

Nº 22 Diálogos entre contextos, desde las artes /
22th Dialogues between contexts, from the arts

Tercio Creciente





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

ISSN: 2340-9096
URL: www.terciocreciente.com / <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>
<http://terciocreciente.com/web/ojs/index.php/TC/index>
Directora: María Isabel Moreno Montoro

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

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

Coeditora Jefe
María Lorena Cueva Ramírez
Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-
Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Comité Editorial/Editorial Board
Jesús Caballero Caballero Universidad de Jaén Grupo PAI
Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.
Ana María Ortolá Quintero, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.
Mónica García García, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.
Josuá Vladimir Ramírez Tarazona, Universidad Antonio Nariño, Colombia.
Martha Patricia Espíritu Zavalza, Universidad de Guadalajara, México.
Karele Maxinahí Félix Piña, Universidad de Sinaloa, México
Pedro Ernesto Moreno García, Universidad de Jaén, España.

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 del Coral Morales Villar, Universidad de Granada, España.
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. Carlos Escaño, Universidad de Sevilla- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. / University of Seville. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Spain.

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

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

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

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

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

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

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

D. Gonzalo Casals, Director del Museo del Barrio. Nueva York-USA. / Director of the Museo del Barrio . New York. USA

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

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

Dr. Diarmuid McAuliffe, University of the West of Dr. Leung Mee Ping Z, Escuela Artes Visuales Hong Kong, China. / School Visual Arts Hong Kong, China.
Dra. Karele Maxinahí Félix Piña, Universidad de Sinaloa, México

Dr. 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 Andalucía (COLBAA) and University of Jaen. (*)

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

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

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 Andalucía (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 enero y julio de cada año. Cuenta con un sistema de revisión externa por pares ciegos, un equipo de revisores además de un comité científico que garantiza su calidad. Para su aceptación los trabajos han de ser originales.

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

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

Está abierta a la publicación en otros idiomas.

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

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

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

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

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

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

Sumario / Contents

Artículos temáticos del número:

Diálogos entre contextos, desde las artes

Thematic articles of the issu:

Dialogues between contexts, from the arts

— 5

Contexto, lugar y no lugar / *Context, place and not place*

Editorial (María Isabel Moreno Montoro)

— 7

Diálogos entre arte y artesanía: poniendo en relieve definiciones, distancias y su proyección al ámbito educativo mediante la educación artística / *Dialogues between Art and Crafts: Highlighting definitions, distances, and their projection towards the educational field through artistic education.*

Paula Fuentes Avendano

— 39

Los no lugares. Una investigación basada en las artes a través de la fotografía de carretera / *The non-places. An investigation based on the arts through road photography*

Clara Foronda Cortés

— 55

Soltaniyeh and Santa María del Fiore: A historic relationship? / Soltaniyeh y Santa María del Fiore: ¿una relación histórica? Ahmad Moghaddasi, Mohammad Hossein Moghaddasi & Seyed Behshid Hosseini

— 77

Mujeres frente al alisado: propuestas para enfrentar el criollismo e hispanismo / *Women against straightening: Proposals to confront criollismo and Hispanism*

Pablo Tatés Anangonó

— 97

La fotografía de danza significante. Una nueva imagen en la cartelera del Ballet Nacional de España / *Significant dance photography. A new image on the billboard of the National Ballet of Spain*

Marta González Martínez, María del Mar Ortiz Camacho y Ana María Diaz Olaya

— 113

Arte, patrimonio y cultura de paz en la educación formal y no formal. Estudio de un caso / *Art, heritage and culture of peace in formal and non-formal education. Case study* / *Arte, beni culturali e cultura di pace nell'educazione formale e non formale. Caso di studio*

Soledad Fernández Inglés y María Rosario Gutiérrez Pérez

— 131

El rol de la dirección en la intersección entre metodologías de trabajo creativo y condiciones materiales en el teatro independiente argentino / *The role of direction in the intersection between creative work methodologies and material conditions in the Argentinean Independent Theatre*

Fwala-lo Marín

— 145

La determinación existencial del conocimiento artístico: elementos para su sistematización y análisis reflexivo / *The existential determination of artistic knowledge: elements for systematic and reflexive analysis*

Víctor Yanes Córdoba

— 171

Imposturas fotográficas / *Photographic impostures*

Ricardo Ocaña Riola

— 179

Las exigencias normativas de la masculinidad hegemónica en la actualidad: un estudio desde las prácticas artísticas / *Current normative demands of hegemonic masculinity: a research from artistic practices*

Alfonso del Río Almagro y Mariano Manuel Pastrana de la Flor

— 195

La práctica A/R/Tográfica como experiencia creativa desarrollada por mujeres sin formación previa en Artes y en Docencia / *The A/R/Tographic practice as a creative experience developed by women without prior training in Arts and Teaching*

Ivonne Valdés Bascuñán, Verónica Romo y Ximena Vergara

Artículos misceláneos del número

Miscellaneous articles of the issu:

— 213

Análisis de género en el distrito centro de la ciudad de Málaga. Avanzando a una odonimia feminista/ *Gender analysis in district city center of Málaga. Moving forward to a feminist odonymy*

Lula Linares Rodríguez

— 237

La docencia universitaria en tiempos del COVID-19: un estudio mediante grupos de discusión / *University teaching in COVID-19 times: A study through discussion groups*

Azahara Arévalo Galán

**Nº 22 Diálogos entre contextos, desde las artes /
22th Dialogues between contexts, from the arts**

Editorial

**Contexto, lugar y no lugar /
Context, place and not place**

Contexto, lugar y no lugar

No sé si en cómo somos, pero desde luego que sí en cómo nos comportamos, influye el contexto. El lugar en el que nos hemos criado, la gente que nos rodea, el clima, todo aquello que en definitiva puede afectar a las cosas que necesitamos hacer. Hasta no hace tantos años, la inmensa mayoría de las personas conocían únicamente aquel contexto en el que les había tocado venir a este mundo. Solo algunas personas privilegiadas tenían la posibilidad de andar por el mundo y sumergirse en otros contextos. Y otras tantas personas, nada privilegiadas, se veían obligadas a abandonar aquellos lugares en los que habían crecido. En la actualidad, infinitas posibilidades conducen a que la gente se mueva de espacio cambiando el paisaje y las relaciones humanas. A veces simplemente hacemos turismo, otras veces vamos a estudiar o a trabajar y otras veces vamos a la deriva buscando algo que ni siquiera sabemos que necesitamos encontrar.

Sea cual sea el impulso, la cuestión es que todo un panorama de diversidad se abre ante nuestros ojos. Los diferentes artículos de este número nos hablan de artesanía, de bordados, de fotografía de carretera o de registro de la expresión a través de la danza, o identidades a través de la fotografía, nos hablan también de universal patrimonio arquitectónico, y de nuestras diferencias físicas, como el cabello, que solo debieran ser diversidad y no diferencias, incluso

Context, place and not place

I don't know if how we are, but of course how we behave, the context influences. The place where we have grown up, the people around us, the weather, everything that can ultimately affect the things we need to do. Until not so many years ago, the vast majority of people knew only that context in which they had come into this world. Only a few privileged people had the opportunity to travel the world and immerse themselves in other contexts. And so many other people, not at all privileged, were forced to leave those places where they had grown up. Today, infinite possibilities lead people to move from space to change the landscape and human relations. Sometimes we just go sightseeing, other times we go to study or work and other times we derive looking for something we don't even know we need to find.

Whatever the impulse, the point is that a whole panorama of diversity opens up before our eyes. The different articles in this issue speak to us about crafts, embroidery, road photography or registering expression through dance, or identities through photography; they also speak to us about universal architectural heritage, and about our differences Physical ones, such as hair, which should only be diversity and not differences, even tell us about ways of doing things in education and art in specific geographies and spaces with processes with their own name.

nos hablan de modos de hacer en la educación y en el arte en geografías y espacios concretos con procesos con nombre propio.

En suma, son aportes de identidad, de lugares que identifican unos modos de hacer y comportarse, que contribuyen a crecer en espacios que acogen porque nos cuentan vidas de personas. Aportes que nos sacan de los NO lugares a los que la vertiginosidad de la vida contemporánea nos ha abocado.

In short, they are contributions of identity, of places that identify ways of doing things and behaving, that contribute to growth in spaces that they welcome because they tell us about people's lives. Contributions that take us out of the NO places to which the dizziness of contemporary life has led us.

Diálogos entre arte y artesanía: poniendo en relieve definiciones, distancias y su proyección al ámbito educativo mediante la educación artística

Dialogues between Art and Crafts: Highlighting definitions, distances, and their projection towards the educational field through artistic education.

Paula Fuentes Avendano

Universidad Central, Santiago Chile
Paula.fuentes.avendano@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9028-198X>

Recibido: 08/06/2022
Revisado: 27/07/2022
Aceptado: 27/07/2022
Publicado: 31/07/2022

Sugerencias para citar este artículo:

Fuentes Avendano, Paula y Romo, Eliana V. (2022). «Diálogos entre arte y artesanía: poniendo en relieve definiciones, distancias y su proyección al ámbito educativo mediante la educación artística», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 7-38), <https://doi.org/10.17561/rtc.22.7206>

DOI: <https://doi.org/10.17561/rtc.22.7206>
Investigación



Ilustración 1 Detalle obra “Tejiendo memorias” Paula Fuentes. 2020

Resumen

Este estudio describe e interpreta el diálogo entre una artista visual y artesana en crin oriunda de Rari, región del Maule, Chile, sobre el problema de definiciones, distancias entre arte y artesanía y su proyección en la educación. El arte y la artesanía son abordadas desde las propuestas de diversos autores, así como desde el diálogo e historias de vida de las participantes, para finalmente proponer una estrategia educativa integrada. No se han encontrado investigaciones en los que este debate se lleve a cabo a partir del diálogo de protagonistas de estas áreas, sino más bien, miradas externas del fenómeno. Esta propuesta se conforma sobre la construcción conjunta de relación de traspaso de información y reflexión, surgidas desde las maneras en que las protagonistas fueron formadas en la construcción de objetos culturales, ya sea comprendida como obra de arte o como objeto de una tradición. El diálogo se articula a partir de conversaciones entre la artesana confrontada con las respuestas de la artista visual (investigadora), en un enfoque paradigmático interpretativo con diseño inicial auto etnográfico. La co-construcción de dicha realidad reflexiva y la generación de propuestas educativas, se aborda desde una postura socioocrítica y se trabaja desde ciertas etapas de una investigación acción. Como resultado de estas reflexiones resulta interesante la confirmación de la necesidad de eliminar la cuestionable separación y categorización, que hasta el día de hoy concebimos, distancia socio cultural e histórica que se ha proyectado a la educación y, la que, por medio de este estudio, buscamos estrechar.

