

Editoras Temáticas de este número / Guest-edited special issue:

María Isabel Moreno Montoro y  
María Lorena Cueva Ramírez

Seamos radicales: hacer es arte y educación / Let's be radical: doing is art and  
education

# Tercio Creciente





Grupo PAI Hum-862

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

ISSN: 2340-9096

URL: [www.terciocreciente.com](http://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.

Coeditora Jefe

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

Comité Editorial/Editorial Board

Jesús Caballero Caballero, Universidad de Almería -  
España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes  
y Gestión Cultural. / (\*)

Ana María Ortola 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.

Jesús Caballero Caballero Escuela de Artes de Jerez,  
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 Flovia Rodríguez Cordero, Directora  
del Departamento de Pedagogía y Psicología de la  
Universidad de las Artes de La Habana, Cuba. / Director  
of the Department of Pedagogy and Psychology of the  
University of the Arts in Havana, Cuba.  
Dr. Marit Dewhurst, Directora de Educación Artística, City  
College of New York. USA. / Director of Art Education,  
City College of New York.

D. 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 Oláiz, Universidad de Granada- España.  
/ University of Granada. Spain.

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

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

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

Dr. Samir Assaleh Assaleh, Universidad de Huelva-  
España. / University of Huelva. Spain.

Dña. Katie Bruce. Producer Curator at GoMA, Glasgow  
(U.K.).

Dra. Rosa Cubillo López. Vicedecana de Ordenación  
Académica. Facultad de Bellas Artes. Universidad de la  
Laguna- España. / Associate Dean for Academic Affairs.  
Faculty of Fine Arts. Laguna University

D. Gonzalo Casals, Director del Departamento de Cultura

de la ciudad de Nueva York-USA.

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

Dr. Maria Letsiou, Athens School of Fine Arts, Grecia  
Dr. Diarmuid McAuliffe, University of the West of Scotland,  
UK.

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

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

Dra. María Dolores Callejón Chinchilla, Colegio Oficial  
de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía  
(COLBAA) y Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum  
862 - Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

/ Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in  
Andalusia ( COLBAA ) and University of Jaen. (\*)

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

Dr. José Luis Anta Féliz, 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 comprometiéndola 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.

Foto de portada/cover photo: Isabel Moreno: "*El patio de mi colegio*". Bailén, junio de 2021.

## Sumario / Contents

- 5  
*Seamos radicales: hacer es arte y educación / Let's be radical: doing is art and education*  
Editorial
- 7  
*La construcción de la villana en películas clásicas de Disney / The construction of the villain women in classic Disney films*  
Vicente Monleón Oliva
- 39  
*Los procesos de experimentación artística e introspectiva como oportunidad de transformación vital en la didáctica de las artes plásticas / The processes of introspective artistic experimentation as an opportunity for vital transformation in the didactics of the visual arts*  
Rocío Texeira Jiménez y Carmen Vaquero Cañestro
- 53  
*Why learn artistic thought? / ¿Por qué aprender pensamiento artístico?*  
Joachim Kette
- 75  
*The Importance of Self-Experience in Art for Future Generalist Teachers / La importancia de la autoexperiencia en el arte para los futuros maestros generalistas*  
Kateřina Štěpánková
- 91  
*Art Thinking en la Etapa de Educación infantil: hacer aprendiendo y aprender haciendo / Art Thinking in the Childhood Education Stage: Doing learning and learning by doing*  
Nora Ramos Vallecilo
- 101  
*La arquitectura según Edward Ruscha: el encuentro entre los lenguajes artísticos y la práctica educativa en Educación Primaria / The architecture by Edward Ruscha: The encounter between artistic languages and educational practice in Primary Education*  
Antonio Fernández Morillas
- 115  
*Y sin embargo se mueve: una iniciativa popular en la intervención artística y social / And yet it moves: A popular initiative in artistic and social intervention*  
Estrella Soto Moreno
- 121  
*Taller performativo a partir de acciones docentes, creadoras e investigadoras metodográficas / Performative workshop based on teaching, creators and research methodographies actions*  
Martín Caeiro Rodríguez, María-Dolores Callejón Chinchilla, Carmen Vaquero Cañestro y Pedro David Chacón Gordillo
- 133  
*El vacío en la escultura como recurso didáctico para la expresión plástica infantil: formas de hacer mundos / The void in sculpture as a didactic resource for children's plastic expression: ways of making worlds*  
Ana Orejas Prats y Víctor Murillo Ligorred
- 143  
*La escuela dedibujada / The sketchy school*  
Michela Fabbrocino
- 155  
*Comercialización de las obras de arte. Investigación sobre la cerámica / Marketing of works of art. Research on ceramics*  
Jianxiong Liu/ 刘剑雄
- 169  
*El hilo en la Mitología, la Literatura y el Arte clásicos y su significado reivindicativo en el Arte contemporáneo / The thread as material in Mythology, Literature and Art. Modification of its meaningful use to claim tool*  
María del Carmen Bellido-Márquez
- 185  
*Ramón y Cajal, la neurociencia a través del arte / Ramón y Cajal, Neuroscience through Art*  
Rosana Salazar García
- 195  
*Fotografía infantil: análisis y métodos de enseñanza. Un estudio de caso basado en las artes visuales / Children's photography: Analysis and teaching methods. A case study based on the visual arts*  
Ángela Moreno Córdoba
- 211  
*Enseñar tintas antiguas en la educación superior de artes plásticas. Miradas pretéritas ante futuros inciertos / Teaching ancient inks in higher education of fine arts. Antique views for uncertain futures*  
Rafael Romero Pineda y Joan Miquel Porquer Rigo

## Editorial

### Monográfico Extraordinario VI

#### Seamos radicales: hacer es arte y educación / Let's be radical: doing is art and education

— 227

*Relato visual Espíritu de Pájaro de Fredy Chinkangana / Visual  
Story Bird Spirit by Fredy Chinkangana*

Luis Claudio Cortés Picazo

— 237

*Abramos las puertas a la igualdad: una experiencia plástica  
y artística con el alumnado universitario de Educación  
Infantil / Let's open the doors to equality: a visual and artistic  
experience with the university students of Early Childhood  
Education*

Pilar del Río Fernández y María Victoria Márquez Casero

— 251

*Investigación Basada en las Artes: «Soy yo» /  
Arts-Based Research: "It's me"*

Maitane Cortés Cortés

— 267

*Walking the Creativity Tightrope: Teaching students to be  
appropriately radical / Caminando por la cuerda floja de la  
creatividad: enseñar a los estudiantes a ser apropiadamente  
radicales*

Michelle Wiebe

— 281

*The Coronavirus Pandemic as an Opportunity for  
Pedagogical Innovation | Research of Didactic Resources of  
Art Museums and Galleries / La pandemia del coronavirus  
como oportunidad de innovación pedagógica. Investigación  
de Recursos Didácticos de Museos y Galerías de Arte*

Jana Jiroutová, Kateřina Mesdag, Petra Šobáňová  
& Pavla Baštanová

— 295

*El debate naturaleza-cultura en la relación conflictiva entre  
maternidades y feminismos / The nature-culture debate  
in the conflictive relationship between motherhood and  
feminism*

Julia Cañero Ruiz

— 311

*El espacio urbano como altavoz en el arte a través de la obra  
de Banksy y JR / The urban space as a loudspeaker in art  
through the work of Banksy and JR*

Leticia Vázquez Carpio

Con este monográfico, ponemos el broche a una serie que ha tratado una visión divergente, cosmopolita e interdisciplinar sobre la educación y la investigación artística. Si algo define nuestra visión sobre el mundo de las artes es el compromiso y la intención con la disidencia en las prácticas educativas y la reivindicación de otras formas y métodos de investigar y generar conocimiento.

De nuevo, esta compilación de artículos, fotoensayos y videocreaciones son ejemplo tangible de esta otra mirada.

Estas propuestas suponen reflexionar sobre arte, artistas, espectadores y educadores, considerando la necesidad de entender la experiencia, a conseguir un aprendizaje activo basado en el compartir, en la comunidad, desde la diversidad de miradas y el mismo fin.

*With this monograph, we put the finishing touch to a series that has dealt with a divergent, cosmopolitan and interdisciplinary vision of education and artistic research. If anything defines our vision of the world of the arts, it is the commitment and intention to dissent in educational practices and the demand for other forms and methods of researching and generating knowledge.*

*Once again, this compilation of articles, photo essays and video creations are a tangible example of this other view.*

*These proposals involve reflecting on art, artists, viewers and educators, considering the need to understand the experience, to achieve active learning based on sharing, in the community, from the diversity of views and the same goal.*



# La construcción de la villana en películas clásicas de Disney

## The construction of the villain women in classic Disney films

**Vicente Monleón**

Universitat de València

vicente.monleon.94@gmail.com

Sugerencias para citar este artículo:

Monleón, Vicente (2022). «La construcción de la villana en películas clásicas de Disney», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 7-37), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6509>

Recibido: 27/07/2021  
Revisado: 26/03/2022  
Aceptado: 26/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

### Resumen

La cultura visual se entiende como una representación de una ideología concreta de manera ficticia y la posterior difusión de dicho mensaje en la realidad, atendiendo de forma sesgada a un criterio de verdad. La cinematografía de animación es un apéndice de la cultura visual y se selecciona para dicho estudio debido a la influencia que tiene respecto a la población infantil en relación a su educación. Esta investigación recurre a una metodología plural para analizar a las 11 villanas principales de la colección “Los clásicos” Disney. Se genera una aproximación atendiendo al componente estético y ético de dichas figuras para manifestar los mensajes que la población infantil asimila tras el visionado de dichos filmes. Una de las consideraciones finales más significativas se centra en la percepción de la villana como mujer que rompe con los estereotipos machistas y directrices estipuladas por el heteropatriarcado.

**Palabras clave:** cultura visual, cine de animación, Disney, villana, educación, maniqueísmo, heteropatriarcado

### Abstract

Visual culture is understood as a fictitious representation of a specific ideology and the subsequent dissemination of that message in reality, according to a criterion of truth. Animated cinematography is an appendix of visual culture and it is selected for this

study due to the influence it has on the child population related to their education. This research uses a plural methodology to analyze the 11 main villain's women of the Disney "The Classics" set. An approach is generated taking into account the aesthetic and ethical component of these figures to express the messages that the child population assimilates after viewing the films. One of the most significant final considerations focuses on the perception of the villain as a woman who breaks with the macho stereotypes and guidelines stipulated by the heteropatriarchy.

**Keywords:** visual culture, animation cinema, Disney, villain woman, education, manichaeism, heteropatriarchy

## Introducción

La cultura visual atiende a una serie de representaciones en el terreno de la ficción, pero cuyas repercusiones acontecen en la realidad debido a que los mensajes que esta difiere son asimilados por la población consumidora como verdades absolutas que únicamente representan a un sector social, es decir, a aquel que se corresponde con la ideología política de quienes generan dicha cultura de la imagen (Granado, 2003: 155-156; Alonso-Sanz y Orduña, 2013: 18; Alonso-Sanz, 2013a: 254; Alonso-Sanz y Huerta, 2014: 39-40; Monleón, 2017: 159-162).

Esta se entiende como un compendio de imágenes fijas y/o en movimiento que componen la cotidianidad de las personas. Algunos ejemplos de cultura visual son: cinematografía, series de televisión, carteles de publicidad, mupis, anuncios, etc. (Acaso, 2006); también las redes sociales como Instagram (Acosta, 2020: 29; Racioppe y Párraga, 2020: 47). De este conjunto se selecciona el cine de animación debido a la gran influencia que genera en quienes lo consumen, mayoritariamente el público infantil, entendido este como un sector social a quien más influye la ideología y discursos debido a la etapa vital que atraviesan (Monleón, 2018a: 25-26).

Atendiendo a la cultura audiovisual de animación se detiene la atención en Disney como productora occidental de filmes de dibujos animados con gran alcance mediático. De hecho, de acuerdo con Mollet (2013: 110) esta industria nace en la década de los años 20' del siglo pasado como un recurso de evasión de la realidad de posguerra que se atraviesa en los Estados Unidos. Por ello, todos sus productos se relacionan con un pensamiento occidental caracterizado por el heteropatriarcado (Monleón, 2020a: 54; Pellicer, 2016: 139), la estructura social de clases (Monleón, 2020b: 76) y los ataques contra las diversidades (Monleón, 2020c: 167). No obstante, su discurso sobrepasa las fronteras contextuales y geográficas y se mantiene vigente en la actualidad.

Con todo, se planean una serie de interrogantes que sientan las bases y justifican dicha investigación: ¿cómo se entiende metafóricamente el concepto de maldad en las películas Disney?, ¿qué tendencia sigue la productora para construir a sus personajes malvados?, ¿qué semejanzas y/o diferencias se encuentran entre las figuras villanas masculinas y femeninas?, ¿qué discursos se difunden entre la población infantil con respecto a la estética y la ética de las mujeres villanas Disney?

## **El concepto metafórico de maldad y su relación con las villanas Disney**

Este concepto se utiliza como una metáfora que pretende recoger de estos filmes aquellas figuras que se tildan de malvadas y que atentan en contra de los derechos universales de las personas, aquellas que toman una verdad como incuestionable o con las que se contribuye a la invisibilización de colectivos minoritarios. Así es como se entiende la maldad en esta investigación. Esta es un conjunto de comportamientos, actitudes, pensamientos y conductas que no respetan la diversidad, favoreciendo los convencionalismos e injusticias sociales que mantienen la desigualdad. Además, se pretende estudiar también los ejemplos estéticos que permiten identificar físicamente a las figuras como villanas.

El concepto de “maldad” o de “mal” es un término definido en relación con su opuesto “bien”. Caracterizándose dicha actuación de peligrosa porque el establecimiento de lo incorrecto queda supeditado y restringido a los diferentes contextos en los que la virtud es definida. Según la tradición filosófica clásica (Cláudio, 2009: 235) una vez encontrada y establecida la definición de bondad se persigue la de maldad, en base a una oposición. De hecho, se tiende a definir este concepto como un sinónimo de repulsivo o como todo aquello a evitar (Hobbes, 2003: 629). Dependiendo del contexto y de quien se muestre como figura de referencia para una masa, la bondad/maldad se establece de una manera u otra. Asimismo, son términos opuestos que se complementan, siendo la existencia de uno la que afirma la del otro (Galeano, 2001: 318; Tausiet, 2009: 134).

¿Eliminar el Mal? ¿Qué sería del Bien sin el Mal? No sólo los fanáticos religiosos necesitan enemigos, para justificar su locura. También necesitan enemigos, para justificar su existencia, la industria de armamentos y el gigantesco aparato militar de Estados Unidos. Buenos y malos, malos y buenos: los actores cambian de máscaras, los héroes pasan a ser monstruos y los monstruos héroes, según exigen los que escriben el drama. (Galeano, 2001: 318)

Partiendo de un posicionamiento aristotélico (Berti, 2004: 265; Boeri, 2004: 109, 2007: 11-15 y 2008: 7) se establece que la maldad es un desencadenante que aflora en aquellos individuos que no son educados o que carecen de las aptitudes/oportunidades para alcanzar ideas perfectas como la de “bien”. Según la filosofía clásica hay una distinción entre el mundo físico y el de las ideas; en el primero residen las personas mientras que el segundo es un plano metafórico en el que se encuentra el conocimiento. No obstante, defienden que no es posible alcanzarlo por toda la ciudadanía. Por ello, quienes disponen de la virtud de adquirirlo se les precisa de nuevo en el mundo terrenal para difundir dicho pensamiento, recayendo sobre estos individuos una responsabilidad en relación al progreso social. A partir de esta explicación se muestra una justificación del mal relacionado con la ignorancia de la humanidad y su carencia de inteligencia. Las personas no se comportan incorrectamente de manera intencionada, sino porque no reciben a través de la educación los recursos para alcanzar la esencia de la idea perfecta del “bien”.

Materializados y ubicados estos posicionamientos en un contexto occidental/actual, se deduce que la factoría Disney es educadora y posee capacidad para adoctrinar a

quienes consumen sus productos sobre el bien y el mal. No obstante, conviene pensar en el concepto de “lo correcto” bajo principios consensuados y en beneficio de todas las especies del planeta. De hecho, en palabra de Cláudio (2009: 235) para actuar correctamente es necesario partir del Meta-Código de Ética Europeo que se constituye con cuatro principios clave: respeto por los derechos y dignidad de las personas, competencia, responsabilidad e integridad. Recurriendo también a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 2008: 1-10).

“El mal no es un oscuro drama teológico que paraliza y vuelve enigmática y ambigua toda acción, sino un drama histórico en el cual la decisión de cada uno está siempre en cuestión” (Agamben, 2015, p. 196). Coincidiendo con Marrades (2002: 79), quien apuesta por un pensamiento que descentraliza la maldad de las acciones y la reconduce hacia la toma de decisiones de los agentes que las desencadenan. Una acción es mala porque alguien se decanta por ella cuando dispone de otra más acertada que no atenta contra su persona. “En sus expresiones extremas, el agente del mal se mueve por orgullo (Lucifer), por envidia (Caín), por odio (Yago), por resentimiento (Ricardo III), por instinto de destrucción (Sade)” (Marrades, 2002, p. 84). Por tanto, según Marrades (2002) el “mal” se relaciona con la carencia de raciocinio e imposibilidad para reflexionar sobre las consecuencias de las acciones que efectuar: “la pura y simple irreflexión la que hizo totalmente incapaz de distinguir el bien y el mal” (p. 88).

En consecuencia, se genera un pensamiento que permite al individuo basarse en su conciencia y en los pensamientos de justicia para controlar aquellos comportamientos considerados perversos (Cláudio, 2009: 235; Montero, 2001: 5-6; Candia, 2010: 50-55). No obstante, esta explicación solo es válida bajo criterios comunes y compartidos por la humanidad. Según Marrades (2002: 85), en el momento en que las diferencias emergen, los contextos se muestran diferenciados y las ideologías cobran fuerza; resultando difícil saber cuándo se actúa correctamente. Por tanto, la relatividad de lo malo encuentra una justificación y relación con la de lo bueno (Boeri, 2008: 9). Ejemplificando así, tal y como muestra Cláudio (2009: 237), la dificultad de universalizar las soluciones propuestas ante dilemas éticos de la cotidianidad de la ciudadanía. Por ello se parte del postulado de los derechos universales.

El proceso de adquisición de las propias disposiciones habituales es inconsciente en las etapas tempranas de la vida humana; luego, cuando el agente comienza a ejercer sus facultades racionales, puede ser capaz de someter a examen la calidad de tales disposiciones y, eventualmente, a partir de ese análisis racional cambiarlas si descubre que son deficientes o viciosas, lo cual significa que también cambiará sus creencias respecto de lo que es correcto o incorrecto y de los deseos que se dan junto a ellas. Si después de su examen racional descubre que tales disposiciones son buenas, las reafirmará y hará más sólidas. La forma de racionalidad que interviene en ese “proceso de revisión” de las disposiciones habituales de la prudencia (phrónesis), que reúne en sí misma dos aspectos inseparables en la explicación de la acción: el universal (que prescribe lo que hay que hacer) y el particular, que tiene que ver con la situación concreta de la acción. (Boeri, 2008, p. 25)

Las figuras malvadas en las películas Disney se caracterizan por unos atributos físicos vinculados con la estética propia y tradicional de la maldad (Ramadan, 2015: 125; del Arco, 2007: 6). Tal y como señala Dondis (1988: 15-16) se trata de una sintaxis visual determinada y adaptada a la perversión de los filmes destinados al colectivo infantil para identificarla rápidamente. Esto se muestra con la fisonomía que presentan, los colores utilizados en sus ropajes y complementos, la metamorfosis o cambio de apariencia y también la condición que tienen, es decir, si son personas, animales o seres sobrenaturales.

El villano como rol cinematográfico (y por extensión ficcional) parte de una concepción maniquea: en la historia hay buenos y malos, y ambos bandos son claramente identificables [...] desde el punto de vista físico. En la vida real este tipo de distinciones no son tan fáciles pero los tópicos y estereotipos son frecuentes en el cine y el caso del villano no iba a ser menos: un malo no sólo tiene que serlo sino también parecerlo. Y para parecerlo hay una serie de características recurrentes. (Jiménez, 2010, p. 293)

Resulta significativo que uno de los elementos vinculados con la estética de las figuras malvadas de esta productora sea la pertenencia a la clase alta de la sociedad o tan solo la apariencia de dicho estatus social (Jiménez, 2010: 295). Este colectivo, pese a ser más desagradable cuida al máximo su aspecto: ropajes elegantes y costosos, maquillajes para el rostro, productos de belleza y ostentación en las mansiones donde viven.

La construcción de figuras antagonistas tiene también una base ética (Coyne y Archer, 2004: 254; Coyne y Whitehead, 2008: 382; Cox, Garrett y Graham, 2005: 267). “En cuanto a su personalidad, el villano debe ser mezquino, despiadado, vengador, egoísta, envidioso... debe reunir las características esenciales del concepto de mal. El villano se siente bien haciendo el mal, por esa razón es un villano” (Sánchez, 2013, p. 332). “En cuanto a la personalidad, el villano es un ser cruel, inmisericorde, despiadado, traidor, ambicioso y vengador que disfruta de su villanía. Y esto último es una cuestión importante: el villano se siente bien haciendo el mal” (Jiménez, 2010, p. 293).

¿La figura antagonista inicia comportamientos delincuentes como resultado de una disposición interna negativa que el personaje acarrea a través del tiempo, lugar y contexto social? O, ¿están los comportamientos culpables de los antagonistas ligados a un factor situacional como el tiempo, un lugar particular o un concreto contexto social? Estas preguntas llaman nuestra atención porque la Teoría Cognitiva Social sugiere que los niños están aprendiendo por observación de otros comportamientos y que el aprendizaje consecuentemente influirá en los juicios del colectivo infantil y/o sus comportamientos (Bandura, 1989), en las bases de la Teoría Cognitiva Social, nosotros podemos asumir como las películas de animación de los niños retratan figuras malvadas principales atribuyen a su comportamiento diferentes factores que influirán en los juicios o comportamientos de los niños. (Feng y Park, 2015, p. 6)

Una revisión ética de sus comportamientos aproxima al origen de su malignidad, la posibilidad que tienen o no de reconducirse y convertirse al lado de las figuras bienhechoras y el final que les sobreviene en base a sus comportamientos. Resulta significativo detallar aquello que indica la literatura especializada para tener en cuenta las variables de estudio en el análisis posterior de la colección seleccionada.

## Metodología

Partiendo de un posicionamiento socio-crítico (Unzueta, 2011: 105) se pretende analizar el contenido de en una colección cinematográfica de animación llamada “Los clásicos” Disney (1937-2016) desde la perspectiva del concepto de “maldad” como una metáfora de los discursos que genera en la sociedad y el tipo de ideología que forja en la ciudadanía consumidora de dicho producto audiovisual. En esta fase de corte analítico-social se recurre a una metodología mixta (Kathryn, 2009: 37; Pereira, 2011: 15; Díaz y Pinto, 2017: 46; Sánchez, 2015: 11; Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012: 91).

Esta colección se compone de un total de 60 películas. De estas, atendiendo a la investigación de Monleón (2020c: 68-69) se seleccionan 11 títulos debido a que estos son los que se corresponden con tramas en las que aparece una figura villana mujer. Siendo este componente demográfico aquel que interesa para la investigación debido a la motivación de abordar desde un paradigma feminista (Carneiro, 2005: 21-22) los discursos que Disney materializa con sus mujeres malvadas con carácter protagonista y que difunde entre quienes consumen sus filmes. Se atiende por tanto a una muestra de 11 filmes relacionados con 11 mujeres villanas de la productora Disney.

Por un lado, cualitativamente se analizan los discursos, mensajes, ideología, etc., creados y recreados en relación a dichas figuras malvadas que son mujeres. Se centra la atención en la palabra como objeto de análisis (Cea, 2001: 20-25) y en los datos descriptivos que proporciona. Asimismo, como se centra la atención en el estudio de figuras se recurre a una metodología de Investigación Basada en Imágenes o IBI (Eisner, 2014: 21) entendida como una manera de proceder situada entre lo cualitativo y lo artístico. Por otro lado, toda la información recabada se recoge en tablas, etiquetando aquellas categorías y subcategorías que presenta cada villana. Tras ello, se cuantifican los resultados por medio de porcentajes y se comparten a través de gráficas. De esta manera se entiende el componente cuantitativo de la investigación (Carbajosa, 2011: 183). Atendiendo a la combinación de metodologías para dicho estudio de defiende una pluralidad (Alonso-Sanz, 2013b: 111) de estas en el campo de las artes.

Con todo, la investigación se centra en las villanas protagonistas de la colección “Los clásicos” Disney. Por una parte, se atiende a la variable de la estética en dichas figuras. De esta se centra la atención en las siguientes categorías y subcategorías: rasgos faciales (ceño fruncido, nariz puntiaguda y mandíbula prominente), el color (rojo, azul, verde, morado, marrón, negro y gris), la metamorfosis (sí y no) y la condición (persona, animal o ser ficticio). Por otra parte, se atiende a la variable de la ética en dichas figuras con las siguientes categorías y subcategorías: causas de la maldad (detonante y naturaleza patológica), cambio de rol (sí, no y dualidad) y desenlace (muerte espeluznante, apoderamiento del miedo, final irrelevante y final positivo).

Tabla 1. Muestra para el estudio. Listado de películas y de villanas principales para el

análisis. Tabla de elaboración propia

PELÍCULA	VILLANA PRINCIPAL
Blancanieves y los siete enanitos (Disney, 1937)	 <p>Figura 1. Walt Disney (1937). La reina Grinhilde [Figura]. En Blancanieves y los siete enanitos (Disney, 1937)</p>
La Cenicienta (Disney, 1950)	 <p>Figura 2. Walt Disney (1950). Lady Tremaine [Figura]. En La Cenicienta (Disney, 1950)</p>
La bella durmiente (Disney, 1959)	 <p>Figura 3. Walt Disney (1951). La reina de corazones [Figura]. En Alicia en el país de las maravillas (Disney, 1951)</p>
101 dálmatas (Disney, 1961)	 <p>Figura 4. Walt Disney (1959). Maléfica [Figura]. En La bella durmiente (Disney, 1959)</p>

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6509>  
Investigación

<p>101 dálmatas (Disney, 1961)</p>	 <p>Figura 5. Walt Disney (1961). Cruella de Vil [Figura]. En 101 dálmatas (Disney, 1961)</p>
<p>Los rescatadores (Miller y Reitherman, 1978)</p>	 <p>Figura 6. Walt Disney (1978). Madame Medusa [Figura]. En Los rescatadores (Miller y Reitherman, 1978)</p>
<p>La sirenita (Ashman y Musker, 1989)</p>	 <p>Figura 7. Walt Disney (1989). Úrula [Figura]. En La sirenita (Ashman y Musker, 1989)</p>
<p>El emperador y sus locuras (Fullmer, 2000)</p>	 <p>Figura 8. Walt Disney (2000). Yzma [Figura]. En El emperador y sus locuras (Fullmer, 2000)</p>

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6509>  
Investigación

Enredados (Conli, 2010)	 <p>Figura 9. Walt Disney (2010). Mamá Gothel [Figura]. En Enredados (Conli, 2010)</p>
Zootrópolis (Spencer, 2015)	 <p>Figura 10. Walt Disney (2015). Ovina [Figura]. En Zootrópolis (Spencer, 2015)</p>
Vaiana (Shurer, 2016)	 <p>Figura 11. Walt Disney (2016). Teka [Figura]. En Vaiana (Shurer, 2016)</p>

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6509>  
Investigación

## Resultados y discusión

En primer lugar, se atiende a la exposición y discusión de los resultados relacionados con la estética de las villanas principales en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016). Toda esta información se encuentra recogida de una manera numérica en la figura 12.

	Estética														
	Fenotipo			Color							Meta-morfosis		Condición		
	Nariz puntiaguda	Mandíbula prominente	Ceño fruncido	Rojo	Azul	Verde	Morado	Marrón	Negro	Gris	Si	No	Persona	Animal	Ser ficticio
Reina Grimhilde			X				X		X		X				X
Lady Tremaine	X	X	X	X		X	X	X		X		X	X		
Reina de corazones			X	X								X	X		
Maléfica		X				X	X		X		X				X
Cruella de Vil	X	X	X	X		X		X	X			X	X		
Madame Medusa	X			X	X	X						X	X		
Úrsula	X		X	X	X	X	X		X		X				X
Yzma	X	X		X	X		X		X		X		X		
Mamá Gothel	X	X		X				X	X		X		X		
Ovina				X	X	X		X		X		X		X	
Teka			X	X						X					X
<b>Hallazgo</b>	5/16	5/16	6/16	8/37	4/37	6/37	5/37	4/37	8/37	2/37	6/11	5/11	6/11	1/11	4/11
<b>%</b>	31,25%	31,25%	37,5%	21,62%	10,81%	16,22%	13,51%	10,81%	21,62%	5,41%	54,54%	45,46%	54,54%	9,09%	36,37%

Figura 12. Vicente Monleón (2020). Datos estéticos de las villanas principales en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Por un lado, respecto al fenotipo (figura 13) de dichas mujeres malvadas se destaca como rasgo mayoritario (37,5%) el ceño fruncido en sus rostros. Concretamente se presenta en 6 villanas. Esta hallazgo coincide con las investigaciones de Monleón (2018b: 140 y 2020: 153-154) en las que se analizan figuras malvadas Disney, tanto masculinas como femeninas. De acuerdo con autores como Jiménez (2010: 293-297) resulta recurrente recurrir a la gesticulación que desarrolla la emoción del enfado debido al miedo que causa en quienes la perciben de un modo visual. Por ello, villanas como la reina Grimhilde, lady Tremaine, Cruella de Vil o Úrsula lo presentan como rasgo fijo en su fenotipo. Asimismo, esta característica contribuye a que el colectivo infantil consumidor de dichos filmes relacione a las villanas con seres monstruosos.

El malo raramente es guapo, ya que, por pura convención se supone que su falta de belleza física es un signo de su monstruosidad moral de igual modo que se supone, también por conveniencias, que la bondad del héroe se manifiesta también en su atractivo personal. (Martín, 2002, p. 154)

La nariz puntiaguda es otro rasgo distintivo de las villanas en un porcentaje menor (31,25%) característica común en las brujas del cuento clásico y que contribuyen visualmente a generar rechazo en la animación Disney (Bazzini, Curtin, Joslin, Regan y Martz, 2010: 2687). El mismo número de figuras malvadas (5/11) también presenta como rasgo distintivo la mandíbula prominente que se relaciona partiendo de la estética como un símbolo que le atribuye gran inteligencia a quien lo posee. Por ello, lady Tremaine vislumbra una posibilidad en que una de sus hijas se case con el príncipe a pesar de que él esté enamorado de Cenicienta, Maléfica consigue vengarse de Aurora teniendo en cuenta la torpeza de sus esbirros, Yzma es una científica con un laboratorio secreto o Cruella de Vil es una gran empresaria con una fortuna que aumenta debido a su visión y gestión empresarial – en los live action del filme de animación Disney se constata, con 101 dálmatas más vivos que nunca (Hughes y Mestres, 1996) se compare su profesión como dueña de una empresa peletera de alta costura y en su secuela 102 dálmatas (Feldman, 2000) se especifica la posesión de 8 millones de libras –.

Esta situación presenta una problemática social desde el posicionamiento feminista (Carneiro, 2005: 21-22) con respecto al mensaje que dichas villanas transmiten. Disney les destina cargos de responsabilidad, inteligencia, habilidades para la labor científica, etc., para criticarlas como mujeres y relacionarlas con la maldad debido al desarrollo de actividades construidas por el heteropatriarcado y destinadas socio-históricamente para los varones (Jiménez, 2010: 302; Cantillo, 2011: 51 y 2015: 133).

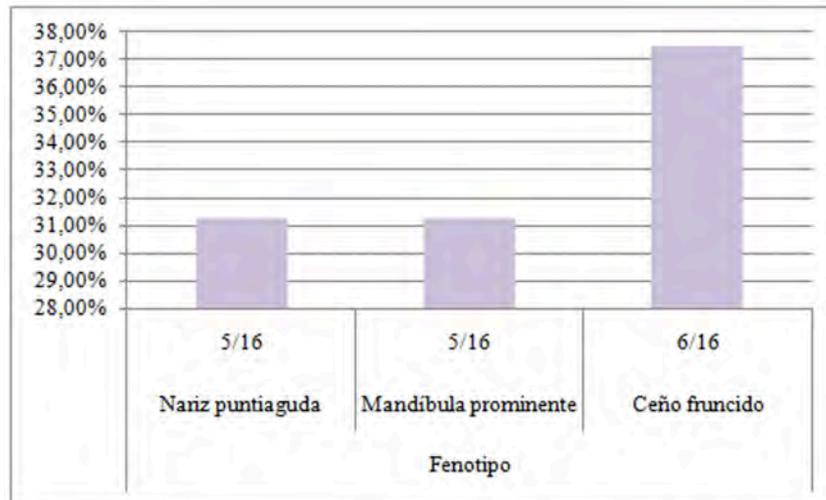


Figura 13. Vicente Monleón (2020). Fenotipo de las villanas principales en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Por otro lado, respecto al color que utilizan dichas villanas se especifica que estos tonos se analizan tomando como referencia la figura visual que mayor tiempo ocupa en la trama. Concretamente se parte de las figuras 1-11 recogidas en la tabla 1. De manera que, los colores que emergen y/o se modifican con las metamorfosis y/o cambios de atuendo no se contemplan para este estudio. Los resultados se comparten en la figura 14.

De la gama cromática seleccionada para el análisis, que parte de la investigación de Heller (2004: 5-7) respecto a colores con connotaciones negativas desde la perspectiva estética, se destacan como mayoritarios (21,62%) y presentes en 8 villanas los colores rojo y negro. Heller (2004: 54) relaciona el rojo con la pasión y por tanto con la feminidad de la mujer que atenta contra los postulados del dogma cristiano que caracteriza a Disney en sus filmes (Guitlin, 2001: ). El negro de acuerdo con Heller (2004: 125-150) y Hurley (2005: 221) es aquel que más acepciones negativas posee en la cultura occidental y queda relacionado con la muerte. “El negro invierte todo significado positivo de cualquier color vivo [...] es una experiencia práctica elemental: el negro establece la diferencia entre el bien y el mal porque el negro establece la diferencia entre el día y la noche” (Heller, 2004, p. 131).

El resto de tonalidades se presentan en una cuantía menor: morado (13,51%), azul (10,81%), marrón (10,81%) y gris (5,41%). El color verde resulta significativo en el

análisis ya que se percibe una utilización común es escenas Disney en las que acontece la maldad para generar un ambiente tenue. El fuego de Maléfica cuando aparece y desaparece en de colore verde, Cruella de Vil tira humo verde de su cigarrillo y Úrsula utiliza unas manos verdes para apoderarse de la voz de Ariel. De hecho, es un rasgo común a las figuras malvadas Disney y extrapolable a las que se corresponden con la masculinidad. El fuego de Skar en *El rey león* (Hahn, 1994) y el vaho generado tras los conjuros de vudú del doctor Facilier en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) son de color verde.

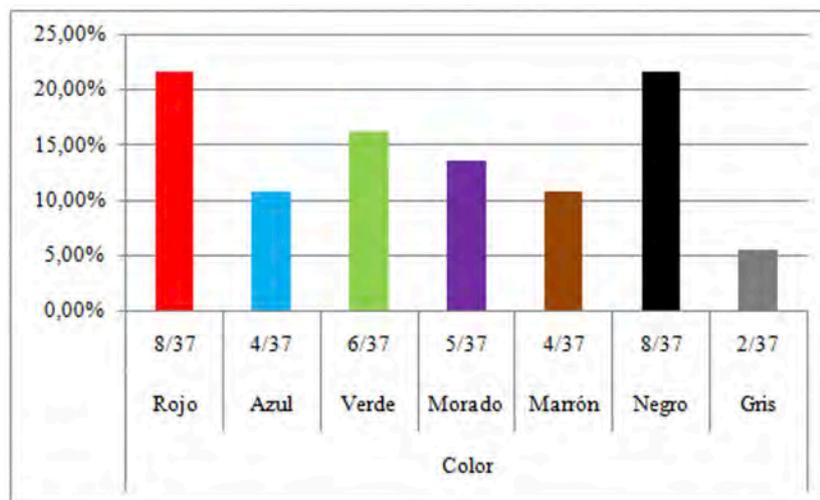


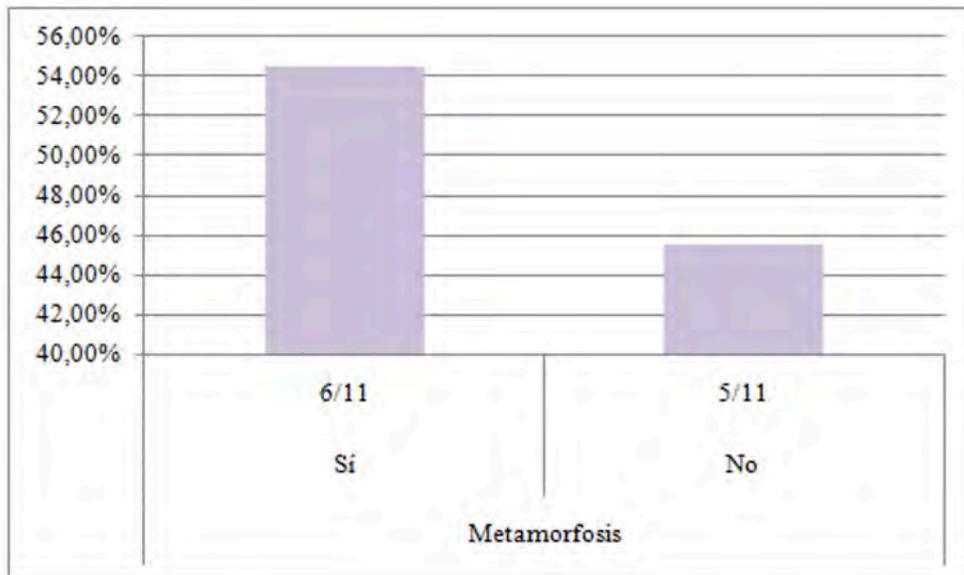
Figura 14. Vicente Monleón (2020). Color de las villanas principales en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Asimismo, en la categoría de la metamorfosis – cuya información se recoge en la figura 14 –, debido a que el sexo de dichas figuras malvadas corresponde con el de la mujer se entiende que una mayoría (54,54%) sea capaz de metamorfosearse, frente a una minoría (45,46%) con imposibilidad para hacerlo. Las villanas que se metamorfosean son aquellas que se relacionan con la brujería – la reina Grinilde y Úrsula –, la hechicería – Maléfica y mamá Gothel, la ciencia – Yzma – y/o la divinidad – Teka –; por ello son capaces de cambiar de apariencia.

Según la tradición cultural las brujas (Calero, 2004) son quienes tienen facultades mágicas para cambiar de apariencia y transformarse en otros seres. Esta es la manera que tiene Disney de potenciar un mensaje machista que define a la mujer como un ser moldeable, con adaptabilidad a las situaciones y con una falsa apariencia que utiliza a conveniencia en base a los contextos desarrollados. Es la idea de bruja (Davis, 2007: 17-32; Calero, 2004: 21-22; Cantillo, 2011: 51; Barber, 2015: 7; del Águila, 2015: 86-88; Caputi, 2004: 23-36; Ramadan, 2015: 114; Maeda, 2011: 11-13; Graf, 2008: 17-32) que arraiga con la llegada del cristianismo en la Edad Media en la que este ataque hacia la mujer solo encuentra una explicación en el miedo que desatan las mujeres diferentes, quienes piensan, cuestionan el mundo donde viven y la religión que se les impone, mujeres que no se conforman con la norma establecida y que luchan por cambiar su contexto. Pagando como consecuencia

el rechazo social y la persecución de la Santa Inquisición por atentar contra la comodidad del prototipo de hombre cristiano creado por un dios en masculino.

Concretamente, en Blancanieves y los siete enanitos (Disney, 1937) la reina Grinhilde recurre a sus libros de magia para elaborar una pócima con la que transformarse en anciana andrajosa y convencer a su hijastra para que coma una manzana envenenada. En La bella durmiente (Disney, 1959) Maléfica se transforma en dragón para luchar contra el príncipe Felipe y evitar que despierte a la princesa dormida con un beso de amor. En La sirenita (Ashman y Musker) Úrsula adopto la forma humana de Vanessa para hipnotizar al príncipe y evitar que bese a Ariel, nuevamente al cumplir su objetivo recupera la forma de la bruja del mar. En El emperador y sus locuras (Fullmer, 2000) Yzma se transforma por accidente en gata cuando se le rompe una poción. En Enredados (Conli, 2010) mamá Gothel rejuvenece cantando a la flor mágica. Y en Vaiana (Shurer, 2016) la diosa Tefiti se convierte en Teka cuando Maui le roba su corazón. Todas estas metamorfosis se recogen en las figuras 16-21.



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6509>  
Investigación

Figura 15. Vicente Monleón (2020). Metamorfosis de las villanas principales en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)



Figura 16. Walt Disney (1937). Transformación de la reina Grimhilde en bruja [Serie fotográfica]. En Blancanieves y los siete enanitos (Disney, 1937)



Figura 17. Walt Disney (1959). Transformación de Maléfica en dragón [Serie fotográfica]. En La bella durmiente (Disney, 1959)



Figura 18. Walt Disney (1989). Transformación de Úrsula en Vanessa y viceversa [Serie fotográfica]. En La sirenita (Ashman y Musker, 1989)

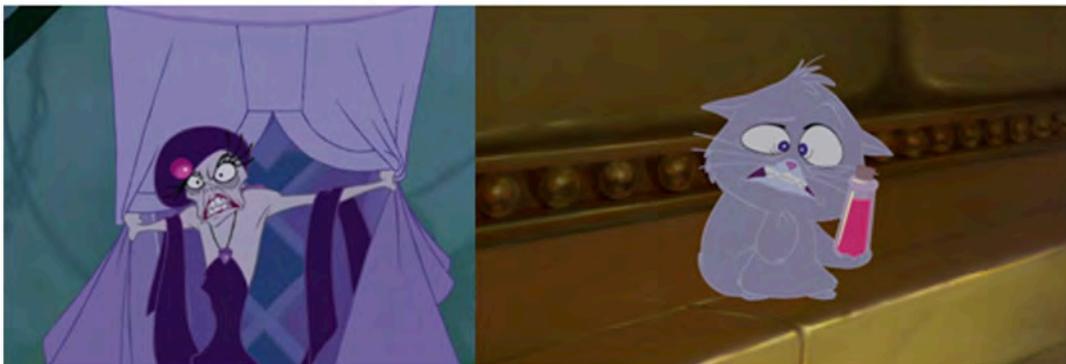


Figura 19. Walt Disney (2000). Transformación de Yzma en gato [Serie fotográfica]. En El emperador y sus locuras (Fullmer, 2000)



Figura 20. Walt Disney (2010). Transformación de mamá Gothel de anciana a joven [Serie fotográfica]. En Enredados (Conli, 2010)

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6509>  
Investigación



Figura 21. Walt Disney (2016). Transformación de Teka en Tefiti nuevamente [Serie fotográfica]. En Vaiana (Shurer, 2016)

Para cerrar la variable de la estética en la villana Disney se discuten los hallazgos anotados con respecto a la categoría de la condición. Estos se recogen en la figura 22. Dichos resultados muestran una tendencia Disney a relacionar la maldad con figuras que desarrollan roles humanos (54,54%). Son similares a los resultados recogidos por Monleón (2018b y 2020). Esta situación se relaciona con el componente moralizador y cristiano que caracteriza las películas de dicha productora (Monleón, 2020: 39-40; Mollet, 2013: 109). Disney necesita potenciar la condición de persona en sus villanas para extender entre la audiencia consumidora de sus filmes la idea generalizada de que la maldad se encuentra en la cotidianidad y en la propia existencia humana. No obstante, en relación a los hallazgos de la categoría de la metamorfosis se entiende que 4/11 villanas (36,37%) sean seres ficticios – la reina Grimhilde y Úrsula son brujas, Maléfica es una hada/hechicera y Teka es una diosa de los mares del sur en Indonesia –. Asimismo, se destaca el ejemplo de una villana animal (9,09%) con Ovina en Zootrópolis (Spencer, 2015) un largometraje basado en una realidad ficticia compuesta por animales.

Resulta significativo detener la atención en el tipo de animales que utiliza Disney para representar a las figuras perversas de sus largometrajes, destacando la escasez de investigación en este ámbito. Salvo algunos estudios esporádicos como el de Wheat (1982: 43), existen escasos trabajos que aborden qué imagen se transmite de los animales, qué valoración se hace de algunas especies en concreto y qué factores influyen. La información más relevante se presenta a través de los bestiarios medievales (Malaxecheverría, 1993: 10-12; Mariño-Ferro, 1996: 20-22; Morales, 1998: 1; Sebastián, 1986: 35-36). Estos recopilan animales categorizados como perversos o pacíficos por medio de la creencia religiosa y en relación con su condición de depredadores/presas (Mateos y Muñoz, 1997: 47; Adeniyi, 1985: 311).

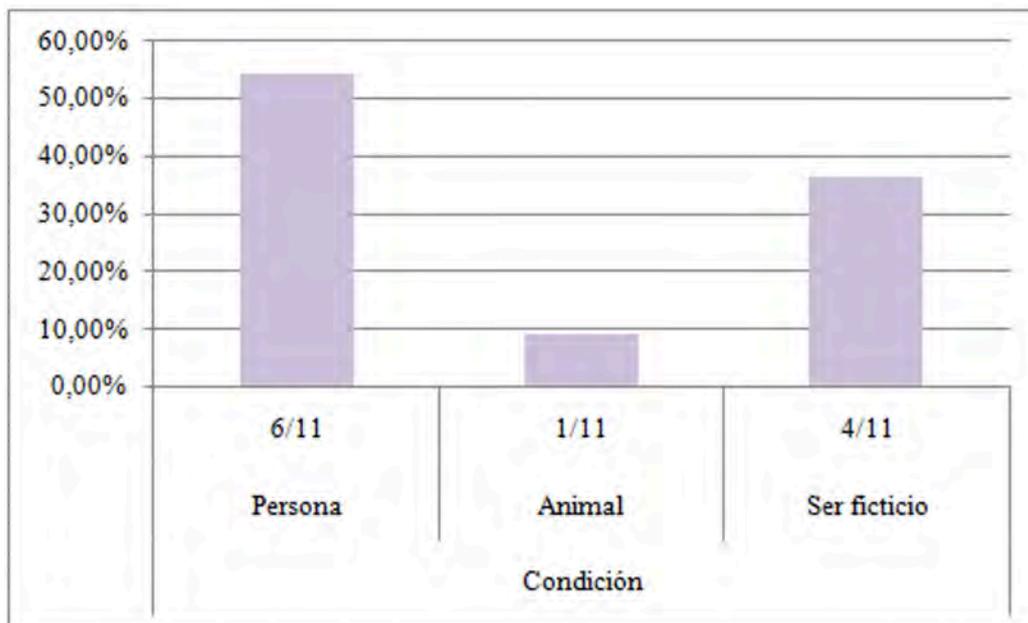


Figura 22. Vicente Monleón (2020). Condición de las villanas principales en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

En segundo lugar, se atiende a la exposición y discusión de los resultados relacionados con la ética de las villanas principales en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016). Toda esta información se encuentra recogida de una manera numérica en la figura 23.

	Ética								
	Causas de la maldad		Cambio de rol			Desenlace			
	Detonante	Naturaleza patológica	Sí	No	Dualidad	Muerte espeluznante	Apoderamiento del miedo	Final irrelevante	Final positivo
Reina Grimhilde		X		X		X	X		
Lady Tremaine		X		X			X		
Reina de corazones		X		X				X	
Maléfica		X		X		X			
Cruella de Vil		X		X				X	
Madame Medusa		X		X			X		
Ursula		X		X		X			
Yzma		X		X				X	
Mamá Gothel		X		X		X			
Ovina	X		X					X	
Teka	X		X						X
<b>Hallazgo</b>	2/11	9/11	2/11	9/11	0/11	4/12	3/12	4/12	1/12

Figura 23. Vicente Monleón (2020). Datos éticos de las villanas principales en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6509>  
Investigación

Por un lado, respecto a las causas de la maldad – hallazgos recogidos en la figura 24 –, se advierte una mayoría de villanas con naturaleza patológica (Jiménez, 2010: 292-293) en su comportamiento malvado (81,82%). Tan solo 2 mujeres perversas (18,18%) de esta colección encuentran un detonante en sus historias de vida que justifica la emersión de maldad en su existencia (Duek, Hades, Muñoz y Tuern, 2013: 18-19).

Las villanas con justificación para su maldad son Ovina y Teka. En Zootrópolis (Spencer, 2015) la teniente de alcalde Ovina es una mujer comprometida con la preservación de los derechos de la ciudadanía y la equiparación de los privilegios de aquellos animales depredadores con las presas. No obstante, el comportamiento con aires de superioridad de su jefe, el alcalde león, genera en ella un odio hacia los animales violentos que la motiva a vengar a toda su especie. En Vaiana (Shurer, 2016) Tefiti como diosa de la vida en Indonesia se transforma en Teka como materialización que acaba con la existencia debido a que el semidiós Maui le roba su corazón.

El resto de villanas no encuentra un desencadenante a su maldad a pesar de comentarios que se emiten en los filmes. Úrsula de La sirenita (Ashman y Musker, 1989) quiere vengarse del rey Tritón por haberla expulsado de palacio. No obstante, se especifica que se debe a las actuaciones que desarrolla en dicho lugar y que carecen de ética. En El emperador y sus locuras (Fullmer, 2000) Yzma propone eliminar a Kuzko para ascender al trono del imperio cuando este la despide por su longeva edad. No obstante, tanto en la secuela El emperador y sus locuras 2: La gran aventura de Kronk (Fenton y Smith, 2005) como en la serie Kuzco: Un emperador en el cole (Knott y Parkins, 2006) se especifica que desde el nacimiento del emperador Yzma reina en su nombre sembrando el terror entre la población.

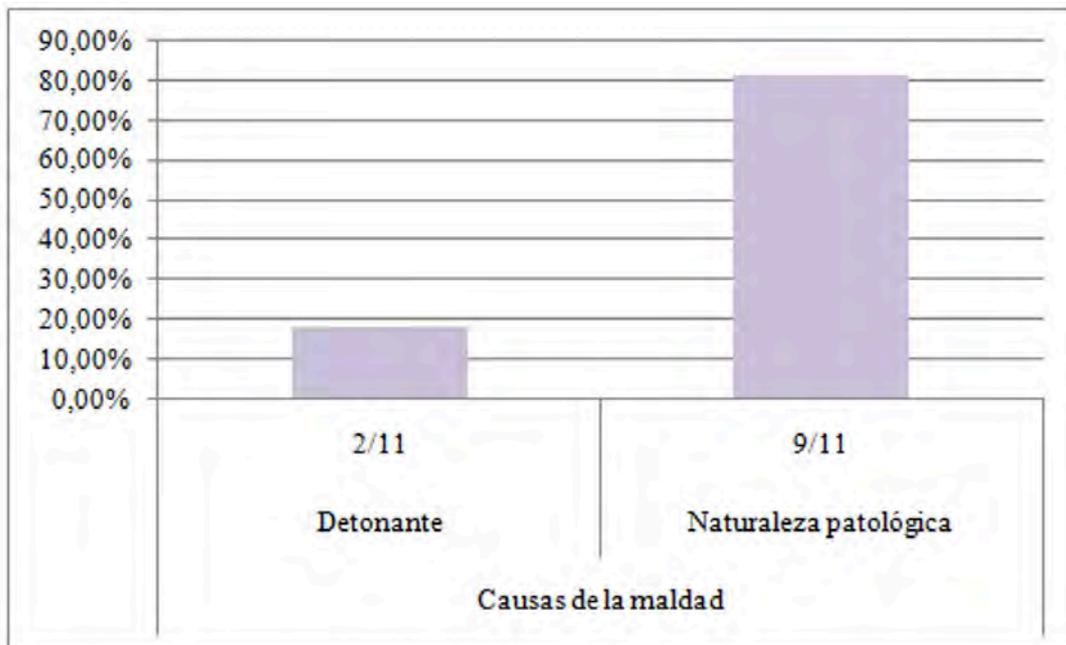


Figura 24. Vicente Monleón (2020). Causas de la maldad de las villanas principales de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6509>  
Investigación

Por otro lado, en relación a una mayoría de villanas con naturaleza perversa patológica se entiende también que una cuantía superior de estas (81,82%), 9 figuras malvadas femeninas, no sean capaces de cambiar de rol. Únicamente Ovina en Zootrópolis (Spencer, 2015) y Tefiti/Teka en Vaiana (Shurer, 2016) son capaces de hacerlo. La primera cambia su rol bondadoso por otro perverso. La segunda, tras convertirse a la maldad se reconvierte a la bondad. Los resultados de esta investigación contradicen los resultados de otros estudios en los que se anotan personajes con componente dual en Disney (Muñoz y Di Biase, 2012: 186).

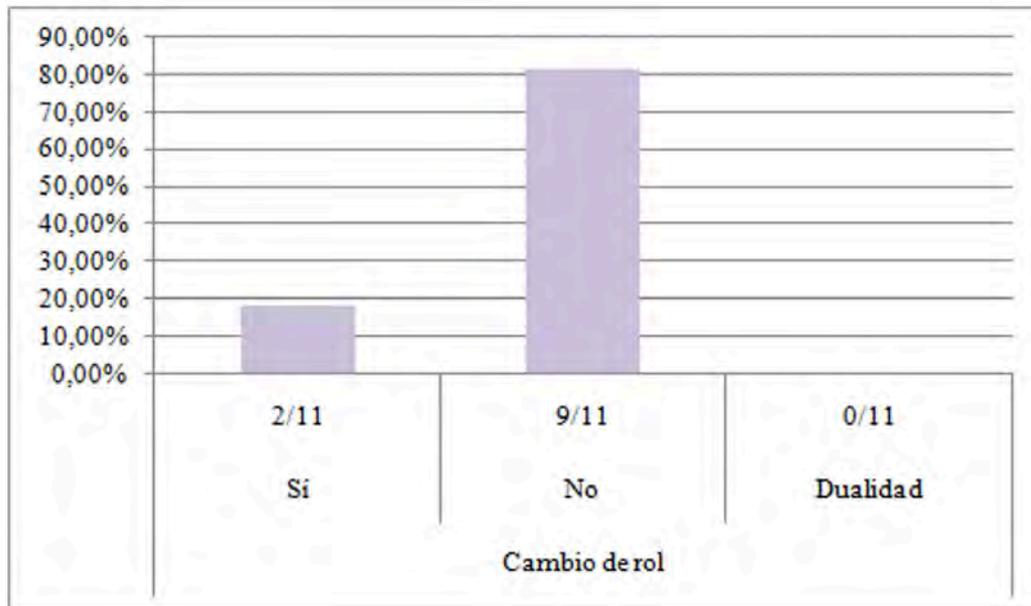


Figura 25. Vicente Monleón (2020). Cambio de rol de las villanas principales de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Con todo, para cerrar la exposición y discusión de resultados relacionados con la ética de las villanas protagonistas Disney se atiende al desenlace de estas – hallazgos recogidos en la figura 26 –. Se advierte el mismo número de figuras malvadas con muerte espeluznante (33,3%) que con final irrelevante (33,3%), un total de 4 para cada subcategoría. Este resultado contradice el componente moralizante de Disney (Ramadán, 2015: 114; Asebey, 2011: 241) – este solo tiene sentido al relacional el desenlace de la muerte espeluznante con el apoderamiento del miedo –. Las muertes más espeluznantes se recogen en la serie fotográfica de la figura 27 en la que la bruja de Blancanieves y los siete enanitos (Disney, 1937) se despeña por un precipicio cayéndole un pedrusco encima tras recibir el impacto de un rayo, a Maléfica en La bella durmiente (Disney, 1959) le atraviesa el corazón la espada de la verdad del príncipe Felipe, a Úrsula de La sirenita (Ashman y Musker, 1989) el mástil oxidado de un barco hundido le atraviesa el corazón y un rayo la acanza, mamá Gothel en Enredados (Conli, 2010) muere de vejez mientras se despeña por la torre del bosque cuando Flynn corta el cabello de Rapunzel. Como constante se advierte la caída previa a la muerte de las figuras villanas en Disney.

También resultan significativas las mujeres malvadas en las que el miedo se apodera de ellas (25%) – un total de 3 –, ya que contribuye a la moralización Disney (Asebey, 2011). La reina Grimhilde muere convertida en anciana perdiendo la posibilidad de convertirse en la más hermosa mujer del reino, lady Tremaine muestra un rostro desconcertante y de pánico cuando su hijastra calza el zapato de cristal que la convierte en la futura esposa del príncipe y madame Medusa se acobarda cuando queda atrapada en una de las chimeneas de su barco mientras sus mascotas – los dos caimanes – tratan de devorarla como venganza. Únicamente se cuenta con 1 villana con final positivo (8,4%). Teka en Vaiana (Shurer, 2016) recupera su corazón y se reconvierte en Tefiti.

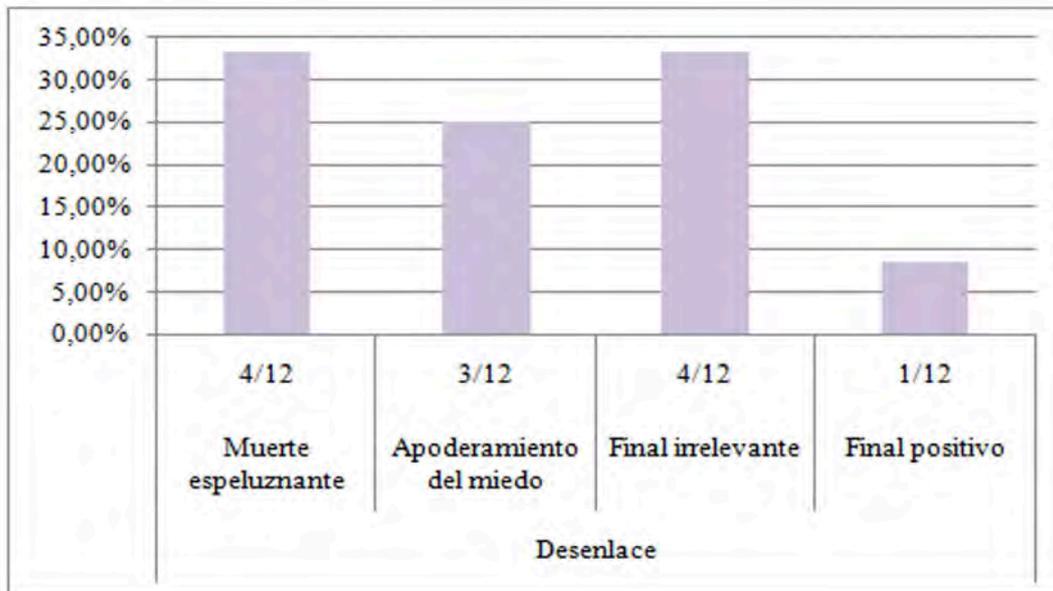


Figura 26. Vicente Monleón (2020). Desenlace de las villanas principales de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6509>  
Investigación

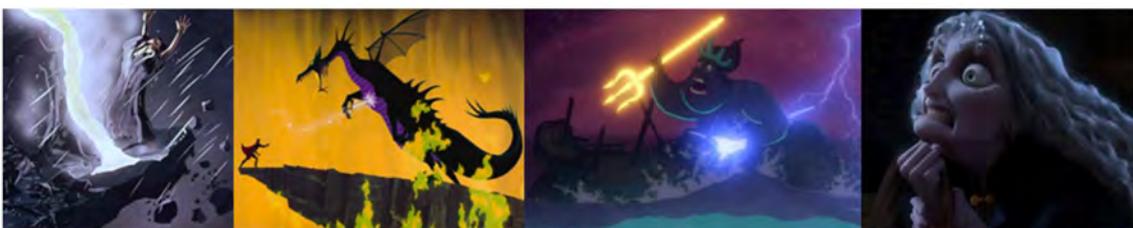


Figura 27. Walt Disney (1937, 1959, 1989 y 2010). (De izquierda a derecha) Muerte espeluznante de la bruja de Blancanieves, Maléfica convertida en dragón, Úrsula y mamá Gothel [Serie fotográfica]. En (de izquierda a derecha) Blancanieves y los siete enanitos (Disney, 1937), La bella durmiente (Disney, 1937), La sirenita (Ashman y Musker, 1989) y Enredados (Conli, 2010)

## Una alternativa al audiovisual Disney

Existen una tendencia a recurrir a películas Disney como recurso audiovisual en las aulas de Educación Infantil (Granado, 2003: 155) sin favorecer una alfabetización visual que ayude a la población a decodificar los mensajes lingüísticos e icónicos que se transmiten con dichas películas (Monleón, 2020d: 135). Esta situación favorece el mantenimiento de una estructura arcaica que dificulta el progreso social y el reconocimiento de la diversidad incluida en su alteridad (Monleón, 2020c: 76). También debido a la construcción maniquea de sus figuras malvadas (Monleón, 2018b: 144-145; Jiménez, 2010: 285), concretamente a los mensajes analizados en este estudio que se difunden a través de las mujeres villanas.

Un ejemplo significativo para contrarrestar los efectos Disney en la población infantil consiste en la utilización de su contra-discurso audiovisual, las producciones de la compañía oriental Studio Ghibli, una productora de gran alcance mediático (Montero, 2012: 70-71) que dista en el tratamiento de los mensajes y discursos que desarrolla (Monleón, 2020e: 112). De hecho, sus historias favorecen el concepto metafórico de maldad, ya que la esencia de los filmes de esta industria se encuentra en la perversión de situaciones que acontecen en la propia existencia y que precisan de un cambio. De esta manera, en películas como Nicky la aprendiz de bruja (Miyazaki y Hara, 1989) se critica el rechazo que siente una adolescente de 13 años por una parte de la población debido a su condición y rol en la ciudad. También se genera una aproximación a dicho concepto filosófico con filmes como Nausicaä del Valle del Viento (Takahata y Hara, 1984), La tumba de las luciérnagas (Hara, 1988) o La princesa Mononoke (Suzuki, 1997) en los que se trabaja una idea de maldad relacionada con las actuaciones humanas que perjudican la naturaleza por medio de acciones como la guerra. Todo ello, sin necesidad de figuras malvadas concretas y caracterizadas de manera estética.



Figura 28. Miyazaki y Hara (1989). Maldad entendida como rechazo social hacia la diversidad [Figura]. En Nicky, la aprendiz de bruja (Miyazaki y Hara, 1989)



Figura 29. Takahata y Hara (1984), Suzuki (1997) y Hatra (1988). La guerra entendida como un hecho malvado generado por la acción de la humanidad [Serie fotográfica]. En (de izquierda a derecha) Nausicaä del Valle del Viento (Takahata y Hara, 1984), La princesa Mononoke (Suzuki, 1997) y La tumba de las luciérnagas (Hara, 1988)

Como productora filial a Disney, pero distante en cuanto a temáticas destaca la compañía 20th Century Fox. De sus creaciones se selecciona el largometraje Digimon: La película (O'Malley, 2000). La trama se relaciona con las series de televisión Digimon (Kakudo, 1999) y Digimon 02 (Kakudo, 2000) y resultan significativas para el aprendizaje de escolares de Educación Infantil porque ayudan a entender desde una perspectiva metafórica las oportunidades y amenazas que ofrece la realidad virtual, sobre todo en un contexto histórico en el que la sociedad en red cobra importancia (Saura, 2013: 77).

Siguiendo con las series de televisión, se cuenta con una gran cantidad de producciones carentes de figuras villanas maniqueas para la construcción de sus tramas y que destacan por su componente educativo y formador de quienes componen la infancia. La serie de la BBC Los Tweenies (Brenton y Lauchlan, 1999) se basa en las rutinas desarrolladas durante una mañana de escuela infantil. Esta producción supone un recurso significativo para las plantillas de profesorado de Educación Infantil, ya que comparte propuestas educativas para desarrollar con alumnado de 0 a 6 años. Se basa en la importancia de la estructuración de rutinas (Doblas y Montes, 2009: 1) de la jornada escolar en dicha etapa educativa con propuestas que contribuyen al desarrollo integral del alumnado partiendo de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2000: 1-20). Todo ello se materializa a través del reloj de los Tweenies que cada vez que se pulsa indica qué taller debe efectuarse: música (García y Arredondo, 2005: 1), arte (Antón y Gómez, 2016: 93), lectura (Ceballos, 2015: 1-10), investigación (Balongo-González y Mérida-Serrano, 2017: 125), televisión (Llorent y Marín, 2013: 73), la hora de las noticias (de la Blanca, Hidalgo y Burgos, 2013: 979), el juego (López, 2010: 19), el cuidado de la naturaleza (Torres-Porras, Alcántara, Arrebola, Rubio y Mora, 2016: 258), etc.

Un ejemplo similar pero orientado a la formación de niños/as se encuentra en Los Hoobs (Stevenson y Henson, 2001) como producción televisiva de la compañía Channel 4. Un grupo de cuatro alienígenas: Iver, Tula, Groove y Roma viajan a la Tierra por encargo de Hubba Hubba para ayudarlo a confeccionar una enciclopedia para averiguar más sobre el mundo y buscar respuestas a todas las preguntas planteadas sobre el universo. De hecho, la manera de proceder es similar a los proyectos de trabajo planteados en Educación Infantil (Balongo-González y Mérida-Serrano, 2017: 125). A partir de una

cuestión que emerge en la cotidianidad como: “¿de qué manera se puede dejar de tener hipo?” se inicia una indagación a través de Internet, de lecturas, de la exploración del propio medio con Roma como reportera y del contacto directo con quienes componen la infancia. En la mayoría de ocasiones son ellos/as quienes tienen la respuesta a la pregunta planteada. Esta situación contribuye a la defensa de la escucha activa del colectivo infantil (Castro, 2010: 789).



Figura 30. Stevenson y Henson (2001). Ejemplo de trabajo por proyectos a través de la trama de una serie de televisión [Serie fotográfica]. En Los Hoobs (Stevenson y Henson, 2001)

Con todo, retomando el concepto de maldad, se comparte la serie La pajarería de Transilvania (Barnes, 1994). Este producto de animación se centra en las historias de quienes habitan el territorio de Transilvania y quienes se caricaturizan como personajes relacionados con la maldad: brujas, ogros, monstruos, esqueletos, momias, etc. No obstante, la comicidad que presentan y las propias aventuras que desarrollan motivan a que sus atributos estéticos relacionados con el concepto de maldad se difuminen y se perciban como figuras protagonistas del producto en el que aparecen. Esta idea de deconstrucción de la maldad es similar a la anotada por Monleón (2020c: 151-160) en parte de las figuras villanas Disney, sobre todo en aquellas diseñadas a partir del s. XXI. Una situación similar se presenta con la serie Scooby-Doo (Barbera, 1969) en la que un grupo de amigos/as junto a su perro tienen que apresar a una serie de monstruos, quienes tras capturarles descubren que se trata de personas disfrazadas. Así se coincide con la idea de Monleón (2018b: ) sobre la recreación de la maldad en figuras Disney con condición de individuos.



Figura 31. Barnes (1994). Deconstrucción de la estética y psicología de las figuras malvadas en una serie de animación [Figura]. En La pajarería de Transilvania (Barnes, 1994)

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



Figura 32. Barbera (1969). Relación de la humanidad con la maldad [Figura]. En Scooby-Doo (Barbera, 1969)

### Consideraciones finales

El estudio realizado genera una aproximación al concepto metafórico de maldad en películas Disney a través de sus figuras perversas principales, centrandó la atención en las que se corresponden con la femineidad en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016).

Por un lado, respecto a la estética de la villana Disney se concluye que esta tiene una tendencia a poseer en su fenotipo el ceño fruncido para transmitir la emoción de enfado, generar miedo en quien la percibe y por tanto rechazo social. Presenta una amplia gama de tonalidades con las que se presenta, pero la roja y la negra son las más frecuentes. Y, hay una tendencia a que sean capaces de metamorfosearse, a pesar de poseer la condición de personas.

Por otro lado, respecto a la ética de la villana Disney se recapitula con una naturaleza patológica para explicar su maldad, que la imposibilita a cambiar de rol – negando la posibilidad de componente dual en su figura – con desenlaces traumáticos como la muerte espeluznante o el apoderamiento del propio miedo para adoctrinar a la población consumidora de los largometrajes donde aparecen.

Desde una perspectiva artística y de la cultura visual se considera y manifiesta una característica maniquea en la construcción física de la villana, es decir, Disney la reviste de atributos excesivamente significativos y relacionados con la maldad en occidente para que de una manera visual sea fácilmente identificable con el bando al que pertenece. Asimismo, este maniqueísmo es acompañado de una tendencia machista utilizada en la confección de su personalidad y componente ético. Estas mujeres son independientes, dirigentes, ricas, con predisposición a las profesiones relacionadas con las ciencias, etc., es decir, presentan una tendencia a desarrollar roles masculinos, por ello Disney las tilda de perversas; son una amenaza para la posición elevada que posee el varón en el heteropatriarcado.

Esta investigación comparte los mensajes de corte sexista que se transmiten y comunican visualmente a través de la imagen y los discursos de las figuras de los

filmes; que calan en el subconsciente de la audiencia consumidora y que en la mayoría de ocasiones carece de una alfabetización audiovisual de calidad para decodificar el discurso recibido, criticarlo y reinterpretarlo. Por ello, este análisis fílmico se considera valioso desde una perspectiva didáctica para las aulas de Educación Infantil. Este estudio difiere entre el profesorado de esta etapa una serie de directrices ante las que activar una alerta cuando se consumen dichos filmes de una manera pasiva en la clase y sirve para animarles a desarrollar ejercicios de reflexión a partir de las tramas clásicas. Asimismo, se ofrecen alternativas cinematográficas y de series de animación con las que educar a quienes componen la infancia y que sirven para desmitificar el concepto de maldad tradicional.

### Referencias bibliográficas

- ADENIYI, E. Ola (1985). Misconceptions of selected ecological concepts by some Nigerian students. *Journal of Biological Education*, vol. 19, nº 4, pp. 311-316.  
<https://doi.org/10.1080/00219266.1985.9654758>
- ACASO, María (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- ACOSTA, Marina (2020). Activismo feminista en Instagram. El caso de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito en Argentina. *Perspectivas de la comunicación*, vol. 13, nº 1, pp. 29-46.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-48672020000100029>
- AGAMBEN, Giorgio (2015). El misterio del mal. Benedicto XVI y el fin de los tiempos. *Revista Ciencia y Cultura*, vol. 34, pp. 93-197.
- ALONSO-SANZ, Amparo (2013a). Propuestas didácticas resolutorias de conflictos en el aprendizaje colaborativo. Aplicaciones pedagógicas generativas desde la cultura visual en la película animada, los «Pingüinos de Madagascar». *Aularia*, vol. 2, nº 2, pp. 253-262.
- ALONSO-SANZ, Amparo (2013b). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, individuo y sociedad*, vol. 25, nº 1, pp. 111-119.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2013.v25.n1.41167](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167)
- ALONSO-SANZ, Amparo y HUERTA, Ricard (2014). La cultura visual televisiva y las representaciones infantiles. Fotoensayos de un estudio de caso sobre el dibujo en la escuela. *Revista SONDA Investigación y Docencia en Artes y Letras*, vol. 3, pp. 37-54.
- ALONSO-SANZ, Amparo y ORDUÑA, Silvia (2013). Referentes relativos a la identidad en la Cultura Visual infantil. *Aula de Innovación Educativa*, vol. 220, pp. 18-24.
- ANTÓN, Álvaro y GÓMEZ, Manuela. (2016). La geometría a través del arte en Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching*, vol. 34, pp. 93-117.  
<https://doi.org/10.14201/et201634193117>
- ASEBEY, Ana María de Rosario (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, vol. 13, nº 2, pp. 241-251.

- ASHMAN, Howard y MUSKER, John (productores) y CLEMENTS, Ron y MUSKER, John (directores). (1989). *La sirenita* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- BALONGO-GONZÁLEZ, Elena y MÉRIDA-SERRANO, Rosario (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 19, nº 2, pp. 125-142.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091>
- BARNER, Tony (1994). *La pajarería de Transilvania* [Serie de televisión]. Reino Unido y Francia: ERI.
- BARBER, McKencie. (2015). *Disney's Female Gender Roles: The Change of Modern Culture* [Tesis Doctoral]. Indiana, Indiana State University.
- BARBERA, Joseph (1969). *Scooby-Doo* [Serie de televisión]. Estados Unidos: Hanna-Barbera Productions y Warner Bros Animation.
- BAZZINI, Doris, CURTIN, L. isa, JOSLIN, Serena, REGAN, Shilpa y MARTZ, Denise (2010). Do Animated Disney Characters Portray and Promote the Beauty-Goodness Stereotype? *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 40, nº 10, pp. 2687-2709.  
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00676.x>
- BERTI, Enrico (2004): “L'usos científico della dialettica in Aristotele”, en BERTI, Enrico: *Nuovi Studio aristotelici. I. Epistemologia, logica e dialettica*. Brescia, Morcelliana, pp. 265-282.
- BOERI Marcelo (2004): “Socrates, Aristotle and de Stoics on the apparent and real good”, en CLEARLY, John J. y GURTLER, Gary M.: *Proceedings of the Boston Area Colloquium in Ancient Philosophy*. Leiden, Brill, pp. 109-141.  
<https://doi.org/10.1163/22134417-90000060>
- BOERI, Marcelo (2007). *Apariencia y realidad en el pensamiento griego*. Investigaciones sobre aspectos epistemológicos, éticos y de teoría de la acción de algunas teorías morales de la antigüedad. Buenos Aires, Ediciones Colihue SRL.
- BOERI, Marcelo (2008). Todo el mundo lleva a cabo lo que le parece bien. Sobre los trasfondos socráticos de la teoría aristotélica de la acción. *Revista Philosophica*, vol. 33, pp. 7-26.
- BRENTON, Will. y LAUHLAN, Iain. (1999). *Tweenies* [Serie de televisión]. Reino Unido: BBC one y BBC two.
- CALERO, Clementina (2004). La mujer dibujada. Arquetipos y modelos femeninos en el cine de animación de Disney. *Revista Latente: revista de historia y estética del audiovisual*, vol. 2, pp. 17-36.
- CANDIA, Alexis (2010). Todos los males del mal: la “estética de la aniquilación” en la narrativa de Roberto Bolaño. *Revista Chilena de literatura*, vol. 76, pp. 43-70.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-22952010000100003>
- CANTILLO, Carmen (2011). Análisis de la representación femenina en los medios. El caso de las princesas Disney. *Making of: Cuadernos de cine y educación*, vol. 78, pp. 51-61.
- CANTILLO, Carmen (2015). Del cuento al cine de animación: semiología de una narrativa digital. *Revista de Comunicación de la SEECI*, vol. 38, pp. 133-145.  
<https://doi.org/10.15198/seeci.2015.38.115-140>

- CAPUTI, Jane (2004). *Godnesses and monsters: Women, myth, power and popular culture*. Wisconsin, Wisconsin UP.
- CARBAJOSA, Diana (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, vol. 132, pp. 33, pp. 183-191.  
<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2011.132.24903>
- CARNEIRO, Sueli (2005). Ennegrecer al feminismo. *Nouvelles Questions Feministas. Feminismos Disidentes en América Latina y El Caribe*, vol. 24, nº 7, pp. 21-22.
- CASTRO, Ana (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, nº 1, pp. 789-796.
- CEA, Miguel Ángel (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Editorial Síntesis.
- CEBALLOS, Ignacio (2015). *Iniciación literaria en educación infantil*. La Rioja, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR Editorial).
- CLÁUDIO, Víctor (2009). Entre los caminos A y B elijo el incierto C: el bien, el mal y los dilemas éticos. *Papeles del psicólogo*, vol. 30, nº 3, pp. 235-243.
- CONLI, Roy (productor) y GRENO, Nathan y HOWARD, Byron (directores). (2010). *Enredados* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- COX, Meredith, GARRETT, Erin. y GRAHAM, James A. (2005). Death in Disney films: Implications for children's understanding of death. *OMEGA*, vol. 50, nº 4, pp. 267-280.  
<https://doi.org/10.2190/Q5VL-KLF7-060F-W69V>
- COYNE, Sarah. M. y ARCHER, John (2004). Indirect, relational and social aggression in the media: A content analysis of British television programs. *Aggressive Behavior*, vol. 30, pp. 254-271.  
<https://doi.org/10.1002/ab.20022>
- COYNE, Sarah M. y WHITEHEAD, Emily (2008). Indirect aggression in animated Disney films. *Journal of Communication*, vol. 58, pp. 382-395.  
<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.00390.x>
- DAVIS, Amy M. (2007). *Good girls and wicked witches: changing representations of women in Disney's feature animation, 1937-2001*. Indiana, Indiana University Press.
- DEL ÁGUILA, Miguel Ángel (2015). Crítica al largometraje Disney "El Jorobado de Notre Dame". *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, vol. 13, pp. 59-97.
- DEL ARCO, Iván (2007). Simbolismo y funcionalidad arquitectónica en dos mitos: Blancanieves y Walt Disney. *Culturas Populares. Revista Electrónica*, vol. 5, pp. 1-19.
- DEL VECHO, Peter y LASSETER, John (productores) y CLEMENTS, Ron y MUSKER, John (directores). (2009). *Tiana y el sapo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.

