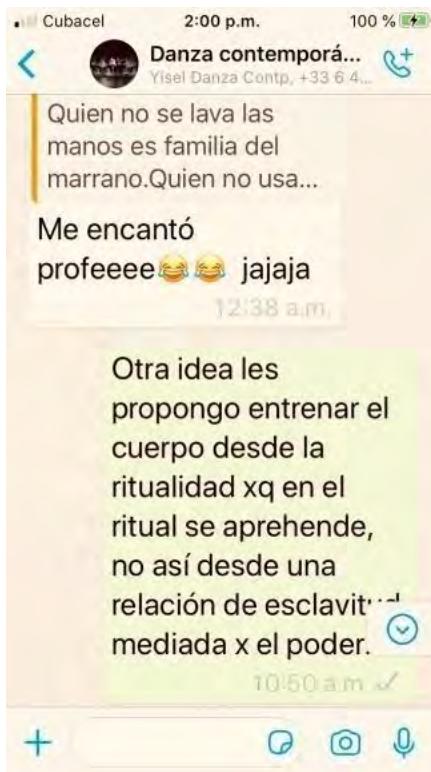


mantenían

una conducta distante y evasiva



sobre la discusión del contenido por contra enviaban memes, emoticones y chistes como un aspecto cotidiano en los grupos **D** y **C** pues los



estudiantes del grupo **F** se mantuvieron hostiles, sin intercambiar sms, evidenciando un antagonismo dirigido al medio cultural donde nos hallamos inmersos (Wolcott, H). El silencio elocuente de este grupo, el único que obró desde la resistencia resultó muy atípico e inspirador pues los/las bailarines producto de su entrenamiento desde edades tempranas suelen normalizar la violencia en todas sus variantes, aspecto evidente en el grupo CRE, trabajadores⁸ con una alta receptividad psicológica ante el aprendizaje, intercambios inmediatos, colaborativos, prontitud y calidad en sus trabajos. Lo cotidiano en este chat fue el intercambio académico, no pude observar antagonismo por mantener su identidad, ni resistencia ante una situación impuesta que no fue consensuada lo que devela que al ser trabajadores de cultura en ejercicio ya han sido adocenados y reclutados. Tristemente, hoy me cuestiono lo que llamé resistencia y hostilidad del grupo **F** y que tanto me regocijó en el momento pues he constatado que su silencio obedeció a otras causas y no a demandar acuerdos.

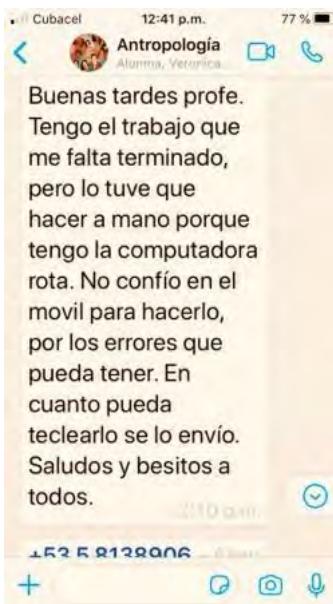
⁸ Las personas que nos hallamos trabajando ya hemos sido reclutadas, adocenadas, domesticadas por el sistema y robóticamente respondemos a las imposiciones de las instituciones sin siquiera sospechar de las intenciones de las mismas es por ello que cuando descubro estudiantes que pujan por sus derechos me lleno de esperanzas.



La capacidad de representación en los chat fundamentalmente estuvo centrada en el cuerpo, a través de fotos compartidas en las



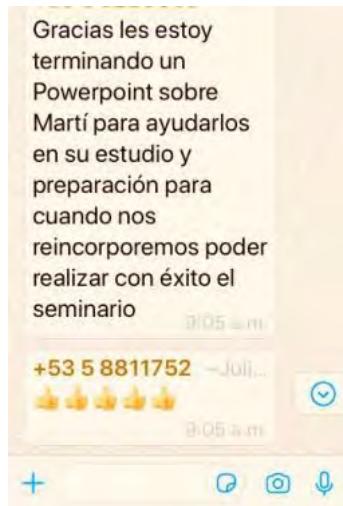
que se les veían haciendo ejercicios físicos, develando sus capacidades artísticas, orientaciones de valores y estilos de vida durante el confinamiento; fue recurrente en los cuatro grupos de WhatsApp creados la preferencia a salir del chat colectivo y recurrir a los privados para la entrega de trabajos, evidenciando una postura de autoprotección ante el error, miedo al ridículo,



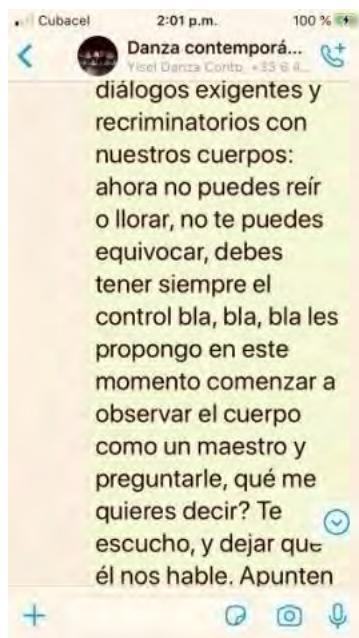
a exponerse ante los demás , un contrasentido si se tiene en cuenta que son bailarines que se relacionan con el público, asimismo se pudo constatar un comportamiento tendencioso a una alta competitividad y la negativa a crecer en grupos aspecto casi endémico a la formación artística pero que, en el caso de los bailarines obra como sinrazón pues generalmente ellos y ellas bailan en compañías.

Fue apreciable dentro de los simulacros culturales haber construido grupos para intercambiar conocimientos sin embargo, no se utilizaron con este propósito. Los contenidos elaborados en los chat grupales se dirigieron a la esfera de lo afectivo. Los juegos de identidad se dieron a nivel de las capacidades dancísticas, el chat en danza contemporánea por ejemplo se edificó como un espacio virtual de reconstrucción y afianzamiento de las capacidades técnicas del bailarín dicotomizadas de las intelectuales pues no se constituyeron foros de debates, este aspecto sigue apuntando a la dicotomización del cuerpo del bailarín en formación que perpetúan claves que generan y consolidan “matrices simbólicas de desigualdad”⁹ (Citro, S. p.31).

⁹ Los pares cultura/naturaleza, abstracto/concreto, teórico/empírico, objetivo/subjetivo, mente/cuerpo et,alse subsumen en el modelo formativo de la enseñanza dancística y atraviesan la auto y la observación que realizamos y realizan los bailarines de sus cuerpos.

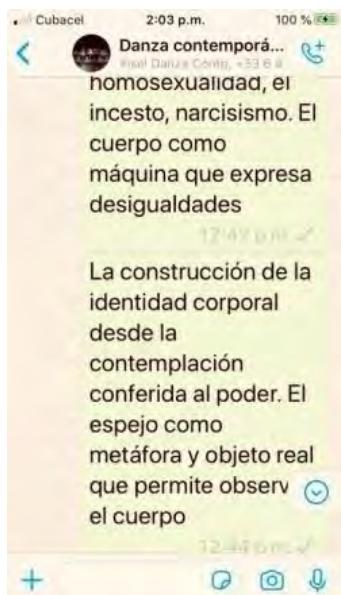


Es apreciable el entrecruzamiento de planos mentales y conductuales en el chat, por una parte, los maestros/tras que mantuvimos la “comunicación” en los grupos creados colocábamos contenidos de nuestras asignaturas y frases alentadoras, en mi caso personal busqué diversos reforzadores

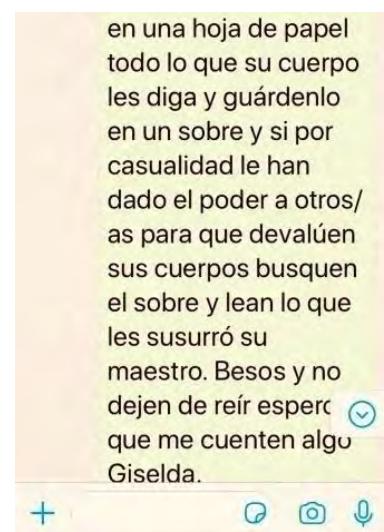


para motivarlos a leer, trabajar, por contra, en **C, D y F** no pude constatar un diálogo dirigido a aprehender en el cual me involucraran, solo en

casos excepcionales, la media dirigió el dialogo hacia el humor y lo afectivo,



este aspecto pudiera dar fe del miedo generado por la pandemia y la incertidumbre a culminar un curso que se antojó atípico, es válido señalar que los esfuerzos institucionales se dirigieron a que pudieran seguir entrenando su cuerpo en diversas compañías del país alternando con el desarrollo de



capacidades y habilidades que ofrecen otros saberes,

no obstante, ellos y ellas centraron los diálogos en el entrenamiento físico de su cuerpo apegados a su zona de confort, en el grupo F el silencio abarcó todas las áreas,



no se mostraron bailando y salvo diez estudiantes de 16 culminaron sus ejercicios académicos.



Como rasgo recurrente aparece la recreación identitaria del cuerpo, sus capacidades y habilidades técnicas así como la resiliencia sociológica y psicológica, pues fueron capaces de generar espacios en sus casas para

¹⁰ Dayana Montalvo estudiante de danza contemporánea.



¹¹ poder seguir entrenando. Ello dio fe de la capacidad creativa e ingeniosa de los seres humanos ante una situación adversa como la pandemia, y comportamiento típico de los humanos ante situaciones generadoras



·Imperfecciones-

de un alto estrés aspecto que no se pudo constatar en el grupo F.

1:17 p.m.

12

El doble simulacro del que participamos se caracterizó por: el juego de los espejos y simulación de conectividad, democratización del proceso de enseñanza/aprendizaje en el chat en tanto todos/todas ejecutábamos ejercicios de

¹¹ Tomado de Viqueira, M. 2021 ensayo visual Mi cuerpo confinado.

¹² Jorge Carlos Santana estudiante de danza contemporánea.

poder en cuerpos construidos culturalmente desde la dicotomización. La cotidianidad de los grupos se caracterizó por aspectos muy demarcados entre los estudiantes del curso regular diurno con una tendencia a segregar el contenido de la asignatura y reforzar imágenes sobre su entrenamiento, así como la construcción de techos de cristal, por contra los trabajadores –bailarines profesionales- se centraron con mayor prontitud y receptividad en las actividades evaluativas que debían realizar y que da fe de su adocenamiento cultural.

Como aspecto recurrente aparece en los grupos del curso regular diurno durante las negociaciones para ser evaluados una tendencia a observar los conocimientos que aportan las disciplinas de formación general como meras asignaturas que deben evaluar para obtener una nota, pasar el examen sin correr riesgos, la tendencia a evaluarse por caminos trillados y una negativa casi ontogénica a emanciparse aquí me asalta la pregunta de Adorno, T. ¿a dónde debe llevar la educación? p.93, mi ¿para qué? se diluyó en mis monólogos y me indicó que aún cuando enseño para ponernos en situación del logro de la emancipación dicotómica mente/cuerpo hay una lógica de inversión que aparece cuando se trabaja con bailarines y mi objetivo se diluye en conceptos inteligibles.

No obstante, considero como ganancia que cada grupo creado se fundió/distinguió del otro, en esa suerte de metáfora social unidad “y” “y” diversidad en sus relationalidades con respecto al contenido generado en el chat de valor simbólico y criterios de distinción Bourdieu, 1999, Anta y Palacios 2003 p.89; excepto los estudiantes del grupo F– que en su mayoría se mantuvieron sin entrar al grupo de chat auto-segregándose-, todos/todas fuimos afectivos, empáticos, colaborativos o al menos jugamos a serlo.



Fig. 1. Bailarín Raúl Montero: Fotos Daniel Contreras.

Referencias

- Adorno, T.W.(1998). Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Edición de Gerd Kadelbach: Morata, SL. Madrid. Traducción de Jacobo Muñoz. <http://www.edmorata.es>
- Anta, J. L. y Palacios, J. (2003). Epistemología más acá de las redes. Conceptos para una Antropología Social de la modernidad: Meta 4. España.

- Benkler, Y. (2000). From Consumer to Users: Shifting the Deeper Structure of Regulation Toward Sustainable Commons and User Access. *Federal Communications Law Journal*(3): 561-579
- Citro, S. (coordinadora) (2010). *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*: Biblos Culturalia. Buenos Aires.
- DeNardis, L. (2010). The Emerging Field of Internet Governance. Social Science Research Network.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.1678343>
- Jackson, M. (2010). Conocimiento del cuerpo p.59-82 en Citro, S. (coordinadora) (2010). *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*: Biblos Culturalia. Buenos Aires.
- Klein, H. (2004). "ICANN and Non-Territorial Sovereignty: Government Without the Nation State". Internet and Public Policy Project. Georgia Institute of Technology.
- Kurbalija, J. (2014). *Introduction to Internet Governance*. Diplo Foundation.
- Montero, R. (2021). *Mi cuerpo confinado*. Ensayo visual. Trabajo de clases.
- Wolcott, H. (2017). El maestro como enemigo. Pp243-257 en *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la Antropología de la educación y de la etnografía escolar*. (2017) Editores Velasco, H., García, J. y Díaz de Rada, A.: Trotta. Madrid.
- Viqueira, M. (2021). *Mi cuerpo confinado*. Ensayo visual. Trabajo de clases.

Arte pública: que sentido na educação?

Arte público: ¿qué sentido tiene en la educación?

Public art: what sense in education

Mónica Oliveira

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti,
Universidade Católica Portuguesa
i2ADS da Universidade da Porto
Porto / Oporto (Portugal)
<https://orcid.org/0000-0002-4982-7477>
monica@esepf.pt

Recibido: 13/05/2020 Revisado: 24/09/2020

Aceptado: 03/01/2021 Publicado: 14/01/2021

Resumo:

É inegável o crescente interesse, nas últimas décadas, pela arte pública que merece e deve ser motivo da nossa atenção. Os alunos deixaram de ser protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da arte que surge na sua cidade. Neste contexto, a arte pública é chamada a exercer o seu papel, abrindo e preenchendo a dimensão ontológica do ser humano, constituindo um fator de integração social e de comunicação intercultural. Quer isto dizer que a arte pública não visa unicamente objetivos estéticos, mas também objetivos culturais, políticos e sociais que dão forma a um novo cenário educativo que vai acompanhar toda a vida do cidadão e que tem de ser revelado, considerado e desenvolvido na escola.

Esta investigação discute a importância da arte pública como conteúdo pedagógico na Educação e teve como objetivo analisar as percepções dos professores relativamente ao conhecimento e à pertinência pedagógica da arte pública na educação básica. A abordagem qualitativa foi a opção metodológica, tendo a coleta de dado sido efetuada mediante entrevista individual aos professores. Os resultados indicam que os professores reconhecem na arte pública um interesse educativo que possibilita aos alunos o desenvolvimento de competências que concorrem para o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Sugerencias para citar este artículo:

Oliveira, Mónica (2021). Arte pública: que sentido na educação? Tercio Creciente 19, (pp. 111-124), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5517>

OLIVEIRA, MÓNICA. Arte pública: que sentido na educação? Tercio Creciente, enero 2021, pp. 111-124, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5517>

Resumen:

Es innegable el creciente interés, en las últimas décadas, por el arte público que merece y debería ser el motivo de nuestra atención. Los estudiantes ya no son protagonistas pasivos de la vida social y, en consecuencia, del arte que aparece en su ciudad. En este contexto, el arte público está llamado a ejercer su papel, abriendo y llenando la dimensión ontológica del ser humano, constituyendo un factor de integración social y comunicación intercultural. Esto significa que el arte público no solo apunta a objetivos estéticos, sino también a objetivos culturales, políticos y sociales que configuran un nuevo escenario educativo que acompañará toda la vida del ciudadano y que debe ser revelado, considerado y desarrollado en la escuela. Esta investigación discute la importancia del arte público como contenido pedagógico en la educación y tiene como objetivo analizar las percepciones de los maestros sobre el conocimiento y la relevancia pedagógica del arte público en la educación básica. El enfoque cualitativo fue la opción metodológica, y la recolección de datos se realizó a través de entrevistas individuales con los docentes. Los resultados indican que los maestros reconocen en el arte público un interés educativo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades que contribuyen a su desarrollo personal, social y cultural.

Abstract:

It is undeniable the growing interest, in recent decades, for public art that deserves and should be the reason for our attention. Students are no longer passive protagonists of social life and, consequently, of art that appears in their city. In this context, public art is called upon to play its role, opening and filling the ontological dimension of the human being, constituting a factor of social integration and intercultural communication. This means that public art does not only aim at aesthetic goals, but also cultural, political and social goals that shape a new educational scenario that will accompany the whole life of the citizen and that has to be revealed, considered and developed at school.

This investigation discusses the importance of public art as pedagogical content in Education and aimed to analyze the perceptions of teachers regarding the knowledge and pedagogical relevance of public art in basic education. The qualitative approach was the methodological option, and data collection was carried out through individual interviews with teachers. The results indicate that teachers recognize in public art an educational interest that enables students to develop skills that contribute to their personal, social and cultural development.

Palavras-chave / Palabras Clave / Key words

Arte pública, Educação, Professores, Recurso educativo, Competências educativas / Arte público, Educación, Docentes, Recurso educativo, Competencias educativas/ *Public art, Education, Teachers, Educational resource, Educational skills.*

1. Introdução

Atualmente a arte pública ganhou uma enorme notoriedade, tendo vindo a ser alvo, nos últimos anos, do interesse de vários artistas, invadindo o espaço público e estando acessível a todos os cidadãos. A arte pública tornou-se num território multidisciplinar nas suas distintas valências, interdisciplinar nas suas mais complexas atuações e transdisciplinar nas diferentes linguagens, o que dificulta a clarificação do seu conceito. De arte meramente comemorativa, povoada por peças escultóricas que se situavam em praças para homenagear determinadas personalidades, ou se disseminavam por parques e jardins por onde as pessoas passeavam, a arte passa hoje para uma forma de comunicação, testando a sua capacidade de intervenção nas questões comuns do quotidiano. Este salto deu-se quando os artistas sentiram a necessidade de explorar outros territórios, retirando as suas obras do espaço circunscrito aos museus e galerias. Com a ocupação do espaço público, o território da arte passa a ser extraordinariamente vasto e diverso, transcendendo o monumento ou a escultura pública, confrontando-se agora com temas e linguagens que vão ao encontro da realidade atual, das transformações e inovações tecnológicas e do desenvolvimento do pensamento humano. Nessa atuação pública as garantias da sua especificidade foram ampliadas e a sua condição de arte foi levada ao limite, apresentando-se hoje através de um conceito polissémico (Remesar2000), facto que vem dificultar o seu entendimento, nas suas múltiplas atuações. Tentando ir ao encontro do conceito apresentam-se de seguida alguns dos aspetos que se entendem fundamentais para a sua clarificação e cujo enfoque está unicamente circunscrito à compreensão deste tipo de arte na contemporaneidade, pretendendo perceber qual a sua pertinência educativa. Falamos da sua identidade através do conhecimento das formas artísticas, das suas linguagens, temas, materiais e técnicas utilizadas, do espaço que habita e da sua intencionalidade que advém da comunicação e interação com as pessoas.