Palabras clave: arte, artesanía, artesanía en crin, diálogo, educación artística..

Abstract

This study describes and interprets the dialogue between a visual artist and artisan in horsehair from Rari, about the problem of definitions, distances between art and crafts, and their projection in education. Art and crafts are areas treated and defined by various authors, and from the dialogue and life stories of the two participants, to finally propose an integrated educational strategy. The study seeks to be a contribution, since, through the previous research carried out for this study, no research or articles were found in which this debate was carried out from the dialogue of protagonists of these areas, but rather, external views of the phenomenon. This proposal is based on a joint construction of a relationship of transfer of information and reflection, arising from the ways in which the protagonists were formed in the construction of cultural objects, whether understood as a work of art or as an object of a tradition. The dialogue is articulated from conversations between the artisan confronted with the responses of the visual artist (researcher), in an interpretive paradigmatic approach with an initial auto-ethnographic design. The co-construction of said reflective reality and the generation of educational proposals is approached from a socio-critical stance and works from certain stages of action research. As a result of these reflections, it is interesting to confirm the need to eliminate the odious separation and categorization, which until today we conceive, as a socio-cultural and historical distance that has been projected to education and, which, through this study, we seek to narrow.

Keywords: Art, Craft, Horsehair craft, Dialogue, Arts education.

“Trama”

Dentro de la producción artística contemporánea frecuentemente artistas retoman, reviven o incorporan quehaceres artesanales en la construcción de sus obras, el tejido, el bordado, la cerámica, conforman parte de un gran número de producciones actuales que ponen de relieve la discusión de los límites entre arte y artesanía. Los artistas nacionales como Rodrigo Cabezas con Bruna Truffa, al tomar la cerámica policromada de Talagante (Mosquera, 2006) en la creación de obras críticas sobre la identidad nacional, Cecilia Vicuña al incorporar el arte textil como lenguaje de sus instalaciones e intervenciones en el paisaje (Mosquera, 2006), evidencian la necesidad del arte contemporáneo de reivindicar y estrechar los límites entre estas áreas, así como también, generar sismas entre las nociones de obra y autor, artista y artesano.

Se ha construido un muro divisorio o fronterizo entre ambas áreas, asignándoles distintos niveles de importancia y valor social, pero estas áreas aparentemente diferentes, se integran y dialogan constantemente en un juego de retroalimentación, teñido de conceptos como fusión, nueva artesanía, diseño, arte contemporáneo y rescate o postproducción, camuflando esta hermandad, la que debemos extraer de debajo del tapete y sacar a la luz.

Existe un gran número de investigaciones que exponen las diferencias y similitudes entre arte y artesanía, amparadas en estudios históricos de las concepciones de sus definiciones, momentos de quiebres culturales por situaciones de poder de algunas élites y mercado del arte, como es lo que pone de manifiesto el esteta ruso Wladyslaw Tatarkiewicz “Historia de las seis ideas” (1997) y el filósofo Larry Shiner en “La invención del arte” (2004). En la investigación ejecutada para este estudio fueron considerados trabajos hasta 30 años atrás, ya que solo se encontró posturas o miradas de investigadores con una postura etic hacia la producción artesanal, ejemplos como “El modelo pedagógico de la asignatura estatal. Fortaleciendo el arte y la estética del patrimonio cultural y desarrollo artesanal de Zacatecas” (Salas, 2014), “Educación Artística y Comunicación del Patrimonio” (Gutiérrez, 2012). Pero es importante aclarar, que el enfoque de este estudio pretende que desde el diálogo construido a partir de la relación de amistad y de traspaso de conocimientos entre Ana Valenzuela de 65 años artesana en crin de caballo de Rari y yo, una artista visual y pedagoga de 43 años, sobre arte y artesanía, genere nuevas formas de concebir, encontrar puntos en común o diferencias entre el quehacer artístico y artesanal, haciendo un análisis de sus formaciones y como estas, se pueden fundir en una propuesta educativa dirigida a otros para hacerlos reflexionar sobre las concepciones culturales de las áreas en la actualidad y su proyección en la educación, considerando que la hipótesis de este estudio, es que las concepciones, problemas de definición y distancias



Ilustración 2 “Memorias y recorridos”
ejercicio Paula Fuentes. 2001

entre arte y artesanía, si bien surgen por situaciones históricas occidentales, se proyectan y establecen entre los mismos creadores o hacedores culturales y, por lo tanto viaja a la educación, por lo que es muy importante que existan las instancias de debate haciendo visible esta situación para que las fronteras entre las áreas no solo se permeabilicen entre los creadores sino también, que se eduque en la importancia en la formación cultural valorando las manifestaciones artístico artesanales, las que en su conjunto, construyen la identidad de cada pueblo.

“¡Construyamos pues un nuevo gremio de artesanos sin la distinción de clases que levanta un muro de arrogancia entre artesanos y artistas!” (Gropius, 1919 citado por Cravino, A. p.16) Quizás la utopía Bauhaus se pueda llevar a cabo desde la educación artística, desde el trabajo mancomunado y colaborativo, al menos generando conciencia.

Definiciones para construir el diálogo, “Comienzo del viaje”

A continuación, se presenta los conceptos y temas clave en esta investigación, como lo son: arte, artesanía, diálogo y educación artística, como también el momento y razones históricas de la separación y clasificación del arte y artesanía como áreas diferentes.



Ilustración 3 Registro calle Rari, Rari, Región del Maule.
Febrero 2022

Arte

“Que un objeto sea una obra de arte -o una silla- depende de la intención de alguien o de si a veces o normalmente o siempre funciona como tal”. (Goodman, 1977, p. 6).

Artesanía

“La artesanía es un signo que expresa a la sociedad no como trabajo (técnica) ni como símbolo (arte, religión), sino como vida física compartida” (Paz, 1973: pág.11).

Diálogo

Referente a este concepto, la afirmación de Paulo Freire es una propuesta que compatibiliza con esta investigación, “El diálogo refiere al encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos orientado a transformar la realidad”.

Educación Artística

Luego de una gran indagación sobre enfoques de la educación artística y su vinculación con el arte contemporáneo, propongo una definición propia.

Es la traducción del complejo lenguaje del arte visual, musical y/o corporal dirigido a los educandos y su contexto, sensibilizándolos y haciéndolos conscientes mediante el desarrollo del intelecto y percepción estética, de que todo aquello que se encuentra en su entorno y realidad puede ser materia para generar un producto artístico-cultural, que aporte a la sociedad y valore nuestra identidad.

Artesanía en crin de caballo

Cestería en miniatura construida con crin de la cola de caballo, tenida y con estructura vegetal llamada Itzle. Elaborando imágenes extraídas de las tradiciones campesinas, como también animales e insectos. Hace 200 años que esta tradición mayoritariamente femenina, se ha desarrollado en el pueblo de Rari, comuna de Colbún, región del Maule. Esta tradición se ha ido traspasando de generación en generación, especialmente de madre a hija, siendo entre los 7 a 8 años la edad de inicio de las niñas a este rubro, el que es parte sustancial de la economía de las familias del pueblo. Hoy, la artesanía en crin tiene una mayor valoración por ser sus artesanas reconocidas como Tesoros Humanos Vivos el 2010 por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y UNESCO, y declarada Ciudad Artesanal del Mundo el 2015 por el World Crafts Council.



Ilustración 4 Registro Calle Rari, Rari, Región del Maule.
Febrero 2022



Ilustración 5 Caballito de crin, tienda "Las rosas" Rari. 2022



Ilustración 6 Registro
tienda "Las rosas" Rari.
2022

“La urdimbre”

Esta propuesta investigativa se construyó a partir de una interrogante cualitativa, descriptiva inicialmente y luego sociocrítico interpretativo: desde una auto etnografía hasta algunas etapas de una investigación acción.

Contextualizando esta investigación en el corte auto etnográfico, su génesis nace de la experiencia personal del investigador respecto a la transformación de concepción de su área de desarrollo que son las artes visuales, al intercambiar experiencias, aprendizajes y reflexiones en torno al arte y artesanía con una artesana en crin, intercambio y diálogo que posiblemente también tuvo efectos transformacionales en la artesana. La metodología que se aplicó se basa en el estudio de las concepciones, definiciones y situaciones históricas que, desde las reflexiones de la artesana y la artista, permiten entender y desmitificar la separación del arte y la artesanía, para luego analizar la intención de rescate de esta unión, desde las artes visuales contemporáneas. Al tener el marco teórico construido, son incorporadas la artista (investigadora en doble rol) y la artesana en crin oriunda de Rari, para desde sus historias de vida y diálogo reflexivo, extraer concepciones del arte y artesanía. Se aplicó una fase de entrevistas semi estructuradas en las que la artista y artesana contestaron paralelamente para profundizar y tratar de develar desde sus experiencias y percepciones las diferencias y similitudes entre sus áreas respectivas.

A partir de la descripción del diálogo que la artista y artesana desarrollaron reflexionando sobre sus áreas, encontrando puntos en común como también sus especificidades y características, reflexiones sobre sus funciones sociales y culturales, la investigadora describe y narra las transformaciones que surgen en las visiones de mundo de las protagonistas, al co-construir una nueva realidad y concepción de sus áreas, y con ello la generación de una propuesta conjunta de una unidad de aprendizaje o actividad didáctica educativa integrada dirigida a un contexto educativo, con el fin de poner el relieve la discusión en el ámbito educativo y social respecto los temas de estudio, como también con el objetivo de poner el valor ambas áreas como creadoras de objetos culturales y estéticos fundamentales para la identidad de una sociedad.

“Tejedoras”

Sujeto en estudio 1: Paula Fuentes Avendaño, sexo femenino, 43 años, nacionalidad chilena, vive en la región metropolitana, en la comuna de Puente Alto, pertenece a clase media, nivel educacional universitario completo, título Artista Visual, grado académico Licenciada en Bellas Artes, postítulo en Pedagogía en arte y diplomada en historia, teoría y crítica del arte. Ocupación docente de especialidad de artes visuales en educación media y docente de cátedra en pregrado.