- DE LA BLANCA, Soledad, HIDALGO, Jose y BURGOS, Cosuelo (2013). Escuela infantil y ciencia: la indagación científica para entender la realidad circundante. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), pp. 979-983.
- DÍAZ, Carmita y PINTO, María de Lourdes (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis educativa*, vol. 21, nº 1, pp. 46-54.  
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- DISNEY, Walt (productor) y CLARK, Les, GERONIMI, Clyde, LARSO, Eric y REITHERMAN, Wolfgang (directores). (1959). *La bella durmiente* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- DISNEY, Walt (productor) y COTTRELL, William, Hand, D., MOREY, Larry, PEARCE, Perce y SHARPSTEEN, Ben. (directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- DISNEY, Walt (productor) y GERONIMI, Clyde, JACKSON, Wilfred y LUSKE, Hamilton (directores). (1950). *La Cenicienta* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- DISNEY, Walt (productor) y GERONIMI, Clyde, JACKSON, Wilfred y LUSKE, Halmilton (directores). (1951). *Alicia en el país de las maravillas* [Cinta cinematográfica]. Reino Unido y Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- DISNEY, Walt (productor) y GERONIMI, Clyde y REITHERMAN, Wolfgang (directores). (1961). *101 dálmatas* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- DOBLAS, María Rosa y MONTES, María Dolores (2009). El diseño de las rutinas diarias. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, vol. 16, pp. 1-8.
- DONDIS, A. Donis (1988). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona, GG.
- DUEK, Carolina, HADGES, Débora, MUÑOZ, Francisco y TOUN, Gastón (2013): “De Toy Story a Ralph, el demoledor”, en MOLINARI, Lucrecia: *X JORNADAS DE SOCIOLOGÍA 20 años de pensar y repensar la sociología*. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, pp. 1-21.
- EISNER, Elliot W. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, vol. 5, pp. 11-22.
- FELDMAN, Edward. S. (productor) y LIMA, Kevin. (director). (2000). *102 dálmatas* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos, Reino Unido y Francia: Walt Disney Pictures.
- FENG, Yang y PARK, Jiwoo (2015). Bad Seed or Good Seed? A Content Analysis of the Main Antagonists in Walt Disney-and Studio Ghibli-Animated Films. *Journal of Children and Media*, vol. 9, nº 3, pp. 368-385.  
<https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1058279>
- FENTON, Prudence y SMITH, John A. (productores) y BOUR, Elliot M. y BLINKOFF, Saul Andrew (directores). (2005). *El emperador y sus locuras 2: La gran aventura de Kronk* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Disney Toon Studios.

- FULLMER, Randy (productor) y DINDAL, Mark (director). (2000). El emperador y sus locuras [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Buena Vista Distribution.
- GALEANO, Eduardo (2001). Teatro del bien y del mal. Educere. La Revista Venezolana de Educación, vol. 15, nº 5, pp. 318-319.
- GANNAWAY, Robert (2006). Kuzco: Un emperador en el cole [Serie de televisión]. Estados Unidos: Walt Disney Television Animation.
- GARCÍA, Francisco José y ARREDONDO, Herminia (2005). Tweenies una serie de televisión como modelo para la educación musical en el aula desde una propuesta transdisciplinar. Comunicar, vol. 25, nº 2, pp. 1-18.
- GARDNER, Howard (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender. Barcelona, Paidós.
- GRAF, Norma (2008). El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres en la ciencia. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- GRANADO, Manuel (2003). Educación audiovisual en educación infantil. Comunicar, vol. 20, pp. 155-158.
- GUITLIN, Todd (2001). La Tersa Utopía de Disney. Letras Libres, vol. 3, nº 28, pp. 12-16.
- HAHN, Don (productor) y ALLERS, Rogers y MINKOFF, Rob (directores). (1994). El rey león [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- HARA, Toru (productor) y TAKAHATA, Isao (director). (1988). La tumba de las luciérnagas [Cinta cinematográfica]. Japón: Studio Ghibli y Shinchosa.
- HELLER, Elena (2004). Psicología del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.
- HOBBS, Thomas (2003). Leviatan. Río de Janeiro, Martins Fontes.
- HUGHES, John y MESTRES, Ricardo (productores) y HEREK, Stephen (director). (1996). 101 dálmatas más vivos que nunca [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos y Reino Unido: Walt Disney Pictures y Great Oaks Entertainment.
- HURLEY, Dorothy L. (2005). Seeing White: Children of color and the Disney fairy tale princess. The Journal of Negro Education, vol. 74, nº 3, pp. 221-232.
- JIMÉNEZ, Zoraida (2010). La construcción del villano como personaje cinematográfico. FRAME, vol. 6, pp. 285-311.
- KAKUDO, Hiroyuki (1999). Digimon [Serie de televisión]. Japón: Toei Animation.
- KAKUDO, Hiroyuki (2000). Digimon 02 [Serie de televisión]. Japón: Toei Animation.
- KATHRYN, Pole (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. Renglones. Revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades, vol. 60, pp. 37-42.
- LLORENT, Vicente J. y MARÍN, Verónica (2013). La integración de los dibujos animados en el currículo de Educación Infantil. Una propuesta teórica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 12, nº 1, pp. 73-82.

- LÓPEZ, Irene (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, vol. 1, nº 3, 19-37.
- MAEDA, Carla (2011): “Entre princesas y brujas: análisis de la representación de las protagonistas y las antagonistas presentes en las películas de Walt Disney”, en RUIZ, Carla y SANZ, Silvia: *Actas del III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de la Laguna, pp. 1-17.
- MALAECHEVERRIA, Ignacio (1993). *Bestiario Medieval*. Madrid, Siruela.
- MARIÑO-FERRO, Ramón (1996). *Simbolismo Animal. Creencias y significados en la cultura occidental*. Madrid, Encuentro.
- MARRADES, Julián (2002). La radicalidad del mal banal. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, vol. 35, pp. 79-103.
- MARTÍN, Sara (2002). *Monstruos al final del Milenio*. Madrid, Imágica Ediciones.
- MATEOS, Antonio y MUÑOZ, Humildad (1997). Aspectos de interés en la literatura infantil: animales protagonistas, arquetipos y análisis del contexto. *Lenguaje y Textos*, vol. 10, pp. 47-55.
- MILLER, Roger y REITHERMAN, Wolfgang (productores) y LOUNSBERY, John y REITHERMAN, Wolfgang (directores). (1978). *Los rescatadores* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- MIYAZAKI, Hayao y HARA, Toru (productores) y MIYAZAKI, Hayao (director). (1989). *Nicky, la aprendiz de bruja* [Cinta cinematográfica]. Japón: Studio Ghibli.
- MOLLET, Tracy (2013). “With a smile and a song...”: Walt Disney and the Birth of the American Fairy Tale. *Marvels & Tales*, vol. 27, nº 1, pp. 109-124.  
<https://doi.org/10.13110/marvelstales.27.1.0109>
- MONLEÓN, Vicente (2017): “La cultura visual entesa com un nou entorn d’aprenentatge a l’etapa d’educació infantil”, en HUERTA, Ricard y ALONSO-SANZ, Amparo: *Nous entorns d’aprenentatge per a les arts i la cultura*. Valencia, Tirant Humanidades, pp. 159-169.
- MONLEÓN, Vicente (2018a). “El malo no gana”: experiencia educativa sobre villanos y villanas de la cultura visual infantil. *Prácticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, vol. 6, nº 3, pp. 8-26.
- MONLEÓN, Vicente (2018b). “El malo de la película”. Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016). *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, vol. 9, pp. 131-148.  
<https://doi.org/10.7203/eari.9.12212>
- MONLEÓN, Vicente (2020a). “Princesitas” con diversidad funcional. Una aproximación crítica a la opresión de realeza femenina en la colección cinematográfica “Los clásicos” Walt Disney (1937-2016) y el contra-discurso creado por la obra artística de Alessandro Palombo. *Artseduca*, vol. 26, pp. 46-59. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.26.4>
- MONLEÓN, Vicente (2020b). El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016). *Communiars*, vol. 3, pp. 76-94. <https://doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.05>

- MONLEON, Vicente (2020c). El malo de la película. Estudio de la maldad en la colección cinematográfica clásicos Disney desde una pedagogía crítica [Tesis Doctoral]. València, Universitat de València.
- MONLEÓN, Vicente (2020d). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *Artyhum, Monográfico 1: Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, pp. 135-155.
- MONLEÓN, Vicente (2020e). La lucha cinematográfica entre oriente y occidente. *Studio Ghibli versus Disney. Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 29, pp. 112-122. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.11>
- MONTERO, Maritza (2001). Ética y Política en Psicología: Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital*, vol. 0, pp. 1-10.
- MONTERO, Laura (2012). El mundo invisible de Hayao Miyazaki. Madrid, T. Dolmen Editorial.
- MORALES, María Dolores Carmen (1998). Los animales en el mundo medieval cristiano-occidental: Actitud y mentalidad. *Espacio, Tiempo y Forma*, vol. 3, nº 11, pp. 307-329. <https://doi.org/10.5944/etfiii.11.1998.3620>
- O'MALLEY, Terry-Lei (productor) y HOSADA Mamoru y YAMAUCHI, Shigeyasu (directores). (2000). *Digimon: La película* [Cinta cinematográfica]. Japón: Fox Kids, Toei Animation y Saban Entertainment.
- ONU. (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos. España, Naciones Unidas.
- PELLICER, María Teresa (2016). Los cuentos infantiles y la publicidad. Una visión ética. *Perspectivas de la comunicación*, vol. 9, nº 1, pp. 139-163.
- PEREIRA, Zulay (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, vol. 15, nº 1, pp. 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- RACIOPPE, Bianca y PÁRRAGA, Julieta (2020). Memes en Instagram: un estudio de caso de cuentas dedicadas a la producción y circulación de estas narrativas contemporáneas. *Perspectivas de la comunicación*, vol. 13, nº 1, pp. 47-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-48672020000100047>
- RAMADAN, Nada (2015). Aging With Disney and the Gendering of Evil. *Journal of Literature and Art Studies*, vol. 5, nº 2, pp. 114-127. <https://doi.org/10.17265/2159-5836/2015.02.004>
- RAMÍREZ, Fabián Hernado y ZWERG-VILLEGAS, Anne Marie (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister. Universidad EAFIT*, vol. 20, pp. 91-111.
- SÁNCHEZ, José (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista interdisciplinar*, vol. 16, pp. 91-102.
- SÁNCHEZ, María Cruz (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista de Educación*, vol. monográfico, pp. 11-30.

- SAURA, Ángeles (2012). E@: Educación Artística 3.0. EARI. Educación Artística Revista de Investigación, vol. 3, pp. 77-86.
- SEBASTIÁN, Santiago (1986). El Fisiólogo atribuido a San Epifanio seguido de El Bestiario Toscano. Madrid, Tuero.
- SHURER, Oshnat. (productor) y CLEMENTS, Ron y MUSKER, John (productor). (2016). Vaiana [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- SPENCER, Clark (productor) y BUSH, Jared, HOWARD, Byron y MOORE, Rich (directores). (2015). Zootrópolis [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- STEVENSON, Jocelyn y HENSON, Brian (2001). Los Hoobs [Serie de televisión]. Reino Unido y Canadá: Channel 4.
- SUZUKI, Toshio (productor) y MIYAZAKI, Hayao (director). (1997). La princesa Mononoke [Cinta cinematográfica]. Japón: Studio Ghibli.
- TAKAHATA, Isao y HATA, Toru (productores) y MIYAZAKI, Hayao (director). (1984). Nausicaä del Valle del Viento [Cinta cinematográfica]. Japón: Topcraft.
- TAUSIET, María (2009). La batalla del bien y el mal: “Patrocinio de ángeles y combate de demonios”. Hispania sacra, vol. 61, nº 123, pp. 125-146.  
<https://doi.org/10.3989/hs.2009.v61.i123.82>
- TORRES-PORRAS, Jerónimo, ALCÁNTARA, Jorge, ARREBOLA, José Carlos, RUBIO, Sebastián J. y MORA, Manuel (2016). Trabajando el acercamiento a la naturaleza de los niños y niñas en el Grado de Educación Infantil. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, vol. 14, nº 1, pp. 258-270.  
[https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2017.v14.i1.19](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2017.v14.i1.19)
- UNZUETA, Sandra (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. Revista Integral Educativa, vol. 4, nº 2, pp. 105-144.
- WHEAT, Maxwell Corydon (1982). Myths. Ourdoor Communicator, vol. 13, nº 2, pp. 43-47



# Los procesos de experimentación artística e introspectiva como oportunidad de transformación vital en la didáctica de las artes plásticas

The processes of introspective artistic experimentation as an opportunity for vital transformation in the didactics of the visual arts

**Rocío Texeira Jiménez**

Universidad de Málaga  
rociotxj@uma.es

**Carmen Vaquero Cañestro**

Universidad de Málaga  
cvaquero@uma.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2302-2600>

Sugerencias para citar este artículo:

Texeira Jiménez, Rocío y Vaquero Cañestro, Carmen (2022). «Los procesos de experimentación artística e introspectiva como oportunidad de transformación vital en la didáctica de las artes plásticas», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 39-52), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6508>

Recibido: 26/07/2021  
Revisado: 26/03/2022  
Aceptado: 26/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

## Resumen

Este trabajo comparte los entresijos de la acción docente desarrollada en los cursos que van desde 2017 a 2020 en diversos grupos de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

La propuesta dibuja una trayectoria que conecta a modo de introducción, la crisis (un resorte que impulsa, sumerge, activa y articula de forma justificada el funcionamiento de las experiencias artísticas y docentes a lo largo de las asignaturas y que sienta la base sobre la que sucede todo), para explicitar la metodología, la consciencia (como estado de revelación y comprensión -o insight- que induce una fase de indagación artística y reflexiva ineludible) y la confesión (que es consecuencia directa del cuidado

por la intimidad, protección y respeto en los ambientes y espacios físicos, mentales o emocionales, tanto individuales, como grupales y que brinda las evidencias sobre los procesos de introspección). Por último, esboza las conclusiones desde su potencialidad intrínseca, dando lugar a la oportunidad (estrategia que nos permite comprender los hallazgos y rediseñar objetivos; ésta a veces es suscitada y otras, encontrada y provoca un ciclo donde se reaviva la transformación vital, así como la observación y el análisis).

Desde esta perspectiva, la revisión de lo experimentado a partir de los hallazgos que se muestran resulta determinante en la medida en que nos permite recordar y reconstruir lo vivido para generar un nuevo conocimiento, posibilitando la autoconciencia progresiva a un nivel personal, y por lo tanto, la mejora de la acción docente a un nivel profesional.

**Palabras clave:** educación artística, formación de docentes, proceso artístico, introspección

### Abstract

This work shares the ins and outs of the teaching action developed in the courses that go from 2017 to 2020 in various groups of the Degrees in Early Childhood Education and Primary Education at the Faculty of Education Sciences of the University of Malaga.

The proposal draws a trajectory that connects, as an introduction, the crisis (a source that drives, immerses, activates, and justifiably organizes the functioning of artistic and teaching experiences throughout the subjects, and that lays the groundwork for everything), to make explicit the methodology, consciousness (as a state of revelation and understanding -or insight- that induces an inescapable, artistic and reflective phase of inquiry) and confession (which is a direct consequence of care for privacy, protection, and respect in, both individual and group, physical, mental, or emotional environments and spaces, and that provides evidence on introspection processes). Finally, it outlines the conclusions from its intrinsic potentiality, giving rise to the opportunity (a strategy that allows us to understand the findings and to redesign objectives; this may be provoked and at times found, and it begins a cycle where the vital transformation, as well as observation and analysis, are rekindled).

From this perspective, the review of what has been experienced from the findings shown is decisive insofar as it allows us to recall and reconstruct what we have experienced to generate new knowledge, enabling progressive self-awareness on a personal level, and therefore, the improvement of teaching action at a professional level.

**Keywords:** art education, teacher training, artistic process, introspection

## 1. La crisis

Cuando trabajamos con nuestro alumnado en la Facultad de Educación en el ámbito de la Educación Artística, somos conscientes de las inercias que acarrearán de su paso por un sistema educativo esencialmente reproductor (Vaquero y Gómez, 2018) y del punto

de partida de resistencia en el que se sitúan respecto al Arte. Por ello, a lo largo de los últimos años, nuestra presencia en el aula desde el “estar” y “ser” -con los grupos- ha ido reforzándose, propiciando una transformación visible que, desde la consciencia, nos permita vislumbrar los resortes de sus esquemas mentales e iniciar así un camino hacia la resignificación de la Educación Artística (Vaquero y Texeira, 2020). Esta deriva natural de las asignaturas, nos obliga a hacer una parada en el camino para observar y reflexionar en torno a la importancia de la experimentación artístico-creativa como medio de indagación introspectiva para el autoconocimiento y autodefinition, tanto del alumnado como del nuestro propio. Por otro lado, nos empuja a generar un tiempo de sosiego y análisis capaz de minimizar el impacto que el tiempo mediático y veloz nos impone, desbrozando nuestro contexto social e iniciando la construcción de un aula común (Garcés, 2013).

Para ello, nos situamos desde la escucha, la intimidad vulnerable, el abismo: desde la crisis. Provocamos el caos de saber que lo aprendido hasta ese momento bajo la apariencia de educación artística está actuando como un corsé que nos oprime. Liberarnos de esa opresión pasa por la toma de conciencia progresiva, por la vivencia, por desmenuzar un imaginario consolidado y pernicioso en torno al Arte y a la Educación Artística que se sostiene en una mirada sesgada y limitada respecto al proceso artístico y a su relevancia, en relación al encuentro con el arte contemporáneo en el museo -condicionada por nuestro papel de no-público (Antoine-Faúndez y Carmona-Jiménez, 2015)-, así como en aspectos diversos que siempre desplazan a la educación artística de su lugar. Pero además, “ser conscientes de las metodologías obsoletas que hemos vivido en torno a la educación artística, implica el primer paso para poder construir un nuevo modelo docente” (Mesías, 2019, p. 35).

Y precisamente, transitando de forma experimental otros caminos posibles, llega el cuestionamiento radical y se generan, entonces, las oportunidades, desde donde llegamos a estados de compromiso -ético, profesional, social, crítico, personal...- y toda esa amalgama se traduce en creación, cambiándonos inevitablemente.

La propuesta que presentamos se posiciona en la periferia de lo aprendido, en los límites del currículum y en el seno de la vivencia real y, desde las sinergias que proporciona el trabajo cooperativo entre profesoras-investigadoras, opta por generar dinámicas reflexivas introspectivas -y prospectivas- de índole colectivo que evidencien la oportunidad que ofrece el encuentro en la intersección del arte y la educación, un lugar recóndito, íntimo y revelador que, desde una propuesta basada en el compromiso, es capaz de asumir la reivindicación pública del ser, del estar y del actuar (Torres de Eça, 2016).

Para ello, para indagar en lo vivido, recreando cada hallazgo y evaluando cada recodo, cada desvío del camino educativo, artístico y personal iniciado -trascendiendo la mera creación de resultados- (Hernández-Hernández, 2019), este trabajo opta por la metodología de investigación basada en las artes desde la documentación visual y artística de lo acontecido a través de la fotografía, lo que “permite valorar todos los procesos del aula y disponer de una memoria visual de las prácticas educativas desarrolladas, con la finalidad de mejorar su práctica, renovarla y adaptar su metodología” (Mesías-Lema y Ramon, 2021, p.11) trascendiendo así el mero carácter documental para “constituir

evidencias científicas a nivel visual, capaces de abrir nuevas líneas de acción docente para la calidad de la educación artística en el aula” (Mesías-Lema y Ramon, 2021, p.11).

La transformación social que demandamos necesita un cambio radical desde el espacio del aula de forma que, un tránsito que apenas pudiera durar unas sesiones, se convierta en una posibilidad real de crecimiento. De este modo entendemos y asumimos la responsabilidad de la didáctica artística que ha de formar(nos) y transformar(nos) junto al profesorado en formación. Es vital pues trans-formar el espacio del aula y, por ende, todo lo que en ese entorno se crea y se experimenta desde el refugio de lo artístico, ya sea desde el habitáculo de la clase, el espacio museístico (Vaquero y Texeira, 2020) o desde otros escenarios no imaginados pero que siempre resultan posibles.

## 2. La consciencia

En un ejercicio crudo de reflexión y autocrítica, la práctica docente se desvela frágil: humana. Como si ser docente nos convirtiera automáticamente en “sabedoras de todo el conocimiento” -o algo por el estilo-. En el constructo de lo que se presupone que ha de ser la docencia (y quien la ejerce) y lo que ha de suceder en la práctica educativa (y quienes la experimentan) rara vez permitimos que haya lugar para la flaqueza, la incoherencia o la duda, para expresar pensamientos o emociones reservados a la intimidad. Es decir, idealizamos la docencia, como podemos idealizar cualquier otra realidad. Parece que debemos continuar envolviendo todo en un halo de supuesta perfección o éxito, y esto nos lleva a contribuir con un “postureo” popularizado y democratizado a través del consumo de pantallas, redes sociales o publicidad, hábito que se interpone en el modo en el que percibimos y traducimos la realidad (Martín Prada, 2018).

Desde este lugar, como arte-educadoras, somos conscientes de que debemos generar oportunidades que nos permitan llevar a cabo procedimientos de experimentación artística cada vez más reflexivos y (auto)críticos verdaderamente; oportunidades para vivir momentos inesperados donde:

Unas ramificaciones invisibles se extienden al mismo tiempo en el que encontramos un lugar de esparcimiento para ser nosotros mismos. No hay que tener miedo a su expansión ya que este no es más que un tejido que nos sujeta. (Peña Zabala, Guerra, Urrutia y Arriolabengoa, 2021, p. 35)

En estos procesos cobra más valor el camino y cuanto sucede en él, frente al resultado final en sí mismo y nos sitúa repentinamente en un aquí y ahora consciente y transformador. Con este convencimiento y fruto del espacio de protección en el que se convierte cada grupo, nuestra práctica docente está plagada de momentos en los que revelamos pensamientos, recuerdos o sentimientos íntimos (tanto por parte del alumnado, como por nuestra parte). Estas dinámicas, propiciadas unas ocasiones por las docentes (Figuras 1, 2, 3 y 4, Ejercicios de sugestión), por el grupo junto a las docentes (figura 5, Qué es amor) y otras por el propio alumnado (Figuras 9 y 10, Miniclases), siempre conllevan un ejercicio de confianza y sinceridad que se traduce en actos de un fuerte

carácter emancipador, es decir, funcionan como una llave con la que, no sólo liberar algo personal, sino que nos permite tantear de manera individual en un primer paso para abordar, de forma progresiva, acciones artísticas colectivas en el lugar seguro que nos proporciona el aula o el propio grupo. Pronto ese espacio se expande en otras acciones en la medida en que, como desvela López-Fernández Cao, (2013): “El espacio del arte es un lugar simbólico, donde se ensaya la vida una y otra vez, por ello permite probar el placer y el dolor en un espacio seguro” (p. 88).

Cuando esto ocurre, cuando el docente habita un lugar de modo reflexivo donde un modo de estar líquido se convierte en un modo de estar consciente y no en una parcialidad, es entonces cuando la matriz de aprendizaje cambia, y el discente actúa inevitablemente vinculado, y existe la posibilidad de que se empodere en relación a los procesos de aprendizaje. (Peña Zabala, Guerra, Urrutia y Arriolabengoa, 2021, p. 35)



Figura 1. Ejercicios de sugestión. Grupo B del Grado en Educación Infantil, Educación Plástica y Visual (2017-2018). Fuente: Cristina Puyo. (ARCHIVO: figura01.jpg)



Figura 2. Ejercicios de sugestión. Grupo B del Grado en Educación Infantil, Educación Plástica y Visual (2017-2018). Fuente: Cristina Puyo. (ARCHIVO: figura02.jpg)

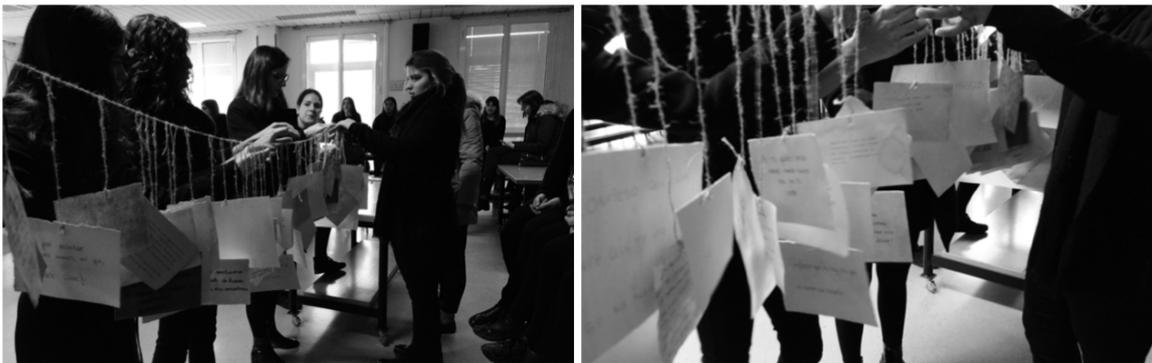


Figura 3. Ejercicios de sugestión. Grupo B del Grado en Educación Infantil, Educación Plástica y Visual (2017-2018). Fuente: Cristina Puyo. (ARCHIVO: figura03.jpg)

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6508>  
Investigación



Figura 4. Ejercicios de sugestión. Grupo C del Grado en Educación Primaria, Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas y Visuales (2017-2018). Fuente: Cristina Puyo. (ARCHIVO: figura04.jpg)

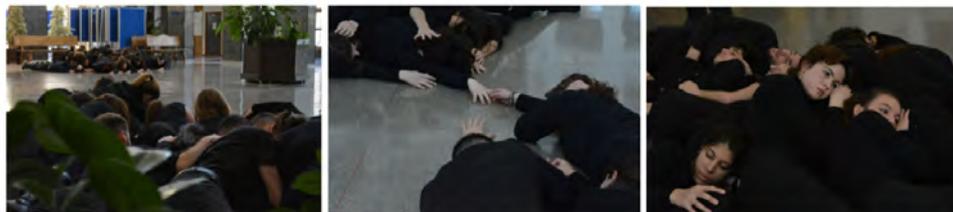
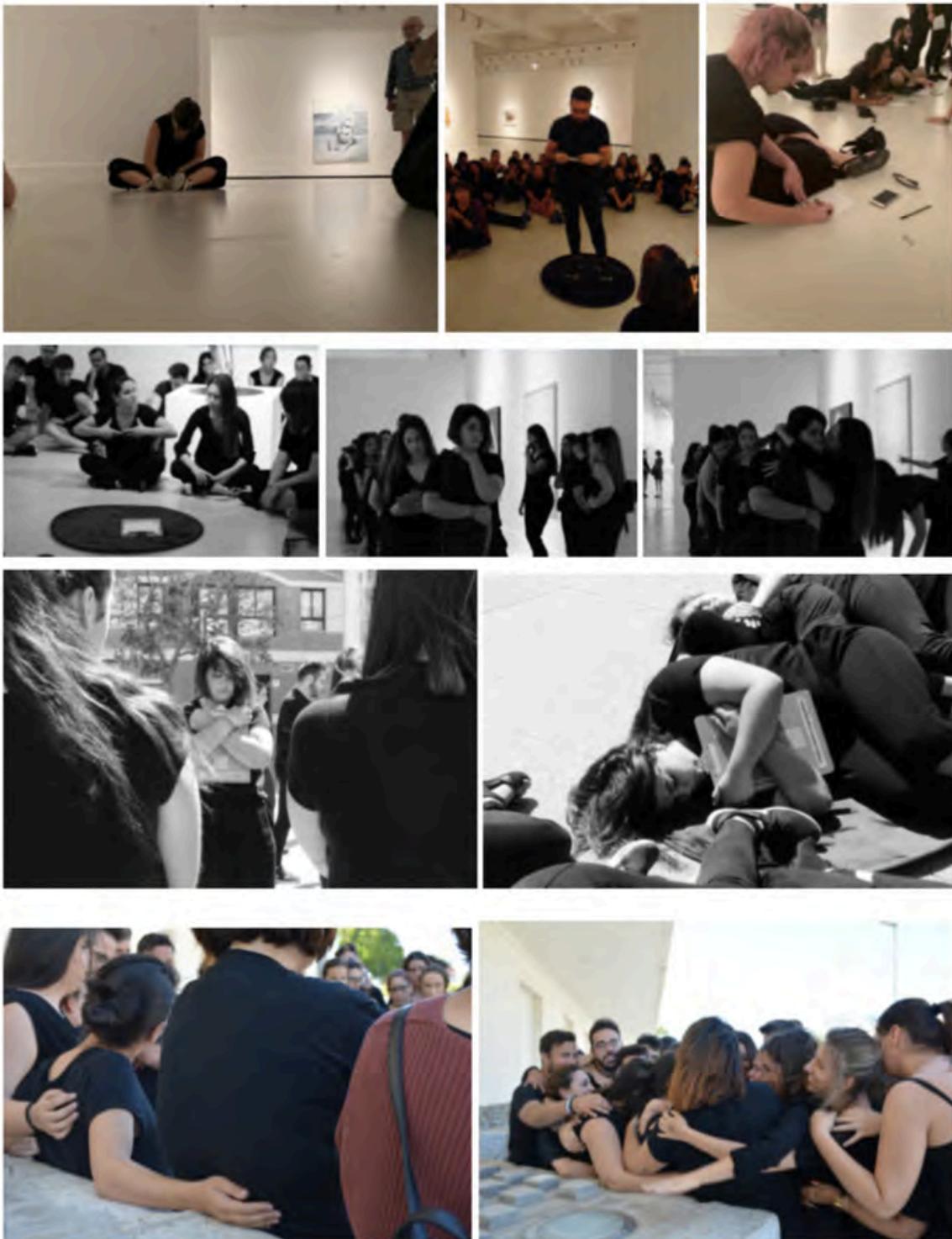


Figura 5. Qué es amor. Acción performativa del Grupo C del Grado en Educación Primaria, Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas y Visuales (2017-2018). Fuente: Cristina Puyo. (ARCHIVO: figura05.jpg)

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6508>  
Investigación



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6508>  
Investigación

Figura 6. Presencias líquidas. Acción performativa del Grupo A del Grado en Educación Primaria, Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas y Visuales (2017-2018). Centro de Arte Contemporáneo. Málaga. Fuente: Cristina Puyo. (ARCHIVO: figura06.jpg)

### 3. La confesión

Esta sinergia no se queda ahí, sino que en ocasiones, de diversas formas y con distintas dinámicas o recursos, la transformación íntima pero colectiva, vivida en el espacio de seguridad del grupo y del aula, se traduce en confesiones compartidas públicamente y de esta manera, la acción artística se convierte en expresión colectiva. Confesar(nos), reencontrar(nos), sentir(nos), son entonces mecanismos que dirigen el rumbo de los grupos a lo largo de las asignaturas. Nuestra posición oscila entre facilitar esos espacios y momentos de intimidad y escucha, y ser partícipes de ellos. Cobra vital importancia cuidar los detalles en cada situación para propiciar un contexto en el que confiar, sentir seguridad y respeto, además de buen humor, escucha activa y empatía. De este modo se abren caminos y brechas desde donde explorar en un entorno fiable, libre de juicios, a veces anónimo y otras público. Esta forma de trabajar junto con el alumnado, nos ayuda a desprendernos de las expectativas y oír nuestras voces más primarias e internas, nuestras confesiones más íntimas. Fugazmente nos permite observarnos como frente a un espejo: quiénes somos, qué pensamos, por qué actuamos de determinado modo..., en definitiva, qué está modelando y componiendo nuestra propia identidad -individual y/o colectiva, como docentes o como estudiantes, como personas, madres, compañeras, como pasado o presente, en cualquier dirección-. Proponemos destapar lo oculto e incluso sacar “nuestros trapos sucios”. Queremos desmontar estereotipos, sacar a la luz la oscuridad y romper lo convencional. Hablamos de exponer -literalmente- nuestros pensamientos como quien tiende sus sábanas en el patio interior del edificio, a la vista de sus vecinos y vecinas, con esa naturalidad e inconsciencia, sin temor alguno a abarcar cuestiones que atraviesan terrenos personal e íntimos o que trascienden hacia el ámbito social, educativo o político para cuestionarlo y transformarlo.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6508>  
Investigación

Figura 7. Implosión. Acción performativa del Grupo B del Grado en Educación Infantil, Educación Plástica y Visual (2017-2018). Fuente: Jessica Vega. (ARCHIVO: figura07.jpg)



Figura 8. A ti. Acción performativa de alumnas del Grupo A del Grado en Educación Primaria, Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas y Visuales (2018-2019). Fuente: Rocío Texeira. (ARCHIVO: figura08.jpg)

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6508>  
Investigación



Figura 9. Miniclase (Grupo Concha Jerez). Grupo C del Grado en Educación Primaria, Educación en Artes Plásticas y Visuales (2019-2020). Fuente: Carmen Vaquero. (ARCHIVO: figura09.jpg)



Figura 10. Miniclases. Grupo C del Grado en Educación Primaria, Educación en Artes Plásticas y Visuales (2019-2020). Fuente: Carmen Vaquero. (ARCHIVO: figura10.jpg)



Figura 11. YO. Acción performativa de alumnas del Grupo A del Grado en Educación Primaria, Educación en Artes Plásticas y Visuales (2019-2020). Fuente: Rocío Texeira. (ARCHIVO: figura11.jpg)



Figura 12. Vuelta de tuerca. Acción performativa de alumnas del Grupo A del Grado en Educación Infantil, Educación Plástica y Visual (2019-2020). Fuente: Rocío Texeira. (ARCHIVO: figura12.jpg)

#### 4. La oportunidad

Cuando la docencia se concibe como una oportunidad de aprendizaje, de crecimiento, de conocimiento, de aceptación y de encuentro, inconscientemente se propician momentos en los que nos escuchamos, nos miramos y nos descubrimos. Sin embargo, no es suficiente, porque como docentes, necesitamos dar luz a esos procesos para que, desde nuestra consciencia -nuestra y del propio grupo-, podamos detectar inercias, desvíos o derivas que requieren una mirada sosegada y, de esta forma favorecer la extrapolación de estas experiencias formativas reales a la docencia que llevarán a la práctica maestras y maestros de la Educación Infantil o Primaria.

Mirar atrás y poder repasar las experiencias acontecidas a lo largo del curso a través de la fotografía, nos ha permitido hallar espacios comunes y estudiar las posibilidades que encontramos en esta manera de entender y afrontar la Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales en la formación de docentes y su impacto, tanto a niveles de desarrollo y crecimiento personal, como a nivel profesional. En este sentido, poder conjugar la mirada del alumnado y la nuestra a la hora de captar los momentos mediante imágenes que registren las prácticas, acciones y creaciones, favorece que el desarrollo de la documentación gráfica que se realiza de forma espontánea, fluya de manera natural, compartida y horizontal y tenga también un enfoque diverso y enriquecedor.

Hemos descubierto un nivel de implicación por parte del alumnado y nuestra que crece de forma exponencial a medida que las propuestas que surgen y se trabajan en las asignaturas se vuelven más reflexivas y relevantes, cercanas y tangibles, personales e importantes. Se despierta la autonomía del alumnado que toma el relevo explorando sus propios límites, transitando el rol docente o el de artista indistintamente -y por supuesto,

a veces muy difícilmente separables-. Éste asume sin pudor alguno el riesgo y se lanza con propuestas que abrazan los lenguajes contemporáneos del arte de forma coherente y respetuosa. Muestran gran interés a la hora de cuestionar su propia trayectoria de aprendizaje sobre el arte y con una acogida latente disponen y crean con libertad habiendo asumido que tras la crisis toca resetear y comenzar de nuevo. Por eso, consideramos necesario dar cabida y visibilidad a proyectos de estas características.

Más allá del disfrute estético y vital que ha supuesto para nosotras revivir algunas de las experiencias artísticas desarrolladas en los últimos años, esta aportación sobre todo contribuye a observarlas con detenimiento para analizar nuestra práctica docente y nos permite hacer de la investigación educativo-artística una oportunidad más desde donde situarnos para generar nuevas vías de exploración. De manera incesante, nuestro afán reside en mejorar la docencia con la intención de ajustarnos mejor y cada vez en mayor medida a las necesidades del alumnado y a las nuestras, así como al contexto socio-educativo que nos corresponde y que lo requiere. Para ello, es crucial continuar avanzando y arriesgando, documentando y compartiendo cada paso.

### Referencias bibliográficas

- Antoine-Faúndez, C. D., y Carmona-Jiménez, J. (2014). Museos y jóvenes: entre la incompreensión y el desencanto. Percepciones y argumentos juveniles sobre el consumo cultural de museos en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(2), 259-274. DOI: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2015.v27.n2.44561](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n2.44561)
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Hernández-Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. *Investigación en la Escuela*, 99, 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>
- López-Fernández Cao, M. (2013). Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis. *Fundamentos*.
- Martín Prada, J.M. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Ediciones Akal.
- Mesías Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Editorial GRAÓ.
- Mesías-Lema, J.M. y Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-based Educational Research*, Vol. 1 (1), 7-22. DOI: <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>
- Peña Zabala, Miriam; Guerra, Regina; Urruutia, Ana; Arriolabengoa, Miren (2021). Lo líquido del espacio: una mirada hacia habitar contextos educativos. *Tercio Creciente (Monográfico extraordinario V)*, (pp. 29-47), <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra5.5758>
- Torres de Eça, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. (pensamiento), (palabra)... *Y oBra*, 16, 14-23. <https://doi.org/10.17227/ppo.num16-3972>

- Vaquero, C, y Gómez del Águila, L.M. (2018). Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción como paradigma no-educativo. EARI, Educación Artística, Revista de Investigación, 9, 220-236. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12051>
- Vaquero, C. y Texeira, R. (2020). Otra forma de visitar el museo. Una oportunidad para resignificar la Educación Artística desde la acción colectiva en la formación de maestras y maestros. ARTSEDUCA (28), 10-25. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.1>

# Why Learn Artistic Thought? Principles of Artistic Education/ Künstlerische Bildung

## ¿Por qué aprender pensamiento artístico? Principios de la Educación Artística

**Joachim Kettel,**

Karlsruhe University of Education, Deutschland /Alemania.  
joachim.kettel@ph-karlsruhe.de

Sugerencias para citar este artículo:

Kettel, Joachim (2022). «Why Learn Artistic Thought? Principles of Artistic Education/ Künstlerische Bildung», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 53-73), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6539>

Recibido: 11/08/2021  
Revisado: 27/03/2022  
Aceptado: 27/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

### Abstract

My text collage looks at image productions that were individually (but also collectively) developed by my students within the concept of art education during their studies for a degree in Art Education. This is combined with the search for the semantic content of the terms “thought”, “aesthetic thought” and “artistic thought”. Where these aspects are concerned, I am interested in the question as to how artistic art education differs from other concepts. On the one hand, other concepts eliminate the mediation of art because there is apparently nothing to learn and therefore nothing to teach about art (Ehmer, 1995), but on the other hand, they legitimise the existence of art lessons in schools by reducing them to display procedures focusing on image analysis and/or the pragmatic examination of images (Bering, 2008; Niehoff, 2007) or favour the everyday aesthetic experiences of children and young people without reaching more in-depth and independent transformational processes as a result. The ultimate question that needs to be asked is what are the educational potentials and methods of art education that focuses on training artistic thought?

**Keywords:** Aesthetic Experience, Artistic Education, Aesthetic Thought, Artistic Thought.

## Resumen

Mi texto collage analiza producciones de imágenes que fueron desarrolladas individualmente (pero también colectivamente) por mi alumnado dentro del concepto de educación artística durante sus estudios para obtener la licenciatura en Educación Artística. Esto se combina con la búsqueda del contenido semántico de los términos “pensamiento”, “pensamiento estético” y “pensamiento artístico”. En lo que respecta a estos aspectos, me interesa la cuestión de cómo la educación artística difiere de otros conceptos. Por un lado, otros conceptos eliminan la mediación del arte porque aparentemente no hay nada que aprender y por lo tanto nada que enseñar sobre arte (Ehmer, 1995), pero por otro lado, legitiman la existencia de lecciones de arte en las escuelas al reducir mostrarles procedimientos centrados en el análisis de imágenes (Bering, 2008; Niehoff, 2007) y/o el examen pragmático de imágenes o favorecer las experiencias estéticas cotidianas de niños y jóvenes sin llegar a procesos transformacionales más profundos e independientes. La última pregunta que debe plantearse es ¿cuáles son los potenciales educativos y los métodos de la educación artística que se centran en la formación del pensamiento artístico?

**Palabras clave:** experiencia estética, educación artística, pensamiento estético, pensamiento artístico.

## Proposal

“If you don’t want to think, you’re out!” (himself) (Joseph Beuys, 1977, documenta 6 in Kassel, Germany)

My text collage looks at image productions that were individually (but also collectively) developed by my students within the concept of art education during their studies for a degree in Art Education. This is combined with the search for the semantic content of the terms “thought”, “aesthetic thought” and “artistic thought”. Where these aspects are concerned, I am interested in the question as to how artistic art education differs from other concepts. On the one hand, other concepts eliminate the mediation of art because there is apparently nothing to learn and therefore nothing to teach about art (Ehmer, 1995) but on the other hand, they legitimise the existence of art lessons in schools by reducing them to display procedures focusing on image analysis and/or the pragmatic examination of images (Bering, 2008; Niehoff, 2007) or favour the everyday aesthetic experiences of children and young people without reaching more in-depth and independent transformational processes as a result. The ultimate question that needs to be asked is what are the educational potentials and methods of art education that focuses on training artistic thought?

“If you don’t want to think, you’re out!” (himself) (Joseph Beuys, 1977, documenta 6 in Kassel, Germany)

The art educator and artist Joseph Beuys uses this claim to point out that thought contains formative powers featuring design character, that the concept of creativity is already established in the thought of every single person and that a person’s thought

can produce forms in the world. This shows that thought by no means solely extends to professional working artists, but stretches far beyond. When it comes to educational contexts, thought, feeling and wanting should all be trained. Indeed, it is only in this trinity that Beuys gives the concept its full meaning.

Beuys' insights are, among others, also based on the possibilities that Goethe assigns to productive imagination, which, he believes, is completely absorbed in "exact sensual fantasy" and represents "utter reason", which has to combine with sensuality, mind and imagination in order to reach its maximum level of productivity. According to Goethe, thought cannot be separated from observation. In the same way, observation is already thought that presents itself as representational thought. Goethe believes that contemplation without thought does not result in any gathering of experience "because merely looking at an item cannot advance us. Every look gives way to a consideration, every consideration gives way to a reflection and every reflection gives way to a connection, meaning that it can be said that we theorise with every single observant look at the world. Nevertheless, being able to do and deal with this with awareness, self-understanding, freedom and, to use a daring word, with irony requires a certain agility in order to render the abstraction that we fear harmless and to make the resulting experience that we hope to achieve both highly vivid and useful." (Bunge, 1996, 249).

### **Aesthetic Thought**

In view of the widely proliferating societal aesthetisation tendencies in a mediatised world, the German philosopher Wolfgang Iser referred to the need to now recognise aesthetic thought as the only realistic form of thought in as early as 1990. According to Iser's description, the origin of aesthetic thought is observation. This then acts as a source of inspiration and is used alongside imagination and reflection to achieve an overall view of the phenomenon concerned:

- Observation (processual and reflexive)
- Imagination
- Reflection

Interpretation processes and vision are influenced by experiences of images and life. It becomes clear that the concept of aesthetic thought is closely linked to Goethe's perception process of productive imagination. When it comes to training aesthetic thought, Iser states that visual art is particularly able to enable the subject, namely the recipient of the art experience, to have critical and practical awareness experiences that above all increase his/her perception ability. According to Iser, art experience hones everyday perception skills in terms of aesthetic psychoanalysis. (Iser, 1996) It is therefore essential for educational processes, explains German art educator Gert Selle (Selle, 2004), also because it is the most educational material that a person can expect of themselves and others.

The capability of contemporary art to produce and criticise awareness is a controversial issue. Umberto Eco calls artwork an "epistemological metaphor" (Lüthi, 2006), in which the creation process and the piece of art generate knowledge with

attributes of self-development and world-development. It may therefore be assumed that, if nothing else, specific forms of knowledge discovery that need to be developed from artistic thought are important for educational processes. In relation to this assumption, German philosopher Anke Haarmann writes the following about the knowledge-generating function of art since Modernism and the shift from the artwork to the aspect of artistic research:

“This shift from the piece of work to artistic research also involves a changed approach to the piece of work itself. It has become a medium of awareness since the Modernism of the 20th century at the latest. The artwork materialises knowledge and uses aesthetic experiences to enable an understanding of the world. In the field of philosophical aesthetics, Adorno, as well as Heidegger, Dewey and Bohrer, highlighted the awareness attributes of the arts. This philosophical appreciation corresponds with one of the expectations raised by art itself. After all, creating art means, initially in a general programmatic sense, using the specific means of art to explore something, to find out something about the world, society or the individual.” (Haarmann, 2011)

### **Artistic Thought**

So how does artistic thought differ from other ways of gaining awareness and/or rationality, namely from scientific thought? This question also concerns the currently dominant style of thought, which has so far been mostly shaped by the sciences, in particular technical sciences, through which it has received social dominance. For education processes, however, it is eminently significant to become acquainted with a plurality of schools of thought and the specific natures of, but also the intersections between, these styles of thought.

In principle, it is essential to state that the artist is, as the subject, constantly extremely closely interwoven in the object of investigation that arouses his or her interest. In this process, mode and substance are inseparably fused together. The artist's access to the world and to him/herself is therefore subjective, while the methods are inductive and synthesising. The artist thinks and acts in analogies in which his/her thoughtful art creation or artistic thought acts as creative thought in the dialectics of images and concepts, forming a somatic connection between mind and matter and corporality and intellectuality. This involves a combination of clear design, intellectual content and emotional expression in the sense of a holistic arrangement. According to the German art historian Eberhard Roters, this connection between intuition and reason emphasises non-discursive and imaginative rationality, which he also labels “reason incapable of words”. (Roters, 1971/2000)

Science instead follows the cause and effect principle. It verifies, falsifies, develops homologous deductions and uses causal consequences to reach logical answers. Its causal thought is discursive, strives to achieve objectivity and takes a deductive and analytical approach. Eberhard Roters states that the boundaries between art and science may well be sporadically blurred given that artists do indeed work with analogies, parallel reflections, metaphors and paraphrasing.

Artists instead favour the analogical comparison of the manifestations, their similarities and their differences, which they use to develop senses, perception, emotions, imagination and a phenomenologically oriented sensitivity that define their further creative processes. Roters therefore calls this artistic thought a conscious form of a holistic perception of reality, alternatively imaginal thought (Klee) or observative judgement (Goethe), a “different reason” (Roters, 1971) in which artistic thought is a form of epistemology in which creation on one hand and observative, representational thought on the other hand respectively correspond.

The artistic experience that is significant in this context in the form of an active process is already a reflection as a sensual and emotional perception and is active, aesthetic, constructive and singular. In terms of research as art or artistic research with the partial moments of items, methods and products, this generates knowledge and experience as sensual and physical “sensed knowledge”. (embodied knowledge). (Klein, 2010, 7)

Project art, which, according to Haarmann, increasingly focuses on the generation process of art in artistic research, emphasises the process character of research and the productive character of the development of awareness and prefers the rejection of the investigation of individual media in favour of “topic-oriented research practice”, which achieves an interweaving of the production and mediation processes, as a significant characteristic of modern aesthetics. Thought is formation and creation that use productive momentum to achieve analysis and positioning in an aesthetic production-related manner and that take a varying, fragmenting, rearranging and decontextualising approach. In reference to the statement that thought is formation and creation, Joseph Beuys informs us that this is particularly relevant to artistic thought, which uses the specific means of art (Haarmann, 2011) to carry out research.

Haarmann’s explanation of project art displays clear parallels to the development of the concept of art education that I am investigating with a number of other colleagues (see Buschkühle and Ullaß) in education and research in terms of its educational potential. We have expanded the model of aesthetic thought, which particularly favours art experience, by adding the individually active components of design as an art experience or artistic activity:

- Observation (processual and reflexive)
- Imagination
- Reflection
- Creation (a concept of art education)

In the art project, which, as previously mentioned, comes very close to the intentions of project art, the aforementioned components, namely artistic thought, are trained in terms of the non-linear three-step principle of research, construction and transformation. As I have attempted to show in this presentation, this process encourages the students to explore self-controlled exposure processes that provoke their own questions, own choice of media, own processes and own designs as forms of self-positioning in their artwork. Only on this basis can a form of art education that holds the educational potential for artistic thought using competent artists, who must also be competent educators, in education processes both in and outside of the school environment be legitimised.

### Emmanuelle Guth: “Vorhang” (Curtain)

Emmanuelle initially uses drawing to examine the constellation of man and space in a variety of museums in the German city of Karlsruhe over a long period of time. An essential element of this investigation is the rapid recording of principal basic structures of human bodies in exhibition rooms. Formal-aesthetic aspects of presentation related to the section in question and the questions concerning arrangement and composition that arise as a result also constantly play a role in her sketches. The collection of several hundred sketches that has resulted from this work has not, however, prompted her to take the subsequent presentation examination. Instead, she is, relatively suddenly and unexpectedly, starting to search for new motifs that she can gather during her intensive perceptive interaction with a room at the university. Over a period of several months, this room in the Department of Elocution and Speech Training, which also contains a small stage with a corresponding curtain system, will now form the pivotal focus of her self-exposure in a foreign context that she is very gradually exploring, initially by again drawing approaches, then by using photographic examinations and then, at a later point in time, by working with video.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6539>  
Investigación

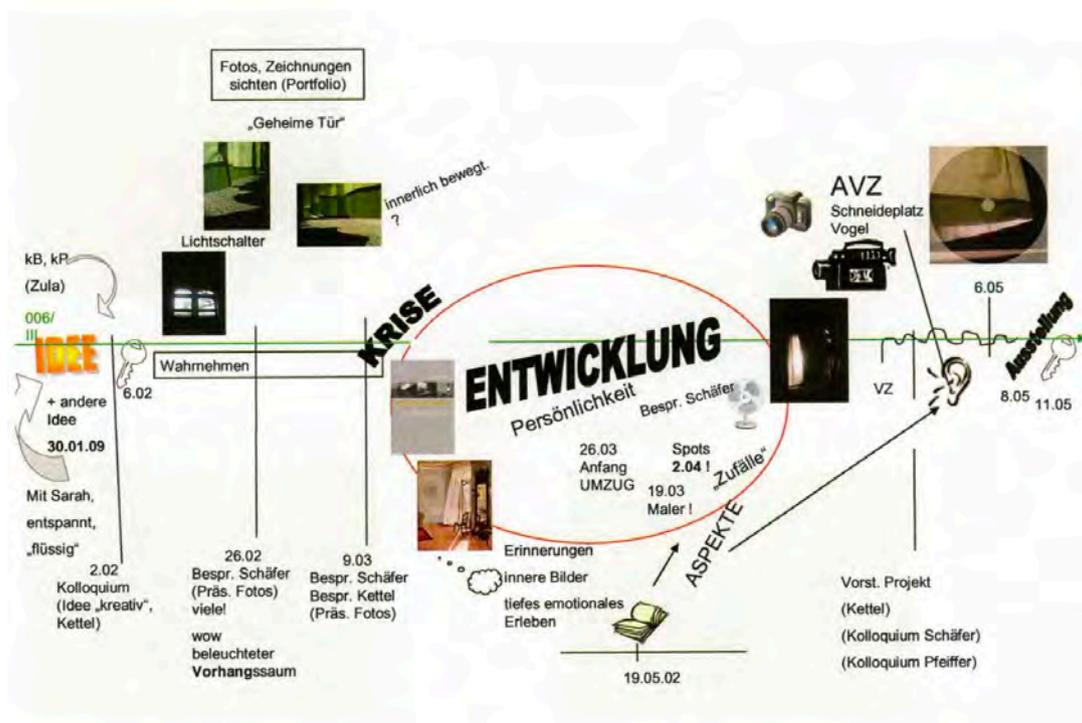


Fig. 1: Emmanuelle Guth: Process sketch from portfolio for the critical course of the project. Karlsruhe 2002.

This process again results in hundreds of observations concerning spatial structure, relationships between light, shadows and colours and objects and materials, which she is documenting in the form of photographs in her research journal. These are joined by critically reflecting texts that accompany the process and clearly depict all the intertextual complexity of the research process, whilst also identifying the line of thought and action, which develops into a rhizomatic network of perceptions, reflections, imaginations, recollections of images stored in the memory, everyday aesthetic experiences, research on historic works of art (Menzel: “Das Balkonzimmer”, 1845) and referring back to and taking a new approach to (scientific) texts that seem essential for the investigation and the individual production of meaning accompanying it.

**Abb. 2:** „Adolph Menzel, *Das Balkonzimmer*, 1845“



**Abb. 3 - 9:** „Vorhangsaum. Raum 006, III. Fotografien“



**Abb. 3**



**Abb. 4**



**Abb. 5**



**Abb. 6**

Fig. 2: (Abb. 2) Adolph Menzel: *Das Balkonzimmer*. (The balcony room) 1845. Oil on cardboard. 58 x 47 cm. Alte Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin.

(Abb. 3-6) Emmanuelle Guth: *Vorhangsaum* (Curtain hem) in room 006, building III. Videostills. Karlsruhe University 2002.

A consolidation of research takes place with regard to the necessity of establishing a transformation towards self-positioning in an individual's own piece within the framework of his or her artistic project work (see fig. 1). The sketch of the aesthetic-artistic research process displayed here also depicts the difficulties, crises and interruptions occurring during the process. Emmanuelle Guth does, however, ultimately succeed in developing the essence of her spatial mapping that is important to her. The stage curtain itself and the way it plays with light and shadows and moves with the air is increasingly becoming the focus of her attention. The student ultimately reconstructs her perceptions by artificially creating the curtain movements using a wind generator and adding stage projectors that produce the play of light and shadow. Real perceptions of the moving curtain are artificially constructed in the piece through the use of technical aids. Nevertheless, the artificiality on the video documenting this process does not seem to be an obstacle to the viewer's perception.



Abb. 7



Abb. 8



Abb. 9

Fig. 3: (Abb. 7-9) Emmanuelle Guth: Vorhangsaum (Curtain hem) in room 006, building III. Videostills. Karlsruhe University 2002.

The tension causes this ‘perception model’ to crystallise into what is almost a meditative and contemplative perception experience for the viewer. The aspects of artistic thought that are developed closer to the forefront can be taken from the research process presented here, which is initially based on intensive observations, self-involvements in the surrounding environment that perceive using all of the senses and appearing imaginations that anticipate upcoming situations or reactivate things past and essential biographical aspects as memory pictures. In addition, the self-controlled exploration of reflections is critically considered before initial design ideas that ultimately form the concentration in the piece develop from the process of perception, which is always also an interpreting process in which meaning is constructed.

In reference to the research process that I present here, the art educator Gert Selle writes: “I consider the reflective and intriguing experience of experimenting contemporary art to be a basic lesson in raising awareness and perception of the present and the potential future. It is the most didactic material that I know, the clearest and the most disconcerting, yet also the most brittle, that a person can expect of themselves and others.” (Selle, 2004)

The philosopher Wolfgang Iser notes: “Hidden semantic layers are often brought to light when it comes to aesthetic psychoanalysis. I like to refer to this process as a process of ‘aesthetic psychoanalysis’ that is not only carried out on individuals, but also on artefacts, on crystallised history. The artistic work penetrates into historical layers of the items, into hidden symbolic meanings and into latent emotions of joy or horror. This requires subtle sensitivity on the part of both the artists and the viewers. (...) Such aesthetic psychoanalysis also seems to be one of the most productive approaches of contemporary art. As if they were in possession of sensors and probes, the pieces of art penetrate into both architectural image layers and our mental and psychological pictorial layers that were imprinted on our minds in a family and social setting during our childhood and provided models and patterns that have defined us ever since. One example of this that comes to my mind concerns the basic images of men and woman, sexuality and ideal coexistence that we consider to be a matter of course. Such in-depth images are often effective and compelling, above all in the case of the unconscious. Methods of aesthetic psychoanalysis expose such images and enable them to be edited and amended. From this point on, we no longer need to bask in their unconscious radiance and dance to their tune for life.” (Iser, 1996)

### **Christina Mann: “Madonnenforschung” (Research on Madonna)**

The research journal that I have presented in its entirety displays Christina Mann’s intensive visual exploration of the image of a female saint. The journal contains a collection of photographs of Christina Mann’s own sculptures, photographs of depictions of Madonna in architectural contexts that she researched, historical portraits, newspaper cuttings, images of works of art, texts, sketches, leaflets and experiments with materials. This leads to the creation of an intertext that acts as a “method for handling images” or an “atlas” (Busse, 2009) that attempts, according to Aby Warburg, to visually capture existing

cultural meaning contexts and to create new versions of such contexts. Christina Mann’s detailed research into a motif is, of course, not carried out as a linear process of searching and finding, as is suggested by the use of a research journal, but as a meandering and ramifying process. With its specific arrangement controlled by the student, the journal does, however, almost possess the attributes of an individual work because it requires, based on the individual elements stuck into the book, consistent anticipating and controlling consideration when it comes to the entire context and the reading process of the recipient. Rather than containing what was previously a somewhat ‘wild’ compilation of material, the journal now presents its contents in a spatial sequence and acquires explicit attributes of meaning throughout the creation process.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6539>  
Investigación

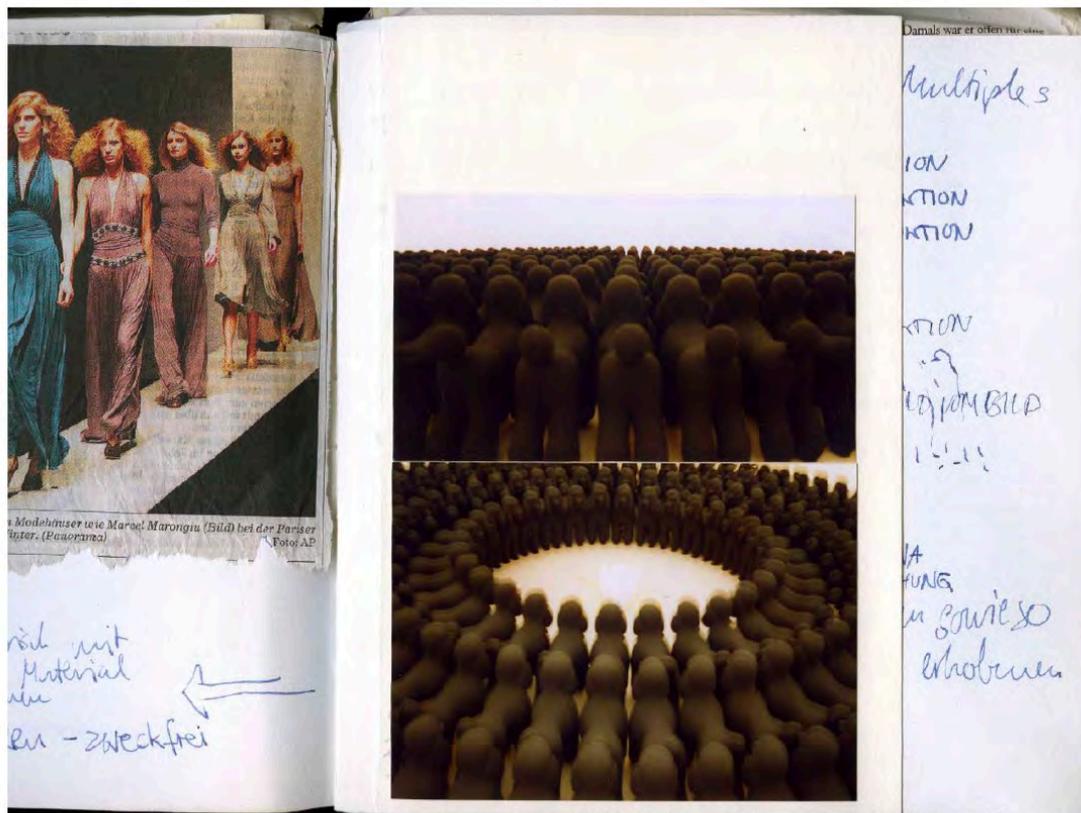


Fig. 4: Christina Mann: Excerpt from the project portfolio on “Research on the Madonna”. Karlsruhe 2002.



Fig. 5: Christina Mann: Excerpt from the project portfolio on “Research on the Madonna”. Karlsruhe 2002.



Fig. 6: Christina Mann: Excerpt from the project portfolio on “Research on the Madonna”. Karlsruhe 2002.

The main focus of the student's interest seems to be a visual clarification of the terms "original" and "copy". Where this piece of work is concerned, the methodology of artistic thought is primarily presented in terms of the creation of artistic analogical forms, motif-based shifts in context and processes of estrangement, which the art historian Eberhard Roters describes as "an analogical comparison of the manifestations, their similarity and their discrepancy, which influence our senses, our perception, our emotions, our imagination and our phenomenologically oriented sensitivity and use this to draw their creative consequences". (Roters, 1971, 116) The aesthetic-artistic penetration into the 'basic question', which generates interesting analogical forms and a wealth of variation using intensive motif research and the individual's own artistic and sculptural experience, becomes clear and the artistic thought process ultimately materialises in the coordination and combination of the texts.



Fig. 7: Christina Mann: Excerpt from the project portfolio on "Research on the Madonna". Karlsruhe 2002.

### **Wanda Sprenger: "Die Braut und das Freiburger Bächle" (The Bride and the Freiburg Brook)**

Wanda Sprenger's artistic work has been revolving around the question of female identity for quite some time. She completes her work on the shifting of the boundaries of intimacy and publicity in the form of a variety of performances both within the University and in public in the city, for example by walking through the city centre of Karlsruhe in Germany,

with a portable wardrobe and wearing lightweight and elegant summer clothing in wintry weather. She also uses the portable wardrobe as a changing room, which enables her to instantaneously change into different pieces of clothing whilst on the move, regardless of her location, and to create constantly changing female appearances. This activity, which contrasts female identities and role patterns that are precast by the media and personal intrusions into such identities and patterns, may sometimes be reminiscent of the strategies used by Cindy Sherman and Valie Export.



Fig. 8: Wanda Sprenger: “Pregnancy”. Day and night project lasting several weeks during her pregnancy in the painting studio of the Arts Institute Karlsruhe University of Education 2011.

Nevertheless, it is not deductively deduced from knowledge concerning these female artistic positions, but instead developed inductively from the logic of the student’s own artistic thought. Wanda Sprenger’s performative work searches for personal self-exposure, yet also questions and investigates this concept of the self. This applies to the female role model of the cooking mother who cares for others and caters to their physical well-being or the motherly cook, creating a communication situation around her open fire, that Sprenger presented on the University campus and elsewhere and to her hazardous depiction of the bride whom a priest marries to herself in a celebratory wedding ceremony. It also applies to the performance of “Freiburger Bächle”, which has an effect

on every single viewer. It boasts a title that conjures up a false sense of homeliness and has a content that presents a heavily pregnant woman wearing wedding dresses and high-heeled wedding shoes who is noticeably sinking into a wintry city tunnel and successively removes a piece of her soaking wet clothing every time she ‘dives’. By shifting everyday contexts, the intimate sleep process becomes an event that is open to the public, while preparations for the birth of a daughter become a public university art event when Wanda Sprenger moves into the painting studio in the Art Department for 5 weeks, where she sleeps, cooks, takes baths, entertains guests and welcomes visitors. last but not least, during an artistic work trip to Civitella d’Agliano in Italy, a baroque church transforms into the venue for a baptism performance. In Wanda Sprenger’s pieces of artwork, art and life enter into a new alliance and are examined with regard to their mutually beneficial and vexing contents due to “inner necessity” (Sprenger).

In her performances, Sprenger likes to work with cross-fadings of moving and still images, filmed material and actual physicalness and concreteness. This causes linear narrative patterns to be carried over into different tenses and narrative forms, past experiences and times gone by to be retrieved into the current and active present and past, present and future to become scattered.



Fig. 9: Wanda Sprenger: “The Bride and the Freiburg Brook”. Video still of the performance as a pregnant bride in the Bächle in Freiburg. Freiburg/Breisgau 2012.

## **The concept of Artistic Education**

The concept of Artistic Education is an advanced teaching and learning method developed in more than 20 years in Germany. (Buschkühle, 1996/2001/2007/2009/2017; Kettel, 1997/2001/2004/2009/2016; Regel, 2001/2004/2008).

Current practice in the teaching of art in Germany is predominantly tradition-oriented. All too rarely does it handle the theme of contemporary art, instead it continues to prolong, in isolation, the artistic techniques, procedures and processes in a deductive and imitative fashion. This approach to teaching art is based on still operationalized behaviour of pupils in the input-output process of a linear-causal teaching didactic. Here, teaching continues to be dissected didactically. Complex processes of artistic thought and action are broken down into partial elements, which also establish the relationship of the subject to himself and his respective learning object as analytical-dissociated. This is also often accompanied by a copying aesthetic or image-believing “as-if” didactic which leaves the pupil-subjects inactive, devoid of experience and adopting the “play dead” reflex (picture 2). Despite all the criticism of Pisa and its neglect the investigation of the aesthetic-artistic aspect, moral and emotional intelligence, and its highly normative orientation on the economic concerns of neo-liberal economic ideology by the OECD, this form of teaching of art and its pupils would certainly come off just as badly in an investigation extended to cover this.

The conceptual design of artistic education therefore requires art instructors to be artists. They must see themselves as educators and mediating artists as well as the necessity of developing competences in existential creative processes, i.e. in the context of questions concerning the art of living. (“Philosophie der Lebenskunst”). (Schmid, 1992)

The development of creative competence and imaginative skills are general education objects in the art work of students. Problems arising from a difficult beginning, from continuous motivation and self-motivation in times of creative crisis as well as problems stemming from failure and a new beginning are essential moments in art work which students have to experience in order to stand their ground in their later profession. The ability to let it flow, the creative dealing with shortcomings and difficulties, the courage to cause disturbances and interruptions and stay on course, the ability to assert oneself or to let one’s attention wander, the tenacity to pursue self-imposed and newly defined goals. This list is completed by social competences such as empathy which is more than necessary when it comes to working with other people and dealing with partner organisations, institutions and involved interest groups.

At this point the most important aspects of the concept will be briefly outlined in order to clarify the integration of art project work in the concept of Art Education in the culture of learning and teaching in schools and universities.

### **The concept is based on the following paradigms:**

- It appreciates art as art (historical, social, cultural contexts);
- It relies on modern art, contemporary art including an extended understanding of art and work as well as historical art;

- It promotes Art Education as an advanced learning method which sees itself as art in an extended sense and also as an artistic and art-analogue process including aesthetic education (promotion and development of sensual-vivid perception, thinking and feeling for the beautiful and the authentic);
- Production, reception and reflexion as alternating art or art-related activities in the area of art and creation.

**Aim:**

- acquisition and perfection of artistic, creative and aesthetic competences;
- Children and young adults: assistance in value-based orientation and in the exploration of an individual sense of life;
- Art classes as a laboratory for the development of competences, intradisciplinary as well as interdisciplinary integration into the entire school culture;
- Artistic activities in a broader sense as a productive and receptive basic qualification which can be learnt by everyone with a view to achieving a decent, fulfilled and successful personal life and contributing to the creation of social and cultural conditions within the meaning of the art of living (Schmid, 1992/2000; Marr, 2003);
- Art and artistic activities as a form of productive life and world experience, world conquest and modification of reality in their own right which involves senses, emotions and the mind (Regel, 2004).

**Characteristics and perspectives of Art Education:**

- Art Education develops forms and contents of art didactics as art in a theoretical and practical sense;
- Art teachers themselves must be trained artists in order to encourage artistic processes in class and also follow the process in an adequate manner;
- Art education is based on an art concept where an extended and non-normative notion of art is defined which not only includes art and aesthetisations of every day life and the media, but also phenomena, questions and problems arising from the world students face today.

**Societally important education objectives:**

- Building the capability to position oneself as an individual in art education;
- Training mental flexibility and orientation skills of an individual in art work;
- Promoting the responsibility of an individual in art work;
- Developing the ability to achieve democratic communication as an expression of critical faculties through differentiated perception performance and independent formulation of statements;
- Mobilising individual initiatives.

**Methods of art education:**

- Work and process-related creative activity, projects and workshops;
- Successive and developing theme-oriented work based on perception and creation;

- Immanent interdisciplinary approach with regard to the adequate work form chosen for an art project;
- A specific project form embedded in the form of art projects and having an influence on other subjects;
- Interdisciplinary art projects with a narrative and media character where traditional and new media trade in mutual inspiration (Buschkühle, 2001);
- Change of paradigm also with regard to dealing with electronic image media and turning again to physical experiences in performative processes.

**Educational-methodical implications:**

- Art classes where aesthetic-artistic research concepts are experimentally tested, invented and further developed and where new perspectives for formal and non-formal art mediation are provided can be considered a continuation of art.
- The scope of possibilities offered by schools and classes can be determined in an artistic sense and it may also be extended beyond the school walls in order to enable students to intensely deal with themselves and with the surrounding societal reality.

**Aim:**

The aim is to lead every single student-subject into a process of intensive self-involvement through self-exposure to a principally experimental open learning situation where the student must organise and structure him or herself in order to develop his or her own artistic strategies and methods in the artistic research process and achieve his or her own artistic expression in the created and chosen form.

In the context of dealing with one's own self and others, a context which can be clearly seen as a contingent probing process increasingly controlled by the subject's own questions and actions and affected by the repressed, forgotten, different or re-experienced context and also by one's own self, the student-subject produces a large number of results in the course of the artistic research process which includes intensive self-determination and determination of others as well as profound observation, research, collection, documentation, reflexion and association. These results are not deduced from the knowledge of general artistic strategies and methods; they are inductively obtained from the probing process itself and/or generated from the general knowledge of the students. To some extent they are even similar to scientific research strategies and methods where actual transitions can be enabled. The self-involvement in the research process stimulates self-orientation and self-organisation skills of the subject which also include self and process management skills (such as time structure, use of human and financial resources, media, material and other utilities, logistics, process monitoring, documentation and reflexion).

The artistic working method is subjected to an inductive logic and based on the extended notion of art. It even develops procedures from the process logic which bear a close resemblance to methodical strategies of contemporary art (e.g. Hirschhorn) – however without deductive reasoning or copying – and strongly promotes the development of an increased self-referentiality both as an aim and method of the subject which is, on

the one hand, expected to learn how to stand the contradictions, frustrations and individual dry spells, i.e. break-up, failure and a new start, inherent in an aesthetic-artistic process. On the other hand, the subject is required to extensively involve him or herself in the art project on a sensual, rational and spiritual level as well as actively grapple with aspects such as content, creation and form.

By working with the most different natural, cultural and societal contexts and ambiences, the subject increases his or her mental capability to let things flow, flexibility, sense of orientation and playfulness. By constantly destroying, re-arranging or newly arranging meanings in the shaping of individual moments of thinking and acting, by prompting him or herself into a state of restless activity, the subject becomes a creator and subject of his or her individual steps of life which are no longer experienced in a powerless and passive way. The principal openness inherent in the active-creative (self-) determination may lead the subject to a comprehensive physical-spiritual-mental rationality of a subject capable of emotions

## References

- Barthes, Roland. 1989. Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie, 16-17. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bering, Kunibert. 2008. Kunstdidaktik und Kulturkompetenz. Kunstportal. <http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2008-03-bering.pdf>. Braunschweig: Schroedel Verlag.
- Bunge, Matthias. 1996. Zwischen Intuition und Ratio. Pole des bildnerischen Denkens bei Kandinsky, Klee und Beuys. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Buschkühle, Carl-Peter. 2021. Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Bielefeld: Athena/Wbv. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05792-1\\_82](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05792-1_82)
- Buschkühle, Carl-Peter. 2020. Joseph Beuys and the Artistic Education. Theory and Practice of an Artistic Art Education. Leiden: Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004424555>
- Buschkühle, Carl-Peter, and Kettel, Joachim, and Urlaß, Mario (ed.). 2009. horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Beiträge zum Internationalen InSEA-Kongress »horizons/horizonte insea2007germany«. University of Education Heidelberg and University of Education Karlsruhe. 17. bis 20. Juli 2007. Oberhausen: Athena.
- Buschkühle, Carl-Peter. 2007. Die Welt als Spiel. I. Kulturtheorie: Digitale Spiele und künstlerische Existenz. Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Oberhausen: Athena.

- Buschkühle, Carl-Peter. 2004. „Auf der Suche nach der Kunst – Kompetenzerwerb in künstlerischer Bildung“. In: *Künstlerische Bildung nach Pisa. Beiträge zum internationalen Symposium »Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Museum für Neue Kunst im ZKM | Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe und Landesakademie Schloss Rotenfels 08.-10.10.2003*, edited by Joachim Kettel, Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (IGBK), and Landesakademie Schloss Rotenfels, 389-394. Oberhausen: Athena.
- Buschkühle, Carl-Peter (ed.). 2002. *Perspektiven künstlerischer Bildung. Beiträge zum Heidelberger Symposium „Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft“*. Köln: Salon.
- Buschkühle, Carl-Peter. 1997. *Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Busse, Klaus-Peter. 2009. *Bildunggangsspiele einrichten mit einem künstlerischen Projekt von Katrin Laupenmühlen, Sehra Karakus und mit einem Vorwort von Marnie Westerhoff. Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik, Band 9*. Norderstedt: Books on Demand.
- Duncker, Ludwig. 2000. „Vom Sinn des Lernens. Bildungstheoretische Perspektiven für die Ausgestaltung schulischer Lernprozesse“. In *Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung: Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht*, edited by Ludwig Duncker and Helmut Hanisch, 179-196. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ehmer, Hermann K.. 1995. „An der Kunst gibt es nichts, absolut nichts für das Leben zu lernen“. Ein Gespräch zwischen Hermann K. Ehmer, Georg Peez und Werner Stehr. *BDK-INFO Hessen 2/95*.
- Goethe, Johann Wolfgang. 1980. *Farbenlehre. Mit Einleitungen und Kommentaren von Rudolf Steiner*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Haarmann, Anke. 2011. *Die andere Natur des Menschen. Philosophische Menschenbilder jenseits der Naturwissenschaft*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839417614>
- Haarmann, Anke. 2011. *Gibt es eine Methodologie künstlerischer Forschung?* Österreichische Forschungsgesellschaft, Onlinepublikation.
- Haarmann, Anke. 2006. „Das städtische Selbst“. In *Schrumpfende Städte, Shrinking Cities, Handlungskonzepte, Bd. 2*, edited by Philipp Oswald. Ostfildern: Hatje Cantz.

Hirschhorn, Thomas: <http://www.thomashirschhorn.com/>

Kettel, Joachim (ed.). 2017. *The Missing\_LINK 2016*. Oberhausen: Athena.

Kettel, Joachim. 2012. „Warum künstlerisches Denken lernen?“ In *Künstlerische Kunstpädagogik: Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung*, edited by Carl-Peter Buschkühle, 447-467. Oberhausen: Athena.

Kettel, Joachim, Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (IGBK), and Landesakademie Schloss Rotenfels (ed.). 2004. *Künstlerische Bildung nach Pisa. Beiträge zum internationalen Symposium »Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung*. Museum für Neue Kunst im ZKM | Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe und Landesakademie Schloss Rotenfels 08.-10.10.2003. Oberhausen: Athena.

Kettel, Joachim. 2001. *SelbstFREMDheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.

Klein, Julian. 2010. „Was ist künstlerische Forschung?“ In *Gegenworte 23, Wissenschaft trifft Kunst*, edited by Günter Stock, 25-28. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften: Akademie Verlag.

Lüthi, Michael. 2006. *Die eigentliche Tätigkeit. Aktion und Erfahrung bei Bruce Nauman*, edited by Erika Fischer-Lichte, and Robert Sollich, and Sandra Umathum, and Matthias Warstat. *Auf der Schwelle. Kunst, Risiken und Nebenwirkungen*. 57-74. Munich: Fink .

Marr, Stefanie. 2003. *Lebenskunstunterricht. Bildliche Aneignung und Gestaltung von Lebenswirklichkeiten in der Kindheit*. Siegen: universi. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80948-3\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80948-3_33)

Niehoff, Rolf. 2007. *Bildorientierung und Kunstpädagogik*. Kunstportal. [http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/200709\\_text\\_niehoff.pdf](http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/200709_text_niehoff.pdf). Braunschweig: Schroedel Verlag.

Regel, Günther. 2008. *Das Künstlerische vermitteln ... Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik*. Munich: kopaed.

Roters, Eberhard. 2000. „Kunst ist ein Spiel, das Ernst macht.“ In *Kunst ist ein Spiel, das Ernst macht*. Eberhard Roters: Briefe und Texte 1949-1994, edited by Hanna Roters and Eva Züchner. Cologne: DuMont.

- Roters, Eberhard. 1971. „Was die Schönheit sei, das weiß ich nicht.“ Künstler, Theorie, Werk. In Was die Schönheit sei, das weiß ich nicht. Katalog zur Zweiten Biennale, Nürnberg 1971. Kunsthalle Nürnberg, edited by Janni Müller-Hauck and Kunsthalle Nürnberg, 13-16. Cologne: DuMont.
- Schmid, Wilhelm. 1992/2000. Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmid, Wilhelm. 1998. Philosophie der Lebenskunst: Eine Grundlegung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Selle, Gert. 2004. Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. Hamburg: University Press.
- Urlaß, Mario. Schulprojekte der künstlerischen Bildung. School Projects in the conception of Art Education. <https://www.mario-urlass.de/lehre/schulprojekte/>
- Welsch, Wolfgang. 1996. Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, Wolfgang. 1990: Ästhetischen Denken. Stuttgart: Reclam.



# The Importance of Self-Experience in Art for Future Generalist Teachers

## La importancia de la autoexperiencia en el arte para los futuros maestros generalistas

**Kateřina Štěpánková**

University of Hradec Králové, Czechia

katerina.stepankova@uhk.cz

Sugerencias para citar este artículo:

Štěpánková, Kateřina (2022). «The Importance of Self-Experience in Art for Future Generalist Teachers», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 75-90), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.7008>

Recibido: 03/08/2021

Revisado: 27/03/2022

Aceptado: 27/03/2022

Publicado: 01/04/2022

### Abstract

The personal attitude of teachers towards the subject they teach, their professional self-efficacy and expertise are essential for their ability to deliver subject content to pupils. However, the relationship of future teachers to the subject is formed earlier in their own educational history than at university. From it derives their interest in the subject and further education. Our research has shown that students specialising in primary education and afterschool education have negative memories of art education at primary schools and they evaluate the subject and its benefits as marginal.

In this article, we will discuss how the transformation of the didactic approach when focusing more on the creative process rather than on the product can positively affect the already established relationship of future teachers to art education, and contribute to the understanding of the objectives of art education. This research was aimed at generalist teachers (primary school) and undergraduate students who will work in school clubs or as afterschool educators. The research was segmented into three phases where in the first phase of the research, we used a qualitative approach to determine the personal attitude of students to the subject of art education. In the second phase, we used the art-based approach. In this phase, didactic procedures inspired by creative art therapy and reflective experiential education were applied to change this attitude. Art-based approach was chosen mainly because it makes it possible to monitor the changes that take place in the process and at the same time, thanks to the process, it is possible to induce these changes. This type of research generates other, unexpected questions that enable a deeper understanding of the issue. In the third phase students presented their artworks and reflected on the

creative processes, as well as on the course itself, its benefits, obstacles and transferable experiences.