No que concerne à sua identidade, a arte pública contemporânea é para Antoni Remesar e Pedro Brandão (2004) “o conjunto de artefactos de características eminentemente estéticas que mobilam o espaço público e que pode abranger desde o desenho do espaço, passando pelo paisagismo, pela escultura ou até mesmo a performance (p.253). Pedro Brandão (2011) acrescenta que “a definição do termo arte pública não é simples mas pode traduzir-se, no seu sentido mais lato, como as obras artísticas localizadas ou criadas no espaço público, e portanto universalmente acessíveis.” (p.27). É uma arte que convida à pluralidade e complexidade dos espaços públicos.

Através de uma heterogeneidade de vozes impulsionadas e veiculadas por artistas, este tipo de arte expressa e comunica diretamente com o público, atenta a uma dimensão estética, comunicacional e social da experimentação dos materiais, dos elementos da linguagem visual e do espaço. Regatão (2003), afirma “os operadores estéticos (arquitetos, artistas, ...) têm pontuado as cidades de obras de arte, tornando os espaços socialmente ativos e capazes de

proporcionar um prazer lúdico." (Regatão, 2003, pp.23-27). O artista "no papel de repórter (...) centra-se na narração da situação, isto é, o artista acumula informação para torná-la disponível aos outros. Chama a nossa atenção sobre alguma coisa" (Suzanne Lacy, 2019, p.31). Os artistas como diz Claire Bishop (2012), hoje estão simplesmente a "aprender a habitar o mundo de melhores maneiras ao invés de olhar em frente em busca de uma utopia futura (...)." (p.119). Através dos seus discursos e da sua praxis, parece que é para o artista "mais urgente inventar possíveis relações com os nossos vizinhos no presente do que apostar em amanhã mais felizes" (Bourriaud, 2002, p.45), podendo, assim, refletir através das suas obras de forma ativa e participada socialmente, potenciando o sentimento de pertença.

Daí advém um conjunto de temas que interpelam a cidade e o mundo atual, evidenciando ser um motor de transformação e mudança social e de relação entre a educação e a criação. É uma arte socialmente empenhada com a vida, não como seu ornamento, mas com a possibilidade de transformação humana (Vigotski, 1998). A arte pública contemporânea é densa na informação sobre os problemas do quotidiano, elabora intencionalmente uma espécie de agenda estético-política, incitando questões sobre significações, sobre as imagens e sobre as representações predominantes, acrescentando novos significados sociais, culturais e/ou políticos ou abordando novos temas, facilitando a sua apropriação. Através de uma linguagem crítica e refletida apresenta-se através de um conjunto de propostas que podem ser, em muitos casos, transgressoras, de excessos, provocatórias de uma conceção artística claramente impactante e comprometida com temas sensíveis e assuntos fraturantes e que podem gerar desconforto na sua fruição (Castellano e Raposo, 2019, p.12), onde se propõem interrogações e inquietações. Paradoxalmente, pode também invocar propostas poéticas, inspiradoras, visionárias, cujos temas de ordem social permitem às pessoas percecionar perspetivas positivas, criar ambientes de magia a que as pessoas aspiram, promovendo a identidade coletiva. Este tipo linguagem deve, sobretudo, como afirma Remesar (2000), "promover uma arte para o cidadão." (p.256). De facto, a arte pública é uma arte feita de encontros e relacionamentos, que fomenta um diálogo entre a comunidade e a sua própria história. (Selwood, 1996) que pressupõe a participação ativa do espectador resultante da sua proposta de estética relacional. É óbvio que a participação e o entendimento entre os criadores e os recetores são o único garante de bem-estar entre as pessoas, envolvendo, deste modo, a execução de obras que podem ser marcos identitários de uma memória, de uma cultura ou de um lugar.

Este novo género de arte pública propõe-se exprimir questões relacionadas com identidade: desde a criação de uma crítica social, passando pela produção de arte como instrumento de mudança e com vista a uma maior coesão social, constituindo-se um fator de construção identitária. "Ela é um motor de mobilização cidadã" (Castellano e Raposo, 2019, p.21), proporcionando aos cidadãos uma oportunidade de se encontrarem e discutirem, através do diálogo, assuntos que lhes digam respeito. As diferentes visões sobre arte pública acima referenciadas por vários autores permitiu-nos esboçar o pensamento base que orientou

todo o trajeto do projeto que se irá apresentar. Partimos da premissa básica que a arte pública é constituída por um conjunto de objetos artísticos que abrange diversas manifestações artísticas (pintura, escultura, arquitetura, graffiti, design, entre outras), que é produzida por artistas com uma linguagem própria, capaz de comunicar conteúdos próximos da realidade vivida. É colocada em espaços públicos, acessível a todos os cidadãos, de forma efémera ou não, propondo a identidade de um lugar e a comunicação e a interação com os cidadãos, oferecendo a pessoas não especializadas o contacto com a arte. Na verdade, o que se pretende é que a arte pública promova um espaço de encontro de ideias que podem ser apreciadas, refletidas e criticadas por todos os que por ela passam pois esta é “uma arte para o cidadão.” (Remesar, 2000, p.256)

2. A pertinência da arte pública na educação

A arte pública estabelece cruzamentos com a vida de cada um de nós na medida em que está presente no nosso quotidiano, nos diferentes espaços que frequentamos, nos objetos que observamos, nas praças e jardins que visitamos. Ela encontra-se ao alcance de cada um, acessível a todos, utiliza uma linguagem de múltiplas facetas, de diferentes matizes e todas elas representam a expressão máxima da natureza humana. As suas imagens são “portadoras de relatos, mensajes, pensamientos e ideas.” (Aguirre, 2012, p.168) Informa-nos sobre o passado e o presente, dialoga e ilustra com as suas formas, cores e escalas, temas que fazem parte da nossa identidade e evocam valores de uma cidadania democrática. As suas imagens são “artefactos sociais que nos contam relatos tanto sobre a sociedade e a cultura, como sobre uma pessoa e um grupo.” (Hernández, 2012, p.196). A arte pública é um “museu a céu aberto” que nos interpela, interroga, que estimula e desenvolve a nossa sensibilidade estética, aguça a nossa curiosidade, estimula a nossa criatividade, propõe uma reflexão e um convite para pensarmos a cidade e a vida. Desta forma, a arte pública surge como uma oportunidade para problematizar questões importantes do quotidiano para podermos entender o mundo e como nos devemos comportar nele, contribuindo para uma visão mais sensível e informada daquilo que está a acontecer hoje.

Este tipo de arte torna-se, deste modo, um recurso educativo que possibilita aos sujeitos trabalhar não só a questão artística, mas também a questão da cidadania no (re)conhecimento, fruição, e apropriação da nossa herança cultural, enquanto memória e sentido de identidade.

Contudo, a arte pública ainda está escassamente ou nada presente na educação básica. As atividades artísticas que a escola apresenta aos seus alunos, quando existe, centra o seu enfoque em imagens de alguns artistas do século XX, todos eles muito importantes e marcantes, mas sempre os mesmos, como Salvador Dalí, Miró ou Picasso. E toda a panóplia de atividades artísticas que se propõem cingem-se, maioritariamente, à cópia de algumas das suas obras. Na verdade, não podemos afirmar que as imagens artísticas que circulam na educação básica, em torno dos grandes gênios da arte do século XX, não são importantes para

a formação dos alunos, mas a não inclusão de imagens da arte atual, como as de arte pública, faz com que os alunos se afastem: “niños y niñas de la vida real y se les mostre exclusivamente un mundo ficticio, sin conflictos, en sintonía con lo que es ya una tendencia general del entorno de la cultura visual que ofrecemos a nuestra infancia”. (Aguirre, 2012, p.165)

Numa educação contemporânea urge trabalhar a arte na sua dimensão cognitiva, social e afetiva onde os aspetos técnicos, estilísticos ou formais são trabalhados, mas onde também a arte funcione como “incoadadora de nuevas miradas, como detonantes de nuevas experiencias y como liberadores de la imaginación.” (Dewey, 1934; Green, 2005; Aguirre, 2008, 2011). Como diz Aguirre: “lo que nos interesa es la capacidad de las artes y la cultura visual para convertirse en detonantes de la transformación personal de sus usuarios, tanto en su calidad de productores como de receptores.” (Aguirre, 2012, p.167)

Pensar na inclusão da arte pública na educação é, antes de mais, compreendê-la e perceber as suas potencialidades educativas. Ricardo Reis (2007) enumera 8 pontos fundamentais para que a arte pública se converta num recurso educacional: i) Existir uma relação diária com ela uma vez que faz parte da rotina diária; ii) Encoraja a comunicação; iii) Estimula o pensamento e a imaginação; iv) Define um espaço e promove a inter comunicação com os utentes; v) Expressa as qualidades, crenças e valores de diversas culturas e artistas; vi) Mostra-nos o nosso passado, presente e futuro; vii) Está intelectualmente e fisicamente acessível a todos; viii) Facilita a construção de narrativas individuais e diversas interpretações interdisciplinares. Estes aspetos entroncam nos princípios orientadores que Aguirre considera que devem balizar a arte na educação: “1. Principio y motor del conocimiento y de la relación con lo real. 2. Su valor como elemento constituyente de la conformación de lo social y cultural. 3. Obviamente, su utilidad como elemento conformador del juicio estético, pero también ético. 4. Su presencia incuestionable como fundamento del mundo emotivo, del placer y el deseo.” (Aguirre, 2012, p.167)

Educar cidadãos responsáveis implica informá-los, abrir as janelas da realidade, proporcionando o contacto com essa mesma realidade e a arte pública estabelece essa ponte educativa. Neste sentido, uma boa e efetiva utilização da arte pública implica a experiência do objeto cultural, uma vez que “(...)o contacto directo com as evidências da cultura (...) são de capital importância pois capacita o educando, seja criança ou adulto, a conhecer, a apropriar-se, a identificar-se e, logo, a valorizar a sua herança cultural (...)” (Moreira, 2006, pp. 31-32.) Proporcionar aos alunos o conhecimento, a observação e a análise da arte pública, constitui-se um foco estimulante e profícuo para o desenvolvimento de competências, valores, atitudes e conteúdos, privilegiando uma consciência cívica, autónoma e responsável com o meio que o rodeia. A construção de olhares sobre a arte pública permite ir ao encontro de um grande espelho-território, onde os alunos vivem com seus temas e problemas para os aprender e ousar reinventá-los. Como afirma Guilherme d’Oliveira Martins (2017): “A melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo.” (p.8)

Tendo em consideração os aspetos aqui mencionados, este tipo de arte pode e deve converter-se num recurso educativo na educação, possibilitando aos alunos a aquisição de um conjunto de ferramentas capazes de os auxiliar na fruição das obras, assim como também alargar a sua linguagem expressiva. A valorização da arte pública como recurso educativo dependerá necessariamente do seu conhecimento, do sentimento de pertença e de respeito pela nossa própria identidade. Eis o maior desafio da educação artística para uma Cidadania ativa.

3. Método

3.1 Participantes:

No estudo apresentado analisou-se a percepção de quarenta professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o conhecimento e a pertinência pedagógica da arte pública na educação básica. Estes professores reuniam um conjunto de características comuns relevantes para o estudo: todos eram professores do género feminino, lecionavam há mais de 8 anos, as suas idades oscilavam entre os 40 e os 48, situando-se a média de idades nos 44 anos. Todos concluíram o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e trabalhavam no concelho do Porto.

3.2 Instrumentos:

A recolha de dados foi feita através de entrevista individual semiestruturada (Bogdan & Biklen, 2013). A criação de um guião com perguntas orientadoras, surgiu no sentido de se evitar dispersão de informação, por vezes irrelevante, que permitiu centrar os entrevistados na trajetória dos temas relacionados com os objetivos do estudo. No decorrer das entrevistas foi sempre dada a possibilidade aos entrevistados de falarem livremente mas reencaminhando-os, sempre que necessário, para os objetivos estabelecidos. O desenho do guião das entrevistas decorreu do tema e dos objetivos elencados neste estudo: i) Identificar os conhecimentos dos professores relativamente à arte pública; ii) Recolher as percepções dos professores relativamente à pertinência pedagógica da arte pública na educação básica e iii) Identificar competências que a arte pública promove no desenvolvimento integral dos alunos.

3.3 Procedimentos:

A realização do presente estudo considerou os princípios éticos para a investigação com seres humanos. A recolha de dados foi efetuada através de uma entrevista que se realizou individualmente, no local definido pelo entrevistado, de acordo com a sua disponibilidade, e sem ter conhecimento das posições assumidas pelos outros entrevistados.

3.4 Análise de dados:

Com vista a analisar e estruturar as informações recolhidas junto dos entrevistados, a análise de conteúdo foi realizada com base num conjunto de procedimentos sistemáticos,

interpretativos e inferenciais aplicados ao conteúdo de cada entrevista (Bardin, 2014), e que possibilitaram a construção de categorias de análise.

Após a transcrição dos diferentes textos, procedeu-se a uma leitura flutuante que permitiu aceder a uma ideia global do conteúdo, onde se ficou a conhecer as principais linhas orientadoras dos textos que vieram a constituir os temas principais da análise. Para a análise dos dados as respostas a cada questão foram agrupadas em categorias de acordo com os objetivos previamente definidos. Esta categorização foi antecipadamente estruturada para atender à necessidade de se obter dados que contribuíssem para a elucidação da problemática da investigação. Essa análise dos dados foi realizada em dois momentos: primeiro, leitura exploratória de todas as respostas de modo a obter uma visão geral dos discursos dos entrevistados; segundo, agrupamento das questões por categorias para realizar, de seguida a respetiva análise. Em cada categoria foram comentadas e transcritas as opiniões dos professores a respeito do assunto, evitando uma identificação dos respondentes (para salvaguardar a privacidade dos professores são apresentadas por letra “P” de professor e por número da entrevista feita: P1, P2, P3...).

Na sua versão final, a matriz de análise de conteúdo das entrevistas integra o conceito de arte pública em duas dimensões: dimensão cognitiva e dimensão pedagógica. Cada uma destas dimensões está organizada em duas categorias de análise.

4. Resultados

Neste texto apresenta-se uma sistematização das principais ideias que resultaram da análise de conteúdo de cada uma das 40 entrevistas realizadas a professores de 1.º ciclo do Ensino Básico. Do seu conjunto, emergiram duas dimensões distintas: uma cognitiva e outra pedagógica. No que concerne à primeira dimensão, a cognitiva, relaciona-se com o conhecimento que os professores possuem sobre arte pública; esta dimensão divide-se em duas categorias: o conceito e as características da arte pública. Quanto à dimensão pedagógica surgiram também duas categorias a ter em consideração: uma nova linguagem artística e competências a desenvolver nos alunos.

Dimensão cognitiva

Relativamente a esta dimensão, mais especificamente à categoria referente ao conceito que os professores têm sobre arte pública, este é, para todos os entrevistados, multidimensional, embora as dimensões identificadas não sejam comuns a todos. 75% dos entrevistados referem as dimensões artística e cultural e 25% refere a dimensão social. Para P4, por exemplo, a arte pública “... é uma nova linguagem artística que faz parte da nossa cultura, ...”. No mesmo sentido, P15 refere a ideia de que “a arte pública nasce na cultura que nos nutre.”. P1 e P11, respetivamente, apresentam um outro entendimento sobre o conceito que não se restringe às dimensões acima expostas, apresentando também uma dimensão social, que se relaciona com o contexto em que vivemos e com as pessoas “... a arte povoa as

cidades que habitamos...”; “...faz parte integrante da nossa identidade contemporânea ... e do mundo...”.

Em todos os casos analisados se replica a ideia de que o conceito de arte pública é um conceito polissémico e complexo. Polissémico porque não existe uma ideia consensual sobre o conceito: “(...) existem diversas designações e diferentes entendimentos sobre o que é a arte pública.” P2; P3 considera que “o termo tem significado próprio, e esse significado depende, também dos quadros referenciais que as pessoas utilizam e das suas experiências.”; P6 acrescenta que “(...) podemos utilizar a mesma terminologia, mas não lhe atribuímos o mesmo significado, nem lhe damos a mesma importância.” A título de exemplo, uns professores consideram que a arte pública são apenas os “grafites” P29, P39, P19, P13, outros consideram que arte pública é o que diz respeito a “todo o tipo de arte que faz parte da cidade” P7, P31, P20, P34 outros ainda afirmam que é “uma forma de vandalismo.” P40 e P14. Quanto à sua complexidade, 85% dos entrevistados diz não perceber as suas mensagens: P23 que diz que “não sabe o que pretendem comunicar.”; P8 que atesta que “(...) não entende qual o seu significado.”; P10 que assume “não ter formação suficiente para a compreender.” e P22 acrescenta “não ter acesso a informação sobre as obras e os artistas.”.

Quanto às características atribuídas pelos professores à arte pública, todos afirmam que é uma arte que surge no nosso quotidiano: “faz parte da vida de todos.” P4; “encontra-se na nossa cidade e, portanto, no nosso dia a dia.” P9; “está em toda a parte.” P26. Neste ponto os professores explicitaram ainda dois aspetos que consideraram importantes: a arte pública como forma de comunicação e como forma de embelezamento dos espaços públicos. No que concerne ao primeiro aspeto, 70% dos professores diz que a arte pública é uma forma de comunicação. Esta ideia é explicitamente evidenciada nos seguintes excertos: “este tipo de arte (...) pretende chamar a atenção das pessoas comunicando ideias, mensagens.” P9; “(...) interpela as pessoas.” P18; “A arte pública não passa desapercebida, parece falar-nos dos problemas que vivemos.” P5. 30% dos professores refere-se à arte pública como uma arte que se caracteriza por embelezar espaços da cidade, convidando os cidadãos à participação e fruição do espaço urbano: “torna a cidade mais bonita.” P6; “reabilita espaços degradados (...).” P32 e “(...) torna os lugares mais agradáveis.” P37; “revitaliza as cidades.” P38.

Dimensão pedagógica

A dimensão pedagógica da arte pública encontra-se dividida em duas categorias: uma nova linguagem artística e competências a desenvolver nos alunos.