Sujeto en estudio 2: Ana Valenzuela, sexo femenino, 65 años, nacionalidad chilena, vive en la región metropolitana, en la comuna de Puente Alto, pertenece a clase media baja, nivel educacional básica incompleta, profesión u oficio artesana en crin. Ocupación, artesana en crin y asesora del hogar.

Inicio del diálogo, primera voz a los 7 años (artista visual)

Cuando tenía yo quince años, mis padres nos llevaron de Kansas a pasar unas vacaciones, escuchar a la orquesta sinfónica de Chicago y visita el Art Institute y otros museos de la ciudad. La orquesta sinfónica y pinturas tales como La Grande Jatte de Seurat en el Art Institute me entusiasmaron, pero me sentí igualmente de fascinado por otro museo situado a poca distancia de éste, el Museo de Historia Natural, con sus innumerables vitrinas llenas de artefactos africanos, indoamericanos y de Oceanía: vasijas y herramientas, escudos y dardos, tocas y petos de caciques, algunas máscaras de aspecto aterrador y toda clase de vestimentas. Algunos años después, cuando me trasladé al área de Chicago para completar el último año de mi carrera universitaria, volví al Art Institute y comprobé que algunas de aquellas figuras y máscaras africanas (excepción hecha de los vestidos) parecían haber migrado por milagro calles arriba, desde el Museo de Historia natural hasta el Art Institute (Shiner, 2010, p. 15).

Este Fragmento del prefacio del libro La invención del Arte fue un interesante punto de encuentro con el inicio del diálogo que es el eje de esta investigación, que se remonta a la infancia al momento del descubrimiento de la artesanía en crin y en el cómo años después luego de la formación en Bellas Artes, estas áreas que en su concepción social se distancian, comienzan a generar una crisis de conceptos y definiciones en mi formación como artista, pedagoga e investigadora. Desde un enfoque auto etnográfico relataré en primera persona el encuentro y puesta en crisis aquí mencionada.

Cuando tenía 7 años fui de vacaciones con mis padres a Panimávida, región del Maule, en Chile, todas las tardes íbamos a pasear a la plaza del lugar, en ella se disponían pequeños puestos de artesanía de un lugar aledaño llamado Rari, en dichos puestos se exponían para su venta diminutas piezas de múltiples colores elaboradas en tejido con crin de caballo teñido, las que representaban formas de flores, brujas, mariposas, damas, huasos y canastitos. Como niña me intrigaba saber cómo fueron construidos, no me podía imaginar tejer con un pelo de caballo, quedé prendada de esos bellos y pequeños objetitos, no recuerdo haber obtenido uno esos ese



Ilustración 7 Fragmento de video “De lo individual a lo colectivo”, registro de Paula Fuentes a los 7 años en plaza de Panimávida. 2020

verano, pero quedaron permanentemente en mi memoria. A los 19 años ingresé a estudiar Bellas Artes, los años de formación me entregaron una manera occidental de comprender el fenómeno artístico, en el que la artesanía no estaba incluida, salvo excepciones de discurso y ruptura como fue en caso de Arts and Crafts a finales del siglo XIX o de la escuela alemana Bauhaus en 1919, con sus talleres de arte textil (solo para mujeres). En el transcurso de los años de estudio el concepto de lo ancestral y mi origen familiar, fue sin darme cuenta el vínculo con los oficios, especialmente con el tejido, retomando las frazadas multicolores de retazos de lana de mi abuela, al mismo tiempo, sin comprender el conflicto de límites y distancias que me cuestiono hoy, veía con intriga y asombro el trabajo de mis profesores como Pablo Langlois cociendo trozos de pintura como si fuera un sastre o la construcción de objetos textiles de Nury González, no entendía por qué en sus producciones de obra apelaban a lo artesanal, siendo que en sus discursos primaba el arte conceptual y el alejamiento de la manufactura.

Años después de egresar y comenzar a generar mi propia obra, con un claro enfoque femenino y social, por situaciones familiares de mi pareja, tuve la posibilidad de ir nuevamente a Panimávida, con la clara misión de conocer Rari, para develar el misterio de los objetitos de crin. Caminé por esa larga y polvorienta calle que conforma el pueblo, casitas de un piso, con mujeres en sus frontis solas o acompañadas en sus procesos creativos con esas delgadísimas fibras. Al finalizar la calle, en el único local establecido como tal, El caballito, hablé con la señora Ximena, una simpática y risueña mujer de mediana edad, la que gustosa me vendió un poco de material y enseñó en unos pasos para ella muy simples, la base del tejido en crin. De vuelta a Santiago, mediante la revisión de los escuetos videos que hice a sus explicaciones con mi celular, mi intento de develar el misterio fue un rotundo fracaso.

Hace 4 años Rari se presentó por coincidencia en mi vida, en el pueblito de artesanos de Pirque, una artesana en crin oriunda de Rari, vendía sus objetitos aprovechando la cercanía de la navidad, Ana Valenzuela desde ese día se transformaría en mi maestra en tejido en crin y el inicio de este diálogo. (Sujeto 1, Paula Fuentes).

Continuación del diálogo, segunda voz a los 7 años (artesana en crin)

“En medio de la población El Castillo de Puente Alto, en medio de casas acinadas y delincuencia nocturna, la señora Ana reconstruye un trocito de Rari, se sienta cada tarde a tejer sus miniaturas, recreando la tradición de su pueblo, entre té y música romántica, sus manos diestras construyen a la velocidad de la



Ilustración 8, video “De lo individual a lo colectivo”, registro de Paula Fuentes a los 7 años en términos de Panimávida. 2020

luz, pequeños tesoros de nuestro patrimonio artesanal. En el suelo como action dripping, se depositan las delgadas fibras de crines de caballo de mil colores, los que son rescatados una vez terminada la sesión, sesiones que sin interrupción se han repetido desde que ella tenía 7 años, momento en que su madre le enseño este oficio” (Sujeto 1, Paula Fuentes).

La señora Ana, con su bondad y sabiduría, me ha permitido ingresar a su mundo de crines, como madre a hija, me ha enseñado entre risas y temas varios, su arte, quizás rompiendo la tradición que tanto resguardan sus compañeras en Rari. Juntas hemos traspasado la frontera que también está delimitada por el ser oriunda del lugar o familiar para aprender dicha artesanía, la señora Ana no tiene ese prejuicio, aceptándome como aprendiz, quizás mis ganas genuinas o mi proyección infantil apelaron a su instinto maternal. Lo cierto, es que, a la mesa, nos sentamos sin los juicios o prejuicios sociales, ni mucho menos de disputas sobre lo sublime y lo ornamental, no hay calificativos en esta relación, sino solo aprendizaje mutuo, en el que mis reflexiones en voz alta sobre arte y artesanía, mis críticas sobre lo aprendido y replicado como docente en historia del arte occidental, tienen en ella una sincera respuesta “todos los días se aprende algo distinto”. Mientras mis manos inexpertas consultan a mi cerebro sobre cómo solucionar una estructura, una forma, un diseño, a la que ella de manera experta, pero con un lenguaje simple y de manera muy didáctica soluciona, sonriendo y asombrándose de mis innovaciones y propuestas en lo que ella no cuestiona, solo hace porque le es tan natural como respirar.

Esta segunda voz, testimonio que continua con este diálogo, está constituido de pequeños relatos, que a petición mía, la señora Ana elaboró, ya sea en video mediante su celular y enviando mensajes de audio, o en extensas conversaciones en las que a modo de entrevista ella con el celular en mano fue registrando sus respuestas, con la clara intención de apoyar este estudio, en el que ella se ve como protagonista, cuya respuesta ante mi invitación fue: “¿Señora Paula, pero usted cree que estaré a la altura?” a lo que respondí “pero señora Ana, usted solo debe ser usted y con eso es más que suficiente”.



Ilustración 9 Fragmento de video “Tejiendo memorias” de Paula Fuentes. En la fotografía Ana Valenzuela, población el castillo, Puente Alto. 2020

Yo soy Ana Valenzuela de la comuna de Colbún, nacida en Rari, nacida y criada en Rari, y ahí aprendí la artesanía en crin, mi madre me la enseño cuando yo tenía 7 años y todavía tejo en Rari, porque es bonito y es fácil de aprender. En Rari salieron las primeras artesanas en crin, las primeras que aprendieron y de ahí difundieron para todas partes la artesanía.

Nací en diciembre del 57, el 17

de diciembre de 1957, somos 7 hermanos, soy la última, la guagua, dos hermanas éramos. Aprender a tejer en crin fue una obligación de mi mamá porque eras muchos, no alcanzaba la plata para darnos todo lo que necesitábamos, entonces ya, ¡si quieres tener tus cosas tienes que trabajar!, y que mejor de 7 años, era tejer, y tejíamos ramos que era lo más fácil de hacer, con círculo y después se empatillaba y ya, el ramo.

Pagaban no tan bien, pero al menos íbamos juntando 10 ramitos y ya teníamos algo. Mi mamá me enseñó a hacer ramos, a tejer a aprender a tejer, porque hay que aprender y es un proceso de aprender primero, a manejarse con las manos y todo, después a darle forma, entonces lo más práctico era un ramo que eran puros circulitos. Entonces después yo más grande aprendí a hacer mariposas y ahí yo me especialicé en las mariposas de filete, que siempre hago, son difícil de aprender mientras se aprende, porque todo es fácil después cuando se aprende.



Ilustración 10 Fragmento de videos tutoriales Ana Valenzuela. 2017

Antiguamente no era prioridad para los papás que las mujeres estudiaran, sólo los hombres, porque eran machistas, no sé qué pasaría, pero prioridad para las mujeres no había para estudiar. Entonces lo primero que hacíamos al llegar del colegio ¡hay que hacer pan!, ya hacíamos pan, después dejábamos el pan y a tejer, esa era la rutina y después si nos quedaba tiempo hacíamos tareas, eran las cosas de casa primero y después el tejido y al final el estudio. Llegué hasta 7mo, pasé a 8vo y ya no estudié más, porque yo no quise estudiar más, porque yo quería ser modista, y mi papá me dijo ¡no, para Linares no vas a ir, porque van a puro pololear! Entonces no quise ir a 8vo y quedé en 7mo no más.

Mi mamá se dedicaba a tejer, todos los días, los días sábado me acuerdo de que venía un caballero a comprarnos el tejido, entonces teníamos plata para la semana. Mi papá trabajaba en la fábrica de Panimávida, que hacían bebidas, la bebida Panimávida, ahí trabajaba mi papá y mi mamá en el puro tejido y en la casa. Yo me acuerdo de que mi mamá, mi hermana y yo tejímos juntas, igual cuando yo estaba chica, como de 7 años, me escapaba a jugar un ratito y ahí me llamaban ¡ya ven a sentarte!, si porque de 7 años uno puro quiere jugar, era divertido también porque uno engañaba a la mamá y se arrancaba a jugar.