The conclusion of the research is that these methods can in a very short time change the attitude to one's own creative abilities / creative self-confidence / to update and expand the perception of the subject and its goals. At the same time, a need arises for deeper professional education that would facilitate students' didactic preparation of meaningful artistic activities.

**Keywords:** art education, experiential education, art based research, primary school, generalist teachers.

### Resumen

La actitud personal de los profesores hacia la materia que enseñan, su autoeficacia profesional y su experiencia son esenciales para su capacidad de transmitir el contenido de la materia al alumnado. Sin embargo, la relación de los futuros docentes con la materia se forma antes en su propia historia educativa que en la universidad. De ello deriva su interés por la materia y su posterior formación. Nuestra investigación ha demostrado que el alumnado de la especialidad de educación primaria y educación extraescolar tienen recuerdos negativos de la educación artística en la escuela primaria y evalúan la materia y sus beneficios como marginal.

En este artículo discutiremos cómo la transformación del enfoque didáctico al enfocarse más en el proceso creativo que en el producto puede afectar positivamente la relación ya establecida de los futuros docentes con la educación artística, y contribuir a la comprensión de los objetivos de la educación artística. Esta investigación estuvo dirigida a profesorado generalista (escuela primaria) y estudiantes de pregrado que trabajarán en clubes escolares o como educadores extraescolares. La investigación se segmentó en tres fases donde en la primera, utilizamos un enfoque cualitativo para determinar la actitud personal de los estudiantes hacia el tema de la educación artística. En la segunda fase, utilizamos el enfoque basado en el arte. En esta fase se aplicaron procedimientos didácticos inspirados en el arteterapia creativa y la educación experiencial reflexiva para cambiar esta actitud. Se eligió el enfoque basado en el arte principalmente porque permite monitorear los cambios que ocurren en el proceso y al mismo tiempo, gracias al proceso, es posible inducir estos cambios. Este tipo de investigación genera otras preguntas inesperadas que permiten una comprensión más profunda del problema. En la tercera fase el alumnado presentó sus obras y reflexionaron sobre los procesos creativos, así como sobre el curso en sí, sus beneficios, obstáculos y experiencias transferibles.

La conclusión de la investigación es que estos métodos pueden en muy poco tiempo cambiar la actitud hacia las propias habilidades creativas / autoconfianza creativa / para actualizar y ampliar la percepción del tema y sus objetivos. Al mismo tiempo, surge la necesidad de una formación profesional más profunda que facilite a los estudiantes la preparación didáctica de actividades artísticas significativas.

**Palabras clave:** educación artística, educación experiencial, investigación basada en el arte, escuela primaria, profesores generalistas.

## Introduction

The teacher's relationship to art education and their self-efficacy beliefs are absolutely crucial to the quality of the teaching they provide. In comparison with future art teachers, this relationship is rather problematic for future primary school teachers (generalists teachers). We can observe a similar situation regardless of national borders. Subject popularity with future generalists teachers (Garvis, 2008, 2012; Garvis, Pendergast, 2010; Lemon, Garvis, 2013); their self-efficacy (Lemon, Garvis, 2013; Pfitzner-Eden, 2016) and the reasons for non-quality in teaching are a frequent topic of research (Seidel & et al. 2009; Welch, 1995; Eisner, Day, 2004;). Studies show insufficient teacher training during their university studies (Garvis, Pendergast, 2010, Lemon, Garvis, 2013; Lummis, Morris, Paolino, 2014; Collins, 2016) lack of understanding of a school curriculum (Šobánková, 2012), the content of the subject (Řepa, 2019), or the key concept such as creativity, which shapes the content of the subject (štěpánková, 2019). Insufficient teaching hours for the subject, wide professional scope of future lower primary school teachers, and the emphasis on 'main subjects', which are mathematics and language (Garvis, Pendergast, 2010; Lemon, Garvis, 2013; Garvis, Twigg, Pendergast, 2010; Lemon, Garvis, 2013; Oreck, 2006; Tavşancil, Yalçın, 2016;) fundamentally inform the relationship and attitude of future teachers to the subject of art education and their own competencies for the subject, that is self-efficacy. However, the relationship to the subject is being formed much earlier, during their own education at primary school.

## Self-Efficacy

Bandura perceives the concept of self-efficacy beliefs, that is, "beliefs in one's capabilities to organise and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, p. 3) as a key indicator of the quality of teaching. He points out that own experience with the subject shapes the professional self-concept of the teacher and also draws attention to the fact of transferring pedagogical patterns from own educational history to own teaching of the subject. Teacher's self-efficacy beliefs (TSE) (Bandura, 1977, 1994, 1997; Skaalvik and Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998) is a concept derived from the sociocognitive theory of self-efficacy and testifies to the teacher's belief in their professional skills and abilities to influence pupils' learning. Research shows that teachers with low self-efficacy tend to approach teaching routinely and their ability to motivate students for the subject and learning is limited. In school, these teachers will pay more attention to discipline, routine and formal aspects of teaching (Pajares, 2005; Garvis, Pendergast, 2010; Lemon, Garvis, 2013; Bandura, 1994). At the same time, teachers with high self-efficacy have been shown to better motivate pupils to learn, devote more energy to preparation and self-learning, and are better protected against teacher burnout (Housego, 1990; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Garvis, Pendergast, 2010; Garvis, Twigg, Pendergast, 2010; Lemon, Garvis, 2013; Oreck, 2006).

It is important for pedagogical practice that, in addition to the very concept of self-efficacy, the main sources of its support are also described (Bandura, 1994; 2006; Pajares, 2006; Pajares, Urdan, 2006). Bandura (1994, 1997, 2006) considers mastery experience the most important resource for building a strong belief in one's own ability. It provides direct and (positive) experience from accomplishing a task. Vicarious experience is considered the second most important source. It is an experience gained by observing others, preferably those who can serve as a role model, and who the observes can easily identify with. Vicarious experience thus helps to form an idea of how to solve the task and strengthen confidence about one's own ability to handle the task. Verbal persuasion as a third source of self-efficacy beliefs mobilises efforts and willingness to persevere in achieving the goal. However, it is essential that the encouragement comes from authorities that we personally consider important. Somatic and emotional states help to evaluate situations and influence how we perceive and evaluate given situations. Positive emotions strengthen confidence in one's own abilities, stress reduces confidence in them and undermines them.

Although the theory provides sufficient insight into the issue and allows for understanding of the concept, very little has been documented in specific cases on how to use these resources effectively in school practice. In the case of art education, the lack of research studies is tied to the visual nature of the subject, the minority importance attached to the subject and also because of the nature of research tools mainly used in the academic environment.

### **Methodology of the Research (Art-Based Research)**

Artworks and art in general are appreciated especially because it allows to express facts that cannot be communicated in ordinary language (McNiff, 1998; Malchiodi, 1998; Eisner, 2008; Elsworth, 2005). From disciplines emphasising communication based on non-language code, there is an urgent need for research that would reflect on the artistic process (Mc Niff, 2000; Baronne, Eisner, 2011; Ellsworth, 2005; Leavy, 2017) and thus make it possible to present the goals of artistic disciplines as parallel to scientific goals (Eisner-Barone, 2011). The involvement of visuals in qualitative research is currently on the rise, as a result of the arrival of media and image-mediating technologies into public space (Sturken, Cartwright, 2009), as well as the need to gain a more comprehensive knowledge of qualitatively researched phenomena (Leavy, 2009). Art-based research does not place aesthetic and scientific knowledge in opposition to traditional research methods, on the contrary, it allows to use artwork "in any of the aspects of the research process, including the formulation of research questions, data generation, data analysis and presentation of research results" (Wang et al., p. 7; Leavy, 2017; Eisner, Barone, 2011)

The roots of art-based research as a method are historically closely connected with creative arts therapy, which lies on the border between psychotherapy and art (Karkou, Sanderson, 2006; Malchiodi, 1998). Art therapy has always used an artwork not only as a therapeutic tool and a way to reflect on the therapeutic process, but also as a research method that can inform us about the process and results of the therapy (McNiff,

1998; Malchiodi, 1998). The transfer of experience from this field has enabled artwork to become part of a qualitative approach to research. Art forms that reflect experience by other means that are difficult to express have thus significantly enriched the range of research tools, especially in the social sciences (Malchiodi, 1998; Barrone, Eisner, 2011). From his position as a pioneer of art-based research, McNiff demonstrates that creative art therapy has paved the way for art-based research and has shown that art and science can be successfully merged in inquiry processes (McNiff, 1998). Leavy (2017, p. 4) perceives art-based research as a “transdisciplinary approach to knowledge building that combines the tenets of the creative arts in research contexts”.

It is especially important for art education that the use of art and artmaking process has been promoted in research in the social and behavioral sciences by way of so-called art-based educational research since the 1990s by Elliot Eisner, a researcher and art educator. He saw art in the context of research as a way that allows us to look at the researched situation from a different perspective and thus understand it in a different way. Eisner (2008) was well aware of the fact that research that uses artistic components tends to ask questions rather than answers them. Nevertheless, he did not perceive this fact as a weakness of the research tool, because it allows to visualise phenomena that would be otherwise hard to identify without a creative context (Barone, Eisner 2011). He considers the main benefit of the method its ability to ‘illuminate’ what has not yet been seen; to communicate research results clearly to a wider audience (be referentially adequate); to generalise and combine research findings with practice (generalisability) (Barone, Eisner, 2011, p. 148-153).

Art-based research is defined as “research that uses the arts, in the broadest sense, to explore, understand, represent and even challenge human action and experience” (Savin-Baden, Wimpenny, 2014, p. 1). Therefore, artmaking process and art play a particularly invaluable role in the study of social phenomena. It can interpret experiences in a unique way social phenomena and personal narratives that are not otherwise transferable (Eisner, 2008; Barone, Eisner, 2011). Leavy (2009, p. 13) emphasises that “art-based practice can be employed as a means of creating critical awareness or raising consciousness,” and thus draws attention to the aspect of ‘change’ of perception.

The use of creative process is possible „in one or more aspects of a research process, (including formulating research questions, generating data, analysing data, and presenting research results) and with the purpose of widening audience participation and positively transforming participants, communities, or society” (Wang et al., 2017, p. 7).

Another characteristic of art-based research is that, like the creative process, it leaves room for surprise, spontaneity, intuition, and openness in the research process (Leavy, 2009, 2019; Barone, Eisner, 2011; Wang et al., 2017). Also, the involvement of lay people / non-researchers and the general public in research brings positives on which the art-based research community agrees (Barone, Eisner, 2011; Wang et al., 2017; Leavy, 2017; Malchiodi, 1998; Savin-Baden & Wimpenny, 2014; Härkönen, 2018). Art-based research allows for the transformation of the participants and the researcher (van der Vaart et al., 2018). Reflexivity, the focusing on the creative process and sharing lead to

increasing empathy, consciousness and self-awareness of all involved. The experience that is formed between the participants during the creative process and the dialogue is thus authentically created, not just passed on (Gerber et al., 2012; Leavy, 2017; van der Vaart et al., 2018; Härkönen, 2018).

## Research Questions

At the beginning of the research, the question was why students of primary education, who will teach art education throughout their pedagogical career, are very often afraid of art education, and value their own artistic abilities and skills as very low (I cannot draw, I have no talent, I was never good at art education), or express openly a negative attitude towards art education (I do not like art education). This question has initiated a second, more serious one, whether and how this attitude can be changed. The choice of research method resulted from the nature of the subject and the researched question. It was necessary to be able to monitor the creative process, the change in students' attitudes and then answer the question of how the relationship of students to art education, to their own artistic abilities and creation can be influenced and 'fixed', regardless of whether it was insufficiently supported or disturbed by external conditions. Art-based research was chosen as the main research method. It is a method specific to the art field, which allows to reflect on the creative process and interpret it as 'data' (Barone, Eisner, 2011; Coemans, Hannes, 2017) rather than just examining the end result as an aesthetic object (so-called 'art in research') (Wang et al., 2017; Leavy, 2017).

The research took place during two winter semesters in the academic year of 2018/2019 and 2019/2020 at the University of Hradec Králové, Czech Republic. Four groups of students in the final years of teacher-training for lower primary schools (n = 26) and afterschool education (n = 26) were involved in the teaching of the subjects Art Expression and Artphiletics. Each group had 11 meetings 2x45 min available during the semester. The seminar Art Expression is not conceived as a traditional art studio lessons, but stands on the border of 'process-based art education' and 'creative art therapy' (Karkou, 2006, p. 89). The aim of the course is to acquaint students with alternative approaches to art lessons within art education for lower primary schools, which emphasises the communicative, reflexive and expressive components of artmaking.

## First Phase of the Research

In the initial phase of the research, students' essays in which they answered questions regarding their relationship to art education, the history of its formation and students' self-efficacy in the field of art were analysed. The texts were coded and based on the coding, key topics were defined and individual categories were created (Miovský, 2006; Gavora, 2010). Within the categories, the frequency of keywords was analysed, and this data was quantified. It turned out that 15.4% of respondents have positive memories of the subject, they especially appreciated the teacher, their commitment, and the overall atmosphere in the classroom. However, another 38.5% described the subject as boring, stereotypical and

without content. 36.5% of respondents expressed an explicitly negative attitude towards art education. They were particularly dissatisfied with the absence of educational content, but above all with the teacher, their lack of interest in art education and their insufficient didactic guidance. 9.6% were unable to recall any memories of art education at lower primary school. In total, it was 75% of students who have adopted a rather negative or explicitly negative attitude towards art education.

What are your memories of art education at lower primary school?		
Positive	8	15,4 %
Boring and stereotypical	20	38,5 %
Negative	19	36,5 %
Can't remember	5	9,6 %

This early experience became the basis for later self-evaluation of students' own artistic qualities and the formation of their self-efficacy in the field of art. The data provided a starting point for designing the content of the seminars so that students could be offered the corrective experience associated with a creative process.

### Second Phase of the Research

In the second phase of the research, an art-based approach to the research was used (Leavy, 2017). The selected research method corresponded to the content, form and philosophy of the subject, while it activated students and involved them in the research process as participants, not as researchers (Coemans, Hanes, 2017). In this phase, art activities were carried out, the aim of which was to enable students to gain a creative experience. In relation to building self-efficacy, it was primarily a matter of acquiring mastery experience and vicarious experience (Bandura, 1994).

Throughout the semester, the same scheme-initiation was applied; an expressive play or a short artistic activity that introduced one's own artistic work; reflection and summary. The selected methods of work were aimed primarily at 1) eliminating students' fear of artmaking through artistic expression; 2) strengthening the ability to perceive the communicative aspect of artwork; 3) being aware of own creativity and working consciously on developing it.

Art activities were designed so that students experienced 1) working as individuals, 2) working in pairs, 3) working in a group, while gaining experience with a wide range of artistic expressive techniques (drawing, painting, action graphics, collage, spatial work) and artistic means (pencil, pastel, acrylic, watercolour, metal, wood, clay, paper, textile). The activities were designed in a way to encourage experimentation and searching for solutions while allowing the work to be transformed on the basis of impulses that occur during the actual creative process. The topics offered for artmaking were based on metaphor, ambiguity and enabled working with exaggeration (proverbs, fairy tales, parables, humour, poetry). During the activities, conditions supporting creativity (such as

experiment, play, work with more possible solutions, the possibility of correcting one's own mistakes, learning by the process, open-ended tasks, etc.) were ensured (Sternberg, 1999; Sawyer, 2012). The engagement of the teacher in the activities helped set a creative atmosphere without the fear of evaluation and what the end result will look like.

The artworks and the creative process were the starting point for a reflective dialogue. It made it possible to share experiences from the creative process, emotions, communicate topics that have surfaced thanks to the creative process, and also safely conclude the experience gained. Lawrence (2008), Eisner (2008) McNiff (1998), Denzin, Lincoln (2010) refer to the importance of the group, reflexivity, communication and emotional experience in learning. Although topics with a strong emotional charge opened up in the dialogue, the aims of the project were to focus on the pedagogical aspects and on building self-efficacy, not on providing a therapy. In connection with art-based research, McNiff (1998) or Gerber et al. (2012) highlight reflexivity and empathy of the participant/researcher as an indisputable benefit of the research. In addition, reflection is a very important type of experience for students. It relates to the ability to evaluate and give feedback, it increases sensitivity and attention to what is happening to me, around me, to the processes in the classroom, and non-verbal expressions. This aspect is also referred to in the curriculum, where the support of the ability to apply subjectivity in perception, creation and evaluation is enshrined among the main goals of art education (RVP, 2017).

### **Third Phase of the Research**

The seminar was concluded with students' presentation of all their artwork. Individual portfolios reflected the approach to working with the subject (literality, exaggeration, humour), the way of artistic approach (expressiveness, realism, descriptiveness, artistic exaggeration), personal commitment, courage to create, courage to be different. In the discussion held with the focus group (4 x 13 students), students reflected on the course of the seminar and identified subjectively perceived benefits, obstacles and transferable experiences. Above all, however, it was focused on the personally experienced artistic improvement and the transformation of self-efficacy.

### **Results of the Research**

The research data consisted not only of the students' artwork and their essays summarizing the experience from the project, but also photo documentation and notes from reflective dialogues. In them, students expressed the way they perceived the topics and selected art techniques, other contents that occurred spontaneously during the creative process, and subsequent reflection. The data obtained during the research were used as feedback to the seminar.

The visible result of the seminar was the departure from learned artistic imaging stereotypes and the objective and experienced improvement of students' artistic skills. Students were particularly surprised by their improvement. Due to their identification with the label 'I can't draw', they did not expect any improvement. Moreover, they did

not expect any improvement from teaching that did not primarily focus on ‘teaching how to draw’. Students found that the ability to express themselves with artistic means was brought about primarily by the creative process, in search of an appropriate expression (mastery experience), the opportunity to reflect back on this process, when talking about the end work and learning from each other (vicarious experience). Both their evaluation of the subject of art education, the idea of its meaning and content, and their attitude towards the subject and their own abilities have changed. There was a qualitative change in the evaluation of all students. Those who started from the position ‘I can’t do it’, ‘I don’t like it’, ‘I don’t enjoy it’, moved to the expression of ‘I won’t become an artist, but I enjoyed it’ during the self-evaluation or evaluation of the subject. More often, however, they expressed their surprise at what they were capable of making: ‘I had no idea I could draw a figure in motion,’ ‘I bought canvases and started painting at home.’

During the semester, the difference between better and less art-equipped students also decreased. The gradual elimination of fear enabled students with poorer art background to learn faster. On the contrary, it was more difficult for those with better formal education to depart from the learned routine and were less willing to embark on the path of ‘uncertainty’ toward art play, which does not allow for having a full control of the process or being able to predict the result, but leads to greater creativity. At the same time, the willingness of participants to talk about their own artwork, the ability to find artistic metaphors and discover the ambiguity of artistic communication in its reflection also increased. The dialogue thus created an opportunity to search for possible meanings of the work and to compare one’s own feelings with the feelings of others whom they would not otherwise be able to understand or share. Good examples of this are artworks based on experiments with drawing, action graphics or painting. The experiences that the students shared were very different. Some preferred working with coincidence and ‘play-like’ assignments as it allowed them to work without stress, and supported their playfulness and creativity, while in others ‘non-specific’ assignments, or a high degree of coincidence induced anxiety and tension.

- “It was great to just scribble, let the hand run over the paper and then suddenly see that ‘something’ is being created! And it was more than I could think of. All you had to do was make a decision and give it the final shape.”

- “I was very upset that I didn’t know what to do. So at least I made wavy lines and spirals. Then I saw landscape in the spots, and then the wavy lines were kind of an obstruction for me again. Yeah, in the end it was great, I was surprised by what I did, but the stress before that!”

To experience working in a group was completely new to the students. It showed that joint creative processes can be an opportunity to create work that exceeds the abilities and potential of an individual, that it is possible to create using the energy of all involved, and work with the inspiration gained in the creative process. In addition to artistic and expressive benefits, this experience allowed students to experience group dynamics, which belongs more to self-experienced groups focused on personal growth, understanding of their own abilities and limits. It was the dialogue and this experience that were among the components that helped fulfil the categories of social persuasion and emotional states.

Each technique or material offered a different experience. Working with material that put up physical resistance (clay, action graphics) resulted in a greater degree of expressiveness, working with a coincidence and its processing demanded better concentration, haptic drawings aimed at sensitivity, etc. The involvement of all participants in the work, including the teacher, also played an important role. In the discussion, they appreciated their own artwork, and viewed non-evaluation, and support from their classmates as the strongest self-experiential moments.

- “At the beginning, I was ashamed of how awful it (the artwork) looked. At school, my teacher used to tell that I should better sing than draw. Then I started enjoying it. I enjoyed scribbling the most, I didn’t have to be afraid to start, then I was just looking for what I saw there. I just scribbled and suddenly I saw I was drawing.”

- “I can’t draw, but I’m not afraid of it anymore!”

The energy of students naturally changed during the semester. Students appreciated that they can ‘play,’ and that the creative process is a relaxation for them, at the same time active participation in creation and reflection required a great deal of their own commitment and energy. For those students who could rely on positive artistic self-efficacy it was easier to work at first, but they were not always able to accept an artistic experiment or work with uncertainty, and incorporate forms and shapes that occurred unexpectedly and that could disrupt their artistic routine or intended concept. For those who were bound by a greater degree of self-criticism or fear, the work was initially more difficult, but due to the lack of knowledge of artistic ‘norms’, they later worked more freely and discovered their own possibilities far beyond the expected boundaries. Some of the students, who were aware of their artistic limits, wanted to focus on formal improvement after the introductory lessons rather than on open-ended art experiments, as they were faced with their inability to adequately express themselves artistically, which they felt as a limit.

The semester provided a fixed framework for the realisation of the course. Once a week, students had the opportunity to have an experience that went beyond the usual type of teaching. Their evaluation of the research project, in which they acted as both active participants and researchers, was highly positive in terms of their own benefits and for future practice. However, their own commitment to the creative process, their courage to experiment and take risks, to give up learned schemes and stereotypes, were key to their gaining of new experience and to the overall success of the course.

- “I started to pay much more attention to myself, the world around me, and now I’m looking forward to seeing what I discover next.”

- “It was great, but my issue was that I could not relax seeing that the work doesn’t look the way I intended it to be, so I felt quite exhausted.”

## **Discussion and Conclusion**

The aim of this study was to point out the issue of the complicated relationship of future primary school teacher to art education. On the other hand, the objective was also to show

the possibility of influencing the formed concepts of students regarding their own artistic skills and creative potential.

The involvement of the art-based research method made it possible to monitor the process of transformation of students' perceptions of their own self-efficacy in art education, the transformation of their imaging stereotypes, and to accelerate these processes. The starting point for the implementation was that the students accept the concept of the seminar as their own 'personal project'. To ensure the greatest possible internal motivation for work, it was necessary to communicate the goals of the seminar / research as achievable. The credit that students received at the end of the semester was awarded on the basis of active participation in the project, not on the basis of the quality of artworks created. Students' experience can be evidenced by their reflection on the seminars, final reflection and artworks during the semester, which thus form a comprehensive case study material. The increase in students' perception of their own artistic competencies and self-efficacy was not based only on a subjective 'feeling of change'. That alone would not be enough (Pajares, 2006). An important finding for the practice of art education at primary schools is that although teaching was based on art experiment and creative play, without focusing on the skills in drawing or painting, there was a visible qualitative artistic shift and higher sensitivity of students to working with artistic means. This confirms the opinions of experts that the obstacle to creativity is primarily the fear of failure, situations that do not allow learning from mistakes and too closed an assignment (Sternberg, 1999; Sawyer, 2012). It was an opportunity for the teacher to follow the process of this transformation, to moderate it, to perceive the obstacles that students have to overcome and to reflect on them when designing the curriculum. For both parties, it was valuable to increase the aspect of mindfulness in the process and content of creation, and perceiving each other.

The mastery experience category was undoubtedly the most important for creating a new experience. Subsequent sharing of experience gained in the creative process (thinking about the content, artistic means, selected procedures) and the reflection on the process (interpretation of the content of artistic realisations, mutual comparison of precepts and starting points for a creative process) enabled vicarious experience. Sharing and listening, which took place in a safe environment, gave room for feedback and appreciation and fulfilled the category of social persuasion and emotional states. Artworks reflected a special approach to the artistic solution or grasp of the content. The possibility of verbal explanation and presentation of work to others gradually strengthened the participants' confidence in their own artistic, but above all creative abilities and skills. Participants also shared their own and very often identical experiences that shaped their relationship to their own skills. Much more important than the increasing aesthetic quality of the works was the transformation of self-esteem and awareness of the power of the so-called self-fulfilling prophecy (Pajares, 2006). The creative part showed the importance of art-based research as a research method. Direct experience and the evoked emotional response opened up topics that would remain completely hidden or insufficiently clarified when 'asking questions'. This aspect is particularly emphasised by Eisner (2008), Lawrence (2008), Cohenmiller (2018), Coemans, Hannes (2017), Franz (2010). Eisner (2008, p.7)

also points out the ability of the arts in research “to promote a form of understanding that is derived or evoked through empathic experience”.

In addition to findings directly related to sources of self-efficacy, it was also observed that:

- The need for artistic expression and ‘self-expression’, which prevailed among students at the beginning, was gradually replaced with the need to be formally educated artistically, regardless of the initial low evaluation of their own artistic potential.
- The idea of ‘artistic self-expression’ or ‘product’ as a sufficient content of art education in primary school has spread.
- Students began to think about the content of art education.

The most limiting obstacle for students and the seminars was their fear and their low professional self-efficacy as well as the absence of artistic experience and skills. This course that would be included in the teacher training at the beginning of their studies rather than at the end, could help students deal with their own concerns, and ‘open them’ not only for education in the arts, but especially in didactic disciplines. Didactics of art education is the most important subject for students in relation to practice.

We believe that the experience gained will affect the pedagogical sensitivity of all involved. We believe that in the future it will help students with adopting a didactic approach, especially when working with children with a lack of self-confidence and increased self-criticism of their artwork, similarly to what the students felt at the beginning of the project. The methodological reflection of the project is also a contribution to the discussion on the possibility of involving creative and art-based research methods in research. According to Eisner (2002), no methodology is perfect. Every one of them leads to a gain and a loss. However, thanks to the different way of obtaining data and working with them, we also gain a different kind of knowledge (Eisner 2008; Eisner, Barone, 2011; Leavy, 2017; Gerber et al. 2012).

## References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-44). Connecticut: Information Age
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

- Barone, T., Eisner, E. W. (2011). *Arts Based Research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Coemans, S., Hannes, K. (2017). Researchers under the spell of the arts: Two decades of using arts-based methods in community-based inquiry with vulnerable populations. *Educational Research Review 22*, 34-49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.003>
- Collins, A. (2016). Generalist pre-service teacher education, self-efficacy and arts education: An impossible expectation? *International Journal of Education & the Arts, 17*(26). Retrieved from <http://www.ijea.org/v17n26/>.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press
- Eisner, E. W., Day, M. D. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609939>
- Eisner, Elliot (2008). Art and knowledge. In J. Gary Knowles & Ardra L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp.3-12) London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452226545.n1>
- Ellsworth, Elizabeth (2005). *Place of learning: Media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge.
- Garvis, S. (2008). Teacher self-efficacy for the arts education: Defining the construct. *Australian Journal of Middle Schooling, 8*(1), 25-31.
- Garvis, S.; Pendergast, D. (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education & the Arts, 11*(8). Retrieved from <http://www.ijea.org/v11n8/>.
- Garvis, S.; Twigg, D.; Pendergast, D. (2011). Breaking the negative cycle: the formation of self-efficacy beliefs in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(2), 36-41. <https://doi.org/10.1080/14425929.2011.588888>

[doi.org/10.1177/183693911103600206](https://doi.org/10.1177/183693911103600206)

- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gerber, N., Templeton, E., Chilton, G., Liebman, M. C., Manders, E., & Shim, M. (2012). Art-based research as a pedagogical approach to studying intersubjectivity in the creative arts therapies. *Journal of Applied Arts and Health*, 3(1), 39-48. [https://doi.org/10.1386/jaah.3.1.39\\_1](https://doi.org/10.1386/jaah.3.1.39_1)
- Härkönen, E. (2018). Teach Me Your Arctic: Place-Based Intercultural Approaches in Art Education. *Borderless: Global Narratives in Art Education*. Vol 35, 132-150.
- Housego, B. E. (1990). A comparative study of student teachers' feelings of preparedness to teach. *Alberta Journal of Educational Research*, 36(3), 223-239.
- Karkou, V.; Sanderson, P. (2006). *Arts Therapies. A Research based map of the field*. Philadelphia: Elsevier.
- Lawrence, R.L. (2008). Powerful feelings: Exploring the affective domain of informal and artsbased learning. In John M. Dirkx (Ed.), *Adult learning and the emotional self. New directions for adult and continuing education*, Vol. 120, 65-77. San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/ace.317>
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York, NY: Guilford Press.
- Lemon, N., & Garvis, S. (2013). What is the role of the arts in a primary school?: An investigation of perceptions of pre-service teachers in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9),1-9. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n9.7>
- Lummis, G., Morris, J.; Paolino, A. (2014). An Investigation of Western Australian Pre-Service Primary Teachers' Experiences and Self-Efficacy in The Arts. *Australian Journal of Teacher Education*. 39(5), 49-64 <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.4>
- Malchiodi, C. (1998). *The art therapy sourcebook*. NY: McGraw- Hill.
- McNiff, S. (1998). *Art-based Research*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.
- Oreck, B. (2006). Artistic choice: A study of teachers who use the arts in the classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 7(8), 1-26.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self- efficacy. Retrieved from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. In: Pajares, T., Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. 339-367. Greenwich, CT: Information Age Publishing. ISBN 978-1593113667
- Pajares, T., Urdan, T.C. (Eds.) (2006), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- RVP. (2017). [online]. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Retrieved from [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.
- Řepa, K. 2019. Instantní výtvarka. In: Pospíšil, Řepa, Šobáňová (Eds.). *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Insea. 160-170.
- Sawyer, K. (2012). *Explaining creativity*. NY: Oxford university press.
- Seidel, S., Tishman S., Winner, E., Hetland, L. & Palmer, P. (2009). *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Graduate School of Education, Project Zero. Retrieved from <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf>
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. NY: Cambridge University Press.
- Skaalvik, E., Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), pp.1059-1069. *Teaching and Teacher Education*. 26. 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění I.díl : teorie a praxe artefiletiky*. Praha: UK- Pdf
- Sturken, M., Cartwright, L. (2010). *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál

- Šobáňová, P. (2012). "Co doopravdy jest" aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. *Pedagogická Orientace*, 22(3), 404-427. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-3-404>
- Štěpánková, K. (2019). Kvalita ve výtvarné výchově z pohledu studentů- výzkumná sonda. In: Pospíšil, A., Řepa, K. & Petra Šobáňová (eds.). *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 69-85.
- Tavşancıl, E., & Yalçın, S. (2016). Attitudes of primary school prospective teachers towards art education. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 2(1), 667-674. <https://doi.org/10.18844/gjhss.v2i1.1009>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.K. (1998). Teachers efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- van der Vaart, G., van Hoven, B., & Huigen, P. P. P. (2018). Creative and arts-based research methods in academic research. Lessons from a participatory research project in the Netherlands. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.2961>
- Wang, Q., Coemans, S., Siegesmund, R., & Hannes, K. (2017). Arts-based Methods in Socially Engaged Research Practice: A Classification Framework. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 2(2), 5-39. <https://doi.org/10.18432/R26G8P>
- Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues In Educational Research*, 5(1), 71-84. <http://www.iier.org.au/iier5/welch.html>

# Art Thinking en la Etapa de Educación infantil: hacer aprendiendo y aprender haciendo

Art Thinking in the Childhood Education Stage: Doing learning and learning by doing

**Nora Ramos Vallecillo**

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza  
noramos@unizar.es

Sugerencias para citar este artículo:

Ramos Vallecillo, Nora (2022). «Art Thinking en la Etapa de Educación infantil: hacer aprendiendo y aprender haciendo», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 91-99), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6510>

Recibido: 03/08/2021  
Revisado: 27/03/2022  
Aceptado: 27/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

## Resumen

En este artículo se presenta el modelo metodológico del “Art Thinking”, basado en el uso del arte para combinar sus ventajas con las esferas del sistema educativo. Nos centramos en la etapa de infantil, debido a las posibilidades que presenta teniendo en cuenta sus principios pedagógicos. Dentro de esta etapa podemos trabajar las áreas de manera globalizada por medio del desarrollo de la observación del entorno, la manipulación de objetos con fines creadores y el trabajo cooperativo mediante el desarrollo de proyectos. Por medio de esta metodología se puede trabajar de manera integrada los contenidos curriculares consiguiendo una formación competencial.

**Palabras clave:** educación artística, infantil, observar, manipular, crear, proyectar.

## Abstract

This article presents the methodological model of “Art Thinking”, based on the use of art to combine its advantages with the spheres of the educational system. We focus on the infant stage due to the possibilities it presents taking into account its pedagogical principles. Within this stage we can work on the areas in a globalised way through the development

of observation of the environment, the manipulation of objects for creative purposes and cooperative work through the development of projects. Through this methodology, the curricular contents can be worked on in an integrated way, achieving a competency-based education.

**Keywords:** art education, children, observe, manipulate, create, project.

## Introduction

Dar prioridad a una enseñanza en la que prevalezca el desarrollo competencial es la base de la enseñanza actual (Mateo & Vlachopoulos, 2010). Si bien es cierto que en la actualidad las competencias están completamente integradas en nuestro sistema educativo no es tan real que se esté aplicando de forma correcta, donde desde todas las áreas se contribuya a la obtención de esas destrezas que se supone que los estudiantes deben conseguir para poder seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. Tampoco a día de hoy tenemos muy claro cuales son las competencias que queremos que alcancen ya que continuamente cambian su denominación y definición (Valle, 2018). Si hacemos un recorrido por las sucesivas modificaciones, podemos concluir que las competencias se resumen en la adquisición de una capacidad creativa y crítica que ayudará a seguir aprendiendo junto a un desarrollo emocional que conlleva el desarrollo empático y de trabajo colaborativo.

Si ese es el perfil final que queremos que tenga nuestro alumnado, es importante tener en cuenta que la educación artística es una disciplina con la que se puede desarrollar competencias a partir de la generación de conocimiento. Es decir, por medio de la educación artística es posible lograr una transformación de la educación. El Arte es un área universal y versátil, que puede utilizarse de manera ventajosa, para crear estrategias de inclusión social y escolar (García, 2012).

La enseñanza del arte en la escuela tiene una trayectoria en la que constantemente se ha venido cuestionando su importancia (Calaf & Fontal, 2010). La educación de las artes visuales, ha sido concebida durante mucho tiempo como una asignatura para el desarrollo artístico de aquellos estudiantes que poseían capacidades innatas. Por eso se llevaba a la práctica por medio de la realización de ejercicios. La educación plástica ha estado limitada en sus capacidades educativas debido a la idea del genio creador (Hernández, Jódar & Marín, 1991; Fontal, Gómez & Pérez, 2015). Concretamente, dentro del ámbito de la educación infantil, ha estado asociada tradicionalmente con lo lúdico y el puro entretenimiento de los más pequeños.

Dentro de esta etapa, los recursos y materiales están destinados a colorear, recortar, perforar, pegar o hacer manualidades siguiendo unas pautas concretas marcadas por el docente. En pocas ocasiones la educación plástica y visual en las aulas de infantil conlleva la introducción de la práctica artística, debido a que su utilización tiene fundamentos instrumentales. Tampoco se desarrolla una asignatura exclusivamente sobre la educación artística, ni el objetivo mayoritario de los docentes es desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes que todavía están aprendiendo cómo realizar tareas sencillas.

Los trabajos realizados en educación plástica no deben limitarse a la adquisición de destrezas manuales, deben desarrollar en los alumnos y alumnas capacidades como la creatividad, la autoexpresión y la percepción. Hay que reivindicar una enseñanza de las artes como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto y con los procesos mentales y no sólo con los manuales (Acaso, 2009).

Actualmente está demostrado que el arte estimula un enorme grupo de habilidades y procesos mentales, permite el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales, además de estimular el desarrollo de competencias humanas (Campos, 2010). Con este conocimiento en mente, los educadores podrán utilizar la música y el arte como activadores del aprendizaje vinculadas a su práctica pedagógica y planificación curricular en la etapa de infantil.

El arte tiene el papel de desempeñar el refinamiento de nuestro sistema sensorial y el cultivo de nuestra capacidad de imaginación (Eisner, 2004). Las experiencias significativas en el campo en las artes se pueden extender a otros ámbitos relacionados con las cualidades sensoriales que las artes posibilitan.

### **La metodología “Art Thinking”**

Tras años de desacuerdo respecto a la utilidad de la educación artística en el sistema educativo y su sumisión como materia al servicio de las demás, surge una nueva metodología denominada: “Art Thinking”, que consigue unir arte y educación por medio de un modelo que tiene por base la utilización de las artes como recurso para trabajar los contenidos educativos. Por medio de ella se logra conectar la esfera del arte con la de la educación de forma igualitaria y complementaria (Muñoz-Fernández, 2020).

Esta metodología presentada en el 2017 por medio de un libro denominado: “Art Thinking”. Cómo el arte puede transformarse en educación” (Acaso & Megías, 2017), se presenta como una meta-disciplina que apuesta no sólo por el uso de los diversos tipos de arte como recurso educativo, sino por la adaptación a las aulas de los mismos procesos utilizados por artistas para desarrollar sus proyectos. Este nuevo modelo pretende potenciar las posibilidades educativas que ofrecen las artes, y desarrollar unos métodos que puedan implementarse en los sistemas educativos actuales. Utiliza las artes como marco metodológico para cualquier aprendizaje.

El arte deja de ser un contenido para ser una metodología. Pero hay que tener claro que lo que pretende esta propuesta metodológica no es convertir en artista al alumnado, sino que aprenda a pensar como un artista. Los estudiantes no tienen por qué ser productores de trabajos artísticos, sino que deben aprender a identificar una cierta libertad en las conexiones que les permita entender las cosas mejor. De esta manera, el arte es una manera de organizar y adquirir conocimiento.

Para que se pueda producir este proceso, es importante promover una serie de cambios dentro de las aulas de infantil.

Una de las más importante es promover en los niños y niñas un pensamiento divergente. Esta forma de pensamiento tiene relación con esa búsqueda de soluciones. Dentro del mundo del arte, continuamente se deben proponer y desarrollar nuevas

soluciones a problemas ya planteados anteriormente. También es importante despertar desde la infancia la curiosidad por investigar, encontrar y dar soluciones alternativas.

No importa si tras esa etapa de preguntas, encuentran una, infinitas soluciones o ninguna, porque el “Art Thinking” no trata de demostrar sino de despertar esa conciencia crítica, que nos hace protagonistas directos de nuestra realidad, y que los artistas vienen haciendo desde tiempos inmemorables.

Acaso y Megías (2017) defienden que la pedagogía tiene que recuperar técnicas del entretenimiento para fomentar la sorpresa y lo inesperado, con la intención de colocar al alumnado en una posición inusual. El profesor deja de concebirse como un transmisor de conocimiento y pasa a ser un creador de situaciones extrañas, un productor de experiencias educativas (Muñoz-Fernández, 2020).

Cuando algo nos interesa y nos causa curiosidad, nos da placer. Y no un placer relacionado con una recompensa extrínseca, sino un placer que tiene que ver con seguir haciendo, o aprendiendo, sobre lo que nos está interesando; un placer intrínseco.

Esto hace que los estudiantes tengan una mayor motivación por aprender. Los alumnos deben ser integrantes participativos y críticos en la construcción de su propio conocimiento, los protagonistas de su aprendizaje. Respecto a la necesidad de que el alumnado tenga una actitud favorable para aprender tienen un papel decisivo los aspectos motivacionales. El resultado va a depender de su motivación para aprender y de la habilidad del docente para despertar e incrementar esta motivación (Coll, 1996).

El profesor o profesora debe enseñar al estudiante a aprender y ayudarlo a construir esquemas mentales. Su papel es el de acompañar, guiar y evaluar al alumnado cuando es necesario. Este papel como agente de cambio incide en el proceso de transformación social, donde su compromiso debe ser la incorporación de experiencias culturales.

Otro factor importante para la implementación de esta metodología es la incorporación del trabajo por proyectos. El proyecto de trabajo es un concepto, que dentro del mundo artístico, se utiliza de manera frecuente para calificar un gran número de actuaciones, generalmente asociadas con actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí. Es decir, se utiliza habitualmente como sinónimo de trabajo. Es normal escuchar que un artista prepara un proyecto expositivo o de intervención artística, pero estos trabajos son resultado de una preparación conceptual, no un producto realizado al azar (Ramos, 2020). Los proyectos ayudan a profundizar sobre un tema determinado e interrelacionar todas las competencias clave (Gilabert, 2016). Dentro del trabajo por proyectos, la interacción social es esencial para que los estudiantes desarrollen estructuras mentales para lograr aprendizajes más complejos. Por ello es esencial que estos proyectos se realicen de forma cooperativa. El desarrollo de actividades grupales pone en práctica muchas de las habilidades que promueve la educación artística, como la expresión de ideas de forma individual, el trabajo de consenso, asumir responsabilidades y la suma de esfuerzos (Fontal, Marín, & García, 2015). El trabajo por proyectos debe poner al estudiante en situación de participar, colaborar y construir con otros (Ramos, 2018).

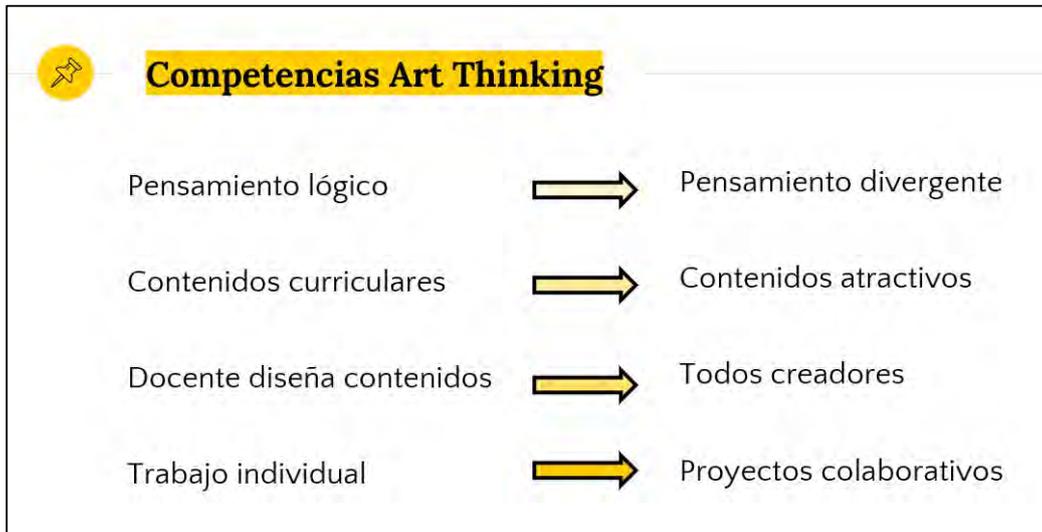


Imagen 1: Tabla resumen de los cambios metodológicos que requiere la implementación de la metodología “Art Thinking”. Fuente: propia.

**Art Thiking en educación infantil**

Para que se produzca un aprendizaje auténtico, es necesario conectar la estrategia didáctica con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, construyendo de manera sólida los conceptos e interconectando los unos con los otros en forma de red de conocimiento (Ballester, 2002).

Los educadores pueden utilizar la música y el arte como activadores del aprendizaje vinculadas a su práctica pedagógica y planificación curricular en la etapa de infantil (Campos, 2010).



Imagen 2: Autorretrato de un alumno de infantil con tres años de edad. Fuente: propia

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6510>  
Investigación

En la etapa de infantil se puede trabajar mediante el desarrollo del pensamiento artístico a partir de la creación de conocimientos experimentales y sensoriales.

Es importante, que desde la infancia, el alumnado aprenda a mirar y contemplar, que practique la observación directa. Hoy en día estamos acostumbrados a ver una gran cantidad de imágenes, fijas o en movimiento, pero en pocas ocasiones se nos enseña desde la escuela a observar. Los sentidos despiertan y ponen en situación de participar del mundo artístico y de expresar con belleza lo que siente y percibe. Las actividades diseñadas con este objetivo ayudan a los estudiantes a descubrir nuevas propiedades en lo que ve, fijar su atención y fomentar la actitud de curiosidad. Desde los primeros años hay que empezar a desarrollar el gusto por lo bello (Soler, 1989).

Si utilizamos el arte para el conocimiento del entorno y del mundo conseguimos fomentar el espíritu de observación para descubrir nuestro entorno y poder adaptarnos a él y transformarlo. Aprender a relacionarse con el espacio que nos rodea es esencial para el ser humano (Schiffma, 1981).

Las experiencias que diseñemos en el aula deben ser plurales y abiertas a introducir aspectos y autores del arte contemporáneo que transmitan la realidad del momento. Proponemos por ello, el término de ‘microrrelato’ (Acaso & Megías, 2017), haciendo referencia a trabajar con los productos visuales de artistas que no ocupen ninguna posición de poder, ni siquiera de presencia, en nuestro imaginario visual.

Uno de los objetivos de la educación artística debe ser enseñar a sentir (Katz, 1930). Mediante la expresión creativa, con la manipulación de los materiales, puede generar sensaciones placenteras. Mediante el manejo de materiales, los esquemas de conocimiento se van ramificando y reforzando a través de estas acciones permitiendo crear estructuras estables de pensamiento (Rollano, 2005).

No es necesario que los niños y niñas creen nada figurativo ni bello, ni pretendidamente artístico. Pero esto tampoco quiere decir que haya que suprimir los artefactos u objetos, sino que hay que tratarlos como elementos indispensables sólo cuando sirvan para transmitir ideas.



Imagen 3: Composición realizada por un niño de cinco años durante el inicio del periodo de confinamiento del año 2020. Fuente propia

Otro factor a tener en cuenta, es la relevancia del desarrollo de las capacidades creativas. Este es el concepto de creatividad que se usará en “Art Thinking”, el de la capacidad, de estudiantes y docentes, de desarrollar soluciones a problemas que nos surjan de forma diferente a como se han ido solucionando hasta ahora (Acaso & Megías, 2017). Debemos dar a los niños y niñas la oportunidad de desplegar su imaginación por medio de la práctica y la manipulación. La capacidad creativa tiene una gran influencia en el desarrollo cognitivo, emocional y físico de los niños y niñas. El arte les sirve para entender el mundo a través de las imágenes (Arnheim, 1993).

Pero en este caso se debe enfocar la creatividad como la oportunidad de realizar una conjugación de experiencias, estímulos y conocimientos. El conocimiento viene de la mezcla de experiencias y conocimientos previos y nuevos, y de igual manera lo hace la expresividad.

La implementación del trabajo por proyectos en el aula de infantil, permite que el alumnado construya su identidad personal, autonomía y confianza. Desde la edad más temprana el alumno se convierte en protagonista de su aprendizaje, valorando y potenciando la diversidad de cada uno de ellos y ellas (Ramos, 2018). A su vez debemos procurar que sea un Aprendizaje Basado en la Creación (ABC), donde tan importante es la acción como el resultado o producto generado en la experiencia (Caeiro-Rodríguez, 2018). Supone una vivencia en la cual el discente se proyecta en la acción creadora. Busca un aprender activo y significativo. Trabajando “plástica y visualmente” se puede trabajar en el aula con las emociones, sentimientos e ideas de los niños y niñas. La experiencia creadora del arte nos permite proyectar desde la creación soluciones de los estudiantes, no soluciones preconcebidas por los docentes.

## Conclusiones

La educación artística fomenta la adquisición del conocimiento mediante el desarrollo de actividades multisensoriales que permiten la manipulación y la experimentación.

Las actividades planteadas desde la educación plástica requieren los procedimientos de: identificar, experimentar, clasificar, completar series y reconstruir conjuntos e hipotetizar.

Es importante ofrecer múltiples oportunidades para poner en práctica su imaginación e inventar nuevas formas de aprender. De esta manera, desarrollan sus destrezas para poder dar rienda suelta a su propio crecimiento y mejora de la confianza en sí mismos.

Por tanto, la consecución del “Art Thinking” no sólo es viable para la etapa de Infantil, sino que también es recomendable, debido a ese aspecto de globalidad y trabajo de los contenidos, por medio de experiencias basadas en el juego, y su desarrollo en grupos de trabajo (que se adaptarán a cada momento educativo: más grandes, más pequeños, gran grupo, parejas, etc.), y que fomentarán la colaboración en el aula.

## Referencias

- Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Catarata.
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). "Art Thinking": Cómo el arte puede transformar la educación. Madrid: Paidós Educación.
- Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ballester, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer que el aprendizaje sea significativo en el aula. Seminario de aprendizaje significativo.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1(30), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Calaf, R., & Fontal, O. (2010). Cómo enseñar arte en la escuela. Madrid: Editorial Síntesis.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencia y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción, revista digital*(143), 1-14.
- Coll, C. (1996). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (págs. 189-206). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.
- Fontal, O., Gómez, C., & Pérez, S. (2015). Didáctica de las artes visuales en la infancia. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Fontal, O., Marín, S., & García, S. (2015). Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI Arte y Sociedad*(1), 1-12.
- Gilabert, L. (2016). La educación artística y la expresión infantil. Qué y cómo enseñar. Madrid: Dykinson.
- Hernández, F., Jódar, A., & Marín, R. (1991). Antes del recorrido, ¿por qué un libro

sobre la educación artística? En F. Hernández, A. Jódar, & R. Marín, ¿Qué es la educación artística? (págs. 13-18). l'Hospitalet de Llobregat: Sendai.

Katz, D. (1930). El Mundo de las Sensaciones Táctiles. Madrid: Revista de Occidente.

Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2010). La Nueva Naturaleza del Aprendizaje y de la Evaluación en el Contexto del Desarrollo Competencial, Retos Europeos en la Educación del Siglo XXI. Revista Iberoamericana de evaluación educativa, 3(3).

Muñoz-Fernández, H. (2020). El “Art Thinking” de María Acaso y la estetización de la educación artística posmoderna. Observar, 14, 26-45.

Ramos, N. (2018). El aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la expresión artística en educación infantil. En VV.AA., Educación artística hoy. El reto en la sociedad de la imagen (págs. 79-99). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Ramos, N. (2020). Evolución del trabajo por proyectos como medio didáctico en el ámbito de la educación plástica. Revista de Investigación y Pedagogía del Arte(7), 1-13.

Rollano, D. (2005). Educación plástica y artística en educación infantil. Una metodología para el desarrollo de la creatividad. Vigo: Ideaspropias.

Schiffma, H. (1981). La percepción sensorial. Méjico: Limusa.

Soler, E. (1989). Educación sensorial. Madrid: Alhambra.

Valle, J. (2018). El cambio curricular: Las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Cuadernos de Pedagogía(488), 1-3



# La arquitectura según Edward Ruscha: el encuentro entre los lenguajes artísticos y la práctica educativa en Educación Primaria

The architecture by Edward Ruscha: The encounter  
between artistic languages and educational practice in  
Primary Education

**Antonio Fernández Morillas**  
Universidad de Granada, España  
antonio.fdez.morillas@gmail.com

Sugerencias para citar este artículo:

Fernández Morillas, Antonio (2022). «La  
arquitectura según Edward Ruscha: el  
encuentro entre los lenguajes artísticos y la  
práctica educativa en Educación Primaria»,  
*Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 101-114),  
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6514>

Recibido: 28/07/2021  
Revisado: 26/03/2022  
Aceptado: 27/03/2022  
Publicado: 01/04/2022



**Fig.1. Every building  
on the Artists Book.**

Fotografía independiente  
como título visual.  
Documentación del  
artefacto resultante del  
programa educativo.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6514>  
Investigación

## Resumen

La arquitectura es el medio con el que históricamente hemos transformado los paisajes naturales para generar espacios en los que desarrollarnos como seres sociales. Esta disciplina construye algunos de los símbolos culturales más representativos y, sin duda, es una de las responsables de la mediación de las personas con los lugares que habitan. Conocer y valorar las construcciones de nuestros entornos próximos nos hace ser conscientes de sus cualidades, ayudando a desarrollar una actitud más crítica con respecto a su cuidado y gestión. A pesar de no ser un contenido específico del currículum de Educación Primaria, las múltiples dimensiones de la arquitectura hacen que sus contenidos puedan ser explorados de manera transversal y multidisciplinar, adaptándose a las premisas marcadas por la educación formal. El presente estudio nos hizo indagar en las formas que definen las arquitecturas de nuestro entorno próximo, tomando nuestra casa como el punto de partida de un recorrido imaginario por el paisaje. Los participantes en las acciones artístico-educativas fueron escolares de Educación Primaria de Güejar Sierra (Granada), quedando contextualizadas por el programa de actividades para escolares de EducaUGR - Programa educativo de la Universidad de Granada. El libro de artista *Every building on the Sunset Strip* de Edward Ruscha (1966) nos sirvió como elemento inspirador por dos motivos esenciales: primero, por aportar un enfoque particular desde el que reconocer y representar el paisaje urbano y, segundo, por convertir un objeto cotidiano como es un libro en un soporte innovador para la creación artística. Este proyecto artístico, educativo e investigador busca transformar las prácticas educativas en Educación Primaria y considera la arquitectura como un tema de interés para la formación crítica de las personas, tomando las artes y las culturas visuales contemporáneas como un referente para el aprendizaje sobre el mundo, sus paisajes y formas construidas.

**Palabras clave:** Ed Ruscha, Arquitectura, Libro de artista, A/r/tografía, Educación Primaria

**Abstract**

Historically architecture as a médium has transformed natural landscapes to generate the spaces in which we develop as social beings. The discipline builds some of the most representative cultural symbols and undoubtedly is one of those responsible for the mediation of people with the places they inhabit. Knowing and evaluating the buildings in our immediate surroundings makes us aware of their qualities, helping to develop a more critical attitude regarding their care and management. Despite not being a specific content of the Primary Education curriculum, the multiple dimensions of architecture mean that its contents can be explored in a transversal and multidisciplinary way, adapting to the premises set by formal education. This study made us investigate the forms that define the architectures of our immediate surroundings, taking our house as the starting point of an imaginary journey through the landscape. The participants in the artistic-educational actions were primary school students from Gúejar Sierra (Granada), being contextualized by the EducaUGR – University of Granada program of activities for schoolchildren. The artist's book *Every building on the Sunset Strip* by Edward Ruscha (1966) served as an inspiring element for two essential reasons: first, by providing a particular approach from which to recognize and represent the urban landscape and, second, by converting an object everyday as it is a book in an innovative medium for artistic creation. This artistic, educational and research project seeks to transform educational practices in Primary Education and considers architecture as a subject of interest for the critical formation of people, taking contemporary visual arts and cultures as a reference for learning about the world, its landscapes and built forms.

**Keywords:** Ed Ruscha, Architecture, Artist's Book, A/r/tography, Primary Education

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6514>  
Investigación



Every Building on the Artists Book: El recorrido. Fotocollage como mapa visual a partir de los recorridos urbanos posibles que las unifican.



Figura 1. Captura aérea de Google Maps con las localizaciones de las distintas viviendas de los habitantes del municipio de Tercio Creciente.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6514>  
Investigación

## **La arquitectura según Edward Ruscha: el encuentro entre los lenguajes artísticos y la práctica educativa en Educación Primaria**

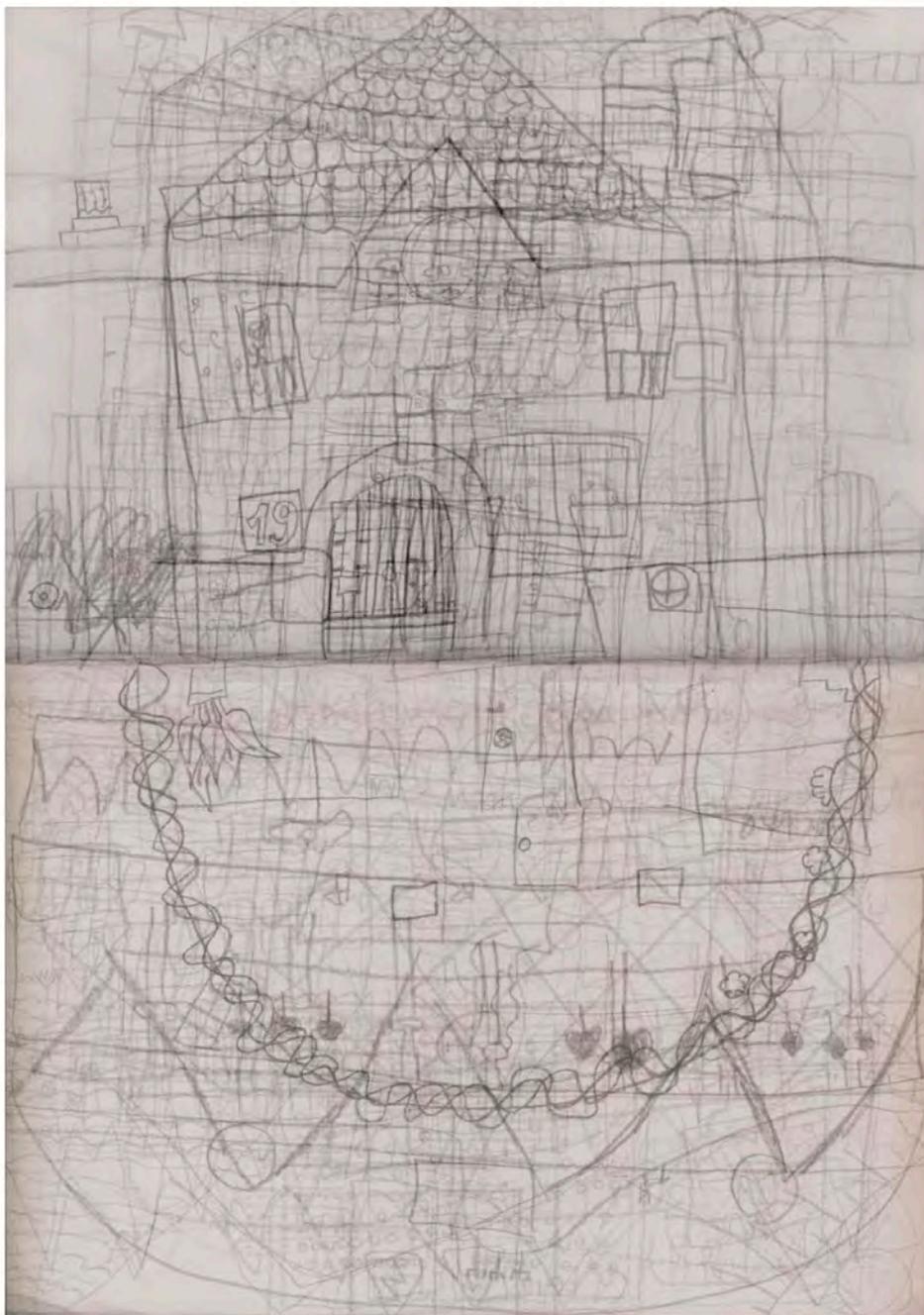




Fig. 3. *Estrategias de Creación sobre el Paisaje Urbano*. Fotoensayo explicativo formado por una fotografía de documentación del taller, una cita visual literal (Ruscha, 1975) y una captura de Google Street View de Guejar Sierra.



Fig. 4. *El lápiz de la naturaleza*. Fotoensayo interpretativo formado por una una cita visual literal (Niepce, 1827) y una media visual con los resultados del taller.



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6514>  
Investigación

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6514>  
Investigación





Fig. 6. *Every Building*. Par fotográfico explicativo compuesto por dos fotocollages con los resultados individuales y las localizaciones según Google Street View (Cuesta del Barrio Alto, 19 y Calle de Maitena, 36).



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6514>  
Investigación



Fig. 7. *Miradas al paisaje contemporáneo*. Par fotográfico metafórico compuesto por una cita visual literal (Ruscha, 1970) y una fotografía de documentación del taller obtenida por observación participante.

**Referencias visuales**

Niépce, J. N. (1827). *Point de vue du Gras* [Vista desde la ventana en Gras]. Heliografía, 25.8x29.0 cm. Nicéphore Niépce museum, Chalon-sur-Sâone, Francia.

Ruscha, E (1966). *Every Building on the Sunset Strip*. Libro de artista, impresión offset página: 17,8x14 cm.; cerrado 18,1x14,3x1,1 cm. The Museum of Modern Art New York (MoMA) (708.2011) <https://mo.ma/2TbgWGM>

Ruscha, E (1970). *Vacante Lot #4*. Fotografía impresión en gelatina de plata, 74.3 x 73.7 cm (impresión en 2003) Tate Gallery, London AL00285 <https://bit.ly/32Kx992>

Ruscha, E (1975). *Danny Kwan, Ed Ruscha Bryan Heath-street shoot 8-8-75*. Negativo. The Getty Research Institute, Los Angeles, USA.

# Y sin embargo se mueve: una iniciativa popular en la intervención artística y social

And yet it moves: A popular initiative in artistic and social intervention

**Estrella Soto Moreno**

Universidad de Granada, España

estrellasotomoreno@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1059-7133>

Sugerencias para citar este artículo:

Soto Moreno, Estrella (2022). «Y sin embargo se mueve: una iniciativa popular en la intervención artística y social», *Tercio Creciente*, (extra6), (Video MPEG-4, 9'2'') (pp. 115-119), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.7038>

Recibido: 26/07/2021  
Revisado: 26/03/2022  
Aceptado: 27/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

## Resumen

Presento un corto de vídeo, en el que reflejo el proyecto vital de Juan Carlos. Él es un ciudadano activista. Fontanero de profesión que trabaja como camarero. A través de la intervención estética y espacial en solares improductivos de la ciudad Jaén, comunica a la población sus principios sobre ecología, armonía y bienestar social. Sus habilidades profesionales las pone al servicio de su creatividad, dando como resultado un espacio expositivo en el que sus instalaciones contemporáneas y las de otros artistas y población jiennense, participan con él.

**Palabras clave:** y sin embargo se mueve, iniciativa popular, intervención artística, intervención social.

## **Abstract**

I present a short video, in which I reflect the vital project of Juan Carlos. He is a citizen activist. A plumber by profession who works as a waiter. Through the aesthetic and spatial intervention in unproductive lots in the city of Jaén, it communicates its principles on ecology, harmony and social welfare to the population. His professional skills are put at the service of his creativity, resulting in an exhibition space in which his contemporary installations and those of other artists and people from Jaén participate with him

**Keywords:** And yet it moves, popular initiative, artistic intervention, social intervention.

**Y sin embargo se mueve: una iniciativa popular en la intervención artística y social**



Estrella Soto Moreno 4 fotogramas del video documental “Y sin embargo se mueve”. 2021.



Fotografía de Estrella Soto Moreno. Estado del espacio en mayo de 2021.

## Una iniciativa popular

Se dan muchas formas de acercarnos al mundo del arte. Sin adentrarnos en que unas sean mejores o mas interesantes que otras, solomante presento aquí una de estas maneras que es la iniciativa popular.

Esta me interesa igual que todas. Esta en concreto me interesa porque es una manera en la que la gente tiene voluntad propia en el arte. Me han interesado iniciativas como las que refiere Claramonte (2011) o como las que refiere Hernández Ramírez (2018, 2021).

Es este audiovisual que aquí presento, hay una iniciativa que perfectamente podría estar enmarcada en los documentos que Claramonte y Hernández Ramírez nos muestran, y que, como dice Moreno Montoro (2022), su promotor, tuvo la iniciativa de cuidar este espacio a partir del cual ha generado proyectos de intervención en centros educativos y espacios ciudadanos.

En este espacio de la calle Alguacil de Jaén, Juan Carlos Machuca ha puesto en marcha un lugar de intercambio, que recibe vistas e interactua con los transeuntes y con otras personas que vienen a trabajar con él, en una instalación en continuo cambio.

Enlace al video en Youtube.

<https://youtu.be/SB1Y8D9m3O0>

**Referencias**

- Claramonte, J. (2011) Arte de contexto. San Sebastián: Editorial Nerea, S. A.
- Hernández Ramírez, Giselda E. (2018). Re/sidir y re/sistir. Un ensayo sobre mis topofilias. Tercio Creciente, 14, págs. 49-64. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.2>
- 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>
- Moreno Montoro, María Isabel (2022). *Habitar el tiempo*. AASA, Jaén, España.



# Taller performativo metodográfico a partir de acciones docentes, creadoras e investigadoras

Methodographical performative workshop based on the teachers, creators and research actions

**Martín Caeiro Rodríguez**

Universidad de Zaragoza  
mcaeiro@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0001-5616-3747>

**María-Dolores Callejón-Chinchilla**

Universidad de Jaén  
callejon@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0002-6677-0847>

**Carmen Vaquero Cañestro**

Universidad de Málaga  
cvaquero@uma.es

<https://orcid.org/0000-0003-2302-2600>

**Pedro Chacón Gordillo**

Universidad de Granada  
pchacon@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-0720-0115>

Sugerencias para citar este artículo:

Caeiro Rodríguez, Martín; Callejón Chinchilla, María Dolores; Vaquero Cañestro, Carmen & Chacón Gordillo, Pedro (2022). «Taller performativo a partir de acciones docentes, creadoras e investigadoras metodográficas», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 121-132), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6727>

Recibido: 26/07/2021  
Revisado: 26/03/2022  
Aceptado: 26/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6727>  
Investigación



Figura 1. Acciones autopoéticas del enseñar, aprender, investigar en arte. Collage-fotográfico compuesto por cuatro fotografías de los autores, de arriba a abajo e izquierda a derecha: desear (Martín), materializar (Pedro), incomodar (Carmen), tener curiosidad (Lola).

## Resumen

Presentamos un taller performativo en el que cuatro métodos creados de forma independiente por cada autor en su espacio académico van abriendo significados y posibilidades entre ellos provocadas por las sugerencias, afectos y respuestas que se van proponiendo de forma colectiva. El resultado no es un método universal y prescriptivo que encierra el acto de enseñar, aprender o investigar en las inercias de lo ya vivido, ya pensado, ya sentido, sino que es un método diverso, vivo, entreabierto y poroso que posibilita y adquiere nuevos sentidos en los diálogos intersubjetivos docente-docente; docente-discente, discente-discente. Consideramos que los métodos en Educación Artística deben permitir recorridos metodográficos subjetivos que posibiliten lo poético sin dejar de “servir” a su propósito académico de investigar, enseñar, aprender arte.

**Palabras clave:** métodos artísticos, creación artística, vivencia artística, educación artística

## Abstract

We present a performative workshop in which four methods created independently by each author in their own academic space open up meanings and possibilities among them, provoked by the suggestions, affections and answers that are proposed collectively. The result is not a universal and prescriptive method that encloses the act of teaching, learning or researching in the inertias of what has already been experienced, already thought, already felt, but it is a diverse, alive, open and porous method that makes possible and acquires new meanings in the intersubjective dialogues teacher-teacher, teacher-discussant, student-discussant. We believe that methods in Art Education should allow subjective methodological paths that enable the poetic without ceasing to “serve” its academic purpose of researching, teaching, learning art.

**Keywords:** Artistic methods, Artistic creation, Artistic experience, Artistic education

## 1. Introducción: métodos abiertos a lo poético

En el contexto de la actividad docente e investigadora es habitual encontrar a educadores que trabajan en base a propuestas metodológicas predefinidas que les ayudan a programar sus acciones dentro y fuera del aula. Dependiendo del área de conocimiento y del tipo de propuesta (docencia o investigación o innovación), estas acciones que configuran los métodos variarán muy poco, encontrando incluso procesos cerrados y reiterativos que adquieren carácter universal y prescriptivo. No obstante, en el contexto educativo artístico, es precisamente en la diversidad y variabilidad de los métodos donde reside una de sus mayores aportaciones a la educación y riquezas didácticas y epistemológicas (Borgdorff, 2010; González, 2013; Gómez, 2015; Grau et al., 2020), en la medida en que al enseñar arte se afrontan procesos únicos e irrepetibles que demandan métodos específicos, capaces, a su vez, de introducir categorías subjetivas, biográficas y personales (Caeiro,

2020). No es algo nuevo, ya que los modelos de indagación etnográfico y autoetnográfico (Blanco, 2012; Ellis, 2008; Denzin, 2017; Foster, 2001), las historias de vida (Pujadas, 1992) se basan en principios muy similares. Aunque, tampoco es necesario referirse a la investigación académica y sus modelos para encontrar las intensas implicaciones de la propia vida de quien está creando en aquello que hace o dice. Cualquier vestigio artístico es una evidencia irrefutable de la articulación entre biografía, epistemología y método. Por eso, la propia naturaleza del arte y su educación posibilita acciones que dejan entrar lo poético y estético en la praxis docente (Irwin, 2013, 2017) sin condicionarse todo el tiempo a unos patrones o acciones universales (Feyerabend, 1974). Y en este territorio epistemológicamente impuro, cualquier experiencia artística creadora y educativa necesitará para explicarse de modelos propios que nazcan del carácter y de las necesidades del arte (Hernández, 2008; Marín, 2011; Roldán, 2015; Barone y Eisner, 2012). Los métodos artísticos visibilizan y describen recorridos pensados para educar, investigar y crear arte incorporando la subjetividad, lo poético, la imaginación y lo biográfico de quienes los crean y aplican, y además, lo hacen sin que se pierda de vista su propósito: aprender algo (vital) haciendo arte.

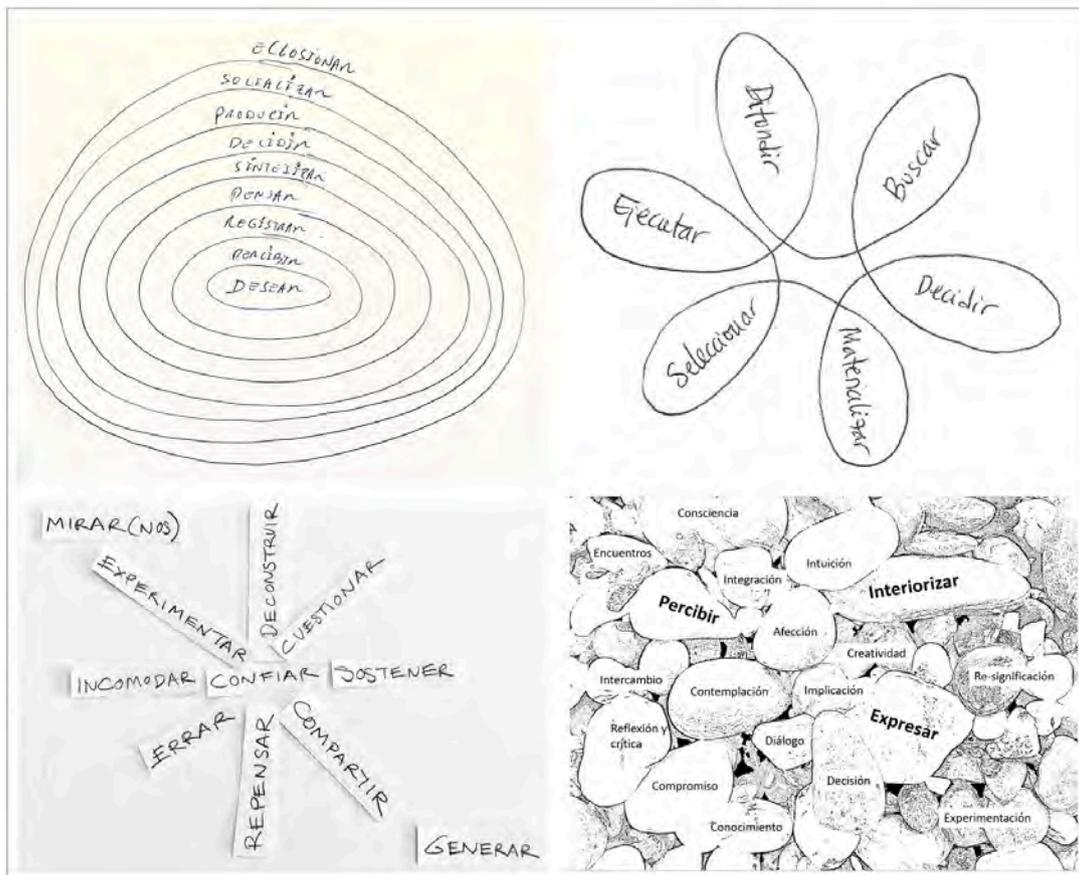


Figura 2. Acciones poéticas de cuatro métodos docentes-creadores. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías, de izquierda a derecha y de arriba abajo: método de Martín, método de Pedro, método de Carmen, método de Lola.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6727>  
Investigación

Es desde este espíritu de diversidad metódica desde el que los autores proponen compartir acciones de sus métodos en una interacción performativa online/offline: experiencias en el contexto vital y físico de cada coautor que continúan afectándose en el entorno online desde un documento compartido. El objetivo de la experiencia es comprobar qué ocurre al articular la poética implícita en la creación artística con los métodos diseñados para la docencia (o la investigación) y a través de cuyas acciones aprendemos a hacer arte. El taller, situándose en lo metodográfico, describe el aprendizaje de una aventura entreabierta no sujeta a prescripciones universales ya prefijadas y cerradas lingüísticamente, trazando gráficamente un recorrido intersubjetivo que articula palabra, expresión y vivencia aprovechando la ambigüedad y polisemia del lenguaje verbal.



Figura 3. Acción de indagación poética. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de los autores, de izquierda a derecha y de arriba abajo: deseo (Martín), búsqueda (Pedro), salto al abismo (Carmen) y permeabilidad (que tiene que ver con el dejarse afectar) (Lola).

## 2. Metodografías: experiencias intersubjetivas y performativas con el método

Para abrir los métodos a lo biográfico, singular y personal de cada autor y autora, nos inspiramos en las metodografías: algo que es de naturaleza corpórea, sensitiva, expresiva, vivencial y que da cuenta desde el principio de algo personal y más propio de una escritura o voz metafórica “situada en las gramáticas y descripciones de las obras de arte y trayectorias vitales” (Caeiro, 2020: 22). Esta apertura a lo vivo, permite trabajar desde las condiciones porosas de las imágenes, objetos y procesos, en el mundo de lo imprevisible más que desde los conceptos o palabras, en tal caso, se abre el lenguaje a la polisemia desvelando las condiciones subjetivas que dan sentido a cada término o categoría (deseo, experimento, indagación, permeabilidad...). De este modo, son los actos de aprendizaje y sus experiencias los que van definiendo las posibilidades del método y de cada acción (Caeiro, Callejón y Chacón, 2021), en vez de permanecer atada la experiencia en unas fases y acciones prescriptivas y herméticas desde el principio.

Para ello, experimentamos en un primer momento con nuestros propios métodos estableciendo como condicionante común en su diseño que estuviese presente lo poético, elemento necesario a la educación y a la investigación artística sin perder de vista el sentido que el método (y cada acción) debían tener para generar diálogos también poéticos entre el docente y el discente durante las experiencias formativas.

Este primer momento de permeabilidad poética y de apertura a la experiencia singular de cada autor y autora, nos permitió empezar a pensar el lenguaje ya desde las condiciones de lo sensible, escribir o redactar el método académico como el artista que contempla un paisaje y se siente afectado en sus pensamientos por lo percibido, que está o permanece todo el tiempo implicado en lo que contempla, no sólo desde sus pensamientos o palabras, sino formando parte de lo percibido, es decir, afectado corporal y sensiblemente y no sólo conceptual o verbalmente. No podemos olvidar que la imagen es un acto, no una cosa, es dinámica, porosa.



Figura 4. Acciones hápticas del método. Collage-fotográfico compuesto por cuatro fotografías de los autores, de izquierda a derecha, Com-partir (Lola), Percibir (Martín), Seleccionar (Pedro), Experimentar (Carmen)

A partir de estos diseños individuales del método o puntos de partida metodográficos, las acciones se han ido cruzando, generando otros recorridos y posibilidades interpretativas y epistemológicas. De tal modo, que surge un nuevo método de carácter intersubjetivo resultado de ir cruzando las poéticas y acciones. Las diversas interpretaciones y aplicaciones de cada categoría sugerida por cada autor y autora se evidencian con rotundidad en cada una de las respuestas dadas:

- En el primer caso se decide que cada uno identifique a través de su mirada un concepto relacionado con los métodos que utiliza para enseñar, aprender, investigar, crear en el contexto de la Educación Artística. (Figura 1)
- En el segundo caso se propone utilizar la escritura y la palabra escrita para identificar el método que cada uno utiliza (o utilizó alguna vez) en su docencia. (Figura 2)
- En el tercer caso se propone asociar una palabra a una imagen en la que la mano sea el receptáculo de su significado (Figura 3).
- En el cuarto caso se propone utilizar el propio pie como receptáculo de algún significado extraído de los métodos, siendo en un primer momento dibujos, pero a partir de la sugerencia de Lola se pasa a hacer fotografías (Figura 4).
- En la quinta propuesta experimentamos poéticamente algo, lo apre(he)ndemos de forma sensible (Figura 5). En esta acción marcamos el condicionante (Grau-Costa y Porquer-Rigo, 2017) de que aparezca nuestro cuerpo en cualquier forma o aspecto (sombra, cerca, lejos...) experimentando.

### **3. Discusiones: posibilidad y responsabilidad académica de los métodos artísticos**

A lo largo del desarrollo del taller performativo se pone de manifiesto la vivencia personal y autopoética que fundamenta la práctica artística del profesorado de artes, pero también, cómo esta subjetividad puede objetivarse metódicamente posibilitando el diálogo artístico-visual con los docentes sin tener que reducir sus tránsitos pedagógicos a un modelo universal reiterativo o inerte. El método debe poder recrearse en cada momento, afectarse de las personalidades y biografías de quienes lo van a aplicar, replicar, conformar; el

método (docente-creador; discente-creador, investigador-creador...) en los procesos artísticos educativos debe afectarse de la diversidad del ser docente, discente, del cambio de grupo, curso, materia, edad. ¿Cómo vamos a unir deseos y necesidades desde la aplicación unidireccional de un método, una poética repetitiva, una acción hetodirigida desde las patologías e ideologías del docente, exclusivamente?