50% dos entrevistados afirma que, sendo a arte pública uma nova linguagem artística, faz parte do nosso património artístico e, por essa razão, deve fazer parte dos conteúdos abordados nas aulas: “(...) num mundo complexo (...) é necessária uma educação que problematize questões relacionadas com a nossa identidade e isso faz-se através do nosso património artístico (...).” P15, este tipo de arte busca “a preservação da memória e identidade histórica da cidade, ou seja, faz parte do nosso património artístico.” P12. São ainda invocadas

outras razões, nomeadamente o facto desta nova linguagem artística implicar conhecimentos específicos relacionados com novos artistas, novos materiais e temas atuais, que devem ser descodificados para que todos consigam interpretá-la e compreendê-la: “surgem agora novos artistas (...) que não eram conhecidos e que os alunos precisam de conhecer.” P27; “os artistas trabalham diretamente na rua, no espaço público.” P37; “os artistas utilizam novos materiais como o stencil ou os sprays para fazer arte.” P17; “utilizam escadas gigantescas o que pressupõe gruas para a sua construção.” P21; “(...) estão preocupados em falar com as pessoas sobre o que preocupa e caracteriza a sociedade atual e os alunos têm de a compreender.” P16; “os artistas evidenciam através destas obras uma inventividade e uma linguagem inovadora quer na sua mensagem, quer na forma de a representar.” P13

Relativamente à categoria competências a desenvolver nos alunos, todos os professores referiram este aspeto embora apresentem competências distintas. 25% dos professores apresenta a expressão e comunicação como uma das competências mais valorizadas: “a expressão e representação referidas na arte pública convida a novas formas de pensar e comunicar nos alunos.” P24, permite-lhes “novas formas de ver e exprimir o que os rodeia.” P16, com “novos materiais, novas linguagens conseguem uma nova representação gráfica.” P30 podendo assim desenvolver a “imaginação e ter uma maior consciência do que se passa na atualidade.” P33.

15% dos professores fala da criatividade como uma competência para a vida. Para eles, este tipo de arte “vem trazer novas visões ao aluno sobre de um determinado tema, sobre a forma de produzir arte, rasgando a sua criatividade e isso vê-se no que os alunos representam.” P6; possibilitando-lhes terem acesso a este tipo de arte, “eles identificam-se e vão mais longe na forma de pensar e representar.” P35; “tornam-se mais criativos, saem da sua zona de conforto, atrevem-se!” P38; “mostram trabalhos com uma imaginação e inovação fora do comum.” P22.

Por último, 10% dos professores consideram que a arte pública estimula o pensamento crítico. Este tipo de arte, encontrando-se mais acessível aos alunos e comunicando temas atuais, ajuda-os a pensar e compreender melhor o que se passa na realidade, analisando as questões de forma ampla, encarando várias perspetivas ou pontos de vista possíveis. Os professores consideram-na “um meio interessante e apelativo, que leva o aluno realmente ao pensamento e à crítica.” P14, “(...) mostrando o que se discute na televisão em termos políticos, sociais e históricos.” P6 e desta forma “os alunos reconhecem diferentes personalidades, como é o caso de políticos, cantores, etc., graças à arte pública.” P11, permitindo-lhes desenvolver “um pensamento, uma posição sobre o que os rodeia.” P13 já que “discutem entre eles os temas que estão representados nos graffitis, dando a sua opinião.” P22.

Discussão e considerações finais

O estudo realizado permitiu perceber qual o conhecimento que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico possuem sobre o conceito de arte pública e sobre a sua pertinência na educação. Para a maioria dos professores arte pública é um tema ainda complexo, que carece de um maior conhecimento e clarificação, facto que não é surpreendente já que são muitos os autores que manifestam este mesmo sentir afirmando que a arte pública “(...) não é consensual, sendo utilizada sob diversos pontos de vista (...) que por vezes entram em divergência, o que pode produzir mal entendidos no uso do conceito.” (Calvário, 2009, p.68). Fernando Aguillera (2004) assume que o termo arte pública é vago e impreciso e carece de uma definição correta. Mesmo com alguma dificuldade na definição do conceito, os professores reconhecem-na e valorizam-na, atribuindo-lhe uma dimensão artística, cultural e social. Esta valorização passa por a considerarem uma nova linguagem artística, “uma arte pública promotora de objectos de valor artístico (...) promotora de uma possível inovação no próprio processo criativo dos artistas; fomentadora de um diálogo entre a comunidade e a sua própria história” (Selwood, 1996, p.8) que encerra em si mesma uma forma de melhorar a vida na cidade, concebida como um meio de reforçar a cultura e a identidade social do lugar e a memória dos espaços. “Este novo género de arte pública propõe-se exprimir identidade, desde a criação de uma crítica social, à produção de arte como instrumento da mudança (...).” (Cruz, 2005:13) e “valoriza a cidade contribuindo para a coesão entre os seus habitantes e dando cor, identidade e carácter aos espaços públicos.” (Calvário, 2009, p.67). Um outro aspeto apontado pelos professores é a sua proximidade ao nosso quotidiano e acessibilidade a todos, “(...) potenciando as relações sociais e contribuindo para o melhoramento e crescimento da sociedade humana.” (Regatão, 2007, p.120). Indo ao encontro de amplos estratos da população, convidando-a à participação e fruição do espaço urbano, já que nos interpela e comunica, como realçam os professores, tornando-se “(...) a expressão plural dos interesses e visões do mundo (...) que seja politicamente activa e efectiva, de modo a que aumentem as possibilidades de participação civil na construção de novas formas de viver em comunidade.” (Cruz, 2005, p. 15). Por último, os professores referem-se a este tipo de arte como uma arte que pressupõe o embelezamento estético do espaço que tem como missão, como afirma Remesar (2016) “embellecer la ciudad” en el sentido del decorum urbano, muchas veces con la intención de “aproximar el arte contemporáneo” a los ciudadanos.” (p.9)

Também o aspeto educativo da arte pública esteve presente no discurso de todos os professores apresentando uma consciência clara sobre a sua pertinência na Educação. Sendo uma nova linguagem artística, ”(...) cuyos significados se reflejan en la diversidad de recursos (...) que transita entre los ámbitos de la escultura, el monumento, las artes visuales y el espacio urbano entendido desde su vertiente cívica” (Ricart-Remesar, 2010,p.33 cit. Remessar 2016) que veicula, no contexto atual, um conjunto de temas relacionados com a nossa contemporaneidade, através de novos materiais e novas formas de produção artística,

que faz parte do nosso património cultural, o qual deve ser promovido na escola. Mas é no diálogo entre o objeto artístico, o espaço e o espectador, onde todos afetam e são afetados, que é possível interpretar, descodificar, aprender a paisagem circundante, que os professores entendem que a educação é fundamental. A arte pública converte-se, assim, num meio capaz de nos ajudar a compreender o mundo e a transformá-lo, a partir da relação que estabelece com as pessoas: “Le monde de l’art, contrairement à ce qu’on croit, n’est pas un monde à part. Ce qui s’y passe exprime la société globale.” (Bourdieu, Haacke, 1994, p.103) mas para tal é necessário facultar aos alunos as ferramentas necessárias para a poderem decifrar. Só através dessas ferramentas é que os alunos conseguirão vivenciar uma autêntica experiência estética e desenvolver competências fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo, das quais os professores destacaram a expressão e comunicação, a criatividade e o pensamento crítico. Estas competências permitem aos alunos “ter habilidade de gerar ideias originais e úteis e solucionar os problemas do dia-a-dia.” Siqueira (2012, p.5). Possibilitam aos alunos ampliar os esquemas mentais de compreensão da realidade, que vão ajudá-los a serem capazes de pensar e manipular conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida. No quadro de um mundo em mudança, a educação deve acompanhar as transformações atuais da sociedade e perspetivar realizações conjuntas ao nível da arte e da cidadania. O envolvimento dos alunos com a arte pública constitui desta forma um argumento educativo, que promove a literacia artística e facilita a integração de novos conhecimentos, que acontecem em situações de aprendizagem contextualizadas e que os alunos poderão fazer uso em diversas situações de intervenção cidadã.

Referências

- Aguillera, F. (2004). Arte, ciudadanía y Espacio Público. *On the w@terfronts. The online magazine on waterfronts, Public space, Public art and Urban Regeneration*, 5, 36-51. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Waterfront/article/view/214757/285049>
- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre os usos del arte en la escuela infantil. *Revista Instrumento*, 14 ,2, 161-173. Recuperado de: <https://periodicos.ufif.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18765>
- Aguirre, I. (2008). Las Artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la Educación artística. *LAV - Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, (1), 1-19. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/issue/view/134/showToc>
- Aguirre, I. (2011). Cultura Visual, Política da Estética e Educação Emancipadora. In R. Martins e I. Tourinho. (Org.) *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. (pp.69-111). Santa Maria: Editora UFSM.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bishop, C. (2012). Antagonismo e Estética Relacional. *Revista Tatuí*, (12), 109-132. Brasil: Universidade Federal de Pernambuco.

- Bogdan, R.; Biklen, S. (2013). *Investigaçāo Qualitativa em Educação. Uma introduçāo à teoria e aos mētodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P.; Haacke, H. (1994). *Libre-échange*. Paris: Seuil.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Dijon: Les Presses Du Reel.
- Brandāo (2011). *O sentido da cidade. Ensaios sobre o mito da imagem como arquitectura*. Lisboa: Livros horizonte.
- Calvário, F. (2009). Arte Pùblica como acontecimento urbano – Centro e Periferia. *On the w@terfronts. The online magazine on waterfronts, Public space, Public art and Urban Regeneration*. 12, 67-79. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Waterfront/article/view/218893>
- Castellano, C. & Raposo, P. (2019). Pode a arte mudar a sociedade? In C. Castellano & P. Raposo (Org.), *Textos para uma história da Arte Socialmente comprometida* (pp.7-24). Lisboa: Documenta.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. México: FCE.
- Green, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Hernández, F. (2012). A cultura visual como estratégia que possibilita aprender a partir de establecer relaciones. *Instrumento*, 14, 2, 196-207. Recuperado de: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18768>
- Lacy, S. (2019). Território em disputa: para uma linguagem crítica da arte publica In. Carlos Castellano & Paulo Raposo, *Textos para uma história da Arte Socialmente comprometida* (pp. 27-42). Lisboa: Documenta.
- Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, R. & Tourinho, I. (2014). *Pedagogias Culturais*. Universidade Federal de Santa Maria: Edufsm. <https://doi.org/10.32379/9786557160169>
- Moreira, J. (2006). *Educação para o Património Cultural. O Exemplo de Machico*. Machico: Câmara Municipal de Machico.
- Remesar, A. (2000). Repensar el paisaje desde el río. In J., Maderuelo (Ed.), *Arte público: Arte y Naturaleza: actas del V curso* (pp. 45-55). Huesca: Diputación de Huesca.
- Remesar, A. (2016). Arte Pùblico. Retos Y Oportunidades (II) In A. Remesar *On the w@terfronts. The online magazine on waterfronts, Public space, Public art and Urban Regeneration*, 41, 2. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Waterfront/article/view/305906/395816>
- Regatão, J. (2007). *Arte Pùblica*. Lisboa: Books on Demand.
- Regatão, J. (2003). *A Arte pùblica e os novos desafios das intervenções no espaço urbano*. Lisboa: Centro Português de Design.
- Reis, R. (2007). *Arte Pùblica como recurso educativo*. Dissertação de Mestrado publicada, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa.
- Remessar, A.; Brandāo, P. (2004). *Design Urbano Lisboa*. Lisboa: Edições 70.
- Remessar, A. (2000). *O Espaço Pùblico e a interdisciplinaridade*. Lisboa: Centro Português de Design.
- Ricart, N.; Remesar, A. (2010). Arte Pùblico 2010. *Ar@cne- Revista electronica de Recursos en internet sobre geografía y ciéncias sociales*, 132. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-132.htm>
- Selwood, S. (1996). *The Benefits of Public Art*. London: Policy Studies Institute.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5517>

Investigación

La cuestión imaginativa: del dibujo y la fotografía a la
imagen en movimiento

Enero 2021

- Siqueira, J. (2012). *Criatividade Aplicada: habilidade e técnicas essenciais para a criatividade, inovação e solução de problemas*. Rio de Janeiro: Clube de autores.
- Vigotski, L. (1998). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

El futuro del teatro: la teoría del edificio antiguo *The future of theatre: the old building theory*

Enric Mas Aixalà

Universitat Politècnica de Catalunya
Barcelona (España)
nitsenblanc@gmail.com

Recibido: 22/11/2020 Revisado: 01/01/2021
Aceptado: 03/12/2021 Publicado: 14/01/2021

Resumen

Este ensayo expone una nueva teoría mediante la cual puede deducirse el futuro del teatro en España si lo analizamos como si fuera un edificio construido hace muchos años. Si investigamos todas sus partes, tanto estructurales como no estructurales, examinando el estado actual de sus elementos, podremos predecir si resistirá el impacto de una grave crisis económica y social. Esto se realiza a través del análisis de las consecuencias socioculturales y psicológicas de la banalización del formato, así como del estudio de la relación entre la economía y la implantación del teatro no socialmente óptimo. Además, se aporta un análisis del estado actual de la crítica teatral, como elemento importante de lastre del teatro.

Sugerencias para citar este artículo:

Mas Aixalà, Enric (2021). El futuro del teatro: la teoría del edificio antiguo. *Tercio Creciente* 19, (pp. 125-150), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5865>

MAS AIXALÀ, ENRIC. El futuro del teatro: la teoría del edificio antiguo. *Tercio Creciente*, enero 2021, pp. 125-150, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5865>

Abstract

This essay exposes a new theory that will allow us to deduce the future of theatre in Spain, analysing it as if it were a building constructed many years ago. If we investigate all of its parts, both structural and non-structural, examining the current state of its various elements, we'll be able to predict whether or not theatre will be able to withstand the impact of a severe economic and social crisis. This is done by analysing the socio-cultural and psychological consequences of the banalisation of the format, as well as studying the relationship between the economy and the implementation of non-socially optimal theatre. It also provides an analysis of the current state of theatrical criticism, which is a key element of theatre's decline.

Palabras clave / Keywords:

Crisis del teatro; futuro del teatro; formato; banalización; economía; crítica teatral

Theatre crisis; future of theatre; format; banalization; economy; theatrical criticism

Sugerencias para citar este artículo:

Mas Aixalà, Enric (2021). El futuro del teatro: la teoría del edificio antiguo. *Tercio Creciente* 19, (pp. 125-150), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5865>

MAS AIXALÀ, ENRIC. El futuro del teatro: la teoría del edificio antiguo. *Tercio Creciente*, enero 2021, pp. 125-150, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5865>

1. Introducción

Cuando hablamos con gente de nuestro entorno, que pueden desarrollar trabajos en sectores muy dispares y tener orígenes, vidas personales y familiares todavía más dispares, en la mayoría de los casos aparece la afirmación de que no se puede predecir el futuro. Afirmaciones como “quien sabe qué nos deparará el futuro” o “vete a saber qué pasará mañana” son muy comunes. He de añadir que no estoy de acuerdo con estas afirmaciones. Con suficientes datos es, no solo posible, sino relativamente fácil conocer el futuro. Quizás no en toda su amplitud, en toda su esfera de influencia, pero sí en muchos aspectos de ella. Y es muy fácil demostrarlo. Cuando encuentro a alguien que me dice alguna de estas expresiones tan comunes, le planteo que yo sí sé que el Sol va a salir mañana. Y no me refiero a que esté nublado o sea un día soleado o lluvioso, sino a qué, efectivamente, va a salir el Sol y no vamos a permanecer en una noche eterna. Puedo equivocarme, claro, pero basta con decirle: “¿apostarías el sueldo de un año en ello?” para sacarle de dudas. Entonces, la siguiente afirmación que suele aparecer es algo así como “esto es trampa... me refería a algo más concreto”. Entonces les pongo el ejemplo de los buenos jugadores de billar (o de ajedrez). Algunos de ellos son capaces de predecir no una, sino muchas jugadas en no solo una, sino en diversas situaciones futuras. Es decir, pueden saber el futuro en condiciones cambiantes. Aunque es cierto que el objetivo de un jugador de billar experto generalmente es darle a las bolas de forma predecible matemática o físicamente y eso no pasa en otros campos más “complejos” (Aldred, 2019). Mis interlocutores, llegados a este punto, suelen afirmar que esto tampoco vale porque es algo demasiado próximo en el tiempo o en el espacio, deseando otra predicción más amplia y “potente”. Bueno, hemos avanzado. Entonces, les enseño una imagen de la famosa curva de predicción de Marion King Hubbert, cuya imagen tengo siempre gravada en mi teléfono móvil.

Hubbert enfatizó, ya en 1949 (en plena vorágine del petróleo en EE.UU.), que “la curva de producción de cualquier combustible fósil aumentará, pasará por uno o varios máximos, y luego disminuirá asintóticamente a cero” (Hubbert, 1949: 105). Expuso sus conclusiones en una conferencia del American Petroleum Institute en San Antonio (Texas, EE.UU.) en 1956, donde presentó el gráfico con el famoso “pico de Hubbert” entre 1965 y 1970 (Hubbert, 1956). Para situarnos, a medianos del siglo XX, los economistas habían llegado a controlar el discurso de definir un “recurso natural” a

favor de una comprensión más “flexible” (como ellos decían) del potencial de los recursos en una sociedad capitalista, en lugar de asumir que son fijos y finitos (Priest, 2014). La sabiduría del momento sostenía que los recursos petroleros eran abundantes, no aptos para el declive. Entonces llegó Hubbert y les dijo que alrededor de 1970 llegaría el pico máximo de extracción de petróleo en los EE.UU y que, a partir de entonces, siempre bajaría. Solo realizó dos predicciones, dos curvas, que marcaban el máximo entre 1965 y 1970 (Hubbert, 1956; Priest, 2014). Después del discurso (y durante años), muchos se rieron de él. Hasta que, en 1974, se concluyó que la producción anual de petróleo crudo había disminuido cada año desde 1970, y se mostró la incapacidad de EE.UU. para responder al aumento del precio del petróleo que siguió al embargo árabe del crudo, una prueba más de que el “pico” había pasado. Es decir, el pico de Hubbert se produjo, efectivamente, en 1970 (Deffeyes, 2008; Priest, 2014). Aunque sus predicciones de una continua pendiente de bajada en la curva y de la fecha para el pico mundial no se han cumplido exactamente por varias razones, la más importante es la de la falta de transparencia en la contabilidad de las reservas mundiales de petróleo (Züttel, Remhof, Borgschulte, & Friedrichs, 2010), la teoría de Hubbert es ampliamente aceptada entre la comunidad científica, aunque la industria petrolera se niega a menudo (todavía hoy) a aceptarla (Deffeyes, 2008).