Me casé en Rari, me casé a los 22 años, y después cuando ya el trabajo era puro de chacra y de eso no más de mi marido, entonces hubo oportunidad de irnos para Viña, a un

campo grande, habían hasta aviones, y se fue a trabajar mi marido para allá, después nos fuimos a Concón donde había un aeródromo, y ahí trabajó mi marido como 4 años y de ahí nos vinimos para acá a trabajar, ahí en el Country, en la cancha de golf, aquí llevamos como 25, casi 30 años, me vine con mi hija mayor que nació en Rari, que tenía 1 año 4 meses cuando nos fuimos a Concón y después tuve aquí en Santiago las dos más.

A ninguna de las 3 le gusta tejer, saben todas, porque a todas les enseñé, pero nos les gusta porque es muy dependiente, que requiere de mucho tiempo, así que por eso se dedicaron, querían estudiar mejor y no dedicarse puro al tejido.

Mi trabajo lo entrego para enviarlo para Rari, tengo que enviarlo para allá, cuando estaba en Concón juntaba todo el año, después cuando iba a veranear o llegaba a ir para allá, llevaba y ahí tenía plata, siempre vendía directamente allá a Rari. Ahora un caballero me compra, que tiene un local allá que es para pasajeros, se llama Las Rosas, el local que tiene el. Ahí tiene distintos tejidos, figuritas, así que hay distintas personas que le tejen a él, hay una señora que se especializó en puros animales, tejer puros animales, uno les vende a quien paga más. Yo me especialicé en las mariposas de filete, pero yo sé hacer hartsos tejidos más, pero me rinde más la de filete, porque tejo sin mirar. Pero el costo es muy bajo, por eso le encargan a uno, porque si vendiera caro yo creo que no lo compraría. Ahora con la pandemia el caballero, me paga por adelantado, porque no quiere que le venda a otro, yo tengo todo su tejido, el me paga cada tres meses, y cuando vaya a Rari se lo voy a entregar. El hace tiempo que me compra, es preferible ganar poco a ganar nada. (Sujeto 2, Ana Valenzuela).

En este testimonio, se puede comprender y desglosar grandes temas que durante este estudio se desarrollará, ya sea de manera profunda o tangencial, como lo es el juicio de valor por el tema de la sobrevivencia, la tradición versus la originalidad, el poder y el comercio del arte, el mecenazgo o patronazgo, que serán tópicos que atañen a ambas áreas, arte y artesanía, pero que a lo largo del tiempo y por toma de decisiones, fueron determinando el rumbo de las áreas.

“Entramados históricos”

Sheila Hicks, artista estadounidense de arte textil contemporáneo, con formación en la escuela Bauhaus, que se caracteriza por sus instalaciones textiles sensoriales a gran escala, presentó su trabajo en el museo de arte precolombino de Santiago entre el 2019 y 2020. Obras que dialogaban con piezas precolombinas, cultura a la que Hicks tuvo acceso en un viaje a países latinoamericanos incluyendo Chile en 1957, experiencia que marcó su vida y su obra.

En viaje inverso a lo relatado por Larry Shiner, el “Arte” vuelve a su origen, a la tradición, al hacer sin clasificación, a reencontrarse con su génesis y se pone a disposición del diálogo y co-construcción de nuestra esencia humana.

La ruptura entre arte y artesanía es un tema profusamente tratado, que desde un enfoque crítico pone en tela de juicio el constructo de historia del arte occidental.

Algunos antecedentes los podemos encontrar a final del siglo XIX con el surgimiento de Arts and Crafts, Arte y Oficio, por William Morris (1834-1896), como respuesta a la necesidad de rescatar los oficios y talleres (gremios) medievales, en contraposición con la industrialización. Este artista multifacético y pensador británico, perteneciente a la sociedad prerrafaelista con una mirada romántica, buscaba reivindicar las artes menores mal llamadas ornamentales, para procurar una democratización de la belleza, independientemente del estrato social. Autor del libro “Arte y Artesanía” publicado entre los años 1881-1893, de gran vigencia e importancia para este estudio, es un autor fundamental en este debate, como también inspiración a movimientos del siglo XX. Morris fue un estudiado de los fenómenos sociales, particularmente el cómo la industrialización alteraba la calidad de vida de las personas, como también las distancias sociales y, por lo tanto, el rol del arte dentro de estas realidades. Para Morris los espacios, los objetos, utilizados de manera cotidiana, debían ser útiles y bellos, ya que consideraba que el arte beneficiaba espiritualmente a las personas, por lo que no debía estar dirigido solo a las élites, apelaba a un arte popular, postura que a inicios del siglo XX es tomado por artista de vanguardia, y por sobre todo por Walter Gropius (1883 -1969), fundador de la escuela Bauhaus en 1919 en Dessau, Alemania (1925-1932).

La Bauhaus fue una escuela interdisciplinaria y transgresora, estableció un diálogo permanente con los oficios artesanales, construyó un programa de estudio en el que el discípulo recibía una formación multidisciplinaria, conocimientos de arte, artesanía y oficios, arquitectura y diseño, con una clara intención de unificar las áreas y nutrirse de estas. En su manifiesto de 1919 que inicia la filosofía Bauhaus, Gropius reivindica a la artesanía e invita a los artistas a volcarse a esta en su formación. A continuación, cito algunos extractos:

“Si el joven que siente amor por la actividad plástica vuelve a iniciar su profesión, como en los viejos tiempos, aprendiendo una artesanía, entonces el “artista” improductivo no estará más condenado a practicar un talento artístico imperfecto, ya que sus habilidades estarán conservadas en los oficios artesanales, donde puede alcanzar grandes logros” (Gropius. 1919: pág.1)

“Arquitectos, pintores, escultores: ¡debemos volver a la artesanía! Pues no existe el tal “arte profesional”. No existe una diferencia esencial entre el artista y el artesano. El artista es un artesano exaltado. Por gracia divina y en raros momentos de inspiración que superan a su voluntad, el arte florece inconscientemente del trabajo de sus manos, pero una base en artesanía es fundamental para cada artista. Allí reside la fuente original del diseño creativo”.

Si bien los intentos por unir arte y artesanía se han presentado en las escuelas de arte y oficios en diversos países, el por qué se estableció su separación es un problema para analizar.

Según Shiner (2001) en su libro “La invención del arte”, título que deja clara su mirada crítica y sarcástica, ubica esta separación en el siglo XVIII, originado por la ilustración y la designación de lo culto y popular, atribuido a secciones burguesas y élites económicas, que le asignan al arte cualidades espirituales, intelectuales, inventivas, y características de genialidad, y por sobre todo, la cualidad de “estético”, con el fin

de apropiarse de los productos artísticos como bienes de consumo dirigidos hacia ellos. Por otro lado, la artesanía, quedó relegada a un rol menor, desligada de la imaginación, comprendiéndola como una actividad manual, utilitaria y funcional, dirigida a elaborar objetos de uso cotidiano, y, por lo tanto, terrenal. Quizás la herencia de las artes liberales y mecánicas surgidas en el mundo grecorromano fue una antesala a esta ruptura. La batalla de los medios artísticos como la pintura y escultura, para ser reconocidos como artes liberales tomó siglos, se enfrentaban a la poesía y a la filosofía, las manos sucias y el esfuerzo físico, el trabajo con la materia. Era el pecado del arte, ese arte que no estaba segmentado de los oficios. Recordemos que los gremios medievales y talleres renacentistas eran espacios multidisciplinarios, en los que por ejemplo el orfebre y escultor compartían la misma base formativa. Recordemos al genial escultor Benvenuto Celini (1500 – 1571), cuya formación yace en la orfebrería, el que podía trabajar tanto en la estatuaria y creación de objetos decorativos de manera indistinta, con una calidad artístico/artesanal indiscutible.

“Por desgracia, los divulgadores y los historiadores preocupados por los orígenes han considerado a esta élite como típica, y han presentado estos comienzos importantes -aunque fragmentarios como si fueran la norma. Como resultado de ello, nos hemos acostumbrado a ver las pinturas del renacimiento como obras de arte aisladas, de modo que nos sorprende descubrir que el renacimiento ni siquiera contaba con una categoría de arte” (Shiner, 2010, p. 69).

En el siglo XVIII con el inicio del enciclopedismo e ilustración, las clasificaciones de lo culto y lo popular caen como un yugo en la creación de objetos culturales, el arte es aportado y elevado a un quehacer superior, espiritual, el que debía producir lo bello y aquello que nutriera el espíritu de las nuevas castas sociales. El arte se volvió un bien de consumo de la burguesía, altamente apetecido como rama de estudio de esta nueva clase; tocar un instrumento, pintar al óleo, paso a ser sinónimo de status. Y, por otro lado, la artesanía es castigada por su utilidad y relegada por su sentido práctico o simplemente decorativo, desvalorizando por completo y desconociendo sus orígenes rituales que es la génesis también del arte.

“Las artesanías en cambio, se ven como productos de indios y campesinos, de acuerdo con su rusticidad, los mitos que habitan su decoración, los sectores populares que tradicionalmente las hacen y las usan.” (García Canclini, 1989, pp. 224,225).

En América, dicho divorcio se nos fue impuesto desde el colonialismo europeo, a una América integral en su arte y cultura, en el que lo mágico y ritual se encontraba tanto en la estatuaria como en la vasija.

Llegado el siglo XX, los artistas de vanguardia quisieron romper con la burbuja en la que se encontraba el arte, levitando en su calidad de quehacer sublime. Dadaístas, surrealistas, fauvistas y expresionistas, propusieron la incorporación del cotidiano, de los objetos utilitarios, de lo tradicional cultural como las máscaras africanas (las máscaras africanas en las Señoritas de Avignon de Picasso), y la generación de objetos por medio de los oficios como materia, objetos y acciones que le competían al arte, porque el arte debía ser parte de la vida y, por lo tanto, no debían existir clasificaciones ni segmentaciones entre los quehaceres. Son todos culturales, estéticos y humanos.