El método en educación artística surge y emana, como la obra de arte, del estar obrando y no experimentando artísticamente desde las ataduras del lenguaje y sus significados. Como si los métodos o las categorías existiesen en el plano de la realidad y pudiesen dar cuenta de lo que implica hacer arte trasladando lo que ocurre al crear desde los actos del lenguaje (Bruner, 2009). Si hay investigación en la práctica artística educativa será una consecuencia de la propia creación artística y sus procesos y necesidades. “Investigar” es un artificio del lenguaje y de una época, que en el plano de la realidad en la que ocurre el arte no significa nada, ni siquiera en el de enseñar o aprender haciendo arte: “De ahí que investigar, hacer y comentar sean tres verbos conjugables al unísono en la actividad artística” (Muiño, 2021:154). El método significa camino (hodos) y destino (meta), describe (graphos) lo que se ha vivido (metodografía), por dónde se ha transitado y qué se ha sentido, pensado, percibido, contemplado, aprendido. ¿Cómo iba esto a responder a la aplicación de una metodología universal pasada?

La palabra (sustantivo, adjetivo, verbo...) y acción que inicie o concluya un método, puede ser diversa: deseo, pensar, saltar, reír, leer, estudio, fortificación, materializar, incomodar, curiosidad... sin que por ello el método vaya a dejar de funcionar. Además, de los diversos caminos y las variaciones de un mismo método, se pueden descubrir interrelaciones y puntos de encuentro entre unos métodos y otros. En el contexto de la Educación Artística, los educadores y las educadoras de arte tienen la posibilidad de experimentar “académicamente” con procesos, técnicas y lenguajes característicos de su área de saber, y es algo que además, conocemos y aplicamos desde hace mucho tiempo a partir de la necesidad de “abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público” (Eisner, 1998: 283). Esta posibilidad/necesidad es una responsabilidad de los educadores artísticos con la Universidad, ya que si nosotros no utilizamos y aplicamos estas posibilidades que solo el arte puede generar, es el contexto educativo el que pierde.

Lo poético es propio del arte, en todos sus contextos. ¿Cómo vamos a prescindir de ello cuando nos dedicamos a enseñar, aprender, investigar, hacer arte? Aunque haya otros procesos en los que el protagonismo sea educar desde la observación e interiorización, el más importante para los educadores artísticos es sin duda el de saber crear, artísticamente hablando. Y aquí, una metodología universal tiene muy poco que decir y deja paso a los recorridos únicos, y hasta cierto punto irrepetibles de las metodografías.



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6727>  
Investigación

Figura 5. Actos poéticos de Experimentar. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías, de izquierda a derecha, Escuchar un museo (Martín), Observar una obra artística (Pedro), Contemplar, centrar la atención y dejarse llevar (Lola), Sentir el espacio (Carmen)

#### 4. Conclusiones: de los universalismos en educación a las poéticas del método

Este taller desvela que toda categoría, en cuanto debe ser sentida, pensada por una persona pierde su carácter referencial universal (Peirce, 1988). En el contexto de la educación artística, las evidencias de que siempre aprendemos tienen más de 40.000 años. Mientras los destinatarios de los aprendizajes sean seres humanos, dotados de subjetividad y personalidad, sean sujetos culturales capaces de transformar su propia cultura y su mente, es decir, sean seres “autopoéticos” (García, 1997), las cuadrículas educativas ofrecerán al arte modelos inoperantes. Por el contrario, la educación artística existe allí donde lo poético aparece, se manifiesta, emerge. Y es algo que podemos percibir ya desde los primeros garabatos en edades infantiles y se mantiene en todas las etapas educativas hasta

la universitaria. Los métodos de enseñar, investigar universales y ya establecidos, serán necesarios, en tal caso, en áreas en las que todo deba ser pretérito, pasado, mecánico, automático, controlado, dirigido. El arte trabaja con seres vivos, pensamientos y sentimientos vivos o reviviendo lo que otros han vivido. Cuando los discentes generan imágenes y objetos poéticos (o autopoéticos) en sus aprendizajes, cuando una parte de su subjetividad aparece es cuando podemos afirmar que la educación artística se ha generado. Otra cosa es lo que hemos provocado con nuestros actos o aprendido en ese tránsito, o el interés artístico de lo que se ha creado.

## Financiación

Este trabajo forma parte del proyecto “Metodologías de intervención social basadas en Artes Visuales: creación cultural, inclusión y patrimonio” (PID2019-109990RB-I00) (2020-2023), con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

## Referencias

- Blanco, Mercedes (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 9(19), 49-74. <https://doi.org/10.29092/uacm.v9i19.390>
- Barone, Tom, y Eisner, Elliot W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Borgdorff, Henk (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de ciencias de la danza*, (13), 25-46. <http://archivoarte.uclm.es/wp-content/uploads/2018/12/cairon-13.pdf>
- Bruner, Jerome (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Caeiro, Martín (2020). Describiendo las metodografías: crear, aprender e investigar biográficamente desde la educación artística. *ARTSEDUCA*, (27), 20-35. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.2>
- Caeiro Rodríguez, Martín, Callejón Chinchilla, María Dolores y Chacón Gordillo, Pedro (2021). El diseño de métodos poéticos y autopoéticos en Educación Artística: articulando metodologías y metodografías. *Arte, Individuo y Sociedad*, 3(3), 769-790. <https://doi.org/10.5209/aris.69263>

- Denzin, Norman K. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), 81-90. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>
- Domínguez Muñino, Javier (2021). Un Proyecto a/r/tográfico para desarrollar investigación y práctica artísticas partiendo del texto-imagen. *Tercio Creciente* 19, (151-167), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5487>
- Eisner, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Ellis, Carolyn (2008). Autoethnography, en *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. [http://www.sageereference.com/research/Article\\_n29.html](http://www.sageereference.com/research/Article_n29.html)
- Feyerabend, Paul K. (1974). *Contra el método*. Ariel.
- Foster, Hal (2001). El Artista como etnógrafo, en Foster, Hal (Ed.) *El Retorno de lo Real. La vanguardia a finales de siglo*. Akal.
- García, José María (1997). Autopoiésis: un nuevo paradigma sociológico, en *Revista Anthropos* (173/174), 78-91. Barcelona.
- González, Juan David (2013). Investigar, crear, interpretar. Reconocimiento del trabajo de creación teatral como ejercicio investigativo. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 8 (1), 41- 58.
- Gómez, Pedro Pablo (2015). Investigación y artes creadoras: la ruta de un senti-pensar otro posible. *Estudios Artísticos. Revista de investigación-creadora*, 1 (1), 8-13.
- Gouvêa Pimentel, Lucia (2009). Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 21 (55), 31-42.
- Grau Costa, Eulalia, Callejón-Chinchilla, María Dolores y Porquer Rigo, Joan Miquel (2020). Metodologías de creación en clave de Aprendizaje-Servicio. En Pilar Aramburuzabala, Carlos Ballesteros, Juan García Gutiérrez y Paula Lázaro, Eds. *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global*, 704-713, UNED, [http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2020/07/ApSU-Porquer\\_2.pdf](http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2020/07/ApSU-Porquer_2.pdf)
- Grau-Costa, Eulalia y Porquer-Rigo, Joan Miquel (2017) (coords.). *Dimensiones XX. Genealogías del anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*. Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universidad de Barcelona.

- Hernández Hernández, Fernando (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.
- Irwin, Rita (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65), 106-113.
- Irwin, Rita (2017). A/r/tografía como metodología para la investigación visual. En Marín Viadel, R., Roldán J., (coord.), *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. (pp.134-163). Editorial de la Universidad de Granada.
- 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. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>>
- Marín-Viadel, Ricardo; Roldán, Joaquín (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad* .31(4), 881-895.  
<https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Marín Viadel, Ricardo; Roldán, Joaquín; Caeiro Rodríguez, Martín (2020) (Edts.). *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico*. Editorial Tiran Humanidades. <https://editorial.tirant.com/es/libro/aprendiendo-a-ensenar-artes-visuales-ricardo-marin-viadel-9788418329456>
- Moraza, Juan Luis (2008). Aporías de la investigación (tras, sobre, so, sin, según, por, para, hasta, hacia, desde, de, contra, con, cabe, bajo, ante, en) arte. *Notas sobre el Saber*, en Caeiro, Martín, De la Iglesia, Juan Fernando, Fuentes, Sara (Coord.) (2008). *Notas para una investigación Artística*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Peirce, Charles S., (1988). *El hombre, un signo*. Editorial Crítica.
- Pujadas, Juan José (1992). *El Método Biográfico, el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. CIS.
- Rivas, José Ignacio, Hernández, Fernando y Sancho, Juana María (coord.) (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Universitat de Barcelona.
- Rolling, James H. (2017). *Arts-Based Research in Education*. En Leavy, P. (ed.) *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford, 493-510

Roldán, Joaquín (2015). Visual Arts-Based Teaching-Learning Methods. En Schonmann (coord.), International yearbook for research in arts education. 3, 191-195). Waxmann.

Sullivan, Graeme. (2004). Art Practice as research Inquiry in the visual Arts. Teachers College, Columbia University.

Wagensberg, Jorge (2006). Ideas para la imaginación impura. 53 reflexiones en su propia sustancia. Tusquets Editores.

# El vacío en la escultura como recurso didáctico para la expresión plástica infantil: formas de hacer mundos

The void in sculpture as a didactic resource for children's plastic expression: ways of making worlds

**Ana Orejas Prats**

Universidad de Zaragoza  
anaorpr@gmail.com

**Víctor Murillo Ligorred**

Universidad de Zaragoza  
vml@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0001-6829-1738>

Sugerencias para citar este artículo:

Orejas Prats, Ana y Murillo Ligorred, Víctor (2022). «El vacío en la escultura como recurso didáctico para la expresión plástica infantil: formas de hacer mundos», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 133-141), <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6577>

Recibido: 03/09/2021  
Revisado: 26/03/2022  
Aceptado: 26/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

## Resumen

La presente propuesta de innovación de aula se centra en el contexto de la educación artística infantil, a través del concepto del vacío de las esculturas, en la que tiene lugar una estrategia de enseñanza-aprendizaje activa donde la construcción del espacio es el núcleo del estudio. Para ello, se trabajan obras de autores como Naum Gabo, Pablo Gargallo, Jorge Oteiza o Eduardo Chillida en las que conviven para la configuración del espacio tanto la materia como el vacío, dando sentido, al mismo tiempo, a la obra tridimensional. A partir de esa premisa, en la coexistencia simultánea de masa y aire se trae al frente la imagen abordando la tridimensionalidad de la escultura en el tercer curso de la etapa de educación infantil. La construcción del cuerpo a través de la verticalidad en el espacio esculpido y abrazado por el vacío, se aborda en la complejidad del desarrollo artístico infantil, en una relación más allá de la simplicidad estética y cognitiva, dando paso a una metodología de investigación basada en las artes, a medio camino de la docencia, la práctica de taller, la percepción visual y el desarrollo del pensamiento abstracto. Una propuesta que busca el trabajo autónomo del alumnado basado en su propia indagación y explorando nuevos modelos formales, como las formas tridimensionales que contienen vanos, materia o partes incompletas aunando ambas, permitiendo aflorar la creatividad, la imaginación y el empoderamiento plástico desde las primeras edades.

**Palabras clave:** didáctica artística infantil, vacío escultórico, representación, arte moderno y contemporáneo, nuevos lenguajes.

### Abstract

This classroom innovation proposal focuses on the context of children's art education, through the concept of the void of sculptures, in which an active teaching-learning strategy takes place where the construction of space is the core of the study. . To this end, works by authors such as Naum Gabo, Pablo Gargallo, Jorge Oteiza or Eduardo Chillida are worked on in which both matter and emptiness coexist for the configuration of space, giving meaning, at the same time, to the three-dimensional work. From this premise, in the simultaneous coexistence of mass and air, the image is brought to the fore, addressing the three-dimensionality of sculpture in the third year of the early childhood education stage. The construction of the body through verticality in the sculpted space and embraced by the void, is addressed in the complexity of children's artistic development, in a relationship beyond aesthetic and cognitive simplicity, giving way to a research methodology based on the arts, halfway between teaching, workshop practice, visual perception and the development of abstract thought. A proposal that seeks the autonomous work of students based on their own inquiry and exploring new formal models, such as three-dimensional forms that contain openings, matter or incomplete parts, combining both, allowing creativity, imagination and plastic empowerment to flourish from the earliest ages.

**Keywords:** Children's artistic didactics, Sculptural emptiness, Representation, Modern and contemporary art, New languages.

## 1. Introducción

A lo largo de la historia han sido numerosos los autores y estudiosos (Arnheim, 2004; Lowenfeld, 1980; Marín, 2000; Piaget, 1994; Read, 1969; Vigotsky, 1999) los que han destacado la necesidad de la educación artística en las aulas desde edades tempranas. Por tanto, presentamos una propuesta centrada en la innovación de proyectos de aula asentada en la tridimensionalidad de los cuerpos y sus espacios de vacío en el mismo.

Si reflexionamos sobre el papel que suelen tener las actividades relacionadas con la educación artística (más concretamente dentro de la educación infantil), en muchos casos, no es otro, que reproducir modelos previamente hechos por el adulto con el fin de decorar las aulas, o como obsequio ante la celebración de cualquier festividad, poniendo el foco únicamente en la producción plástica, obviando la educación visual y el sentido crítico.

En este sentido, otro de los mitos que abundan en esta etapa educativa es infantilizar las propuestas que se llevan al aula, suponiendo que hay determinados artistas, corrientes y obras que son más adecuados para el trabajo con el alumnado de infantil que otras propuestas.

Estos hechos, acompañados de otros factores como son la carencia en formación

de los maestros en materia artística por la inexistencia de una mención a nivel nacional en educación artística, hacen que, en muchos casos, se busque en los museos a través de sus visitas un conocimiento proporcionado por determinadas experiencias, en diferentes talleres que enriquecen y complementan la formación recibida en el colegio.

Partiendo de lo anterior, parece necesaria una revisión al paradigma educativo actual en educación infantil, en cuanto a las actividades llevadas a cabo de educación plástica y visual, buscando: por un lado, ofrecer experiencias con diferentes materiales a los habituales y, de otro, la experimentación con disciplinas poco investigadas en su relación con la educación infantil, como es en nuestro caso, con la escultura. En este sentido, el proceso de simbolización del niño se lleva a cabo a través de la creación de mundos, desde el modelado de figuras, donde Piaget pone de manifiesto que la expresión plástica constituye un proceso de simbolización imprescindible para el desarrollo intelectual del niño ya en 1959.

## **2. El vacío escultórico**

La pregunta que puede surgir es ¿Por qué concretamente el vacío escultórico? A lo que cualquier maestro debería de contestar ¿Y por qué no? Como se mencionaba al principio, no se puede caer en el error de infantilizar las propuestas que se llevan a cabo, ni limitar las experiencias del alumnado a una sola disciplina con materiales comunes, siguiendo lo que manifiesta Aguirre (2015), con esto no solo se establece una relación entre simplicidad estética y cognitiva, sino que se priva al alumnado de estar en contacto con un contexto formal, cromático y estético que le permita relacionarse plenamente con el mundo que le rodea.

La búsqueda de una visión crítica y estética por parte del alumnado pasa por que previamente el docente ofrezca acercamientos y provocaciones a otras disciplinas y a aquellos materiales menos presentes en el aula, pero no por ello menos naturales en el día a día del alumnado. Como señala Acaso (2009), es necesario reivindicar que la enseñanza de las artes y la cultura no solo se relacione con los trabajos manuales, sino que se convierta en un área relacionada con el conocimiento, el intelecto y los procesos mentales.

Un buen ejemplo de esto, lo encontramos en la manera en que el alumnado infantil conoce el mundo mediante la interacción con objetos reales, siendo estos mayoritariamente tridimensionales. Sin embargo, en las actividades que se trasladan a las aulas, la representación queda sujeta a la horizontalidad del soporte que conlleva la mesa, y a las dos dimensiones sobre el papel, obviando la espontaneidad del juego libre en esta etapa donde se da la construcción vertical en la que se crean huecos que forman parte de la misma construcción.

Ese hacer tridimensional, ofrece al alumnado la posibilidad de enfrentarse a problemas propios de la tridimensionalidad y la necesidad de buscar soluciones que se ajusten a esto, como una comprensión más significativa de las formas y volúmenes y de las propiedades de los materiales. (Spravkin ,2005)

Atendiendo a esto, no se encuentran estudios y propuestas didácticas dentro de la

educación formal que atiendan a una representación no figurativa como la que caracteriza al arte contemporáneo, y como es en este caso al hueco como elemento escultórico.

### 3. Metodología

Para la realización del proyecto se ha contado con la colaboración de las maestras del ciclo de infantil del colegio La Salle Montemolín de Zaragoza, que han implementado las sesiones durante el mes de abril, no pudiendo asistir los autores del artículo por las medidas preventivas ante la pandemia de COVID 19 que todavía vivimos. El número total de alumnos ha sido de 45 divididos en 3 clases de 15 alumnos/as. De los cuales, el 55% han sido niñas y el 45% niños, de tercer curso de educación infantil, con una edad media de 5,5 años de edad.

La metodología de trabajo se ha llevado a cabo mediante el denominado ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) que coloca al alumnado en el centro de su propio aprendizaje, ya que solo se aprende cuando realmente se encuentra sentido a los nuevos aprendizajes, para lo que se necesita integrar los nuevos conocimientos a los que se poseían anteriormente, lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo. Partiendo de la creación de un clima motivador que favorezca la creatividad y la colaboración, se buscará conocer y partir de los conocimientos previos del alumnado, para lo que se llevará a cabo una evaluación inicial mediante diferentes preguntas sobre conceptos que se desarrollarán durante las sesiones.

A continuación, teniendo en cuenta lo anterior, se presentará una propuesta didáctica que busca acercar el vacío escultórico a alumnado de 3º de infantil, que surge de la necesidad de introducir la escultura y el arte contemporáneo en las aulas por su escasa presencia en la actualidad.

Las actividades que se proponen en este caso, buscan que de forma progresiva y mediante la reflexión y experimentación que el alumnado comprenda el concepto de vacío escultórico mediante la manipulación de diferentes materiales y herramientas, a la vez que desarrolla un pensamiento crítico y reflexivo, pretendiendo que en primer lugar el alumnado piense, haciendo que la idea vaya antes que la técnica.

Para iniciar el proyecto se partirá de preguntas que lanzará el docente, lo que facilitará el desarrollo del proceso creativo y analítico, desarrollando así también la expresión oral.

Durante el desarrollo del mismo, tendrán lugar tanto actividades individuales como cooperativas, favoreciendo así el desarrollo de habilidades sociales, trabajo en equipo, y autorregulación.

Para finalizar, buscando que el alumnado sea consciente de los nuevos conocimientos adquiridos, compartirán su proceso de aprendizaje y el resultado de sus productos con otros compañeros del centro o con sus familias.

Con esta propuesta, se tienen en cuenta otros aspectos metodológicos como son la globalización de los aprendizajes, interdisciplinariedad, aprendizaje activo del alumnado, clima afectivo que promueva la socialización, y el uso del juego como herramienta principal.

Las actividades que se sugieren, buscan que de forma progresiva y mediante la

experimentación el alumnado comprenda el concepto de vacío escultórico mediante la manipulación de diferentes materiales y herramientas.

Además de esto otros objetivos a alcanzar son:

- Desarrollar la motricidad fina
- Conocer diferentes artistas y referentes aragoneses en relación al vacío y la escultura.
- Estimular la creatividad.
- Desarrollar la visión estética y el pensamiento crítico.

### 2.1. sesiones del proyecto

Las sesiones de trabajo están centradas en el reto a través de unas preguntas, amparado en la metodología del aprendizaje basado en proyectos. Para este proyecto establecemos cuatro sesiones de trabajo para abordar de manera amplia el valor del vacío escultórico como elemento definitorio de la obra y entendido como algo necesario para su comprensión.

En primer lugar se comenzará con una asamblea en la que se planteará una batería de preguntas como evaluación inicial sobre los conocimientos previos en relación a la escultura con los que cuenta el alumnado.

Después se les enseñan diferentes imágenes de esculturas (obras como el David o el Moisés de Miguel Ángel y Retrato de Gudari llamado Odiseo de Oteiza o el Profeta de Gargallo) en las que puedan comprobar si siempre se dan esas o no esas características que presuponen en las esculturas mediante las semejanzas y diferencias, guiando el docente la conversación y acercándose al concepto de vacío escultórico.

En segundo lugar, se realizará la sesión que se presenta en el siguiente epígrafe, centrándose en este caso en la representación de los rasgos faciales del rostro humano en máscaras y retratos.

A continuación, la segunda sesión buscará profundizar en la comprensión del vacío dentro de la escultura, partiendo de obras de Gabo y Pevsner (Construcciones en el espacio) para lo que se utilizará la construcción de un puzle y la intervención de los espacios vacíos que quedan al retirar piezas del mismo.

La tercera sesión comenzará mostrando al alumnado las imágenes de obras de Pablo Serrano: Hierros, hierro y piedra y el perro del hortelano. En este caso el objetivo que se pretende alcanzar es la reflexión sobre obras no figurativas y la intención del artista. Partiendo de esto, de manera colaborativa en pequeños grupos y con material reciclado, elaborarán una escultura siguiendo las premisas de la verticalidad y el vacío, que posteriormente presentarán a la clase y esta responderá sobre lo que les sugiere la obra de los compañeros.

Por último, partiendo de imágenes de la obra de Gabo (Construcción de líneas espaciales) y Jean Louis Corby (Camino largo o Las cuatro estaciones), se reflexiona con el alumnado sobre la sensación de quietud o movimiento y pesadez o ligereza que transmiten. Como parte práctica, dividiendo la clase en dos grupos a través del mobiliario del aula (por ejemplo colocando varias sillas sobre una mesa) y con ovillos de lana deben crear dos esculturas de manera cooperativa.

## 2.2. Sesión presentada en el texto.

Se muestra al alumnado las fotos de obras de Pablo Gargallo (por ejemplo, el Profeta y Kiki de Montparnasse), hablando brevemente del autor y se les pregunta sobre qué es lo que les llama más la atención y cómo creen que se ha hecho esta escultura.

Tras escuchar las aportaciones del alumnado, se explica cómo esta escultura se ha hecho mediante el ensamblaje de trozos de chapa moldeada y pulida, matizando también que previamente en algunos casos, los escultores hacen moldes y pruebas con otros materiales.

A continuación, se enseñan otras imágenes de diferentes piezas de la obra de Gargallo (como su colección de máscaras) que tienen como denominador común el rostro humano, en la que el alumnado pueda observar cómo el artista usa los volúmenes y el vacío para representar los elementos principales de la cara.

Seguidamente, pedimos al alumnado que, por parejas, se toquen las caras. Primero, con los ojos cerrados y, después, con los ojos abiertos; para apreciar los puntos donde hay más volumen de la cara y aquellos otros donde hay menos. Este proceso se puede guiar con preguntas del docente que guíe al alumnado.

Para finalizar se repartirá una pequeña pella de arcilla a cada alumno y diferentes herramientas para vaciar, dejando que cada alumno libremente cree rostros mediante el vaciado y el volumen.

## 4. Resultados y su evaluación

Con el fin de ver cómo ha sido el proceso de aprendizaje del alumnado y ver que nuevos conceptos han adquirido, en asamblea se lanzan de nuevo las preguntas de la actividad 1 a las que se sumarán otras nuevas sobre las que reflexionar como pueden ser las siguientes:

- ¿Qué es lo que más os ha sorprendido?
- ¿Qué sabéis ahora de la escultura que antes no conocías?
- ¿Qué tenían de diferente las esculturas que hemos visto a las que ya conocéis?
- ¿Qué tiene más importancia en estas obras el espacio o la materia? ¿Por qué?
- ¿Qué pensáis sobre el proceso de los autores para realizar esas obras?
- ¿Cómo os habéis sentido al realizar las esculturas?

La reflexión y verbalización de los conocimientos adquiridos ayuda al alumnado a ser consciente de los nuevos aprendizajes, y aprovechando esto, se preparará una pequeña exposición, en un hall o en el patio del centro, disponiendo el espacio para tal fin.

En primer lugar, se pide al alumnado que hagan pequeñas fichas técnicas de las obras, dándoles un nombre, escribiendo de qué están hechas y el nombre del autor.

Se invita a otro alumnado del centro o a las familias del aula a visitarlo y los alumnos explican qué es lo que han estado trabajando y que han aprendido, guiados por la maestra y rescatando las preguntas que han servido de reflexión a lo largo de las actividades.

Para terminar, se deja en una zona material como el usado en las otras sesiones

para que los visitantes puedan realizar sus propias obras con ayuda del alumnado del grupo de referencia.

Además de lo anterior, también se ha realizado una lista de cotejo para registrar la evaluación de todo el proceso

Crterios	Si	A veces	No
Respeto el turno de palabra, aporta ideas durante el diálogo y relaciona conceptos			
Muestra curiosidad por los temas abordados y un pensamiento original e intuitivo ante las propuestas			
Realiza la tarea con limpieza y cuida la estética			
Aprovecha los materiales puestos a su disposición.			
Muestra satisfacción y disfrute en el desempeño de las tareas			
Es capaz de explicar el proceso que se ha seguido en el aula			
Identifica las características principales trabajadas en el aula			

Después de todo el proceso, los resultados que pueden extraerse, son:

- En comparación con las respuestas dadas al inicio, una vez realizada la propuesta didáctica, el alumnado es capaz de identificar el vacío como parte de la propia escultura.
- La dificultad de comprensión que suponen los elementos no figurativos, resultan más comprensibles para el alumnado después de hacer actividades centradas en este aspecto siempre y cuando haya una introducción previa y una reflexión guiada al final.
- El arte contemporáneo supone un elemento altamente motivador para el alumnado infantil. Teorizar sobre los significados y las representaciones tiene para ellos un gran carácter lúdico, lo que a su vez desarrolla la creatividad.

Las imágenes mostradas son algunos de los resultados obtenidos en la realización de las propuestas por parte de los alumnos a propósito del vacío de las esculturas que, junto a la materia, configuran el espacio y la propia imagen.

### 5. A modo de conclusiones

Tras la realización del proyecto con el alumnado del tercer curso del ciclo de infantil, señalamos a través de los resultados obtenidos y los instrumentos de evaluación proporcionados por las maestras del centro que han colaborado en la realización de la propuesta lo siguiente:

Primero: la implementación del modelado y la construcción tridimensional de imágenes resulta de gran interés para el proceso de aprendizaje del alumnado. Al trabajar la volumetría de los cuerpos y su modelado, favorece el desarrollo del trazo fino, la

configuración espacial y el desarrollo de la creatividad.

Segundo: A través de la práctica artística comprenden que el vacío de sus esculturas forma parte de la propia obra. Trayendo al frente las imágenes obtenidas, no solo desde la relación con la materia, sino con su ausencia, ambas configuran la visión que tenemos del objeto.

Tercero: El arte contemporáneo es una herramienta muy adecuada para la transmisión de conocimiento y trabajo en el aula de infantil, por el componente creativo, indagador y manipulativo de las propuestas.

Cuarto: la metodología escogida responde a las necesidades del proyecto, puesto que es la manera en la que este puede desarrollarse de manera óptima en la etapa educativa en la que se implementa.

Por todo ello, el proyecto sobre el vacío escultórico implementado en un curso de tercero de educación infantil se presenta como un gran reto tanto para los docentes como para el alumnado, donde tienen que, no solo abordar las cuestiones de vacío en la relación materia-ausencia, sino en la puesta en práctica de esos conocimientos en el desarrollo de creaciones propias a través de la experienciación en los procesos de enseñanza-aprendizaje con un alto componente de creatividad, experimentalidad y pragmatismo.

## Referencias

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, individuo y sociedad*, no 12, pp. 41-57.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Adorno, T. W. (2011). *Teoría estética*. Madrid: Akal.
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Revista Docencia* 57, 4-15.
- Del Castillo, Sánchez, O. (2020). Líneas de fuga en la obra de arte: lo indeterminado, la ausencia, el vacío, en Fedro, revista de estética y teoría de las artes, no 20, julio, pp. 44-57. <https://doi.org/10.12795/Fedro/2020.i20.03>
- Eco, U. (1990). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia (Vol. 9)*. Paidós Iberica Ediciones SA.
- Ligorred, M. V., López, R. J. C., & Vallecillo, R. N. (2018). *Educación artística hoy: El*

reto en la sociedad de la imagen (1.ª ed.). Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Lowenfeld, V., & Brittain, L. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz

Marín, R. (2000) ;Didáctica de la expresión plástica o educación artística. Fundamentos didácticos de las áreas curriculares.-Madrid, Síntesis, 153-207

Piaget, J.(1994).La creación del símbolo en el niño, México: Fondo de Cultura Económica.

Read, H.(1969). Educación por el arte. Barcelona: Paidós.

Rorty, R. (1991). Contingencia, ironía y solidaridad. Barcelona: Paidós.

Spravkin, M. (2005). Educación plástica en la escuela: un lenguaje en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Vigotsky, (1999). Imaginación y creación en la edad infantil. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.



# La escuela dedibujada

## The sketchy school

**Michela Fabbrocino**  
Universidad de Granada  
michela.fabbrocino@gmail.com

Recibido: 06/08/2021  
Revisado: 26/03/2022  
Aceptado: 26/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

Sugerencias para citar este artículo:

Fabbrocino, Michela (2022). «La escuela dibujada», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 143-153), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6529>

### Resumen

El objetivo de este trabajo es describir un proyecto de investigación y educación artística con niños de 3 a 5 años. El escenario utilizado es la escuela llamada DPDB - Dalla Parte Dei Bambini, con sede en Nápoles (Italia), que desde hace más de treinta años utiliza diversas formas artísticas como herramienta pedagógica, en la creencia de que el niño no es sólo un sujeto reflexivo, sino también y sobre todo activo. En concreto, la investigadora responsable del proyecto educativo realizó el seguimiento de un grupo de niños de 5 años, en un periodo claramente marcado por las consecuencias materiales e inmateriales que la actual emergencia sanitaria ha tenido en la vida cotidiana de las familias, la escuela y las relaciones sociales en general.

Dentro de este complejo marco, caracterizado por los importantes temas de la presencia y la ausencia, del principio y el fin, los educadores esbozaron un proyecto didáctico que puede cambiar a medida que cambian las posibilidades y que, al mismo tiempo, sigue siendo sólido y sustancial en sus intenciones pedagógicas. Durante esta delicada fase de crecimiento, los niños y niñas utilizan de hecho una forma de pensar cada vez más compleja, subdividida en gran parte en conceptos, categorías cada vez más amplias y no necesariamente perceptibles de forma concreta. Su interés comienza a dirigirse hacia la búsqueda de soluciones, el descubrimiento de las constantes que regulan los procesos, la planificación de acciones y las hipótesis sobre los posibles resultados.

La atención se afina cada vez más y su tiempo se alarga considerablemente, de modo que las categorías de tiempo y espacio empiezan a tener un sentido real en la experiencia cotidiana. El proyecto didáctico se ha desarrollado, pues, en torno al gran tema del tiempo y sus dimensiones, deteniéndose después en el concepto de espacio y todas sus posibles declinaciones.

El espacio se consideró tanto en su acepción más íntima de espacio individual, es decir, un espacio para uno mismo en el que escribir su propia historia personal, como en su acepción topológica vinculada a la orientación, las distancias, las medidas,

las exploraciones, y entendida como espacio-mundo, es decir, desde un punto de vista ecológico. Así nació un proyecto basado en el uso de mapas. En concreto, partimos de un mapa de la propia escuela, que se estudió en sus direcciones, se dividió en grupos geográficos y se transpuso a una escala mayor. Este proceso de traducción a escala, es algo que entrena el razonamiento cognitivo a las posibilidades de la escritura: letras pequeñas que forman palabras, que luego forman frases en un espacio-hoja determinado.

El siguiente paso fue ir a descubrir los espacios abiertos de la propia estructura de la escuela, en particular los patios, las escaleras, las terrazas; a continuación, se entrenó a los niños para que siguieran las flechas y los números que conducen a los distintos entornos, que son portadores de mensajes y direcciones que hay que leer y descifrar como un mapa de piratas cuyo tesoro final es el conocimiento. Una vez en la cima, el grupo de niños y niñas se encontró inmerso en la maravilla de la ciudad, contemplando los cuatro horizontes que les rodeaban: el Vesubio, San Martino, los barrios españoles y la gran cúpula.

**Palabras clave:** educación, arte, fotografía, geografía.

### Abstract

This paper is aimed to describe an art education project conducted with children between the ages of 3 and 5 years old. The setting of the research is a school called DPDB, based in Naples (Italy), which has been using various art forms as a pedagogical tool for more than thirty years, believing that the child is not only a reflective subject but also and mostly an active and participative one. Specifically, the researcher in charge of the educational project followed a group of 5-year-old children, in a period clearly marked by the material and immaterial consequences caused by the current health emergency, which affected not only the daily life of families and schools but also social relations in general. Within this complex framework, characterized by the important issues of presence and absence, of beginning and end, the educators outlined a didactic project that can change according to the possibilities and that, at the same time, can remain solid and substantial in its pedagogical aim. During this delicate phase of growth, children use an increasingly complex way of thinking, largely subdivided into concepts, increasingly wider categories, and not necessarily concretely perceptible. They start to be interested in the process of searching for solutions, the discovery of different constants that regulate different processes, action planning, and formulating hypotheses about possible outcomes. Their attention becomes more and more refined and its focus is considerably lengthened so that the categories of time and space begin to have a real meaning in the everyday experience.

The didactic project was thus developed around the great theme of time and its dimensions, and then focused on the concept of space and all its possible declinations. Space was considered both in its most intimate meaning of individual space, meaning space for oneself in which to write one's own personal history, and in its topological meaning linked to orientation, distances, measurements, explorations, and understood as space-world, that is, from an ecological point of view.

Thus, a project based on the use of maps was planned. Specifically, it started from a map of the school itself, which was studied in all its directions and then divided into

geographical groups, and transposed to a larger scale. This process of translation to scale is something that trains cognitive reasoning to the possibilities of writing: small letters that form words, which then form sentences in a given space sheet.

The following step was to explore the open spaces within the school perimeter, in particular the courtyards, the stairs, the terraces; the children were then trained to follow the arrows and the numbers leading to the different environments, which are carriers of messages and directions to be read and deciphered, like a treasure map leading to knowledge. Once at the top, the children found themselves surrounded by the many wonders of the city, staring at the open horizon around them: the Vesuvius, San Martino hill, the Spanish quarters, and the great dome.

**Keywords:** Education, Art, Photography, Geography.

### Contexto de referencia

Todo el proyecto didáctico se ha articulado en torno al tema del entorno físico y social como factor esencial para desarrollar un proyecto educativo. En particular, el entorno se considera un “tercer educador” y desempeña un papel absolutamente fundamental a la hora de determinar la calidad del aprendizaje y la forma en que los niños perciben los conceptos. Las aulas, los laboratorios, los pasillos, la propia forma del edificio y el contexto en el que se encuentra, los colores de las paredes, la calidad de la iluminación, el mobiliario y el material didáctico: todo esto crea el entorno donde el niño vive, aprende y experimenta, donde se relaciona con los demás.

En su crecimiento, se da especial importancia a la figura del educador, que, mediante acciones directas e indirectas, puede crear espacios agradables, accesibles y funcionales para el aprendizaje de los niños. Los centros preescolares se convierten así en un lugar de encuentro, interacción, escucha y reciprocidad para mejorar la relación entre el niño y el entorno escolar. Así lo demuestra la riqueza de rincones, detalles y materiales que los educadores ponen a disposición de los niños.

Según varios estudiosos, el entorno ejerce una influencia muy alta en el desarrollo físico y psicológico del niño durante los años preescolares (Malaguzzi, 2010). Cada elemento que compone este entorno influye en el comportamiento y las acciones que produce el niño y le permite establecer relaciones significativas, a través de las cuales puede comunicar su ser y manifestar su personalidad. El entorno de aprendizaje se compone de aspectos físicos y sociales que incluyen tanto el espacio interno y externo del centro educativo como los recursos educativos disponibles en él.

Un entorno físico amplio, flexible y rico en estímulos ofrece a los niños múltiples oportunidades para adquirir nuevos conocimientos, ejercitar habilidades, expresar su creatividad, hacer hipótesis y descubrimientos, así como experimentar y sacar conclusiones, lo que les ayuda a mejorar sus habilidades (Miljak, 1996, 2009). Al mismo tiempo, también promueve el desarrollo de la identidad personal del niño y su sentido de pertenencia al lugar y al grupo social.

La riqueza de materiales también es necesaria para satisfacer los diversos intereses y capacidades de los niños, permitiéndoles elegir entre las actividades que ofrece el entorno. Diseñar el espacio de un centro preescolar es, de hecho, un verdadero proceso que requiere una gran creatividad, no sólo pedagógica y arquitectónica, sino también social, cultural y política (Ceppi, Zini, 1998).

Desde un punto de vista estrictamente pedagógico, la escuela de infancia debe ofrecer un entorno que favorezca el aprendizaje de acuerdo con las nuevas teorías pedagógicas, ya que hoy en día el método de enseñanza tradicional basado en la mera transmisión de información y conocimientos está anticuado.

Por el contrario, el aprendizaje se enfatiza como un proceso activo y constructivo en el que cada niño tiene un “papel protagonista”. En consecuencia, la institución escolar no se vive como un lugar de reproducción y transmisión de conocimientos, sino como un espacio para la creatividad y la imaginación.

Por lo tanto, es fundamental que el entorno esté organizado según las necesidades de los niños, rico en materiales y propuestas de experiencias concretas, para poner en marcha un proceso de desarrollo que abarque no sólo el hacer, sino también el sentir, el pensar, el expresar y el comunicar, por lo tanto un espacio que favorezca el desarrollo de las capacidades cognitivas, prácticas y creativas del niño.

En este caso, deberían ser más bien laboratorios, aulas dotadas de materiales, herramientas, equipos que permitan adaptaciones, transformaciones, construcciones, juegos y aprendizajes porque los niños no asimilan el conocimiento de forma pasiva, sino que lo construyen ellos mismos (Hoyuelos, 2004).

Cuando uno entra en un entorno destinado a los niños, capta inmediatamente los mensajes sobre la calidad de las elecciones y los cuidados que subyacen al proyecto educativo. El aula tradicional refleja una relación rígida entre el educador y los niños y una estructuración del espacio en función de las necesidades de los adultos. Por ello, para adaptarla a las necesidades de los niños, es necesario diseñar los centros preescolares con nuevos parámetros pedagógicos, arquitectónicos, sociales y, sobre todo, educativos. Hay que partir del conocimiento profundo del desarrollo infantil, porque las ideas sobre la infancia suelen influir mucho en la forma de interpretar los mensajes que el espacio transmite a los usuarios (Ceppi, Zini, 1998).

Miljak (1996, 2009) afirma que el entorno preescolar está formado por todos los aspectos físicos y sociales que afectan al crecimiento y al aprendizaje del niño. El entorno físico incluye no sólo los espacios de la escuela (como el vestíbulo, los pasillos, la forma material del edificio, el contexto en el que se encuentra, el tamaño del salón, las paredes y los suelos), sino también el mobiliario, los juguetes, el material didáctico, el equipamiento disponible, el gimnasio, el patio de recreo, el jardín y otros espacios exteriores; y el entorno social consiste en todas las potencialidades humanas que se expresan en las relaciones y los vínculos mutuos entre las partes implicadas en el proyecto educativo.

Por lo tanto, el educador desempeña un papel decisivo a la hora de garantizar que los niños dispongan de un entorno adecuado para su crecimiento y el desarrollo de sus múltiples potencialidades, ya que tiene la tarea de organizar los espacios disponibles para ellos.

## Proyecto didáctico

Este proyecto educativo se desarrolla desde los primeros meses del curso escolar. Durante esta fase, la escuela se utiliza como escenario de exploración y medición. Así equipados con herramientas para observar, documentar y medir, niños y profesores crearán un mapa de un espacio cercano y compartido. El objetivo es conocer mejor los espacios de la escuela y su geografía, pero también su historia a través de la memoria de los que vinieron antes.

También intentaremos descifrar los signos y descubrir los códigos que proponen, para animar a los niños a preguntarse cómo y por qué fueron diseñados, entrelazando así la investigación con las palabras y los códigos compartidos.



*1 FABBROCINO, M. (2021) Fotografía independiente. Dibujo. Fotografía digital*

Una vez que los niños se hayan familiarizado con la exploración, la orientación espacial y la medición de los lugares, el radio de acción se ampliará a toda la ciudad. Se utilizarán los relatos, mitos y leyendas de la ciudad, para que la exploración sea guiada en los lugares a descubrir. Se hará especial hincapié en las palabras de la ciudad y su lenguaje, tanto oficial (en forma de nombres de calles, plazas, estatuas, señales de tráfico) como no oficial (a través de los dibujos y escritos en las paredes, las voces de los habitantes, los códigos implícitos del tráfico urbano).

El proyecto educativo tiene lugar durante la parte central de la mañana dedicada al taller, una o dos veces por semana, a lo largo del curso escolar. El resto de los talleres semanales profundizan en los diferentes lenguajes de la experiencia y se modifican en función de las necesidades educativas propias de la etapa de desarrollo (en concreto, el taller de color, de narración y de movimiento).

Como se anticipó, el proyecto educativo para la clase de los niños y de las niñas aborda el tema del espacio y, en un año caracterizado por la emergencia sanitaria y los diversos cambios provocados por ella, el espacio-escuela se replantea y reorganiza en función de las posibilidades y la disponibilidad; aprender a orientarse, a conocer el espacio, significa también hacerlo propio, no tanto en el sentido de apropiarse de él, como en él de considerarlo un bien común, en la geografía física y emocional que dibujan los lugares.

El trabajo de los educadores con los mapas comenzó el día en que uno de los niños trajo a la sección la mapa de Foqus<sup>1</sup> en el que estaba dibujado el plano de la fundación. Una vez estudiado y observado, el mapa se trasladó a una escala mayor. Este proceso de traducción a escala, que nos permite ampliar y reducir la realidad, simbolizarla y compartirla dentro de un código común, entrena el razonamiento cognitivo a las posibilidades de la escritura: letras pequeñas que forman palabras, que componen frases en un espacio/hoja determinado.

A continuación, el grupo se desplazó en busca de los espacios abiertos de Foqus, sobre todo en los patios, las escaleras y las terrazas, siguiendo las flechas y los números que conducen a los distintos ambientes, que son portadores de mensajes y direcciones que hay que leer y descodificar como un verdadero mapa.

Una vez en la cima de la búsqueda, el grupo pudo perderse en la vista que se presentaba ante ellos: el Vesubio delante, San Martino detrás, los Quartieri Spagnoli<sup>2</sup> a la derecha, la gran cúpula a la izquierda y los niños en el centro.

De este modo, comenzó la segunda fase del proyecto, que consistió en dibujar los panoramas, darles un color y reubicarlos en otro espacio, observándolos desde diferentes perspectivas.

Alternando entre la casa y la escuela, los niños continuaron el trabajo de confección de los mapas a través de observaciones y mediciones de la escuela; partiendo de la planta en la que se encontraba el aula, los niños exploraron otras salas y luego exploraron la suya en detalle.

---

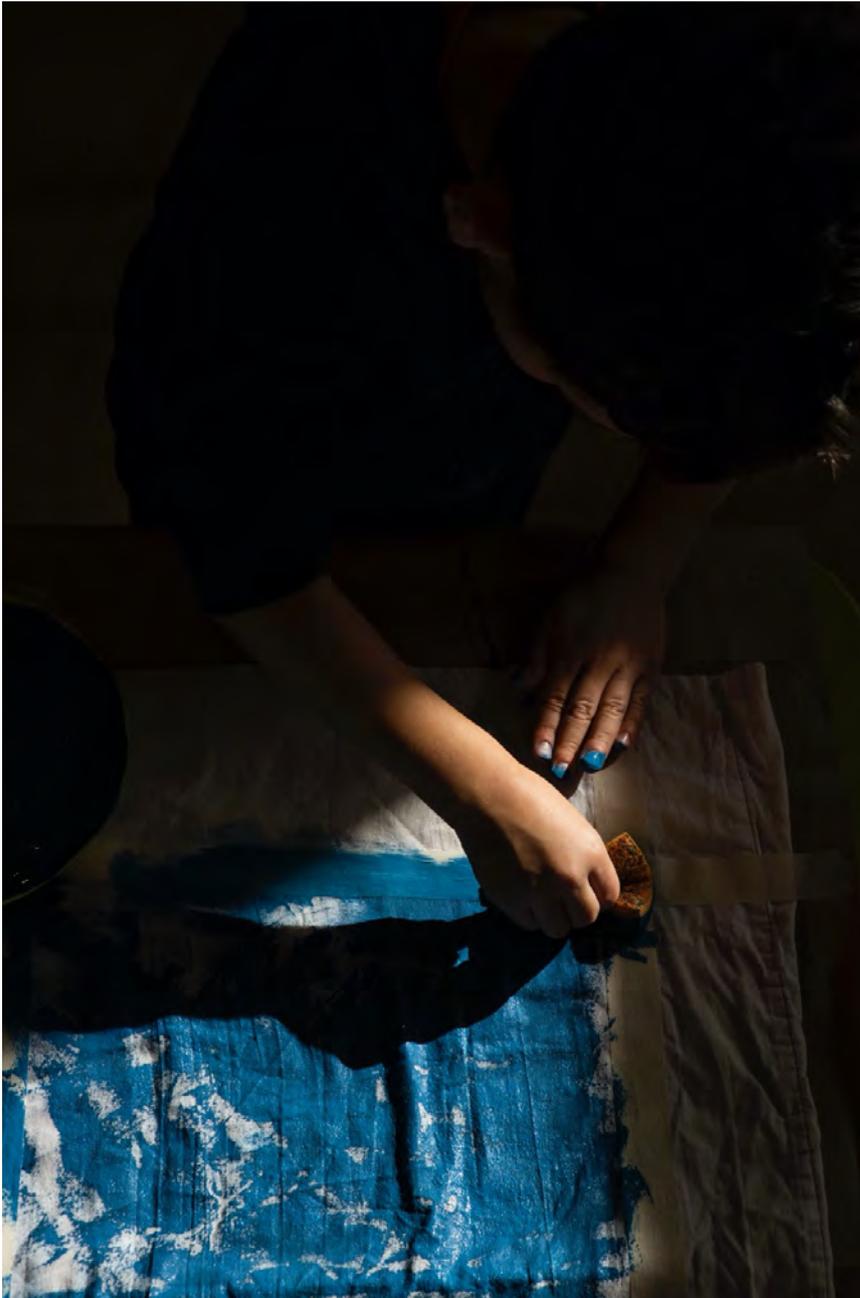
1 FOQUS - Fondazione Quartieri Spagnoli onlus es un proyecto de Regeneración urbana en los Quartieri Spagnoli de Nápoles, en Italia, promovido y aplicado por empresas y particulares, iniciado en 2013. Foqus, Cosè Foqus, <https://www.foqusnapoli.it>, (último acceso 14/07/2021).

2 Los Quartieri Spagnoli representan uno de los barrios de Nápoles, surgidos en el siglo XVI, que hoy en día presentan fenómenos de delincuencia vinculados a la Camorra.



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6529>  
Investigación

2 FABROCINO, M. (2021) Fotografía independiente. Vesubio. Fotografía digital



### 3 FABBROCINO, M. (2021) Fotografía independiente. Dibujo. Fotografía digital

Esta exploración interna representa el paso a la última fase del proyecto, durante la cual los niños y los educadores se dedicaron a la construcción de una maqueta que reproduce el aula de los niños.

Este trabajo ha despertado un gran entusiasmo y participación en los niños, mostrando una forma muy interesante de trabajar juntos como un verdadero laboratorio multifuncional y mult creativo. Dentro de la sala, los diferentes grupos de niños se

dedican a la realización de una pieza de la maqueta según sus deseos y aptitudes, rotando de vez en cuando - cortando trozos de papel para formar el suelo, dibujando los objetos de mobiliario, pintando los fondos, tomando las medidas.



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6529>  
Investigación

4 FABBROCINO, M. (2021) Fotografía independiente. Dibujo. Fotografía digital

## Conclusiones

En años pasados, muchos centros de preescolar se construyeron sin los parámetros educativos adecuados para hacer aflorar la creatividad de los niños. En aquel entonces, se consideró necesario construir estructuras sólidas y seguras, sin dar importancia a las necesidades de espacios adecuados para la expresión, exploración, experimentación y juego de los niños.

Sin embargo, estos últimos no sólo necesitan escuelas que les proporcionen protección física y sensación de seguridad, sino también lugares adecuados para el ejercicio de sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales. El espacio debe permitir al niño relacionarse con los demás, tomar decisiones, experimentar y explorar. Además, debe fomentar la reflexión para que el niño sea protagonista, aprenda a conocerse a sí mismo, establezca una relación de confianza consigo mismo y con los demás, reflexionando sobre sus propios actos.

El entorno de aprendizaje debe ser agradable, hacer que el niño se sienta a gusto, permitir el intercambio de ideas, ofrecer seguridad, alegría, diversión y emoción. No debemos subestimar la importancia de la dimensión estética, que se convierte en una cualidad pedagógica del espacio escolar (Malaguzzi, 2004, 2010, Miljak, 2009).

Por lo tanto, podemos concluir que la relación entre las intenciones pedagógicas-didácticas y los proyectos arquitectónicos es cada vez más estrecha y a menudo conduce a la solicitud de edificios caracterizados por la máxima flexibilidad, en los que es posible obtener la riqueza y la variedad de espacios necesarios para las nuevas necesidades de la enseñanza.

Las escuelas tienen disponer de espacios de diferentes tamaños, capaces de albergar grupos de un número reducido de niños que realicen investigaciones en grupo, actividades individuales, pero también espacios de tamaño considerable, para reuniones, encuentros con los padres y otras secciones, actuaciones, fiestas y otras actividades.

Según las investigaciones teóricas, parece que el entorno condiciona el aprendizaje y tiene una inmensa importancia en el proceso de desarrollo físico, intelectual, emocional y social de los niños, especialmente si el aprendizaje se considera un proceso activo y constructivo.

## Referencias

- Bonfiglioli, R., Volpicella A., 1992, *Manuale di didattica per la scuola materna*, Editori Laterza, Bari.
- Ceppi, G. Zini, M., 1998, *Bambini, spazi, relazioni-metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children e Comune di Reggio, Reggio Emilia.
- Hoyuelos, A., 2004, "Sai che io spero che..." *Il futuro della pedagogia di Loris*, *Bambini*, 20(2), 10-14.

Malaguzzi, L., 2010, I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia, Edizioni Junior, Bergamo.

Močinić S., Moscarda C., 2016, L'ambiente Come Fattore Di Apprendimento Nella Scuola Dell'infanzia, Studia Polensia, 5.

Rinaldi, C., 1998, The Space of Childhood, in Ceppi, G. e Zini, M. (eds.), Children, spaces, relations. Metaproject for an environment for young children, Reggio Children, Reggio Emilia.



# Comercialización de las obras de arte. Investigación sobre la cerámica

Marketing of works of art.  
Research on ceramics

**Jianxiong Liu/ 刘剑雄**  
Universidad de Granada, España  
Daxiong-liu@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5483-4308>

Recibido: 26/07/2021  
Revisado: 26/03/2022  
Aceptado: 26/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

Sugerencias para citar este artículo:

Liu, Jianxiong / 刘剑雄 (2022). «Comercialización de las obras de arte. Investigación sobre la cerámica», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 155-167), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6525>

## Resumen

Hoy en día, hay cada vez más personas que se dedican a la industria del arte en la sociedad. Gracias a esto constantemente surgen nuevas obras de arte y producciones. Por tantas opciones que existen, muchos clientes, creadores y productores suelen perderse fácilmente en esta deslumbrante variedad de obras de arte, especialmente los creadores de arte, quienes se encuentran en un dilema a la hora de comenzar a diseñar. Por lo tanto, cómo realizar mejor la comercialización de obras de arte se ha convertido en una cuestión importante para la mayoría de las personas que trabajan en esta área.

La cerámica es una técnica que se ha mantenido desde la antigüedad hasta la actualidad, y que da lugar a muchas producciones como distintas mercancías y obras de arte, por lo que la comercialización de obras de arte es considerada un buen objeto de estudio para el autor. Para sustentar mejor esta investigación, el autor analizará a dos ceramistas representativos de la revista internacional *Cerámica*, uno es Pablo Picasso y el otro, el ceramista contemporáneo Xavier Monsalvatje. A partir de su análisis, aprenderemos cómo crear mejores obras de arte y establecer una buena base para nuestro desarrollo comercial.

Por último, el autor también mostrará algunos de sus trabajos relacionados con este tema.

**Palabras clave:** comercialización de obras de arte, cerámica, Pablo Picasso, Xavier Monsalvatje, diseño.

## Abstract

Today, more and more people are engaged in the art industry. Thanks to this, new works of art and productions are constantly emerging. With so many options out there, many clients, creators and producers are easily getting lost in this dazzling array of artworks, especially for art creators who find themselves in a quandary when it comes to designing. Therefore, how to best market artwork has become an important question for most of the people working in this area.

Ceramics is a technique that has been maintained from ancient times to the present day. It gives rise to many productions that span from different types of merchandise all the way to works of art. Due to this, the commercialization of works of art is considered a good object of study for the author. To better support this research, the author will analyze two ceramists from the international magazine *Cerámica*, Pablo Picasso and contemporary ceramist Xavier Monsalvatje. From the analysis, we will learn how to create better art works and establish a good foundation for business development.

At the end, the author will also show some of his works related to this topic.

**Keywords:** Commercialization of works of art, Ceramics, Pablo Picasso, Xavier Monsalvatje, Design.

## 1. Notas preliminares

En 2021, el autor leyó un artículo sobre Pablo Picasso (Vivas, 2020) en la revista internacional *Cerámica*, cuyo contenido describía a grandes rasgos las obras de cerámica de Picasso y su carrera en la creación artística relacionada con este tema. Como todos sabemos, como gran maestro mundial de arte, Picasso tiene una enorme influencia en el campo, especialmente en el arte abstracto cubista, a través del cual ha obtenido grandes logros. Sus obras tienen un estilo muy personal, a tal punto que cuando la gente habla de él, siempre piensa en sus pinturas abstractas. Cuando el autor era muy joven, en la escuela primaria aprendió sobre este maestro y su arte a partir de distintos libros y revistas. Como el autor, la mayoría de las personas saben que Picasso fue un gran pintor, pero tu faceta como ceramista rara vez es conocida. A través del artículo de Antonio Vivas (Vivas, 2020), el autor pudo acceder a una mayor comprensión de su experiencia en la cerámica.

En 2019, el autor tuvo el honor de visitar el Museo Picasso de Málaga. En la sala de exposiciones vio una gran cantidad de obras de cerámica de Picasso a lo largo de su vida. Se conoce que Picasso tuvo 25 años de experiencia en la cerámica y que ha creado más de 4.000 piezas de obras de arte en cerámica en total. Hoy en día, estas obras se consideran tesoros artísticos y se recopilan en los principales museos del mundo para que las personas de distintos países las visiten y admiren.



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6625>  
Investigación

Figura 1. "Carnaval", 1951 – 1953, Vallauris. 33,5 x 34,5 x 24 cm. Museo National Picasso – Paris

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6525>  
Investigación



Figura 2. “Cabeza de mujer con rejilla”, 1948 – 1950, Vallauris. 36,5 x 25,5 x 22,5 cm. Museo Nacional Picasso.



Figura 3. Pablo Picasso, “Pájaro polícromo”, manufactura Madoura, Vallauris (Francia) 31,4 x 38,8 cm.

Las imágenes presentadas anteriormente son del Museo Nacional Picasso de París. Sus obras tienen fuertes características personales y muy contemporáneas. Entre ellas, se encuentra una gran cantidad de obras con dibujos de palomas blancas, toros, mujeres, etc. Como se muestra en las tres figuras de arriba, estas obras se diferencian de otros productos cerámicos que usamos a diario, ya que tienen caracteres contemporáneos y muy artísticos. En aquel momento, la Segunda Guerra Mundial acababa de terminar y Picasso se vio profundamente afectado por esa guerra. Por lo tanto, se cree que la gran cantidad de vez que aparece representada la paloma blanca en sus obras, como en las Figuras 1 y 3, estaría representando su anhelo de paz. La figura de las mujeres en sus obras representan su respeto y el amor hacia ella, y el toro es el símbolo de España. Estos trabajos hicieron que el autor tuviera un gran interés por la cerámica, dando origen a esta investigación.

Una cerámica completa tiene las siguientes propiedades:

- La practicidad: este aspecto se refleja en los objetos de la vida diaria, como platos, cubiertos, azulejos, baldosas cerámicas, etcétera, utilizados en la construcción de viviendas.
- El carácter artístico: lo que se muestra a este respecto es su valor artístico, que se manifiesta de forma destacada en su función ornamental. Este aspecto también se puede extender a su carácter de época.

A través de la comprensión e investigación de las obras de arte, el autor entiende que las pinturas pueden usarse como decoración y tienen valor ornamental y de colección. Todos estos atributos se pueden agregar al trabajo de la cerámica. Por ejemplo, la superficie de las cerámicas se puede utilizar como plataforma para pintar. Además, los dibujos presentes en un objeto de cerámica guardan información de las características de cada época histórica, y por eso su valor se debe a que son empleadas en las tareas de investigación, otorgándoles un gran valor académico. Al mismo tiempo, estas obras de cerámica pueden integrarse fácilmente en nuestras vidas como mercancías.

Según las dos propiedades, el autor cree que la creación de productos de cerámica puede ser utilizada como representante de la comercialización de las obras de arte en general. Se trata de un caso muy exitoso y desarrollado. Esa es también la razón por la que este técnico de cerámica ha ido acompañado el desarrollo y progreso de la civilización humana desde las etapas más primitivas hasta las más modernas. Entonces, ¿cómo se realiza la creación de un objeto de cerámica? Y ¿a qué se debe prestar atención? Estas son cuestiones muy importantes para los ceramistas.

Para responder a las preguntas recientemente formuladas, y para comprender y descubrir cuáles las piezas de cerámica que podemos ver en nuestra vida diaria, el autor realiza el siguiente resumen:

Hoy, en nuestra vida diaria, la mayoría de las obras de cerámica que reconocemos se pueden dividir en tres categorías:

- Las obras de arte
- Los suministros diarios
- Las mercancías

Aquí, el autor va a presentar a un ceramista muy interesante y cuyos trabajos admira: Xavier Monsalvatje<sup>1</sup> (2012, 2017, 2018, 2021).

1 Xavier Monsalvatje (Godella, Valencia, 1965). Graduado en la especialidad de cerámica artística en la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de Valencia en 1988. Eligió dedicarse a la cerámica porque en esos momentos trabajaba en una fábrica de cerámicas y colaboraba con su hermano Jorge, también ceramista. Fue alumno del ceramista Enric Mestre.

Su trabajo ha sido incluido en exposiciones colectivas, y está representado en colecciones públicas y privadas de México, Finlandia, Estados Unidos, Portugal, Austria, República de Panamá, República Dominicana, Chile, Dinamarca, Suecia, Noruega, Holanda, Inglaterra, Canadá, Alemania, Francia, Japón, Taiwán, Corea, China, Malí, Argentina, Ucrania, Croacia, Namibia, Italia, Turquía y Taiwán, entre otros países. Además, compagina su el trabajo en el taller con la docencia de cursos de cerámica. (Fuente: <http://xaviermonsalvatje.com/acerca-de-2/>, fecha consultada: 17/4/2021)



Figura 4. “Our flags will be great again”<sup>2</sup>



Figura 5. “CRISIS”<sup>3</sup>

2 Fuente: página web personal de Xavier, <http://xaviermonsaltatje.com/la-ciudad-especular/>, fecha consultada: 17/4/2021.

3 Fuente: página web personal de Xavier, <http://xaviermonsaltatje.com/proyecto-covid-19/>, fecha consultada: 17/4/2021.



Figura 6. “PRESTE ATENCIÓN, MANTENGA LA DISTANCIA”<sup>4</sup>

La Figura 4 es una de las piezas del proyecto “La ciudad especular” de Xavier. La misma refleja el descontento causado por los políticos estadounidenses en aquel momento. Las Figuras 5 y 6 corresponden a su proyecto “Covid-19”, cuyas piezas fueron hechas en su mayoría con la técnica de bajo cubierta con pigmentos o pinturas minerales. Esta técnica utiliza diferentes pinturas para pintar sobre las piezas de cerámicas horneadas, y luego vitrificarlas en horno para terminar la cocción. La mayoría de las obras de Xavier reflejan directamente el mundo actual o los acontecimientos más importantes de su vida. Algunas son muy irónicas y revelan directamente los problemas de la sociedad. Así agrega su estilo único y su marca artística a las cerámicas, haciéndolas lucir más artísticas y decorativas.

Hoy en día, la cerámica, como mercancía y pieza de necesidad diaria, se ha integrado en gran parte en la vida de las personas. Como creadores de arte, si queremos comercializar mejor nuestras propias obras, debemos centrarnos más en la parte artística, porque esta parte todavía tiene mucho margen de mejora y puede incrementar el valor de las obras.

A través de la presentación de los dos artistas, Picasso y Xavier, podemos notar que las obras de arte deben ser contemporáneas, creativas y representativas. Este valor agregado se puede devolver a la creación de la obra en sí, sumando validez a la misma como una mercancía y atrayendo la atención de los clientes. Al mismo tiempo, encontramos que las obras de arte forman parte de la vida de cada uno de nosotros, y que logran el efecto de mejorar la calidad de vida de las personas.

## 2. Creación personal

4 Fuente: página web personal de Xavier, <http://xaviermonsalvatje.com/proyecto-covid-19/>, fecha consultada: 17/4/2021.

Inspirándose en estos maestros, el autor también lanzó algunas producciones realizadas en cerámica. A continuación se muestran los trabajos realizados (imágenes de de la I a la X):

La clasificación según su finalidad es la siguiente:

### Clase para los alimentos



Imágenes I y II

La idea del trabajo en la imagen superior proviene de la ciudad natal del autor, Chengdu, el pueblo de oso panda. Allí, este animal es considerado uno de los símbolos más representativos de la ciudad. La técnica utilizada es pigmento sobre cubierta.

La serie de obras de la imagen inferior son utensilios de comedor, diseñados por el autor para cocinar raviolos, una comida tradicional de China. El color y el diseño son típicos de su ciudad también, y la técnica se denomina Nerikomi, que utiliza la mezcla de las pastas de temperatura baja pero con colores distintos.

Para poder comercializar estos productos en series, el autor también realizó distintos bocetos de diseños relevantes. La pieza final se ve como en la imagen de la derecha.



Imágenes III  
y IV

Clase para decoración



Imágenes V, VI y VII



Imagen VIII

Las obras mostradas están relacionadas con las ciudades en las que vivió el autor. El diseño de azulejos que se observa en la esquina superior derecha muestra un patrón que se asemeja a un dragón, así como también un río, lo que representa que la sangre del chino puede continuar por una larga vida, como un río. En cada pieza fue bien calculada la distancia en el borde, de modo que pueden encajar entre ellas. Es decir, las posiciones se pueden empalmar arbitrariamente para crear diferentes imágenes en diferentes posiciones.

Además de la del panda, una de las bolas de cerámica de la imagen en la esquina superior izquierda posee el dibujo grabado de un gato. El diseño está inspirado en los representativos animales de Granada. Esta ciudad tiene una gran cantidad de gatos que viven en varios lugares y que se han convertido en una característica cultural de esta ciudad.

Por último, la tercera imagen muestra los azulejos de La Alhambra. El diseño utiliza la misma técnica que la de Xavier Monsalvatje, es decir, pigmento bajo cubierta. Estos azulejos pueden diseñarse por computadora, imprimirse y copiarse para ser producidos en series. Las obras de cerámica tridimensionales también se pueden copiar en lotes mediante un molde de escayola.

### Clase de productos diarios



Imágenes IX y X

Este conjunto de obras está diseñado como soporte para tableta y portalápices. El diseño está inspirado en China, en los leones de piedra y la piedra Shigandang. Se tratan de esculturas tradicionales muy comunes en la ciudad de Chengdu, e incluso en toda China, y su función es eliminar el mal y orar por bendiciones. El autor los ha transformado en productos de un tamaño más pequeños para que puedan ser integrados en la vida de las personas pero sin perder su representatividad cultural.

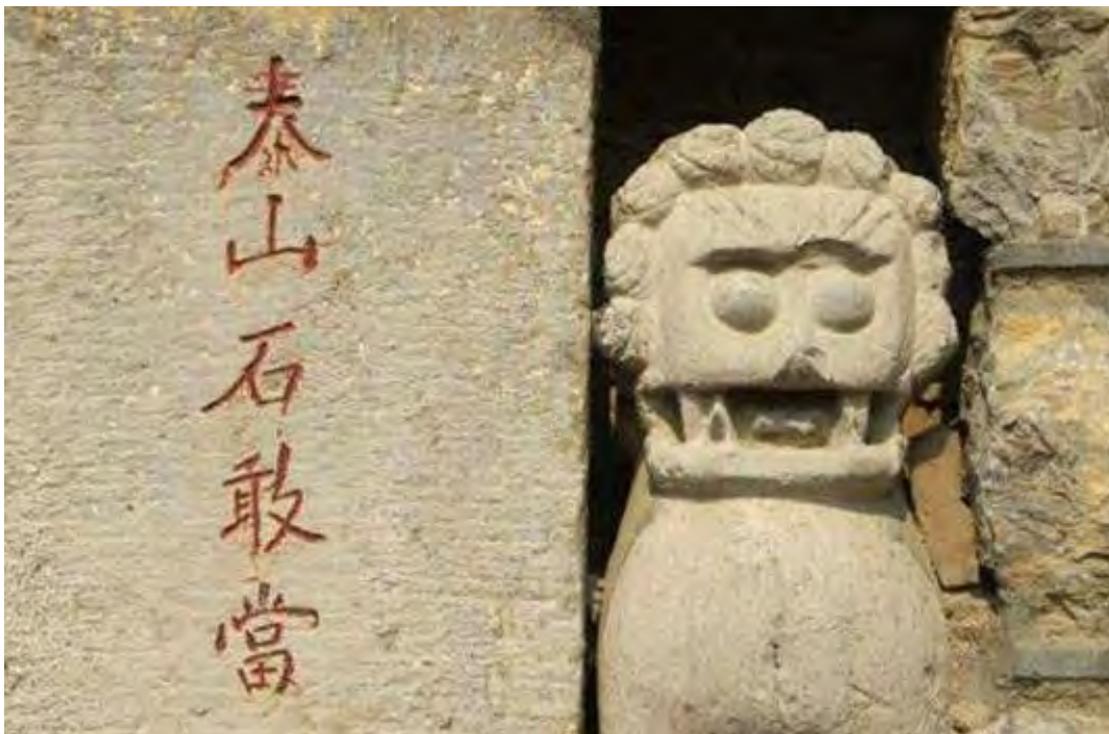


Figura 7. Shigandang y la piedra de león en China<sup>5</sup>.

### 3. Conclusión

La creación de obras de arte no es un trabajo fácil, ya que se debe tener en cuenta en su practicidad, su calidad artística y su potencial para incrementar el valor comercial. A partir del análisis de los dos artistas mencionados, Picasso y Xavier, se puede aprender que la creación artística debe tener su propia singularidad, representatividad y conexión con la sociedad de cada época. Estos aspectos pueden aumentar el valor agregado de la producción en series de las obras de arte y su comercialización. Los recipientes de cerámica, con sus características de practicidad y calidad artística, demuestran que son elementos importantes e inseparables de sus creadores. Los productos artísticos no pueden separarse de nuestras vidas. Esto remarca la importancia de comprender a la sociedad, y recopilar las distintas inspiraciones de la vida, para poder transmitir las en la creación de mercancías artísticas. De esta manera, el camino de la creación puede desarrollar de una manera mucho más rica.

5 Fuente: fengshui55, <http://www.fengshui55.com/fengshuizhishi/16373/>, fecha consultada: 18/4/2021.

**Referencias**

- Monsalvatje, Xavier (2012). En Peligro Permanente. Ademuz, Espai d'Art. Ademuz, Valencia. España.
- Monsalvatje, Xavier (2017). Arquitectura del desaliento. Exposición a la Fundación Antonio Pérez. Museo de obra Gráfica. San Clemente. Cuenca. España.
- Monsalvatje, Xavier (2018). La Ciudad Especular. Museo de Cerámica de l'Alcora. Castellón.
- Monsalvatje, Xavier (2021). Página web personal. : <http://xaviermonsalvatje.com/acerca-de-2/>, fecha consultada: 17/4/2021
- Vivas, Antonio. (2020). Pablo Picasso. Revista internacional cerámica, N155, 15-18.



# El hilo en la Mitología, la Literatura y el Arte clásicos y su significado reivindicativo en el Arte contemporáneo

The thread as material in Mythology, Literature and Art.  
Modification of its meaningful use to claim tool

**María del Carmen Bellido-Márquez**

Universidad de Granada

cbellido@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-9165-0919>

Recibido: 28/07/2021

Revisado: 26/03/2022

Aceptado: 26/03/2022

Publicado: 01/04/2022

Sugerencias para citar este artículo:

Bellido-Márquez, María del Carmen (2022). «El hilo en la Mitología, la Literatura y el Arte clásicos y su significado reivindicativo en el Arte contemporáneo», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 169-183), <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6515>

## Resumen

Este trabajo analiza el uso del hilo en la Mitología clásica con valores y significaciones en relación con la mujer y la representación de éste en la Literatura y el Arte tradicionales, estudiando después la utilidad del hilo en el Arte contemporáneo como material no representado, sino presentado con sentido reivindicativo. Con todo ello, el estudio trata del hilo como vehículo de significado mitológico, literario y artístico y lo compara con su nuevo uso y aplicación artísticas, convertido en un elemento de denuncia y valor social.

**Palabras clave:** mitología, arte, mujer, hilo, reivindicación.

## Abstract

This paper analyzes the use of the thread in classical Mythology with values and meanings in relation to women and their representation in traditional Literature and Art, studying later the usefulness of the thread in contemporary Art as an unrepresented material, but presented with a claiming sense. With all this, the study treats the thread as a vehicle of mythological, literary and artistic meaning and compares it with its new artistic use and application, turned into an element of denunciation and social value.

**Keywords:** Mythology, Art, Woman, Thread, Vindication.

**Sumario:** 1 Introducción. 2 Antecedentes mitológicos, literarios y artísticos. 3 Estado actual de la cuestión. 4 Objetivo. 5 Metodología. 6 El hilo y sus técnicas en el Arte contemporáneo. 7 Obra personal. 8 Consideraciones finales. 9 Agradecimientos. 10. Referencias bibliográficas.

## 1. Introducción

Este texto deriva de la investigación en Mitocrítica realizada al amparo del proyecto Acis&Galatea<sup>1</sup>. Con él se colabora en la producción científica que parte de este programa de actividades, acogiendo trabajos relacionados con la Mitología. En primer lugar se analizan contribuciones literarias, pictóricas y escultóricas relacionadas con el empleo del hilo y las labores de coser, tejer, bordar, etc. con significado de quehacer cotidiano y armonioso que ha desarrollado la mujer y como elemento para la búsqueda de la razón en el laberinto de la vida. En segundo lugar, se valora el uso del hilo, el tejido y las acciones relacionadas con ellos como útiles en la reivindicación artística de la mujer en el Arte contemporáneo.

## 2. Antecedentes mitológicos, literarios y artísticos

Seguir y seguir el hilo como quien sigue una hebra de aliento, de vida, de ilusión y de verdad, es continuar, proseguir una actividad, dar la razón sin cuestionar lo diferente, aceptar el rol y el destino humanos. Sin embargo, la construcción de la identidad femenina parte de la propia deconstrucción de lo atribuido a las mujeres para repensar y rehacer un nuevo panorama de oportunidades y diferencias de identidad. Siguiendo estas ideas, el rol de la mujer que cose y espera, encarnado en el mito de Penélope (Homero 2003, p. 10; Humbert 2005, p. 216), ha sido reinterpretado en numerosas obras literarias y plásticas con la intención de deconstruir la idea de la mujer que teje de día y desteje de noche su labor diariamente, a la espera de que el devenir le aporte lo que sueña y anhela: la vuelta de su amado esposo Odiseo (Ulises), que ha de ser su salvador (Erro 2015, p. 306).

Adentrándose un poco más en la Mitología clásica y buscando en ella referencias sobre el hilo o el tejer, se encuentra el mito de Aracne, quien alardeaba de ser mejor tejedora que Atenea, diosa de la artesanía. Atenea retó a Aracne a una competición entre ambas para tejer el mejor tapiz. Ante la calidad del trabajo de Aracne y el tema elegido por ella, dedicado a las infidelidades divinas, Atenea encolerizó. Entonces Aracne, huyó y se ahorcó, mientras Atenea, apiadada de ella, transformó la cuerda usada para el suicidio en un hilo de araña. También la diosa atribuyó a Aracne la forma de este animal, quedando ésta destinada a tejer su propio espacio de acción, su nido, su refugio y su templo (González de Azcárate 2015). Así fue como Aracne pasó a ser considerada un ser hostil por demostrar sus habilidades a los demás sin tener consideración de Atenea, aunque se

1 Este trabajo está incluido dentro del proyecto Acis&Galatea «Actividades de Investigación en Mitocrítica Cultural», ref. S2015/HUM-3362,(www.acisgalatea.com), cofinanciado por la Comunidad Autónoma de Madrid y el Fondo Social Europeo, dentro programa de ayudas para la realización de programas de actividades de I+D entre grupos de investigación de la Comunidad de Madrid en Ciencias Sociales y Humanidades y el Fondo Social Europeo, convocatoria de 2015, con finalización en 2019.

le atribuye el invento del hilo y las redes. Siguiendo con la Mitología y el Arte, también encontramos en la Antigua Grecia el mito de la vida, simbolizado por la metáfora de un hilo que determinaba el destino de las personas y que fue representado por las tres Moiras (Grimal 1992, p. 364), hijas de Noche. La primera Moira era Cloto, atribuida con el don del nacimiento, personificada hilando en una rueca. La segunda, era Láquesis, que llevaba un huso en el que enrollaba el hilo de la existencia humana y una vara con la que medía su longitud. Y la tercera, era Átropos, que cortaba el hilo vital (vida) del ser con una decisoria tijera que poseía, determinando la forma en que moriría la persona (Graves 2010, p. 59-61).

Estas divinidades: “concedían a los mortales, cuando nacían, la posesión del bien y del mal y perseguían los delitos de hombres y dioses” (Hesíodo 2007-2008, p. 3). Las Moiras griegas fueron llamadas Parcas en la Mitología romana: “Divinidades romanas del destino, que se identificaban con las Moiras y como estas tres hermanas hilanderas, presidian, respectivamente, el nacimiento, el matrimonio y la muerte” (Almagro 1992, p. 131) por lo que estaban presentes en el origen, el final y los momentos más relevantes de la vida. Así pues, “el mito apunta al origen de la especie, al drama primordial constitutivo del hombre” (Losada 2015, s. p., citado en Losada 2006, p. 39-62 ). Este mito fue interpretado en las artes desde la Antigüedad y posteriormente por maestros de la pintura como Goya en *Átropos o Las Parcas* (1819-1823), obra que forma parte de las Pinturas negras de la Quinta del Sordo. Dicho mito también fue representado por el artista londinense prerrafaelita John Melhuish Strudwick en su obra *A golden thread* (1885) y por el alemán Johann Gottfried Schadow en la tumba de Alexander von der Mark (ca. 1787). El sentido de estas obras es que la mujer es la dadora de vida, la que cuida de la subsistencia de la familia y la que atiende al individuo en la muerte, mientras que el hilo es el espíritu que acompaña al individuo, aquel que genera el aliento necesario para poder vivir. Por ello, cortar el hilo significa la muerte definitiva del ser humano.

Asimismo, en el mundo plástico, el gran artista Velázquez pintó durante el Barroco este tema mitológico en su obra *Las hilanderas* (1658), que muestra unas escenas de taller y comercio de tapices, representado por dos conjuntos de mujeres en la pintura: en primer plano, un grupo de obreras tejiendo en un telar y, en segundo plano, al fondo, unas damas ubicadas en una tienda.

Al igual que la obra de Velázquez y en el mismo periodo artístico, destaca la pintura del holandés Johannes Vermeer *La encajera* (1669-1670), en el que puede verse a una joven tejiendo encaje. En ella, su autor se alejó del Barroco para buscar un estilo artístico más personal, en el que la escena representada pareciera ser intemporal, habiendo captado en ésta y otras de sus obras un instante fugaz en el tiempo pero eterno en la memoria, gracias a la claridad con que está representada pictóricamente la luz y los detalles, que dan la mayor importancia a la muchacha y a su concentración en la labor que teje, cual Aracne ensimismada en su trabajo. El sentido de estas obras puede analizarse como la labor constructiva de la mujer sobre la Tierra.

El arte del siglo XX tampoco ha sido ajeno a la sensibilidad inspiradora de los temas mitológicos relacionados con las labores textiles, que fueron usados para definir la identidad femenina, como puede verse en *Héctor et Andrómaca* (1917). Esta última

fue relegada por su esposo Héctor a las tareas femeninas durante la Guerra de Troya y mientras él fue asesinado por Aquiles ella estuvo tejiendo una doble tela púrpura adornada con diversos colores (Homero 2015, s. p.; Humbert 2005, p. 220-221).

La figura de la mujer tejiendo también puede contemplarse en dos cuadros de José Guerrero que representan a mujeres hilando (*Dos hilanderas e Hilandera*). Para Helen Grace estas obras están relacionadas con los mitos greco-romanos y las competencias de la mujer en tiempos de dificultad: “[...] tejiendo hilos que sustentan el civismo cuando el desastre amenaza: Ariadne, Penélope y Andrómaca. Me las imagino en las primeras obras de José Guerrero; quizá Ariadna y Penélope juntas en *Dos Hilanderas* (1948) y la Andrómaca de Homero en *Hilandera* (1948)” (Grece 2006, p. 10).