En mis conversaciones, añado que el método de Hubbert implicó, en realidad, un alto grado de subjetividad (en la determinación de volúmenes y similitudes geológicas) (Priest, 2014). Llegados a este punto, mis interlocutores suelen hacer alguna mueca de asombro o de incredulidad y acaban por desviar el tema. Algunos sueltan algo parecido a “bueno, quizás fue solo casualidad”. Bien, si nos sumergiéramos en la psicología, las motivaciones, la economía y las preferencias de aquella época... veríamos que no es así. Y no es así porque su método se aplica hoy en día para predecir gran cantidad de reservas de recursos naturales y de diferentes países (Patzek & Croft, 2010; Tao & Li, 2007). A partir de aquí, solo algunos aventureros me plantean más y más preguntas, más incógnitas, que son un excelente aliciente para la investigación.

Existen otros métodos, tan próximos e impactantes como los de Alexandre Deulofeu, quien en 1951 vaticinó que “el comunismo, a excepción de los pueblos satélites que ya se encuentran bajo su influencia, no se implantará en ningún otro pueblo de Europa. La URSS, en lugar de seguir una vía imperialista, va hacia la

desintegración" (Deulofeu, 1951; Gutiérrez, 2014). Así mismo, predijo en 1941 que Hitler perdería la II Guerra Mundial (cuando era un claro ganador hasta entonces); en 1974 predijo que el mercado común europeo (como se denominaba en sus inicios a la UE) quedaría bajo hegemonía germánica a partir de una Alemania ya unificada (es decir, predijo también la unificación de Alemania); y afirmó que, con su método, puede predecirse el auge y caída de cualquier "imperio" o pueblo (en sentido amplio), como los EE.UU. actuales, y de muchos otros países, como España, porque se pueden estudiar como un proceso biológico (Gutiérrez, 2014). Dejó predicciones escritas de casi todos los estados actuales. Los diversos picos futuros de Deulofeu están por llegar.

Lo más importante de lo expuesto hasta ahora reside en que pueden existir métodos relativamente subjetivos que predigan el futuro con muy buena precisión. No hace falta entrar en corrientes como la teoría del caos, con dissertaciones matemáticas inacabables, pero sí que hay que adentrarse en la investigación y a la vez, salirse del marco que investigas. Los investigadores tendemos a profundizar demasiado en todo y a perder el punto de referencia global: un error que tendemos a repetir demasiadas veces y que conduce al autoengaño. Para investigar el teatro tienes que salirte del teatro.

Para analizar esta teoría, debemos describir, tan brevemente como sea posible, una serie de aspectos: las consecuencias psicológicas y sociológicas de la banalización del formato basado en las nuevas tecnologías, la economía y la implantación del teatro no socialmente óptimo, y el mundo de la crítica de las artes. Todas estas áreas están muy relacionadas con el teatro y acostumbran a dejarse de lado en su investigación. Finalmente, veremos que el teatro se ha construido como un edificio, ahora ya antiguo, con serias afectaciones de sus elementos estructurales y no estructurales.

2. La banalización del formato y sus consecuencias psicológicas y sociológicas

Las comúnmente denominadas nuevas tecnologías, surgen, no como una petición de la sociedad, como normalmente creemos, sino como una petición de la economía. Si la sociedad las adopta, puede aprovechar sus ventajas (así como soportar sus inconvenientes), pero la economía aprovecha solo sus ventajas, dejando los inconvenientes a los consumidores. Además, el sistema económico aplica

continuamente estrategias ya sumamente conocidas como, entre otras, la obsolescencia programada. Este término fue popularizado por el diseñador industrial Brooks Stevens en 1954 y consistía, según él, en “inculcar en el comprador el deseo de poseer algo un poco más nuevo, un poco mejor, un poco antes de lo necesario” (Adamson, 2003: 129), algo en lo que Stevens no veía nada de malo (Chapman, 2013). Posteriormente se ha definido como “death dating” (Chapman, 2013: 370), es decir, como el diseño de los productos con fecha de caducidad preestablecida, enfocando el diseño principalmente en que sea poco duradero, proporcionando así a la economía solo ventajas y trasladando a los consumidores (y al medio ambiente) los inconvenientes. Algunos autores ya alertaron de que esto provoca una dualidad en el consumidor: una obsolescencia funcional y otra psicológica, la cual provoca una manipulación deliberada centrada únicamente en las ganancias provenientes del gasto del consumidor a través del fomento de comportamientos de compra derrochadores (Chapman, 2013; Packard, 1961).

Esta es una de las numerosas estrategias utilizadas por el capitalismo imperante. Pero existen otras muchas que se aplican a la cultura. Una de ellas, a la cual se le ha prestado nula atención, es la banalización del formato y el efecto psicológico que produce en las personas. Veamos un ejemplo muy sencillo de ello:

Al banalizar un formato (el CD por el MP3), han provocado que la gente haya asumido que ya no necesita comprar los CD. El efecto psicológico es terrible. Ya no «compro el CD», no lo necesito, solo «compro la música». Pero las personas, tan acostumbradas al hecho material que ya no recordamos el romanticismo de las pequeñas cosas, hemos asumido que si no nos venden un formato físico, nos están vendiendo humo. Entonces, si ya no necesito los CD, tampoco necesito las tiendas donde los venden [...]. (Mas, 2016:102)

Si trasladamos esto a la fotografía, vemos que se reproduce:

Si ya no necesitas negativos, no son necesarios lugares donde revelarlos; no necesitas álbumes de fotos porque los envías por Internet, ni siquiera ningún soporte de almacenamiento para dejarlos a un amigo. Y, finalmente, no necesitas ni cámara porque el móvil ya te soluciona todo esto. (Mas, 2016: 102)

Si vamos un paso más adelante, siguiendo, de hecho, la evolución real de esa falsa adaptación tecnológica, nos encontramos con el fenómeno del cine. Cuando se introdujo el cine digital en 1997, inventado por Texas Instruments, tenía una resolución bajísima (1.280x1.024 píxeles), que había que distribuir en toda una pantalla enorme. Se ha ido mejorando esta resolución hasta llegar a lo que parece ser el estándar actual: el 4K (4.086x2.160 píxeles). Pero hay un problema en todo esto: la proyección Imax de 70 mm supera al sistema 4K en términos de resolución, creando una resolución próxima a los 8K en calidad (Jukic, 2014), que no es el doble de resolución, sino mucho más. Entonces, ¿por qué intentar imitar lo que ya tienes? Tal como se ha evidenciado, la respuesta se encuentra detrás de la mayoría de los enigmas de Hollywood: el dinero. Otra vez, con un pretexto puramente económico [véase Autor (2016)], se adoptó una nueva tecnología que implica, no solo un cambio en los hábitos de consumo, sino en el propio trabajo y la filmación de todo tipo de producciones audiovisuales. Aparece aquí la banalización del formato en el cine. El “contenido” es algo que puede exhibirse en teléfonos móviles, en pantallas de todo tipo, incluso en relojes. Por tanto, las salas de cine digital han tenido que asumir este rol, el de ser una plataforma más que tiene que competir con todos los otros millones de pantallas que tenemos en casa o en el bolsillo. Por otro lado, se ha producido una falsa democratización del cine, asumiendo que ahora cualquiera con una cámara digital pueda grabar contenidos y realizar, por ejemplo, un documental o un largometraje. Teóricamente es así, pero no en la práctica, debido a que lo más costoso no es solo filmar, sino llegar al público, encontrar distribuidores, salas que deseen exhibir tu proyecto, publicidad y un largo etc. Se han abaratado mucho los costes de la distribución en comparación con trasportar rollos de película, pero se han creado otras imposiciones nuevas. Sí, quizás podamos hacer uno o dos proyectos, alquilar a costa de nuestro bolsillo alguna pequeña sala para que proyecte lo que hemos hecho e invitar por las redes sociales a toda la gente que podamos. Pero eso es otra escala de cine. Lo más difícil es que te dejen entrar en el negocio.

Podríamos pensar que esta es una evolución natural del cine. Pero de igual modo que en la fotografía y la música (también los libros), al analizarlo detenidamente, vemos que no es así. Los espectadores no demandaron este cambio en 1997, sino que fue impuesto por productores y una industria centrada únicamente en las ganancias,

trasladando al consumidor/espectador los inconvenientes. Ya lo avisaron algunos autores, entre ellos John Belton, quien afirmaba, en un conocido texto publicado en 2002, que la llamada revolución digital es realmente una falsa revolución. Para él, la insistencia del poder transformador de las tecnologías digitales en el campo cinematográfico no es más que una estrategia comercial cuyo efecto consiste en hacer pasar como una novedad lo que realmente se ciñe a las formas audiovisuales industriales ya existentes. Asegura, además, que los altos costes que han significado la implantación de los nuevos dispositivos de proyección digital a nivel mundial, lejos de democratizar la proyección comercial de las películas, ha reforzado la concentración de sus formas de distribución en un marco aún más estrecho. Y, como espectador, afirma con contundencia que “la proyección digital no ofrece a la audiencia ninguna *nueva experiencia en la sala de cine*” (Belton, 2002: 114). Este último argumento se ha demostrado válido hasta ahora. Podemos comprobarlo en películas actuales filmadas y proyectadas en 35 o 70 mm, con unos efectos especiales, un sonido, una fotografía y una proyección espectaculares (véanse *Interestelar* —2014—, o *Dunkirk* —2017—, ambas del director Christopher Nolan, o *The Hateful Eight* —2015—, de Quentin Tarantino). Los anteriores argumentos referidos a la falsa democratización del cine también son válidos hasta ahora. En un contexto más próximo, los hermanos César y José Esteban Alenda, directores de *Sin fin* (2018), lo resumen así: “Lo que hemos aprendido la gente de nuestra generación, es que no sirve de nada que llames a la puerta de los productores tradicionales, porque no se van a leer tu proyecto” (Martínez, 2019: 47). O Celia Rico, directora de *Viaje al cuarto de una madre* (2018): “No nos engañemos, el mundo de la cultura siempre ha pertenecido a la clase burguesa. Hacer cine es un hobby muy caro” (Martínez, 2019: 47).

3. La economía y el teatro no socialmente óptimo

La influencia de EE.UU. en el teatro es incuestionable. Tanto es así, que la enseñanza y la aplicación de la denominada actuación por “métodos” o el “método de actuación” (*Method Acting*) sigue dominando el cine y el teatro de EE.UU. desde su popularización en la década de 1930 (Verducci, 2000). El método se ha integrado en Europa, e incluso se ha infiltrado en todo el mundo y ha infundido otras formas de interpretación diferentes de las utilizadas regionalmente (Ohikuare, 2014). A parte de todas las ventajas e inconvenientes del método (que no analizaremos aquí), sí es importante

aceptar la globalización del teatro como un hecho muy ligado a la economía y psicología actuales. Y es muy importante ver que existen otras alternativas, otras formas de enseñanza, otras formas de ver el teatro como expresión fundamentalmente cultural y, especialmente, otras formas de ver el teatro como negocio. En EE.UU., una persona física o jurídica con dinero puede comprar una parte de algunas producciones teatrales. Eso significa ser invitado a todas las audiciones de los patrocinadores, a talleres, a pruebas, estrenos y fiestas de inversionistas. Incluso “puedes hacer que un compositor venga a tu casa y toque la partitura en tu piano” (Lambert, 2012: 37), en palabras de Tom McGrath, presidente de Key Brand Entertainment, productora de teatro. Es un concepto muy norteamericano que ya se está implantando en España, incluso hay grupos de teatro y compañías que ofrecen este tipo de “recompensa” en proyectos de micromecenazgo, tan en boga actualmente. Pero, ¿realmente es esa una solución adecuada para el teatro? Esta práctica tiene peligros inmediatos: la posible implantación de una cultura “privilegiada” que solo pueda pagar gente con un gran poder adquisitivo.

Se puede observar esta progresión hacia la cultura como privilegio en los proyectos de micromecenazgo: si, por ejemplo, hacemos una aportación de 50 euros (que puede suponer mucho dinero para un estudiante o un jubilado, por ejemplo), tendríamos derecho a una recompensa más material (bolsas, CD, posters firmados...), pero si hacemos una aportación de, por ejemplo, 500 euros, entonces un compositor o artista viene a nuestra casa a tocar su música, un grupo hace un concierto privado o una compañía teatral hace un estreno privado para nosotros. Mientras convivan las dos formas de patrocinio, no pasa nada, pero los peligros en el modelo capitalista actual decantan la balanza casi siempre hacia el de más peso (dinero). Si un artista recibe 5 aportaciones de 500 euros, quizás la próxima vez ya no se plantea el tener que recibir 50 aportaciones de 50 euros. En primer lugar, porque estos números dan mucho más trabajo y, en segundo lugar, porque las 5 aportaciones le han permitido directamente, no solo crear su proyecto, sino hacer 5 estrenos de su obra, aunque sean particulares. Luego puede grabarlos en vídeo, editarlos, publicarlos en Internet... Quizás se dará cuenta que es mucho mejor que tener que grabar, editar o diseñar 50 posters, CD, bolsas, camisetas, libretos... y hacer solo un estreno en una pequeña sala que quizás albergará menos gente que los otros 5 estrenos juntos. Esto está muy cerca del gran mecenazgo, de la búsqueda directa de mecenazgo acaudalados. Aunque puede ser difícil ponerse en la piel de este submundo del micromecenazgo y pueda parecer extraño este

planteamiento, se está viendo que, en realidad, esta es la tendencia actual. Así, algunos estudios señalan que las recompensas materiales juegan un papel importante en la motivación de los donantes en proyectos de micromecenazgo en música, cine y tecnología, pero no en teatro (Gerber, Hui, & Kuo, 2012). Se está comprobando también que la mayoría de los proyectos financiados mediante micromecenazgo tienen un alcance limitado, sin visiones a largo plazo o perspectivas sostenibles, obteniendo una imagen desalentadora (Hemer, 2011). Además, se ha descrito que la contribución individual de los contribuyentes no está limitada al rango de unos pocos dólares o euros, sino que puede ser sustancialmente mayor (Hemer, 2011). Y todavía más importante, se puede afirmar con certeza, a tenor de las investigaciones realizadas, que el micromecenazgo no puede reemplazar las fuentes tradicionales de financiación, particularmente en las etapas posteriores del proyecto, aunque pueda ayudar a ponerlo en marcha en sus fases más iniciales (Gerber et al., 2012; Hemer, 2011). Otro aspecto a destacar es que los resultados de los estudios enfatizan el importante papel que los amigos y la familia pueden jugar para generar una inversión temprana en proyectos incipientes (Agrawal, Catalini, & Goldfarb, 2010). Todo parece indicar que la tendencia del micromecenazgo pueda polarizarse en dos grandes grupos de donantes: familiares y amigos por un lado (con un aporte menor o “de compromiso” en el proyecto) y mecenas con una menor o nula relación con los promotores del proyecto por otro (aunque con un aporte más cuantioso de forma individual). Pero, en el caso del teatro, este sistema difficilmente pueda suponer una base importante de financiación sostenible a medio y largo plazo, ya sea para una compañía o productora teatral, sino más bien un soporte puntual en proyectos muy concretos.

Esta tendencia de mirar a EE.UU, en cuanto a la relación entre el teatro y la economía, seguirá en aumento. En EE.UU el apoyo del sector privado a las artes es mucho más fuerte que la financiación pública y, además, los proyectos de teatro representan del orden de solo el 3,2% en algunas plataformas de micromecenazgo en ese país (Boeuf, Darveau, & Legoux, 2014). Incluso se afirma rotundamente que las subvenciones directas nunca financiarán la mayor parte de la actividad artística en EE.UU., un país donde The National Endowment for the Arts, una de las instituciones públicas de financiación más importantes, representa una pequeña fracción del apoyo agregado para las artes, al igual que el resto de instituciones. El resto de la financiación artística pública proviene de más de 200 agencias federales de cada uno de los estados,

de agencias locales, de organizaciones “cuasigubernamentales” (entidades híbridas con características estructurales del sector público y privado, con y sin ánimo de lucro), etc. La financiación artística de las artes estadounidenses es un complejo sistema de iniciativas empresariales, fundaciones filantrópicas y agencias gubernamentales, el cual se ha calificado de diverso y desconcertante (Cowen, 2004). Ya se ha alertado de que quienes defiendan la financiación de las artes como bien público (Fullerton, 1991) deben tomar nota e intervenir en los discursos tendenciosos en los medios de comunicación, ya que las palabras de moda y las tendencias de Internet (por ejemplo) tienen un profundo impacto en la sociedad (Brabham, 2017). Una celebración de estos discursos en los medios populares sin realizar paralelamente un análisis crítico en profundidad da lugar a pasar por alto luchas ideológicas más profundas sobre el trabajo, el bien público y otros temas más trascendentales (Van Dijck & Nieborg, 2009). Veamos un ejemplo de ello. Una reciente revisión de cómo se trata el fenómeno del micromecenazgo en los medios norteamericanos encontró un hilo común en su discurso al utilizar palabras clave repetidamente para definir el micromecenazgo, tales como “rápidamente”, “eficiente”, “eficaz”, “transparente”, “democratización”, “empoderamiento”, en contraste con las palabras usada para describir el financiamiento público de las artes, donde expresiones como “opaco y ambiguo”, “aversión al riesgo” o “administrativamente complejo” eran frecuentes (Brabham, 2017). Este estudio ha evidenciado que los argumentos económicos contra el financiamiento de las artes públicas en los EE.UU. usan el mismo lenguaje que usa el discurso pro-micromecenazgo y, no solo eso, sino un trasfondo mucho más grave: se usa la aparición del micromecenazgo como argumento para desfinanciar los fondos públicos destinados al arte (Brabham, 2017). El citado estudio argumenta que la cobertura de prensa del micromecenazgo, claramente tendenciosa, apoya un discurso anti-público del arte orientándolo a un sistema cada vez más privado. De esta forma, a medida que más de estos proyectos de micromecenazgo tienen éxito y los medios lo continúen celebrando sin una crítica fundamentada, las entidades políticas decididas a desfinanciar los programas públicos de arte encuentran un importante impulso (Brabham, 2017). Además, se alerta de que el micromecenazgo es a menudo una respuesta a un mensaje de déficit en el arte, dirigiendo este mensaje a la premisa clásica de la oferta y la demanda: “si la gente lo quiere, la gente pagará por ello” (Brabham, 2017: 2). Es un tema tan importante como lógico (y terriblemente cínico). La aparición de estos modelos de financiación alternativos no es casual, sino que responde a la precariedad presupuestaria pública y al poco interés privado en la calidad en las artes. Una vez aparecidos estos nuevos modelos, la estrategia se dirige a fomentarlos a

conveniencia de los poderes políticos y económicos, trasladando (otra vez) los inconvenientes al consumidor o usuario. Vemos, por tanto, que es otra falsa revolución.