En la actualidad, la globalización, la revalorización de lo tradicional e identitario de un pueblo, mediante el turismo y factores económicos, han hecho que la artesanía tenga un despertar y una visibilidad inusitada, en los que algunos países explotan su imagen de pueblos de artesanos, y objetos artesanales exquisitos en su factura, complejidad y belleza, pero la realidad de muchos de esos artesanos es de explotación y pobreza. Aun la distancia es enorme, mientras una pieza de arte como la de Banksy es subastada en valores altísimos, para ser destruida ante los ojos de los asistentes y compradores, como acto de crítica al mercado del arte, un orfebre en México o una artesana en crin de Rari, vive con su arte el día a día, volviéndose en la economía de la subsistencia (Vega, 2012).

Como afirmaba Octavio Paz en su ensayo “El uso y la contemplación” de 1988”, “Jarra de vidrio, cesta de mimbre, huipil de manta de algodón, cazuela de madera: objetos hermosos no a despecho sino gracias a su utilidad. La belleza les viene por añadidura, como el olor y el color a las flores. Su belleza es inseparable de su función: son hermosos porque son útiles. Las artesanías pertenecen a un mundo anterior a la separación entre lo útil y lo hermoso. Esa separación es más reciente de lo que se piensa: muchos de los objetos que se acumulan en nuestros museos y colecciones particulares pertenecieron a ese mundo en donde la hermosura no era un valor aislado y autosuficiente. La sociedad estaba dividida en dos grandes territorios, lo profano y lo sagrado. En ambos la belleza estaba subordinada, en un caso a la utilidad y en el otro a la eficacia magia”. (Paz, 1998: pág. 120)

Diálogo a 2 voces. Arte y Artesanía “Tejiendo cabos, historia de una frontera”

Lo que surgió como un recuerdo de infancia en un paseo familiar, se transformó en una eterna inquietud, la imagen de aquellos delicados objetos de artesanía en crin, acompañaron infancia y juventud. Luego de años de interrogantes y preguntas en la formación académica de las Bellas Artes, coincidencias y búsquedas intencionadas, el encuentro con ese otro, mágico y misterioso, no resolvió las interrogantes, sino que inició un largo camino de más preguntas, críticas y necesidad de poner en relieve las convenciones entre arte y artesanía.

El diálogo gestado entre dos mujeres que, con sus manos, intelecto y noción de realidad, que a la mesa junto a té con galletas imaginaron la utopía de la igualdad de valor de sus quehaceres, se manifestó hoy, en este estudio, el que es solo un inicio al surgimiento de muchas preguntas más. Es si misma este estudio se puede asociar a una “historia de vida” método de investigación (Divanovic.2018). en total concordancia con las necesidades del enfoque autoetnográfico, ya que, desde las realidades y quehaceres cotidianos, o



Ilustración 11 Detalle de obra “Tejiendo memorias” Paula Fuentes. En la fotografía Paula Fuentes y Ana Valenzuela. 2020

relevantes para la vida de cada una de las participantes, dieron el impulso, el inicio a cada aspecto de este proyecto. Es por ello que, durante esta instancia de discusión, las historias de Ana y Paula se entrelazan con autores y diversos estudios.

“Diálogos entre arte y artesanía: poniendo en relieve definiciones, distancias y su proyección al ámbito educativo mediante la educación artística” es un estudio que evidencia las definiciones y distancias que por siglos han calificado al arte y artesanía como áreas diferentes, asignándoles un valor socio cultural y por lo tanto pedagógico dispar. El arte y la artesanía, una Artista y una Artesana en crín, dialogan para desde sus miradas, poner en la palestra y en discusión, el problema de valor en las que sea ha visto enfrentadas, situación determinante en sus quehaceres, pero que, al momento de conocerse y generar una relación de enseñanza y amistad, ponen en tela de juicio. ¿Qué tienen en común y en qué se diferencian el arte y la artesanía? ¿Por qué se les atribuye valores diferentes, si ambas se producen desde y hacia la sociedad? ¿En qué momento se generó la ruptura y clasificación como áreas diferentes? ¿Por qué si se gestaron como objetos sagrados dentro de contextos rituales al inicio de la humanidad, hoy los vemos como productos diferentes y que cumplen funciones completamente distintas? ¿Por qué la formación académica prima por sobre la formación desde la tradición? Estas y otras preguntas en este diálogo entre la Artesana en Crín de caballo, Ana Valenzuela y la Artista Visual, Paula Fuentes, dan origen y cuerpo a esta investigación.

La necesidad de dar un sentido, de definir, clasificar las áreas y conocimientos, son una necesidad del ser humano, por lo que este estudio dialoga con investigaciones previas sobre arte y artesanía, como es el caso de Larry Shinner en su obra “La invención del Arte” (2004), que se cuestiona sobre las definiciones y distancias entre arte y artesanía a partir de una experiencia en la niñez, al ver utensilios rituales como máscaras africanas en un museo de historia, para años después, ya siendo un estudiante del arte, encontrar los mismos objetos en un museo de arte contemporáneo. Los estudios de estas distancias y las razones de estas se han manifestado desde la mirada de la academia, situación que en esta investigación propusimos desde el diálogo de las partes y su proyección hacia la educación. Porque toda convención, acuerdo social, sentido de individuo en una sociedad, se proyecta hacia la formación de ciudadano, y estas definiciones y distancias entre arte y artesanía, no ha sido la excepción. Algunos países americanos ya han dado enormes pasos hacia el acercamiento de las áreas, aunando los productos culturales bajo el concepto de patrimonio y, por consiguiente, su proyección al ámbito educativo, como es el caso del estudio “El modelo pedagógico de la asignatura estatal. Fortaleciendo el arte y la estética del patrimonio cultural y desarrollo artesanal de Zacatecas” (Salas, 2014), utilizando el método del rescate, postura postmoderna tanto del arte como de la educación.

... el arte y la artesanía tienen similitudes, pero también tienen diferencias.

Así como le dijera, el arte es como más, tiene más conocimiento y la artesanía no... (Sujeto 1, Ana Valenzuela).

Como producto de la sociedad las concepciones de los individuos de las que son parte dependen y están condicionadas por factores que construyen la sociedad y cultura

inserta. Aun cuando pretendamos tener una postura respecto del fenómeno cultural propia e individual, los hechos, acontecimientos históricos, poderes e intereses de diversos estamentos, moldean y modelan las áreas de desarrollo del ser humano. Y es aquella condición, la que hace que una artesana en crin, experta, conciba su quehacer en desmedro en comparación a las concepciones del arte que están instaladas en nuestra realidad sociocultural.

Retomando las investigaciones de Larry Schiner (2004) respecto al origen de la distancia que presenta el arte y artesanía en las concepciones culturales occidentales. Sitúa el siglo XVII en Europa como el momento en que, fundado en la ilustración y robustecimiento de nuevas escalas sociales, es que existió una apropiación del arte por parte de esta nueva élite, asignándole valores al arte que lo separó de los quehaceres populares, el arte se volvió sublime, espiritual y la artesanía, se delimitó dentro de la cultura popular, mundana, funcional. El arte se colecciona, comenzó a ser sinónimo de poder y estatus, la artesanía, sinónimo de lo utilitario y decorativo, y más adelante, en concepciones posteriores, en productos elaborados por culturas tribales y/o campesina. De Geruza Souza (2020) propone que la producción artesanal presenta una potencia creativa y de no divisibilidad entre el hacer manual y el hacer intelectual, que consisten en dos dimensiones del hacer humano que fueron separadas a partir del advenimiento de la Modernidad, con la propuesta de trabajo especializado. Este trabajo especializado que puede ser tomado desde la formación artística académica y más adelante los primeros atisbos de la industrialización.

No uno no sabe nada, solo hacer un enreito de crin es que uno lo hace con las manos... (Sujeto 1, Ana Valenzuela)

Definiciones amplias sobre el arte, como es el caso de las propuestas por Nelson Goodman “Que un objeto sea una obra de arte -o una silla- depende de la intención de alguien o de si a veces o normalmente o siempre funciona como tal”. (1977, p. 6), dejan abierta la puerta a la inclusión de la artesanía dentro de estas bastas opciones de la resignificación y valoración simbólica, en la que no existe la sublimación, sino que la intención y el valor social.

La conciencia de la reivindicación de la artesanía, para sacarla de las penumbras y otorgarle el valor y el estatus primigenio, de objeto ritual y sagrado, al igual que el arte, ha tenido diversos precursores tanto en Europa como en América, William Morris con su libro “Arte y Artesanía” publicado entre los años 1881-1893 dentro del contexto del movimiento Arts and Craft, el manifiesto de la escuela Bauhaus en 1919 que dice: ¡Construyamos pues un nuevo gremio de artesanos sin la distinción de clases que levanta un muro de arrogancia entre artesanos y artistas!“ (Gropius, 1919 citado por Cravino, A. p.16), como es el caso de Octavio Paz en sus diversos ensayos sobre en valor de la artesanía “La artesanía es un signo que expresa a la sociedad no como trabajo (técnica) ni como símbolo (arte, religión), sino como vida física compartida” (Paz, 1973: pág.11).

Las desigualdades que estas asignaciones y valorizaciones arbitrarias sobre el arte y la artesanía, situadas en el siglo XVII según Schiner (2004), incidieron en la

sublimación y sacratización del arte, por ende, en la falta de acceso a este por parte del pueblo, desligándolo del cotidiano y de la vida, y por otro lado, la desvalorización de la artesanía, limitándola a tradiciones familiares (Moctezuma, 2018), que en muchas oportunidades se sostienen en la base de la subsistencia (Vega, 2012), la herencia que se basa en una injusta pobreza y en determinación de funciones de género (Masías, 2009), que atentan contra el desarrollo integral de aquellos que se dedican a la artesanía.

El trabajo artesanal se asienta en las bases de la familia, en la herencia de generación en generación, por lo que los niños desde los 6 años aproximadamente ya saben pequeñas labores del oficio (Moctezuma, 2018). Pero en oportunidades, como es el caso de las tradiciones de Rari, estas tradiciones solo se dirigen a las mujeres de la familia, lo que genera, al igual que en muchos lugares de América, una desigualdad salarial entre el trabajo femenino en la artesanía y las labores diversas que desempeñan los hombres en un mismo lugar (Masías, 2009). Si hacemos un paralelo, la gran lucha que las mujeres artistas han llevado a cabo desde hace siglos para insertarse dentro de los circuitos artísticos, veremos que esta situación es compartida. El rol del hogar y la maternidad, generan una gran influencia social, por lo que el arte de hombres se ha destacado a lo largo de la historia, tanto por la visibilidad que los mismos historiadores hombres han otorgado, como en los altos valores asignados a sus obras. Para el arte de mujeres, aun en nuestro siglo, se convierte en un trabajo adicional visibilizarse y posicionarse, afortunadamente existe un gran interés por la reivindicación del lugar del arte de mujeres en la historia del arte, y los reconocimientos internacionales a mujeres artísticas como es el caso de la artista nacional Cecilia Vicuña que recientemente obtuvo el premio León de Oro a la trayectoria en Bienal de Venecia 2022. La que, en concordancia con la línea de esta investigación, vincula el patrimonio textil del arte latinoamericano con el arte contemporáneo.