También en el texto de Grece (2006) anteriormente citado, es nombrada Ariadne, que era hija de Persífae y su esposo del rey Minos de Creta, ciudad en la que estaba el Minotauro a causa de que Minos había pedido a Poseidón que su pueblo le aclamara como gobernante tempranamente a cambio de su sacrificio en honor al dios del mar, pero no habiéndolo cumplido, por lo que surgió el Minotauro como hijo de Pasífae y un hermoso toro blanco salido del mar (Atsma 2017). Ante el nacimiento del monstruo, Minos mandó a Dédalo construir un enorme laberinto de pasillos que conducían al centro del mismo, donde fue ubicada la fiera, la cual se alimentaba de jóvenes varones y doncellas atenienses cedidos por Atenas en tres ocasiones (siete hombres y siete mujeres). Cuando Teseo llegó a Creta, Ariadne se enamoró él y éste fue el encargado de matar al Minotauro. Para que Teseo no se perdiera en el laberinto, Ariadne le dio a su enamorado un ovillo de hilo que él amarró a la puerta del laberinto. De éste modo, el joven fue desenrollando la cuerda de hilo mientras avanzaba hacia el interior del mismo. Una vez en el centro de éste y habiendo matado ya al monstruo, pudo volver a enrollar el hilo para dar lugar a su vuelta y, así, desandar el camino y encontrar la salida del laberinto sin problemas (Grimal 1992, p. 364). Después, Teseo y Ariadne huyeron de inmediato a la Isla de Naxos, pero allí ella fue abandonada por él mientras dormía apaciblemente, lo que no fue un buen gesto de Teseo hacia la chica.

Este pasaje mitológico fue representado desde la Antigüedad en vasijas, mosaicos, esculturas, pinturas y grabados. Concretamente, en el museo Vaticano se encuentra una figura esculpida de Ariadne, yacente y dormida, de gran belleza (Almagro 1994, p. 73) que se inspira en un original helenístico de época romana, adquirido por Julio II para decorar el Patio de las Estatuas en Belvedere, donde pasó a formar parte de una fuente (Museo Vaticano s. f.). Igualmente, este pasaje mítico fue representado por Niccolò Bambini en un óleo de estilo barroco, titulado Ariadne y Teseo, en el que ella le ofrece a él el ovillo de hilo. Y en el siglo XX este pasaje mitológico fue muy representado por Pablo Picasso, como se puede contemplar en su grabado *Minotauro máquia* (1935) (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía 2001, s. p.). En esta obra se aprecia que Picasso representa al Minotauro relacionado con sus experiencias en el arte y su vida sentimental: “Picasso reinterpreta el mito, alejándose de la representación clásica y acercándolo a su biografía personal, identificándose con él y haciendo en él eco de las circunstancias de su vida artística, de sus relaciones amorosas y de sus experiencias conyugales” (Fundación Juan March 2015, s. p.). Y también este tema lo representó el gran genio español cubista en quince de sus grabados dedicados a la *Suite Vollard*, hecha por encargo de Ambroise

Vollard en 1930. En estos trabajos el hilo es representado como elemento de vida, astucia e intelecto, que da anhelo y proporciona un vital soporte en el que se sustenta el ser humano en la existencia.

Si revisamos la Literatura, el conocido mito de Penélope es referido por Rosalía de Castro (1978) en el s. XIX en su poema *Desde los cuatro puntos cardinales*, en el que escribió:

¡Esperad y creed!, crea el que cree,  
y ama con doble ardor aquel que espera.  
Pero yo en el rincón más escondido  
y también más hermoso de la tierra,  
sin esperar a Ulises  
que el nuestro ha naufragado en la tormenta,  
semejante a Penélope  
tejo y destejo sin cesar mi tela,  
pensando que ésta es del destino humano  
la incansable tarea,  
y que ahora subiendo, ahora bajando,  
unas veces con luz, otras a ciegas,  
cumplimos nuestros días y llegamos  
más tarde o más temprano a la ribera. (p. 164)

En este trabajo poético, Rosalía presentó a una Penélope que creaba su obra y que cría en lo que creaba, sin esperar a Ulises para construir su mundo, sino tejiendo y destejiendo su propia vida, construyendo su devenir y reconstruyendo su identidad. Rosalía se refirió en su poema a una Penélope autobiográfica que sabía del naufragio de su amado y que vislumbraba llegar a su propia ribera para alcanzar su destino personal. Otro de los referentes mitológicos que citamos en la literatura fue el ya tratado mito del Minotauro, que fue abordado en el siglo XX por dos autores relevantes como Julio Cortázar (1949), que escribió *Los reyes*, como una versión actualizada de la historia; y Jorge Luis Borges (1984), que publicó *Los conjuros* y en ellos el poema *El hilo de la Fábula*, en el que se puede leer:

El hilo se ha perdido; el laberinto se ha perdido también. Ahora ni siquiera sabemos si nos rodea un laberinto, un secreto cosmos, o un caos azaroso. Nuestro hermoso deber es imaginar que hay un laberinto y un hilo. Nunca daremos con el hilo; acaso lo encontramos y lo perdemos en un acto de fe, en una cadencia, en el sueño, en las palabras que se llaman filosofía o en la mera y sencilla felicidad (s. p.).

### 3. Estado de la cuestión actual

Actualizando los conceptos culturales anteriores desde la producción artística, el imaginario que ha venido regulando conductas y adoctrinando a la sociedad hasta mediados del pasado siglo nos solía representar a la mujer como la madre, esposa,

virgen, amante, musa, compañera fiel, dadora de vida o bruja, a causa de la mitología, la educación o la conducta social (además de la religión), hasta que apareció también la humilde obrera y la Eva moderna o la *influencer*, triunfadora, burguesa e independiente económicamente, que ha sido usada por la publicidad como vehículo para tentar e inducir a la compra, en una sociedad en la que las imágenes publicitarias marcan pautas de vida, crean símbolos y adoctrinan las conductas humanas como lo hacían los antiguos mitos escritos o representados. De esta manera, dichos mitos se han transfigurado dentro de una sociedad en la que, gracias a la evolución política social occidental, se ha conseguido que hoy en día exista en ella una valoración muy diferente de la mujer, que ha optado por consolidar logros obtenidos previamente, adquiriendo mayor responsabilidad y reconocimiento. Esta mujer ha hecho que su imagen sea el reflejo de sus inquietudes reales, de su feminidad, de su feminismo o de sus valores humanos más genuinos, la cual no quiere renunciar a nada y desea vivir la vida en primera persona y no que se la cuenten.

En defensa y como continuidad de estos cambios, son muchas las artistas que se han manifestado plásticamente usando hilos y tejidos, además de practicar las técnicas de coser, tejer, bordar, hilar, etc. para expresar su condición femenina. Dichos materiales y técnicas textiles han sido y son usados como instrumentos para plantear nuevos significados y desarrollos creativos que vinculan el arte con la vida y ofrecen una realidad social que ya no puede dejar de considerar importante el papel que tiene la mujer como figura activa que no espera en casa tejiendo o haciendo y haciendo labores en su tiempo libre, sino que usa su tiempo para construir su propia vida o devenir. En este discurso, el hilo y el tejido así lo reivindican en muchas de las obras plásticas contemporáneas de mujeres artistas.

#### **4. Objetivo**

El objetivo de este trabajo es valorar en qué medida el hilo ha pasado de ser elemento de representación usado para significar el devenir y espíritu de la vida, la eterna labor femenina de hacer y deshacer diarios o el amor y la astucia del amado plasmados en el mundo clásico (mitológico, literario y artístico) a ser vehículo o útil presentado en el arte contemporáneo como elemento que reivindica el lugar justo de la mujer en la sociedad actual, considerando todas sus variantes y posibles concepciones.

#### **5. Metodología**

La metodología utilizada en el presente trabajo es de tipo cualitativo y está basada en una investigación teórico-plástica. Dicha metodología contempla la revisión de textos y obras artísticas de diferentes autoras y autores, que van desde escritores y artistas plásticos clásicos a los más contemporáneos (estos últimos, especialmente mujeres artistas), mediante un tema conductor que los une, el hilo en la cultura, y estableciendo entre ellos una relación comparativa que permite hacer conexiones de interés mitológico, simbólico, literario y artístico. Esto enriquece el ámbito del estudio y le da una contextualización muy amplia y

actualizada. Se trata, pues, de valorar de forma cualitativa (teórica-comparativa-plástica) cómo el hilo, en sus diferentes versiones, puede ser un material que ha servido en las artes para manifestar conexión, continuidad, relación, enredo, vinculación, persistencia, unión, fidelidad, derechos, etc., es decir, diversas formas de establecer vínculos entre elementos y personas que tienen su origen en los mitos de antaño y que son representados en la sociedad actual. Así, el hilo, junto al tejido y el coser, hilar, tejer, bordar, zurcir, etc. son en la actualidad material y técnicas de trabajos plásticos, los cuales han dejado de ser solo considerados piezas de artesanía hechas con técnicas artesanas para ser obras de arte y acciones que expresan pensamientos y enuncian nuevas interpretaciones de la realidad desde un nuevo prisma artístico, político, social y económico, que ha de valorar la igualdad de la mujer dentro de su diversidad de consideraciones.

## 6. El hilo y sus técnicas en el Arte contemporáneo

Como resultados de esta investigación, se presentan obras artísticas de diversas autoras hechas con los preceptos tratados y que muestran cómo el hilo en el arte actual es un elemento de conexión entre los individuos y de estos con la Mitología, la cultura, la historia y la sociedad. Esto ayuda a transmitir los principales anhelos del hombre, el sentido de su existencia, su paso por la vida y su lugar en ella. Así es como, en la actualidad, en el arte se usan las técnicas tradicionales y otras nuevas, como trenzar, remendar, calcetar, etc., antes relegadas a lo artesano y lo femenino. En este sentido, se encuentran las obras de la australiana Narelle Jubelin hechas en *petit-point*, que fueron presentadas en la exposición *Paisaje Agramatical* del Centro José Guerrero de Granada como reivindicación de una técnica artística usada por las mujeres australianas, que plantea el entrelazado de trama y urdimbre derivado de las relaciones creativas interdisciplinarias e intercontinentales y que en su obra ella articuló como una conversación plástica entre el artista australiano Ian Burn y el pintor español José Guerrero (Jubelin 2006, p. 47).

Asimismo, Maribel Domènech presentó la foto (cibachrone) titulada *Para observar el mundo a cierta distancia* (1998), en la que se pudo ver a un hombre vestido con un traje largo, tejido con hilo telefónico, que tenía su mano a una mujer desnuda. Ambas personas no podían tocarse a causa del extenso vestido que lo impedía, como queriendo expresar la falta de conexión o incomunicación entre los mundos de ambos, a pesar de la propia vía de comunicación que suponía entonces el hilo telefónico.

En otro sentido, Susana Solano también trabajó con tejidos, valorando la labor artesana en sus inicios y en *Elmira* (2001), hecha con acero y una alfombra de tonos rojizos (Solano 2009), la autora manifestó la relación entre el material asociado al hombre (el metal) y el relacionado con la mujer (el tejido), quedando ambos unidos en una misma pieza artística. Con ello, fueron eliminadas las diferencias artesanas desarrolladas por cada uno de los géneros y también el color vivo (rojizo) de la alfombra dio un matiz característico a la obra, restándole la austeridad que presentó el metal.

Por su parte, Louise Bourgeois realizó un trabajo comprometido con su condición femenina. Ella dijo: “Tenía la sensación de que la escena artística pertenecía a los hombres y de que yo estaba, en cierto sentido, invadiendo sus dominios. Por ello, hacía las obras

y las escondía, aunque al mismo tiempo nunca destruí ninguna” (Bourgeois 2002, p. 54). Durante mucho tiempo Bourgeois fue una gran desconocida en el mundo del arte. No le interesaba la asociación con otras mujeres, sino enfrentarse a sus propias limitaciones y exponerlas. Sustituyó el papel pasivo de la mujer en la sociedad por el activo, como necesidad personal y artística. Para sus trabajos, usó diversos materiales, entre ellos la tela, y desarrolló técnicas como la costura, con la que representó numerosas figuras humanas cosidas a mano, reflejo de las relaciones y las condiciones humanas, como en *Pareja* (2004), hecha en tela cosida, o en *Regresión* (2001) y *Temper Tantrum* (2000), ambas construidas con metal y tela cosida. Y tampoco hay que olvidar su obra *Mamá*, que representa a una araña (haciendo referencia al hilo simbólicamente).

Siguiendo con este discurso narrativo, del objeto construido por hilos o tejido como motivo escultórico desarrollado por las mujeres artistas a lo largo del siglo XX y XXI, la ropa, lencería o calzado femeninos, etc. han formado parte de diversas obras o han pasado a ser interpretados como tales. En muchos de estos trabajos la simbología ha sido parte fundamental de sus conceptos, los cuales, en bastantes casos, han criticado el yugo de la mujer sometida a la moda o al ideal de belleza, dulzura, pureza, prudencia, fidelidad, dignidad, etc., valores que provienen del mundo mitológico o religioso antiguo. Este es el caso de *Rostro-útero*, obra de Txaro Fontalba (1996) (urinario, cuerda, gomaespuma y esmalte) y de la obra de Begoña Montalbán, titulada *Sujeto 6* (sensaciones de instante) (pañó y corchetes) en la que también ella trabajó con el vestido femenino reflexionado sobre la morfología femenina a través de un objeto similar al corsé, que ella presenta rígido y abierto. Con él hizo referencia a la oquedad del órgano reproductor femenino.

De igual modo, Joana Vasconcelos ha trabajado forrando objetos comunes, algunos de gran tamaño, con labor de ganchillo. Estos han sido presentados como esculturas e instalaciones denunciando del orden patriarcal de la sociedad.

Asimismo, buscando representar la relación hombre-mujer, Natividad Navalón (1997) presentó sobre la pared una escultura de terciopelo rojo, cosida por una aguja de gran tamaño, formando parte de su instalación *Mi cuerpo aliviadero y miedo. Cuando me cubres descanso tranquila*, conectando la relación entre ambos sexos al combinar materiales blandos (tela roja e hilo) y rígidos (aguja de metal).

En este sentido, Annette Messager, también ha expresado su condición feminista mediante la costura y sus construcciones hechas con tejidos, pues en su obra, habitualmente, mezcla cotidianidades de la vida diaria con fantasías propias. En sus trabajos ha quedado patente su reivindicación de los valores sociales y por la igualdad de género, sexo, edad y condición. En el mensaje de sus obras siempre ha transmitido la necesidad de: “liberar a las mujeres de los roles que les asignan los hombres, el mercado y la sociedad” (Éncar, 2018, s. p.). Entre 1971 y 1972 Messager trabajó en la Galería Germain su trabajo *Les pensionnaires*, formado por un gran número de gorriones disecados envueltos en jerséis que estaban confeccionados con hilo de lana. Algunas de las cabezas de los animales fueron sustituidas por la de peluches, reivindicando la condición de los pensionistas al abrigo de la sociedad, cual gorriones al abrigo de la ciudad. También destaca entre sus trabajos uno dedicado a proverbios sobre la mujer, realizado 1973. Estos proverbios fueron bordados en cuadros de algodón blanco, como relación de la mujer con la pulcritud, la virginidad y la moralidad femeninas y en denuncia de las mismas.

Otra artista que ha trabajado con hilo sus obras ha sido María Carretero. En ellas, la autora ha planteado “el conflicto emocional padecido por muchas mujeres de nuestros días que se debaten entre su auto-exigencia de fortaleza e independencia y su deseo de amar (en línea con la habitual concepción de la pareja y de la maternidad como prisión y como necesidad)” (Masdearte.com 2009, s. p.). En su obra *Mi corazón en tus manos*, 2009, expuesta en la Galería Nieves Fernández de Madrid, representó el paso de la mujer de modelo artístico a la artista productora de arte reivindicativo. Para ello expuso una figura femenina ataviada con un vestido blanco colocada entre paredes también blancas. La mujer estaba tensada a estos muros por numerosos hilos de color rojo. La lectura de esta obra se puede analizar considerando los hilos como vínculos sociales y sentimentales que la unen al marco que supone el hábito de las costumbres y las normas convencionales (económicas, sentimentales, laborales, etc.).

Sobre la representación del trabajo social construido en grupo, puede observarse en la obra de Christine e Irene Hohenbüchler, titulado *Prototyp für Kommunikationsmóbel I-III*, 1996-1997, (acero y telas con diseños geométricos), que incluyó tejidos mandados hacer a grupos específicos de mujeres, como: presas, enfermas mentales, etc. Se trata de un arte compartido que cuestiona la idea de la mujer que está recluida, que no ha de ser olvidada, sino considerada igual a las demás.

Otra de las artistas que ha utilizado el hilo en sus instalaciones ha sido Soledad Sevilla, que en su obra *Toda la Torre* (1990), instalada en la Torre de los Guzmanes de La Algaba (Sevilla), colocó un plano de hilos de algodón extendidos en el espacio arquitectónico de la torre que eran iluminados y, a la vez, se reflejan en un suelo que había sido mojado. Con este trabajo Sevilla reivindicó la importancia de la luz y la valoración del espacio (Olmo 1996) reconstruido y vivido. Este hecho tiene su antecedente en la exposición *Primeros Papeles del Surrealismo* (1942), en la que Marcel Duchamp enredó hilo entre las obras de los artistas participantes, dificultando el paso de los espectadores, en una actividad llamada *16 Millas de Hilo* (Teles Sobreira, s. f. p. 3-4).

También es interesante hacer alusión a una iniciativa cultural, denominada “El hilo Rojo”, llevada a cabo en el Centro de Arte Contemporáneo DA2 (2018), en colaboración con el *Eltaller*, espacio de creación y educación. La actividad fue realizada en 2017-2018 por alumnos de este centro y en ella se aludió, como premisa, a una historia oriental que relata que cuando el individuo nace, se establece un vínculo entre él y otra persona. Ambas mantendrá un pequeño hilo rojo en su dedo meñique a lo largo de sus vidas que las vinculará para siempre. Este hilo podrá enredarse o destensarse, pero nunca desatarse. Este trabajo reivindicó la solución de problemas en el ámbito escolar, derivados de “la amistad, la familia, la autoestima, cuerpo y deseo, adicciones, violencia de género y acoso escolar o *bullying*” (*La crónica de Salamanca* 2018, s. p.).

## 7. Obra personal

Como aportación a este estudio, se presentan también tres obras escultóricas personales de la autora de este texto trabajadas en hilo, unido al metal o tejido. En ellas está patente la reivindicación femenina y el importante papel de la mujer en el mundo de la escultura y del arte en general.

La primera escultura se titula *Autorretrato* (Fig. 1) y representa una figura escultórica femenina de cuerpo completo y es una obra construida en varilla de hierro dulce e hilos de yute, en la que el elemento vegetal evoca la vida que continúa y que está por ser vivida, a la vez que construye físicamente la obra. Dicho hilo se entrelaza entre el metal en forma de urdimbre y trama, mediante dos grosores diferentes, conformando las relaciones vitales del ser humano con el medio al que pertenece y en relación al cuerpo físico que posee. El trabajo está sin terminar, porque la vida que representa también lo está. En la figura humana representada, el hilo da forma a su cabeza, incluyendo su rostro, dándole carácter y personalidad a la escultura, pero, a pesar de todo, queda indefinida su fisonomía. De esta manera su concepto se generaliza.



Figura 1. María del Carmen Bellido Márquez, *Autorretrato*, 2001. Varilla hierro e hilo de yute, 180 x 70 x 70 cm. Fuente: la autora.

La segunda obra presenta un grupo escultórico formado por cuatro piezas hechas en varilla de metal de hierro dulce e hilo de yute. Se titula *Enjugar, proteger, prohibir, limitar* (Fig. 2) e interpreta objetos de la casa y del vestir femenino cargados de un sentido de protección e inhibición hacia la mujer. Entre estas piezas de metal tejido con hilo, hay tres que muestran formas semiesférica y que refieren la forma del vientre femenino embarazado; están reposando sobre el suelo. La cuarta pieza está formada por varillas de metal y se sustenta colgada del techo por un grupo de hilos que la suspenden y, a la vez, se funden en un nudo central, a modo de corazón, situado en el centro e interior de la pieza, simbolizando el amor y la vida.



Figura 2. María del Carmen Bellido Márquez, *Enjugar, proteger, prohibir, limitar* (conjunto escultórico de cuatro piezas), 2004. Varilla de hierro e hilo de yute, medidas variables.

Fuente: la autora.

La tercera obra presentada es un tríptico titulado *Hilometrías* (Fig. 3). Está formado por tres piezas de tela amarilla y verde (dos amarillas y una verde), bordada con vainicas de hilo de plata. Estos hilos metálicos se asemejan a conexiones eléctricas neuronales generadoras de un discurso de encuentro y reconstrucción de la identidad femenina, mediante la revisión del uso de los tejidos y de las técnicas artísticas textiles. Su concepto se basa en el lenguaje poético de la métrica, haciendo que los hilos se agrupen formando versos plásticos y visuales para dar lugar a un poema material en el que el ritmo compone espacios sensoriales geométricos que armonizan la composición y que aluden a lugares virtuales de relación, de reivindicación, de trabajo y de difusión, en los que la identidad femenina se redefine como un concepto propio, individual, diversificado, reinventado y autodefinido por el individuo y no por la cultura dominante.



Figura 3. María del Carmen Bellido Márquez, *Hilometrías*, 2014. Tela, hilo de plata y madera, 180 x 70 x 70 cm. Fuente: la autora

Una vez comentados los trabajos expuestos, se apunta que no son más que una muestra de cómo el hilo, el tejido y sus técnicas de trabajo son usados en la contemporaneidad como símbolo artístico, dotado de una nueva significación femenina y social, modificando el tradicional y mitológico papel de la mujer en la sociedad, hacia una revisión, deconstrucción y nuevo planteamiento de su propia y real condición, la misma del ser humano masculino.

## 8. Consideraciones finales

Las consideraciones a tener en cuenta, tras el análisis llevado a cabo en esta investigación, ponen de manifiesto que el hilo ha sido utilizado metafóricamente en la Mitología clásica vinculado a la mujer, en sus tareas, obligaciones y recursos, y las artes plásticas tradicionales y Literatura no han sido ajenas a su empleo.

En el arte actual, la presencia del tejido, del hilo y de sus técnicas de trabajo forman parte de un grupo de obras muy diversas, que, principalmente, usan muchas mujeres artistas para defender su igualdad en la sociedad, su condición femenina, su género o su diversidad de identidad y, así, poder revalorar su papel social.

El hilo textil, que tradicionalmente ha formado parte de la artesanía de labores de tela, ropas, alfombras o tapices, ahora está muy presente en el arte contemporáneo, transmitiendo su propio origen, la lucha reivindicativa y el cambio social. De este modo, se pone en evidencia el intrincado enredo que suponen las relaciones humanas, exponiendo la diversidad sexual, el género y la valoración del trabajo femenino, así como denunciando el orden patriarcal, la incomunicación, el yugo de la mujer sometida a los cánones de belleza, la sumisión y la feminidad o la no valoración de las relaciones interdisciplinarias e intercontinentales, entre otras muchas consideraciones posibles a tener en cuenta, como la vivencia del “espacio” y la construcción del “lugar” o el trabajo inclusivo y colaborativo que derriba diferencias y problemas educativos y sociales.

Así pues, la representación artística femenina actual se acerca más al mito de Palas Atenea (Minerva en Roma) que al de Penélope, Ariadne o Aracne, ya que Atenea simboliza la paz, la estrategia de la guerra, la sabiduría, la fortaleza, las ciencias, la justicia, las habilidades sociales y las artes.

Por todo ello, se puede afirmar que el hilo como material en el arte, derivado de la Mitología, la Literatura y la representación artística, ha pasado de significar vida y condición de feminidad subyugada, a ser incluido en las obras plásticas de forma física con sentido de conexión y elemento eliminador de desigualdades y barreras diferenciales que impidan que el individuo se integre plenamente en el mundo al que pertenece, en especial, que la mujer participe en la sociedad en igualdad de oportunidades y consideraciones que los demás individuos.

Además, el hilo ya no sólo se “representa” en el arte como antes, sino que se “presenta” formando parte de la materialidad de muchas obras, con el fin de aportarles un sentido artístico ligado a los nuevos valores femeninos contemporáneos.

## 9. Agradecimientos

Mi agradecimiento al proyecto Acis&Galatea “Actividades de Investigación en Mitocrítica Cultural”. Al IP del mismo, José Manuel Losada (UCM) y al IP del Grupo de Investigación (IAI), Pablo López Raso, participante en dicho proyecto. Igualmente, a la Universidad Complutense de Madrid, a la Universidad Francisco de Vitoria y a la Universidad de Granada.

## Referencias

Almagro-Gorbea, M. J. (1994). *Mitología clásica*. Madrid: Museo Nacional de Reproducciones Artísticas, Ministerio de Cultura, Dirección General de Bellas Artes.

- Atsma, A. (2017). Ariadne. *Theoi Greek Mythology*. <http://www.theoi.com/>
- Borges, J. L. (1984). *Los conjurados*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bourgeois, L. (2002). *La destrucción del padre*. Madrid: Síntesis.
- Cortázar, J. (1949). *Los reyes*. Madrid: Buenos aires: Alfaguara.
- De Castro, R. (1978): *En las orillas del Sar*. M. Mayoral (coord.) Madrid: Castalia.
- Éncar (2018). *Annette Messenger*. *Woman Art House*. <https://womanarthouse.com/2018/03/06/woman-art-house-annette-messenger/>
- Erro, A. (2015). *El libro de la mitología clásica*. Madrid: Ilus Books.
- Fundación Juan March (2013). Exposición en Madrid. *La minotaumachie (1935)*. Picasso en su laberinto. <https://www.march.es/arte/madrid/exposiciones/Picasso-Minotaumaquia/>
- Jubelin, N. (2006). *Paisaje agramatical = Ungrammatical Landscape*. Granada: Diputación Provincial de Granada, 2006.
- González-de-Zárate, J. M. (2015). *Mitología e Historia del Arte*. Madrid: Encuentro. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ANHA.2014.v24.47181](https://doi.org/10.5209/rev_ANHA.2014.v24.47181)  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_ANHA.2014.48278](https://doi.org/10.5209/rev_ANHA.2014.48278)
- Graves, R. (2010). *Los Mitos griegos (vol. 1)*. Madrid: Alianza.
- Grece, H. (2006). La presencia del negro: Narelle Jubelin y Reconciliación. *Paisaje agramatical = Ungrammatical Landscape*. Granada: Diputación Provincial de Granada, 2006. Impreso.
- Grimal, P. (1992). *Diccionario de mitología griega y romana*. F. Payadols (trad.). Barcelona: Paidós.
- Hesíodo (2007-2008). *Teogonías. Luz, moléculas y vida*. Salamanca: Universidad de Salamanca. <https://www.youtube.com/watch?v=Vsc5Xnx3P4k>[http://campus.usal.es/~licesio/L\\_M\\_V/\\_Teogonia.pdf](http://campus.usal.es/~licesio/L_M_V/_Teogonia.pdf)
- Homero (2003). *La Odisea (Canto II)*. Santa Fe: El Cid Editor, 2003.
- Homero (2015) *La Iliada (Canto XXII)*. Luís Sagalá y Estadella (trad.) [https://es.wikisource.org/wiki/La\\_Il%C3%ADada\\_-\\_Canto\\_22](https://es.wikisource.org/wiki/La_Il%C3%ADada_-_Canto_22)

- Humbert, J. (2005). *Mitología griega y romana*. Barcelona: Gustavo Gili.
- La crónica de Salamanca (2018). “*El hilo Rojo*” la exposición estival del DA2. <https://lacronicadesalamanca.com/210386-el-hilo-rojo-la-exposicion-estival-del-da2/>
- Losada, J. M. (2016). Paradigmas y ideologías de la crítica mitológica. *Acis&Galatea, proyecto de Investigación*, <http://acisgalatea.com/paradigmas-ideologias-critica-mitologica/>.
- Losada, J. M. (2008). Paradigmas e ideologías de la crítica mitológica. *Amaltea. Revista de mitocrítica 0* (2008): 39-62. [http://webs.ucm.es/info/amaltea/revista/cero/04\\_Losada.pdf](http://webs.ucm.es/info/amaltea/revista/cero/04_Losada.pdf)
- Masdearte.com. (2009). *Mujer modelo, mujer artista*. <http://masdearte.com/mujer-modelo-mujer-artista/>
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (2001). *Picasso Minotauro*. <https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/picasso-minotauro>
- Museo Vaticano. *Ariadna* (s. f.) <http://www.museivaticani.va/content/museivaticani/es/collezioni/musei/museo-pio-clementino/Galleria-delle-Statue-e-Sala-dei-Busti/arianna.html>
- Navalón, N. (1997). *Mi cuerpo aliviadero y miedo* (catálogo de exposición). Valencia: Sala Parpalló, Centre Cultural La Beneficència, Diputación de Valencia.
- Olmo, B. S. (1996). Una vivencia poética de la Instalación. *Soledad Sevilla: Instalaciones*. Granada: Diputación Provincial, pp. 10-20.
- Solano, S. (1992). *Susana Solano* (catálogo de exposición). Madrid: MNCARS, Ministerio de Cultura.
- Teles Sobreira de Souza, P. (s. f.) Breve recorrido sobre el concepto de la instalación. *Revista Lindes. Estudios sociales de arte y cultura*, 15, 1-8. Brasília: Universidad de Brasília. [http://revistalindes.com.ar/contenido/numero15/nro15\\_art\\_TELES.pdf](http://revistalindes.com.ar/contenido/numero15/nro15_art_TELES.pdf)



# Ramón y Cajal, la neurociencia a través del arte

## Ramón y Cajal, Neuroscience through Art

**Rosana Salazar García**

Universidad de Jaén

rosana.lifsc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9495-3085>

Recibido: 28/07/2021

Revisado: 26/03/2022

Aceptado: 26/03/2022

Publicado: 01/04/2022

Sugerencias para citar este artículo:

Salazar García, Rosana (2022). «Ramón y Cajal, la Neurociencia a través del Arte», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 185-194), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6904>

### Resumen

Este artículo es una breve crónica del resultado ofrecido por un taller llevado a cabo en Julio de 2021. En él, ponemos en valor el trabajo artístico de Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), además de difundir su labor científica al mayor número posible de personas. A través de la acuarela, los participantes descubren el recóndito mundo del sistema nervioso. La finalidad de esta propuesta es hacer la ciencia accesible a todo el mundo, sin importar su bagaje ni procedencia. Cualquiera puede disfrutar de ella y alimentar un poco más su curiosidad. Además, ese conocimiento científico puede ser aprovechado con fines artísticos.

Para todo esto, en este artículo doy cuenta del taller llevado a cabo durante el congreso tal y como ocurrió. Para ello, primero hago una introducción teórica sobre la realidad de la imposibilidad de la disociación de ciencia y arte, y también sitúo mi experiencia en el contexto de otros ensayos que, no siendo iguales, han trabajado sobre la misma idea.

**Palabras clave:** acuarela, divulgación científica, neurociencia, Ramón y Cajal, sistema nervioso, taller artístico.

### Abstract

This article is a brief report of the result offered by a workshop accomplish in July 2021. Throughout it, we pinpoint the importance of Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), while preading his scientific work to a wider audience. With watercolours, participants discover the out-of-the-way world of the nervous system. The purpose of this proposal is to make science accesible for everyone regardless of their grounding or origin. Anyone can enjoy it and feed their curiosity. Moreover, this knowledge can be used with an artistic aim.

For this reason, the article elaborates the proposal as it took place. In order to figure it out, I have developed a brief theoretical introduction about the impossibility of disassociating art and science. Furthermore, I place my experience in the context of other similar ones. Although they are not equal, the aim is the same.

**Keywords:** Art workshop, Nervous system, Neuroscience, Ramon y Cajal, Scientific awareness, Watercolour.

**Sumario:** 1 Introducción. 2 Ciencia y Arte: 2.1. Ramón y Cajal: científico y artista; 2.2. Referentes actuales. 3 Realización del taller. 4 Reflexiones finales. 5 Referencias bibliográficas.

## 1. Introducción

Tal como se indica en el resumen, este breve informe da cuenta de una iniciativa llevada a cabo en el marco del congreso europeo InSea de 2021. Los términos bajo los que se desarrolló se especifican más adelante. Aunque no la presento con los parámetros propios de una investigación científica, puedo considerarla como una experiencia de investigación que aporta información sobre las posibilidades que nos ofrecen los medios artísticos tanto para reconciliar a la ciudadanía de a pie con el mundo de la ciencia y del conocimiento de su propio cuerpo, como para ofrecer información práctica y técnica sobre cómo utilizar dichos medios creativos con vistas a la difusión del conocimiento. En la crónica que aportó a propósito de dicha experiencia se pueden encontrar indicaciones relativas al método, a los materiales y a población participante. No se acomete una clasificación estricta de tales variables, puesto que no lo considero necesario toda vez que este informe responde a un formato de investigación esencialmente cualitativa.

## 2. Ciencia y Arte

### 2.1. Ramón y Cajal: científico y artista

La cooperación entre ciencia y arte no solo es posible, sino también necesaria, pues constituyen dos enfoques esenciales, y a la vez complementarios, en nuestra comprensión de la realidad. Para ilustrar la importancia que presenta esta colaboración artísticocientífica me gustaría emplear la imagen de un líquen. Los líquenes son organismos que surgen como resultado de la simbiosis entre un alga y un hongo (figura 2.1). Estos nuevos organismos adquieren cualidades especiales que no están en ninguno de los otros organismos por separado. Además, la unión les permite adaptarse a nuevos medios que habrían sido imposibles de colonizar de haber mantenido sus formas diferenciadas.

Para mí, esta fuerte unión entre hongos y algas que da lugar a un espécimen nuevo, el líquen, es bastante similar a la que se puede lograr si científicos y artistas colaborásemos más a menudo. Este taller es mi humilde contribución para acabar con la barrera que en ocasiones parece separar ambas disciplinas.

Un ejemplo perfecto para ganar conciencia de las ventajas de esta colaboración es la figura del médico Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), ganador del premio Nobel de Medicina y Fisiología en el año 1906, compartido con el fisiólogo italiano Camillo E. Golgi (1843-1926). Este personaje será el protagonista del taller, además de un referente constante en la fusión entre ciencia y arte.

La biología del siglo XIX estaba marcada por un dogma esencial: lo que no ha sido dibujado, no ha sido visto. Marcados por las limitaciones tecnológicas, los artículos y publicaciones científicas debían ir siempre acompañados de un calco ejecutado con ayuda de una cámara lúcida, que por entonces era un dispositivo óptico de uso obligado a la hora de elaborar ilustraciones científicas fiables. En el caso de las células del sistema nervioso, su visualización al microscopio solo fue posible a partir de la aparición de la técnica de tinción celular con cromato de plata.

Es este el punto en el que Ramón y Cajal se diferencia del resto de científicos de la época. En lugar de limitarse a calcar las imágenes obtenidas a través del microscopio óptico, las dibuja a mano alzada asegurando así la exactitud de la observación (figura 2.2). Dibujar es una forma de pensar; despedazamos el objetivo en las partes más simples para luego transcribirlas al papel. En este proceso plasmamos ideas, pensamientos, percepciones... Todo eso es mucho más que solo grafito y tinta. En este terreno, resulta innegable que Santiago Ramón y Cajal disponía de una pericia muy superior a la de la mayoría de científicos de ayer y de hoy. Por eso, me atrevo a afirmar que sus ilustraciones tienen un valor excepcional no solo como testimonio de una investigación histológica de primer nivel, sino también como obras de arte dignas de ser contempladas y apreciadas en sí mismas.

Una vida dedicada a la ciencia y a la observación del cuerpo humano llevó a este médico español a confirmar la teoría celular y a instaurar la doctrina de la neurona. Tales descubrimientos le han otorgado hoy en día el merecido título de padre de la neurociencia.



Figura 2.1: Foto de un liquen realizada en Entre Rios de Minas, Brasil. Autor: Evaldo Resende [1]

## 2.2. Referentes actuales

No son pocos los referentes actuales que han seguido un camino similar combinando ciencia y arte. Sin ir más lejos, en la Universidad de Jaén se han realizado colaboraciones y exposiciones de la obra del médico José Rodrigo, quien ha dedicado toda su vida a la investigación científica en el CSIC y que ha utilizado la pintura como método de reflexión personal, además de como una herramienta con fines divulgativos. Un trabajo perfectamente reflejado en su obra *Neuroanatomía Artística. Los Paisajes del Cerebro* [3]. En él, José Rodrigo emplea imágenes cerebrales microscópicas del tejido nervioso que, bajo el ojo del artista y su pincel, se transforman en paisajes intrincados y maravillosos que nos atrapan en el misterio de nuestro propio ser.

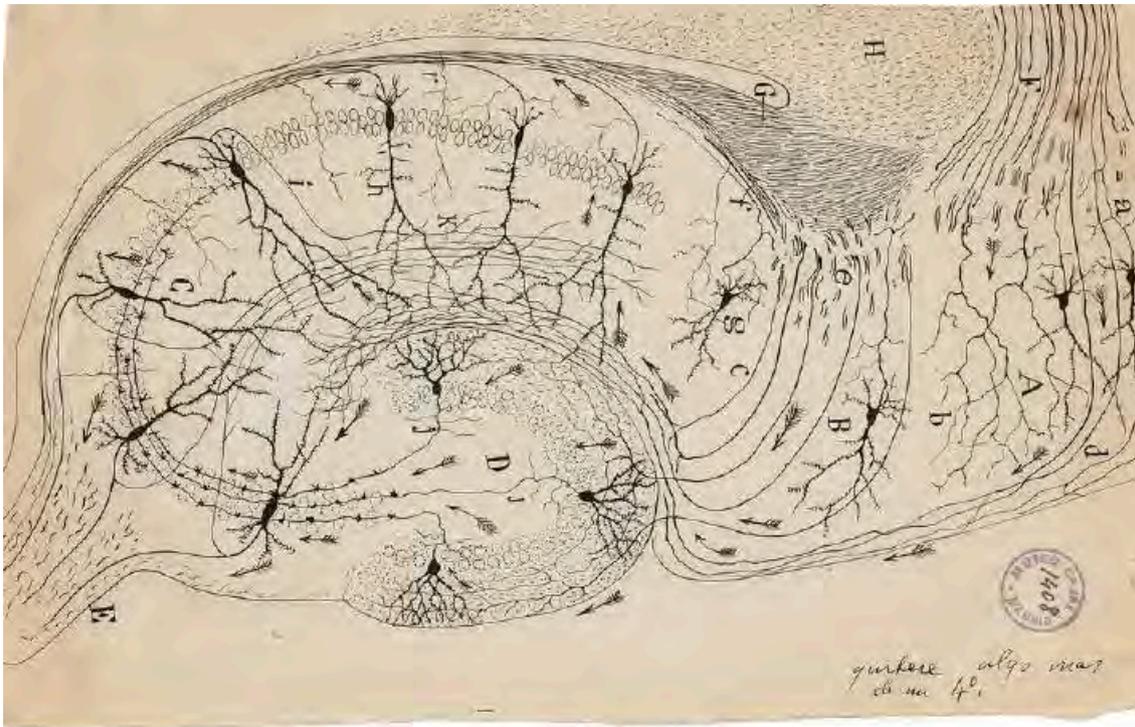


Figura 2.2: Dibujo original del hipocampo de un roedor por Santiago Ramón y Cajal. Obtenido del libro *The Beautiful Brain: The Drawings of Santiago Ramon y Cajal* [2]

Otro muy buen ejemplo sería la artista española Rossana Zaera con su exposición *S.N.C. Sistema Nervioso Central* [4]. En esta, la artista emplea las técnicas mixtas y el papel de algodón como herramientas para plasmar las bases de la neurología, además de acercarnos a la belleza del cerebro y todo el sistema que lo acompaña.

### 3. Realización del taller

En Julio de 2021 se lleva a cabo esta idea inicial en la localidad de Baeza (España), durante la celebración del congreso europeo InSEA, Seamos Radicales, en la sede Antonio Machado de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). El taller consta de dos partes: una presentación teórica y una parte práctica.

Más concretamente, el taller se desarrolló al final de la mañana del día 7 de Julio entre las 12:30h y las 14:00h. De este tiempo se dedicaron aproximadamente 20 minutos a la parte teórica, lo cual nos permitió dedicar 1 hora y 10 minutos a la parte más práctica del taller. Se contó con la asistencia de entre 20 y 30 participantes, en su mayoría españoles, aunque también había una pequeña representación italiana y portuguesa. Los participantes presentaban diversas edades, desde los 7 años hasta los 50 aproximadamente, lo cual enriqueció particularmente la ejecución del taller, proporcionando diversos puntos de vista. Prácticamente la totalidad de los presentes provenía de un ámbito profesional dedicado a las artes plásticas o a la enseñanza de estas.

En la sección teórica se presenta la figura del médico Santiago Ramón y Cajal y su labor como ilustrador científico. Esto nos permite llevar a cabo una breve introducción del sistema nervioso, sin entrar en pormenores excesivamente técnicos. Presentamos los distintos tipos de células del sistema (neuronas y células de glía), así como algunas de sus características más significativas. Dicha exposición se lleva a cabo sin perder de vista nuestro objetivo, que no es otro que el de ofrecer un acercamiento entre ciencia y arte que nos permita colaborar a los representantes de uno y otro campo y aprender los unos de los otros.

A esta primera sección le sigue la parte práctica, que constituye la mayor parte del taller. Cada participante debe crear una obra propia inspirándose en los temas neurológicos presentados en la parte teórica del taller. Se optó por el empleo de la acuarela como técnica principal. A modo de ejemplo, con vistas a desencadenar el proceso creativo, se muestran a los asistentes tanto dibujos elaborados en su día por el médico español ya mencionado como imágenes reales contemporáneas tomadas al microscopio. En este momento se crea un ambiente colaborativo entre todos los participantes. Ello es posible gracias a que, aunque se trata de una tarea esencialmente individual, posibilita el diálogo y el intercambio de ideas entre los distintos artistas.

Seleccionamos a continuación algunas fotografías que ilustran el desarrollo tanto de la fase práctica del taller como algunas de las obras resultantes. Tales imágenes son bastante elocuentes por sí solas, por lo que creo que basta con acompañarlas de un pie de foto, sin que sea necesario explicarlas con más detalle.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6904>



Figura 3.1: Imagen tomada durante la realización del taller.



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6904>  
Investigación

Figura 3.2: Imagen tomada durante la realización del taller, proceso creativo de Estrella Soto.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6904>



Figura 3.4: Obra resultado del taller inspirada en las células de Purkinje. Artista: Pilar Soto.



Figura 3.3: Imagen tomada durante la realización del taller, proceso creativo de Ricard Huerta.



Figura 3.5: Obra resultado del taller, representación de los diferentes tipos de neuronas. Artista: Jara.

#### 4. Reflexiones finales

Las posibilidades de cooperación entre ciencia y arte son innumerables. Sirva como muestra la experiencia aquí relatada, la cual, pese a sus modestos objetivos, ofreció, durante su puesta en práctica, unos resultados que fueron valorados muy positivamente por todos los participantes. Un factor clave para el éxito del taller es, a mi juicio, la reivindicación de Santiago Ramón y Cajal como punto de referencia para ese perseguido encuentro entre ciencia y arte. Al tratarse del más renombrado de los científicos españoles, constituye una figura plenamente asentada en nuestro acervo cultural, por lo que no necesita presentación. Ahora bien, eso no significa que su legado sea realmente conocido y apreciado fuera de los estrechos círculos académicos especializados. Por eso, se hace necesario difundirlo entre el gran público, y hacerlo no de manera meramente teórica o abstracta, sino en conexión directa con los intereses particulares de cada colectivo. Por eso, dado que este taller está dirigido prioritariamente a personas dedicadas a las artes plásticas, ha focalizado su atención precisamente en las ilustraciones elaboradas por Ramón y Cajal, pero sin desligarlas de su función originaria como instrumento para la difusión del conocimiento científico. Eso facilita el acercamiento del público no experto para reivindicar la ciencia como espacio de todos y enriquecerla con su participación. En palabras del pedagogo John Dewey, el ser humano desarrolla el conocimiento viviendo las cosas pues pensar y razonar se hace de esta forma, a través de la experiencia [5].

La buena acogida que se le dispensó en el seno del congreso europeo InSEA celebrado en Baeza invita a pensar que este mismo taller podría adaptarse a otro tipo de audiencia. Pienso en particular en los contextos educativos de la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato, como tarea aprovechable al mismo tiempo para la didáctica de las ciencias experimentales y para la didáctica de la expresión artística.

#### Referencias

- [1] Resende, Evaldo. *Liquen*, 2018. Recuperada de [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Liquen\\_folioso.1.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Liquen_folioso.1.jpg)
- [2] Swanson, Larry, Eric Newman, Alfonso Araque, and Janet Dubinsky. *The Beautiful Brain: The Drawings of Santiago Ramon y Cajal*. Abrams, 2nd prt. edition, 2017.
- [3] Rodrigo García, José. *Neuroanatomía artística. Los Paisajes del Cerebro* (Ciencias Experimentales) (Spanish Edition). UJA Editorial, 1 edition, 2019.
- [4] Zaera, Rossana. *SNC, Sistema nervioso central Rossana Zaera*, 2007-2008.
- [5] Dewey, John. *El Arte Como Experiencia*. Paidós, 1934.

# Fotografía infantil: análisis y métodos de enseñanza. Un estudio de caso basado en las artes visuales

## Children's photography: analysis and teaching methods. A case study based on the visual arts

Ángela Moreno Córdoba  
Universidad de Granada  
angelamorenocordoba@gmail.com

Recibido: 28/07/2021  
Revisado: 26/03/2022  
Aceptado: 26/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

Sugerencias para citar este artículo:

Moreno Córdoba, Ángela (2022). «Fotografía infantil: análisis y métodos de enseñanza. Un estudio de caso basado en las artes visuales», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 195-209), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6601>

### Resumen

En este breve estudio introducimos el análisis de la fotografía espontánea infantil desde una metodología mixta, tanto cualitativa, a través de un estudio de caso, como basada en las artes visuales utilizando instrumentos de investigación basados en la fotografía. El objetivo principal de esta investigación es indagar sobre el aprendizaje de Clara (4 años) en sus procesos espontáneos de creación de imágenes fotográficas. A partir de estos análisis trataremos de elaborar una metodología de enseñanza de la fotografía. Partimos de dos preguntas de investigación: ¿Cuándo una fotografía infantil es espontánea? y ¿se puede establecer una relación entre la forma espontánea y aprendida de crear fotografías en edades tempranas? Para responder a estas preguntas hemos partido de una revisión exhaustiva de la literatura especializada más reciente para el diseño de un taller que permitiera tomar datos y analizarlos en profundidad, así como proponer diversas actividades de creación de imágenes que nos aportan datos de interés. En la discusión de datos se ha realizado un análisis de las fotografías espontáneas de Clara, a través de series estudio, según son definidas por Roldán y Marín Viadel (2012). En dicho análisis hemos logrado identificar algunas de las claves características de la producción espontánea infantil partiendo de un esquema de cuatro fases que se desarrolló en un estudio previo (Moreno Córdoba, 2020): a) fotografía espontánea de toma de contacto; b) fotografía de experimentación; c) fotografía mejorada; y d) fotografía satisfactoria. Como conclusión a nuestro trabajo se presentan series y fotoensayos que muestran algunas coincidencias y divergencias entre los dos modelos de creación antes citados: espontáneo y aprendido.

**Palabras clave:** educación artística, artes visuales, fotografía espontánea, educación infantil, aprendizaje de la fotografía.

## Abstract

In this brief study we introduce the analysis of spontaneous children's photography from a mixed methodology, both qualitative, through a case study, and based on the visual arts using research instruments based on photography. The main objective of this research is to investigate the learning of Clara (4 years old) in her spontaneous processes of creating photographic images. From these analyzes we will try to develop a methodology for teaching photography. We start from two research questions: When is a child's photograph spontaneous? And can a relationship be established between the spontaneous and learned way of creating photographs at an early age? To answer these questions, we have started from an exhaustive review of the most recent specialized literature for the design of a workshop that would allow data to be collected and analyzed in depth, as well as to propose various image creation activities that provide us with data of interest. In the discussion of data, an analysis of Clara's spontaneous photographs has been carried out, through study series, as defined by Roldán and Marín Viadel (2012). In this analysis we have been able to identify some of the key characteristics of children's spontaneous production based on a four-phase scheme that was developed in a previous study (Moreno Córdoba, 2020): a) spontaneous contact photography; b) experimental photography; c) enhanced photography; and d) satisfactory photograph. As a conclusion to our work, series and photo-essays are presented that show some coincidences and divergences between the two models of creation mentioned above: spontaneous and learned.

**Keywords:** Artistic education, Visual arts, Spontaneous photography, Early childhood education, Photography learning.

**Sumario:** 1 Introducción. 2 Ciencia y Arte: 2.1. Ramón y Cajal: científico y artista; 2.2. Referentes actuales. 3 Realización del taller. 4 Reflexiones finales. 5 Referencias bibliográficas.

## Introducción

Las creaciones visuales espontáneas realizadas en la infancia, y especialmente el dibujo infantil, han sido objeto de investigación en numerosos estudios. Algunos investigadores como Henri Luquet, Viktor Lowenfeld, Rhoda Kellogg y, en España, Ricardo Marín Viadel, entre otros, han realizado valiosas aportaciones sobre el tema. Lowenfeld (1970) afirma que “el arte de los niños nos proporciona no solamente la oportunidad de comprender a las criaturas sino que además nos brinda la ocasión de influir en el desarrollo a través de la educación artística” (p. 169). En esta misma línea, Marín Viadel (2003) plantea que la idea de estudiar el dibujo espontáneo infantil surge principalmente de la necesidad de comprender los rasgos característicos del arte infantil con el propósito de fundamentar una adecuada enseñanza de las artes visuales. Paralelamente a estos análisis, nuestro propósito es analizar la fotografía espontánea infantil considerándola como una forma de producción visual y artística espontánea que corresponde con los instrumentos y necesidades creativas que tienen los niños y niñas a comienzos del siglo XXI.

La fotografía espontánea infantil no es algo asociado exclusivamente a la fotografía digital. Cuando las cámaras analógicas se extendieron por nuestros hogares en formatos económicos o desechables ya se producían fotografías espontáneas: la cámara de fotos ya no era un objeto lujoso y excepcional y comenzaron a ser más accesibles a niños y niñas. Pero todavía de modo insuficiente dado que la película debía ser revelada y las tomas seleccionadas para su positivado. La cámara digital fue un pequeño paso atrás en este sentido, porque inicialmente se convirtieron en objetos tecnológicos de culto, que debían ser cuidados y por tanto se alejaban de las manos de los más pequeños. Pero a la larga, el hecho decisivo para que los niños y niñas se convirtieran en productores asiduos de imágenes fotográficas espontáneas fue la integración de cámaras fotográficas en los dispositivos móviles de manera generalizada. Las cámaras fotográficas están en todas partes, muy tempranamente en manos de los niños y permiten un uso casi ilimitado para producir imágenes.

Cuando la fotografía dependía del manejo de cámaras fotográficas, la oportunidad de crear imágenes de forma no dirigida estaba muy condicionada por el mundo adulto. Con la actual asociación de la fotografía digital al teléfono móvil, verdadera revolución fotográfica, y su ubicua presencia en nuestras vidas, los niños y niñas tienen, desde su nacimiento, un vínculo directo y accesible a la creación de imágenes fotográficas. Por ello, el concepto de fotografía espontánea infantil ha adquirido vigencia y novedad en el ámbito de la investigación en educación artística.

### **Hipótesis y objetivos**

El análisis del arte infantil se ha desarrollado desde la visión de diferentes disciplinas como la psicología evolutiva, centrada en estudiar cómo a través de las creaciones artísticas infantiles se puede observar el desarrollo evolutivo de un individuo; el psicoanálisis, que estudia las creaciones artísticas infantiles para descubrir sentimientos, problemas, miedos, deseos del niño o niña; entre otras. En cambio, en este estudio pretendemos analizar las creaciones fotográficas infantiles con un propósito claramente dirigido a la enseñanza de las artes visuales. Analizamos los conocimientos fotográficos de Clara para poder crear una intervención pedagógica que se ajuste a sus necesidades expresivas y artísticas. Para ello, partimos de dos premisas básicas: (a) los niños y niñas, a los cuatro años, son capaces de crear fotografías de manera espontánea debido a la facilidad tecnológica que presentan los teléfonos móviles y las tabletas; (b) las fotografías creadas a los cuatro años pueden ser eficaces y responder adecuadamente a los propósitos del niño, pero se encuentran limitadas en cuanto a necesidades artísticas y expresivas comprendidas culturalmente por el adulto.

### **¿Cuándo una fotografía infantil es espontánea?**

Para definir qué es la fotografía espontánea infantil es necesario indagar en cómo se ha utilizado el término «espontáneo» en relación a las creaciones artísticas infantiles. Este

término ha sido utilizado generalmente para referirse al dibujo infantil. Esto se debe a que, hasta hace relativamente poco, este era el principal medio de expresión artística en la infancia. Sin embargo, la accesibilidad a los teléfonos móviles y las tabletas ha permitido que surjan nuevas formas espontáneas de expresión y, por lo tanto, conviene concretar qué significa el concepto «espontáneo» cuando hablamos de fotografía espontánea infantil. En este sentido Marín (2003) afirma que:

No todos los dibujos o pinturas o esculturas que hacen las niñas y niños durante la infancia se consideran dibujo o arte infantil. (...). Los niños y niñas, por sí mismos no pintan bodegones, ya que en cuanto niños y niñas no tienen las preocupaciones formales, ni las intenciones simbólicas, ni las tradiciones estilísticas de los artistas y clientes en Europa en los últimos cuatro siglos, que son las que sostienen y dan sentido al género pictórico del bodegón. El dibujo y arte infantil lo constituyen las imágenes y las obras que producen los niños de modo espontáneo, cuando se les facilita y motiva a que dibujen por sí mismos, tal y como ellos son, sin tener que limitar o seguir ninguna pauta preestablecida o ajena a su propio modo de dibujar. Esto no significa que los dibujos espontáneos infantiles sean impermeables a los contextos culturales y visuales en los que viven. Las niñas y niños introducirán en sus dibujos motivos, formas, colores y estrategias de representación características del entorno visual en el que se desenvuelven, y estas influencias se harán cada vez más notorias a partir de los primeros cursos de escolaridad obligatoria. ( pp. 59-60)

Por otra parte, Goodnow (2001) sugiere lo siguiente acerca de los dibujos infantiles:

Pueden considerarse como expresiones de nuestra búsqueda de orden en un mundo complejo, como ejemplos de comunicación, como índices del tipo de sociedad en la cual vivimos, como signos de desarrollo intelectual, como reminiscencias de nuestras perdidas inocencia e inspiración. Junto a estos puntos de vista acerca de los dibujos, y que en cierto modo son como la cumbre de un iceberg, subyace la idea de que son «naturales», más que imitativos: que surgen de dentro. (p. 12)

Vygotsky (2002), entiende el concepto de «espontáneo» como algo que aparece de forma repentina, sin motivos aparentes que lo impulsen.

A partir de estas aportaciones que nos acercan al término «espontáneo» se puede considerar que la fotografía espontánea infantil es una experiencia autoexpresiva que comienza a desarrollarse en la infancia. Los niños y niñas se sienten atraídos de forma natural por los elementos tecnológicos que los rodean y están continuamente expuestos a una gran cantidad de estímulos visuales provenientes de diferentes medios como libros de texto, televisión, carteles, etc. La combinación del acceso a la tecnología y la cantidad de información visual que reciben desemboca en que los niños generen sus propias imágenes de manera espontánea y natural.

La fotografía espontánea infantil comprende las imágenes fotográficas creadas por niños y niñas durante la infancia, generalmente enmarcadas en un contexto familiar

y lúdico. Cuando hablamos de fotografía espontánea infantil nos referimos única y exclusivamente a las imágenes creadas de manera autónoma y por decisión propia con un dispositivo propio o al que tienen acceso, ya sea una cámara de fotos, un teléfono móvil o una tableta, estos dos últimos son los más utilizados actualmente debido a la escasa complejidad técnica que presentan (Marín Viadel, Lara y Valseca, 2019).

Los niños tienen una gran capacidad para realizar novedosos descubrimientos del mundo y las personas que les rodean sin la mediación del adulto. Sin embargo, “si se les deja con sus propios dispositivos no muestran una tendencia natural a centrarse en los aspectos estéticos: rasgos de tamaño destacados, asunto temático, realismo y color inicialmente con mayor probabilidad atraerán su atención” (Gardner, 1994, p.37). La fotografía espontánea infantil se enmarca dentro de la zona de desarrollo real planteada por Vigotsky (2009) la cual contempla todo aquello que el niño puede aprender por sí mismo sin ningún tipo de mediación. Esto no significa que el niño no pueda incorporar nuevos conocimientos que haya aprendido de su entorno, sino que lo que ha aprendido ha sido por sí mismo y sin que haya una intención educativa específica. Sin embargo, este aprendizaje puede ser limitado en cuanto a las necesidades visuales y expresivas. En este sentido, se puede afirmar que para que haya un aprendizaje significativo de la fotografía en la infancia se tienen que tener en cuenta dos cuestiones fundamentales; la primera, que se conozca en profundidad cómo aprende y qué sabe el niño o niña; y la segunda, diseñar una metodología desde la perspectiva de la educación artística basada en los intereses y necesidades que presentan.

### **¿Por qué analizar la fotografía espontánea infantil?**

Las imágenes fotográficas creadas por los niños de manera espontánea pueden no captar la atención del adulto, ya que no responden a los aspectos artísticos y expresivos comprendidos culturalmente. Sin embargo, esto no significa que estas fotografías no sean satisfactorias ni adecuadas para complacer el propio propósito del niño.

En una investigación realizada con niños de entre los siete y nueve años en la que se ha prestado atención a las fotografías espontáneas tomadas por estos, se observa que existe una especial intención por parte del niño a la hora de seleccionar qué va a fotografiar y desde qué ángulo (Eskelinen, 2012). Este interés sobre el objeto que se fotografía cambia a medida que el niño va desarrollándose. A los siete años los niños prefieren fotografiar juguetes, su entorno familiar y otros objetos que poseen; a los once se centran en el entorno exterior, edificios, animales y sus propias mascotas; y a los quince el interés principal se convierte en hacer fotos con los amigos, aunque en todas las edades es común que aparezcan fotografías de personas (Sharples, Davison, Thomas, Rudman, 2003). En otro estudio realizado con 43 niños de entre tres y siete años se clasifican las fotografías en ocho grupos diferentes: fotografías de los iguales, el humor de los niños, los objetos y juguetes, los autorretratos, la estética, el entorno de la guardería y el punto de vista de los niños (Kinunnen y Puroila, 2016).

La fotografía es uno de los principales medios de expresión en la infancia. En un estudio realizado con 55 niños de cinco años se demuestra que al 81,81% le gusta tomar fotografías con el móvil y al 72,72% de los niños se les permite usarlo para esta actividad. Sin embargo, alrededor de un 20% de niños afirma que no le dejan usarlo porque llenan la memoria (Rodríguez-Rosell y Melgarejo-Moreno, 2019). Este último dato puede reflejar que aún existe un cierto desconocimiento acerca de la necesidad que tienen los niños de expresarse mediante la fotografía.

La fotografía espontánea infantil se ha utilizado en otras investigaciones como medio para conocer realidades o circunstancias en las que se ve envuelto un grupo social, esta técnica de investigación se ha denominado fotovoz. Conviene, en este caso, hacer una distinción clara entre el uso de la fotografía en esta técnica de investigación y el análisis de la fotografía que se plantea en este estudio. Fotovoz es una técnica que tiene como objetivo empoderar a los colectivos vulnerables o que normalmente no son escuchados a través de una metodología participativa que permite la creación de imágenes y narrativas y está orientada al cambio social (Doval, 2015). Los objetivos fundamentales de esta técnica de investigación cualitativa son: “registrar y reflejar los problemas y fortalezas, tanto individuales como comunales de los participantes; promover el diálogo crítico sobre los temas relevantes a nivel individual y comunal a través de la discusión en grupo de las fotografías (...)” (Doval, 2015, p. 212). Se puede considerar que en este tipo de investigaciones lo más importante no es cómo se fotografía, sino qué se dice a partir de aquello que se ha fotografiado. En este caso, la fotografía se convierte en un medio para expresar verbalmente sentimientos, anhelos, puntos de vista, preocupaciones. De esta forma, la fotografía deja de ser la fuente principal que proporciona información al investigador para convertirse en un instrumento que impulsa al individuo o individuos investigados a expresarse mediante la palabra en torno a una o varias temáticas concretas. Por el contrario, en esta investigación se considera que la fotografía en sí misma es un elemento de expresión, a partir del cual podemos conocer qué sabe el niño o niña acerca de conceptos formales de la fotografía, qué contextos lo impulsan a crear y qué medios utiliza para ello. La diferencia principal entre la técnica de fotovoz y el enfoque que aquí se propone radica en que el objetivo de la primera proviene de las ciencias sociales, mientras que el objetivo de esta investigación está relacionado con la educación artística.

El propósito principal de conocer las creaciones fotográficas infantiles es el de, como educadores, poder ofrecer los conocimientos y medios necesarios de acuerdo a sus conocimientos previos, necesidades específicas e intereses. Las producciones artísticas infantiles no solo tienen lugar en el colegio, sino que también surgen en otros entornos y contextos que rodean al niño y con los que este interactúa. Así pues, para poder desarrollar un método de enseñanza eficaz es preciso conocer qué necesidades artísticas y expresivas tienen los niños y niñas fuera del contexto escolar. Tal y como menciona Richards (2009) “conocer mejor la forma en que los niños experimentan el arte debería ayudar a los educadores a tomar decisiones pedagógicas informadas que tengan en cuenta las experiencias artísticas de los niños en el hogar” (p. 12). Sin embargo, aunque las motivaciones e intereses de los niños sean sumamente importantes a la hora de crear pedagogía, es necesario que esas creaciones estén enmarcadas dentro de lo que

culturalmente se considera arte y que, aunque estas producciones espontáneas satisfagan al niño, hay que impulsarlos a crear aunando sus intereses y los procesos artísticos comprendidos culturalmente por el adulto. En este sentido, Vigotsky (2002) aporta lo siguiente:

La producción infantil se encuentra en tal relación con la de los adultos como los juegos están a la vida misma. El niño necesita jugar y la creación literaria del niño se necesita ante todo para el justo despliegue de las fuerzas del propio autor, así como para el medio ambiente infantil en el que nació y en el que vive. Esto no quiere decir en modo alguno que el arte infantil debe surgir solo espontáneamente partiendo de los impulsos internos de los propios niños, que todas las manifestaciones de este arte sean idénticas por completo y que deban satisfacer tan sólo al gusto subjetivo de los niños mismos. (Vigotsky, 2002, p. 79)

## Metodología

La fundamentación metodológica de este estudio se basa principalmente en la investigación educativa basada en las artes visuales, aunque también se emplea el instrumento de estudio de caso, enmarcado dentro de la metodología cualitativa. La metodología artística de investigación surge de la investigación educativa, concretamente de la investigación en educación artística, y pretende indagar en los problemas educativos ofreciendo un resultado con una evidente calidad artística y estética (Roldán y Marín Viadel, 2012). En este caso, a través de la organización de fotografías espontáneas infantiles de un sujeto de estudio se pretende mostrar cuál es el proceso de la producción de estas fotografías. Para ello, los instrumentos que se utilizan son fundamentalmente la serie estudio y el fotoensayo. Según Roldán y Marín Viadel (2012):

La Serie Estudio corresponde al conjunto de fotografías que se realizan sobre un mismo tema y sobre un mismo motivo intentando buscar la mejor fotografía o una de suficiente calidad sobre ese asunto. (...). Aunque este tipo de series no tengan sentido en el mundo profesional de la fotografía, son enormemente interesantes en el aprendizaje artístico o bien en la contextualización de un resultado de investigación, porque muestran cómo se desarrolla una visión propiamente fotográfica y cómo no todas las fotografías sobre una misma escena son igualmente eficaces para un determinado propósito. (p.75)

En este sentido, la serie estudio nos permite comprender visualmente cómo Clara piensa de manera fotográfica y cómo consigue resolver de forma más o menos acertada cada uno de los problemas visuales que ella misma se plantea.

Por otra parte, y centrándonos en el estudio de caso, cabe destacar que es de tipo instrumental, es decir, se parte de un caso concreto para extraer conclusiones que posiblemente puedan ser extrapolables a otros sujetos de características similares (Stake, 1998).

## **Análisis de la fotografía espontánea infantil**

El análisis de la fotografía espontánea infantil que aquí se propone gira en torno a tres cuestiones fundamentales: el contexto en el que se generan las imágenes, el manejo técnico del dispositivo que se usa para hacer las fotografías y, por último, los aspectos formales y técnicos de las imágenes producidas. El contexto en el que se crean las imágenes nos proporciona información acerca de las vivencias, experiencias, situaciones, lugares, intereses, etc. que impulsan a los niños a expresarse a través de la fotografía. Nos ayuda a comprender las necesidades expresivas y los intereses de cada niño. Por su parte, es importante conocer en qué medida los niños y niñas saben manejar el dispositivo con el que están realizando las fotos porque, en cierta medida, esto condiciona los resultados fotográficos. Por último, el análisis de los aspectos visuales formales relacionados con la fotografía es, desde la perspectiva de la educación artística, la cuestión más importante. Se analizan aspectos como el encuadre, luz, color, composición, enfoque/desenfocado, etc. y nos proporciona información sobre cómo piensa el sujeto fotográfica y artísticamente.

Las fotografías que se van a analizar no se obtienen de un contexto específicamente diseñado para ello. En este caso, la investigación surge a partir de los datos que se han obtenido de manera casual y espontánea. Las fotografías que forman las dos series estudio, “El primer autorretrato” y “Paseo en el río”, fueron realizadas con la presencia de adultos pero sin intervención de estos en las decisiones fotográficas que Clara tomó. La idea de fotografiar aparece en un contexto familiar y lúdico, a partir de que Clara observase a los adultos haciendo fotos. Imitando esta acción, ella cogió prestado el teléfono móvil y pidió que se colocaran en una posición y lugar determinados para hacerles una foto. A pesar del interés mostrado en hacer las fotografías no se interesó por ver los resultados que había obtenido ni por mostrarlos a los demás.

Al ver las imágenes se puede intuir que hay cierto conocimiento técnico del funcionamiento de la cámara fotográfica del teléfono móvil. La activación de la cámara frontal y el conocer donde está situado el botón para capturar imágenes son prueba de ello. Sin embargo, no parece que se hayan explorado otras cuestiones que vayan más allá.

En las series estudio que se muestran se puede observar que el problema visual que se le plantea a Clara a la hora de hacer una fotografía está relacionado principalmente con el encuadre. Por su parte, ella tiene claro el motivo a fotografiar, sin embargo no tiene una respuesta rápida y eficaz, sino que va experimentando hasta llegar a una solución visual que es adecuada y satisfactoria para ella.



Fig. 1.- Ángela Moreno Córdoba (2020). El primer autorretrato. Serie estudio, compuesta por cuatro fotografías de Clara (2020), de izquierda a derecha: Autorretrato de Clara I-IV.

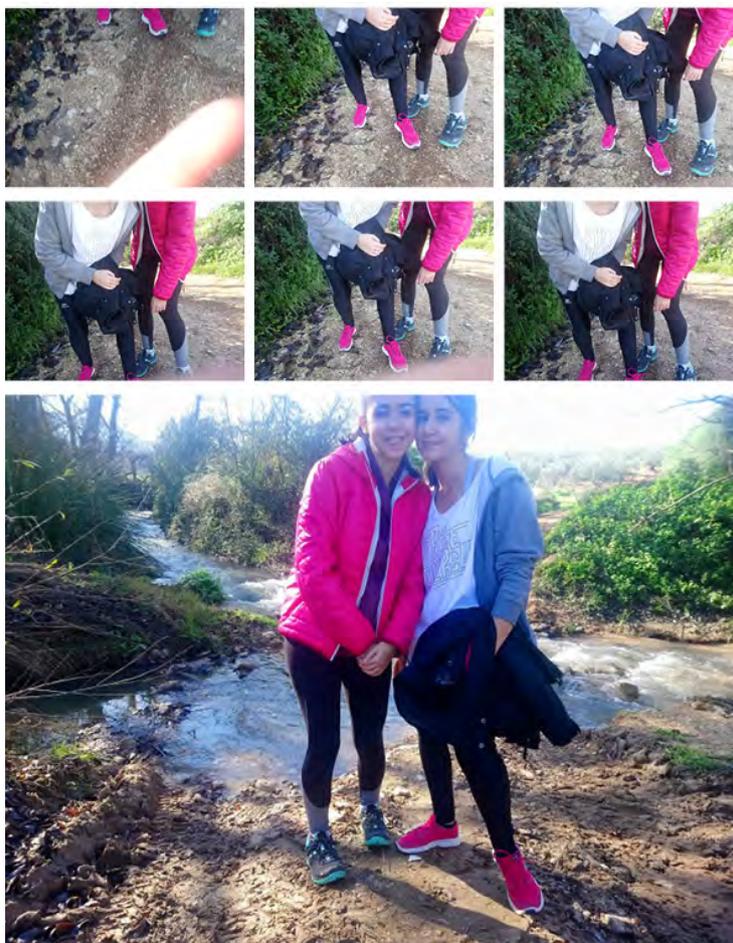


Fig. 2.- Ángela Moreno Córdoba (2020). Paseo en el río. Serie estudio, compuesta por siete fotografías de Clara (2020), de izquierda a derecha y de arriba a abajo: Fotografía espontánea I-VII.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6601>  
Investigación

## Resultados

Tras analizar las fotografías espontáneas de Clara se observa que a la hora de producir imágenes fotográficas repite un esquema de cuatro fases claramente diferenciadas:

### 1. Fotografía espontánea de toma de contacto

Suele ser la primera fotografía que realiza inmediatamente al abrir la cámara y no está sumamente relacionada con el objetivo principal que quiere fotografiar. Normalmente son fotografías en las que aparecen dedos, mal encuadradas o en movimiento.

### 2. Fotografía de experimentación

Una o varias fotografías en las que sí aparece el objetivo que se quiere fotografiar, es decir, hay un esfuerzo por colocar la cámara hacia el motivo al que se le va a tomar la fotografía, pero la imagen aún no consigue el objetivo que se pretende, desde el punto de vista de Clara. En esta fase se suele eliminar el dedo, pero siguen estando mal encuadradas o en movimiento.

### 3. Fotografía mejorada

Una o varias fotografías en las que se corrigen parte de los errores cometidos anteriormente y se acercan bastante al objetivo de Clara. Sin embargo, estas imágenes aún tienen alguna pequeña cuestión por solventar, generalmente relacionadas con el encuadre o el movimiento.

### 4. Fotografía satisfactoria

Esta fotografía cumple con el objetivo y las expectativas de Clara. Se mejoran levemente las cuestiones que aún no se habían solucionado en la fase anterior. Esta fotografía no tiene necesariamente que corresponderse con la última tomada.

## Otras experiencias fotográficas realizadas a partir de artistas

Además de analizar la fotografía espontánea de Clara, se plantearon siete experiencias artísticas a partir de diferentes artistas y basadas en la idea de Dewey (1934) “El arte como experiencia”: dibujo con luz; luz y color; luz, sombra y encuadre; fragmentación de la imagen; abstracción mediante el desenfoque; abstracción mediante la descontextualización por el enfoque y encuadre.



Fig. 3.- Ángela Moreno Córdoba (2021). Tocar. Par fotográfico compuesto por dos fotografías de la autora (2020), a la izquierda Aprender arte acercándose a Emilio Vedova y a la derecha revelado de cianotipia.



Fig. 4.- Autora (2020). Primera experiencia dibujando con luz. Fotoensayo compuesto por una cita visual literal (Mili y Picasso, 1949) y una fotografía de la autora (2020), Silueta.

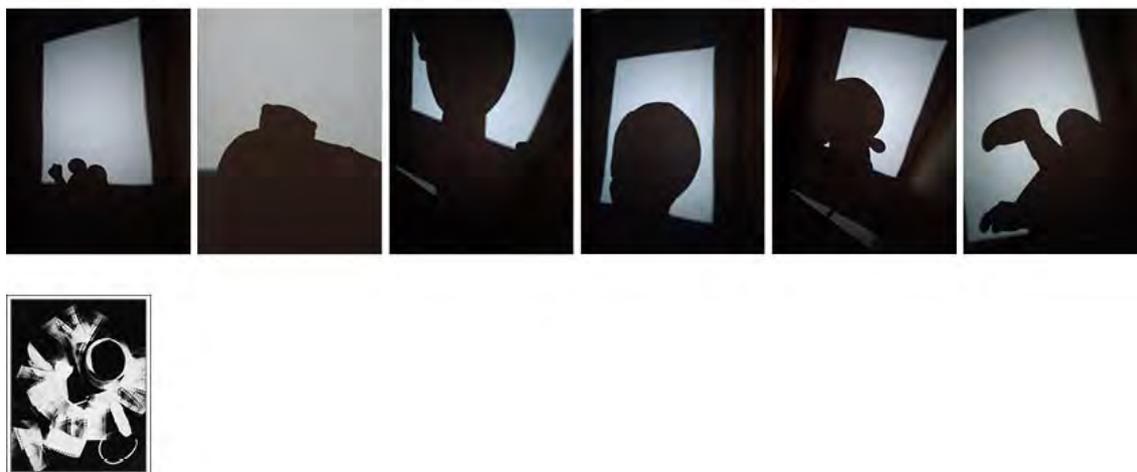


Fig. 5.- Ángela Moreno Córdoba (2020). Resultados de la experiencia de luz y sombra y encuadre (II). Fotoensayo compuesto por una cita visual literal (Radnitzky, s.d.) y una serie muestra compuesta por seis fotografías de Clara (2020), de izquierda a derecha: Fotografía y juego I, Fotografía y juego II, Fotografía y juego III, ..., Fotografía y juego VI.

El resultado de las experiencias artísticas propuestas nos llevan a aproximarnos a una serie de cuestiones clave en la enseñanza de la fotografía en la infancia: disponer de varias cámaras en el aula para que los niños las tengan siempre a su alcance y puedan tomar fotografías cuando lo deseen; utilización del teléfono móvil o tableta exclusivamente para la toma de fotografías; libre elección del formato (horizontal o vertical); introducir la fotografía digital a través de experiencias motivadoras; utilizar referentes visuales; aceptar las propuestas e ideas de los alumnos; plantear experiencias que les hagan ver y crear imágenes diferentes a las que han visto hasta ahora; hacerles ver que mediante la fotografía se descubren nuevas formas de ver su entorno; y fomentar el cuidado y el respeto del material fotográfico.

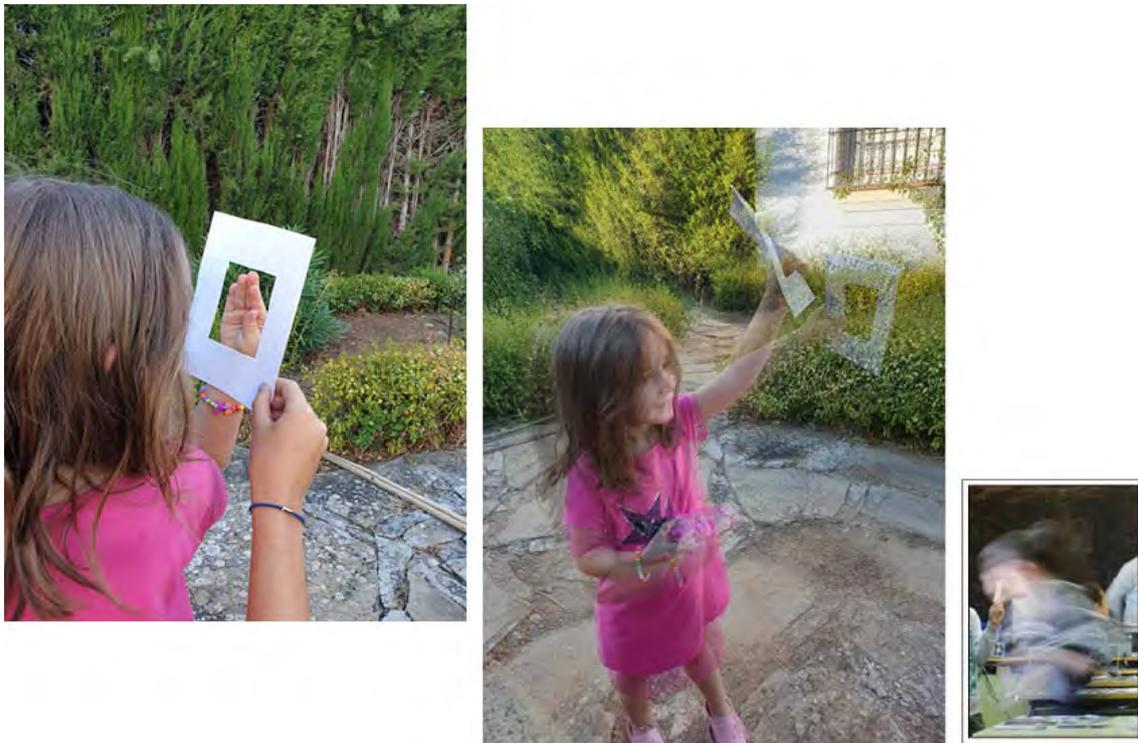


Fig. 6.- Conclusión visual. Ángela Moreno Córdoba (2020). Enseñar. Fotoensayo, compuesto por dos fotografías de la autora, izquierda, Guiar (2020) y derecha Experimental (2020); y una cita visual literal (Toledano, 2015).

## Conclusiones

Tras la revisión e interpretación de los resultados se puede afirmar que efectivamente, a la edad de cuatro años una niña como Clara puede hacer fotografías controladas y eficaces en base a sus intereses. Además, se ha comprobado que sigue un proceso secuencial y repetitivo para conseguir su objetivo a la hora de realizar una fotografía espontánea. Este proceso consta generalmente de cuatro fases: fotografía espontánea de toma de contacto, fotografía de experimentación, fotografía mejorada y fotografía satisfactoria. La mayoría de las fotografías espontáneas que Clara realiza están enmarcadas dentro de un contexto lúdico y los protagonistas de estas son los juguetes y ella misma. Por otra parte, podemos decir que la cámara del teléfono móvil es mucho más fácil de utilizar que las cámaras digitales o analógicas ya que muchos de los ajustes son automáticos. Sin embargo, debido a las múltiples funciones de estos dispositivos móviles, puede que los niños no se centren en el objetivo de fotografiar, sino que quieran utilizarlos con otros fines lúdicos como ver vídeos, jugar a videojuegos, etc. En este sentido, el o la docente tiene la responsabilidad

de hacer que los alumnos usen correctamente estos dispositivos según el momento y la actividad que se vaya a realizar con ellos. Por último, destacar que es posible crear una metodología de enseñanza de la fotografía para niños y niñas de cuatro años, pero esta metodología debe atender a su desarrollo psicopedagógico en relación a la educación artística.