En España, las artes escénicas tienen una alta dependencia política y económica de los poderes públicos, siendo las administraciones quienes aportan la mayor parte de los recursos. Así, las compañías o productoras financian su actividad sobre la base del caché recibido por la venta de sus funciones a los teatros y de las subvenciones otorgadas por las administraciones. Al igual que en EE.UU., nos encontramos con un sistema muy complejo y esto ha dificultado su estudio desde perspectivas científicas. El apoyo gubernamental a las artes escénicas se articula en: la programación de los recintos escénicos de titularidad pública (sobretodo municipal), los cuales representan el 73% del total con actividad profesional estable en España, cuyo déficit entre costes e ingresos de taquilla absorbe la administración; la subvención a la producción, la cual representa el 12,8%; y el apoyo a los festivales (Bonet et al., 2008; Bonet & Vilarroya Planas, 2009). En lo que se refiere a los festivales, la situación puede resumirse así: “La característica común es que el programador, a menudo el verdadero promotor del festival, basa su autoridad en su red de contactos, e intenta convencer a patrocinadores y políticos de las bondades de su propuesta” (Bonet & Vilarroya Planas, 2009: 202). En lo referente a los otros dos aspectos, una revisión de la literatura muestra como aparece otra vez un término conocido: la democratización cultural. Esta “democratización” se justifica con el énfasis en la descentralización territorial de las políticas culturales hacia las administraciones territoriales y locales. Pero se alerta de que entre los agentes públicos y privados (políticos, altos cargos de la administración, directores artísticos, empresarios de compañías, medios de comunicación, etc.) se da un denso tejido de intereses e interdependencias, el cual no es ajeno a una cultura política con un claro sesgo clientelar, común en gran parte de los países del sur de Europa (Négrier, 2007). Así mismo, se ha constatado que el hecho de que la administración pública sea el principal demandante del mercado de producción y el principal oferente del mercado de difusión, además de la fuerte inversión en rehabilitación de teatros (públicos y privados) y de la política de precios de entrada subvencionados, estamos, como en Francia, ante unos mercados imperfectos (Bonet & Vilarroya Planas, 2009; Sagot-Duvaux, 1986). Y no debemos perder de vista que en España la estructura del mercado de difusión es claramente monopolista (el caso de ciudades con un único teatro profesional) o con una clara tendencia a ella (Bonet & Vilarroya Planas, 2009). Al analizar las dos ciudades que

concentran el mayor número de espectáculos escénicos (Madrid y Barcelona), se observa como la mayoría de teatros privados acostumbran a negociar el caché en función del potencial de ingresos de la obra, el número de funciones y el aforo del teatro, y los festivales están sujetos a las subvenciones condicionadas que dificultan su capacidad negociadora con las empresas de producción. Por otro lado, estas empresas de producción tienen todas las características de monopolios discriminantes en tanto que operan en un mercado segmentado, pudiendo establecer precios distintos en cada uno de estos segmentos (Girard, 1985). Esta práctica ya se veía hace más de una década: el precio medio máximo en los teatros ubicados en municipios de menos de 25 mil habitantes era de 13,32 euros frente a los 25,31 euros de un espectáculo en Madrid y Barcelona (Bonet et al., 2008).

En la práctica, el mercado puede evolucionar desde un estado del teatro en una posición de centralidad, en la que los teatros de mayor prestigio o situados en Madrid o Barcelona pueden exigir una significativa rebaja del caché, hacia un monopolio de oferta en el que las compañías con prestigio o los espectáculos de mayor éxito aprovechan su notoriedad para obtener una mayor remuneración de su servicio (Bonet & Vilarroya Planas, 2009). Así, el mercado deviene un monopolio bilateral, tal como se ha señalado ya para el caso francés (Sagot-Duvaux, 1986). Pero hay serias dudas de la sostenibilidad del modelo porque se ha basado en el incremento continuado de los recursos de las administraciones territoriales para lograr un mayor crecimiento de la oferta de espectáculos, así como de consumo escénico, pero sin conseguir unos objetivos más a largo plazo como son un mayor nivel de participación ciudadana y de desarrollo cultural local. Por tanto, los recursos públicos que facilitan el desarrollo de los espectáculos escénicos no han conducido a situaciones socialmente óptimas porque los modelos de gestión presentan sesgos ligados a la naturaleza monopolista de las empresas y a las disfunciones propias de la burocracia administrativa. Estos recursos públicos tampoco han revertido en mayores audiencias ni en una democratización cultural, como tanto se insiste en los medios de comunicación. El resultado son unas relaciones de endogamia y clientelismo entre los profesionales del sector (programadores, productores, agentes, políticos, técnicos...) en pro de reducir el riesgo inherente al espectáculo en vivo pero sin facilitar la competitividad y la transparencia del mercado (Bonet et al., 2008). Esta falsa democratización cultural recuerda demasiado a la falsa democratización del cine justificada en las nuevas tecnologías, a la falsa

democratización de la música y de la fotografía, así como a la falsa democratización de las artes en EE.UU., tan anunciada con la llegada de nuevas apuestas como el micromecenazgo. Todo apunta a un sistema terriblemente tendencioso utilizado por algunos en beneficio propio y, insistimos, trasladando los inconvenientes al público y a los usuarios. Un sistema que no admite un análisis crítico en profundidad en los estudios científicos ni en los medios de comunicación, tanto especializados como no especializados, tanto públicos como privados.

4. La banalización del formato en el teatro

La banalización del formato en el teatro también se está produciendo y está avanzando a un ritmo vertiginoso. Encontramos varias causas de ello. La primera es la banalización de los formatos en otras áreas de la cultura, como hemos expuesto, que arrastra a las artes colindantes. Es innegable que el entretenimiento de bajo coste a través de una pantalla que llevamos en el bolsillo sea una tentación demasiado intensa para muchos como para plantearse ir al teatro, con un precio y comodidad muy distintos. Entonces, a muchos se les ha ocurrido unirse con el enemigo. Pero hay que ir al origen de todo este cambio y no quedarse en la superficie, pues nos daría una visión desviada y demasiado subjetiva del cambio.

Cuando el dramaturgo Christopher Durang llegó a Nueva York en 1975, pagó 10 dólares por entradas para estar de pie y con una mala visión del escenario. Unos años más tarde, le costó solo alrededor de 30 dólares ver su propia obra *Sister Mary Ignatius Explains It All for You*, que tuvo éxito en el off-Broadway entre 1981 y 1984 (Lambert, 2012). En 2008, el precio medio de la entrada en Broadway era de 86 dólares, y los asientos *premium* podían costar entre 400 y 600 dólares en el año 2012 (Lambert, 2012). Asimismo, Durang afirma que “no creo que haya ninguna obra por la personalmente quiera pagar 400 dólares por ver” (Lambert, 2012: 35). Encontramos aquí una de las razones originales de la aceleración en este cambio en el teatro, aunque hay más. Las plataformas de *streaming* actuales constituyen un bloque muy lucrativo ya que producen para ellas mismas películas y series como si fueran superproducciones de Hollywood. Estas televisiones han contratado a algunos de los mejores guionistas y dramaturgos y los han apartado de la realización de obras teatrales para los escenarios. El actor John Lithgow recuerda haber reunido a los escritores de su serie de televisión

Third Rock from the Sun (1996 a 2001), proponiéndoles que escribieran comedias de un acto para teatro (solo una a la semana) (Lambert, 2012). Les decía que eran brillantes en esto y que durante los cuatro o cinco meses de pausa de la serie (entre un temporada y otra), podrían escribir fácilmente para el teatro. Les dijo, incluso, que si escribían una obra de teatro de tres únicos actos, él mismo la produciría para ellos. John Lithgow nos explica el final: “Todos estaban muy entusiasmados con la idea, y ninguno de ellos escribió obras de teatro [...] jugaron a golf y esperaron a que comenzara la temporada para empezar otra vez” (Lambert, 2012: 35). A todo esto, Lithgow añade que “Broadway se ha convertido en una especie de parque temático de teatro” (Lambert, 2012: 36). Si analizamos las cifras de Broadway vemos que sus teatros atraen mayoritariamente a turistas, un 65% en la temporada 2018-2019 (The Broadway League, 2020).

Uno de los recientes intentos de cambiar el concepto del teatro ha pasado por dar al público interacción directa con el espectáculo, con los artistas, e incluso otorgándole la potestad de cambiar el desarrollo de la obra. Se trata de un intento de crear un teatro más orgánico, con una respuesta más dinámica frente a la reacción del espectador que la que se produce en el teatro basado en un guion preestablecido. En la obra *Sleep No More*, llevada a Nueva York en marzo de 2011, un público de 300 personas deambula por una instalación de 93 habitaciones donde pueden perseguir a los personajes, seguir líneas argumentales, abrir cajones y leer (Wang, 2011). Ha sido etiquetada como “inmersiva” y, a menudo, aparecían expresiones como “sensación de empoderamiento” en los medios (Mandell, 2017). En la obra en solitario de Siobhan O’Loughlin, *Broke Bone Bathtub*, aparece la actriz con el brazo enyesado, cuenta la historia de rotura y curación, e invita al público a ayudarla a bañarse y a compartir sus propias historias de rotura y curación (Mandell, 2017). Hay muchos otros ejemplos.

Otra forma de cambio ha venido a través de la tecnología. El FoST Fest 2017, que se realizó en el Snug Harbor Cultural Center, a lo largo de la costa norte de Staten Island, contaba con el espectáculo *The Cloud Machine*, creado por dos artistas suecos. En un teatro pequeño y oscuro, se le daba un sensor individual a cada uno de los miembros del público, y el espectáculo consistía en ver cómo se formaba una nube sobre el escenario, conformada (según dijeron los creadores) por el “estado mental” colectivo de los asistentes. Describiendo su propia experiencia como espectador, el escritor Jonathan Mandell comenta irónicamente: “Me sorprendió que la nube no fuera más

oscura, dado mi estado mental. Me escabullí después de media hora, después de haber pasado media hora mirando las nubes reales des del ferry. Una hora de observación de las nubes es suficiente" (Mandell, 2017, párrafo 4).

Como parecía que estos dos tipos de espectáculos no acababan de encajar en el público, se fusionaron las dos corrientes, es decir, dar una interacción directa al espectador con el desarrollo del espectáculo gracias a la tecnología. En 2016, buscando una forma especial de conmemorar el 400 aniversario de la muerte de Shakespeare, la Royal Shakespeare Company realizó una producción experimental de *The Tempest*. Así, utilizando tecnología de captura de movimiento (la misma tecnología empleada en la película *Avatar* de James Cameron), con el objetivo de que los movimientos pareciesen más humanos y realistas, el público veía a los actores en vivo y a la animación simultáneamente. Había veintisiete proyectores de alta definición, cada artista llevaba un traje de lycra con dieciséis sensores de movimiento... toda la preparación llevó dos años de trabajo y Jonathan Mandell acaba preguntándose sobre el potencial de estas tecnologías y cuál será el nivel de aplicación determinado por la dirección y la ambición de los creativos y cuál por los técnicos (Mandell, 2017). Es decir, la tecnología está al servicio de la obra o más bien la obra al servicio de la tecnología. A raíz de una obra creada para ser exhibición permanente en el Nottingham Castle (Inglaterra) en 2014, *Riot 1831*, de la empresa tecnológica Hot Knife, en la que el público podía participar en la acción de los disturbios de Nottingham de 1831, el periodista y crítico Simon Tait se pregunta: "¿Dónde está el arte?" (Tait, 2014); y explica una anécdota de un artista digital que conoce, quien juzgó una competición para estudiantes de artes digitales: "lo que hicieron fue, francamente, bastante aburrido" (Tait, 2014, párrafo 7). Añade que todos los alumnos eran competentes con sus equipos informáticos, pero que ninguno de ellos tenía una visión estética. Era como "si saber pintar un lienzo fuera suficiente para el pintor, como si la imagen [el cuadro] fuera irrelevante" (Tait, 2014, párrafo 7).

Algunos autores, como el dramaturgo Ayad Akhtar, han llamado a este fenómeno el "régimen de la imagen", que se caracteriza por una superficialidad de conciencia, de discurso, de empatía o como una muerte de matices de pensamiento profundo, de cultura literaria (Evans, 2015). Algo así como el infantilismo y la famosa frase "en una sociedad infantilizada, los niños son los reyes". En una sociedad cada vez más infantilizada, donde las virtudes y ambiciones de los adultos (autonomía,

responsabilidad, capacidad de decisión, libertad) tienen cada vez menos prestigio, es lógico que el público sea tratado como niños, como si espectadores y lectores hubiesen perdido la capacidad de juzgar o de enfrentarse a las paradojas y a los dilemas (Del Molino, 2018).

5. La crítica teatral actual en los medios de comunicación

Se ha discutido mucho sobre la supuesta independencia de los críticos de arte respecto de las corrientes políticas y económicas de turno, así como de las propias corrientes artísticas (y de los artistas) que están de moda en un momento y lugar determinados. Podemos introducir la cuestión con una anécdota real, explicada por el profesor de la Universidad Autónoma de Madrid y crítico de arte, Fernando Castro Flórez:

A mí lo único que me parecía singular es que, con bastante frecuencia, me confundían (en galerías, en inauguraciones e incluso a la puerta de algún museo) con otro crítico con el que, por otra parte, no tengo parecido alguno. Llegaban, me daban un abrazo, declaraban que «era el mejor» y luego pronunciaban el nombre del otro. No faltó algún pintor que hasta quiso pagarme en caliente lo adeudado. Estuve a punto de pillar la pasta. (Perera, 2010: 13)

Nos puede parecer una anécdota interesante, divertida incluso, pero el trasfondo es corrosivo y muy oscuro. Cabe preguntarse si hay muchos más ejemplos así, si esto es frecuente o, incluso, la tónica general. Para ver en qué medida afecta esto también al teatro, hay que plantearse (otra vez) el fondo de la cuestión de los críticos. Para un crítico que esté ligado a un medio impreso tradicional (periódicos tan influyentes como The New York Times, o la Vanguardia, el Mundo y el País en España, así como revistas especializadas) es muy difícil ser enteramente objetivo, por mucho que los poderes económicos y la prensa nos quieran hacer ver lo contrario. Lo vemos continuamente en la diferencia de trato de las mismas noticias políticas, económicas y culturales entre los diferentes periódicos. Aprendí a detectarlo contrastando las críticas de la prensa escrita y me di cuenta que adoptaron la estrategia de realizar críticas no demasiado malas como para repeler al público potencial ni demasiado buenas como para disociar el gusto del público con el del crítico en cuestión. Así, los críticos han aprendido a utilizar un lenguaje especial para hacer las críticas: el lenguaje ambiguo. Lógicamente, desde los inicios de

la crítica escrita, los críticos se han planteado qué pasa cuando su crítica va en contra de la opinión del público, pero la diferencia está en que en el siglo XIX, por ejemplo, los críticos se consideraban a otro nivel que el público, y ahora se encuentran con que están en el mismo barco, mirando el paisaje por la barandilla de cubierta codo a codo. Veamos un ejemplo. El crítico teatral Joseph Knight, en la revista especializada *Athenaeum*, criticaba la obra de teatro *Uncle Silas* de la siguiente forma:

Uncle Silas, [...] obtuvo una recepción favorable en el Shaftesbury [...] Sin embargo, además de ser demasiada larga, la obra carece de simpatía y es terriblemente repelente. Hace mucho tiempo que el público no ha sido tratado con semejante banquete de horrores. (Knight, 1893: 228)

Más de un siglo después, el crítico Johnny Oleksinski (2018) del *New York Post*, escribió la siguiente crítica de la obra *Frozen* (la reproducimos directamente en inglés dado el juego de palabras de difícil traducción):

Broadway should be the place to see what you can do, test the limits and break through. No right, now wrong, no rules for thee – you're free! But that's wishful thinking. With «Frozen» the house of Mouse doesn't let us in, doesn't let us see. Stays the good Mouse it always has to be. Conceals, doesn't feel. Doesn't let us know. Well, here's what I know: «Frozen» is not a very good show. (Oleksinski, 2018, párrafo 2)

¿Qué demonios significa que una obra sea “not a very good show”? ¿Significa que no es muy buena, o que es solo buena, o que no es una obra maestra, o que no es buena del todo, o que no es mala del todo, o que es mala? ¿Significa que podemos ir a verla, o que no, o que saldremos asqueados de ella, o quizás puede gustarnos mucho, o poco...? El crítico del *New York Post* le otorga 2 estrellas de 4 al musical *Frozen*. Comparen este lenguaje con el de la crítica de 1893 cuando dice “Hace mucho tiempo que el público no ha sido tratado con semejante banquete de horrores” (reproducimos la frase original en inglés: “It is long since the public has been treated to such a banquet of horrors”). Ahora ya entendemos el juego.

Tal como habremos deducido, la caída de los críticos de la prensa escrita empezó mucho antes de la aparición de Internet y fue, como en el caso de la caída de los imperios, una caída originada desde dentro por los propios medios escritos (¿involuntariamente?), los cuales no han tardado en aprovechar la situación y despedir a sus críticos. En julio de 2013, el periódico *Independent to Sunday* fue el primero en despedir a todos sus críticos de arte (Haydon, 2016). Siguieron los despidos en *The Times*, en el *Sunday Express* y un largo etc. No deja de ser curioso que, en pleno hundimiento, salga a flote lo que muchos opinan sobre la crítica, como la escritora Elaine Showalter, quien opina que la crítica literaria británica está haciendo lo correcto al seguir haciendo crítica en Internet (no como en EE.UU., donde *The Guardian Review* la ha abandonado totalmente) (Smallwodd, 2009). Y añade que “hay tantas reseñas de cualquier libro que a nadie le importa si el revisor conoce a la persona, es un ex amante, un ex enemigo. La cultura literaria alimenta a la literatura” (Smallwodd, 2009, párrafo 6). Leyendo esto, parece que quizás la aparición de la crítica masificada en Internet fue contracultural y de protesta. Es decir, “cuanto más, mejor”; fuera “la autodestrucción de limitar las críticas solo a educadores aparentemente imparciales” (Eisler, 2009, párrafo 5). Pero, con la llegada de Internet y de las redes sociales, en realidad se ha producido otra falsa democratización, esta vez la de la crítica. Muchos autores llevan alertando de ello más de una década, pues nos hemos pasado al otro extremo: tanto si eras un crítico profesional despedido por los medios y ahora has creado un blog, como si siempre has sido un amateur pero con claras tendencias políticas hacia un lado o a otro, o trabajabas para una editorial o una productora teatral y ahora realizas críticas, entonces no se cumple ese “ideal” de objetividad. Se ha sugerido otra solución, como la pronunciada por el analista Douglas McLennan: dotar a las organizaciones artísticas de críticos en residencia (McLennan, 2009). Afirma que sería mejor que ir leyendo las repeticiones de publicidad y de relaciones públicas que nadie cree (McLennan, 2009). Serían críticas de alguien que intenta involucrarse con el arte, aunque la propia institución que le pague sea la que realice los espectáculos. Reconoce que, por supuesto, hay grandes problemas éticos en esto. La respuesta a su planteamiento ya se ha dado, argumentando que estos críticos tendrían su independencia e integridad totalmente comprometidas (Wilkinson, 2009). O, incluso, que los guardianes de la crítica pueden terminar destruyéndola para salvarla (Eisler, 2009).