Las idiosincrasias de los pueblos que tienen como centro de identidad y producto económico a la artesanía, en busca de la continuación de las tradiciones, impulsan quizás sin quererlo, la deserción escolar, si bien no podemos desconocer que el factor del machismo y que nos encontramos en una sociedad americana desgraciadamente patriarcal. En diversos contextos considerar en la actualidad una vulnerar los derechos de niños (Fraszo, 2019) y mujeres a la educación. Si bien la formación tradicional se establece en casa y con ello una cercanía mayor entre las familias, las necesidades económicas de los sectores campesinos y rurales, en donde se desarrollan las manifestaciones artesanales, a lo que se suma la falta de oportunidades de estudio y de trabajo. Todo esto basado en la desvalorización histórica que aquí hemos expuesto, genera distancias y desigualdades que se exacerbarán con la profesionalización del arte y su mercado.

Nunca se cuestiona si estoy construyendo algo, nada... (Sujeto 1, Ana Valenzuela)

La valorización de los productos culturales (arte artesanía) han tenido un gran desarrollo en diversos momentos de la historia de los últimos 2 siglos, el coleccionismo de objetos exóticos como lo fue el caso de los grabados japoneses a fines del siglo XIX, las máscaras africanas a principio del siglo XX por parte de viajeros y comerciantes europeos, lo que junto con el inicio de los estudios arqueológicos y antropológicos

de aquellas épocas, establecieron un gran interés por estos objetos culturales, los que descontextualizados pasaron a formar parte de gabinetes de novedades, como también de colecciones de museos, como cuenta en su experiencia de infancia Larry Shiner (2004). En Latinoamérica existe un gran auge de la singularidad de la identidad de los países, mediante objetos culturales que los caractericen, generando instancias de difusión y comercialización, para expandir estos productos y convocar el turismo en aquellos lugares. Si bien es positivo para el desarrollo del campo de acción y valoración de los artesanos, al igual que el arte, se asemeja al mercado, en el que muchos disidentes han puesto en juicio sobre el valor intrínseco del objeto cultural y los intereses económicos. Como lo ejemplifica Roberto Vega (2012) en su estudio “El aprendizaje de la artesanía y su reproducción social en Colombia” que plantea pensar históricamente cómo la artesanía ha devenido en un campo social con características económicas -integrando las lógicas de mercado capitalista- y políticas -como construcción de identidades nacionales- permitiría reformular la visión que se tiene de su producción, asociando las lógicas de reproducción del campo artesanal dentro de un espacio cultural que integre a actores excluidos.

En países como Perú y Colombia, existe un gran desarrollo del estudio y formación superior que incluyen las técnicas tradicionales, sus métodos y sus posteriores fusiones con el diseño y las artes. Estos países, exportan la imagen de sus pueblos a través de sus productos, como es el caso de los Retablos Ayacuchanos en Perú, los que constituyen un patrimonio fundamental para la identidad peruana, pero también, difunden estos productos culturales, haciendo concursos internos de maestros retablistas para que estos puedan representar a su país en alguna instancia internacional de la cultura, como es el caso del joven y reconocido retablista Julio Cesar Gallardo Montoya que representó a su país en un encuentro internacional en Rusia (crónica TV Perú, 2018).

“Tejiendo con crines”

...en el transcurso de los años de estudio el concepto de lo ancestral y mi origen familiar...

...fue sin darme cuenta el vínculo con los oficios... (Sujeto 2, Paula Fuentes).

Dentro del estudio de las Bellas Artes se considera importante los conocimientos que el estudiante pueda adquirir respecto a los medios que se utilizan, las técnicas, referentes, comprendiendo el valor de lo aprendido desde las funciones del arte en la historia internacional y local. Pero un aspecto fundamental y que hace que el



Ilustración 12 Fragmento de video registro de obra “Tejiendo memorias” Paula Fuentes. En la fotografía Paula Fuentes y Ana Valenzuela. 2020

estudio del arte vincule lo intelectual y lo técnico, es el desarrollo de la capacidad crítica, de generar en el estudiante una forma de ver consciente del entorno y como el arte se inserta en un contexto específico. El desarrollo de habilidades de observación, de análisis y de resolución de problemas, potencian la capacidad crítica y con ello, la puesta en crisis de lo construido en el ámbito académico, se tiende habitualmente en poner en cuestionamiento la técnica por la técnica, si el concepto es más importante que la manufactura, las fórmulas en la producción artística, el arte y el mercado, lo que le es propio al arte, la originalidad, las vinculaciones con otras áreas del conocimiento, el valor asignado a la pieza artística desde el artista y desde el circuito, y lo que es y no arte. Estos cuestionamientos, dan origen a los múltiples enfoques que cada estudiante de Bellas Artes tendrá de su formación y la posibilidad de deconstruir lo aprendido.

Y es en esta instancia en la que las influencias culturales que constituyen al individuo comienzan a ejercer un papel protagónico. El estudiante de arte deambula en lo endógeno y lo exógeno de manera permanente, se mira a sí mismo y trata de encontrarse en los otros, sus mundos interiores se activan y descubre nuevas realidades, cada ejercicio adentrándose en la formación artística, va adquiriendo sentido más allá de lo técnico, convirtiendo lo técnico en muchas oportunidades en una excusa para hablar de algo.

Ese algo en muchas oportunidades tiene que ver con el rescate de las historias propias, con lo ancestral, con la construcción personal, tan propio de las Artes Visuales a lo largo de la historia del arte, pero en el arte postmoderno y contemporáneo, la necesidad de volver al origen se vuelve más recurrente (Nicolas Bourriaud, 2007), los materiales, las atmósferas, los lugares, las ausencias, comienzan a construir el imaginario del artista en formación, encontrar el sentido al estudio del arte. Y es en este momento, en el que el retorno a lo ancestral hace que los medios tradicionales como el dibujo, el grabado, la pintura y la escultura se proyectan a otras posibilidades como lo es el arte objetual, la instalación, la performance, el video arte, entre otros, y con ello la disolución de los límites de las propias fronteras del arte. Es allí, donde la incorporación del cuerpo, la tecnología, el espacio, los productos culturales en su total diversidad, entran en el juego del diálogo con la producción artística. Y es en lo ancestral y en los oficios, donde se urde este estudio, en el momento en que la memoria de infancia, la construcción de individuo convoca a los oficios artesanales como técnicas y materialidades para iniciar este diálogo entre arte y artesanía, y por qué no, a poner el juicio sus definiciones y distancias.

La producción artística postmoderna y contemporánea esta entretejida con la artesanía, cuando se enfrenta a una obra, ya sea instalación, intervención, performance o arte objetual, no se puede establecer claramente a que tipo de producto nos estamos enfrentando, como es el caso de la ya mencionada Cecilia Vicuña, la que a modo de machi o chamán, utiliza materiales textiles extraídos del sur de nuestro país, como vellón o lanas y las hace intervenir espacios naturales a modo de Land Art o acciones artístico poéticas. Muchos artistas direccionan sus investigaciones al rescate y aprendizaje de tradiciones, oficios, creencias, personas, que repercuten en la cultura de un pueblo.

“Si el joven que siente amor por la actividad plástica vuelve a iniciar su profesión, como en los viejos tiempos, aprendiendo una artesanía, entonces el “artista” improductivo

no estará más condenado a practicar un talento artístico imperfecto, ya que sus habilidades estarán conservadas en los oficios artesanales, donde puede alcanzar grandes logros” (Gropius. 1919: pág.1)

...no me podía imaginar tejer con un pelo de caballo...

...quizás mis ganas genuinas o mi proyección infantil apelaron a su instinto maternal.

...quizás rompiendo la tradición que tanto resguardan sus compañeras en Rari.
(Sujeto 2, Paula Fuentes)

En estas instancias de estudio, reivindicar, de poner en valor el patrimonio, el arte se pone al servicio, se vuelve un mero canal, el rol social se impone al artificio técnico, y se desvanece la condición sine qua non, de la originalidad como garantía del arte, sino a todo aquello que como producto cultural sale del nicho de la mera reproducción y da un giro hacia la innovación, aunque esta sea tangencial a una búsqueda de sentido. Como reafirma Geruza Souza (2020) la originalidad está presente en toda construcción y/o producción, porque el ejecutor es un creador de mundo, llevando a cabo para ello la destrucción de una materia o material para transformarla, para satisfacer una necesidad propia y/o de la sociedad.

Y, por consiguiente, la desmitificación de la ausencia de la originalidad en la artesanía, por lo que ésta es desvalorizada junto a todos los antecedentes históricos aquí entregados.

...pero como usted lo aprendió a los 7 años, no le toma el valor a esto...

...y asombrándose de mis innovaciones y propuestas en lo que ella no cuestiona, solo hace porque le es tan natural como respirar. (Sujeto 2, Paula Fuentes).

“Arquitectos, pintores, escultores: ¡debemos volver a la artesanía! Pues no existe el tal “arte profesional”. No existe una diferencia esencial entre el artista y el artesano. El artista es un artesano exaltado. Por gracia divina y en raros momentos de inspiración que superan a su voluntad, el arte florece inconscientemente del trabajo de sus manos, pero una base en artesanía es fundamental para cada artista. Allí reside la fuente original del diseño creativo” (Gropius. 1919: pág.1)

Dentro de la formación de la artesanía, asechan los juicios y prejuicios históricos, afortunadamente menos arraigados en la actualidad con jóvenes artesanos que con la conciencia de los alcances del conocimiento y patrimonio cultural, están generando grietas en los muros divisorios entre ambas áreas. Pero en aquellos círculos tradicionales, rurales en el que lo económico es un factor preponderante, la rigidez de la herencia generacional, la necesidad de mantener la identidad (si bien muy apreciada) refuerza las concepciones sociales. Generando desgraciadamente una falta de valor que afecta a los mismos artesanos, al no concebir su quehacer como un aporte cultural y patrimonial, sino un medio de sobrevivencia. Situación que se acentúa al no concebir la artesanía como un producto del intelecto y la creatividad, sino como un producto que se limita a la técnica

y al ámbito manual, lo que afirma Geruza Sousa (2020) al generar la hipótesis de que el artesano presenta una potencia creativa e imposible de separar entre lo manual y lo intelectual. Lo que se proyecta en las comunidades artesanales en que se considera una actividad más en la rutina del pueblo y que se lleva a cabo predeterminadamente.