A modo de resumen, se puede considerar que los niños y niñas de educación infantil sienten la necesidad de expresarse de manera espontánea a través de la fotografía y, por su parte, los docentes tienen la responsabilidad de enseñar, guiar y motivar a sus alumnos para que aprendan a comunicarse a través de ella con un sentido artístico y estético

## Referencias

- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Doval, M. I. (2015). *Una mirada crítica sobre la participación en la escuela a través de fotovoz. Estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. Repositorio Institucional da Universidade de Vigo. <http://hdl.handle.net/11093/743>
- Eskelinen, K. (2012). Children's visual art and creating through photographs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 168-177. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.553>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Goodnow, J. (2001). *El dibujo infantil*. Morata.
- Kinnunen, S. y Puroila, A. M. (2016). 'If my sister was here'—The narrative in-between space in young children's photography process. *Childhood*, 23(2), 236-254. <https://doi.org/10.1177/0907568215602317>
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson Educación.
- Marín Viadel, R., Lara, R. y Valseca (2019). *Vídeo espontáneo infantil en contextos familiares y cine de animación en contextos escolares. Dos investigaciones preliminares en Granada y Tegucigalpa*. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, (10), 272-285. <https://doi.org/10.7203/eari.10.14513>
- Mili, G. y Picasso, P. (1949). [Sin título][Fotografía]. Gjon Mili Photography Museum, Korçë, Albania.

- Moreno Córdoba, A. (2020). La fotografía infantil: análisis y métodos de enseñanza. Un estudio de caso basado en las artes visuales. Tesis de Máster, Universidad de Granada.
- Radnitzky, E. (1923). Rayogramme [Fotografía, gelatinobromuro de plata sobre papel en cartón, 28 x 21,9 cm]. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, España.
- Richards, R. D. (2009). Young visual ethnographers: Children's use of digital photography to record, share and extend their art experiences. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1), 1-16.
- Rodríguez- Rosell, M. M. y Moralejo-Moreno, I. (2019). Usabilidad de los smartphones en la infancia: estudio de caso a través de la fotografía . *Revista De Comunicación De La SEECI*, (50), 149-167. <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.149-167>
- Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. Aljibe.
- Sharples, M., Davison, L., Thomas, G. V., y Rudman, P. D. (2003). Children as Photographers: An Analysis of Children's Photographic Behaviour and Intentions at Three Age Levels. *Visual Communication*, 2(3), 303-330. <https://doi.org/10.1177/14703572030023004>
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.
- Toledano, S. (2015). Fotografía y contexto educativo. Una investigación basada en imágenes con alumnado de ESO. Tesis de Máster, Universidad de Granada.
- Vigotsky, L. S. (2002). La imaginación y el arte en la infancia. Akal.
- Vigotsky, L. S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.



# Enseñar tintas antiguas en la educación superior de artes plásticas. Miradas pretéritas ante futuros inciertos

Teaching ancient inks in higher education of fine arts.  
Antique views for uncertain futures

**Rafael Romero Pineda**

Universidad de Barcelona  
rafaelromero@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0003-3907-8502>

Recibido: 12/11/2021  
Revisado: 26/03/2022  
Aceptado: 26/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

**Joan Miquel Porquer Rigo**

Universidad de Barcelona  
joanmiquelporquer@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-6434-6516>

Sugerencias para citar este artículo:

Romero Pineda, Rafael y Porquer Rigo, Joan Miquel (2022). «Enseñar tintas antiguas en la educación superior de artes plásticas. Miradas pretéritas ante futuros inciertos», *Tercio Creciente, (extra6)*, (pp. 211-225), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6544>

## Resumen

El Grupo de Innovación Docente Consolidado ATESI (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social – GINDOC-UB/162) de la Universidad de Barcelona plantea, entre otras, una línea de trabajo sobre materiales artísticos y praxis relacionadas en peligro de desaparición. Desde saberes de los oficios artísticos tradicionales se plantea la puesta en valor de elementos como las tintas antiguas y medievales, su uso actual en la educación superior de arte a través de diversas asignaturas y su expansión externa a la universidad. Este artículo presenta, precisamente, un ejemplo de implementación de metodología de enseñanza-aprendizaje de tintas tradicionales, una aproximación práctica a su fabricación y un ejemplo de sus resultados.

**Palabras clave:** tinta, oficio artístico, procedimientos pictóricos, didáctica de las artes plásticas, sostenibilidad.

## Abstract

The Consolidated Teaching Innovation Group ATESI (Art, Territory, Teaching Strategy, Sustainability and Social Intervention – GINDOC-UB/162) of the University of Barcelona proposes, among others, a line of work on artistic materials and related practices in danger of disappearance. From knowledge of the traditional artistic trades, an enhancement of

elements such as ancient and medieval inks, their current use in higher art education through various subjects and their expansion outside the university is proposed. This article presents, precisely, an example of the implementation of the teaching-learning methodology of traditional inks, a practical approach to its manufacture and an example of its results.

**Keywords:** Ink, Art craftsmanship, Pictorial procedures, Didactics of fine arts, Sustainability.

## 1. Introducción

Este texto se contextualiza en las líneas de investigación del Grupo de Innovación Docente Consolidado ATESI (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social – GINDOC-UB/162) de la Universidad de Barcelona, España. Se trata de un grupo compuesto por profesionales de la formación en arte adscritos en su mayoría a la Universidad de Barcelona, pero también con componentes de otras instituciones de la península ibérica como la Universidad de Sevilla, la Universidad de Jaén, la Universidad de Huelva, la Universidad del País Vasco, a Universidad Autónoma de Madrid, Escola Massana Centro de Arte y Diseño (adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona) e Instituto del Teatro (Barcelona).

Tal como avanza el contenido de sus siglas, el profesorado involucrado en ATESI trabaja para potenciar la inclusión de metodologías educativas polifónicas y comprometidas (De Sousa, 2019), como el Aprendizaje-Servicio (De la Cerda et al., 2010), y lo hace con aspiración de hacer partícipe a la ciudadanía de lo que ocurre dentro y fuera de las aulas de los centros universitarios. Se apuesta por una aproximación al hecho creativo desde el Arte social o comunitario (Palacios, 2009), desde el intercambio con diferentes colectivos y entidades, trasladando el conocimiento aprendido en los talleres/laboratorios de las Facultades de Bellas Artes hacia públicos potenciales (Porquer, Grau y Asensio, 2020). Se defiende actuar desde el territorio para una cultura sostenible, apostando por la igualdad desde una visión próxima a los conceptos de la economía feminista (Pérez, 2019), poniendo en valor aquellas capacidades y trabajos que la sociedad ha denigrado hacia ciertos tipos de productividad. Se desea recuperar saberes y oficios a través del intercambio generacional e interesa un arte contemporáneo con una clara vocación transversal que trate de realidades próximas y tangibles (Grau, 2014).

Es precisamente desde estas líneas de trabajo general, de investigación en docencia, que los autores enmarcamos el punto de partida de este artículo. Y lo hacemos a partir de las siguientes cuestiones: ¿Podemos experimentar con materiales artísticos pretéritos en los márgenes de la contemporaneidad consiguiendo resultados de impacto? ¿Por qué no recuperar técnicas y procedimientos artístico-plásticos de carácter patrimonial, potencialmente en el olvido, y con un amplio abanico de posibilidades oportunas a los objetivos artísticos personales? Para dar respuesta a estas preguntas, entre múltiples posibilidades, decidimos anclarnos en las tintas antiguas y medievales.

## 1.1. Posicionamiento docente

Nos encontramos ante una fenomenología que debemos estudiar y transformar: el gran desconocimiento “técnico” de las materias que utilizan los artistas en la expresión gráfica y plástica para producir sus obras, así como la tendencia a menospreciar lo antiguo como algo obsoleto cuando, en realidad, puede tener una gran relevancia en la contemporaneidad y sus lenguajes. Existe un gran desconocimiento en nuestra actualidad en referencia a como en el pasado han utilizado y sistematizado la materia/los materiales muchos artistas en los diferentes ámbitos de las artes plásticas (Romero, 2018). La tienda o comercio de materiales para las Bellas Artes resulta mayoritariamente el lugar de referencia al que se dirigen profesionales y estudiantes de arte: un lugar en el que se catalogan miles de productos manufacturados industrialmente y que en la sociedad de la inmediatez parecen solucionar sus necesidades e incógnitas. Muchos de estos comercios y sus contrapartidas en forma de tutorial virtual, proporcionan la información necesaria para el trabajo creativo inmediato (“sin mediar”), pero estas fuentes resultan incompletas al no poder substituir la buena praxis del artista integral, que consiste en la “aproximación al conocimiento y utilización de los útiles, materiales, procedimientos y técnicas” (Huertas, 2010, p.12).

Esta aproximación se produce naturalmente en las aulas y laboratorios de arte, y debería producirse especialmente en los espacios de educación superior de las artes: con el acompañamiento de uno o varios docentes y de los propios compañeros en una formación entre iguales. La suma de voluntades en una misma dirección, trabajar todos juntos y en diálogo constante para llegar a un resultado. Tal y como define Joanne Lee (2011):

“At University [...] it is not a matter of someone who has knowledge conveying it to someone who does not. When I teach I try to work together with students to jointly get to know something [...] In this approach there are no masters (old or otherwise) but rather a group of people in dialogue with one another, and with professional, historical and critical questions.” (p. 17)

Este trabajo, en consonancia con el espíritu del grupo de innovación docente ATESI, forma parte del objetivo de recuperar, desde los saberes tradicionales, valiosos materiales como las tintas antiguas y medievales, elementos en el olvido por su substitución contemporánea con otras tipologías de colorante.<sup>1</sup> Se tiene interés en potenciar su elaboración y uso en los trabajos creativos contemporáneos de nuestro alumnado. El alcance del estudio aspira, en la medida de lo posible, a reinstaurar en la enseñanza superior de las artes el conocimiento y praxis de esta materia en peligro de desaparición, cuestión que se evidencia en la implementación de ésta con grandes resultados gráficos y plásticos en los trabajos del alumnado.

---

1 Las tradicionales tintas antiguas (carbónicas) y medievales (metálicas) se substituyen a lo largo de los siglos y con el avance tecnológico, por tintas industriales de carácter sintético que podemos encontrar en el mercado: entre otras, las acrílicas, alquídicas, nigrosinas y anilinas (Marcano, 2018).

En el contexto científico, reafirmamos la importancia del conocimiento de las técnicas, los materiales y los procedimientos artísticos desde su estudio en una dimensión teórica (con el auxilio de la historia, la física y química de la materia) y en una dimensión práctica y de incidencia en el discurso creativo del alumnado (a título individual y también colectivo-cooperativo). Añadimos también una reflexión relativa a potenciar el uso de materiales artísticos sostenibles, tomando como punto de anclaje los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2015). En ese sentido apostamos por investigar la materia artística comprometida con el medio, utilizando componentes inocuos para la salud y la naturaleza o con un tratamiento residual reducido.<sup>2</sup>

## 1.2. **Ámbito de trabajo**

La experiencia se desarrolla en el contexto de los estudios de Grado en Bellas Artes y de Grado en Conservación-Restauración en Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (España). Las asignaturas a las que se circunscribe, concretamente, son las de: Laboratorio de Pintura (Código UB 363361), Laboratorio de Técnicas y Materiales Pictóricos y Escultóricos (Código UB 363364) y Proyectos de Creación Artística (363359); todas ellas asignaturas obligatorias distribuidas entre primero y segundo curso de Grado. En las materias se trabaja, de acuerdo a sus planes docentes, de manera competencial y desde visiones integradas y sistémicas, en pro de que el alumno conozca modalidades de producción, técnicas y tecnologías aplicadas en arte. Es en este contexto que los autores de este artículo, entre otros docentes, programan los citados contenidos referentes a materiales artísticos pretéritos que pueden resultar valiosos en nuestra contemporaneidad. Así mismo se plantean competencias a cumplir entorno al compromiso ético y la capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas en las artes y la sostenibilidad, pudiendo valorar el impacto social y medioambiental de las actuaciones en este ámbito y la capacidad para reconocer la variedad de bienes culturales y sus materias primas –en este último caso priorizando el patrimonio memorístico y patrimonial de nuestro contexto histórico y artístico–.

Otra dimensión que atañe a la experiencia de este artículo es el proyecto Compartir ideas: la universidad va al instituto, una iniciativa de Aprendizaje-Servicio en educación superior impulsada por el Grupo ApS(UB) entre las diversas facultades que componen la Universidad de Barcelona, para conectar lo que sucede en las aulas universitarias a las aulas de centros de formación secundaria (Grupo ApS[UB], 2016). En esta propuesta, estudiantes de Grado y Máster exponen a alumnos de secundaria de manera dinámica y atractiva los aprendizajes que hacen en la facultad a través de conferencias-taller. De esta manera aprenden significativamente mientras hacen un servicio útil a su comunidad, atendiendo las preocupaciones de los jóvenes y sus inquietudes, y contribuyendo a

---

2 Es necesario, en relación a la anterior nota, hacer constar que en los últimos años se desarrollan también a nivel industrial tintas que aspiran a ser sostenibles basadas en soja y otros componentes vegetales (Khosro et al., 2015). De la misma manera, diversas autorías recuperan fórmulas de tinta de origen vegetal y/o animal (Behan, 2018; Logan, 2018). No obstante, por conveniencia de extensión, quedan fuera de los márgenes que abarcan este artículo

mejorar su conocimiento situado. Los autores, junto con otros componentes de ATESI, han trabajado en este proyecto en los últimos años, coordinando, entre otras, la conferencia-taller “Artquimia. Elaboración y experimentación con tinta medieval”, en la que se cumple el objetivo planteado de promover el conocimiento artístico-histórico y científico vinculado a esta tipología de tinta, colaborando en su preservación, formando en su fabricación y motivando en su ensayo como materia gráfica de escritura y plástica como pintura (figura 1).



Figura 1. Sesión de conferencia-taller “Artquimia. Elaboración y experimentación con la tinta medieval” en el IES Infanta Isabel de Aragón de Barcelona, entre alumnos de Grado universitario y de alumnos de educación secundaria, en el marco del proyecto de ApS Compartir Ideas. La Universidad va al instituto.

En todo caso trabajamos activamente con nuestro alumnado en los contextos señalados no solamente en el estudio y ensayo con las tintas que son objeto de conocimiento de este trabajo, sino con cuantas posibilidades ricas se manifestaron en nuestro entorno por parte de nuestros ancestros y que, generosamente, dejaron en nuestras manos como un legado de incalculable valor. Haciéndonos nuestras las palabras de Nick Neddo (2016):

“Demos a nuestros ancestros el prestigio que merecen. De no ser por su ingenio creativo, no estaríamos aquí [...]. Su conocimiento íntimo del campo y del mundo natural en general les ofrecía todo lo necesario para elaborar a mano toda su cultura material. Para hacerte una idea, piensa en las muchas cosas que usamos actualmente en la vida cotidiana y que no sabemos hacer con las manos a partir de objetos”. (p. 8)

Observamos nuestro pasado y nos dirigimos a nuestro presente, y lo hacemos ubicados en orden de prioridades en nuestro espacio vivencial, nuestro territorio, zona, población, región. Y descubrimos tantas y tantas posibilidades en nuestras respectivas bio-regiones:

“Elaborar nuestras herramientas (y preparar los materiales para ello) a partir de la naturaleza es algo increíblemente gratificante a un nivel profundo, incluso instintivo. Gran parte de la satisfacción viene del proceso de transformación que se produce cada vez que hacemos algo a partir de otra cosa. Uno de los resultados de la elaboración manual de cosas a partir de la naturaleza es la inevitable profundización en los conocimientos de nuestra propia biorregión y en las relaciones que tenemos con ella.” (Neddo, 2016, p. 9)

La bio-región en la que nos situamos (Cataluña), en su estudio e investigación nos ha evidenciado –en los contextos referenciados de estudio y ensayo– una vasta cantidad de materias, técnicas y procedimientos artísticos procedentes del patrimonio humano y su legado. Así, podemos trabajar con muchas materias de la tierra tal y como así se hacía tradicionalmente. Por nombrar solo algunas, podríamos referir a: materiales pigmentarios en base a óxidos de hierro, aglutinantes vegetales como gomas de frutales mediterráneos (almendro, cerezo, manzano...), pinturas lácteas, pinturas mucilaginosas, papel artesanal de “trapo” (a partir de hilaturas y tejidos de algodón), ictiocolas (colas a partir de pescados), pinturas colágenas y albúminas (colas a partir de cartílagos animales y temple de huevo) y como no, nuestras tintas antiguas carbónicas y medievales metálicas.

### **1.3. Precedentes**

A nivel de precedentes en literatura académica, se destaca que sobre el caso concreto de trabajo con tintas carbónicas y metálicas no se hallan excesivas referencias bibliográficas de estudio a las que poder referir. Cabe nombrar, no obstante, dos fuentes principales: la primera es el trabajo de Gianluca Farusi (2007), que a través de un proyecto con estudiantes de química del Instituto Técnico Industrial Galileo en Avenza-Carrara (Italia) plantea el estudio de las características físicas y químicas de esta materia, pero sin evidencias de intervenciones creativas gráficas-plásticas. La segunda es el trabajo de Díaz et al. (2018), en el marco del grupo de investigación en historia medieval “Meridies” de la Universidad de Córdoba (España), en la que muestran la reproducción de cinco tintas medievales utilizando todos y cada uno de los ingredientes y procedimientos empleados en los siglos XV y XVI. En este caso, las conclusiones son estrictamente de carácter químico y hacen referencia a la composición genérica y a ciertas particularidades que dejan categorizado en el ámbito científico ciertas discusiones compositivas.

Ambos trabajos, valiosos desde su carácter científico, no inciden en una perspectiva de experimentación con la materia en un sentido gráfico-plástico como el que preconizamos en el contexto de la enseñanza superior de las artes. Nos dirigimos pues hacia esas concreciones por nuestra parte.

## **2. Materiales y métodos**

El plan de intervención de este trabajo se ha desarrollado en los últimos cursos académicos y se implementa tal y como se ha especificado en la introducción, tanto en las asignaturas como en el proyecto Compartir Ideas.

De manera general, previamente a la actividad el alumnado no tiene demasiadas nociones relativas a la fenomenología de los materiales artísticos que la atañen, sus técnicas y procedimientos. Como se ha señalado, prevalece la inmediatez y la comodidad en la adquisición de materiales, elaborados y disponibles comercialmente, sin grandes explicaciones o informaciones relativas a su calidad, origen y composición. Esta situación genera un cierto “analfabetismo” que resulta necesario combatir, y es por ello por lo que cabe sistematizar la estrategia, hoja de ruta, metodología que optimice la experiencia –cuando menos en despertar la curiosidad– que es el motor de cualquier iniciativa inteligente.

Las actividades sobre tinta se diseñan en tres grandes fases correlativas, en pro de una praxis correcta que nos lleve a la consecución de las competencias y objetivos. Así se establecen: Fase 1, de teorización general en el aula y la mesa docente sobre la tinta antigua (carbónica), medieval (metálica) y moderna (sintética); Fase 2, de elaboración en el laboratorio a partir de la mesa docente de tinta antigua (carbónica) y medieval (metálica); y Fase 3, de experimentación creativa en el aula taller de creación con la tinta antigua (carbónica) y la tinta medieval (metálica), con prioridad de ésta última.

## 2.1. Fase de teorización

En primer lugar, cabe una aproximación teórica entorno a la tinta como material de amplia fenomenología. El alumnado conoce el concepto de “tinta” y lo utiliza, habitualmente, pero dichas tintas son mayoritariamente colorantes contemporáneos fruto de síntesis industrial y elaboradas con componentes relativamente tóxicos. Interesados, por el contrario, una perspectiva sostenible, entramos en materia en el aula auxiliados por diferentes tipos de materiales didácticos (proyecciones de diapositivas, fichas didácticas, mesas docentes)<sup>3</sup> para definir en primer lugar lo que es una tinta a través de un recorrido cronológico que va de lo universal a lo particular, de la antigüedad a la contemporaneidad.

Nos iniciamos en la tinta antigua o carbónica para escribir y dibujar, sobre las cual Mayer (1985) señala que “se inventó en China y en Egipto aproximadamente en la misma época (según varios investigadores, no mucho antes del año 2500 a. de C., en ambos países)” (p. 499). Una tipología de tinta compuesta por aglutinantes o adhesivos solubles en agua (como las gomas semitransparentes extraídas de ciertos vegetales, como la arábica o la guar) y pigmentos (como el “negro de humo”).<sup>4</sup> De hecho, una “tinta de carbón” no

3 La “mesa docente es un interesante artefacto didáctico en forma de disposición de objetos y gráficos dibujados sobre una mesa cubierta de papel a modo de lienzo, en el que puede presentarse de manera interactiva, práctica y visual el trabajo con tintas, a partir de las materias primas y elaboradas. La mesa es poliédrica y versátil, ya que permite al alumnado tocar, manipular, transformar, intervenir y especular: actúa como continente y contenido, a través de la cual completar cualquier objeto de conocimiento de principio a fin.

4 Lo que denominamos “negro de humo” (soot en inglés) procede de la calcinación de maderas de coníferas y del humo que produce, recogido en una superficie refrigerada en el que se proyecta, en forma de hollín. Dicho pigmento se produce también de la combustión de hidrocarburos como el petróleo y el acetileno, y destaca por ser el carbono de grano más fino y cubriente (finura coloidal).

es más que una suspensión de corpúsculos de carbón en agua y goma. En nuestro trayecto especificamos las leves diferenciaciones entre las tintas carbónicas antiguas, europeas y orientales, su elaboración en forma líquida o fluida o en su posibilidad seca y en forma de barra. Éste último formato resulta común en la tradición “Sumi” de oriente, donde aparece como aglutinante también el colágeno o cola animal (véase, por ejemplo, en Takashi, s. f.).

Nuestra teorización continua su cronología hacia el medievo europeo, sobre todo el próximo de la cuenca mediterránea, en el que irrumpe la denominada “tinta metálica”. Esta tinta resultó revolucionaria en cuanto a su novedosa composición en base a reactivos químicos (catión ferroso + ácido reactivo) y su mayor solidez y estabilidad como material, siendo esta la tinta que prevalece hasta principios del siglo XX. La misma se presenta desde el contexto histórico en el que más proliferó, el medievo y en un arquetipo del mismo: la vida monástica, la figura del escriba y los códices.

Las fuentes iónicas que intervienen en la composición de esta tinta son, generalmente, el sulfato de hierro de origen mineral natural y también aguas ferrosas de manantial –a partir del siglo XVI se producirá, además, añadiendo ácido sulfúrico a clavos de hierro–. En cuanto a los ácidos reactivos, se presentan los más comunes como el ácido tánico obtenido de vegetales macerados e infusionados (como la piel de granada y la piel y semillas de uvas). Otras formulaciones defienden el ácido gálico, obtenido también por maceración e infusionado, en este caso de agallas de roble y otros vegetales (como las rosas silvestres, el avellano o el acebo). Ambos reactivos, en sus correspondientes disoluciones y proporciones, son mezclados para provocar instantáneamente la oxidación y precipitación total, hasta el máximo grado de oxidación de los iones de hierro (figura 2). El resultado es un líquido de tonalidad azulada plomiza el cual cabe la posibilidad, tal y como se hacía en algunos casos, de oscurecer con los pigmentos de corpúsculo ínfimo como el negro de humo.<sup>5</sup>

La explicación concluye presentando el aglutinante por excelencia para la tinta metálica, que también lo es para las tintas carbónicas: la goma arábiga o goma de acacia del Senegal, una goma de extrema transparencia ad-hoc para el proceso gráfico-plástico. Antes de finalizar el trayecto, y por contraste, se hace un inciso en la revolución química del siglo XIX, que implica la industria de los derivados del petróleo y otros materiales en cuanto a la aparición del amplio catálogo de tintas sintéticas.

---

5 Cabe destacar que la tinta metálica, de entre todas las tintas, es la que se encuentra en mayor peligro de desuso y olvido. La relativa “incomodidad” para conseguir sus ingredientes (todos naturales) ha condicionado una tendencia a su substitución –por parte del artista inquieto que aún elabora materiales artísticos– por la tinta carbónica, más fácil e inmediata. También la precede un aura negativa debido a los muchos problemas que genera en cuanto a Conservación-Restauración sobre sus soportes naturales celulósicos (pergamino y papel), problemas de acidificación y degeneración fibrilar. Algo que se solucionaba en el momento de fabricación sólo por parte de los artesanos más hábiles los cuales neutralizaban la acidez con carbonatos (Odor, 2017).



Figura 2. Reacción entre el sulfato de hierro y el infundado de agallas de roble dando lugar a la tinta metálica medieval.

## 2.2. Fase de elaboración

La metodología de la mesa docente en nuestro laboratorio aglutina todo lo necesario para mostrar la elaboración de las tintas antigua y medieval. Los alumnos se sitúan alrededor y se les invita a participar activamente. Se disponen sobre la mesa los materiales que intervienen en la preparación de las tintas, de manera física y agrupados en sus correspondientes roles. Por lo que respecta a la tinta metálica, se diferencian los reactivos iónicos férricos, reactivos ácidos tánicos y gálicos, médium acuoso (agua), pigmentos auxiliares y aglutinante (figura 3).



Figura 3. Disposición de la mesa docente con los componentes para elaborar tintas.

Todos los reactivos son fáciles de conseguir en la propia naturaleza o a nivel comercial. No obstante, se dan pautas metodológicas para priorizar su obtención natural en el medio, facilitando la detección de vetas sulfuro-ferrosas a nivel geológico, aguas manantiales ferrosas y obtención férrica a partir de escoria y chatarra –en este último caso con la valiosa idea de potenciar el hábito del reciclaje–. Respecto al reactivo ácido se pauta su obtención vegetal a partir de especies ricas en taninos y galos. La reacción química genera la tinta azul oscura, que se aglutina finalmente con goma arábiga. En este proceso intervienen diversas posibles formulaciones que juegan a una variación de reactivos. A partir de ahí el alumno también debe especular e indagar, como señala Rosa Codina (2000):

“Trabajar sobre los materiales y las técnicas pictóricas es una forma de contribuir a la construcción de nuevos lenguajes artísticos y de poéticas vinculadas a las nuevas sensibilidades, un proceso de descubrir las posibilidades expresivas de la materia y un sistema de facilitar la materialización de las ideas. Se trata, en el fondo, de explicar el significado a través de las propiedades de los materiales y de saber encontrar las energías visuales y táctiles que surgen de la interacción entre el artista, las técnicas, la imagen mental y el gradual fluir de la pintura.” (p. 9)

Ello supone que el alumno podrá establecer en sus formulaciones un margen más o menos estricto en el interés de conseguir una tinta metálica tradicional o una alternativa. Una proporción tradicional y convencional se resuelve de la siguiente manera (figura 4):

- Reactivo 1 (disolución férrica): disolución de 1 parte de sulfato de hierro por 3 partes de agua destilada, dejando reposar 24 h.
- Reactivo 2 (infusión gálica): infusión en frío de 1 parte de agallas de roble en 3 partes de agua destilada, dejando reposar 24 horas.



Figura 4. Disolución férrica (izquierda) e infusión gálica (derecha), con aplicación sobre papel de mesa docente.

Para obtener la tinta, con resultado similar al descrito en la figura 2, se mezclan a partes iguales ambos reactivos. Se observará de inmediato la reacción que conforma la tinta metálica, que podemos dejar reposar 24 horas para filtrar y obtener un líquido sin impurezas. A esta tinta base podemos añadirle ya la goma arábiga, que hará de aglutinante y a la vez de agente de suspensión. La proporción de goma arábiga puede ser de entre un 10% a un 20% del volumen del líquido de tinta. Para preparar la goma arábiga podemos triturarla en mortero y mezclar la molturación resultante en una proporción de 1 parte de goma arábiga triturada por 3 partes de agua destilada, revolviendo la mezcla ocasionalmente en un período de entre 6 y 12 horas. En esta fase es cuando pueden añadirse a la tinta pigmentos como el negro humo, como se ha indicado anteriormente.

### 2.3. Fase de experimentación creativa

Una vez mostrado el proceso y asimilados los pasos, es cuando nuestro alumnado se pone realmente en marcha. Ha conocido la literatura de esta materia casi olvidada y ha entendido su naturaleza origen e historia. Se le invita entonces a realizar un estudio de campo en su bio-territorio y se le reta a traer de su entorno natural aquellas materias necesarias para la fabricación de la tinta metálica (Romero, 2018). Se les pide que busquen las fuentes ácidas en bosques y cocinas, a partir de un manual botánico contextual. Se les pide que busquen también fuentes férricas o iónicas en su entorno, en colinas o sumergiendo unos clavos de acero en agua y vinagre durante unos días. Se les pide, también, que obtengan savia como aglutinante, a partir de cualquier árbol frutal. En su defecto, seremos nosotros los que les proporcionamos materiales a aquellos alumnos que no han podido conseguir alguno de los componentes, obtenidos en nuestras salidas de campo como investigadores de materia artística natural.

Con todos los materiales, se les invita a que ejecuten sus propias mezclas de tinta para trabajar en el aula. Llegados a este punto es el momento de la experimentación creativa, cuando el profesorado se retrae y observa como puro espectador, puesto que la dinámica consiste en que cada alumno lleve a sus intereses creativos y estéticos este material, siempre manteniendo el sentido común y las normas de seguridad convenidas (figura 5).



Figura 5. Experimentaciones del alumnado con la tinta medieval.

### 3. Resultados y discusión

La actividad genera innumerables resultados gráficos y plásticos, y se interviene en variedad de soportes; se interacciona con otras técnicas y materiales; se producen experimentaciones formales, informales, objetuales; frotamientos, dispersiones, aguadas, lavados, erosionados; se usan espátulas, pinceles, manos, cañas, plumas, aerógrafos, rotuladores, estilógrafos; se trabaja en pintura mural, grabado, estampación, acción, performance... El alumno reacciona motivado, creando –como una suerte de alquimista– su materia y experimentando con ella.

Prueba las tintas antiguas y medievales y llega a unos niveles que constatan la consecución de interesantes foros de intercambio de conocimiento y debate. Es en el momento de concluir la actividad en el que los docentes les muestran las evidencias de artistas del pasado y el presente que han trabajado creativamente, con asiduidad o puntualmente con la tinta metálica. Si no se hace hasta entonces, que la experimentación está concluida, es porque no se quiere condicionar a nadie más que en permanecer en su propia intencionalidad, la más pura e intuitiva. En esta actividad en concreto, se defiende que lo estratégico y apriorístico es trabajar “sin referentes” para obtener un resultado mucho más gratificante.

Pronto se convierten en alumnos investigadores, que se alían a la tradición y a los materiales antiguos y a esa causa de recuperación de lo que olvidado que, si no es por su intervención generacional, bien seguro desaparecerá. Y lo hacen abiertos a tantas otras posibilidades y materias –pues se han dado cuenta que lo pretérito no está en absoluto en desacorde con lo contemporáneo–. De entre estos alumnos emocionados aparecen rápidamente embajadores que se unen a la iniciativa Compartir ideas. La universidad va al instituto y realizan sus clases taller con alumnos de secundaria que merecen conocer estos maravillosos legados patrimoniales, animándose a crear a su vez y, porqué no en los márgenes de lo lúdico, a jugar –pues, como defendiera Huizinga (2000), a veces no hay diferenciación entre ambos conceptos.

Se puede dar respuesta a nuestras preguntas iniciales: “¿Podemos experimentar con materiales artísticos pretéritos en los márgenes de la contemporaneidad consiguiendo resultados de impacto? ¿Por qué no recuperar técnicas y procedimientos artístico-plásticos de carácter patrimonial, potencialmente en el olvido, y con un amplio abanico de posibilidades oportunas a los objetivos artísticos personales?” Por supuesto la réplica está sobre la mesa, en los talleres de creación, en el aula. La evidencia queda latente en los buenos resultados.

Nuestro alumnado, tras la experiencia, tal y como así lo manifiesta en las encuestas evaluativas de las asignaturas, se encuentra muy satisfecho: ha adquirido una responsabilidad en cuanto a preservar la memoria y el patrimonio inmaterial, transfiere su conocimiento a otras capas de la sociedad y todo ello en los márgenes de un pensamiento natural y de sostenibilidad sin renunciar en absoluto a la contemporaneidad. Contemporaneidad que, por supuesto, además de nutrirse de la sabiduría que innova también lo hace –como no podía ser de otra manera– de la mirada pretérita.

## Referencias

- Behan, Babs (2018). *Botanical Inks. Plant-To-Print Dyes, Techniques and Projects*. Londres: Quarto.
- Codina, Rosa (2000). *Procediments pictòrics*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- De la Cerda, Maribel; Graell Martin, Mariona; Martín García, María Jesús; Puig Rovira, Josep Maria y Muñoz García, Alexandra (2010). Aprendizaje Servicio: ejemplos y definiciones. En Puig Rovira, Josep Maria (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 15-32). Barcelona: Graó.
- De Sousa Santos, Boaventura (2019). Educación para otro mundo posible. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Educacion\\_para\\_otro\\_mundo\\_posible\\_Boaventura.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf) <https://doi.org/10.1186/s40494-018-0228-8>
- Díaz Hidalgo, Rafael Javier; Córdoba, Ricardo; Nabais, Paula; Silva, Valéria; Melo, Maria J.; Pina, Fernando; Teixeira, Natércia y Freitas, Víctor (2018). New insights into iron-gall inks through the use of historically accurate reconstructions. *Heritage Science*, 6, 63. <https://doi.org/10.1186/s40494-018-0228-8>
- Farusi, Gianluca (2007). Monastic ink: linking chemistry and history. *Science in School*, 6, 36-40. [https://www.scienceinschool.org/sites/default/files/teaserPdf/issue6\\_galls.pdf](https://www.scienceinschool.org/sites/default/files/teaserPdf/issue6_galls.pdf)
- Grau Costa, Eulalia (2014). Entre pots i olles. En Redondo-Arolas, Mar; Sala, Teresa-Maria; Padró, Carla y Pulido, Dolo (Eds.), *Originaria: 35 anys de la Facultat de Belles Arts* (p. 56). Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Grupo ApS(UB) (2016). Compartir ideas. La universidad va al instituto. Análisis de la primera edición de un proyecto de aprendizaje servicio transversal a la Universidad de Barcelona. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*, 3, [s. p.]. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/367244>
- Huertas Torrejón, Manuel (2010). *Materiales, procedimientos y técnicas pictóricas I. Soportes, materiales y útiles empleados en la pintura de caballete*. Madrid: Akal
- Huizinga, Johan (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Khoso, Nazakat Ali; Wang, Ning Ning; Memon, Samiullah; Memon, Hafeezullah y Zhu, Cheng Yan (2015). Formulation of Eco-Friendly Inks for Ink-Jet Printing of

Polyester and Cotton Blended Fabric. *Key engineering materials*, 671, 109-114.  
<https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/KEM.671.109>

Lee, Joanne (2013). "Without a Master": Learning Art Through an Open Curriculum. En Potter, Matthew C. (Ed.), *The concept of "Master" in Art Education in Britain and Ireland, 1770 to the present* (pp. 251-260). Surrey: Ashgate Publishing.

Logan, Jason (2018). *Make Ink: A Forager's Guide to Natural Inkmaking*. Nueva York: Abrams Books.

Marcano, Deanna (2018). *Introducción a la Química de los colorantes*. Caracas: Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales. <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/19390/1/colorantes%20listo%20%2Bisbn.pdf>

Mayer, Ralph (1985). *Materiales y técnicas del arte*. Barcelona: Hermann Blume.

Neddo, Nick (2016). *El artista orgánico*. Barcelona: Promopress.

Odor Chávez, Alejandra (2017, setiembre). Criterios y metodología aplicada para el diagnóstico, estabilización y conservación de manuscritos pertenecientes a Fondos Antiguos. *IV Encuentro Nacional de Instituciones con Fondos Antiguos y Raros*. Buenos Aires, Argentina. [https://www.bn.gov.ar/resources/conferences/pdfs/32/1-A.Odor\\_ponencia.pdf](https://www.bn.gov.ar/resources/conferences/pdfs/32/1-A.Odor_ponencia.pdf)

Organización de Naciones Unidas [ONU] (2015). Agenda para el Desarrollo Sostenible. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Palacios Garrido, Alfredo (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Revista Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación Artística para la Inclusión Social*, 4, 197-211. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110197A>

Pérez Orozco, Amaia (2019). *Subversión feminista de la economía. Sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de sueños. [https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Subversi%C3%B3n%20feminista%20de%20la%20econom%C3%ADa\\_Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf](https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Subversi%C3%B3n%20feminista%20de%20la%20econom%C3%ADa_Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf)

Porquer Rigo, Joan Miquel; Grau Costa, Eulàlia y Asensio Fernández, José Antonio (2020). Transferència activa: Aprenentatge Servei en el context de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. En Schwarz, Jeffrey (Ed.), *Indisciplines: Actas del Congreso sobre la investigación en la práctica de las artes* (pp. 221-231). Barcelona: Universitat de Barcelona. [https://b3a5d73f-f80a-4b71-811c-b550bd9d8e10.filesusr.com/ugd/cb4a0a\\_a0375d4af9de462baa4fa4d769b05529.pdf](https://b3a5d73f-f80a-4b71-811c-b550bd9d8e10.filesusr.com/ugd/cb4a0a_a0375d4af9de462baa4fa4d769b05529.pdf)

Romero Pineda, Rafael (2018). *Natura proebet. El bio-territorio como proveedor de materia artística*. En Grau Costa, Eulàlia y Porquer Rigo, Joan Miquel (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3* (pp. 114-119). Barcelona: Edicions Saragossa.

Takashi, Murata (s. f.). *Nara Ink. Japan's oldest and largest sumi ink production area*. <https://artsandculture.google.com/exhibit/fAJypN9NWAVvIw>



# Relato visual Espíritu de Pájaro de Fredy Chinkangana

## Visual Story Bird Spirit by Fredy Chinkangana

**Luis Claudio Cortés Picazo**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, Chile

[luis.cortes@umce.cl](mailto:luis.cortes@umce.cl)

Recibido: 12/11/2021

Revisado: 26/03/2022

Aceptado: 27/03/2022

Publicado: 01/04/2022

Sugerencias para citar este artículo:

Cortés Picazo, Luis Claudio (2022). «Relato visual Espíritu de Pájaro de Fredy Chinkangana», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 227-236), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6533>

### Resumen

Durante el año 2020 en pleno contexto de emergencia sanitaria del COVID-19, emerge la necesidad de estrachar lazos entre texto poético e ilustración gráfica, con el objetivo inicial de experimentar nuevas formas de construcción del saber artístico, a través de herramientas manuales y digitales de edición para generar conocimiento desde la expresión visual. Experiencia traducida en una serie de registros visuales, tales como bocetos y dibujos acompañados de relatos poéticos que configuran un mundo imaginario y simbólico poblado de personajes y escenarios alejados de la sensibilidad y experiencia humana.

“Espíritu de pájaro” de Chinkangana (2010) es un relato poético cargado de “pura literatura, pura creación, aquello que tanta falta les hace a los seres humanos: tan cuerdos, tan calculados, tan poco instintivos” (Sierra, 2017). Relato que a través del lenguaje oral y lenguaje visual remite a un mundo cada vez más alejado, castigado, maltratado y menoscabo por la acción irracional del ser humano. Y que en pleno confinamiento emerge como grito desgarrador desde una oralidad resignificada con imágenes que cobran vida propia al margen de un presente incapaz de respetar la memoria pasada de pueblos nativos: “Dedico estos cantos a la lucha y resistencia de nuestros pueblos nativos en Colombia y América; a los abuelos y abuelas que han sabido guardar en buen cofre la sabiduría para ir sacándola en los momentos más difíciles de nuestro caminar” (Chinkangana, 2010, p.10).

De este modo, texto e imagen configuran un relato visual conformado por “siete actos” que representan al poema “Espíritu de pájaro” de Chinkangana (2010) en diferentes fragmentos. Relato que evidencia la necesidad de pertenecer a una Madre

Tierra, de la cual nos hemos expulsado para crear espacios que satisfagan un caminar alejado de tradiciones orales. Lenguaje que permite conservar la naturaleza étnica, razones filosóficas y cosmovisión de la vida de los pueblos indígenas, cuya visión holística de la naturaleza cumple un papel fundamental en el ciclo de vida de los pueblos indígenas, para trascender el límite del bienestar físico individual o colectivo que nos pone en contacto con la esencia espiritual de la vida misma (Moreno Rangel y Olmos Zamudio, 2014, pp.30-31).

**Palabras clave:** relato, poesía, dibujo, naturaleza, confinamiento.

### Abstract

During the year 2020, in the context of the health emergency of COVID-19, the need to establish ties between poetic text and graphic illustration emerges, with the initial objective of experimenting with new forms of construction of artistic knowledge, through manual and digital tools of editing to generate knowledge from visual expression. Experience translated into a series of visual registers, such as sketches and drawings accompanied by poetic stories that configure an imaginary and symbolic world populated by characters and settings far from human sensibility and experience.

Chinkangana's "Spirit of the Bird" (2010) is a poetic story loaded with "pure literature, pure creation, what human beings lack so much: so sane, so calculated, so little instinctive" (Sierra, 2017). Story that through oral language and visual language refers to an increasingly remote world, punished, mistreated and undermined by the irrational action of the human being. And that in full confinement emerges as a heartbreaking cry from a resignified orality with images that take on a life of their own apart from a present incapable of respecting the past memory of native peoples: "I dedicate these songs to the struggle and resistance of our native peoples in Colombia and America; to the grandfathers and grandmothers who have known how to keep their wisdom in a safe place to be taking it out in the most difficult moments of our journey" (Chinkangana, 2010, p.10).

In this way, text and image make up a visual story made up of "seven acts" that represent the poem "Bird Spirit" by Chinkangana (2010) in different fragments. Story that shows the need to belong to a Mother Earth, from which we have expelled ourselves to create spaces that satisfy a walk away from oral traditions. Language that allows to preserve the ethnic nature, philosophical reasons and worldview the life of indigenous peoples, whose holistic vision of nature plays a fundamental role in the life cycle of indigenous peoples, to transcend the limit of individual or collective physical well-being that puts us in contact with the spiritual essence of life itself (Moreno Rangel and Olmos Zamudio, 2014, pp. 30-31).

**Keywords:** Story, Poetry, Drawing, Nature, Confinement.

## Espíritu de pájaro

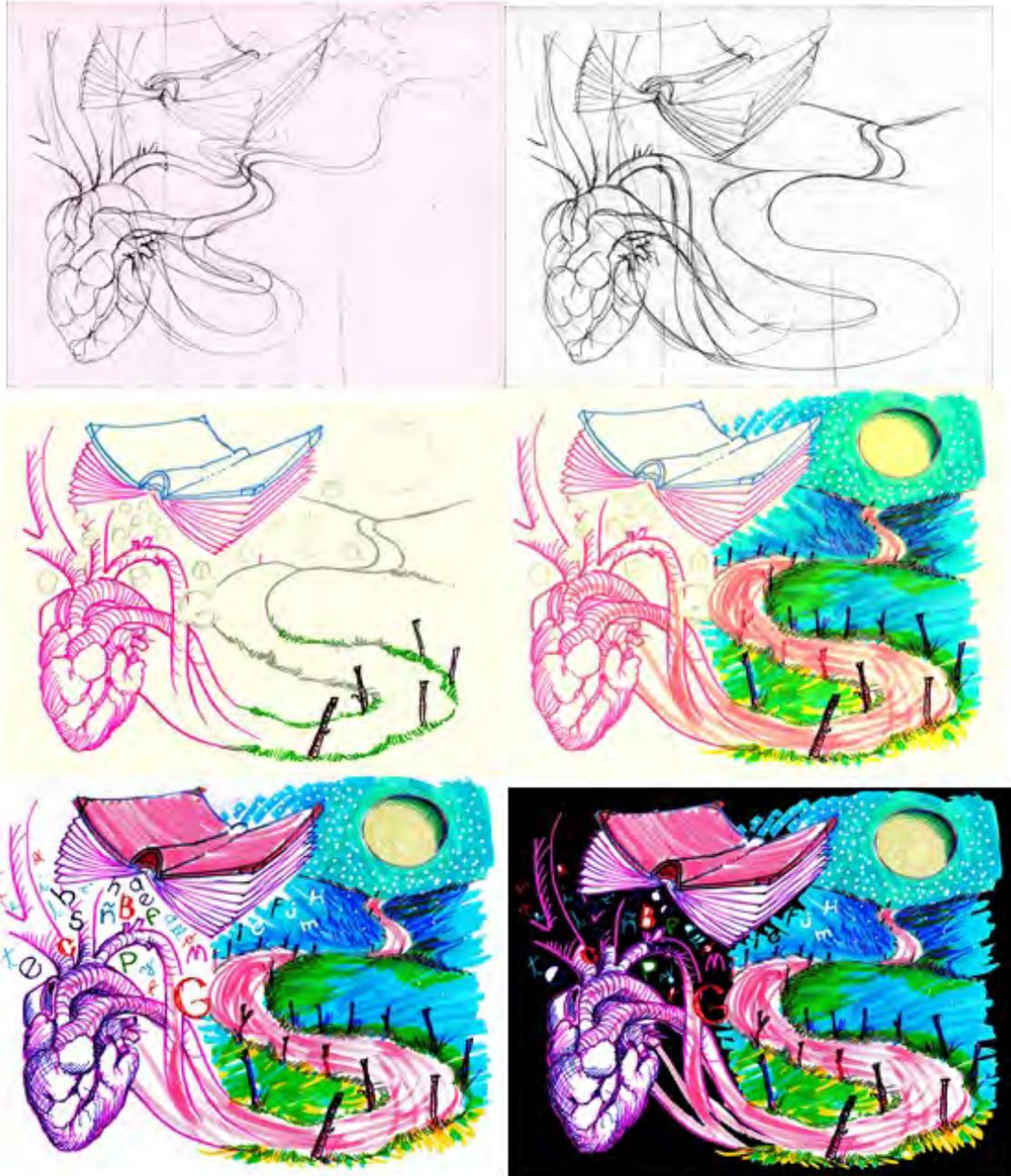
*Estos son cantos a la madre tierra en tono mayor  
son susurros que vienen de bosques lejanos ...*



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6633>  
Investigación

“Primer acto”. Secuencia de 6 dibujos de 22 x 28 cms.c/u.  
Lápiz grafito, rotuladores y edición Photoshop,  
Talca-Chile, 2020.

*...aquellas palabras esquivas que buscan ser gota en el corazón humano  
Son tonos suaves como si dijéramos:  
“Vamos en silencio por los caminos húmedos de la vida  
la hierba de la esperanza nos saluda entre la noche y sus sombras....*



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6633>  
Investigación

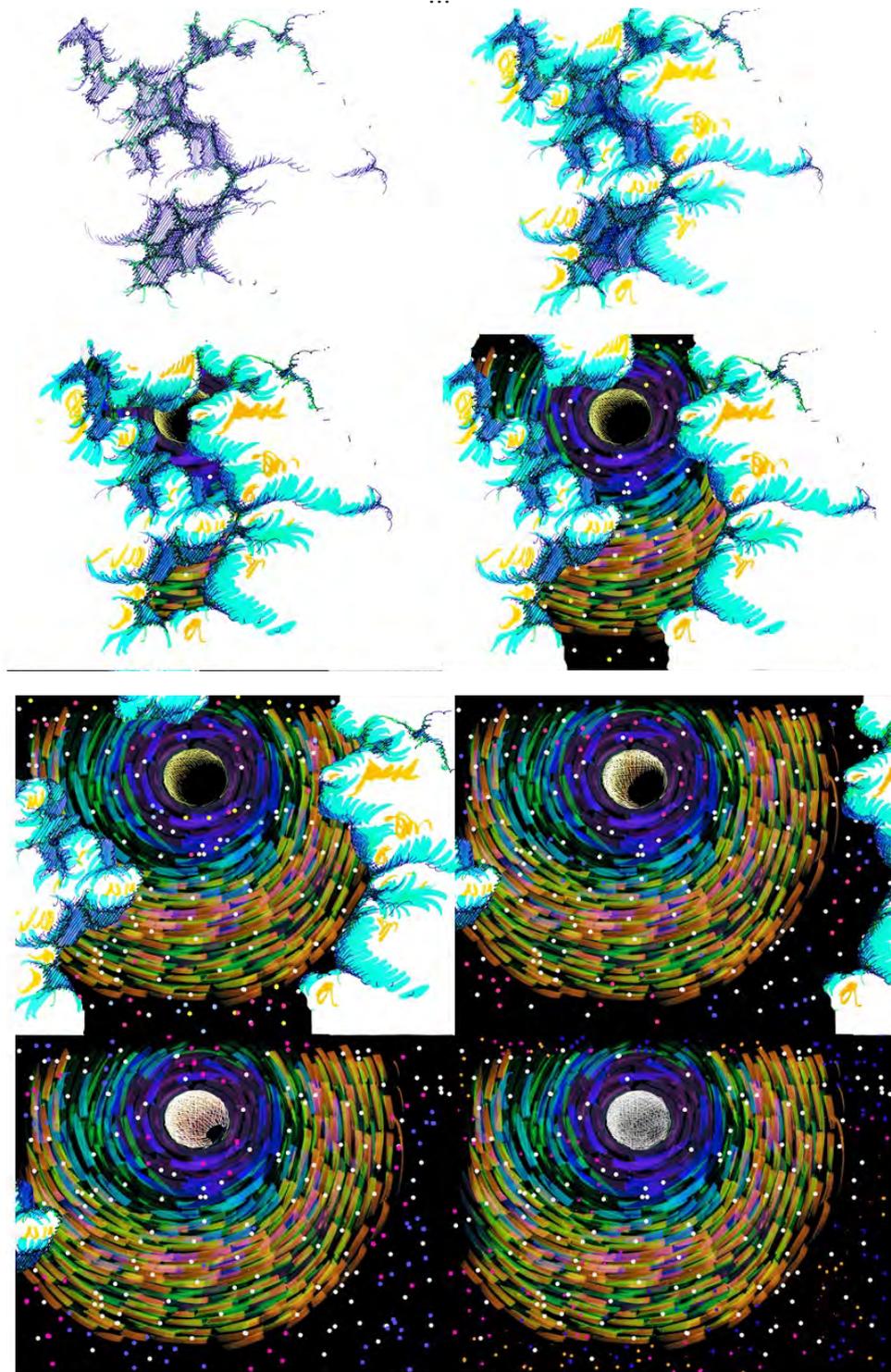
“Segundo acto”. Secuencia de 6 dibujos de 22 x 28 cms.c/u.  
Lápiz grafito, rotuladores y edición Photoshop,  
Talca-Chile, 2020.

*...nuestras huellas se abrazan a la tierra y el granizo canta  
entre las hojas del árbol...*



“Tercer acto”. Secuencia de 4 dibujos de 22 x 28 cms.c/u.  
Lápiz grafito, rotuladores y edición Photoshop,  
Talca-Chile, 2020.

*...somos el fuego de estrellas que se desprenden de la bóveda azul  
anunciando el nuevo tiempo*



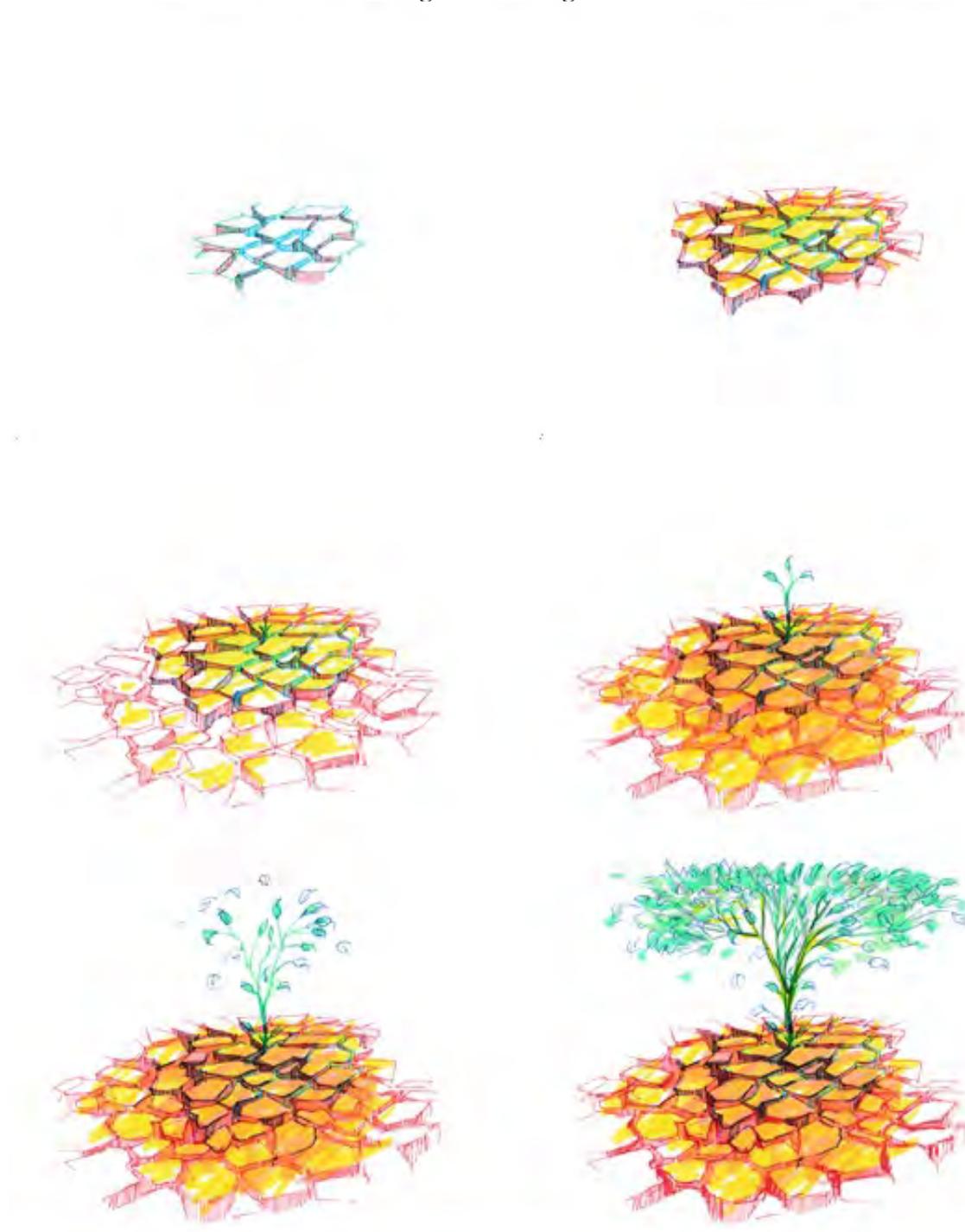
“Cuarto acto”. Secuencia de 8 dibujos de 22 x 28 cms.c/u.  
Lápiz grafito, rotuladores y edición Photoshop,  
Talca-Chile, 2020.

*...aquí estamos tejiendo el círculo de la mariposa amarilla...*



“Quinto acto”. Secuencia de 6 dibujos de 22 x 28 cms.c/u.  
Lápiz grafito, rotuladores y edición Photoshop,  
Talca-Chile, 2020.

*... sembrando agua en los lugares desiertos...*



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6533>  
Investigación

“Sexto acto”. Secuencia de 6 dibujos de 22 x 28 cms.c/u.  
Lápiz grafito, rotuladores y edición Photoshop,  
Talca-Chile, 2020.

*... en fin somos espíritu de pájaro en pozos del ensueño ”.*



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6633>  
Investigación

“Séptimo acto”. Secuencia de 4 dibujos de 22 x 28 cms.c/u.  
Lápiz grafito, rotuladores y edición Photoshop,  
Talca-Chile, 2020.

## Referencias

- Chinkangana, F. (2010). Espíritu de pájaro en pozos del ensueño. Ministerio de Cultura. Bogotá, Colombia. <https://es.calameo.com/books/002774391031f22c2ea7a>
- Moreno Rangel, V. P. & Olmos Zamudio, S. K. (2014). Retorno a la concepción indígena de familia: familia, diversidad y reconocimiento ancestral. Trabajo de Grado. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología. Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/10983/1710>
- Sierra, L.G. (2017). Animales en la poesía. Una selección. Sistema de Bibliotecas y Facultad de Medicina, Universidad de Antioquía, Colombia. <http://hdl.handle.net/10495/13886>

# Abramos las puertas a la igualdad: una experiencia plástica y artística con el alumnado universitario de Educación Infantil

Let's open the doors to equality: A visual and artistic experience with the university students of Early Childhood Education

**Pilar del Río Fernández**

Universidad de Málaga, España

pdelrio@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-9371-0228>

**M<sup>a</sup> Victoria Márquez Casero**

Universidad de Málaga, España

victoriamarquez@uma.es

<https://orcid.org/0000-0003-1422-2061>

Recibido: 17/09/2021

Revisado: 26/03/2022

Aceptado: 27/03/2022

Publicado: 01/04/2022

Sugerencias para citar este artículo:

del Río Fernández, Pilar y Márquez Casero, M<sup>a</sup> Victoria (2022). «Abramos las puertas a la igualdad: una experiencia plástica y artística con el alumnado universitario de Educación Infantil», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 237-250), <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.7173>

## Resumen

En el presente artículo presentamos una experiencia plástica y visual, llevada a cabo por las alumnas del 3º curso del Grado de Educación Infantil. La propuesta se enmarca dentro del grupo de investigación HUM816 E-Arlit, de la Universidad de Málaga, y pretende desarrollar dos de sus líneas de actuación: el conocimiento de las técnicas plásticas partiendo de la propia experimentación y, la concienciación de una sociedad más igualitaria basada en la paridad de género. Trabajamos con el alumnado matriculado en la asignatura Educación Plástica y Visual, proponiendo como práctica artística la elaboración de una obra artística utilizando puertas desechadas. ¿Por qué elegimos semejante soporte? Queríamos que cada una de las obras significase la posibilidad de abrir una nueva mira hacia la igualdad, no se trataba sólo de deliberar sobre este principio jurídico, sino que, cada grupo de alumnas debían de llevar su visión más allá del problema y exponer, ayudándose de técnicas acrílicas, sus propias reflexiones. Es un ejercicio de concienciación ante la certeza de que la igualdad de género no es sólo un derecho fundamental, es la base indispensable para conseguir un mundo pacífico y próspero.

**Palabras clave:** arte, didáctica, plástica, género, igualdad.

## Abstract

In this article we present a plastic and visual experience, carried out by the students of the 3rd year of the Degree in Early Childhood Education. The proposal is part of the research group HUM816 E-Arlit, from the University of Malaga, and aims to develop two of its lines of action: knowledge of plastic techniques based on experimentation itself and awareness of a more egalitarian society. based on gender parity. We work with the students enrolled in the Plastic and Visual Education subject, proposing as an artistic practice the elaboration of an artistic work using discarded doors. Why we choose similar bracket? We wanted each of the works to signify the possibility of opening a new perspective towards equality, it was not just a question of deliberating on this legal principle, but rather that each group of students should take their vision beyond the problem and expose, with the help of acrylic techniques, their own reflections. It is an exercise in raising awareness of the certainty that gender equality is not only a fundamental right, it is the essential basis for achieving a peaceful and prosperous world

**Keywords:** Art, Didactics, Visual Arts, Gender, Equality.

## 1. Introducción

Como integrantes del Grupo de Investigación HUM816: E-Arlit hemos centrado nuestra experiencia didáctica en el desarrollo de dos de sus principales líneas de investigación: la alfabetización artística / género y poder en contextos educativos. Con respecto a la primera, nuestro objetivo fue que el alumnado adquiriera la competencia para expresarse con técnicas pictóricas. Atendiendo a la segunda línea, se investigó y reflexionó entorno a la temática de igualdad de género y como consecuencia se abordó el empoderamiento de la mujer en la sociedad actual. Estas deliberaciones fueron la base de inspiración para la creación del proyecto que nos atañe y por ende, para la creación y desarrollo de las obras artísticas por parte de los discentes. En la elaboración de este proyecto expositivo tuvimos muy claro la necesidad de formar en valores que contribuyesen a la expresión artística y al compromiso en la lucha por una sociedad más igualitaria.

Las profesoras que exponemos esta experiencia didáctica impartimos docencia en el curso de 3º del Grado de Educación infantil de la Universidad de Málaga. Nuestros grupos constan de unos 65 estudiantes. Para el desarrollo de esta práctica dividimos la clase en grupos de trabajos de 6 o 7, cada uno debía elaborar una obra artística en la que analizaran el problema de la igualdad de género, reflexionaran ante él y expusiesen sus preocupaciones al respecto, todo ello utilizando como modo de expresión la obra artística.

Las obras artísticas elaboradas tienen como soporte una puerta. Elegimos este soporte por las muchas connotaciones que estas implican. La puerta es el vínculo de unión entre dos estancias, es algo que al abrirse nos puede mostrar otra visión muy diferente de dónde nos encontramos, puede dejar correr el aire que refresque una estancia, o sencillamente se abre y cierra sin darnos la oportunidad de actuar. Además de su forma

sugerente, también nos resultó fácil y económico al encontrar este soporte en cualquier contenedor de escombros de la ciudad. Y finalmente señalar su idoneidad a la hora de aplicarle la pintura acrílica, en ella los colores lucen brillantes, es muy sencilla de trabajar.

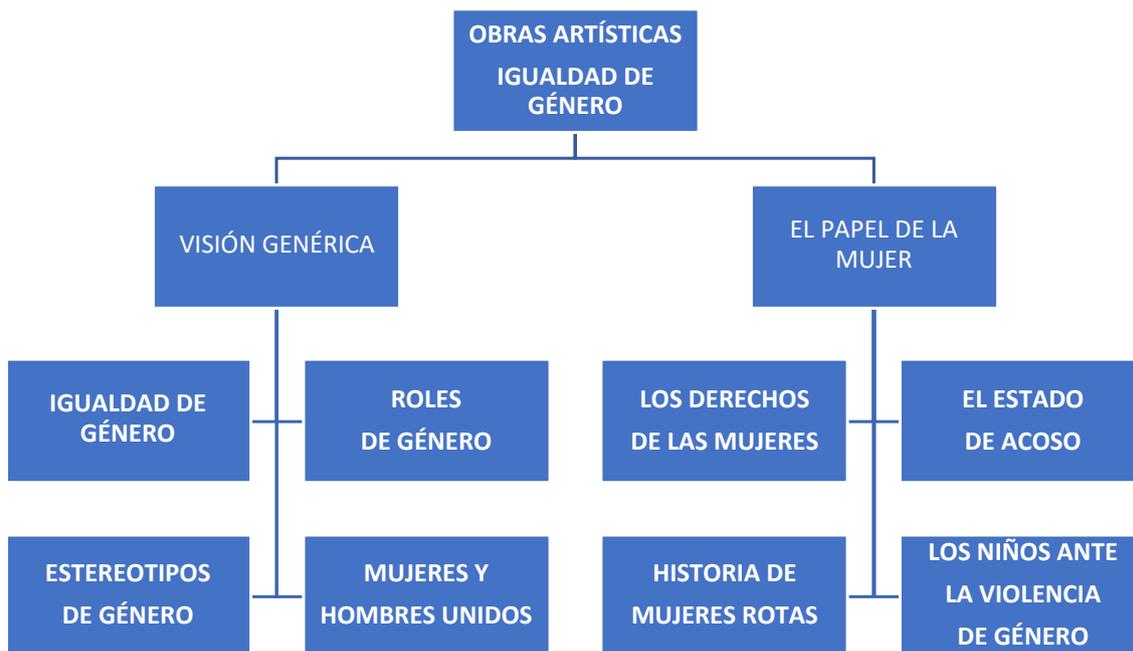


Figura 1: Puntos de reflexión sobre los que han trabajado nuestros alumnos realizando su obra artística. Elaboración propia.

## 2. Metodología

La metodología que desarrollamos en esta experiencia didáctica partió de las dos líneas de educación que nos hemos propuestos trabajar. Por un lado, el conocimiento de las técnicas plásticas, basada en la propia manipulación de materiales como acrílico, soportes reciclados, pinceles, etc. y por otro concienciar a nuestro alumnado de la inminente necesidad de luchar para conseguir una sociedad basada en principios de equidad.

El conjunto de todas las obras artísticas que realicen nuestro alumnado tendrá como finalidad la presentación de una gran exposición en el espacio expositivo situado en el hall de la Facultad de Ciencias de la Educación. Hemos constituido el aprendizaje en una metodología fundada en proyectos, esto suponía involucrar al estudiante en la elaboración en un conjunto de tareas de aprendizaje basada en la resolución de preguntas y/o problemas, implicarle en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera autónoma durante la mayor parte del tiempo, culminando en la realización de un producto final presentado ante los demás (Jones, Rasmussen y Moffitt, 1997).

Para la realización de la obra artística hemos desarrollado la siguiente metodología:

- *Búsqueda del soporte pictórico*: como soporte pictórico hemos utilizado una puerta reciclada de los contenedores situados en las vías públicas, material de desecho que van a reutilizar sin coste alguno. Recordaremos que el soporte en la pintura es uno de los elementos imprescindibles para que se pueda realizar una pintura con resultados idóneos (Sidaway, 2002).

- *Identificación de la información necesaria ante el problema*: en un principio nuestro alumnado tuvo que buscar la información necesaria sobre igualdad de género para poder conocer el problema en profundidad. A partir de identificar el problema y de situar el papel de la mujer como eje central, surgió la necesidad de su análisis. Es entonces cuando se estudiaron todas las circunstancias concretas en las que aparece el problema (Fernández, E. 2010, s.p.).

- *Diseño y ejecución de la obra artística*: partiendo de la premisa de que el objetivo principal era abordar problemas de trascendencia social con métodos técnicamente eficaces y una estética satisfactoria (Eisner, 2004), cada grupo propuso el diseño de su obra artística. Aportaron varios bocetos en los que reflejaban sus ideas, preocupaciones, y expectativas ante el tema. Seleccionaron la más apropiada.

- *El material empleado*: Los estudiantes aprenderán a utilizar los acrílicos. Esta es una técnica plástica que permite empastes de gran resistencia y permite su aplicación como tinta plana generando colores muy brillantes. Otra de sus ventajas es que seca rápidamente por lo que permite superponer colores sin que estos se mezclen, pero la cualidad más determinante para su selección, fue su idoneidad de aplicación a todo tipo de superficies: maderas, papeles, cartones, telas, lienzos, material reciclado, etc.

- *Exposición final*: todas las obras artísticas realizadas por los distintos grupos fueron expuestas en el espacio expositivo que posee la Universidad de Ciencias de la Educación (Málaga), este está situado en el hall, lo que implica una gran visibilidad. Cada puerta presentaba un enfoque distinto, y a la vez complementario sobre el problema de la igualdad de género. La visión del conjunto generaba un espectro completo y preocupante. Cada obra obligaba al espectador a pararse y reflexionar.

## 2.1. Objetivos empleados

Somos conscientes de que la Educación Artística favorece el desarrollo integral de la persona, desde esta perspectiva vamos a enumerar los objetivos atendiendo a dos niveles distintos: el de las técnicas plásticas y el de la igualdad de género. Ambos puntos de vista se complementan y se unen en la elaboración de la obra artística, otorgándole su fortaleza para ser el medio de comunicación idóneo ante la injusticia social que supone la desigualdad de género.

OBJETIVOS FUNDADOS EN EXPERIENCIAS PLÁSTICAS	OBJETIVOS FUNDADOS EN IGUALDAD DE GÉNERO
Realizar dibujos y bocetos inspirados en el conocimiento del problema que supone la desigualdad. Ser creativos a la hora de plasmar gráficamente esta traba social.	Localizar los factores que contribuyen a la desigualdad. Saber que la desigualdad se manifiesta también en la percepción que tenemos de la justicia económica, social y cultural.
Conocer todas las posibilidades expresivas que nos otorga el trabajar con un formato tan particular como es una puerta.	Conocer qué podemos hacer para evitar las desigualdades y respetar la diversidad. Ser reflexivos y creativos en la búsqueda de soluciones.
Adquirir de forma progresiva el dominio de las técnicas acrílicas. Acercarse a la forma de utilizar este material y conocer todas sus posibilidades.	Entender que la educación es la herramienta, necesaria e indispensable, para diseñar acciones que cambien los factores que perpetúan la desigualdad.
Ser conscientes de que la representación plástica es un vehículo apropiado para canalizar la creatividad y la expresión de los estados emocionales individuales.	Dar visibilidad a la posición de las mujeres antes las discriminaciones impuestas por la sociedad.
Comprender que para que nuestra obra alcance toda su expresividad debemos de conocer en profundidad el problema.	Dar visibilidad a los grandes problemas generados por la imposición de los estereotipos en materia de género. Tratar el reparto desigual de tareas.

Tabla 1: Objetivos fundados en experiencias plásticas e igualdad de género. Elaboración propia.

## 2.2. Contenidos empleados

Los contenidos trabajados tienen como propósito fortalecer, por medio del conocimiento de la Expresión Plástica, la adquisición de habilidades artísticas y la formación en valores tan fundamentales como son los que luchan para conseguir la igualdad de género.

CONTENIDOS PARA LAS EXPERIENCIAS PLÁSTICAS	CONTENIDOS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO
Realización de bocetos y dibujos que representen la igualdad de género.	Factores y pautas a seguir para actuar ante la desigualdad: reflexiones y búsqueda de soluciones.
Las posibilidades expresivas y comunicativas que pueden tener distintos formatos: la puerta.	El papel de la mujer respecto al hombre en una realidad no equitativa: roles y <u>estereotipos</u> .
El dominio de la pintura con acrílicos. Sus propiedades técnicas y el valor expresivo de la obra desde la crítica activa	El papel del profesor como educador de una sociedad con igualdad de oportunidades para todos sus miembros.

Tabla 2: Contenidos para las experiencias plásticas y la igualdad de género. Elaboración propia.

### 2.3. Obras artísticas realizadas

El arte posee un importantísimo papel como motor de la comunicación, es capaz de transmitir emociones, mensajes y de hacernos reflexionar sobre problemas sociales tan preocupantes como es la igualdad de género, y el papel de la mujer. Desde esta perspectiva, el arte se convierte en una herramienta capaz de cambiar o educar a una sociedad. Las obras realizadas, fueron un conjunto de interesantes reflexiones en las que se analizaban, atendiendo a distintos enfoques, las múltiples heridas que producen en la sociedad la desigualdad de género. A continuación, se describen las ocho obras resultantes del proyecto.

#### 2.1.1. Obra artística N<sup>o</sup>1: Igualdad de género

El primer grupo centró su trabajo artístico en la reflexión y toma de conciencia sobre la igualdad de género, en su más amplio significado. Representaron dos grandes esqueletos simétricos que sujetaban un mismo corazón. Estos esqueletos carecían de identidad de género, el espectador no podía saber si se trataba de un hombre o de una mujer. Dejaban en la imaginación del observador la posibilidad de identificar, bajo su propio criterio, a quien pertenecería cada figura. Nos contaban que el objetivo final de su obra, no es en sí la identificación de cada esqueleto, sino más bien la de sentir, pensar y concienciar a la sociedad de que todos somos iguales, es la sociedad la que crea inmensas barreras de distanciamiento.

Este principio de igualdad fue defendido en 1948 por más de 50 Estados, ellos redactaron el primer proyecto en la que se aprobó la Declaración Universal de los Derechos

Humanos en los que se reconoce la dignidad y el valor de todas las personas. Para este grupo de alumnas, la imagen del esqueleto representaba la igualdad en la especie humana, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión o política. Por ello el Artículo 2 de la DUDH se convierte en valores de los que se hacen eco con su obra.

Artículo 2: Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía. (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, pág.34)

### *2.1.2. Obra artística N°2: Roles de género*

Esta obra artística representaba 3 pares de piernas de diferentes fisiología, unas eran alargadas y delgadas calzadas con deportivos y otras más musculosas llevaban zapatos de tacón. Nos contaba el grupo de alumnas que con esta representación intentaban hacer reflexionar sobre cuál era el género de las piernas. Primero, pintaron unas piernas musculosas que a priori nos podían hacer creer que eran de hombre, pero al ver los tacones (que se suponen que son de mujer), podíamos interpretar que eran piernas de mujer. Por otro lado, dibujaron unas piernas más frágiles, y de constitución suave, lo que conseguiría llevar a la deducción de que eran femeninas, pero estas estaban calzadas con un deportivo masculino. Era una obra en la que se jugaba con el rol de género, nos habla de cómo juzgamos el comportamiento de los hombres y las mujeres desde una perspectiva crítica.

Un apunte interesante que complementa el sentido de esta obra es el que el Instituto de la Mujer expone su artículo La igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Políticas públicas de igualdad. En él se constata cómo a partir de la atribución de roles las personas desempeñan tareas y funciones que les llevan a cumplir con el comportamiento apropiado de acuerdo con el género basado en su sexo.

El rol de género determina cómo deben comportarse los hombres y las mujeres. Por tanto, se refiere a los comportamientos asignados de modo desigual a hombres y a mujeres, respectivamente, y que son transmitidos por cada cultura. El rol de género masculino ha tenido asignada tradicionalmente la actividad y presencia pública, el poder y la responsabilidad, en tanto el rol de género femenino ha tenido asignada la actividad doméstica y de servicio a las personas dependientes y la responsabilidad sobre el cuidado en el ámbito familiar. (Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, 2009, pág.4).

### *2.1.3. Obra artística N°3: Los estereotipos de género*

La obra de este grupo de alumnas representaba a un gran monigote de color negro centrado en todo el formato que le otorgaba la puerta. Emanaba una extraña sensación de agobio y estaba delimitado en dos mitades, una hablaba de los estereotipos masculinos y la otra de los femeninos. Así se podían leer adjetivos calificativos con los que la sociedad estereotipa a cada género (femenino: delicada, respetuosa, débil, etc./masculino: fuerte, respetable, superior, etc.). Para ellas era importante representar en esta obra la carga que

supone ser de un género u otro y la presión social que ello implica. En la parte superior escribieron en tono morado la frase sobre la que basaban sus reflexiones “Ponle fin para tener un principio”.

Oxfan, Intermón (2020) en su blog titulado Ingredientes que suman, edita un interesante artículo Estereotipos de género que escuchamos cada día, en el que plantea exactamente este problema que genera los estereotipos de género. Estos son creencias tremendamente arraigadas en nuestra sociedad, para combatirlos nos proponen dos caminos necesarios, uno es trabajar desde la propia educación y desde los primeros años del niño, el otro es dar ejemplo con unas pautas de vida coherentes.

Los estereotipos de género son aquellas ideas o creencias arraigadas en la sociedad relacionadas con cual es o cuál debería ser el rol de los hombres y las mujeres. No tienen ninguna justificación científica o demográfica y, por lo general, se dictan de forma inconsciente (...) Los estereotipos son construcciones ficticias que, aunque están bien arraigadas en nuestro imaginario colectivo y nuestro día a día, es posible combatir en pro de una sociedad más equitativa. ¿Cómo? Comenzando por la educación de nuestros peques y, sobre todo a través de nuestro ejemplo. (Oxfan, 2020, s/p)

#### 2.1.4. *Obra artística N°4: Los derechos de las mujeres*

En esta obra artística nuestro alumnado quiso representar la fuerza y el carácter luchador de las mujeres. ¡Se basa en el cartel ‘We Can Do It!’ realizado por Howar Miller (1943) para subir la moral de sus trabajadores, este acabaría pasando a la posteridad y a ser una de las imágenes más reproducidas de movimiento feminista. Una vez más el dibujo de la mujer con el pañuelo en la cabeza y el brazo flexionado con el puño cerrado fue el centro de reflexión en el que trabajó el grupo. Esta imagen cobró fuerza en los 70 y 80 con fines feministas, y nuestras alumnas la han reinterpretado utilizándola para reivindicar los derechos de las mujeres. Para intensificar el carácter de fortaleza con el que la mujer ha tenido que luchar por sus derechos le dibujaron un gran guante de boxeo en el puño que alzaba. La reivindicación de los derechos en la obra artística era superior, pues el elemento que representa a uno de los deportes más masculinos, el boxeo, se transformaba en componente que al alzarlo la figura de la mujer adquiriría mayor fuerza.

Cuando se embarcaron en la necesidad de diseñar su obra, tuvieron presente las reivindicaciones feministas, en las que la lucha por la igualdad social, salarial, profesional, educativa, se convertían en el foco de reflexión. El Secretario General de las Naciones Unidas, Sr. Antonio Guterres (2018), en sus manifestaciones sobre los derechos de la mujer, dejó claro que conseguir la igualdad de género y empoderar a las mujeres y las niñas es una tarea pendiente en nuestra época y constituye el mayor desafío en materia de derechos humanos del mundo.

Desafortunadamente, aún queda mucho recorrido para alcanzar la plena igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Por ello, es de primordial importancia acabar con las múltiples formas de violencia de género y que el acceso a la educación y a la salud de calidad, a los recursos económicos y a la participación en la vida política sea igualitario tanto para mujeres y niñas como para hombres y niños. Es fundamental también lograr la igualdad de oportunidades en el acceso al empleo y a posiciones de liderazgo y toma de decisiones a todos los niveles. (ONU Mujeres, s.f.)

### 2.1.5. *Obra artística N°5: Mujeres y hombres unidos*

En esta tercera obra, han representado dos larguísimos brazos y manos de mujeres y hombres. Las manos de estos dos personajes finalizan en puños que se encuentran produciendo un gran choque. Este tremendo choque lo han simbolizado con una estrella central y líneas de carácter onomatopéyico que figuran el sonido al colisionar ambas extremidades. Nos contaron que su intención fue simbolizar lo necesario que era contar con la unión entre mujeres y hombres para unir fuerzas en una sola dirección: la igualdad.