6. Conclusión: el teatro como edificio antiguo

Hemos analizado la estructura en la que se sostiene el teatro. Si fuera un edificio, aparentemente podría parecernos un edificio bonito, con una hermosa fachada, con grandes espacios, un vestíbulo espacioso, un mobiliario suntuoso (aunque también funcional); no demasiado alto pero tampoco de tan poca altura como para no darnos cuenta de que está ahí; incluso armoniza muy bien con su entorno, algunos podríamos decir que le da un toque romántico o pintoresco. Parece, en fin, un edificio diseñado para ser funcional en tiempos pasados y poder ser usado actualmente, aunque las tareas que se realicen en él hayan cambiado ligeramente. Un edificio hecho también para durar, cómo, si no, hubiera sobrevivido tanto tiempo con las pocas reformas que ha requerido. Pero, una vez visto estéticamente, una vez traspasamos el umbral de la superficialidad, con todo lo que hemos expuesto, vemos que hay algo preocupante en este edificio. En primer lugar, nos damos cuenta de que es un edificio muy antiguo al que se han hecho muy pocas reformas en profundidad. Y estas reformas, cuando se han realizado, han sido superficiales, pensadas con la economía como prioridad. Jamás se ha pensado en salvar la fachada y demoler su antigua estructura. Más bien, se ha rehabilitado su fachada demasiadas veces.

No se trata solo de que el teatro sea un edificio antiguo, que lo es. Cuando lo miramos con alma crítica y técnica, vemos que su estructura está afectada de manera importante, poniendo en riesgo toda su integridad. Así, hay materiales que se utilizaban hace un siglo, pero que ahora son demasiado pesados y poco resistentes al paso del tiempo. Además, estos materiales están seriamente dañados. En el caso de la fachada, se han restaurado y sustituido, pero las paredes madre y las columnas importantes no se han tocado. Nos damos cuenta, además demasiado tarde, de que el edificio no tiene ninguna medida antisísmica. No se pensó en la sismo resistencia, ni cuando se construyó, ni después.

La economía ha mermado continuamente el edificio. Ha afectado a los materiales, al fundamento del edificio, a la tecnología usada en su construcción. En primer lugar, para que un edificio sea antisísmico, su estructura debe ser fácil de calcular, debe ser barato de construir y seguro. Los edificios mal diseñados son aquellos la estructura de los cuales es difícil de calcular, costosos para construir e inseguros. Puede parecer una

contraindicación ese abaratamiento, pero es muy importante. Como hemos visto, el teatro es un edificio muy caro, no solo ha sido caro de construir, sino que es muy caro de mantener (recordemos la fuerte inversión en rehabilitación de teatros, públicos y privados, la subvención a la producción, la política de precios de entrada subvencionados, etc.). Además es un edificio cuya estructura es muy difícil de calcular (recordemos los incontables agentes públicos y privados implicados, el denso tejido de intereses e interdependencias, el apoyo a los festivales, el submundo del micromecenazgo...). Posiblemente, si preguntáramos a la administración todo el cálculo de la estructura teatral en España (y no sólo referida al dinero), no podrían darnos más que un esquema muy básico, como pasa en EE.UU. Eso es fácil de ver, pues no se ha hecho ninguna investigación realmente importante referente a estos aspectos en ninguno de estos dos países. Además, los principios básicos del diseño antisísmico incluyen que un edificio y su estructura tienen que ser livianos; que un edificio debe ser simple, simétrico y regular, ya sea en planta como en altura (las irregularidades asimétricas hacen que los edificios sean inseguros); la estructura debe ser rígida y tener tenacidad (la tenacidad está ligada a la resistencia de ciclos de deformación sin que afecte demasiado a su rigidez y resistencia); la estructura, además, debe tener la mayor cantidad de líneas de defensa (Dowrick, 2003/2009; Paulay & Priestley, 1992). En resumen, para garantizar la integridad de la estructura del edificio, éste debe contar con cierta ductilidad, una resistencia y rigidez adecuadas, debe evitar la resonancia en su estructura y debe evitar también la vibración en ella. En definitiva, debe ser capaz de soportar los cambios temporales, tanto de ciclo corto como de ciclo largo.

En lo que se refiere a los elementos no estructurales, su diseño debe pasar por una serie de criterios para poder tener un edificio con una estructura antisísmica adecuada. Los materiales que no se encuentran en la estructura del edificio deben diseñarse para que, en caso de que existan importantes daños materiales, su reparación sea lo más económica posible, ya que, en algunos casos, el coste de estos materiales puede incluso superar el coste de los elementos estructurales del edificio o del edificio entero al construirse (Paulay & Priestley, 1992). Es decir, podemos diseñar y construir una estructura antisísmica formidable, pero si hay paredes con una decoración realizada con estuco que ha costado una fortuna, aunque la estructura aguante, todo el estuco quedará dañado y su rehabilitación o sustitución podría costar incluso más que el edificio original. Además, estos elementos no estructurales deben conectarse a la

estructura de forma cuidadosa, ya que las características de esta conexión afectan a la magnitud de las fuerzas transmitidas al elemento. Así, muros no estructurales podrían caerse porque, por ejemplo, no se han conectado adecuadamente con sus estucos y otros elementos. Debemos recordar aquí las partes no estructurales del teatro, como la crítica de las artes escénicas, las cuales forman, no uno, sino multitud de elementos no estructurales adosados a la estructura del edificio. Y la crítica no objetiva, la crítica tendenciosa, la caída de la crítica en la prensa escrita debida a un derrumbe interno, la falsa democratización de la crítica con la llegada de las nuevas tecnologías (y un largo etc.), han mermado la estructura interna del teatro, poco a poco, día a día, como la llamada “gota china”.

Ahora bien, podemos pensar que, mientras el teatro no sufra ningún terremoto de magnitud importante, irá aguantando. Pero, ¿qué pasa cuando se produzca un terremoto realmente grave? En la época de una crisis importante como la que se avecina después de la crisis sanitaria mundial actual, posiblemente llegue ese terremoto. Como hemos indicado, el teatro es un edificio, no solo antiguo, sino gravemente afectado en sus elementos estructurales y no estructurales y, lo más importante, no es un edificio planificado desde sus inicios como antisísmico. Lo que posiblemente suceda es fácil de prever: la estructura cederá. Se producirá el derrumbe. Si es así, no será posible su rehabilitación ni su reconstrucción, al menos, tal como lo conocemos ahora. Quizás nos encontremos con un panorama muy diferente y austero, con una o dos salas con capacidad más o menos grande en ciudades con mucha población; con unas pocas salas pequeñas destinadas a espectáculos infantiles o “familiares”; con un puñado de salas pequeñas con propuestas alternativas o especializadas... y poco más. Todo lo expuesto nos deja ver que desaparecerán las salas que más abundan actualmente, con capacidades medias, tanto públicas como privadas, así como las grandes salas en pueblos y ciudades relativamente grandes. Incluso desaparecerán muchas salas del entramado regional y local cuyo presupuesto se fundamente en subvenciones públicas. Así mismo, las nuevas tecnologías pueden influir también negativamente en el teatro (como hemos indicado), pues el simple hecho de mantenerlas con la misma denominación (como “teatro”), en lugar de bautizarlas con nombres alternativos (espectáculo visual o, simplemente, espectáculo). Pues, de la misma forma que una exposición de cuadros no puede (o no debería) denominarse así si no hay ni un solo cuadro en ella, una obra de teatro no debería denominarse así si no hay teatro en su

realización (o es totalmente residual). Hemos visto que el concepto y el formato son igual de importantes que el contenido, el cual se ve influido por la banalización de dichos formatos.

Referencias

- Adamson, G. (2003). *Industrial strength design: how Brooks Stevens shaped your world*. Cambridge: Milwaukee Art Museum Press.
- Agrawal, A., Catalini, C., & Goldfarb, A. (2010). Friends, Family, and the Flat World. The Geography of Crowdfunding. *NET Institute Working Paper*(10-08), 1-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1692661>
- Aldred, J. (2019). *Licence to be bad: How economics corrupted us*. London: Penguin.
- Belton, J. (2002). Digital cinema: a false revolution. *October*, 100, 98-114. DOI: <http://dx.doi.org/10.1162/016228702320218411>
- Boeuf, B., Darveau, J., & Legoux, R. (2014). Financing creativity: Crowdfunding as a new approach for theatre projects. *International Journal of Arts Management*, 16(3), 33-48.
- Bonet, L., Colomer, J., Cubeles, X., Herrera, R., de Gregorio, A., & Tarrida, T. (2008). Análisis económico del sector de las artes escénicas en España. Conferencia presentada en Escenium 2008, Barcelona.
- Bonet, L., & Vilarroya Planas, A. (2009). La estructura de mercado del sector de las artes escénicas en España. *Estudios de economía aplicada*, 27(1), 199-223.
- Brabham, D. C. (2017). How crowdfunding discourse threatens public arts. *New Media & Society*, 19(7), 983-999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1461444815625946>
- Cowen, T. (2004). How the United States funds the arts. Washington: National Endowment for the Arts.
- Chapman, J. (2013). Emotionally Sustaining Design. En Walker, S. y Giard, J. (Eds.), *The Handbook of Design for Sustainability* (pp. 363-374). London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474294102.ch-023>
- Deffeyes, K. S. (2008). *Hubbert's peak: the impending world oil shortage*. Woodstock, Oxfordshire: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400829071>
- Del Molino, S. (2018). Una sociedad infantilizada. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/01/12/opinion/1515762289_033493.html
- Deulofeu, A. (1951). *La Matemática de la Historia*. Barcelona: Armà editorial.
- Dowrick, D. J. (2003/2009). *Earthquake resistant design and risk reduction* (2nd edition). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470747018>

- Eisler, G. (2009). Dog Days of Criticism. *The Playgoer*. Recuperado de <http://www.playgoer.org/2009/04/dog-days-of-criticism.html>
- Evans, S. (2015). TEDxBroadway Mulls the Future of Theatre in an Age of Screens. American Theatre. Recuperado de <https://www.americantheatre.org/2015/02/26/tedx-broadway-mulls-the-future-of-theatre-in-an-age-of-screens/>
- Fullerton, D. (1991). On justifications for public support of the arts. *Journal of cultural economics*, 15(2), 67-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00208447>
- Gerber, E. M., Hui, J. S., & Kuo, P.-Y. (2012). Crowdfunding: Why people are motivated to post and fund projects on crowdfunding platforms. Conferencia presentada en CSCW '12: Computer Supported Cooperative Work, Seattle.
- Girard, A. (1985). La micro-économie du spectacle vivant. En Dupuis, X. (Ed.), *L'économie du spectacle vivant et l'audiovisuel*. París: Documentation Française.
- Gutiérrez, J. (2014). Alexandre Deulofeu: la matemàtica de la història. Barcelona: Lapislàtzuli Editorial scp.
- Haydon, A. (2016). A Brief History of Online Theatre Criticism in England. En Radosavljevic, D. (Ed.), *Theatre Criticism: Changing Landscapes* (pp. 135-151). London: Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781472577122.ch-008>
- Hemer, J. (2011). A snapshot on crowdfunding. Karlsruhe: Fraunhofer Institute for Systems and Innovation Research ISI.
- Hubbert, M. K. (1949). Energy from fossil fuels. *Science*, 109(2823), 103-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.1126/science.109.2823.103>
- Hubbert, M. K. (1956). Nuclear energy and the fossil fuel. Conferencia presentada en Drilling and production practice, New York.
- Jukic, S. (2014). 70 mm Imax, 35 mm, 2K or 4K Digital: Which is the better movie format. Recuperado de <http://4k.com/news/70mm-imax-35mm-2k-or-4k-digital-4281/>
- Knight, J. (1893). Dramatic Gossip. *Athenaeum*(1), 228.
- Lambert, C. (2012). The Future of Theater: In a digital era, is the play still the thing? *Harvard Magazine*, 114(3), 34-39.
- League, T. B. (2020). The Demographics of the Broadway Audience, NYC, 2018-2019. Recuperado de <https://www.broadwayleague.com/research/research-reports/>
- Mandell, J. (2017). Will Future Storytelling Include Live Theatre? Recuperado de <https://howround.com/will-future-storytelling-include-live-theatre>
- Martínez, B. (2019). Premios Goya: cuando sacar adelante tu ópera prima es una hazaña. *el Periódico*. Recuperado de <https://wwwelperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20190129/premios-goya-2019-cuando-sacar-adelante-tu-opera-prima-es-una-hazaña-7274728>

Mas, E. (2016). Del cinerama al cine digital: del cenit a la decadencia FILMHISTORIA
Online Vol. 26, nº1
<https://revistes.ub.edu/index.php/filmhistoria/article/view/16130/19142>

McLennan, D. (2009). Why don't arts organizations have critics in residence?
Recuperado de
https://www.artsjournal.com/diacritical/2009/04/why_dont_arts_organizations_ha-2.html

Négrier, E. (2007). Políticas culturales: Francia y Europa del Sur. *Política y sociedad*, 44(3), 57-70.

Ohikuare, J. (2014). How actors create emotions: A problematic psychology.
Recuperado de <https://www.theatlantic.com/health/archive/2014/03/how-actors-create-emotions-a-problematic-psychology/284291/>

Oleksinski, J. (2018). Broadway has robbed 'Frozen' of its heart and fun. Recuperado de <https://nypost.com/2018/03/22/broadway-has-robbed-frozen-of-its-heart-and-fun/>

Packard, V. (1961). *The Waste Makers*. London: Longmans, Green and Co, Ltd.

Patzek, T. W., & Croft, G. D. (2010). A global coal production forecast with multi-Hubbert cycle analysis. *Energy*, 35(8), 3109-3122. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.energy.2010.02.009>

Paulay, T., & Priestley, M. J. N. (1992). *Seismic design of reinforced concrete and masonry buildings*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470172841>

Perera, M. (2010). La crítica de arte ¿Cuál es su influencia en el mercado? *Tendencias del mercado del arte*(39), 8-13.

Priest, T. (2014). Hubbert's peak: the great debate over the end of oil. *Historical Studies in the Natural Sciences*, 44(1), 37-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.1525/hsns.2014.44.1.37>

Sagot-Duvaux, D. (1986). *Le Marché de la subvention publique au théâtre: du monopsonie au monopole*. En Dupuis, X. (Ed.), *Economie et Culture. De l'ère de la subvention au nouveau libéralisme* (pp. 229-243). París: La Documentation Française.

Smallwood, C. (2009). Back Talk: Elaine Showalter. A conversation with the author of *A Jury of Her Peers: American Women Writers from Anne Bradstreet to Annie Proulx*. Recuperado de <https://www.thenation.com/article/archive/back-talk-elaine-showalter/>

Tait, S. (2014). I've seen the future of theatre... Recuperado de
<https://www.thestage.co.uk/opinion/ive-seen-the-future-of-theatre>

- Tao, Z., & Li, M. (2007). What is the limit of Chinese coal supplies—A STELLA model of Hubbert Peak. *Energy Policy*, 35(6), 3145-3154. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2006.11.011>
- Van Dijck, J., & Nieborg, D. (2009). Wikinomics and its discontents: a critical analysis of Web 2.0 business manifestos. *New Media & Society*, 11(5), 855-874. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1461444809105356>
- Verducci, S. (2000). A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting. *Journal of Moral Education*, 29(1), 87-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/030572400102952>
- Wang, L. (2011). The Theatre of the Future. Recuperado de <https://howlround.com/theatre-future>
- Wilkinson, C. (2009). Noises of: Theatreland in 2034. Recuperado de <https://www.theguardian.com/stage/theatreblog/2009/apr/15/theatre-future-noises-off>
- Züttel, A., Remhof, A., Borgschulte, A., & Friedrichs, O. (2010). Hydrogen: the future energy carrier. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 368(1923), 3329-3342. DOI: <http://dx.doi.org/10.1098/rsta.2010.0113>

Un Proyecto a/r/tográfico para desarrollar investigación y práctica artísticas partiendo del texto-imagen

A/r/tographic Project to develop artistic research and practice from the lyrics-image

Javier Domínguez Muñino
Universidad de León
León (España)
javierdzm@gmail.com

Recibido: 03/05/2020 Revisado: 03/01/2021
Aceptado: 03/01/2021 Publicado: 14/01/2021

Resumen:

Desarrollamos concretamente los marcos, teórico y metodológico, que sustentan la práctica educativa en Artes Visuales mediante *Proyectos* integrales que emplean imagen, texto y toda aquella documentación que despierte interés más allá de una obra gráfica. De este modo, el método de los cruzamientos amplía (no instruye) el horizonte que cada artista o investigador ponga a su trabajo. Tanto en los modelos transestético como holístico, reconocemos una línea joven de investigación que, nacida en Vancouver, va creando escuela conforme progresan sus prácticas experienciales. Aquí centramos la propuesta en los metalenguajes, que reaccionan críticos al logocentrismo tradicional, y permiten construir ideas propias partiendo de producciones también ajenas en lo que ya se ha descrito como 'indagación vital'.

Sugerencias para citar este artículo:

Domínguez Muñino, Javier (2021). Un Proyecto a/r/tográfico para desarrollar investigación y práctica artísticas partiendo del texto-imagen. *Tercio Creciente* 19, (pp. 151-167), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5487>

DOMÍNGUEZ MUÑINO, JAVIER. Un Proyecto a/r/tográfico para desarrollar investigación y práctica artísticas partiendo del texto-imagen. *Tercio Creciente*, enero 2021, pp. 151-167, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5487>

Abstract:

We specifically develop the theoretical and methodological frameworks that support the educational practice in Visual Arts. What we do through integral Projects that use image, text and all the interesting documentation; not just the graphic work. Thus, the method of data crossings widens (doesn't instruct) the horizon that each artist or researcher determines their work. Holistic models and Transaesthetics are related to a young research line of research born in Vancouver; what school are creating as their experiential practices progress. We focus our proposal on metalenguajes from a critique to logocentrism. Such metalanguages allow us to build our own ideas from productions that are also foreign; addressing an authentic vital inquiry.