... siento que igual es extraño, porque si los rodea la artesanía porque no lo toman como conocimiento... (Sujeto 2, Paula Fuentes).

... me habló de las armas del nones, el urdir del tejer, del sumir, que son elementos que son conceptuales y que hablan de procedimientos...

... nosotros en arte, también trabajamos con técnicas y métodos... (Sujeto 2, Paula Fuentes).

Tanto en el arte como en la artesanía las técnicas y los procedimientos conllevan a un resultado, siendo en ambos casos, la materialización de intenciones personales y/o sociales de proyección y comunicación de un pensamiento individual o colectivo. Dentro de la formación académica de la Bellas Artes, se ha desvalorizado y considerado como medios menores a aquellos que se vinculan de manera más estrecha a la manufactura artesanal, como es el del Grabado, el que al estar ligado a los estudios de la orfebrería y la posibilidad obtener imágenes seriadas, a cargado con el estigma de los medios dominantes como la pintura y a escultura, de estar cercano a la funcionalidad y la utilidad, al trabajar de manera integrada con la construcción de libros y en sus inicios, ser medios de difusión de imágenes religiosas en el medioevo a modo de estampas que la iglesia propagó a lo ancho y largo de Europa.

La presencia del aura en la obra única e irrepetible (Benjamin, 1936), la que en el caso de la artesanía es cuestionada al reproducir modelos establecidos o propios, pero al momento de elaborarlos de manera manual, existe la diferencia en la seria, por lo tanto, la pieza se vuelve única.

... Ahí uno porque la inventando va acumulando más cosas a la misma figurita... (Sujeto 1, Ana Valenzuela).

... mis estudiantes de grabado, aunque todos estén desarrollando el mismo tema y la misma técnica, todos obtienen distintos resultados... (Sujeto 2, Paula Fuentes).

Tanto el arte como la artesanía están constituidos por una trama infinita de influencias, transformaciones sociales, políticas, religiosas y/o ideológicas, por lo que la autoría es difícil de atribuir, si lo miramos de manera absoluta, sino que podríamos definir al arte y la artesanía como canalizadores de la cultura. La innovación es otro tema de discusión, ya que es atribuida al arte, situación que en la actualidad es un problema en tensión con las nuevas generaciones de artesanos, que como se mencionó anteriormente tienen una postura distinta respecto a la originalidad, considerando el producto artístico-artesanal como resultado a las hibridaciones culturales y el fenómeno de la globalización.

...Porque ellas querían ser las protagonistas del invento y no quería que aprendiera una...

No sé, pues yo lo encuentro fabuloso, lo que están haciendo, que se está ampliando más los inventos de la de la artesanía...

Yo creo que, porque le gusta el arte porque ellos le dedican mucho tiempo a una pieza... (Sujeto 1, Ana Valenzuela).

Tejiendo en conjunto rodeadas de crines, que tiñeron la mesa de colores, estas reflexiones fueron parte de las sesiones de enseñanza de la cestería en crin, la maestra tal como Sócrates propuso, incitó en ahondar sobre estas situaciones que como el mundo de las ideas de Platón volaban en la atmósfera del comedor, ideas y reflexiones que no tenían referencias teóricas y que en este estudio fue posible investigar vinculando la experiencia de mutuo aprendizaje.

Lo cierto, es que, a la mesa, nos sentamos sin los juicios o prejuicios sociales, ni mucho menos de disputas sobre lo sublime y lo ornamental... (Sujeto 2, Paula Fuentes).

“Destejiendo límites, fusión arte y artesanía”

... Sí, sí ha cambiado así mi forma de ver la artesanía luego de nuestras conversaciones... (Sujeto 1, Ana Valenzuela)

El diálogo acontece no solo cuando existe comunicación entre dos a más individuos o realidades, sino cuando existe una transformación interna en los participantes según lo propuesto por David Bohm (1997), el que si proyectamos al proceso de aprendizaje enseñanza en sí mismo es un proceso de transformación mutua, ya que el estudiante adquiere nuevos conocimientos que aplicará en su vida en la capacidad de resolución de problemas, y el profesor, adquirirá nuevas experiencias metodológicas y de enfoques en cada instancia del enseñar.

En esta fase de análisis del estudio dialogaron 2 formas de visión de mundo unidas entre sí por la creación de productos culturales que rescatan aspectos esenciales de la sociedad, ambos con miradas duales entre lo individual y colectivo, ya que tanto el arte como la artesanía, no pueden ser concebidos sin el diálogo con el entorno y contexto que los rodea.

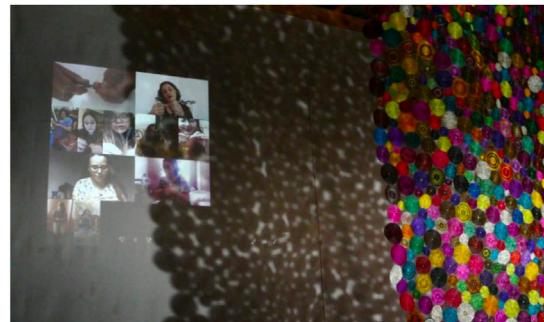


Ilustración 13 Detalle de obra “Tejiendo memorias” Paula Fuentes. 2020

Ya sabemos que los procesos formativos del arte y la artesanía son distintos por las distancias generadas en la historia occidental, situación que en esta investigación se propuso alterar, estableciendo un orden en que la formación académica “docta” se ubica en la posición de discípulo de la formación tradicional “popular”, para que como propone Sócrates, el maestro, Artesana en crín, estimule interrogantes y genere crisis en la discípula, Artista Visual, para que juntas reconocieran similitudes, diferencias bajo la perspectiva de unión para la conformación de una estrategia de enseñanza dirigida a otros, fundada en la eliminación de prejuicios y basado en la valorización equitativa de las partes. Es que, al invertir la valorización de la formación y el conocimiento desbalanceado de manera injusta, es allanar la cancha para producir nuevos conocimientos desde la igualdad y la justicia. Aludiendo a Paulo Freire (1970) solidarizando y desprejuiciando los límites entre arte y artesanía para una creación colectiva.

...mis críticas sobre lo aprendido y replicado como docente en historia del arte occidental...

...a la que ella de manera experta, pero con un lenguaje simple y de manera muy didáctica soluciona sonriendo... (Sujeto 2, Paula Fuentes)

Lo que surgió de este diálogo fueron interrogantes y puestas en valor que se materializaron en propuestas de ejercicios didácticos en el ámbito escolar científico humanista tradicional y académico universitario en la formación de profesores, espacios que se transformaron en un campo de estudio concreto de experiencias pedagógicas, de propuestas rupturistas con la formación y concepción artística. Cada una con el objetivo de generar la puesta en valor de las tradiciones al igual que las Bellas Artes en el ámbito formativo del estudiante, como también de la comunidad escolar y universitaria. Llevarlos a un mundo de introspección, el que los sentidos están enfocados en la construcción de objetos que desde sus cualidades estéticas y perceptivas capturan el tiempo y fragmentos de vida, pero a la vez entrelazan situaciones identitarias de nuestra cultura e idiosincrasia, “la generación de conocimiento antropológico a través del encuentro con el otro por medio del viaje, ha sido, por definición de los antropólogos, la forma de apropiación de esa alteridad (Cliford, 1988-1997 por Peirano, M. P. 2006: pag. 71).

Es que el arte no sé, por ejemplo, en todos los colegios tienen una profesora de arte y enseña de todo de todo...

...pero de artesanía es lo mínimo. (Sujeto 1, Ana Valenzuela)

Las experiencias pedagógicas significativas son aquellas que traspasan los muros de la sala de clases, son aquellas que se proyectan al entorno inmediato, generan cambios en las conductas y construyen conciencia de valor en una comunidad. Situación que podemos comparar con la “obra de arte” o más bien con el producto cultural, el que nace de las influencias socioculturales e históricas las que son canalizadas por el arte, en el que la o los artistas intencionan un cambio en la conciencia o concepción de un algo en los espectadores y en la sociedad, para que esta última, le atribuya el valor de Arte.

Comenius, John Locke y J. J Rousseau, hicieron notas que el arte puede servir como un elemento educativo, destacándose con ello sus dos valores: el artístico-creador-emotivo y el psicopedagógico-expresión-comunicación, insistiendo en la idea de que, siendo medios de comunicación, deben aprenderlos todos, así como se hace con el lenguaje oral y escrito. (Jiménez, 2011, p. 10).

Es que tanto la educación como los conocimientos culturales deben ser un derecho para para individuo, es así como las experiencias de aplicación de la cestería en crin que Artista y artesana proyectaron desde la educación artística pretendieron en esos ejercicios, rescatar desde los oficios el valor de la identidad y el patrimonio cultural. Generándose así, un interés inusitado y generalizado tanto en los estudiantes como en las comunidades intervenidas, por el aprendizaje y apropiación de estas tradiciones ancestrales. Es que el enfrentarse con una humilde fibra y concebir con estas delicados y mágicos objetos aun en el siglo XXI, causa admiración y el cumplimiento de un desafío para aquellos que nunca se había visto enfrentados a algo tan primigenio y esencial como la alteración de la naturaleza, constituyendo ese acto en un evento significativo y de valor simbólico, al igual que los orígenes del arte y de la artesanía.

.....es súper heavy, porque cuando yo veía a mis estudiantes analizar los productos que yo les llevaba... (Sujeto 2, Paula Fuentes)

Yo, personalmente, cuando usted le enseño a sus alumnos del colegio, me sentí orgullosa de que mi conocimiento se vaya a otras personas ... (Sujeto 1, Ana Valenzuela)

Comprender que la artesanía es un conocimiento complejo que estimula y promueve el desarrollo de habilidades tanto motrices como intelectuales, es un quiebre de paradigma, ya que se puede concebir como área de conocimiento y no un mero oficio u ocupación, aminorado y opacado por las equívocas definiciones o concepciones histórico-sociales, sino que asociando las lógicas de reproducción del campo artesanal dentro de un espacio cultural que integre a actores excluidos (Vega, 2012). Siendo la educación el lugar de replantear los modelos que han fortalecido esta falta de valor hacia nuestro patrimonio cultural popular, profundizando la desigualdad social entre arte y artesanía, solo vinculando la artesanía a los pueblos originarios como actividades extintas, o como fetiches o suvenires.