Conviene recordar que ya en el 2001, el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW) inició un proceso en el que se estudiaba el relevante papel que tienen los hombres ante la igualdad de género y la necesidad de conseguir una colaboración armoniosa. La reflexión de este grupo estaba basada en las conclusiones a las que se llegaron las naciones unidas en el año 2008 cuando pusieron en marcha una campaña llamada “Unidos para poner fin a la violencia contra las mujeres”.

El papel que desempeñan los hombres adultos en la promoción de la igualdad entre los géneros, la fe en la capacidad de cambio de los hombres y el apoyo a sus esfuerzos individuales y colectivos para lograr un cambio positivo son elementos cruciales para la promoción de dicha igualdad. Deben definirse de manera explícita las responsabilidades y los papeles concretos de los hombres en el proceso de reforma a favor de la igualdad entre los géneros. (Naciones Unidas, 2008, pág.10)

### 2.1.6. *Obra artística N°6: Estado de acoso*

Este grupo diseñaron la obra dando una base de fondo de color negro acrílico, sobre la que plasmaron la huella de múltiples manos con una dirección de ascendencia inclinada parecían pedir auxilio y luchar por escapar del propio formato rectangular que genera la puerta que hace de soporte. Querían representar esa dolorosa situación en la que muchas mujeres se encuentran acosadas por sus parejas viéndose atrapadas en un mundo del que no pueden salir.

Piñuel, I (2020) doctor en Psicología del Instituto que lleva su mismo nombre Iñaki Piñuel, constata con su experiencia cómo, en la mayoría de los casos, las víctimas de violencia de género se encuentran solas ante su acosador:

Desafortunadamente muchas de las víctimas de acoso psicológico u otras formas de maltrato se encuentran totalmente solas. No pueden contar con nadie que vaya a defenderlas. Por esto deben ser las propias víctimas las que se conviertan en protagonistas de su propia salvación, protección y recuperación. En la mayoría de las ocasiones las personas acosadas se encuentran solas e ignoradas por el entorno, por eso cualquier apoyo que uno pueda recibir es importante. (s/p)

### 2.1.7. *Obra artística N°7: Historias de mujeres rotas*

Usando numerosos recortes de periódicos, empapelaron el dibujo de un monigote mitad hombre y mitad mujer. Todos estos recortes eran noticias sobre violencia de género. En el centro de la figura esbozaron un gran corazón. Le dieron volumen pegándole algodones apelmazados con cola látex y le aplicaron un rojo intenso. En este caso la reflexión que hacían era la inmensa cantidad de mujeres que padecen historias de violencia machista hasta sufrir el desenlace más trágico posible.

Recuperamos las palabras que en el documento *Mujeres víctimas de violencia de género: vivencias y demandas*, editado por el Departamento de Interior, Justicia y Administración Pública (2012) se exponen:

No existe una única historia de maltrato; cada historia es única. Cada escenario es diferente, cada mujer tiene sus propias vivencias y cada una actúa en función de su propia realidad. Algunas historias duran mucho tiempo, otras son realmente breves, en algunas las agresiones físicas tienen un protagonismo radical, mientras que otras se caracterizan por el maltrato sibilino continuado. Algunas mujeres han optado por denunciar al agresor, mientras que otras no han llegado a denunciarle. En ocasiones, terceras personas han intervenido en el desenlace y, otras veces, ha sido el propio agresor quien ha acabado con la relación. (Interior, Justicia y Administración Pública, 2012)

#### *2.1.8. Obra artística N°8: Los niños ante la violencia de género*

Para estas alumnas su obra reflejaba el increíble dolor de la niña o niño que sufre violencia de género. Ellas dieron color negro al fondo de su puerta, con él querían representar la obscuridad en la que están inmersos. En la parte superior de su obra situaron un lazo morado que simbolizaba la lucha contra la violencia de género, en el centro dos figuras inscritas en un corazón, ella con lágrimas en los ojos (la víctima), y él (el maltratador). Desde el corazón se deslizaba una lágrima roja que caía sobre el niño o la niña que también lloraba, este lo dibujaron en la zona inferior del soporte, en color blanco, y mirando hacia arriba, simbolizaba la inocencia infantil.

Sepúlveda (2006), doctora en medicina legal, ha estudiado en profundidad la perspectiva analizada por el alumnado. Sus reflexiones complementan las expuestas por nuestros estudiantes. Para ella la exposición a la violencia de género en el ámbito doméstico es el origen de efectos muy negativos; en su artículo titulado *La Violencia de Género como causa del Maltrato Infantil*, editado en la revista *Cuadernos de Medicina Forense*, nos expone reconocibles facetas de este desgarrador problema:

En la infancia, los problemas afectan fundamentalmente al desarrollo social-emocional. En la etapa escolar las dificultades de comprensión u asimilación de los problemas se expresa a través de sintomatología de ansiedad, depresión y cognición (fantasías), a medida que el niño crece, aumenta su capacidad para comprender y asimilar la realidad; se puede presentar alianza con uno de los progenitores, culpabilización del otro, enojo, hostilidad, etc. Lo que sienta las bases de la identificación de roles. La sintomatología ansiosa y depresiva es cuando se hace más presente junto con el aislamiento en el entorno escolar y social para mantener en secreto “su problema”. (Sepúlveda, 2006, pág.158)

### **3. Valoración**

La inmensa mayoría del alumnado ha reflexionado sobre este problema adoptando una actitud optimista y esperanzadora. Para algunas era importante plasmar que, aunque todo fuese oscuro siempre habrá un rayo de luz en representación de la esperanza, otras intentaron que su mensaje no se quedase en el entorno de la propia aula y llegase a personas de ambientes muy diferentes:

Esta obra artística nos ha gustado mucho trabajarla a todo el grupo, ya que nos ha hecho reflexionar tanto a nivel individual como grupal sobre este tema y hemos visto como hacer llegar de la misma manera nuestro mensaje a gente diferente. (Alumna, 2020)

Otras lo analizaron desde un punto de vista técnico y nos cuentan que para ellas la experiencia había sido muy positiva, en un principio les pareció difícil, pero mientras iban realizando la obra unas aportaban unas ideas y otras las complementaban.

El hecho de tener que pensar entre todas qué queríamos dibujar en la obra para representar la igualdad de género nos supuso en un principio una dificultad, ya que teníamos muchas ideas distintas, pero muy típicas respecto a ese tema, hasta que finalmente decidimos cuál sería la mejor y planteamos nuestra forma original de ver el problema. (Alumna, 2020).

El resultado final fue una experiencia muy gratificante y de la que quedaron gratamente satisfechos, nos comentaron que los que más les había gustado era observar cómo él primer boceto cobraba forma artística. Poco a poco, las ideas se enlazaban unas con otras hasta ser capaz de comunicar y reflejar el problema.

En el momento de empezar a trabajar, fueron surgiendo nuevas ideas sobre la marcha, cambió un poco el rumbo del diseño, pero para mejor. Conforme íbamos trabajando íbamos aumentando la motivación, ya que el resultado, ha sido más satisfactorio de lo esperado. (Alumna, 2020)

Aprendieron a incorporar texturas, como recortes de periódicos, algodones, cordones, trozos de botellas, les resultó un recurso interesante que le otorgó nuevos significados a la obra original. Y rompieron con formatos establecidos:

Nunca antes habíamos realizado una obra artística de un tamaño tan grande, esto nos ha resultado muy motivador ya que nos hemos podido sentir como artistas, dejando atrás la monotonía de tener que dibujar en folios, en cartulinas... (Alumna, 2020)

La valoración que las alumnas realizaron sobre esta experiencia didáctica fue muy positiva. A nivel técnico, aprendieron a usar las pinturas acrílicas usándola para expresarse de forma creativa, comprendieron cómo fusionar los colores para conseguir expresar con ellos sus sentimientos y cómo utilizar las texturas para llamar la atención del espectador. A nivel de reflexión social, discernieron sobre lo necesario que es actuar ante la desigualdad de género valorando su presencia como futuras educadoras, ellas formarán a los niños y niñas que en un futuro serán los adultos que constituirán una nueva sociedad, su papel cómo transmisoras de valores basados en la igualdad de género es esencial.

## 4. Conclusión

Con esta experiencia artística y didáctica los estudiantes han utilizado los acrílicos para expresar sus reflexiones, empleándolos con todo el valor comunicativo que puede alcanzar. No se trataba solamente de aprender una técnica plástica sino de comunicarse, expresarse desde el conocimiento profundo de un problema como es la desigualdad de

género. Advertir y hacer participe al espectador, que mira la obra en una exposición final, de esta inquietud, obligándole a no quedar pasivo. Ser conscientes de la necesidad de actuar tras visualizarlo ha sido el objetivo de este proyecto expositivo.

Han aprendido a mirar desde la desigualdad con una mirada reflexiva y crítica de la realidad. Ellas son las futuras profesoras capaces de transformar la sociedad y eliminar las diferencias de oportunidades y derechos. Cada una de las obras que han realizado implicaba una visión particular y distinta ante la problemática. Al final consiguieron, que todo el que pasaba por el Hall de la Universidad de Ciencias de la Educación, se concienciara y asumiese la responsabilidad ineludible que cada uno posee ante esta desgarradora realidad social.

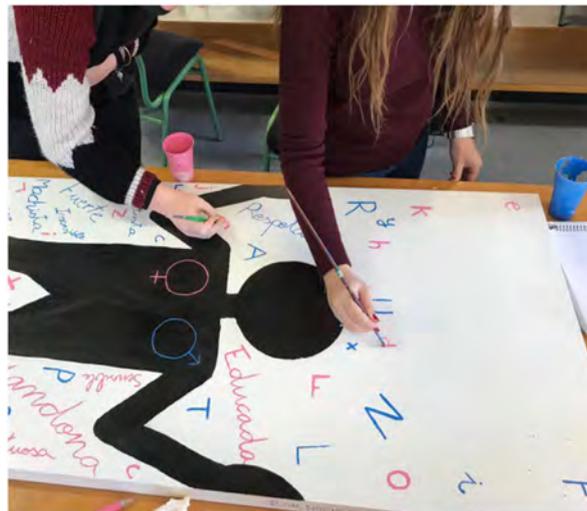


Figura 2 y 3: Alumnas trabajando sobre el formato puerta. Galería personal de la autora.

## Referencias

- Coronel, M. y Curotto, M. (2008) La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 7 N°2. [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART11\\_Vol7\\_N2.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART11_Vol7_N2.pdf)
- Departamento de Interior, Justicia y Administración pública. Mujeres víctimas de violencia de género: vivencias y demandas. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 2012. (pág.31)
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Empleopublico. castilla la mancha.es. (2017). La igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Políticas públicas de igualdad. [https://empleopublico.castillalamancha.es/sites/empleopublico.castillalamancha.es/files/documentos/pdf/20170605/la\\_igualdad\\_efectiva\\_de\\_mujeres\\_y\\_hombres\\_.pdf](https://empleopublico.castillalamancha.es/sites/empleopublico.castillalamancha.es/files/documentos/pdf/20170605/la_igualdad_efectiva_de_mujeres_y_hombres_.pdf) 2017, pág.6
- Fernández, E. (2010). Planteamiento del problema. *Metodología de la Investigación*. <https://evefervar.blogspot.com/>
- Jones, N. F., Rassmussen, C. M. y Moffitt, M. C. (1997) Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning. *Psychological Association*. Washington. <https://doi.org/10.1037/10266-000>
- Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha (2009). La Igualdad Efectiva de mujeres y hombres Políticas Públicas de Igualdad. *Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Consejería de Administraciones Públicas. Escuela de Administración Regional*. [http://pagina.jccm.es/ear/descarga/la\\_igualdad\\_de\\_mujeres\\_y\\_hombres\\_subgrupos\\_A1\\_y\\_A2.pdf](http://pagina.jccm.es/ear/descarga/la_igualdad_de_mujeres_y_hombres_subgrupos_A1_y_A2.pdf)
- Naciones Unidas. *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*. Sesión Plenaria. Artículo 2, pá.34. 8 diciembre, 1948.
- Naciones Unidas (2008). *El papel de los hombres y los niños en el logro de la igualdad entre los géneros*. La mujer en el 2000 y después. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Diciembre 2008. [https://www.un.org/womenwatch/daw/public/w2000/08-52641\\_Women2000\\_SP\\_FIN.pdf](https://www.un.org/womenwatch/daw/public/w2000/08-52641_Women2000_SP_FIN.pdf)
- ONU. (s.f.) Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano. *Igualdad de género, una tarea inacabada*. <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/gender-equality/index.html>
- Oxfam, Intermón (2020). Estereotipos de género que escuchamos cada día. Ingredientes que Suman. Un blog de Oxfam Intermón, s/p. <https://blog.oxfamintermon.org/estereotipos-de-genero-que-escuchamos-cada-dia/>
- Piñuel, I. (s.f.). Buscar apollos externos y romper el silencio. *Instituto Iñaki Piñuel*. <http://acosopsicologico.com/acoso-laboral-mobbing/salir-del-acoso/>

- Sánchez, J. (2016). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. Actualidadpedagogica.com:[http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos1.pdf](http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf)
- Sepúlveda, A. (2006 ) Violencia de Género como causa del maltrato infantil. *Cuadernos Medicina Forense*, 12(43-44), Enero-Abril. (Pág. 149, 164)
- Sidaway, I.(2002)«Soportes», en Enciclopedia de materiales y técnicas de arte, págs. 106-119, Editorial Acanto.

# Investigación Basada en las Artes: «Soy yo»

## Arts-Based Research: “It’s me”

**Maitane Cortés Cortés**

Universidad de Jaén, España  
maicortes7@gmail.com

Sugerencias para citar este artículo:

Cortés Cortés, Maitane (2022). «Investigación Basada en las Artes: “Soy yo”», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 251-265), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6017>

Recibido: 07/07/2021  
Revisado: 26/03/2022  
Aceptado: 27/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

### Resumen

Vivimos en una sociedad jerárquica llena de trampas culturales que señala y categoriza desde las primeras bases educativas. Algo tan simple como los términos de “niño” o “niña” generan una confusión que resulta a veces irreversible para la construcción de identidad. Una inequidad injusta desde la que la palabra “diversidad” queda como una falsa ilusión del programa educativo.

La principal necesidad que lleva a realizar este trabajo de campo está fundamentada en el desconocimiento social que existe actualmente hacia el colectivo de personas transexuales. Esa ignorancia como fruto del desconocimiento, nos hace asentar unas premisas erróneas, impregnadas de actos de rechazo y discriminación que dejan enormes secuelas a su paso. Afortunadamente el avance tecnológico y los medios sanitarios dan pasos hacia el logro de su adaptación, pero lo cierto es que, sin la conciencia de educación inclusiva en la sociedad, cualquier colectivo fuera de lo «normalmente establecido» es a priori, una persona desviada. El objetivo por tanto es explorar la transexualidad desde un punto de vista interno para empatizar y conocer la realidad de este colectivo de manera profunda, y comprobar si verdaderamente se cumple ese rechazo social que hipotéticamente es lo que nos ha llevado a realizar la investigación.

Desde este marco de estudio etnográfico de investigación basada en artes, se integra un estudio de caso sustentado en la experiencia de vida de una mujer transexual, utilizando varios métodos artísticos: por un lado, la escritura creativa (ahondando en la narrativa de la historia de vida de la protagonista) y por otro, las artes plásticas,

profundizando en la expresión de emociones. Es por esto por lo que podemos dar cuenta de que es una investigación basada en artes, puesto que están presentes los métodos artísticos anteriormente mencionados como herramientas de extracción de datos, ofreciéndonos las bases pertinentes para contrastar la premisa previa de la que partimos.

Además, desde este artículo se expresa la justificación, unos breves apuntes sobre la fundamentación, objetivos, y como se ha llevado a cabo todo el proceso metodológico desde diferentes formatos visuales y audiovisuales. Pues desde ellos puede apreciarse a la perfección todo el desarrollo de la investigación realizada.

**Palabras clave:** transexualidad, Investigación Basada en Artes, escritura creativa, artes plásticas, inclusión.

### Abstract

We live in a hierarchical society full of cultural traps that point out and categorize from the first educational bases. Something as simple as the terms “boy” or “girl” generate a confusion that is sometimes irreversible for the construction of identity, an unfair inequality from which the word “diversity” remains a mere illusion of the educational program.

The main need that leads to carrying out this field work is based on the social ignorance that currently exists towards the group of transsexual people. This ignorance because of ignorance, makes us settle erroneous premises, impregnated with acts of rejection and discrimination that leave enormous consequences in their wake. Fortunately, technological progress and health facilities are taking steps towards achieving adaptation, but the truth is that, without awareness of inclusive education in society, any group outside of the “normally established” is a priori, a deviant person. The objective, therefore, is to explore transsexuality from an internal point of view to empathize and understand the reality of this group in a profound way, and to verify if this social rejection is truly fulfilled, which hypothetically is what has led us to carry out the research.

From this ethnographic inquiry based on arts, a case study based on the life experience of a transsexual woman is integrated, which uses various artistic methods: on the one hand, creative writing (delving into the narrative of the life history of the protagonist) and on the other, the plastic arts, delving into the expression of emotions. This is why we can realize that it is an ethnographic research based on arts, since the aforementioned artistic methods are present as data extraction tools, offering us the pertinent bases to contrast the previous premise from which we started.

In addition, this article expresses the justification, a few brief notes on the rationale, objectives, and how the entire methodological process has been carried out from different visual and audiovisual formats. Well, from them you can perfectly appreciate all the development of the research carried out.

**Keywords:** Transsexuality, Arts-based research, Creative writing, Plastic Arts, Inclusion.

## 1. Introducción

El presente estudio por desarrollar en las próximas líneas consta de una investigación del caso particular de una mujer transexual, basada en la escritura creativa y las artes plásticas, enmarcada en el concepto de «Experiencia de Vida» tal y como presenta John Dewey en el libro “el arte como experiencia” (1954).

Según el pensamiento de este autor estadounidense, como psicólogo, pedagogo y filósofo, la mente es fruto del perfeccionamiento biológico, entendida como una herramienta que se ha ido desarrollando para posibilitar la integración y persistencia al medio físico en el que nos encontramos. Además de esto, reflexiona acerca de la experiencia haciendo una comparación entre experiencia y la experiencia de vida, dándole un sentido relevante de conocimiento, y vinculando íntimamente este conjunto de saberes con el concepto de arte.

El arte para Dewey es una forma de manifestación comunicativa que se aleja de las teorías rígidas y la hegemonía estética, prevaleciendo la relevancia de la necesidad de poner el foco en la autonomía creativa desde las reglas que marca el propio sujeto desde el medio que le rodea.

Por tanto, esto define una línea en la que se acentúa la propia experiencia y se configura nuevamente el sentido de estética como rasgo individual que proporciona la capacidad de expresar de un modo libre, y permite ampliar las perspectivas establecidas dando una visión holística y por tanto crítica, que nos convierte en seres conscientes para repensar nuevas formas de transformación.

De este modo, la creatividad actúa como instrumento artístico que estimula y gestiona las experiencias. En este caso la escritura creativa y las artes plásticas son los medios transmisores de conocimiento, fundamentados en la experiencia de una mujer transexual que nos ofrecen como resultado una historia de vida en la que queda evidenciada la transformación de todo su proceso vital.

Teniendo en cuenta las bases de pensamiento de este autor, su referencia en esta investigación es incuestionable. Pues lo que realmente se pretende es utilizar las herramientas artísticas como medio de transmisión, para obtener la información necesaria dentro de nuestro campo, con el objetivo de enriquecer nuestro conocimiento siendo partícipes del proceso, para acercarnos a una postura crítica desde la visión interna de esta situación particular.

Este documento está dando cuenta de una investigación etnográfica basada en las artes debido a los métodos que utilizo: Por un lado, la escritura creativa (ahondando en la narrativa) y por otro, las artes plásticas que profundizan en la expresión de emociones. Por tanto, podemos decir que es una investigación basada en artes puesto que están presentes estos métodos artísticos como instrumentos de recogida de datos para extraer la información pertinente.

Además, desde este artículo se expresa la justificación, unos breves apuntes sobre la fundamentación, sus objetivos y como se ha llevado a cabo todo el proceso metodológico desde diferentes formatos visuales y audiovisuales. Pues desde ellos puede apreciarse a la perfección todo el desarrollo de la investigación realizada.

Cabe destacar, que, aunque la narrativa está muy presente en este estudio, debido a la extensión que abarca no aparece desarrollada íntegramente en este artículo. No obstante, puede encontrarse en la investigación del trabajo fin de máster de Investigación y Educación Estética: Artes, Música y Diseño de la Universidad de Jaén.

## 2. Justificación

La transexualidad en nuestra sociedad sigue siendo tabú, algo fuera de normalmente establecido, fruto del desconocimiento que deriva a un enorme rechazo hacia este colectivo etiquetado como “desviado” desde sus inicios.

Es, el conocimiento de varios casos cercanos lo que me permite lanzar este discurso, pues soy consciente del sufrimiento de este colectivo, y precisamente por ello, considero que debe dedicarse especial atención, ya que las investigaciones realizadas hasta la fecha destacan por su escasez de contenido, pero sobre todo de historias reales que, en este caso, son las que nos interesan.

Por tanto, se puede decir que el origen de este trabajo parte de una motivación intrínseca, debido a el conocimiento de la situación de un caso particular muy cercano, de una mujer transexual de 20 años que relata el sufrimiento y las distintas problemáticas culturales, políticas y sociales a las que ha tenido que hacer frente para poder lograr los derechos que desde su nacimiento le han sido arrebatados.

Esta temática ha sido escogida minuciosamente, pues la cercanía relacional me permite mantener contacto directo para abordar la investigación de una forma más enriquecida.

Situándome como investigadora pretendo involucrarme en su experiencia de vida para obtener el punto de vista desde la parte interna y comprender la complejidad que supone todo el proceso que conlleva esta historia de vida.

Una investigación etnográfica basada en artes, fundamentada en el concepto de «Experiencia de Vida» desde la que se pretende volcar las vivencias de la protagonista, utilizando diferentes técnicas artísticas como la escritura creativa y las artes plásticas para analizar su historia y así conocer las distintas problemáticas asociadas al colectivo transexual, aportando una visión crítica y realista y dando voz a este colectivo.



Cabe resaltar que su contenido lleva implícito un profundo nivel emocional. Pues se narra una historia inmersa en la crueldad junto al rechazo social, llegando a un punto en el que Miriam cuestiona el verdadero sentido de su existencia, llevándole a rozar varios intentos de suicidio.

Figura 1: Miriam, 20 años/ Elaboración propia, 2020.

### 3. Objetivos

La cuestión del posible rechazo social actual hacia el colectivo trans ha sido una de las premisas que ha generado el inicio de la investigación, se procurará dar respuesta a la misma desde el planteamiento y logro de los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Comprobar si actualmente existe rechazo social hacia el colectivo transexual desde la experiencia de un caso particular.

Objetivos específicos:

- Conocer y explorar el estado actual del colectivo transexual a partir de un estudio de caso particular, utilizando diferentes métodos artísticos: escritura creativa centrada en la narrativa y artes plásticas.
- Detectar posibles problemáticas asociadas a la transexualidad a través de las herramientas anteriormente mencionadas durante el proceso de investigación.
- Empatizar con el colectivo (general) a través de la historia de vida de Miriam (caso particular), una mujer transexual de 20 años de la comunidad de Jaén.

### 4. Proceso Metodológico

Antes de comenzar con la parte empírica, me gustaría puntualizar brevemente algunos aspectos fundamentales:

El contexto donde se desarrolla cada una de las actividades se encuentra dentro del ámbito natural de la participante, que como una de las características del razonamiento inductivo pretendemos sumergirnos en su entorno para facilitar su comodidad y confianza.

Este proceso de estudio metodológico se encuentra dentro del Paradigma Procesual y es puramente Cualitativo, ya que se trata de un estudio de caso. En su diseño, una de las características más destacada es la flexibilidad y la interpretación Álvarez-Gayou, J. L. (2003), Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999), aunque en esta ocasión va más allá.

Por una parte, entra dentro de un marco de estudio denominado Etnografía, tal y como define Giddens, A. (1995) y resaltan Murillo, J., & Martínez, C. (2010). Pues

su contenido presenta el comportamiento y las características particulares de un grupo determinado: «Transexual».

El Enfoque o Razonamiento de esta investigación puede considerarse Inductiva, ya que tiene su origen en la observación de lo más concreto (la experiencia particular de Miriam) para derivarnos a un marco más general a través de la interpretación de los datos Wormald, B. H. G., & Goodwin, W. B. H. (1993). Y su Metodología, está Basada en las Artes puesto que se trata de una investigación que se conduce a través de dos Métodos Artísticos: Escritura Creativa (centrada en la narrativa y el relato) y Artes Plásticas.

#### Escritura creativa

La escritura creativa conforma toda aquella actividad escrita que se desvincula completamente de la escritura profesional, académica o técnica.

No es un manual de instrucciones ni un acta, es un texto que pretende transmitir, pero de otro modo.

Uno de los rasgos más importantes de este tipo de escritura y que quizá coincida con el resto, es precisamente la parte comunicativa, pues su finalidad es comunicar. Pero comunicar a través de la parte escrita utilizando la esencia de su creador/a de una forma estética y por supuesto libre. Es precisamente esa libertad de expresión la que nos permite deshacernos de todas aquellas directrices que condicionan a la hora de transmitir lo más primitivo del pensamiento, olvidándonos por un momento de la deseabilidad social. Es por eso por lo que se opta por este método como herramienta principal en la investigación que se plantea (Frank, C., Rinvolucrí, M., & Martínez, P., 2012).

#### Artes Plásticas

Según Lowenfeld & Brittain, la expresión plástica configura un conjunto de elementos que se presentan a través de actividades dinámicas en las que se unifica un rol vital. Es decir, para estos autores, las artes plásticas resultan fundamentales en el estudio cualitativo, pues están dotadas de un proceso complejo desde el que la propia persona integra parte de su experiencia y consigue reformular un nuevo significado (1972).

Además de esto, nos ofrece gran parte de la esencia personal. Aquella parte intangible que a través de estos métodos queda evidenciada como un producto (tangible) desde el que nos permite analizar diferentes aspectos internos: cómo se siente, cuál es su percepción o cómo funciona el propio pensamiento.

A veces, las palabras se quedan cortas para poder expresar lo que llevamos dentro, o ni si quiera nos permite transmitir lo que etéreamente contiene nuestro ser.

A veces incluso resultan molestas e intrusivas en nuestro pensamiento, y sobre todo en casos de extrema vulnerabilidad como es nuestro caso. Sin embargo, este método permite transmitir libremente lo que la persona quiera, de la forma que quiera, utilizando la creatividad.

Cuando queremos realizar una investigación particularmente delicada, debemos tener en cuenta en todo momento el estado de la persona con la que vamos a tratar, y en nuestro caso, es más que evidente que necesitamos llegar a Miriam de la manera que

resulte más cómoda para ella. Sin opresión, sin condicionamiento, sin brusquedad, sin intrusismo y sobre todo desde máximo respeto y confianza que merece.

Lo que se persigue en sí, es lograr el mejor modo de llegar a lo más profundo de Miriam, implicándole como protagonista de su propio proceso, para que sea ella quien sienta la propia necesidad de gestionar el cambio en base a sus derechos, y aclamando su libertad desde el respeto que se resume en una palabra «Autonomía».

### Estructura:

La estructura de este proceso está conformada por un conjunto de prácticas artísticas predecesoras que se tratarán mediante dos métodos: escritura creativa y artes plásticas. Todas ellas, quedan enmarcadas en cuatro bloques predispuestos de menor a mayor intensidad emocional, desde los que se tratarán diferentes aspectos: conciencia sobre sí misma, su entorno, hechos más relevantes de su experiencia vital y posibles conflictos y finalmente el estado emocional de forma transversal.

## 5. Actividades

Ambos métodos van a presentarse a partir de las propias herramientas utilizadas para este estudio, que como he explicado anteriormente, muestran el proceso metodológico desde diferentes formatos visuales y audiovisuales desde los que se puede apreciar a la perfección todo el desarrollo de la investigación realizada.

### 5.1. Escritura creativa

Esta actividad, presenta la primera toma de contacto con Miriam en la que por un lado se pretendía minimizar su nerviosismo aportando una dosis de calma a través de un ambiente agradable (música relajante de fondo e intimidad), y estableciendo una relación cercana con un clima adecuado para ello. Todo esto se consigue mediante un proceso de relación homogénea que se establece desde las propias actividades artísticas. Otro de los aspectos que procuraba esta actividad, era poder extraer parte del subconsciente de Miriam para profundizar en su narración. Para ello la propuesta que se hizo fue la siguiente: encender el cronómetro e intentar escribir en un folio durante un tiempo determinado (en este caso 10 minutos) sin levantar el boli del papel. No importaba lo que escribiera, los únicos requisitos que se pedían eran no parar de escribir y que aparecieran al menos algunas de estas tres palabras: Experiencia de vida, acoso escolar y libertad.

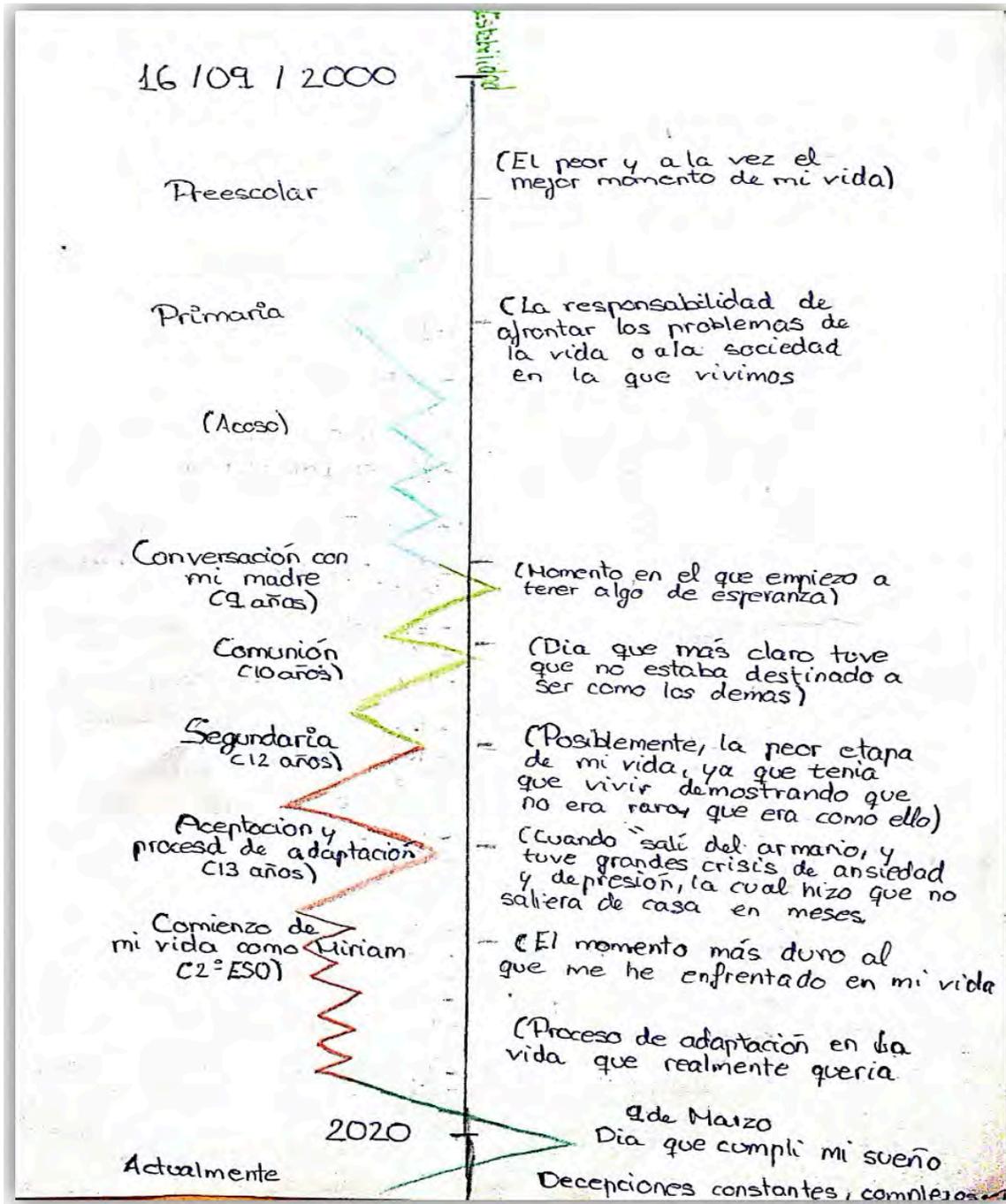
El potencial de esta actividad es precisamente que el sujeto centra la atención en el tiempo y en escribir sin levantar el boli del folio, y este echo impide que la mente reflexione antes de escribir, teniendo que acudir a lo más primitivo y profundo de la mente, el subconsciente, sin dejar que actúe el fenómeno de la “deseabilidad social”.

Estrategias puestas en marcha:  
Tabla de puntos clave: ¿que es la vida?

<b>Espacio, personas importantes</b>	- <b>La familia que uno elige</b>
<b>Lugares significativos</b>	- <b>La parcela y Granada</b>
<b>Acontecimientos más felices</b>	- <b>El día que cumplí mi sueño: operarme</b> - <b>El nacimiento de mi sobrino</b>
<b>Sensaciones más placenteras</b>	- <b>El amor y la empatía de mi madre</b> - <b>El coraje y la fuerza de mi mejor amigo</b>
<b>Sueños más hermosos</b>	- <b>Poder llevar una vida plena, normal, empezar de cero</b> - <b>Poder ser libre completamente</b> - <b>El respeto</b>
<b>Dolores y tristezas</b>	- <b>No poder tener hijos</b> - <b>No entrar dentro de la “normalidad”</b> - <b>Que me miren por encima del hombro</b> - <b>Miedo a que no me quieran como soy</b>
<b>Pruebas superadas</b>	- <b>Mirada de la sociedad, miedos y complejos y empezar a quererme (en proceso)</b>
<b>Reflexiones más importantes</b>	- <b>La vida son dos días, el físico cambia, la mente no.</b> - <b>Ser feliz o intentarlo a pesar de todo</b>
<b>Amores que me han hecho madurar</b>	- <b>Mi madre, Sergio (apoyo en mi cambio), Álvaro (soporte vital) y Silvia</b>

Figura 2: Tabla con los puntos planteados. Elaboración propia, 2020.

Mapa visual de la línea de vida:



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6017>  
Investigación

Figura 3: Imagen con elaboración visual. Miriam, 2020.

## 5.2. Artes plásticas

Esta actividad se llevó a cabo sin pretender una producción artística cualificada, sino como medio expresivo de sentimientos y emociones:



Figura 4: obra creada por Miriam, 20 años. 2020.

## 6. Análisis de Resultados

Para analizar los datos extraídos, no solo hay que tener en cuenta el producto en sí, ya que sin el proceso y la interacción que se produce en el mismo, carecería de sentido para la investigación. Es en esta parte donde entra la observación de la investigadora, que además de participar en ese proceso, recoge toda la información para poder realizar un análisis más completo de todo el conjunto.

Según Tezanos (1998), la observación es un método que nos permite registrar el proceso, teniendo en cuenta la conducta, (en este caso de la participante) para facilitarnos posteriormente su análisis. Aunque el autor resalta un aspecto clave, “la observación no está libre de cargas”, es decir, se realiza a través de la percepción, pero la percepción siempre queda vinculada a la experiencia de la propia persona que está observando. Esto quiere decir que hay una carga subjetiva que hace que la interpretación de lo que vemos o sentimos, finalmente se muestre de una forma u otra. Por tanto, procuraré ser lo más neutra posible para tratar de ver las cosas como son y no como quiero ver.

Resulta muy curioso cómo nos cuesta sacar a la luz aquellas partes más íntimas que en ocasiones permanecen latentes provocándonos un mal estar general, que no nos permite avanzar. Esta es precisamente la situación con la que me topé durante el proceso de investigación en mi primer encuentro con Miriam, no obstante, y como suele decirse comúnmente llevaba un as en la manga, pues tenía en cuenta la vulnerabilidad del caso con el que íbamos a trabajar, y estaba preparada para todo.

En primer lugar, traté de transmitirle la máxima tranquilidad desde un trato cercano y un ambiente natural en el que ella pudiera sentirse lo más cómoda posible. Venía muy nerviosa, apenas acertaba a articular palabra, pero no era necesario. Puse música bajita y le propuse tomar un boli y escribir cualquier cosa que le viniera a la mente, la única condición era “no levantar el boli del folio sin parar de escribir hasta que el reloj sonara”. En ese momento le pareció casi imposible, estaba en blanco, pero en cuanto cogió ese boli, Miriam desapareció... Se adentro tanto en su interior que aun cuando el reloj marcó el tiempo de parada, ella seguía escribiendo e insistía en terminar lo que había comenzado. Sin apenas darse cuenta, había hecho un resumen de su vida, utilizando palabras que resultan clave en esta investigación: acoso escolar, experiencia de vida y libertad. No quise ser quién desvelara su contenido, y le propuse que lo leyera en voz alta para que fuera consciente de todo lo que llevaba dentro. Me pidió unos segundos y que mantuviera la música de fondo, y comenzó a leer sin detenerse hasta llegar al final. Cuando terminó me miró fijamente, totalmente acalorada y en un suspiro me dijo: ya está... Había sido como un acto de liberación y de toma de conciencia de lo que le había hecho daño y que aún permanecía, pero a partir de aquí ella se sintió orgullosa y comenzamos a trabajar.

Lancé una pregunta sencilla, pero a la vez compleja, ¿qué es la vida?, y entre las dos fuimos poniendo en común algunos aspectos que considerábamos claves para poder dar respuesta. Después, cada una rellenó la suya y al finalizar lo comentamos. Necesitaba saber que concepto tenía de vida, de su vida, y el resultado de esta práctica fue excepcional, pues recoge cada uno de los pilares fundamentales que necesita, algunos de ellos en los que aún no había pensado, pero estaban ahí, sosteniéndola. Comenzaba a darse cuenta de que no estaba sola.

Después de esta segunda práctica, una vez despojados los miedos y el nerviosismo manteniendo ese ambiente cálido, me pareció interesante que realizara una especie de línea temporal en la que fijara aquellos aspectos que le habían marcado a lo largo de su vida. Siempre recalcando que era completamente libre y no estaba obligada a absolutamente nada y asegurándome a cada paso de como evolucionaba su estado de ánimo durante el proceso.

Me pidió que le trazara una línea recta en un folio horizontalmente colocado y de la misma forma que en la primera práctica de escritura artística donde ella relata su experiencia vital, comenzó a escribir. Esa línea recta representa la estabilidad de su vida, y en ella van apareciendo subidas y bajadas con diferentes colores en los que ella marca los siguientes aspectos:

- 16/09/2000 (Nacimiento)
- Etapa Preescolar
- Primaria
- Acoso

- Conversación con su madre (9 años)
- Comunión
- Etapa de Secundaria
- Aceptación y proceso de adaptación (13 años)
- Comienzo de vida como Miriam (momento más duro)
- 9 de marzo (Momento más importante, cumple su sueño)
- Actualmente

Hay dos partes esenciales que destacan con diferencia: El comienzo de vida como Miriam en plena adolescencia, donde pasa por un tramo extremadamente peligroso para su salud debido al acoso escolar y rechazo social percibido, junto con la complejidad del proceso de adaptación y aceptación (como momento más bajo e inestable) y, por otro lado, el 9 de marzo de 2020 donde ella afirma haber cumplido su sueño (la operación de cambio de sexo biológico).

No obstante, si continuamos un poquito más, vemos como tras ese sueño cumplido, Miriam actualmente pasa por un tramo en el que no se encuentra tranquila o conforme consigo misma. Es más, afirma haber desarrollado complejos que jamás había tenido. Tras el análisis conjunto de esta actividad, ella muestra su percepción de incapacidad de avance en su desarrollo personal debido a las constantes quejas de sus padres. Pues se hace consciente de los innumerables altibajos que han provocado una inestabilidad en su ámbito tanto personal como educativo.

En este momento resultaba imprescindible lanzarle una cuestión muy directa. Ha cumplido su sueño, sin embargo, no es feliz, por tanto, ¿cuál es ese factor que impide su felicidad?

Su respuesta a esta cuestión fue la siguiente: “he decepcionado tantas veces que mis padres ya no me ven capaces de avanzar, no confían en mí, y lo entiendo. Aunque podrían apoyarme un poco más, porque ahora mismo no me veo capaz de nada”. En vista de la necesidad de intervención inmediata ante esta respuesta, se me ocurrió una pequeña actividad improvisada para devolverle un poco de la motivación que había perdido. Quería hacerle ver que ella era capaz de lo que se propusiera, por lo que le di un folio en blanco y le propuse escribir con la mano izquierda (ella es diestra), “nada es imposible, las verdaderas limitaciones están dentro de una misma”.

Quizás parezca una tontería, pero a raíz de aquí su expresión cambió por completo, se emocionó y quiso continuar con su mano izquierda pero esta vez dibujando de forma libre, y plasmó una casa, con chimenea, ventanas, una cochera y un perro. Todos aquellos elementos derivaban a lo que ella entendía por hogar, la protección que ese conjunto le había dado durante su duro proceso.

Finalmente, con los sentimientos a flor de piel nos adentramos en la parte más interna. Esta vez eliminamos un sentido, la vista. Vende suavemente sus ojos y coloqué una lámina de dibujo sobre la mesa sin que ella supiera qué íbamos a hacer. Le puse música y le di un pincel y le pedí que se dejara llevar por cada una de las melodías que le iba poniendo. Cada una de ellas representaba a una emoción que con su color correspondiente ella iba dibujando sin saber cómo.

El color amarillo representaba la alegría, el azul la tristeza, el rojo la ira, el verde el asco, y finalmente el morado el miedo. Así, por este orden escogido minuciosamente, comenzó a dibujar dejando evidencias de sus emociones desde la infancia hasta el momento actual.

Comenzó suavemente con alegría (amarillo), evocando a recuerdos agradables de su infancia, los dibujos que trazaba eran casi infantiles, llamaba mucho la atención la expresión de su cara, estaba tranquila y casi acariciaba la lámina. Cuando pasamos a la siguiente emoción (tristeza-azul), ella hacía referencia a las pérdidas familiares, concretamente de su abuelo. Dibujaba todavía más suave, el pincel se deslizaba solo, hasta que entró en un espiral que iba cubriendo la parte de la alegría, era como si una ola se hubiera tragado parte de su infancia con esas pérdidas. Seguidamente, entró la ira (rojo) y Miriam cambió por completo. Cogió el pincel más grueso y bruscamente rallaba el papel, fundiendo la alegría e incluso la tristeza, se veía rabia e incluso verbalizó uno de sus pensamientos en aquel momento “me tiraron una piedra en la cabeza y acabé en el hospital”. Por un momento pareció que iba a traspasar el papel, descargó su frustración dejando prácticamente toda la lámina emborronada por la ira, apenas se apreciaban los colores anteriores, entonces ahí cambiamos de emoción, el asco (verde), en este caso ella me pidió una canción concreta, y curiosamente comenzó a escribir, la primera palabra que escribe es homofobia, seguidamente machismo, pero las siguientes palabras dejan de ser legibles, sobre escribe en cada una de ellas dentro de ese marco de furia que la emoción anterior había dejado, y llena toda la lámina de palabras que le producen rechazo. Aunque no es consciente del resultado que está teniendo, visualmente es una obra preciosa. Finalmente fuimos a por el miedo, y la sorpresa fue enorme. Dibujaba infinitos, multitud de ellos por todas partes, como si estuviera perdida, hasta que se centró en uno solo, que se iba aumentando cada vez más pero el trazo era siempre el mismo, entonces ella dejaba un mensaje muy claro: me encuentro en un laberinto sin salida, que finaliza con un punto final.

Teniendo en cuenta el proceso, y los datos previos recogidos durante la investigación, el conjunto de la obra es increíble, pues plasma a la perfección toda su experiencia vital. Esas emociones que han quedado cubiertas por el miedo en el que ahora se siente atrapada. Además de contar su historia, Miriam está lanzando un grito de ayuda, está expresando una necesidad que sigue sin cubrirse y de la que nadie se ha dado cuenta.

## 7. Conclusiones

Durante este informe, se han ido presentado varios ensayos de carácter visual y audiovisual. Por ese motivo lo he expresado con estos dos productos, entendiendo que toda la información del proceso, el método queda perfectamente descrito.

Además de esto y partiendo de la premisa que inicialmente planteaba, como resultado puedo decir que he obtenido una respuesta favorable, puesto que se confirman los objetivos. Esto se puede constatar en cada una de las expresiones de Miriam y por supuesto en sus relatos. Verdaderamente existe discriminación y rechazo hacia el colectivo transexual, pero va más allá.

Precisando un poco más la esencia del proceso se pueden resumir los resultados obtenidos de la siguiente manera:

Miriam es una mujer de 20 años que nació con un sexo biológicamente masculino, pero curiosamente su identidad no correspondía con el cuerpo que la naturaleza le había proporcionado. Así comienza la historia de una niña que empieza a ser consciente de su situación, que nos muestra cómo ésta va dejando enormes secuelas a su paso. Un verdadero calvario sumergido entre la disforia de género y el rechazo social que tal y como ella relata, es percibido desde la infancia.

Durante el proceso de investigación, Miriam menciona su infancia en varias ocasiones calificándola como “cruel y complicada”. Pues el simple hecho de no encajar con los patrones de género normalmente establecidos por la sociedad provocó el rechazo de sus iguales e incluso de algunos docentes, convirtiéndose en objeto de burla durante años en el ámbito escolar.

“Mariquita o Bicho Raro” son algunos de los calificativos que le dedicaban de forma constante, y según relata, junto al desconocimiento por la falta de información, esto fue precisamente el motivo que desencadenó una fuerte confusión respecto a su orientación e identidad sexual.

Fueron muchos los centros educativos por los que tuvo que pasar, pues a medida que la adolescencia iba rozando su delicadeza, las burlas se convirtieron en acoso, y la situación se agravaba, pero nadie excepto sus seres cercanos, hacía nada al respecto. La inseguridad de Miriam fue en aumento a la misma vez que su autoestima bajaba, culminando en una fuerte depresión que estuvo a punto de robarle la vida.

Afortunadamente y tras varios meses de “encierro”, con sus padres como pilares fundamentales, logró darse cuenta de lo que realmente le sucedía y cuál era la vía para poner remedio. Sin duda en su mente ya no era ella el problema, y ese fue el primer paso que daba apertura a su gran proceso de cambio, su derecho a ser quien es, por lo que es, tal y como es.

A partir de la evolución que experimenta su percepción, su autoestima se va fortaleciendo poco a poco con ayuda de orientación médica y atención psicológica, hasta dejar atrás la oscuridad del pasado para comenzar a ser su propia luz.

Ya no es Emilio el niño Mariquita, ahora es Miriam, una mujer libre, y recalco mujer porque siempre lo ha sido.

Después de todo el proceso de investigación me he dado cuenta de que el eje central de esta problemática es el desconocimiento debido a la falta de información y la escasa relevancia que se le da a este colectivo. Resulta curioso como la propia protagonista menciona haber estado exenta de esta terminología hasta llegar prácticamente a su adolescencia, poniendo en vigor la necesidad de una educación en sexualidad, pero sobre todo en valores desde que nacemos. Quizás esta pieza resulte clave para minimizar el rechazo que este colectivo continúa sufriendo actualmente.

Pero a términos más concretos, me remito a las últimas palabras que dejo en el análisis de los resultados obtenidos. Miriam deja un mensaje claro, y es que necesita ayuda. Ella no se encuentra segura de sí misma, ha perdido la confianza y su autoestima esta desquebrajada por multitud de complejos que la hacen aún más vulnerable.

El hecho de darme cuenta de esa necesidad me deriva a continuar mi trabajo con ella, pero esta vez desde la intervención con un objetivo muy claro: Aumentar su autoestima y recuperar la confianza sobre sí misma.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Fondo de cultura económica.
- Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: aljibe.
- Frank, C., Rinvolucrí, M., & Martínez, P. (2012). *Escritura creativa. Actividades para producir textos significativos en ELE*. Madrid: SGEL.
- Giddens, A. (1995). La teoría de la estructuración. *La teoría social*, 49-76.
- Lewis, K. (1992). *La investigación acción participativa. Inicio y desarrollo*. Madrid: Popular
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1972). *El Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM, 141.
- Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de John Dewey. En *Biografías y Vidas*. La enciclopedia biográfica en línea. Barcelona (España). Recuperado de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/dewey.htm> el 18 de diciembre de 2020.
- Santoro, P. (2003). El momento etnográfico: Giddens, Garfinkel y los problemas de la etnosociología. *Reis*, (103), 239-255. doi: <https://doi.org/10.2307/40184559>
- Tezanos, A. (1998). *Una Etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.
- Wormald, B. H. G., & Goodwin, W. B. H. (1993). *Francis Bacon: history, politics and science, 1561-1626*. Cambridge University Press.



# Walking the Creativity Tightrope: Teaching students to be appropriately radical

## Caminando por la cuerda floja de la creatividad: enseñar a los estudiantes a ser apropiadamente radicales

**Michelle Wiebe**

University of Victoria, Canada

mxw@uvic.ca

Sugerencias para citar este artículo:

Wiebe, Michelle (2022). «Walking the Creativity Tightrope: teaching students to be appropriately radical», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 267-279), <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra6.6526>

Recibido: 03/08/2021  
Revisado: 27/03/2022  
Aceptado: 27/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

### Abstract

Creativity has a significant place in visual arts education (Bastos & Zimmerman, 2015; Katz-Buonincontro, 2018; Kinsella, 2018; Sawyer, 2017; Stone, 2015; Ulger, 2019; Veon, 2014) but an understanding of creativity leads to the recognition that for something to be deemed creative, it must be both novel and appropriate in context (Amabile, 2018; Cropley, 2016; Goetz Zwirn & Vande Zande, 2015; Kaufman & Baer, 2012; Plucker, 2018). While the 'in context' addition to the concept of appropriate, creates more space for visual artists, the constraints of appropriateness remain. For a visual arts and design instructor, this creates tension. How do I encourage students to be creative and push boundaries, yet also teach them to be mindful of the constraints?

This paper discusses observations in undergraduate design education studio classes wherein students learn to use process and thumbnail sketches to push their concepts beyond predictable and into the radical or novel realm. A modified design thinking process provides the structure that allows students to feel confident about exploring ideas. Ongoing feedback from peers and instructor serves to both push and reign in ideas when revisions are valuable. The process requires diligence and practice. It also requires that students work to break free from either/or thinking and view their work on a continuum.

Reflecting on relevant methods for encouraging students to accept the value of novel ideas that also acknowledge the viewer is worthwhile. Encouraging students to recognize

that creativity is enhanced through process while also engendering an understanding of the nature of creativity is valuable and can lead to the generation of radical ideas that have merit due not only to their novelty but also to their ‘appropriateness.’

**Keywords:** Creativity, Art Education, Design Teaching Processes, Originality, Innovation.

### Resumen

La creatividad tiene un lugar importante en la educación de las artes visuales (Bastos & Zimmerman, 2015; Katz-Buonincontro, 2018; Kinsella, 2018; Sawyer, 2017; Stone, 2015; Ulger, 2019; Veon, 2014), pero la comprensión de la creatividad conduce al reconocimiento de que para que algo se considere creativo, debe ser novedoso y apropiado en contexto (Amabile, 2018; Cropley, 2016; Goetz Zwirn & Vande Zande, 2015; Kaufman & Baer, 2012; Plucker, 2018). Si bien la adición “en contexto” al concepto de apropiado crea más espacio para los artistas visuales, las restricciones de la adecuación permanecen. Para un instructor de artes visuales y diseño, esto crea tensión. ¿Cómo animo a los estudiantes a ser creativos y superar los límites, pero también les enseño a ser conscientes de las limitaciones?

Este documento analiza las observaciones en las clases de diseño de pregrado en las que los estudiantes aprenden a usar bocetos de procesos y miniaturas para llevar sus conceptos más allá de lo predecible y hacia el ámbito radical o novedoso. Un proceso de pensamiento de diseño modificado proporciona la estructura que permite a los estudiantes sentirse seguros al explorar ideas. La retroalimentación continua de los compañeros y el instructor sirve tanto para impulsar como para dominar las ideas cuando las revisiones son valiosas. El proceso requiere diligencia y práctica. También requiere que los estudiantes trabajen para liberarse de uno u otro pensamiento y vean su trabajo en un continuo.

Vale la pena reflexionar sobre métodos relevantes para animar a los estudiantes a aceptar el valor de las ideas novedosas que también reconozcan al espectador. Alentar a los estudiantes a reconocer que la creatividad se mejora a través del proceso y al mismo tiempo generar una comprensión de la naturaleza de la creatividad es valioso y puede conducir a la generación de ideas radicales que tienen mérito no solo por su novedad sino también por su ‘adecuación’.

**Palabras clave:** creatividad, educación artística, procesos de enseñanza de diseño, originalidad, innovación.

### Proposal

Creativity has a significant place in visual arts education (Bastos & Zimmerman, 2015; Katz-Buonincontro, 2018; Kinsella, 2018; Sawyer, 2017; Stone, 2015; Ulger, 2019; Veon, 2014) but an understanding of creativity leads to the recognition that for something to be deemed creative, it must be both novel and appropriate in context (Amabile, 2018; Cropley, 2016; Goetz Zwirn & Vande Zande, 2015; Kaufman & Baer, 2012; Plucker, 2018). While the ‘in context’ addition to the concept of appropriate, creates more space

for visual artists, the constraints of appropriateness remain. For a visual arts and design instructor, this creates tension. How do I encourage students to be creative and push boundaries, yet also teach them to be mindful of the constraints?

This paper discusses observations in undergraduate design education studio classes wherein students learn to use process and thumbnail sketches to push their concepts beyond predictable and into the radical or novel realm. A modified design thinking process provides the structure that allows students to feel confident about exploring ideas. Ongoing feedback from peers and instructor serves to both push and reign in ideas when revisions are valuable. The process requires diligence and practice. It also requires that students work to break free from either/or thinking and view their work on a continuum.

Reflecting on relevant methods for encouraging students to accept the value of novel ideas that also acknowledge the viewer is worthwhile. Encouraging students to recognize that creativity is enhanced through process while also engendering an understanding of the nature of creativity is valuable and can lead to the generation of radical ideas that have merit due not only to their novelty but also to their ‘appropriateness.’

## Understanding Creativity

Teaching students about creativity and increasing their creative capacity is challenging without a clear understanding of what creativity is. Creativity researchers refer to the difficulty of developing an agreed upon definition (Silvia, 2018) but there is some acceptance that in order to be creative something must be both novel and appropriate (Amabile, 2018; Cropley, 2016; Goetz Zwirn & Vande Zande, 2015; Kaufman & Baer, 2012; Plucker, 2018). Amabile (2018) suggests that in the arts appropriate has a different meaning than it does in the sciences and that “work is generally considered creative if it is novel and expressive of something, evoking a reaction (or range of reactions) in observers that the artist intended” (p. 1). Yet another artistic view of creativity suggests that it is “the capacity to identify a problem and then to use imagination, skill, knowledge, empathy, and intuition to arrive at a novel and effective solution” (Pariser, 2015, p. 109). In her study of art teachers, Stone (2015) found that there were conflicting perspectives on creativity and that there was a lack of consensus about the definition of creativity amongst the art educators she surveyed. In addition to conflicting definitions of creativity, Rubenstein et al. (2013) also noted that teachers were varied in their understanding that creativity can be taught.

A further refinement in developing an understanding of creativity arises from recognizing that there are two ways that creative ideas can emerge. Shifts can occur either incrementally or radically with the two being distinct. Typically, creating art involves a certain amount of incremental creativity because creating art often involves subtle shifts and new approaches (Jaussi & Randal, 2014). Radical creativity involves dramatically different and new approaches and therefore involves greater risk. Incremental creativity is linked to extrinsic motivation whereas radical creativity is more closely tied to intrinsic motivation (Jaussi & Randal, 2014; Malik et al., 2019) and this further highlights the need

for students to feel that they can experiment widely. Both types of creativity are important and engaging in radical creativity at the outset may help students employ incremental creativity as they refine their ideas since radical creativity is seen to be important during the early stages in problem-solving (Malik et al., 2019).

Radical creativity necessitates letting go of previous ways of doing things and searching for completely new approaches (Tang & Nauman, 2016). Tang and Nauman's study showed that both incremental and radical creativity were increased when individuals had a strong sense of being a part of a group and this highlights the need for interaction amongst students as they work. It also highlights the need for a class environment that honors risk taking and values radical experimentation at appropriate phases of the process.

### **Busting the Myths**

Teaching students to be appropriately radical challenges commonly accepted creativity myths. Quite apart from students who believe being creative means doing whatever takes their fancy, many also believe that you are either creative or you are not (Burkus, 2014; Cropley, 2018) or that creativity cannot be learned or developed. This extends to educators who believe that they cannot nurture creativity and/or train students to develop creative habits (Cropley, 2018; Stone, 2015). Another creativity myth that has held sway since it was first promulgated by the Greeks, is that creativity arises from divine inspiration (Burkus, 2014). Creativity research demonstrates that the belief in inspiration is faulty and that creativity requires learning, practicing and developing (Amabile, 2018; Baer, 2016; Cropley, 2016; Cropley, 2018; Kim, 2019; Levenson & Hicks, 2015; Plucker, 2018; Ulger, 2016; Veon, 2014; Zimmerman, 2009). Creativity involves sophisticated thinking that can be taught and that not only needs to be taught but also needs to be valued, and practiced (Baer, 2016; Veon, 2014). This suggests that it is necessary and advantageous to provide students with the skills that will allow them to attain their creative potential. Practice increases creative capacity and enables the expression of creative ideas (Levenson & Hicks, 2015).

### **Getting over the fear of Failure**

Schools are not designed to help students accept that failure is part of learning (Hannigan, 2018) but to function as artists, students need to learn to embrace the value of failure. A willingness to experiment and to take risks can be a valuable component in creative discoveries (Eby, 2017, Madjar, et al., 2011) and learning to accept that being creative means welcoming failure takes time and practice. Hannigan (2018) suggests that teacher modeling can be influential in demonstrating a willingness to take risks as being integral to creative art making. The Design Thinking framework discussed here provides room for teacher modeling and also creates a structure in which experimenting widely is part of the process and therefore seen as valuable. This helps to mitigate student trepidation about stepping into the unknown.

## **Learning to use a process** (Burkus, 2014; Runco, 2018)

A commonly held belief about creativity is that using a process will constrain the flow of creative thought. In fact, Hambeukers (2019) says designers and artists tend to believe that a process or imposed structure will limit their creativity but this runs counter to the history of creativity research, which contains many references to creative process models. Lubart (2018) explains the nature of the creative process as a sequence of thoughts and actions that contribute to the production of a creative work. The word sequence implies a series of events that take place over a period of time and typically have an end point (Lubart, 2018). Botella (2018) proposes six stages that include: idea or vision; documentation and reflection; first sketches or initial models; a period of testing the forms; creation of provisional objects or drafts; and evaluative judgements (pp. 55-56).

When artists work creatively, they may not work in a linear fashion but often loop back and forth (Botella, 2018). The Design Thinking framework with which students worked served as a means to encourage them to develop ideas for their art via an approach that provided incentive to experiment widely in the early stages of their work and then continue to refine those initial concepts as they went on. At the outset, students were encouraged to follow the framework closely so that they could internalize the behaviors that would contribute to creative idea generation. The long-term goal is to have students gain awareness of the value of each step and learn the design thinking process well enough to move fluidly through each phase

The Design Thinking framework aligns with other creative process models because both involve generating and evaluating ideas (Ellamil et al., 2012). Students were able to internalize the design thinking process and used it to encourage the use of approaches that exist in creative endeavors. The process also supports the students who shy from risk because it promotes stages of radical creativity followed by reflection and revision. The radical thinking is part of the process and therefore is more approachable for those who would otherwise stick to the known and safe. It can be exciting for students to feel the freedom of freely exploring 'wild' ideas knowing that they will also have ample opportunity to work with those ideas to hone and refine them.

## **Being Reflective**

There is a complex relationship between reflection and creativity although research shows that the two are connected (Barr et al., 2015, Corgnet et al., 2016, Sowden et al., 2015). In his 2004 paper entitled 'Teaching College Students to be Creative', Sternberg proposes that anyone can be creative but they have to make the decision to do so. One of the steps he proposes is that ideas must be analyzed because not all ideas are great. Some of the complexity lies in finding a balance between thinking radically and reflecting on the ideas that are generated. If you think too much, it can hamper your creativity (Corgnet et al., 2016).

There is value in interacting with others while working creatively (Amabile, 2018; Lubart, 2018) because it can help to refine ideas and also provide new ideas. The Design Thinking framework encourages community and therefore allows students to practice learning from feedback and interaction.

### **Thumbnails, sketching and initial concepts**

Thumbnail sketches or other simple planning sketches are a useful way to draft ideas freely without feeling constrained. Wang and Yang (2015) found that designers who used ‘random idea sketches’ to generate concepts were able to create more innovative designs. The strength in the ‘thumbnail’ process is that it provides the opportunity to generate many ideas rapidly without an over-investment of time. It is precisely because quick sketches are not constrained that they are so valuable.

Class organization that values these quick sketches is key. Although some students are willing to dive in and test ideas, many require encouragement to try ideas that appear to be outside of the norm. If student work is structured such that radical ideas are both acknowledged and awarded, students are more likely to invest in generating novel images. As the class progresses, and students see the value of radical thinking in their own work, organized incentives are less necessary.

### **Prototyping**

Prototyping is seen as an integral element in the design process (Bergland & Leifer, 2013; Camburn, et al., 2013) although it is not always a term used in visual arts education. It is, however, a very useful tool for teaching students to refine the ideas that they came up with in their initial thumbnail sketches and thereby move from their radical experimental concepts and employ more incremental creativity. The process encourages students to spend time with their ideas and therefore potentially work with concepts that push into unfamiliar territory. Nelson & Menold (2020) describe a prototype as a physical design representation that does not have to have high fidelity but functions to test ideas and answer questions. This is an important distinction for students who want to make mini-me representations of their proposed concepts so that they can replicate the image in their final work. As they learn to work with the process, students need to remember that prototyping is an essential part of the development cycle and that it can increase the creativity of their work because the step pushes them to be critically reflective and refine their radical ideas. The prototype assists in idea development precisely because it encourages the artist/designer to converse with the concept they have created as well as converse with others about their ideas (Bergland & Leifer, 2013). It is through a dialogue with the ideas that new directions can be developed. Although it is easy to think of prototypes in terms of product or engineering design where a prototype is often a three-dimensional model, it is also meaningful in art to consider a more refined rough work as a prototype for the

final image. It is reasonable to consider a drawing or even a partially coloured half size rendition of the proposed work as a prototype. Another benefit of prototypes is that they can and should stimulate reflection (Bergland & Leifer, 2013). Prototypes can be seen as drafts that bring concepts to life thereby making it possible to reflect on actual images.

### **Being appropriately radical**

Radical creativity necessitates letting go of previous ways of doing things and searching for completely new approaches (Tang & Nauman, 2016). Tang and Nauman's study showed that both incremental and radical creativity were increased when individuals had a strong sense of being a part of a group and this highlights the need for interaction amongst students as they work.

Radical creativity is distinct from incremental creativity. Typically, creating art involves a certain amount of incremental creativity because creating art often involves subtle shifts and new approaches (Jaussi & Randal, 2014). Radical creativity involves dramatically different and new approaches and therefore involves greater risk. Incremental creativity is linked to extrinsic motivation whereas radical creativity is more closely tied to intrinsic motivation (Jaussi & Randal, 2014; Malik et al., 2019) and this further highlights the need for students to feel that they can experiment widely. Both types of creativity are important and engaging in radical creativity at the outset may help students employ incremental creativity as they refine their ideas since radical creativity is seen to be important during the early stages in problem-solving (Malik et al., 2019).

### **The Design Thinking framework**

Students were presented with the Design Thinking framework (Figure 1) at the start of the course. The introduction to design thinking not only incorporates a short class discussion on the value of following the framework, but also stresses the value of community feedback throughout. Community here refers to the community of learners in the class. Students are encouraged to gain understanding of the art challenges they may face as they strive to realize their concepts. Gaining understanding often involves looking at the work of others, as well as considering materials, media and techniques. Idea generation at this point is to be as radical as possible without too much concern for practical realities although moving on to prototyping requires consideration of what is possible. It is interesting to note that this was often the point when students began to behave very creatively as they had to wrestle with the juxtaposition of their ideas and pragmatic reality in terms of what was practically possible. The bounds of gravity, material availability, and budget often impose a measure of appropriateness without any other intervention.

The teacher is placed at a central point in the framework particularly at the beginning of the process as students are learning to generate ideas within the bounds of the framework. Regular guidance and direction also provides the opportunity to relieve concerns as students grapple with ideas that they feel are too risky.



Figure 1 – Design Thinking framework

### Reflections on the framework in action

During the first attempts to use this approach at the start of the semester, students were tentative but then they became bolder as the course progressed. Some were more willing to take risks than others and this remained fairly constant. An interesting observation was that groups working on class exercises during class time were often very willing to generate radical ideas in their planning sketches and those ideas frequently turned into work of high quality. The class exercises were low risk for the students, they bounced ideas back and forth freely and the of the design challenges that they were given were developed to have an element of fun inherent.

Student groups were not assigned but were fluid in both size and composition. This meant that the students who naturally gravitated to radical thinking had a chance to infect others with their willingness to try things. As a result, many students who were naturally more tentative were able to observe how much the radical thinking advanced their ideas. This filtered into their personal work as well. Thus, the best practice for trying radical creativity at the outset of planning was providing students with low stakes projects that they were able to complete while working in groups.

### Example of a Class exercise

One class exercise challenges students' to create persuasive posters for a chosen audience. The focus of the poster is to convince the chosen audience that hand washing prevents disease. The project sheet not only provides information on the value of handwashing from the World Health Organization (W.H.O.) website but also requires that students generate 10 thumbnails including 4 that represent radical ideas. The thumbnails are discussed in the group and then students choose the idea or ideas that they wish to pursue. There is a class discussion on the merits of combining ideas to generate even more novel approaches. Once the group has decided on an approach that they believe is workable, they develop a half size rendition of the composition to test colours and spacing. Then the group sets to work creating a poster.

### Final thoughts

Student willingness to generate radical ideas in their work increases as the course progresses and this results in more creative solutions to the design challenges with which they are tasked. When students perceive that the project is high stakes, they are less willing to take chances with radical ideas. As the course progresses, however, and they observe the value gained from trying radical ideas in the planning stages of their work, students become more and more willing to experiment. The result is increased student satisfaction because they know that they are generating novel and effective compositions.

### References

- Amabile, T. (2018). Creativity and the labor of love. In R.J. Sternberg & J.C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* (pp. 1-15). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108185936>
- Baer, J. (2016). Creativity doesn't develop in a vacuum. In B. Barbot (Ed.), *Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 9-20. <https://doi.org/10.1002/cad.20151>
- Ball, L.J., Marsh, J.E., Litchfield, D., Cook, R.L., & Booth, N. (2015). When distraction helps: evidence that concurrent articulation and irrelevant speech can facilitate insight problem solving. *Thinking Reasoning* 21, 76-96. <https://doi.org/10.1080/13546783.2014.934399>
- Barr, N., Pennycook, G., Stolz, J.A. & Fugelsang, J.A. (2015). Reasoned connections: a dual-process perspective on creative thought. *Thinking Reasoning* 21, 61-75. <https://doi.org/10.1080/13546783.2014.895915>

- Bastos, F. & Zimmerman, E. (Eds.). (2015). *Connecting creativity research and practice in art Education: Foundations, pedagogies, and contemporary issues*. National Art Education Association.
- Berglund, A., & Leifer, L. (2013). Why we prototype! An international comparison of the linkage between embedded knowledge and objective learning. *Engineering Education*, 8(1), 2e15. <https://doi.org/10.11120/ened.2013.00004>.
- Botella, M. (2018). The creative process in graphic art. In Lubart, T. (Ed.). (2018). *The creative process: Perspectives from multiple domains*. Routledge. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50563-7>
- Burkus, D. (2014). The myths of creativity: The truth about how innovative companies and people generate great ideas. Jossey-Bass. <https://learning-oreilly-com.ezproxy.library.uvic.ca/library/view/the-myths-of/9781118729885/c01.xhtml>
- Camburn, B. A., Dunlap, B. U., Kuhr, R., Viswanathan, V. K., Linsey, J. S., Jensen, D. D., et al. (2013). Methods for prototyping strategies in conceptual phases of design: Framework and experimental assessment. In: 25th international conference on design theory and methodology; ASME 2013 power transmission and gearing conference, Vol. 5. <https://doi.org/10.1115/DETC2013-13072>.
- Corgnet, B., Espín, A.M. & Hernán-González, R. (2016). Creativity and cognitive skills among Millennials: Thinking too much and creating too little. *Frontiers in Psychology*, 7(1626), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01626>
- Cropley, A. (2016) The myths of heaven-sent creativity: Toward a perhaps less democratic but more down-to-earth understanding, *Creativity Research Journal*, 28(3), 238-246. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1195614>
- Cropley, A. (2018). Bringing creativity down to earth: A long labor lost? In R.J. Sternberg & J.C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* (pp. 47-62). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108185936>
- Eby, D. (2017). Mistakes fuel creativity and innovation. Retrieved from <http://thecreativemind.net/728/mistakes-fuel-creativity-innovation/>.
- Ellamil, M., Dobson, C., Beeman, M., Christoff, K. (2012). Evaluative and generative modes of thought during the creative process. *NeuroImage*, 59, 1783-1794. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.08.008>
- Garino, A. (2020). Ready, willing and able: a model to explain successful use of feedback. *Advances in Health Sciences Education*. 25:337–361. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09924-2>

- Goetz Zwirn, S. & Vande Zande, R. (2015). Differences between art and design education—or differences in conceptions of creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 51(3), 193–203. <https://doi.org/10.1002/jocb.98>
- Hambeukers, D. (2019, Sept. 22). Do structure and process create space for creativity? *Design Leadership Notebook*. <https://medium.com/design-leadership-notebook/do-structure-and-process-create-space-for-creativity-46014f84241e>
- Hannigan, S. (2018). A theoretical and practice-informed reflection on the value of failure in art. *Thinking Skills and Creativity* 30, 171-179. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.012>
- Jaussi, K.S. & Randel, A.E. (2014) Where to look? Creative self-efficacy, knowledge retrieval, and incremental and radical creativity. *Creativity Research Journal*, 26(4), 400-410. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.961772>
- Katz-Buonincontro, J. (2018) Creativity for whom? Art education in the age of creative agency, decreased resources, and unequal art achievement outcomes. *Art Education*, 71(6), 34-37. DOI: 10.1080/00043125.2018.1505388
- Kaufmann, J., & Baer, J. (2012). Beyond new and appropriate: Who decides what is creative? *Creativity Research Journal*, 24(1), 83-91. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.649237>
- Kim, K.H. (2019). Demystifying creativity: what creativity isn't and is? *Roeper Review*, 41:119-128. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585397>
- Kinsella, V. (2018). The use of activity theory as a methodology for developing creativity within the art and design classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 37(3), 493-506. <https://doi.org/10.1111/jade.12147>
- Levenson, C. & Hicks, D. (2015). Opening the door: Teaching toward creativity. In F. Bastos & E. Zimmerman (Eds.), *Connecting: Creativity research and practice in art education: Foundations, pedagogies, and contemporary issues* (pp. 100-108). National Art Education Association.
- Lubart, T. (Ed.). (2018). *The creative process: Perspectives from multiple domains*. Routledge. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50563-7>
- Madjar, N., Greenberg, E. & Chen, Z. (2011). Factors for radical creativity, incremental creativity, and routine, noncreative performance. *Journal of Applied Psychology*. 96(4), 730–743. <https://doi.org/10.1037/a0022416>

- Malik, M. A. R., Choi, J. N. & Butt, A. N. (2019). Distinct effects of intrinsic motivation and extrinsic rewards on radical and incremental creativity: The moderating role of goal orientations. *Journal of Organizational Behavior*. 40:1013-1026.  
<https://doi.org/10.1002/job.2403>
- Malinin, L. H. (2019). How Radical Is Embodied Creativity? Implications of 4E Approaches for Creativity Research and Teaching. *Frontiers in Psychology*. 10:2372. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02372>
- Nelson, J. & Menold, J. (2020). Opening the black box: Developing metrics to assess the cognitive processes of prototyping. *Design Studies*. 70(C), 1-29.  
<https://doi.org/10.1016/j.destud.2020.100964>
- Pariser, D. (2015). The limits of social constructionL Promoting creativity in the visual arts. In F. Bastos & E. Zimmerman (Eds.), *Connecting: Creativity research and practice in art education: Foundations, pedagogies, and contemporary issues* (pp. 109-115). National Art Education Association.
- Plucker, J.A. (2018). It all makes sense now that I think about it: A quarter-century of studying creativity. In R.J. Sternberg & J.C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* (pp. 166-183). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781108185936>
- Rubenstein, L.D., McCoach, D. B. & Siegle, D. (2013) Teaching for creativity scales: An instrument to examine teachers' perceptions of factors that allow for the teaching of creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 324-334. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.813807>
- Sawyer, R.K. (2017). Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 99-113.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.07.002>
- Silvia, P.J. (2018). Creativity is undefinable, controllable, and everywhere. In R.J. Sternberg & J.C. Kaufman (Eds.), *The Nature of Human Creativity* (pp. 291-301). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108185936>
- Sowden, P.T., Pringle, A. & Gabora, L. (2015). The shifting sands of creative thinking: connections to dual-process theory. *Thinking Reasoning*. 21, 40-60.  
<https://doi.org/10.1080/13546783.2014.885464>
- Sternberg, R. J. (2004). Teaching college students that creativity is a decision. *Guidance & Counseling*, 19(4), 196-200.

- Stone, D.L. (2015). Art teachers' beliefs about creativity. *Visual Arts Research*, 41(2), 82-100. <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.41.2.0082>
- Tang, C. & Naumann, S. E. (2016). The impact of three kinds of identity on research and development employees' incremental and radical creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 123-131. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.003>
- Ulger, K. (2016). The creative training in the visual arts education. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 73-87. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.10.007>
- Ulger, K. (2019). Comparing the effects of art education and science education on creative thinking in high school students, *Arts Education Policy Review*, 120(2), 57-79. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1334612>
- Veon, R.E. (2014) Leading Change: The art administrator's role in promoting creativity. *Art Education*, 67(1), 20-26. <https://doi.org/10.1080/00043125.2014.11519254>
- Wang, M. T. & Yang, C. C. (2015). Concept design from random algorithms for design sketching. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 6(1), 3-11. <https://doi.org/10.1007/s12652-013-0207-6>
- Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in Art Education*, 50(4), 382-399. <https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518783>



# The Coronavirus Pandemic as an Opportunity for Pedagogical Innovation. Research of Didactic Resources of Art Museums and Galleries

La pandemia del coronavirus como oportunidad de innovación pedagógica. Investigación de Recursos Didácticos de Museos y Galerías de Arte

**Jana Jiroutová**

Palacký University Olomouc, Czech Republic  
jana.jiroutova@upol.cz  
<https://orcid.org/0000-0003-0077-923X>

**Kateřina Mesdag**

Palacký University Olomouc, Czech Republic  
mesdag@seznam.cz

**Petra Šobáňová**

Palacký University Olomouc, Czech Republic  
petra.sobanova@upol.cz  
<https://orcid.org/0000-0002-3799-7911>

**Pavla Bařtanová**

Palacký University Olomouc, Czech Republic  
P.Bastanova@seznam.cz  
<https://orcid.org/0000-0002-3356-8466>

Sugerencias para citar este artículo:

Jiroutová, Jana; Mesdag, Kateřina; Šobáňová, Petra & Bařtanová, Pavla (2022). «The Coronavirus Pandemic as an Opportunity for Pedagogical Innovation. Research of Didactic Resources of Art Museums and Galleries», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 281-294), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6984>

Recibido: 25/02/2022  
Revisado: 27/03/2022  
Aceptado: 27/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

**Abstract**

Our paper deals with online educational resources created by art museums and galleries of the Czech Republic in the time of the coronavirus pandemic. This paper is a partial outcome of a research project currently conducted by the authors at the Palacký University Olomouc in the Czech Republic. The primary focus of the research is to analyse online accessible digital educational resources of educational departments of art museums and galleries, the ways of their presentation to the public, and the way they can be used by art educators for distance teaching of art education not only in the time of coronavirus. As part of our research, we will create a set of case studies, on the basis of which a typology of online educational resources will be formulated. This paper presents the up-to-date results of the research as well as analyses and gives examples of three categories of online educational resources, namely motivational challenges, educational tutorials, and interactive websites.

**Keywords:** Online Educational Digital Resources of Art Museums and Galleries; Art Educators; Closure of Museums, Galleries and Schools; Distance Teaching of Art Education; e-learning; Educational Resources; Museum Education; Museum Studies; Museology.

**Resumen**

Nuestro artículo trata sobre los recursos educativos en línea creados por los museos y galerías de arte de la República Checa en tiempos de la pandemia del coronavirus. Este artículo es el resultado parcial de un proyecto de investigación que actualmente llevan a cabo las autoras en la Universidad Palacký de Olomouc en la República Checa. El objetivo principal de la investigación es analizar los recursos educativos digitales accesibles en línea de los departamentos educativos de los museos y galerías de arte, las formas de su presentación al público y la forma en que pueden ser utilizados por los educadores artísticos para la enseñanza a distancia de la educación artística no solo en tiempos de coronavirus. Como parte de nuestra investigación, crearemos un conjunto de estudios de casos, a partir de los cuales se formulará una tipología de recursos educativos en línea. Este documento presenta los resultados actualizados de la investigación, así como también analiza y brinda ejemplos de tres categorías de recursos educativos en línea, a saber, desafíos motivacionales, tutoriales educativos y sitios web interactivos.

**Palabras clave:** recursos digitales educativos en línea de museos y galerías de arte, educadores de arte, cierre de museos, galerías y escuelas, enseñanza a distancia de educación artística, e-learning, recursos educativos, educación en museos, estudios de museos, museología.