Palabras Clave/Key words

Educación Artística; Transestética; A/r/tografía; Proyecto; Texto-Imagen; Objeto Estético

Art Education; Transaesthetics; A/r/tography; Project; Lyrics-Image; Aesthetic Object

Sugerencias para citar este artículo:

Domínguez Muñino, Javier (2021). Un Proyecto a/r/tográfico para desarrollar investigación y práctica artísticas partiendo del texto-imagen. Tercio Creciente 19, (pp. 151-167), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5487>

DOMÍNGUEZ MUÑINO, JAVIER. Un Proyecto a/r/tográfico para desarrollar investigación y práctica artísticas partiendo del texto-imagen. Tercio Creciente, enero 2021, pp. 151-167, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5487>

1. Introducción: antecedente y justificación donde situarnos

En anterior contribución se ha expuesto una motivación pedagógica del hecho artístico suprarrealista (o surrealista, como al fin se impuso en el traslado del francés) por tres razones fundamentales. La primera es que este hecho nos sitúa al fin de la imagen-simulacro, cuando ésta ya no alberga como continente sino, todo lo contrario, se emancipa ontológicamente como un espacio-objeto propio. La segunda es que, en consecuencia (al ocaso del régimen ocular o arte retiniano -que diría Duchamp-), muere así el espectador pasivo cuando se desarrolla una mirada activa e implicada. Y, en tercer lugar, resultas de lo anterior, que el estudiante entra en un distinto juego relacional; dejándose alterar de un nuevo modo responsable, y concernido por el fenómeno artístico que le aborda (y al que ya no sólo el estudiante aborda de manera predispuesta y controlada).

Estas premisas han permitido razonar una recuperación parcial, o nueva lectura, de aquella Vanguardia; con encaje en el modelo curricular postmoderno (Domínguez, 2020) y, añadimos, en la metodología a/r/tográfica que triangula Investigación basada en Artes Visuales y Educación -cuestión que en este trabajo desarrollamos para tejer una descripción concreta de cómo enfocar los *Proyectos*-.

El precedente surrealista, clave y punto de inflexión como el dadaísta en la consideración del hecho artístico, alimenta un marco de 'epistemología visual' en que alumnas y alumnos son, ahora, agentes decisarios (porque deciden acerca de 'lo visual', que no 'visible'). Esto otorga a nuestros estudiantes universitarios la capacidad de madurar un discurso estético y crítico, imbuido de aspectos bien relacionados con el conocimiento (*episteme*) y con la política y ética (*ethos*). De ahí que hayamos hablado de un nuevo "juego" y "mirada" afectados, por la responsabilidad, y el compromiso hacia el hecho que nos aborda y concierne; que nos suscita e interpela; nos pregunta sin, previo, darnos la instrucción o respuesta.

En este abordaje el modelo de *Proyecto integral*, que aquí describiremos, se perfila como el más idóneo y provechoso para asumir una metodología a/r/tográfica en el aula (y fuera de ella); siendo eje de una propuesta que requiere fundamentos y detalles. Así como, también, el paradigma relacional transestético, al que dedicamos su oportuno espacio, se perfila un adecuado marco para la propuesta.

2. El nuevo juego de la *mirada* concernida y responsable

De las Vanguardias surrealista y Dadá se aprende, no sólo en el plano general sino en el terreno educativo particularmente, el poder de la ambigüedad. Para el estudiante, el arte ha dejado de ser un conjunto de 'obras hechas' (terminadas, luego en cierto sentido muertas y sin réplica) para descubrir en él un proceso o actividad humana enormemente plural: de ahí que precisemos metodologías multimodales, visiones y actitudes holísticas, y estrategias de enseñanza-aprendizaje integrales como bien se cumplen en el método de la A/r/tografía.

Pero también se aprende el poder y la pertinencia de trabajar con el binomio 'texto-imagen' (a su vez estrechamente emparentado con la citada metodología). Porque en la práctica artística habremos de involucrar, necesariamente, los *lenguajes* y las *formas* del pensamiento investigador (o comúnmente llamado en la literatura 'indagador'), del pensamiento creativo, y del comentario que se guía a la par que guía la acción expresiva. Se requiere el rasgo multimodal porque estos tipos concurren en paralelo en la misma práctica, e integran un mismo acto que en la última década al fin empezamos a comprender así.

El beneficio de haber otorgado, al artista, un rol multidisciplinar que jugar o desempeñar, contrasta con aspectos desecharables como aquel elitismo vanguardista que (leído en su contexto histórico de fuerte Positivismo) compitió abiertamente con las ciencias cuantitativas (exactas, físicas y naturales). Lo que ya ha quedado copiosamente documentado (Perelló, 2005; Emmer, 2005; Castro y Marcos, 2010; Caeiro y Muñiz, 2019). Y ese rol híbrido que desde entonces vino otorgándose al artista, no sólo alteró el hecho estético, sino que también modificó la consideración del sujeto (personas que encarnan procesos intelectuales de muy amplio espectro). De ahí que *investigar, hacer y comentar* sean tres verbos conjugables al unísono en la actividad artística; y de ahí también que este rol aumente el factor responsable y exija replantear la noción de *mirada*.

Antes de asumir el enorme paso de, un espacio representacional (simulacro o ilusión óptica), a otro espacio objetual y, más allá, conceptual (el de la idea), merecen matizarse algunas cuestiones. En una primera fase, bien podríamos identificar a los estudiantes el abandono del ocularcentrismo perceptivo: para comprender, a partir de ahí, la vía introspectiva, aun inconsciente, que siendo todavía icónica invierte el sentido de la mirada al plasmar un espacio psicológico: luego distorsionado. Donald Kuspit lo señala en *El fin del arte*:

"La tensión entre la anormal concepción inconsciente y la normal percepción consciente es evidente en el postimpresionismo, especialmente en Van Gogh y Gauguin, pero también en Degas y Cézanne. Continuaban pintando la realidad exterior, pero cambiaban su apariencia según los dictados de su inconsciente anormalizados, distorsionándola en efecto" (Kuspit, 2006: 87).

En una segunda fase, aquellas distorsiones (bien reflejadas en el Expresionismo) habrían de evolucionar hacia el giro capital del objeto conceptual e incluso fetiche, que ya no es imagen especular de nada sino la propia narrativa sólo allí encontrada. La

autorreferencialidad del arte quedaba así consumada. Porque ya no se trata de emplear el arte para traducir un hecho, sino de la entera invención del hecho inaugurado en objeto artístico. Lo que, en *El arco y la lira*, refiriendo la creación escritural, podemos leer sintetizado con acierto: "no es una experiencia que luego traducen las palabras, sino que las palabras mismas constituyen el núcleo de la experiencia. La experiencia se da como un nombrar aquello que, hasta no ser nombrado, carece propiamente de existencia" (Paz, 2006: 157). Y en este radical proceso, podemos identificar a los estudiantes el abandono del logocentrismo excluyente. Un logocentrismo, influido por Wittgenstein o Barthes, que tradicionalmente se ha asimilado al "verbocentrismo" otorgando al discurso escrito prevalencia sobre el lenguaje plástico-visual (Roldán y Marín, 2012: 38). Lo que, corregido por otro de tipo inclusivo, permite ejercer el binomio 'texto-imagen' sin jerarquías que alienen o quiebren la plural unidad del proceso.

Ya desembarazado de los imperativos del ojo y del verbo, el estudiante puede manejarse más allá de aquel reducto retiniano y monolingüístico. En este salto o enorme paso dado, algo ha debido ocurrir con la *mirada* que ahora enfrenta objetos y acciones caracterizados por la ambigüedad y el metalenguaje.

La *mirada* supone también un proceso fásico que sólo puede comprenderse bien en paralelo al del 'hecho artístico' ('imagen', 'objeto' o 'idea'). En el análisis de Aumont (1992) se describe un esquema elemental que ya en la concepción implica ciertas fisuras: de lo orgánico-sensorial (lo visible) a lo mental (lo visual), y de allí a lo definitivamente imaginario, intencional o hermenéutico con que nos convertimos en fabricantes de nuevos sentidos y de discursos. Interpretamos y creamos como actos emancipatorios. Pero cabría comentar tres elementos esenciales atribuidos a la *mirada*. 1º) La del sujeto o cuerpo fenoménico que describe Merleau-Ponty (2010) con la doble dimensión de quien, por una parte, pertenece al mundo y, por otra parte, lo dota de sentido otorgándole un nuevo significado o correlato. Lo que el influyente enfoque del Construcciónismo concilia con el fenomenólogo francés. 2º) La inexorable implicación de la memoria, confirmando un sujeto lleno de recuerdos que registra (también visualmente) con lecturas e imágenes vivientes (Bergson, 2001: 183). Y 3º) La indagación escrutadora, o incluso azarosa, que el nuevo espacio-objetual demanda y exige; ya que el anterior orden escenográfico ha sido suplantado por este juego que, a modo de acertijo incompleto, ya hubimos definido 'de lo insólito'. Aquí es notable la aportación del concepto de "vistazo" -o "glance"- donde el estudiante, o cualquier observador activo, coparticipa haciendo un esfuerzo por comprender/descifrar (Bryson, 1991). La insuficiencia de la imagen-objeto (en tanto obliga a buscar elementos implícitos o ausentes que la exceden), la sospecha ante tales incógnitas, y la incertidumbre en que cosechar nuestro argumento, son características que se desprenden del *vistazo* o *mirada* brysoniana.

De ahí que invistamos el nuevo territorio hermenéutico (y ético) de la responsabilidad. Una mirada responsable es aquella que se sabe concernida, y a la que compete construir el sentido y el discurso de lo que ya no se aparece explícito y completo. Si rompemos la viciada lógica de la imagen instructora, de lo obvio o evidente, estrenamos el territorio al que venimos situando al alumnado de nivel universitario en Educación Artística.

3. La Transestética y su convergencia en Educación Artística: lo relacional y la interacción colectiva

Cuando Baudrillard acuñó en 1990 el término *Transestética*, lo hizo para denunciar una cultura invasora que prolifera con nuevos dictados, discursivos o subliminales, aunque ya no sean los del ojo y el verbo únicamente. Lo que nos incapacita para -además de jugar- poder inventar y decidir aquellas reglas de nuestros juegos. Esto lo resume muy bien cuando afirma que “detrás de todo el movimiento convulsivo del arte contemporáneo existe una especie de inercia, algo que ya no consigue superarse y que gira sobre sí en una recurrencia cada vez más rápida” (Baudrillard, 2001: 21). Una cultura, en suma, imperativa y vigilante que empleando la celeridad (nada más volátil que el universo informativo y visual de Internet) bloquea o constriñe un proceso creativo decidido -voluntario y crítico-. Lo que deja un babel de producciones artísticas iteradas que abundan, intoxican y desencantan; principal problema de la Postmodernidad, al que varios autores han dedicado su atención, y al que los docentes de Artes Visuales no quedamos nada ajenos (en tanto nuestro alumnado es, también, una muestra de la intoxicada y desencantada sociedad).

Esto ha abierto otro problema que, no desarrollaremos en este espacio, pero tampoco puede soslayarse: el de la especulación y mercantilización del arte en un clima de inercias dictadas. Lyotard ya lo advirtió, con clara lucidez, en una conferencia en Berlín en 1983: cuando lo artístico asimila su éxito a lo comercial, emprende estrategias semejante a como haría un publicista, y las hace pasar por innovación o creación; “se retornan fórmulas confirmadas por éxitos precedentes, se las desequilibra por medio de combinaciones con otras fórmulas en principio incompatibles y de amalgamas de citas, ornamentaciones, pastiches [...] De tal modo, se cree expresar el espíritu del tiempo, cuando no se hace sino reflejar el del mercado” (Lyotard, 1998: 110).

En este deslizante panorama, entre la inercia cultural y el descarado mercado (con su camuflada mercancía artística), la gente ambula con doble sospecha: como público o espectadora, y como creadora -estresada por la condición de autoría y por valores detentados-. ¿Quiénes deciden y retienen tales valores? ¿y cómo despertar, el criterio, ante el fenómeno de la masificación informativa visual, que ya parece más estratégico que espontáneo o inocente? Volvamos a los surrealistas, como defendimos en anterior contribución, a fin de ignorar ‘intoxicaciones presentes’ y dar oxígeno a la posibilidad de *hacer*, de *crear*, también *investigando y comentando*; recuperando lo que no asumiremos como utopía ni ingenuidad. Recuperando una libertad creativa que se sabe en interacción constante con el mundo, sin que por ello deshabilite el *ethos* y la *mirada* introspectivos y comprometidos. Esta fórmula propositiva, “volvamos”, también nos lleva al sujeto nietzscheano que conoce las opciones: entre asumir valores ajenos impuestos (es decir asumirlos acríticamente, por la inercia que denuncia Baudrillard), y tomar conciencia de engendrarlos (usando, eso sí, las herramientas y los estímulos que rodean nuestro cuerpo fenoménico). La afirmación propia no precisa liquidar el material dado de la vida; sino jugar

con él, a partir de él, para hacerse preguntas y respondérselas mientras investigamos-creamos-aprendemos. Algo en que el método a/r/tográfico demuestra que bien puede guiar el proceso.

Del confuso panorama aquí dibujado, el concepto transestético promete obtener un marco epistemológico y heurístico óptimo: como dijimos, la literatura especializada habla de “indagar”, “descubrir”, poniendo énfasis en una “indagación vital” que sea capaz de relacionar críticamente los textos, las imágenes y los contextos (Irwin, Golparian y Barney, 2017: 135). Esto que ha venido en bautizarse “arte relacional”: aquél que toma por horizonte las interacciones humanas en su contexto social y “se inspira sobre todo en los procesos flexibles que rigen la vida en común” (Bourriaud, 2008: 56). Y a lo que antes se hubo llamado ‘obra’ (hecha, acabada, muerta), ahora se le llama “una duración por experimentar, como una apertura posible” (*ibidem*, p. 14). Esto mismo, o muy próximo, que ya ha sido advertido desde las “implicaciones extraartísticas” del arte (Jiménez, 2010: 165); y que ha suscitado la necesidad de postular un “arte crítico” que anime a tomar conciencia de los dictados dominantes, más o menos velados, pero ahondando en la propia confianza que se logra con una mirada comprometida e introspectiva: porque “los explotados rara vez han necesitado que se les expliquen las leyes de la explotación. Porque no es la incomprendición [...] lo que alimenta la sumisión de los dominados, sino la falta de confianza en su capacidad para transformarlo” (Rancière, 2012: 59).

En una reciente aportación se ha puesto el énfasis en el beneficio educativo de un marco transestético (Luna, 2019), comprendiéndose que cada práctica artística se incardina en un juego vital donde, los contextos y poderes de entonces, no deben omitirse; y alertos de que la sola palabra *arte* será continuamente asaltada por estrategas y mercados que la conviertan en su idea, emblema, truco o fetiche para propagarse y colonizar espacios intelectuales (Santamaría, 2016). Enseñar desde este paradigma, ayuda a desbloquear el hoy más frecuente óbice a la creatividad: el de índole cultural (estereotipos y valores que socializan al individuo hasta atosigarlo o detenerlo).

Así, volver al rol híbrido que cada uno desempeña en su juego vital, volver a la indagación que los dadaístas y surrealistas abrieron -y los a/r/tógrafos preconizan-, es también volver al democrático patrimonio creativo de Dewey, con la mirada cargada de memoria (pasado), crítica (presente) y expectativa (futuro).

4. A propósito de la A/r/tografía: el diseño de *Proyectos creativos-narrativos con texto-imagen*

Unas previas consideraciones sobre cuándo y cómo empiezan los artistas a reivindicar su fuero creativo (cuyas amenazas consumadas hemos tratado antes), nos llevan al umbral del siglo de las vanguardias. Citemos como ejemplos a Paul Signac en 1891: “El pintor anarquista no es aquél que representa cuadros anarquistas, sino quien sin preocupaciones de lucro, sin deseo de recompensa, lucha con toda su individualidad contra las convenciones” (González, Calvo y Marchán, 2009: 36); a Ósip Brik en 1918: “Es preciso que todos los artistas se liberen al punto de toda somnolencia ideológica, agucen

la vista y se apliquen a una actividad realmente creativa. Fábricas, talleres y laboratorios esperan la llegada de los artistas, que han de ofrecer los modelos, objetos nunca vistos" (*ibidem*, pp. 175-176); o a Maurice Vlaminck en 1929 con apasionado e intimista alegato: "En el arte, las teorías prestan la misma utilidad que las recetas en medicina: para creer en ellas es preciso estar enfermo. El saber mata el instinto. Uno no hace pintura, hace *su* pintura. Me esfuerzo por volver a los instintos que dormitan en lo profundo del subconsciente, de lo que fuimos despojados por la vida superficial, por las convenciones" (*ibidem*, p. 52).

Semejantes testimonios -éstos son sólo algunos-, recogidos en fechas de cultivo y cocción del Dadá, el Surrealismo y las otras Vanguardias, parecen tener en común combatir las "convenciones" y anticipar lo que después va a suceder (y que posteriores ensayos ya citados van a abordar). Y cuando entonces se temía que, las nuevas propuestas mismas, también podían caer en fraguar una "convención" con sus reglas, y funcionar como laboratorios de ideas formales, se revolucionaba el motor un salto más: indefiniendo al arte como "la realidad de un mundo transpuesto según nuevas condiciones y posibilidades [...] que pertenece en sus innumerables variaciones al espectador" (Tzara, [1918] 1999: 10). El hito es que se despertó una amplia conciencia por vindicar al colonizado arte. Defensas que no se explican sin amenazas y opresiones reales. Incluso cuando el Surrealismo ya había consolidado sus dos primeros *Manifiestos* de los tres, Breton se vio obligado en una conferencia en Bruselas en 1934 a pronunciar estas palabras:

"La reivindicación surrealista se expresa [con] una intransigencia perfectamente libre por cuanto no reconoce ningún límite exterior a ella [...] El concepto de *surrealidad*, que tanto han querido echarnos en cara, que tanto han querido convertir en cuerda metafísica o mística con la que ahorcarnos, no se presta ya a equívoco alguno y demuestra no ser en nada contraria a esa necesidad de transformar el mundo que, siempre con más acierto, acometemos" (Breton, 2017: 31).

En común a todas estas expresiones y alegatos, que no sólo testimonian un momento sino una problemática que no entiende de épocas, se encuentra la aspiración connatural del querer *decir, hacer, mirar, y comentar* las cosas, sin los dictados político-culturales de turno a que se refiere Baudrillard.