## Introduction

This paper is a partial outcome of the ongoing project entitled *The Coronavirus Pandemic as an Opportunity for Pedagogical Innovation | Research of Didactic Resources of Art Museums and Galleries* currently conducted at the Palacký University Olomouc in the Czech Republic by the authors of the paper. The primary objective of our project, which began in March 2020 is to analyse educational production of educational departments of galleries and art museums of the Czech Republic. In particular, we focus on online accessible educational resources that art museums and galleries began to create mainly as a response to the pandemic situation and the closure of museums, galleries and schools that was introduced in the Czech Republic in March 2020 and which lasted until 13 April 2021 when the rotation model of teaching began at both primary and secondary schools. The traditional face-to-face teaching started on 16 May 2021 which was after more than a year of distance teaching.

The main outcome of our project will be a monograph in which we aim to identify and further analyse online accessible digital educational resources created by educational departments of art museums and galleries. Furthermore, we will also address the ways in which they were pre-sented to the public and used by art teachers for distance teaching of art education. They will also be analysed as a source of inspiration for face-to-face classes of art education in the future. The monograph will also present a typology of educational resources of art museums and galleries which we will formulate on the basis of case studies which are part of our research. Individual categories of the typology will include examples of virtual educational resources of art museums and galleries from the Czech Republic as well as from abroad.

The intention of the authors is also to contribute to the professional reflection of the possibilities by which museums and galleries can address today's children and young people that is the usual recipients of e-learning, or digital products, who naturally use different procedures and strategies to acquire new knowledge than their parents and grandparents. The approach of the younger generations to information acquisition and learning in general is diametrically opposed to that of all previous generations; some experts talk about a different way of thinking and processing information, the reason for which is the long-term interaction with a modern type of media. (Zounek, Sudický, 2012, p. 16; Siemens, 2014) Even before the outbreak of the Covid-19 pandemic, it was clear that museums must learn to respond to these changes and that it is an important challenge for them to find their place in online world and reach your visitors there as well. (Šobánková et al., 2016) The current global situation has accelerated this process and offers a lot of material for research.

## Objectives and Methodology of the Research

As already mentioned, the main goals of our research include analyses and evaluations of di-dactic resources of art museums and galleries in the context of current possibilities of presenta-tion and education (including e-learning). Therefore, we have attempted to:

- identify the types of digital-based educational resources art museums and galleries offering freely to the public,
- find out what their content is and how it relates to the mission and collections of art museums and galleries,
- describe and evaluate their implementation, design and original creative and technical procedures used,
- perform their didactic analysis (especially the analysis of the content and applied pedagogical approaches and strategies – including the possibilities of their applica-tion),
- evaluate the level of quality and their educational potential in comparison with classical educational resources – and in the context of current trends in education and e-learning,
- re-evaluate the functionality of the classical typology of educational resources given in a new global situation, or to propose its modifications in order to capture the real state of the practice of museum culture.

The theme of our research implies that the survey also deals with how digital formats and shar-ing on social networks transform the content and form of museum communications, specifically didactic resources. By analysing digital educational resources, we answer the following ques-tions:

- (1) How do the educational resources of art museums and galleries and the presentation of col-lection objects change due to the influence of digital technologies and online communication?
- (2) Do digital technologies and online opportunities create new formats and types of educa-tional resources?
- (3) How do the communication with visitors and the forms of their engagement change due to digital technologies and online sharing on social networks and the web?
- (4) Do the form and new ways of communication also change the content of these educational resources and the methods of didactic transformation?

Our inquiry also addresses a general question that our entire research also seeks to answer: how the specific social situation in the period marked by the Covid-19 pandemic, along with digital technologies and online sharing, has transformed museum culture and

education, and what means are appropriate to further navigate the accelerated development so that museums and galleries address their visitors even in the online environment and keep pace with the development of society and the changes in human communication. During the pandemic, the museum has spontaneously responded to society's needs and offered an answer to the question of the museum's social role in the 21st century. The authors of the research would also like to reflect on these essential contexts of the given topic.

The basic set of our research is very broad and confusing, in principle, all digital communications of an educational nature, produced by Czech art museums and galleries during the of the Covid-19 pandemic and made available to the public on the web and social networks.

The research sample has primarily included online accessible educational resources of art museums and galleries, which were created at the time of the closure of museum institutions and schools as a result of epidemiological measures and which potentially represent all recognised types and formats of the basic set. Subsequently, the research sample has also expanded to include online educational resources that were created before this period. The reason for this addition was clearly the recognizable potential of these resources to fulfil the role of online educational art resources for distance teaching of art education during the pandemic time.

Our research strategy is based on case studies; individual cases show the scope of today's development of online educational resources of art museums and galleries, and offer basic information on individual types of these educational resources, their content in the context of a given museum, its collections and mission, their implementation, design and original procedures used, their content and the pedagogical approaches and strategies applied, their quality and educational potential in comparison with classical educational resources – and in the context of current trends in education and e-learning. During the content analysis of each educational resource, we have focused on the collection to which the transmitted content is related, whether it directs the user's attention only to the museum object or the wider context, the educational goals it fulfils, how its content is didactically transformed, what methods and procedures were selected, and whether the educational resource offers the visitor developing activities and whether it activates them. The analysis of the method of content delivery was focused on the quality, efficiency and imaginativeness of the didactic transformation; we have tried to evaluate whether the activities to which the educational resource leads the visitor are developing, whether they are information-, edutainment- or just entertainment-based. We have tried to note possible shortcomings and in some cases, when the resource does not use its potential or offers non-developing functions and tasks, we suggest alternatives.

We have also monitored the aesthetic and technical quality of the educational resources and its effectiveness, or originality of the design and its uniqueness – in short, the overall design.

Using an inductive approach typical of qualitative methodology, we have generated a typology from the individual cases. Based on the pre-research test, we were able to

produce certain categories which we then applied to the research phenomena. As for data gathering, we relied upon our own observations and testing of products; in the follow-up analysis, we focused mainly on the manifest content of the online educational resources. Product testing was performed by the authors of this text, with a few exceptions where others were involved. The data obtained was analysed and processed, and then subjected to further analysis. We looked out for information that would apply to our given categories, and then produced the descriptions that would give an account of the content, function, and design of the selected online educational resources. While analysing data, we also applied a constant comparative method that enabled us to define a case typology.

### **Partial Results of the Research**

The data of our research that we have processed so far show a huge boom of newly emerging types and forms of educational resources of art museums and galleries in the Czech Republic. This rapid growth of new forms and especially online material-based educational resources of art museums and galleries is the result of the new society-wide need for distance education. We have found that the current typology no longer corresponds with today's practice, and therefore a new typology must be created, that would reflect the current state of practice.

To date, we have analysed ten types of online material-based educational resources produced by art museums and galleries in the Czech Republic. These include: motivational challenges (art-expressive and expressive-creative); educational video clips (and other short videos aimed at making the content of fine arts accessible to public); educational tutorials; video workshops for children linked to exhibitions; interactive websites; interactive games; worksheets; podcasts; mobile applications; virtual tours of permanent exhibitions.

In the following text, we analyse three categories including motivational challenges – art-expressive, educational tutorials, and interactive websites. Each category will be briefly characterised and illustrated by examples from galleries and art museums of the Czech Republic.

#### *1 Motivational Challenges*

The purpose of motivational challenges is to offer online visitors of art museums and galleries the content of fine art as a source of inspiration for their creative artistic or other creatively expressive work. They are often linked to the collection of given art museum. Motivational challenges are published by art museums and galleries on social networks as events and their accompanying content is offered on the website of the relevant museum and is freely downloadable in a .pdf format often with illustrative “step-by-step” photo instructions. To show visitors what to do and to attract their attention, challenges can also be published in the form of a trailer.

In the course of our thorough analysis of the different types of motivational challenges from our research set, we have distinguished two groups of challenges. The

first one includes such challenges that offer experience through a creative artistic process ending with an original artistic result. The work of art, which is the source of inspiration for the challenge, is usually connected to the museum collection of the relevant museum institution. The aim is to acquaint the visitor with a specific work of art and with the process of its creation, where the visitor themselves participates in this artistically creative process. Furthermore, the challenge indirectly attempts to transform “a non-visitor into a visitor”, inviting them to the art museum, where the visitor can see the original now familiar to the visitor because it was the subject of the challenge.

The second group includes challenges that offer experience through a spontaneous creative expression which the visitor is part of and which commonly refers to other than artistic fields (for example: music education, drama, physical exercise, etc.). The source of inspiration for such a challenge is appropriately selected content not only from fine arts, but also from nature or inspiration from topics that directly affect the individual’s life and daily functioning in the environment that surrounds them. The aim of such challenges conceived in this way is to open an interdisciplinary dialogue of all arts disciplines and motivate the visitor to seek their own inspiration in various sources and topics related to their life, which will stimulate their expressive interpretation and will inspire any type of creative expression.

Here we present a case study of a challenge created by the National Gallery in Prague entitled Soap Sculptures. The National Gallery in Prague (NGP) is a state organisation that manages the largest collection of fine arts in the Czech Republic, including the Collection of Old Art, the Collection of 19th Century Art and Classical Modernism, the Collection of Modern and Contemporary Art, the Collection of Graphics and Drawings and the Collection of Asian Art. The works of art of all collections are gradually digitized and presented to visitors in online form on the NGP website under the name NGP Online Collections.

This motivational challenge that complies with the description of the first group is the first challenge from the series of nine challenges entitled the Art (of being) at Home created by educators Ida Muráňová and Barbora Škaloudová based at the educational department of NGP as part of the project entitled Národní galerie Praha online dětem [National Gallery Prague Online for Children]. The challenge motivates visitors to engage in a creative activity in their homes, without the need for special art tools or materials. It is inspired by the artwork Bud [Pupen] by Hana Wichterlová from the collection of the NGP. The challenge is available in both a trailer and a .pdf format, which provides a photograph of the artwork and instructions in five steps accompanied by 10 illustrative photos of how to proceed at home using available work tools: a knife and potato peeler, and materials: a soap, so we can create a “useful” sculpture. Simultaneously and indirectly the challenge encourages visitors to wash their hands, so necessary right from the start of the pandemic. The aim of this challenge is to give online visitors an opportunity to experience the process of creating their own sculptural work.

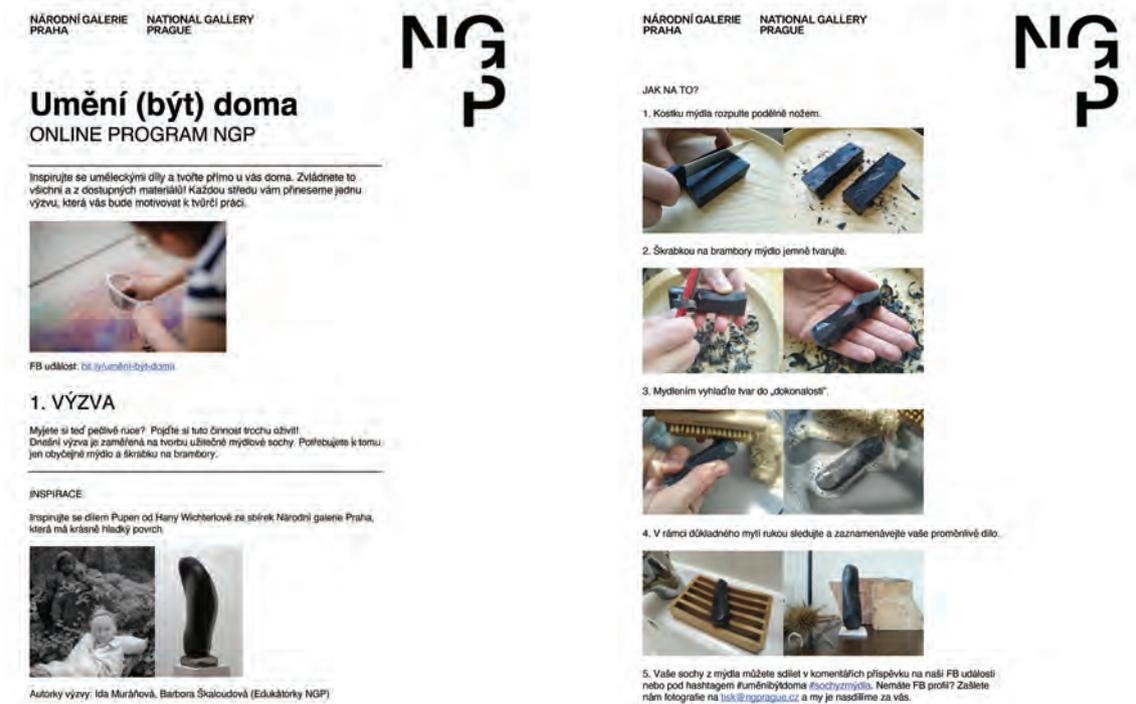


Fig. 1–2 An example of motivational challenge entitled Soap sculptures from the series of the Art (of being) at Home available in a .pdf format on the Gallery’s website: [https://ngp-prod.brainz.cz/storage/1207/umeni\\_-byt-\\_doma\\_vyzva\\_1-3.pdf](https://ngp-prod.brainz.cz/storage/1207/umeni_-byt-_doma_vyzva_1-3.pdf)

## 2 Educational Tutorials

Another type of an online educational resources of art museums and galleries that we have analysed are educational tutorials. The purpose of these educational tutorials is to demonstrate some of the principles of artistic creation using a suitable example from fine art. These are not just simple manuals on how to proceed in order to achieve a final result – such tutorials are known as DIY and show how to produce something. Neither are these simple instructions on how to achieve one predetermined result (make a gift, decoration, etc.), or a simple practice of a skill. Educational tutorials as we define them are attempts to demonstrate and mediate a principle of creation that can be identified in the work of a selected artist. Thanks to own en-gagement in a creative process, online visitors understand a given work of art or a given art movement. It is not a “production”, but a demonstration of some technological or creative process and a challenge to take part in one’s own artistic experiment.

Educational tutorials are mostly inspired by artworks managed by art museums and galleries. Tutorials are usually published on their websites in the form of videos as well as online image slideshows. As part of the museum presentation, those interested in art are offered tutorials on social networks, as the following example shows.

As an example, we present the educational tutorial created by the Prague City Gallery (GHMP) entitled Jiří Sopko. The Prague City Gallery (GHMP) is a museum-gallery institution whose collections include Czech art from the 19th to the 21st century. This cultural institution also takes care of Prague's monuments, memorial plaques, publicly accessible sculptures, fountains located in the capital city of Prague. GHMP manages both fully or partially 7 premises accessible to the public and the collections located in them. An important collection of sculptures, drawings and prints by František Bílek is located in Villa Bílek. A permanent exhibition of works of art is open to the public in his birthplace in Chýnov near Tábor. Another art-historical building and exhibition space in the care of the gallery is the baroque Troja Castle with a French garden, a chateau woodshed and an orangery, one of the most significant examples of Baroque architecture in Bohemia. The GHMP exhibitions are also held in the Gothic Stone Bell House in the Old Town Square and on the 2nd floor of the Municipal Library in Prague. The gallery also takes care of the Baroque Colloredo-Mansfeld Palace and also manages the collection of the House of Photography in the Old Town.

The video entitled Jiří Sopko, from the series of two educational tutorials created by authors – educators Markéta Slachová and Veronika Stojanová based at the educational department of the Prague City Gallery, was created as part of the project entitled Online Educational Activities of Prague City Gallery during the coronavirus closure of Czech schools. The tutorial introduces the work of Czech painter Jiří Sopko, his principle of working with bold colours and other aspects of his distinctive penmanship and style (reduction and simplification of shapes, playfulness, humour and exaggeration). Samples of the work of Jiří Sopko from the gallery's collections are used in the video. The video explains the theory of colour (primary, complementary / contrast colours), and offers online visitors a tutorial guiding them to their own creative work inspired by combining complementary colours and thus compiling their own multi-coloured images from objects in their immediate vicinity.



Fig. 3

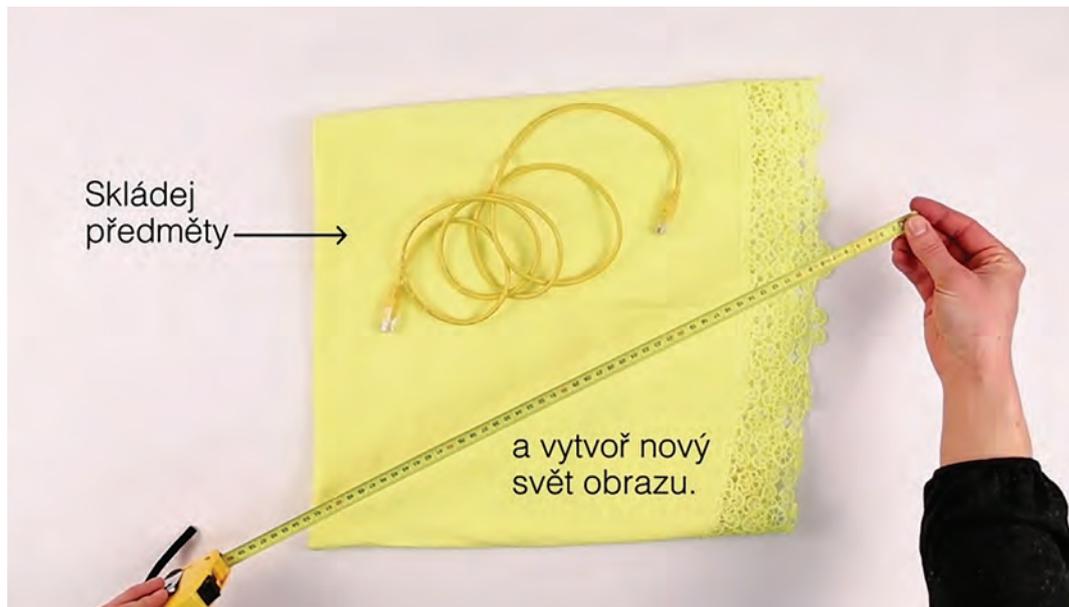


Fig. 4



Fig. 5



such as worksheets, vid-eos, a “time machine” or interactive timeline with a historical overview of fine art, a map of galleries and museums involved in the project and a rich visual material of their collections.

The authors work interactively with the title page using it as a guide while reducing contents to the most frequently asked questions related to fine arts or the way museums and galleries operate. The questions are supplemented by amusing interactive pictograms, which give answers when clicked on. The interactivity of the website consists not only in clicking on individual pictograms and assigning a role to oneself (a teacher, student, I don't know who I am), but also in the possibility of sending own idea of what a specific question might look like.



Fig. 7 An example of interactive website entitled Proč umění? [Why art?] available at: <https://procumeni.cz/>

## Conclusion

Our research is outlined by our effort and the need to identify trends and innovations in educational resources in the field of museum and gallery education in their rapidly emerging new forms, which can be used not only for museum presentation, but especially as motivation and content resources for distance and face-to-face classes of art education. Although our research is currently ongoing and it is too early to draw conclusions, we can already see that new types of educational resources have emerged and that they are entirely influenced by current methods of electronic communication. Here, too, the classic saying ‘the medium is the message’ applies, meaning that the medium – that is, the Internet and especially the social networks through which the educational resources we analyse spread – also changes the content itself. Technology has provided us with an environment and communication channel, thanks to which, for example, galleries could communicate with their audience and thanks to which teachers could stay in touch

with their pupils during the pandemic, but this technology also influences content and its stylisation, and didactic transformation. Authors of other studies have come to rather similar conclusions (Šobánková et al., 2016). It will be interesting to further analyse these changes and pay attention to their positive aspects, but also to the risks they may present. In any case, some phenomena are obvious at first glance: speed, brevity, a tendency toward amusement and sometimes even flashy nature, a certain superficiality or the adoption of formats known from social networks (typically challenges). At the same time, striking features of high-quality educational resources are creativity and playfulness, as well as a tendency to stand in opposition to the above: in the fast and superficial world of networks such resources present challenges to slow down and to think, for those interested there is an offer of more demanding content, an offer of unusual visuals making the 'feed' full of advertisements and fashion images more interesting, a creative game with the principles of network communication, the use of humour or nonsense.

The descriptions and analyses of various original approaches, as well as the ways of didactic transformation of the content of fine arts will help us identify key trends of the current times. We recognize that our research can provide important feedback to the creators and galleries but can also be of interest to art teachers. It has become evident that galleries are their very important partners who can enrich classical teaching not only with classical educational programs, but also with a huge range of interesting educational resources. We believe that our research will provide a clear report on these resources and will help expand these different types of educational resources of art museums and galleries into pedagogical practice.

The results of the research will be presented at professional meetings and conferences and will be processed in a monograph, which will contribute to a better understanding of this influential educational area and strengthen the connection between cultural education and formal education. The importance and benefits of this interconnection have become fully apparent in the current crisis and need to be further developed. The results of the research will contribute to the ongoing discussion on the possibilities of distance education.

## References

- DIETRICH, Linda et al. 2019. Proč umění?. [Why Art?] [Praha]: Magnus Art. 110 pages. ISBN 978-80-270-6829-6.
- Galerie hlavního města Prahy, 2021. Jiří Sopko – edukační tutoriál. [online]. 5. 3. 2021 [cit. 29. 9. 2021]. Retrievable from: <https://www.ghmp.cz/video/jiri-sopko-edukacni-tutorial/>
- MUS – Webová platforma Máš umělecké střevo?, 2017. Proč umění? [Why Art?] 2019. [online] [cit. 29. 9. 2021]. Retrievable from: <https://procumeni.cz/>
- Národní galerie Praha, 2020. Umění (být) doma. [The Art (of Staying) at Home – Trailer I]. [online]. 29. 9. 2020 [cit. 29. 9. 2021]. Retrievable from: <https://youtu.be/1TsZo6gO3-w>

- SIEMENS, George. 2014. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* [online]. [cit. 2015-09-23]. Retrieval from: [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm)
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. 2016. *Muzeum versus digitální éra. [Museum vs. Digital Era]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 264 pages. ISBN 978-80-244-5023-0.
- ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ. 2012. *E-learning: učení (se) s online technologiemi. [E-learning: Learning (with) Online Technologies]* Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 226 pages. ISBN 978-80-7357-903-6

# El debate naturaleza-cultura en la relación conflictiva entre maternidades y feminismos

## The nature-culture debate in the conflictive relationship between motherhood and feminism

**Julia Cañero Ruiz**

Universidad de Granada

juliacanero@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2820-5107>

Sugerencias para citar este artículo:

Cañero Ruiz, Julia (2022). «El debate naturaleza-cultura en la relación conflictiva entre maternidades y feminismos», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 295-309), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.7197>

Recibido: 31/03/2022

Revisado: 27/03/2022

Aceptado: 27/03/2022

Publicado: 01/04/2022

### Resumen

La dicotomía naturaleza-cultura ha sido polémica dentro del análisis feminista para explicar una supuesta subordinación universal de las mujeres. Desde las ciencias sociales se ha debatido y criticado su uso, debido al etnocentrismo y antropocentrismo desde el que opera esta división, a la que se unen otros pares dicotómicos como público-privado. Es necesario conocer los porqués de la adjudicación de los lugares (mujer a la naturaleza, hombres a la cultura) y también la relación jerárquica entre ellos. Teniendo como base los feminismos decoloniales podemos identificar el sometimiento de la naturaleza y de las mujeres como colonias internas dentro de un sistema mundo, y a su vez, garantizar una mirada situada que rompa con universales establecidos desde occidente. Al realizar este análisis descubrimos el valor que se otorga a las actividades desarrolladas por las mujeres, entre las que se encuentra la maternidad. De esta manera volvemos a entrar en la conflictiva relación de algunas corrientes feministas con la maternidad, al mantener dicotomías y por lo tanto, asociar lo maternal a la naturaleza, al ámbito privado y doméstico y también al homogeneizar los procesos de hombres y mujeres. El desencuentro entre maternidad y feminismo occidental ha dado lugar a diferentes interpretaciones sobre la lactancia materna o la crianza con apego. Al mismo tiempo, es necesario hacer autocrítica sobre el carácter salvacionista del feminismo eurocéntrico hegemónico, donde muchas madres son

consideradas víctimas de “la ley del padre” debido a su elección de un estilo de crianza determinado. A estos debates es importante añadir la familia como espacio de opresión o de resistencia, donde se tenga en cuenta la capacidad de agencia de las madres. Y para finalizar, como parte del debate naturaleza-cultura, entraremos en la controversia sobre instinto y deseo materno, enfrentando dos perspectivas feministas: por un lado, el amor materno y el maternaje son vistos como elementos de sumisión y por otro lado, como elementos subversivos. Así, se observa la necesidad de aplicar perspectivas bioculturales en la maternidad y la crianza, donde se cuente con la voz de las madres sobre sus propios procesos y significaciones y con las necesidades de la infancia dentro de las agendas políticas y feministas.

**Palabras clave:** maternidad, feminismo, naturaleza, cultura, dicotomías.

### Abstract

The nature-culture dichotomy has been controversial within feminist analysis to explain a supposed universal subordination of women. From the social sciences, its use has been debated and criticized, due to the ethnocentrism and anthropocentrism from which this division operates, to which other dichotomous pairs such as public-private are added. It is necessary to know the reasons for the allocation of places (women to nature, men to culture) and also the hierarchical relationship between them. Based on decolonial feminisms, we can identify the subjugation of nature and women as internal colonies within a world system, and in turn, guarantee a situated gaze that breaks with universals established from the West. When carrying out this analysis, we discovered the value that is given to the activities carried out by women, among which is motherhood. In this way we return to the conflictive relationship of some feminist currents with motherhood, by maintaining dichotomies and therefore, associating the maternal with nature, the private and domestic sphere and also by homogenizing the processes of men and women. The disagreement between motherhood and Western feminism has given rise to different interpretations of breastfeeding or attachment parenting. At the same time, it is necessary to criticize the salvationist character of hegemonic Eurocentric feminism, where many mothers are considered victims of “the law of the father” due to their choice of a specific parenting style. To these debates it is important to add the family as a space of oppression or resistance, where the agency capacity of mothers is taken into account. And finally, as part of the nature-culture debate, we will enter the controversy over maternal instinct and desire, confronting two feminist perspectives: on the one hand, maternal love and mothering are seen as elements of submission and on the other hand, as elements of subversive. Thus, the need to apply biocultural perspectives in motherhood and upbringing is observed, where the voice of mothers is counted on their own processes and meanings and with the needs of childhood within political and feminist agendas.

**Keywords:** Maternity, Feminism, Nature, Culture, Dichotomies.

## **Naturaleza- cultura, ¿un conflicto superado?**

La dicotomía naturaleza y cultura ha sido polémica dentro del análisis feminista. En 1979, la antropóloga Sherry B. Ortner utilizó esta dicotomía para explicar una supuesta subordinación universal de las mujeres. Para la autora, el estatus inferior de las mujeres estaba provocado por su identificación con la naturaleza, considerada a su vez inferior en las diferentes culturas, debido a las funciones reproductoras de las mujeres. Así mismo, se genera otra dicotomía asociada, público/doméstico (Rosaldo, 1974) donde la mujer ocuparía el espacio doméstico debido a la necesidad de una mayor presencia de la madre en la crianza temprana humana y un reparto de roles, donde lo cultural, público y trascendente estaría vinculado a lo masculino y lo natural, privado, inmanente a lo femenino. Las teorías de Ortner nos devuelven al pensamiento de Simone de Beauvoir (1949) quien consideraba que los procesos como el embarazo, el parto o la lactancia materna eran actividades repetitivas que no implican ningún proyecto, quedando las mujeres atrapadas en la inmanencia de la naturaleza. Así, Beauvoir define a la mujer embarazada como una bestia o una incubadora, es decir, le confiere carácter de animalidad o de objeto, despojándola de su humanidad. Para Ortner, la maternidad quedaría ligada a la naturaleza, entre otros motivos, por la naturalización de la infancia, a quienes se percibe como seres pre-sociales (Carranza Aguilar, 2002).

Esta dicotomía ha sido ya ampliamente cuestionada por la antropología, por considerarse antropocéntrica, androcéntrica y etnocéntrica (a lo que añadiría, adultocéntrica). En el libro *Nature, Culture and Gender* (1980) quedó patente la no universalidad de estas categorías, aunque fue criticado por asumirlas como verdad empírica que necesitaba ser contrastada con trabajo de campo en otras culturas, asumiendo un universalismo metodológico (Tapalde Mohanty, 2008). Henrietta L. Moore (1991) defendió que estas nociones proceden de la sociedad occidental, fruto de una tradición intelectual y de una trayectoria histórica específica. Quedó rechazada la universalidad de la separación (y jerarquía) de estos dos ámbitos al demostrar que algunas sociedades no diferencian el mundo de la cultura (seres humanos) del mundo de la naturaleza (Stolke, 2011). Del mismo modo, se cuestiona la universalidad de la separación de los espacios público y doméstico, que debe analizarse dentro un contexto y época concreta, para algunas autoras, en la teoría social occidental del siglo XIX (Moore, 1991). Este dualismo cartesiano ha provocado doctrinas naturalizadoras utilizadas desde occidente para justificar exclusiones o desigualdades sociales (Stolke, 2011). Sin embargo, también las teorías constructivistas de la llamada posmodernidad continuaron manteniendo esa separación, excluyendo aspectos bioculturales de los procesos sexuales de las mujeres o la crianza humana.

Milesi (2013) además de hacer hincapié en el alto grado de etnocentrismo de esas dicotomías, defiende la imposibilidad de encontrar naturaleza o cultura en estado puro, pues todo son híbridos. De hecho, se podría considerar la separación del ser humano de la naturaleza como una ficción antropocéntrica de la ciencia contemporánea (Toledo y González de Molina, 2007). Ortner (2006) en una revisión posterior, reconoce algunas críticas, como la no universalidad. Sin embargo, defiende que esta estructura puede existir

dentro de una cultura aunque no haya categorías concretas que la demuestren y mantiene que hay una alta probabilidad de asociar naturaleza a mujer y su asimetría. El problema es que, además de operar sin cuestionamiento alguno en occidente, estas dicotomías se estarían usando como categorías analíticas para describir e interpretar el resto de sociedades (Moore, 1991). La antropología del giro ontológico (Descola, Viveiros, Latour, etc.) ha criticado esta dicotomía y su universalismo, aunque también el relativismo, porque al otorgar a la naturaleza los significados que cada cultura le atribuya se mantienen sin cuestionamiento las dicotomías y no podremos escapar “del privilegio epistemológico otorgado a la cultura occidental” (Descola, 2001:104). Philippe Descola (1998) nos muestra cómo algunas comunidades indígenas de la Amazonia consideran naturaleza y cultura como un continuum dentro del mismo universo relacional. Recientemente, los decolonialismos han realizado una crítica al paquete civilizatorio y cultural de la modernidad occidental, donde la naturaleza era considerada un punto de partida para un desarrollo unidireccional y unilineal de toda la humanidad (Quijano, 2014).

### **Las mujeres como colonias internas**

La asociación de pares dicotómicos o encabalgamiento (Amorós, 1985) es en sí misma un producto cultural e ideológico, es decir, que no proviene realmente de una cercanía a la naturaleza sino de “la situación universal de marginación y de opresión -cuando no de explotación- en que se encuentra la mujer, opresión desde la que se define [...] como aquello que requiere ser controlado, mediado, domesticado o superado” (Amorós, 1985: 34).

Sin embargo, no solo es necesario conocer los porqués de la adjudicación de los lugares (mujer a la naturaleza, hombres a la cultura) sino también por qué esos lugares y por qué esa relación jerárquica. No podemos dar por hecho que la naturaleza es un espacio inferior que debe ser dominado, domesticado y superado. Si nuestra solución a la desigualdad es rechazar cualquier vínculo con la naturaleza podemos cometer dos errores: por un lado, caer en un excesivo determinismo cultural o constructivismo y, por otro, dejaríamos intacta la relación jerárquica entre naturaleza y cultura.

Debemos preguntarnos: ¿cualquier relación con la naturaleza supone inferioridad o solo la asociada a las mujeres? ¿quien adquirió antes el estatus inferior, la naturaleza o la mujer? Todo apunta a que se produjo una “retroalimentación” producto de la unión patriarcado-modernidad-colonialidad que somete a la mujer al mismo tiempo que a la naturaleza, como periferias dentro del sistema mundo. Shiva y Mies (2014), al igual que Kate Millet (1970), defendieron que las mujeres somos colonias internas colonizadas por el patriarcado. Así, sería necesario utilizar perspectivas decoloniales cuando hablemos de feminismo. Por un lado, al igual que en los pueblos colonizados, no podemos aplicar prácticas de salvación desde occidente al mundo. Por otro lado, corremos el riesgo de emular el modelo del colonizador como proyecto emancipador, en este caso, desde un feminismo hegemónico de la igualdad. Fanon (1963) nos muestra que la liberación de los colonizados no puede pasar por su conversión en colonos ni por asumir el rol del que domina. Mies concluye diciendo que “los colonizados deben superar la fascinación que sobre ellos ejerce el colonizador y volver a encontrarse a sí mismos” (Mies, 2014: 123).

## **El valor del trabajo de las mujeres**

Una de las críticas a la relación mujer-naturaleza es que priva a las mujeres de humanidad, es decir, que las actividades realizadas por ellas responderían a su biología y no a su voluntad. Por ejemplo, un trabajo de parto no sería valorado, porque se incluiría dentro del terreno de lo natural (Lagarde, 2005). Sin embargo, algunas autoras demostraron que no sería la actividad, ni siquiera en su asociación con la naturaleza, lo que produce desigualdad, sino la actividad en cuanto a su pertenencia a las mujeres. La antropóloga Margaret Mead descubrió cómo la sociedad valora los diferentes tipos de trabajo según el distinto prestigio concedido a las actividades masculina y femenina: «sea cual fuere, la actividad del varón (aun cuando se trate de vestir muñecos para una ceremonia religiosa) es siempre más elevada y prestigiosa que la de la mujer» (citada en Millett, 1995: 393). Kate Millett nos pone otro ejemplo: “Tanto en una sociedad en la que el hombre teja y la mujer pesque, como en otra en la que el hombre pesque y la mujer teja, la actividad del varón gozará, de modo axiomático, de mayor prestigio y recibirá mayor remuneración, por hallarse ligada a un poder y a una posición sociales superiores” (Millett, 1995: 215). La antropóloga Françoise Héritier (2007) argumenta que la maternidad no es inferior per se, es inferior en cuanto que actividad de la mujer, ya que en una sociedad patriarcal todos los procesos relacionados con las mujeres siempre estarán subordinados. Si se le otorga menos poder a parir que a matar no es por su carácter natural o cultural, sino porque parir se asocia a las mujeres y matar a los hombres (Carranza Aguilar, 2002). Así, los procesos sexuales masculino y femenino son jerarquizados, como podemos comprobar en la eyección de fluidos (leche materna o semen) que tiene mayor relevancia en nuestra sociedad patriarcal (Massó, 2013a). Por lo tanto, eliminar todo vínculo con la naturaleza o con lo biológico no implica necesariamente una ruptura de jerarquías, pues “que las mujeres den a luz en distintas sociedades no es tan significativo como el valor que se otorga a dar a luz en estas sociedades. La distinción entre el acto de dar a luz y el estatus que se le concede es muy importante —y es preciso plantearla y analizarla en contexto”. (Tapalde Mohanty, 2008:81). Rechazar todos los aspectos biológicos puede ser perjudicial para comprender y respetar determinados procesos sexuales de las mujeres y para las necesidades de la primera infancia, que deben ser analizadas desde perspectivas bioculturales. Cuando la maternidad se define como no-trabajo, «los valores se convierten en no-valores, los derechos en no-derechos y la invasión pasa a definirse como la mejora» (Shiva, 2014: 88). Esta invasión y colonización de los cuerpos de las mujeres genera, entre otras cosas, un desprestigio y muerte del maternaje como un acto biocultural y sociopolítico.

## **La familia como espacio de opresión o de resistencia y la agencia de las madres.**

Los sesgos etnocéntricos de la definición público-privado suelen ir acompañados de sesgos etnocéntricos del concepto de familia. En occidente se tiende a relacionar a la mujer con el ámbito doméstico a través de la familia nuclear ligada al matrimonio, concebido como espacio de pertenencia y de opresión. Sin embargo, han sido muchas las antropólogas

que han rechazado estas teorías reduccionistas, que analizan a las mujeres como meras observadoras sin poder dentro de su cultura. Por ejemplo, la antropóloga Annette Weiner pudo identificar espacios de poder de las mujeres trobriandesas que Malinowski y otros autores habían considerado como sujetos pasivos de intercambio. Oyěwùmí (2000) nos cuenta cómo las familias Yorùbá del sudoeste de Nigeria, la mujer forma parte de su linaje natal y el matrimonio se realiza para poder tener descendencia y generar derechos de paternidad (que la madre ya tiene), obtenidos a cambio de servicios a la madre y a su linaje materno. La antropóloga Carol Stack (2012) define las estrategias de las mujeres negras para criar a sus hijos e hijas en el gueto: conseguir mayor grado de independencia, adquirir y mantener la autoridad doméstica, limitar el rol del marido-padre y fortalecer la red familiar extensa (más importante que la familia nuclear, por ser la red de apoyo principal ante la situación de pobreza y desempleo). A este concepto de familia como red cooperativa se le une haber sido un lugar de resistencia (Bell Hooks 2000) a la opresión y el racismo, como explica Hazel V. Carby (2012), quien no niega que exista opresión dentro de estas familias pero aclara que la construcción del género de las mujeres negras está sujeta al racismo. Para la autora, la teoría feminista blanca considera más progresistas y liberadas a las mujeres que están dentro de una familia nuclear, patologizando a las familias negras, que no suelen seguir esta estructura. Este mismo caso expone Pastora Filigrana (2020) cuando describe la estructura familiar gitana como redes de cooperación, donde la solidaridad entre gitanas y gitanos parientes es clave para la subsistencia, “más allá de lo que la sociedad mayoritaria considera la línea consanguínea directa” (Filigrana, 2000: 55).

En este sentido, las mujeres rurales han sido parte activa de su comunidad, dentro de un espacio privado con límites difusos y una gran importancia del espacio comunitario (Cañero-Ruiz, 2022).

En occidente, estas lógicas afectan a las maternidades. Por un lado, se genera una idea monolítica de familia que no se ajusta a la diversidad actual, obviando además el beneficio que los modelos basados en familias extensas tienen para la crianza. Por otro lado, se asocia maternidad con inacción y ausencia de participación pública, por lo tanto, no se contempla la capacidad de transformación social de madres y criaturas. Y, por último, los activismos de las redes de madres no quedan reconocidos como activismos feministas, al no cumplir con los patrones hegemónicos. Estos espacios de decisión de algunas comunidades, donde las mujeres hacían política junto a sus criaturas, no solo han sido invisibilizados, también a menudo desmantelados, como nos cuenta Carby (2012) sobre las formas de administración nativa de las mujeres igbo en Nigeria, que fueron apartadas por un único gobierno institucional formado exclusivamente por hombres.

### **Feminismos y maternidades**

Estas dicotomías, ampliamente cuestionadas desde las ciencias sociales, han seguido operando y muchas autoras feministas occidentales han construido teoría feminista en base a ellas y a la división entre trabajo manual e intelectual (Mies, 2014). La maternidad ha sido considerada cercana a la naturaleza, privada, doméstica y manual, un “no

trabajo”. Para muchas autoras occidentales de los años 70, escapar de la maternidad era fundamental para la liberación femenina, pues la función maternal fue considerada la raíz de la opresión (Rich, 2019). Por ejemplo, Sulamith Firestone consideraba que la opresión de la mujer podría eliminarse a través del dominio de la naturaleza mediante medios tecnológicos, apostando por la creación de úteros artificiales. Para la autora «el parto natural no es más que otro elemento reaccionario “retorno a la naturaleza” hippie-rousseauiano” (Firestone, 1976: 249). Si la maternidad era la principal causa de opresión, se espera que las oprimidas intenten deshacerse de ella o externalizarla. A su vez, al deshacerse de ella se produce una redesvalorización, por eso, autoras feministas, como Germaine Greer, defienden que “rechazar que nos definan, nos discriminen y nos releguen en función de nuestra biología femenina no se debe confundir con pedir que nos priven de ella [...] la liberación de las mujeres (igual que las de las aldeas vietnamitas) no es posible a través de su destrucción” (Greer, 2000: 498). No es posible liberarnos de las maternidades patriarcales o «maternidades en función del padre» (Sau, 1995) y de la figura de “ángel del hogar” (Betty Friedan, 2009) destruyendo la experiencia de la maternidad (Rich, 2019). Teniendo en cuenta que las imágenes creadas (esposa- madre-abnegada vs mujer- no madre- erotizada) “nada tienen que ver con la sensualidad real de las mujeres, y en cambio sí -y mucho- con la experiencia subjetiva que los hombres tienen de las mujeres” (Rich, 2019: 78).

Desde el ecofeminismo, Vandana Shiva y María Mies (2014) exponen cómo el paradigma occidental de la ciencia ha consistido en trascender la dependencia a través de la subordinación de la naturaleza por la voluntad masculina. Este paradigma patriarcal ha despojado a las mujeres de su capacidad generativa igual que se apropia de la naturaleza. Para las autoras, querer igualarnos a los hombres supone igualarnos en todo aquello que los hombres han usurpado a la naturaleza, compartiendo privilegios de los vencedores, intentando ser protagonistas de un modelo de desarrollo que no elegimos y del que solo hemos sufrido los costes (Mies, 2014). Shiva critica la biotecnología, la ingeniería genética y la tecnología reproductiva como una forma de apropiación por parte de la ciencia patriarcal de la capacidad generativa de las mujeres.

Sin embargo, esta corriente ecofeminista fue criticada por esencialista al considerar que las mujeres somos protectoras de la vida y por el peligro de retroceder en la libertad de elección de la maternidad (Puleo, 2017). El ecofeminismo de corte constructivista presenta algunas dificultades al definir la maternidad exclusivamente como una construcción cultural (creada por el patriarcado para someternos), sin indagar en los procesos sexuales y reproductivos de las mujeres madres y en la experiencia de la maternidad. Otra consecuencia de la desvalorización de la maternidad es obviar su perspectiva política, por lo tanto, se invisibiliza a las madres como sujeto político, sus activismos y su demanda de derechos y recursos, es decir, quedan fuera de la agenda política y feminista. En palabras de la socióloga y feminista nigeriana Oyèrónkẹ Oyèwùmí:

Al desafiar los discursos masculinos predominantes, muchas escritoras feministas calificaron como inventos todas las distinciones entre hombres y mujeres. Que las mujeres procrearan no recibió un tratamiento adecuado; el hecho se ubicó simplemente en el continuo de las llamadas “diferencias de género”. La capacidad de procreación

se consideró equiparable en importancia al hecho de que las mujeres tuvieran menos vello que los hombres. Muy a pesar de su implacable asalto a la corriente principal del esencialismo, el construccionismo feminista contiene en su interior el mismo problema que pretende abordar. Al igual que los discursos masculinos predominantes y tradicionales, el feminismo no contempló la posibilidad de que ciertas diferencias fueran más fundamentales que otras. La capacidad de procreación de las mujeres exige una valoración distintiva. Si los discursos conservadores occidentales colapsaban el mundo social en la biología, al tratar cada una de las diferencias observables entre mujeres y hombres como naturales, el feminismo sostuvo esta falta de límites entre lo social y lo biológico homogeneizando a hombres y mujeres e insistiendo en que todas las diferencias observables eran inventos sociales. (Oyèwùmí, 2017)

Respecto a la relación entre feminismo y crianza, definir el cautiverio de las mujeres como un continuo cuerpo-para-otros (Lagarde, 2014) sin establecer distinciones produce algunos sesgos. En primer lugar, la dependencia infantil es tratada al mismo nivel que la dependencia entre personas adultas, lo que implica un profundo desconocimiento de las necesidades de la infancia. Ignorar esta necesidad de dependencia, unido a una sociedad individualista, está causando graves problemas físicos y emocionales en las niñas y los niños, tal y como definen numerosas profesionales de la salud mental infantil y perinatal, como Ibone Olza.

En segundo lugar, se ha tendido a unir maternidad al concepto de matrimonio (esposa-madre), en un contexto donde el matrimonio ha sido causa de opresión de la mujer. Sin embargo, la relación entre matrimonio y maternidad no debería ser de semejanza, sino de oposición. Como expresaba la feminista anarquista Emma Goldman (1977), el matrimonio somete la maternidad e impide una crianza libre y amorosa. Así, el matrimonio u otras formas de dominación masculina habrían sido históricamente claves para el control de los procesos reproductivos de las mujeres, para el control de las maternidades libres, para la creación de madres patriarcales (Sau, 1995) y para garantizar el derecho paterno sobre los hijos y las hijas. Patriarcado es “poder del padre” y cuando autoras como Gerda Lerner (2017) ponen el foco del origen del patriarcado en el control reproductivo, hablan del control y rapto de las maternidades, con la creación de lo que Adrienne Rich (2019) llamaría “institución de la maternidad” que poco tiene que ver con el hecho de parir, lactar o criar, es decir, con el acto de maternar.

La relación entre maternidad y naturaleza también ha hecho que algunos activismos de madres fuesen percibidos como movimientos conservadores. Mies (2014) explica cómo el movimiento de madres que surgió tras el desastre de Chernobyl fue criticado por el feminismo alemán por idolatrar a las madres, tal y como hacían los nazis. O cómo un sector de mujeres del Partido Verde publicaron el “Manifiesto de las madres” para cuestionar que este partido se centrara en mujeres solteras y con estudios, dejando fuera a madres con criaturas. Estas mujeres fueron acusadas de tener tendencias fascistas. Ese mismo ejemplo podemos encontrarlo en las teorías sobre maternalismo sudafricano. Natalia Cabanillas (2019) nos explica cómo para algunas autoras era una propuesta política revolucionaria (Salo, E., 2004) y sin embargo para otras autoras era parte de una ideología conservadora (Wells, J., 2003; Walker, C., 1982 en Ochoa, 2019).

La identificación de algunos activismos de madres con movimientos conservadores se debe a la escasez de políticas familiares y de discursos sobre la experiencia maternal por parte de la izquierda, que ha dejado en manos de la derecha todo aquello que tiene que ver con la familia. Por lo tanto, el concepto familia permanece a día de hoy cargado de connotaciones conservadoras, tradicionales y, por ende, patriarcales. Y dentro de ese imaginario colectivo continuamos.

En España ha habido numerosos desencuentros entre autoras feministas y colectivos de madres. La autora de referencia para muchas teóricas feministas es Elisabeth Badinter (1981, 2011), quien considera que una mujer no invertiría su tiempo en la crianza si realmente tuviera ambiciones y recursos, argumentando que son las mujeres con buenas profesiones quienes renuncian a la maternidad. Sin embargo, este planteamiento obvia la diversidad familiar que existe hoy, donde en demasiadas ocasiones el perfil de las mujeres que deciden materner o lactar durante más tiempo responde a mujeres que pueden acceder a estos derechos, por lo tanto mujeres con empleos estables que les permiten parar un tiempo. Las mujeres con empleos precarios suelen tener menos posibilidades de elección y, ante la ausencia de derechos y recursos para la crianza, en numerosas ocasiones deben externalizar o delegar los cuidados para poder acceder a un empleo remunerado y subsistir. Los datos obtenidos en mi investigación en grupos de madres demuestran cómo la elección de invertir más tiempo en la crianza suele ser bastante meditada, deseada (aunque no carente de contradicciones) y no suele responder a antiguos roles de la mujer y el hogar.

A estas madres que deciden materner durante más tiempo se las ha llamado “madres intensivas” (Hays, 1998) y han sido consideradas un producto del patriarcado (a pesar de que el patriarcado pretende la eliminación de la madre y no que las madres se reapropien de sus maternidades). Como solución a la “maternidad intensiva” algunas autoras proponen una paternidad responsable, argumentando que cuanto más participen los hombres en la crianza más se convencerán los empresarios y las instituciones políticas de que la crianza debe dotarse de recursos (Hays, 1998). Volvemos al argumento expuesto anteriormente por algunas antropólogas y teóricas feministas: las actividades desarrolladas por las mujeres siempre se considerarán inferiores y solo cobrarán valor cuando las realicen los hombres. No queda claro si, cuando los hombres se unan al cuidado de la vida en igualdad, esta actividad seguirá siendo infravalorada cuando la realice una mujer. Como ejemplo y siguiendo la misma lógica, podemos ver cómo en la actualidad, en España, se han implementado unos permisos por nacimiento iguales e intransferibles, otorgando más recursos a los padres que a las madres (puesto que es una prestación ligada al empleo y los hombres tienen más y mejores empleos <sup>1</sup>) y, sin embargo, las madres siguen cuidando gratis debido a la falta de derechos y recursos en la crianza (siguen, según datos del INE, cogiendo un mayor número de excedencias sin remunerar para el cuidado de menores o incluso abandonando sus empleos debido al

---

1 Según el INE los hombres aumentan su tasa de empleo si tiene hijos menores de 12 años, mientras que las mujeres disminuyen su tasa de empleo si tienen hijos menores de 12 años (datos 2019).

insuficiente permiso de maternidad<sup>2</sup>). Madres, profesionales y colectivos y asociaciones de madres, como PETRA Maternidades Feministas, están en la actualidad denunciando esta medida del gobierno y reclamando más derechos y recursos para las madres.

Parte de la percepción negativa del feminismo sobre lo biológico ha tenido mucha relación con el papel de la ciencia en el mantenimiento de las desigualdades a través de teorías biologicistas. Un saber científico que además ha usurpado e invisibilizado cualquier otro tipo de saber no especializado, como ocurrió con la aparición de la ginecología, quedando relegado el papel de las madres y de sus procesos, para centrarse en el «producto fetal» (Shiva, 2014). Una ciencia que se ha basado en la dominación de la naturaleza desde puntos de vista androcéntricos. No es nuevo el debate sobre si es posible una ciencia feminista (Haraway, 1995) así como la transformación del método científico en una nueva espistemología feminista (Harding, 1986). Sin embargo, aunque hoy existan corrientes feministas que otorgan cierta relevancia a la biología y que hacen mención por ejemplo a un “borrado de las mujeres”, también fluyen en estas corrientes ideas antimaternalistas. Esto se debe a que, como en el racismo, la construcción de la desigualdad no solo se produce en base a los aspectos biológicos (su exaltación o negación) sino a toda una corriente cultural antimaternalista heredada, que impera todavía en gran parte del movimiento feminista occidental.

### **Debate del instinto/deseo materno.**

El estudio de las maternidades en el debate sobre naturaleza y cultura nos lleva al análisis sobre la existencia o no de un instinto materno. Basadas en algunos estudios, como las madres en situaciones extremas en las fabelas de Brasil de Nancy Sheeper (1997) u otros casos de infanticidio o abandono materno, algunas autoras han hecho una crítica a la existencia del instinto materno. Elisabeth Badinter, en 1980 cuestionó la existencia de un amor maternal universal y biológico, para definirlo como un constructo cultural que va cambiando en función de la época histórica y de la cultura. Un deseo que, como explicaba Butler (1990), forma parte de la ley del padre, que crea deseos y los disfraza de impulsos naturales para mantener su poder. En este sentido, el amor maternal se identifica directamente con lo tradicional y, cuando una mujer se aferra a éste, como expone Badinter (2011), es por la ausencia de otras opciones. En esta misma línea, Mari Luz Esteban (2011) hace referencia al deseo materno como parte de una ideología materna hegemónica dentro de las ideologías familiares y domésticas actuales, el deseo materno puesto al mismo nivel que el amor romántico.

En contraposición, Casilda Rodríguez (1995) defiende la maternidad como parte de la sexualidad de la mujer y el deseo materno como una pulsión sexual, una libido femenina maternal que se orienta hacia la criatura y que «socaba los cimientos del discurso patriarcal» (Rodríguez, 1995: 79). La autora habla de deseo materno y no de instinto, para salir de perspectivas biologicistas y conferirle humanidad. Contradiendo

---

2 Según datos del INE del primer trimestre del año 2022, un 87,2% mujeres cogieron excepciones por cuidado de menor, frente a un 12,8% de hombres. Sin embargo, fue mayor el número de permisos remunerados cogidos por hombres que por mujeres.

las teorías anteriores, el patriarcado no fomentaría este deseo, sino más bien lo reprimiría. La sublimación del deseo materno puede producirse por muchos factores: la invisibilización, usurpación y represión de la experiencia materna, la separación de madre y bebé, situaciones extremas de pobreza, condicionamientos sociales, violencia ejercida hacia las madres, maternidades obligadas, etc. Sin embargo, como dice la autora “toda la inteligencia artificial y cinco milenios de represión de la impronta y de eliminación de la madre, no han podido eliminar del todo la percepción orgánica del deseo materno” (Rodrigáñez, 1995:19). Un deseo que sería considerado feminista, pues estaría orientado hacia la criatura como díada y hacia el propio cuerpo de la mujer, cuestionando la sexualidad falocéntrica heteronormativa. Desde esta perspectiva, la lactancia materna es vista como un proceso sexual a reivindicar, pero “las categorías sexuales que involucra se revelan tan diferentes de lo habitualmente asumido (especialmente en el mundo occidental), tan distantes del código binario heterosexual y de las asunciones básicas del deseo, que pasa desapercibida, finalmente, como sexualidad” (Massó Guijarro, 2013b:522). En este sentido, autoras como Luisa Muraro nos hablan de la vuelta a un orden simbólico de la madre, a las matrísticas, donde lo materno sea la base para la construcción de cualquier sociedad.

En las críticas al amor materno o a la díada madre-bebé algunas autoras hacen referencia a la figura de la Nanny en las clases altas británicas del siglo XVIII (Moore, 2009; Boon, 1974). Otras autoras han utilizado la figura de las nodrizas para argumentar que la lactancia materna no siempre ha correspondido a un deseo de la madre (Badinter, 1981; Gimeno, 2018). Sin embargo, aunque estos modelos nos sirvan para estudiar la maternidad en contextos culturales, sociales e históricos concretos, no pueden tomarse como referencia universal para cuestionar el vínculo materno. No es posible, como se ha hecho, situar a estas mujeres fuera de su época para usarlas como ejemplo de un modelo de liberación feminista occidental contemporáneo. Yvonne Knibiehler (2001) argumenta que los contratos de las nodrizas eran firmados por varones (el padre de la criatura y el marido de la nodriza), sin la participación de las mujeres, poniendo en cuestión la libertad de elección de estas madres, que algunas autoras siguen defendiendo (Badinter, 1981). También debemos estudiar los casos de madres que rechazaban nodrizas, así como la temática recurrente en la literatura sobre la lucha de poder entre madres y nannies por el amor de las criaturas. Por otro lado, es importante indagar en las consecuencias de esta separación temprana y en una posible relación causal entre inexistencia de amor materno y la ruptura temprana del vínculo, que incluso podría derivar en las madres severas y autoritarias que menciona Badinter (1981). Las madres patriarcales, cuyo deseo fue sublimado y defienden las normas establecidas de la familia, reproduciendo con sus criaturas las relaciones de poder de la sociedad patriarcal (Rich, 2019). Sin embargo, Badinter concluye exponiendo que si no existiera una ideología moral que presione a las madres, una madre actuaría “de acuerdo con su naturaleza egoísta, y no empujada por un instinto que la llevará a sacrificarse por el niño a quien acaba de poner en el mundo” (Badinter, 1981: 115). Así, el amor materno se convierte en ideología y se naturaliza el desapego: la mujer es un lobo para sus crías.

Los procesos sexuales relativos a la maternidad (embarazo, parto, posparto, puerperio, lactancia materna, extergestación) pueden tener varias interpretaciones en función de la cultura. En la sociedad Yorùbá, las madres no tienen relaciones sexuales con sus parejas desde que están embarazadas hasta que finaliza el destete (en muchas ocasiones dos o tres años). Desde la perspectiva occidental, de sexualidad falocéntrica, se puede interpretar esta abstinencia cómo una pérdida de libertad de la mujer. Sin embargo, esta práctica “contrasta fuertemente con las prácticas de los matrimonios europeos del mismo periodo histórico, en los cuales los maridos tienen acceso sexual ilimitado a sus esposas” (Oyèwùmí, 2000: 122). Para la autora, en la sociedad occidental se produciría una pérdida de control de las mujeres sobre sus cuerpos y sus procesos. Durante mi trabajo de campo en grupos de madres, es frecuente que se exprese esa ausencia de deseo hacia las relaciones sexuales normativas y exponen que la llamada “cuarentena” fue insuficiente. Encontramos varios factores, por un lado, hormonales, con una reducción de la libido, sobre todo con lactancia materna exclusiva<sup>3</sup>. Por otro lado, la necesidad de un tipo de relación sexual diferente y no falocéntrica, considerando la maternidad como un periodo altamente sexual, pero una sexualidad orientada al bebé, es decir, al deseo materno (Rodrigáñez, 1995).

### Algunas conclusiones

Mientras la maternidad y el deseo materno se consideren parte del discurso patriarcal, no se tendrá en cuenta la experiencia de la maternidad. Quedarían así fuera de la sexualidad de las mujeres los procesos reproductivos y el deseo materno, que habría que abandonar (reprimir o sublimar) para intentar escapar de la estructura de poder asociadas a una institución opresora. Sin embargo, esta sublimación produciría la eliminación de la madre, reprimiendo la experiencia de la maternidad, reforzando y afianzando la institución patriarcal de la que se pretende escapar. También se obviaría el carácter transgresor de una sexualidad orientada al bebé dentro de una sociedad falocéntrica, donde la mujer es protagonista, no un cuerpo- para-otro. Además, no podemos olvidar el «doble carácter» del trabajo reproductivo que nos valoriza, no solo para integrarnos en un mercado laboral, sino también para oponernos a él (Federici, 2013), siendo muy importante el papel del apego en la crianza de de niños y niñas libres. En esta línea, Casilda Rodrigáñez argumenta que nuestra sociedad patriarcal tiene la necesidad de destruir a la madre entrañable y así construir criaturas sumisas a las leyes (ley del padre) y al orden establecido. Si empezamos a considerar naturaleza y cultura como un continuum (Jean Liedloff, 2003), profundizando en los aspectos bioculturales, se podría dar respuesta a procesos que estaban siendo negados a las mujeres y a la infancia dentro de algunas corrientes feministas. Desde ramas de la antropología, como la etnopediatría (Small, 2013; Garrido, 2017; Mackenna, 2009), se han identificado las necesidades de las criaturas y los procesos sexuales de las mujeres en el ámbito reproductivo desde una perspectiva biocultural. Sin embargo, seguimos encontrando dos teorías enfrentadas y radicalmente opuestas: por un lado, el

---

3      Wwww.elactancia.org

amor materno y el maternaje son vistos como elementos de sumisión y por otro lado, como elementos subversivos. En este debate deberían tenerse en cuenta fundamentalmente dos aspectos: en primer lugar, situar a las madres como protagonistas de sus propios procesos y significaciones; en segundo lugar, escuchar las necesidades de la infancia, a menudo excluida de las agendas feministas y políticas en general.

### **Precuela: unas reflexiones de mujeres artistas**

En 2009 tuvo lugar una muestra convocada por la Universidad de Jaén solo a mujeres artistas, por título Mater (Moreno Montoro, 2009), en la que se sometía a debate la reflexión que en este artículo se presenta. El conjunto de obras presentadas recoge los diferentes aspectos que están en discusión desde las propias posiciones adoptadas por las artistas. Sin entrar en más interpretaciones, como mosaico, se presenta a continuación el grupo de obras expuestas tal como apareció, con los nombres de las artistas, en la tarjeta de invitación a la muestra.



Imagen 1: obras y artistas, en la tarjeta de invitación a la muestra Mater, Universidad de Jaén, 2009. Elaboración propia.

## References

- AMORÓS, Celia (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona: Anthropos, 1991, 2ªed.
- BADINTER, Elisabeh (1981). *¿Existe el instinto maternal? Historia del instinto maternal*, Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1980).
- BEAUVOIR, Simone de (1949). *El segundo sexo. Los mitos y los hechos*, Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- CARRANZA AGUILAR, Mª Eugenia (2002). «Mujer y antropología» en GONZÁLEZ, Ana y LOMAS, Carlos (coord.) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Graó, pp. 21-32
- DESCOLA, P. Y PÁLSSON, G. (coord.) (2001). *Naturaleza y sociedad: Perspectivas antropológicas*. México: Ed. Siglo XXI, pp. 101-123.
- GREER, Germaine (2000). *La mujer completa*. Barcelona: Ed. Kairós, 2001, 2ªed. (Obra original publicada en 1996).
- FANON, Frantz (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura económica, 1965, 2ªed. (Obra original publicada en 1961).
- FIRESTONE, Shulamith (1976). *La dialéctica del sexo*, Barcelona: Kairós. (Obra original publicada en 1973).
- FILIGRANA, Pastora (2020). *El pueblo gitano contra el sistema mundo. Reflexiones desde una militancia feminista y anticapitalista*, México: Akal.
- HARAWAY, Donna J. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra. (Obra original publicada en 1991).
- HAYS, Sharon. (1998). *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Barcelona: Paidós (Obra original publicada en 1996)
- HÉRITIER, Françoise (2007). *Masculino/Femenino II. Disolver la jerarquía*, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. (Obra original publicada en 2002)
- JABARDO, Mercedes (ed.) (2012). *Feminismos negros. Una antología*, Madrid: Traficantes de sueños.
- KNIBIEHLER, Yvonne. (2001). *Historia de las madres y de la maternidad en Occidente*. Buenos Aires: Nueva Visión. (Obra original publicada en 2000)
- MASSÓ GUIJARRO, Ester (2013a). «Deseo lactante: sexualidad y política en el lactivismo contemporáneo» en *Revista de Antropología Experimental*, N°13, pp. 515-529.
- MASSÓ GUIJARRO, Ester (2013b). «Lactancia materna y revolución, o la teta como insumisión biocultural: calostro, cuerpo y cuidado». *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, N°11, pp. 169-206.
- MILESI, Andrea. (2013). «Naturaleza y Cultura: una dicotomía de límites difusos», en *De Prácticas y discursos Centro de Estudios Sociales*. N° 2, Año2. <https://doi.org/10.30972/dpd.22727>
- MILLET, Kate (1995). *Política Sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A. (Obra original publicada en 1969)

- MOORE, Henrietta L. (1991). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ed. Cátedra, 2009, 5ªed.
- MORENO MONTORO, María Isabel. (2009). *Mater*. Jaén: Universidad de Jaén.
- OCHOA, Karina (coord.) (2019). *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos decoloniales en los sures globales*. Ediciones Akal. México.
- ORTNER, S. (1979). «¿Es la mujer al hombre lo que la Naturaleza es a la Cultura?» en Harris, O. y Young, K. (comps.): *Antropología y Feminismo*. Barcelona: Anagrama. pp.109-132
- ORTNER, S. (2006). «Entonces, ¿es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura?» en AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Ed. Electrónica Volumen 1, N° 1., pp. 12-21 (Publicación original en 1996). <https://doi.org/10.11156/aibr.010103>
- OYĒWUMÍ, Oyèrónkẹ (2017). *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Colombia: Editorial en la frontera. (Publicación original en 1997)
- RICH, Adrienne (2019). *Nacemos de mujer*. Madrid: Traficantes de Sueños. (Publicación original en 1976)
- RODRIGÁÑEZ BUSTOS, Calsilda. y CACHAFEIRO VIÑAMBRES, Ana. (1995). *La represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente*. Murcia: Ediciones crimentales, 2007, 3º Ed.
- SAU, Victoria (1995). *El vacío de la maternidad: madre no hay más que ninguna*. Barcelona: Icaria Editorial, 2004, 2ª ed.
- SHIVA, Vandana y MÍES, María (2014). *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria Editorial. (Publicación original en 1993)
- SMALL, Mederith (2013). *Nuestros hijos y nosotros*. Barcelona: Ed. Crianza Natural. (Publicación original 1998)
- STOLCKE, Verena (2011). «¿Naturaleza o cultura? un debate necesario». en *Quaderns* N°27 pp. 5-10.
- TALPADE MOHANTY, Chandra. (2008). «Bajo los ojos de Occidente. Saber académico y discursos coloniales», en SUÁREZ NAVAZ, Liliana y HERNÁNDEZ, Aída (ed) *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*, Madrid: ed. Cátedra. Pp 112-161



# El espacio urbano como altavoz en el arte a través de la obra de Banksy y JR

## The urban space as a loudspeaker in art through the work of Banksy and JR

**Leticia Vázquez Carpio**  
Universidad de Jaén, España  
leticiaavazquez@gmail.com

Sugerencias para citar este artículo:

Vázquez Carpio, Leticia (2022). «El espacio urbano como altavoz en el arte a través de la obra de Banksy y JR», *Tercio Creciente*, (extra6), (pp. 311-319), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.7052>

Recibido: 13/03/2022  
Revisado: 27/03/2022  
Aceptado: 27/03/2022  
Publicado: 01/04/2022

### Resumen

Este artículo aborda la apropiación del espacio urbano como instrumento para dar voz a minorías. Analizamos las obras de creadores contemporáneos y su papel en el contexto en el que se sitúan. Veremos cómo las piezas artísticas planteadas visibilizan problemas sociales y cómo en ocasiones modifican sustancialmente y mejoran la vida de los colectivos implicados. A diferencia de los inicios del graffiti en Nueva York, cuando un movimiento promovido por la MTA (Metropolitan transit authority) inició una lucha encarnizada contra el graffiti y los graffiteros, en la actualidad existen muchos apoyos constitucionales para realizar intervenciones de carácter público. A esto hay que añadir la capacidad de “eternización” que suponen la fotografía y posterior publicación en las redes sociales de estas creaciones, que de alguna forma convierten la obra en inmortal, a pesar del carácter efímero de este tipo de intervenciones.

**Palabras clave:** Arte público, acción social, redes sociales, Banksy, JR.

### Abstract

The aim of this article is to talk about the appropriation of urban space as an instrument to give voice to minorities group. We analyze the works of contemporary artist and their role in the context in which they are situated. We will see how some artistic pieces make

social problems visible and how they sometimes substantially modify and improve the lives of the groups involved.

Unlike the beginnings of graffiti in New York, when a movement promoted by the MTA (Metropolitan transit authority) began a fierce fight against graffiti and graffiti artists, today there is much constitutional support for urban art. Furthermore we must add the capacity for “eternalization” that photography and subsequent publication on social media of these creations entails, which somehow make the work immortal, despite the ephemeral nature of this type of intervention.

**Keywords:** Urban art, Social action, Social networks, Banksy, JR.

## Introducción

Desde la prehistoria, la humanidad se ha expresado sobre el espacio que lo rodea. Fue hace más de 40.000 años cuando el ser humano dejó constancia de su existencia sobre los muros de las cuevas donde habitaba. Posteriormente, en la época de los romanos, estaba muy extendida la costumbre de la escritura sobre muros y columnas, pintada y esgrafiada. Además, se han encontrado numerosas inscripciones en latín vulgar con mensajes políticos, declaraciones de amor, etc. A lo largo de la historia se han visto algunos guiños a este tipo de expresión escrita en superficie fija pero sin una continuidad. Se habla de marcas de marineros y piratas con sus seudónimos o iniciales marcadas sobre las piedras o grutas que visitaban, de algún graffiti encontrado en Túnez durante la II Guerra Mundial o sobre un músico de jazz en clubs de Estados Unidos en la década de los 50. Vemos con algunos de estos ejemplos cómo la conquista del espacio urbano como lienzo no es reciente.

La principal característica de la apropiación del espacio público es precisamente su capacidad para llegar a un número de personas muy elevado, además este tipo de manifestación artística sorprende al viandante que no espera encontrar una obra de arte y probablemente surgirán en él interrogantes que activarán su capacidad crítica.

Así como le revelaba su secreto a aquellos que la ejecutaron de manera primitiva sobre los muros cavernosos de una gruta natural y que hoy la expanden por el despliegue arquitectónico del universo post-urbano, como si de la cueva la pintura saltara en el tiempo a tomar la calle, de la vida primigenia del paleolítico a la sobreabundancia post-civil de la vida urbanita, como si evolucionara en el tempo, de “residuo ritual” a “ritual de la residualidad” donde graffiti, publicidad y el ruido –musical o no- de la civilización se mezclan a la manera del DJ, remezclando como Remix, planimétrico o no, pero presente, presencial. (Pascual, O. 2009)

Omar Pascual se refiere en esta afirmación principalmente a la pintura, que durante años se ha expandido rompiendo su bidimensionalidad para invadir en su totalidad el

espacio. Esta estrategia se repite en muchas obras urbanas de la actualidad, tanto con el medio pictórico como con el fotográfico.

## **1. La conquista del espacio público como activador social**

Aunque en muchas ocasiones una de las principales motivaciones de intervenir en el espacio público sea la voluntad de hacerse visible ante el gran público, también existen otras visiones más complejas que se fundamentan en reinterpretaciones del contexto urbano donde la ciudad se convierte en objeto y el ciudadano en espectador activo de la obra.

Esta capacidad, trasladada ahora a la actualidad, hace que los contextos urbanos contemporáneos sean por sí mismos grandes generadores de estímulos y gratificantes escenarios para aquellos que buscan nuevas formas de realizar proyectos innovadores que vayan más allá de los circuitos convencionales.

En los últimos años han aparecido nuevas formas de vivir, entender y actuar sobre el entorno. Acciones espontáneas, planificadas, subversivas, guerrilleras, recurrentes, activistas, críticas y humorísticas inundan nuestras ciudades sin que a veces seamos del todo conscientes. A veces firmadas y otras anónimas.

Es el sociólogo polaco Zygmunt Bauman quien plantea que, ante los momentos que estamos viviendo, la sociedad civil debe reapropiarse del espacio público para decidir sobre lo que le afecta. Este es el lugar donde se pueden generar imaginarios colectivos. Y los lenguajes artísticos son ideales para este fin. (Alcántara, Antonio. 2021)

El artista que desarrolla su trabajo en el espacio público es un artista comprometido con su “realidad”, sitúa su trabajo en la esfera de la crítica social, de forma mas o menos evidente. Hablamos de creadores que adaptando la afirmación de Barro, “el tiempo de la pintura implica una nueva definición” (Barro, D. 2009) se redefinen y reinventan buscando formas de actuar en el espacio público no solo para modificar su aspecto exterior sino para generar un cambio sustancial en su población. Artistas cuya producción artística precisa con frecuencia de la interacción de un público, cociudadano, aunque no siempre de forma voluntaria.

JR es un artista francés que realiza intervenciones artísticas que provocan un verdadero cambio en las sociedades y en las ciudades. Una de sus obras más conocidas es *Women are heroes* que fue realizada en Kibera (Africa) La intervención se situó en una zona azotada además de por la hambruna y catástrofes temporales por numerosos conflictos violentos. JR cubrió los tejados de las chabolas con retratos de la población convirtiéndolos en protagonistas principales. JR decidió usar vinilo en lugar de papel, generando tras su acción una mejora notable para uno de los problemas que enfrentan sus habitantes: las intensas lluvias.



Figura 1. JR. 28 Millimètres, Women Are Heroes (2009), Action in Kibera Slum, General View, Kenya. Foto de JR (2009)



Figura 2. JR. Face to face (2007), ISRAËL, PALESTINE. Foto de JR (2007)

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.7052>  
Investigación

El arte puede ir mas allá de la ley, de las reglas, de las fronteras o los conflictos, quizás por que el arte no es parte de ninguna organización, no es parte del estado, es algo que las personas poseemos, por eso viaja tan lejos. (Jr, 2021)

En la obra Face to face, JR aborda la problemática de uno de los muros más conflictivos del planeta: el muro de Cisjordania. Interesado especialmente en el contacto directo con los habitantes de ambos lados del muro se centró en conversar y conocer sus puntos de vista sobre el conflicto mientras les hacía fotografías. Obtuvo, tanto de árabes como de judíos, una reacción positiva ante su trabajo. De estos encuentros extrajo una serie de imágenes en blanco y negro de palestinos e israelíes con la misma profesión que posteriormente fueron impresas en gran formato y pegadas a ambos lados del muro, sin ningún tipo de permiso. Su objetivo principal era mostrar a través de retratos de las dos comunidades enfrentadas que no hay tanta diferencia entre ellos. “Mi mayor inspiración es la gente, allá donde vaya. Por eso no hay fronteras ni límites para hacerlo” (JR, 2015)

El artista británico conocido por el seudónimo Banksy ha intervenido en Palestina en numerosas ocasiones. Uno de sus trabajos más controvertidos es un video en el que presenta Gaza como la meca del turismo.



Figura 3. Banksy. ISRAËL, PALESTINE.

Su obra está cargada de referencias a iconos de la cultura popular y de la alta cultura, a la historia del arte y al folclore, conceptos que manipula y transforma para impactar al espectador. Banksy explota los roles de las clases sociales más pobres y olvidadas combinándolas y redefiniéndolas.

Históricamente el graffiti ha sido un recurso habitual para estimular a las masas, a través de mensajes de resistencia, consignas políticas o en recuerdo a las víctimas del conflicto. “Estos creadores fueron considerados como agentes del cambio social durante la primavera árabe. Libros como *Walls of freedom. Street art of the Egyptian revolution* retratan los años de revolución, donde las paredes ofrecen testimonio visual dinámico”. (González, I. 2015)

Banksy también ha tratado de denunciar lo que sucede en Siria desde hace más de cuatro años. A través de la campaña *WithSyria.com* lanzada en 2014, el artista británico transformó una de sus obras más conocidas en Londres (una niña con un globo en forma de corazón, realizada en 2002) para transformarla en un homenaje a las víctimas de la guerra civil siria.



# WithSyria

Figura 4. Banksy. *WithSyria* (2015), Siria. Foto de *withsyria.com* (2015)

La obra de Banksy es ácida, provocadora y sarcástica. El discurso y las formas son fieras y decididas, “Como si la pintura fuera un animal omnívoro, tan humano como solo el humano sabe ser, devorador de todo lo que se le acerca, rodea, o mueve en su territorialidad subjetiva, en su especialidad simbólica”. (Pascual, 2009)

Uno de sus proyectos mas recientes es la financiación del barco Louise Michel que presta ayuda humanitaria en el mar mediterráneo. El barco, que lleva el nombre de una anarquista y feminista francesa del siglo XIX, zarpó en secreto desde el puerto de Burriana (Comunidad Valenciana).



Figura 5. Banksy. Barco Louise Michel. Foto de El país (2021)

## 2. El papel de las redes sociales.

A finales de los años 70, la MTA (Metropolitan Transit Authority) de Nueva York comenzó su encarnizada lucha contra el graffiti y se comenzaron a tomar medidas tales como instalar nuevas vallas más sofisticadas en las cocheras de los vagones de metro o recubrir los vagones con pintura resistente y aumentar la vigilancia. Esto hizo empezar a decaer el graffiti y algunos graffiteros buscaron artimañas para seguir adelante en esta particular lucha.

En la actualidad existen muchos apoyos constitucionales para realizar intervenciones de carácter público, además los creadores buscan formas alternativas de mantener y financiar sus proyectos. Además de esto, cuentan con la inestimable ayuda de las redes sociales que dan visibilidad y retroalimentan la mayoría de las propuestas

Internet ayuda como medio de comunicación esencial a través del cual dar proyección a su mensaje, su obra por todo el mundo. El concepto de barrio desaparece, hoy el barrio es la Red y el alcance es casi infinito.

“La televisión no puede ser educativa porque tiene un discurso sicótico, pasa de la información a la ficción y de ésta a la publicidad. (...) La televisión se impone, calla, aísla y simplifica hasta el engaño” (Cembranos, 2004) Sin embargo, las redes sociales ayudan a la democratización de la obra de arte, llevándola a casi todos los rincones del planeta.

Una de las características principales del uso del espacio urbano es que la obra se convierte en efímera, cambiante y perecedera, se modifica y muta con el paso del tiempo, los cambios de temperatura, y lo más importante: el agente humano. En contraposición, las redes sociales funcionan como un elemento “eternizador” de las piezas, que viajan intactas a gran velocidad por la red social.

Este tipo de creaciones callejeras son una huella de que los ciudadanos tienen una necesidad de expresión.

#### **4. Conclusiones**

En obras como las de JR o Banksy nos invade la sensación de que un cambio social a través del arte es posible. Existe una voluntad de contribuir positivamente al desarrollo de las emociones urbanas, una nueva concepción ciudadana donde los habitantes son observadores y activadores creativos del entorno en el que habitan.

La ciudad es un organismo vivo, y es la creatividad que emerge de ella la que marca la diferencia entre los diferentes lugares. La necesidad de expresión es intrínseca al ser humano, y es precisamente su capacidad de ser creativo lo que ha construido el mundo tal y como hoy lo conocemos.

Los espacios urbanos funcionan como constructores de pensamiento. Además, el arte tiene un poder transformador, y los artistas conscientes de ello acogen la posibilidad de intervenir sobre el espacio público usándolo como altavoz para las minorías.

#### **Referencias**

- Alcántara, A. (2021) Arte urbano, espacio público y educación. Elementos para la transformación social. Disponible en: <https://www.artsocial.cat/articulo/arte-urbano-espacio-publico-educacion/>
- Barro, D. (2014) Por un puñado de razones. De por qué la pintura no se secó en Antes de irse, 40 ideas sobre la pintura. A Coruña: MAC Gas natural fenosa. 2014
- Bou, L. (2008) Street art : graffiti, stencils, stickers, logos. Barcelona : Monsa.

- Cembranos, F. (2004) Entre “la play” y el canal temático”. El país, 27 de febrero.
- González, I. (2015) Banksy, el arte de agitar conciencias. Disponible en: <https://www.politicaexterior.com/banksy-el-arte-de-agitar-conciencias/>
- Jr, (2021). Paper & glue. Documental
- Jr, (2015) Ávalos, Almudena. JR, el artista del alma humana. El país: Consulta: <https://smoda.elpais.com/placeres/jr-el-artista-del-alma-humana/>
- Mcauliffe, C. (2012). Graffiti or Street Art? Negotiating the moral geographies of the creative city. *Journal of Urban Affairs*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9906.2012.00610.x>
- Menor, L. (2015). Graffiti, Street Art, and Culture in the era of the Global City: The Ana Botella Crew case. *Street Art & Urban Creativity*.
- Pascual, O. (2009) Un animal omnívoro el lenguaje es, o... a modo de epílogo abierto. Antes de ayer y pasado mañana, o lo que puede ser la pintura hoy. A Coruña: Arte Dardo S.L. 2009





# **Tercio Creciente**

ISSN 2340-9096

[www.terciocreciente.com](http://www.terciocreciente.com)

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

[terciocreciente@gmail.com](mailto: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.