Trasladamos este pulso latente a la enseñanza artística, y precisamos entonces de una metodología integral que capacite y permita, al estudiante, *mirar* (indagar, investigar), *hacer-dicir* (crear, narrar) y *comentar* (analizar, reflexionar): acciones, o facetas de un mismo proceso, reunidas precisamente en la A/r/tografía.

Cuando las metodologías simplemente cuantitativas o cualitativas ya habían demostrado su insuficiencia en Artes Visuales, Eisner emprendió la senda híbrida de un método con entidad propia por primera vez; contradiciendo así a otros colegas norteamericanos como el propio Howard Gardner (cuyo escepticismo radicaba en no ver el arte, *per se*, material y método de investigación; sino únicamente posible objeto de investigación al que otros métodos verbocentristas, o alfanuméricos, debían auxiliar). Una vez se ha superado la espuria dicotomía entre valores expresivos y cognitivos -lo que

recientemente se ha abogado como “cognición expresiva” (Caeiro y Muñiz, 2019)-, las prácticas artísticas se han legitimado y probado para indagar situaciones personales y problemas sociales, recurriendo a “elementos y estrategias que son mucho más evocativas que denotativas [por su] fuerte capacidad de empatía [y que] aumentan la pluralidad y diversidad de preguntas e interrogantes que podemos hacernos sobre las situaciones” (Roldán y Marín, 2012: 27-28).

De hecho, Marín Viadel asume que “el territorio de las artes suele comenzar cuando las palabras, las imágenes visuales o las sonoras [...] o la combinación de varios o de todos ellos abandonan o trastocan la seguridad de lo convencional” (*ibidem*, p. 28). Y dado que nosotros proponemos, desde un principio, situándonos en un paradigma integral, relacional, y holístico, resulta claro que aquellos monolenguajes basados en datos y discursos lógicos han de suplantarse por metalenguajes: en que, la metáfora, juega un valor elemental (ya no sólo una finalidad retórica). Y, sobre aquel primero, emplear los espectros del lenguaje estético o poético. Este giro filosófico y metodológico, en que al valor denotativo se le han reconocido sus límites, es bien explicado en el nuevo contexto:

“La Investigación Visual Basada en las Artes nos recuerda que los datos no ‘se encuentran’, sino que ‘son construidos’. Esto refuerza la autoridad tanto del investigador como del lector para crear significados personales” (Cahnmann-Taylor y Siegesmun, 2008: 101).

Cuando la A/r/tografía (acrónimo de *art, research y teaching*) nace en 2004 de la mano de Rita Irwin y Alex De Cosson, evoluciona en un desarrollo integral con tales bases, alcanzando “un proyecto intelectual integrado” (Roldán y Marín, 2012: 30) que no estandariza un método sino, más bien, se comporta rizomático. La propia investigadora y profesora de la Universidad de Columbia Británica (Canadá) nos reconoce, a los actores implicados en nuestra Área, “habitantes de esa zona fronteriza en la medida en la que recrean, investigan y reaprenden modos de conocimiento, apreciación y representación del mundo” (Irwin y De Cosson, 2004: 29). En esta tesitura ya hemos sostenido que, como trasladamos al alumnado, texto e imagen son códigos o lenguajes expresivo-cognitivos de igual nivel de importancia. Y manejamos ejemplos concretos del Dadá o Surrealismo para hacer entender que, las imágenes no auxilian ni describen los textos (caso de ilustraciones subsumidas a éstos), ni los textos funcionan tampoco de ese modo. El prejuicio de la interdependencia entre ambos se sustituye por una experiencia simbiótica, en que imagen y texto conservan entidad propia y se alimentan. En esta línea han contribuido autores fundacionales de la A/r/tografía, implicando la fotografía y la poesía escrita (Leggo e Irwin, 2018); y otros casos que en España han logrado éxito y difusión. A propósito de un proyecto liderado en Granada por la maestra Bustamante Díaz –“*Las imágenes y las palabras*”-, Joaquín Roldán asevera que “el propósito es demostrar visualmente que las imágenes y los textos escritos nunca pueden solaparse completamente” (Roldán y Marín, 2012: 141). Estas concepciones, que en nuestro entorno cercano ya vienen planteadas en *Elogio del calígrafo* ([1972-1999] 2002) del poeta y teórico del arte José Ángel Valente, han descubierto en la caligrafía china la más antigua prueba de tales postulados. Anne Whiston, investigadora del MIT, lo ejemplifica de este modo:

“Un haiku es una imagen condensada [...] La fotografía es a ver lo que la poesía es a escribir: una forma concentrada de pensar, una narración condensada [...] Las palabras, también, son imágenes, que revelan lo que he podido ver o entender. La poética es más que la estética; implica significado y, por lo tanto, lenguaje” (Whiston, 2017: 90-91).



Ilustración 1: Carburador infantil / Óleo, esmalte, laca, pan de oro, grafito y cera, 1919 / Francis Picabia / Fuente: Web

Entre alguno de los ejemplos manejados en el aula, queremos destacar el de la pieza “Carburador infantil” (1919) de Francis Picabia. Esta producción dadaísta hecha con óleo, esmalte, laca, pan de oro, grafito y cera, presenta sugerentes inscripciones textuales en francés que conforman -no anotan- la obra gráfica: tales como “*flujo y reflujo de las resoluciones*”; “*disolver la prolongación*”; “*la esfera de la migraña*”; “*destruir el futuro*”; y “*método cocodrilo*”. Una obra gráfica (íconico-textual) donde no se emplean lenguajes clásicamente lógicos y narrativos, ni se obedece a valores denotativos como dijimos. Su más aceptada interpretación la ha dado Jan Avgikos (de la Universidad de Lesley y Escuela de Artes Visuales de Nueva York): situándola como un hábil relato acerca de lo impotente, o inoperativo, de aquellos elementos mecánicos que engranan la ‘máquina’ o el ‘combustible’ del amor no consumado; figurando, en su composición, la analogía sexual

con los genitales femenino y masculino. Este lenguaje maquinal (que tres años después Picabia repite en su acuarela y tinta “Máquina de sumar”) se ha leído como metáfora del efímero y fortuito placer sexual que desencadena la procreación humana, según William Camfield (de la Universidad de Rice). Una maquinaria inmadura que puede guardar conexiones con la cópula y el engañoso progreso que la ciencia promete (Avgikos, 2020).

La discusión y reflexión en el aula sobre estos comentarios, paralelo a la indagación visual de la pieza y a la documentación de poemas escritos por el mismo Picabia (Pellegrini, 2012: 309-313), ya abren una dimensión del método a/r/tográfico (recordemos, no estandarizado sino rizomático). Los cruzamientos de documentos, entendidos como *testimonios* de un artista, favorecen un clima abierto a averiguar mayores matices en su voz. Porque el medio formal empleado (sea imagen, texto o combinación de ambos) no debe distraernos de investigar las posibilidades de un total producido que, igual, emana pensamiento de una misma experiencia vital.



Ilustración 2: Anotaciones / Óleo, 1966 / Adolph Gottlieb / Fuente: Web

También son referibles otros casos en que, la obra gráfica, evoca o concierne lo icónico y lo escritural, incluso en la fórmula de hacerlos ambiguamente indiscernibles (como Jean-Michel Basquiat en “Calavera” y “Oasis de veneno” [1981], o Adolph Gottlieb en “Anotaciones” [1966] y “Sombras” [1971]). Similar a este último, a propósito de Mark Tobey comenta Valente que, influido por Duchamp y por Teng K’uei, se adentra en los conceptos dadaístas y caligráficos orientales; lo que ya nos documenta una serie de pasos, dados en una vida, indispensables para investigar una producción artística que, no obstante, sigue quedando abierta a nuestra recepción (Valente, 2002). Al principio, hemos señalado el rasgo polifacético del artista de vanguardia como factor que optimiza la

práctica a/r/tográfica; efectivamente comprobamos que ocurre así. Estos cruzamientos testimoniales -pintados, fotografiados, escritos o verbalizados- son por igual registros de una indagación vital. Modelo de visión, más que método, con que animar los *Proyectos* que entrecruzarán la documentación y la creación propia. Materiales, ajenos y propios, de los que igualmente nos proveemos cuando se trata de andar el camino de la averiguación abierta al hallazgo (y no, estresada por llegar a un objetivo predeterminado).

Es muy frecuente que nuestro alumnado parte de esquemas categoriales donde la crónica vital se reduce a la mera descriptiva de situaciones concretas, sin incorporar elementos vitales del pensamiento abstracto (lo imaginario, lo onírico, lo intuido o conceptualizado filosóficamente, etc.). De ahí que, familiarizarles con el lenguaje estético o poético (que en realidad es una suerte de metalenguajes como hemos visto), sea condición inicial e iniciática -por aquello del decisivo componente experiencial que apareja-. Este proceso indagador no se esclaviza a los datos externos o las secuencias lógicas, como ocurre en las otras investigaciones 'tradicionales'. Las Artes Visuales han demandado un tipo de acción que involucra el ritual y el autoconocimiento; de ahí que anteriormente hayamos debido precisar ciertas notas sobre la *mirada* que, ahora, ha de asumir también el aprendizaje a *mirarse*. La implicación personal, en este *Proyecto* intelectual integral, lo hace tan comprometido como nos inviste responsables, decisarios, de narrativas por hacer y por venir.

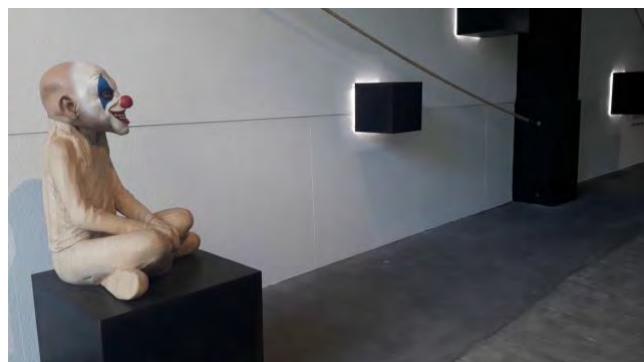


Ilustración 3: Destrucción [Alineación] / Videocreación, 2019 / Estudiantes de la Universidad de León / Fuente: El autor

Deseamos en este espacio destacar el proyecto indagador y artístico “*Destrucción [Alienación]*”, realizado por un grupo de estudiantes de la Universidad de León, cuyo eje ha sido tomar un objeto crucial (una máscara terrorífica de payaso) para intervenir en espacios públicos haciéndolo interactuar con el entorno. La ‘infiltración’ de un objeto extraño, inquietante, descontextualiza el espacio de modo que abre la posibilidad de resignificarlo permitiendo que éste pierda su ilación convencional. Lo que ha sido acompañado de un largo proceso en que, lo escritural (mediante automatismo en poemas), y la exploración de imágenes ajenas tomadas de Internet (sobre personas anónimas en lugares remotos), han hilvanado una investigación-acción sobre el juego de la identidad en nuestro ecosistema social. Un ecosistema fuertemente marcado por las biopolíticas que nos afectan. La máscara, el anonimato, la ocultación del disfraz y lo evidente aun pixelado, tejen muy distintas *formas-conceptos* con que replantearnos una idea tan amplísima como atingente e incluso peligrosa: nuestra identidad.



Ilustración 4: *Destrucción [Alineación]* / Videocreación, 2019 / Estudiantes de la Universidad de León / Fuente: El autor

Así también, por ejemplo, otro proyecto a/r/tográfico realizado, “*Forma / Desintegración / Minuto*”, ha articulado un juego visual entre caligramas (casos pioneros de Apollinaire y Tzara) y paisajes fotografiados de materias dispares cuya forma en cambio no controlamos (nubes, gotas de aceite, etc.). La conjugación de lo forzado, lo intencional, y lo estocástico o irremediablemente efímero en los minutos en que se deshace, ha valido ensayar una reflexión (con citas visuales y literales) acerca de las formas visibles, la intervención humana y el tiempo.



Ilustración 5: *Forma/Desintegración/Minuto* / Tríptico con hoja de libro escaneada, fotografía digital y fotomontaje, 2019 / Guillaume Apollinaire (poema-calígrafo “La paloma apuñalada y el surtidor”) y Estudiantes de la Universidad de León / Fuente: El autor

5. A modo de conclusión: aprendizajes y reflexiones

De la relación propositiva entre este marco teórico-metodológico y tal modelo de proyectos integrales, se desprende un dispositivo de investigación-creación que facilita el desarrollo de importantes competencias. A saber, las relativas a la capacidad de identificar y comprender ideas propias partiendo de producciones también ajenas. La introspección ha sido una gran omitida en los diseños curriculares. Si pensamos las palabras de Rothko, esto se intuye en aquella nota de los pasados años cincuenta y sesenta sobre la Educación:

“La educación no depende de lo que son realmente las cosas. No consiste sólo en presentar [lo] que el educador estima pertinente que se sepa, sino que

implica decidir qué categorías, para qué contexto y a qué fin social debe enfocarse tal conocimiento. Todos estos fines son antagónicos con el arte, que reacciona siempre contra la tendencia a ver el mundo compartimentado en categorías y se mueve por la necesidad de recomponer la visión del ser humano completo" (Rothko, 2007: 204).

Empatizamos con esta reflexión porque en ella reconocemos un enfoque, destinado a repetirse reivindicativo, semejante al que ya hemos tocado en este artículo con otros ejemplos. Ese movimiento o reacción, como si fuera orgánico o química, atribuido a la expresión artística, debe ser completado como atribución al amplio campo de la 'expresión cognitiva'; del 'conocimiento' humanamente reformulado desde el Construccionismo inclusivo. Sobre las bases del legado de Eisner, el enfoque a/r/tográfico liderado por Irwin ha sido el de mayor idoneidad con este planteamiento. Ahora que contamos con marcos y herramientas adecuados, la tendencia a trabajar en esta *dirección no dirigida, o no unidireccional*, debe incrementarse. Sostenemos su incremento para así dar testimonios (o, en los clásicos métodos llamados, *resultados*) de las experiencias que van practicándose. Pues compartirlas con la comunidad de nuestro ámbito -y visibilizarlas ante otras-, es la única forma material de transferencia del conocimiento que puede consolidar una perspectiva aún joven o en crecimiento.

Referencias

- AUMONT, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- AVGIKOS, J. (2020). *Francis Picabia. The Child Carburetor*. Recuperado de <https://www.guggenheim.org/artwork/3409>
- BAUDRILLARD, J. (2001). *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Barcelona: Anagrama.
- BERGSON, H. (2001). *Matière et mémoire. Essai sur la relation du corps a l'esprit*. En A. Robinet y H. Gouhier (comp.), *Œuvres* (6^a edición). (pp. 169-223) París: Presses Universitaires de France.
- BOURRIAUD, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- BRETON, André (2017). *¿Qué es el surrealismo?* 2^a ed. Madrid: Casimiro.
- BRYSON, N. (1991). *Visión y pintura. La lógica de la mirada*. Madrid: Alianza.
- CAEIRO, M.; MUÑIZ, M. A. (2019). "La cognición expresiva como experiencia de relación del arte y la ciencia en la educación preuniversitaria". En: *Artnodes*, 24, pp. 142-154. <https://doi.org/10.7238/a.v0i24.3259>

CAHNMANN-TAYLOR, M.; SIEGESMUND, R. (eds.) (2008). *Arts-Based Research in Education. Foundations for Practice*. Nueva York: Routledge.

CASTRO, S.; MARCOS, A. (eds.) (2010). *Arte y Ciencia: mundos convergentes*. Madrid: Plaza y Valdés. <https://doi.org/10.5211/9788492751723>

DOMÍNGUEZ, J. (2020). "Revisión del Surrealismo para una Educación Artística de lo insólito: del simulacro a la imagen-objeto". En: *Tercio Creciente*, 17, pp. 33-45.
<https://doi.org/10.17561/rtc.n17.3>

EMMER, M. (2005). "La perfección visible: Matemática y Arte". En: *Artnodes*, 4, doi: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i4.731>

GONZÁLEZ, A.; CALVO, F.; MARCHÁN, S. (2009). *Escritos de arte de vanguardia. 3ª ed.* Madrid: Akal / Istmo, Colecc. Fundamentos.

IRWIN, R.; De COSSON, A. (eds.) (2004). *A/R/Tography: Rendering self through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational.

IRWIN, R.; GOLPARIAN, S.; BARNEY, D. (2017). *A/r/tografía como Metodología para la Investigación Visual*. En R. Marín y J. Roldán (eds.), *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. (pp. 134-164) Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

JIMÉNEZ, J. (2010). *Teoría del arte. 1ª ed., 5ª imp.* Madrid: Tecnos / Alianza, Colecc. Neometrópolis.

KUSPIT, D. (2006). *El fin del arte. 1ª ed., 2ª imp.* Madrid: Akal.

LEGGO, C.; IRWIN, R. (2018). "Ways of attending: Poetry and art". En: *Canadian Review of Art Education*, 45(1), pp. 50-76. <https://doi.org/10.26443/crae.v45i1.48>

LUNA, D. (2019). "Desmitificar para educar: hacia una didáctica transestética del arte". En: *Communiars*, 2, pp. 22-30. <https://doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.02>

LYOTARD, J.-F. (1998). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Manantial.

MERLEAU-PONTY, M. (2010). *Lo visible y lo invisible. Seguido de: Notas de trabajo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

PAZ, Octavio (2006). *El arco y la lira. 4ª ed.* México: Fondo de Cultura Económica.

PELLEGRINI, A. (ed.) (2012). *Antología de la poesía surrealista. 3ª ed.* Buenos Aires: Argonauta.

PERELLÓ, J. (2005). "Poincaré i Duchamp: Encontre a la quarta dimensió". En: *Artnodes*, 4, doi: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i4.731>

RANCIÈRE, J. (2012). *El malestar en la estética*. Madrid: Clave Intelectual.

ROLDÁN, J.; MARÍN, R. (eds.) (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.

ROTHKO, M. (2007). *Escritos sobre arte*. Barcelona: Paidós.

SANTAMARÍA, A. (2016). *Arte (es) propaganda. Reflexiones sobre arte e ideología*. Madrid: Capitán Swing.

TZARA, T. (1999). *Siete manifiestos Dadá*. Barcelona: Tusquets.

VALENTE, J. A. (2002). *Elogio del calígrafo. Ensayos sobre arte*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

WHISTON, A. (2017). *El ojo es una puerta*. En R. Marín y J. Roldán (eds.), *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. (pp. 120-133) Granada: Editorial de la Universidad de Granada. <https://doi.org/10.4995/aniav.2018.9126>



Tercio Creciente

ISSN 2340-9096

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

terciocreciente@gmail.com

TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Su edición se realiza en el servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, y 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.