... me gusta que se muestre el tejido en crin en espacios como el centro cultural la moneda... (Sujeto 1, Ana Valenzuela).

Paradójicamente son las mismas élites las que comienzan a adquirir la artesanía en sus viajes a fines del siglo XIX, generando colecciones, ya no solo de arte, sino de “arte primitivo”. En la actualidad, son las personas de mayor estrato cultural y social las que valoran los objetos culturales al menos como un objeto que reafirma su estatus por su posibilidad de viajar. Y son para aquellos, que se ha construido un mercado de

artesanía de consumo a altos precios. Si bien la motivación no yace en el valor del hecho artesanal, si al menos en el valor económico y social que este conlleva. Y para ello se han establecido espacios de exposición, difusión y venta de artesanía de alta calidad exportable con finalidad turística, que de manera secundaria instaura la visibilización del objeto artesanal como un producto cultural valioso. Situación que podemos establecer como una analogía en el surgimiento del coleccionismo del arte tanto en Roma como en el Renacimiento por parte de los mecenas italianos, lo que cimentó la separación del arte y artesanía en el siglo XVIII (Shiner, 2004).

Profundizando sobre este análisis, podemos afirmar que las élites se apropián y autoasignan el derecho del acceso al conocimiento, la valorización y difusión de este, estableciendo una distancia social enorme, que solo la educación puede estrechar, y dentro de ese punto se encuentra la formación de aquellos que pueden crear cambios e incidir directamente en la construcción de una nueva conciencia de valor del patrimonio, sin nombres ni apellidos, los docentes. Tal como propone Roberto Vega (2012) que el mejor camino para establecer el valor de la artesanía es mediante la iniciación de una labor educativa de la historia de estas comunidades desde su saber, protegiendo formas pedagógicas que no se centren en la educación tradicional de la escuela, sino en una educación de saber práctico para la vida.

... yo encuentro que sería muy positivo que los futuros profesores de básica aprendan artesanías... (Sujeto 1).

Y con esto, se presenta la propuesta didáctica realizada en conjunto por la Artesana en crin Ana Valenzuela y la Artista Visual Paula Fuentes, como resultado del diálogo entre arte y artesanía aquí desarrollado y fundamentado.

Propuesta de unidad didáctica “Tejiendo y destejiendo: arte contemporáneo y tradición”

Esta propuesta rescata aspectos de las dos experiencias pedagógicas anteriormente desarrolladas de manera conjunta entre la artista y la artesana, las que fueron aplicadas en el ámbito escolar en enseñanza media y universitario en pregrado, siendo discutida, diseñada y planificada en constante diálogo entre estas, incorporando conceptos, temáticas y autores presentes en esta investigación. La propuesta pretende mediante las fases de apreciación, producción y crítica, ser un aporte a la discusión puesta en relieve en esta investigación, entregando herramientas y desarrollando la capacidad crítica de los estudiantes, para que ellos generen sus propias definiciones y concepciones sobre arte y artesanía a partir de la experiencia pedagógica. Cabe destacar que esta propuesta, puede ser adaptada según el curso o nivel educacional de los estudiantes, la presente planificación considera a estudiantes de últimos años de enseñanza media y estudiantes de pregrado.

Ámbito educativo: enseñanza media científico humanista o artístico (3°EM), estudiantes de pregrado en ramo a fin.

Modalidad: presencial, virtual o hibrida

Tiempo estimado: 22 a 24 hp (considerando clases de 2 hp, 1.30 hrs. por clase)

Numero de clases: 16 clases aprox.

Formato de clases: teórico práctica

Evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa Tipo de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación

Instrumentos de evaluación: pautas de apreciación o cotejo y rúbrica

Fases de planificación por ejes:

- “Tejiendo cabos, historia de una frontera” instancia de introducción a la discusión a partir de aprendizajes y concepciones previas sobre el arte y la artesanía, para luego adentrarlos en la discusión desde un paneo histórico sobre hitos que repercutirán en las definiciones y valorización social de las áreas, para finalmente, presentar y analizar artistas, obras, autores y movimientos que tuvieron como objetivo la fusión de arte y artesanía al concebirlos como una sola manifestación cultural y estética.
- “Tejiendo con crines” fase que consta del estudio, contextualización y aplicación de la artesanía en crin. Comenzando con un paneo de tipos de artesanías, historia e idiosincrasia de Rari, tradición de enseñanza aprendizaje. Conocimiento de materiales, métodos, procedimientos y técnicas, para luego desarrollar ejercicios básicos de cestería en crin, terminado con un muestreo de las innovaciones que ha tenido esta artesanía en los últimos años.
- “Destejiendo límites, fusión arte y artesanía” esta es la última etapa de la propuesta, en la que los estudiantes vincularán arte y artesanía desde el estudio del arte contemporáneo, conociendo artistas que rescatan oficios, materiales, técnicas y procedimientos de la artesanía para construir una obra hibrida poniendo en evidencia la disolución de los límites y fronteras entre arte y artesanía.

Tabla 1

Fuentes, Paula A. Diálogos entre arte y artesanía: poniendo en relieve definiciones, distancias y su proyección al ámbito educativo mediante la educación artística"

UNIDAD	OBJETIVOS	CONTENIDOS	REFERENTES, CONCEPTOS Y/O ASPECTOS HISTÓRICOS	HP
Tejiendo y desteiendo: arte contemporáneo y tradición <i>"Tejiendo cabos, historia de una frontera"</i>  <i>Ilustración 14 Detalle de obra "Tejiendo memorias" Paula Fuentes, 2020</i>  <i>Ilustración 15 Detalle de montaje unidad "Crin fusión" 3ºEM colegio científico humanista. 2018</i>	OA1 Desarrollar capacidades reflexivas y críticas respecto a los límites y distancias entre arte y artesanía desde los prejuicios sociales e hitos históricos. OA2 Relacionar concepciones sociales actuales del arte y artesanía con su problemática de definiciones y distancias desde el ámbito histórico. OA3 Conocer situaciones históricas, autores, artistas y corrientes que tuvieron como objetivo la unión entre arte y artesanía.	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de los límites y distancias entre el arte y la artesanía desde concepciones social Conocimiento de hitos de la historia occidental que determinaron la separación del arte y la artesanía Comprensión de las repercusiones sociales y culturales de las definiciones históricas y concepciones de arte y artesanía Apreciación de diversos autores y corrientes artísticas que buscan la reivindicación de la artesanía como arte Reconocimiento de tipos de artesanías que se desarrollan en Chile a 	Originalidad Tradición Valor estético Ornamento Lo sublime y lo mundano Arte Griego y Romano Artes liberales y artes mecánicas Gremios medievales Talleres Renacentistas Ilustración y Burguesía El aura de la obra de arte William Morris y Arts and craft Walter Gropius y la Bauhaus Larry Shiner	4 hp

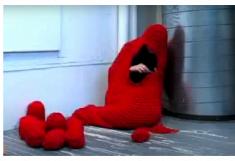
Tabla 2

Fuentes, Paula A. Diálogos entre arte y artesanía: poniendo en relieve definiciones, distancias y su proyección al ámbito educativo mediante la educación artística"

"Tejiendo con crines"  <i>Ilustración 16 Registro de unidad "Crin fusión" colegio científico humanista. 2018</i>  <i>Ilustración 17 Fragmento de obra "Tejiendo memorias" Paula Fuentes, 2020</i>  <i>Ilustración 18 Diseño en crin sin registro</i>	OA4 Identificar diversos tipos de artesanía en Chile a partir de sus métodos y materiales. OA5 Conocer la artesanía en crin considerando su historia, evolución técnica y su vínculo con la idiosincrasia de Rari. OA6 Comprender aspectos técnicos de la artesanía en crin, sus materiales y posibilidades constructivas. OA7 Elaborar ejercicios de construcciones de módulos (círculos) y formas básicas del tejido en crin. OA8 Evaluar aprendizajes y resultados de ejercicios prácticos.	modo de introducción a la cestería en crin. <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de la artesanía en crin y el contexto en que se desarrolla. Comprensión de la artesanía en crin como reflejo de la idiosincrasia de Rari. Apreciación de posibilidades tradicionales y no tradicionales de la artesanía en crin. Elaboración de formas básicas del tejido en crin aplicando fases de construcción y técnicas específicas de esta cestería. Evaluación conjunta de aprendizajes, posibilidades del material en el ámbito constructivo y simbólico. 	Clasificaciones de la artesanía: cestería, alfarería, textil, orfebrería, tallado. La cestería en Rari Tradición y género Artesanía en crin de caballo, sus materiales Iconografía de la cestería en crin Tesoros humanos Conceptos y métodos de construcción en crin: armas, nones, urdir, tejer y sumir Nuevas tendencias de diseño en crin  <i>Ilustración 19 Diseños de Hilda Diaz, en la fotografía Denise Rosenthal</i>	6 hp
--	--	--	---	------

Tabla 3

Fuentes, Paula A. Diálogos entre arte y artesanía: poniendo en relieve definiciones, distancias y su proyección al ámbito educativo mediante la educación artística"

<p>"Destejando límites, fusión arte y artesanía"</p>  <p>Ilustración 20 obra de Nadin Ospina</p>  <p>Ilustración 21 Intervención en el paisaje de Cecilia Viciuia</p>  <p>Ilustración 22 Performance sin antecedentes</p>	<p>OA9 Conocer artistas contemporáneos que rescatan y ponen en valor tipos de artesanías nacionales y/o latinoamericanas en sus producciones artísticas.</p> <p>OA10 Comprender el fenómeno de referencia y apropiación en el arte contemporáneo, considerando la relación arte y artesanía.</p> <p>OA11 Diseñar una propuesta que fusione el arte y la artesanía en crin, considerando materiales distintos y medios contemporáneos.</p> <p>OA12 Elaborar trabajo práctico aplicando la cita y/o el apropiacionismo de la artesanía en crin.</p> <p>OA13 Evaluar experiencia de aprendizaje y resultados, en torno a los límites del arte y la artesanía.</p>	<p>Conocimiento de obras y artistas contemporáneos que aplican técnicas, metodologías, materiales e iconografía de diversos tipos de artesanía.</p> <p>Comprensión la crisis de la originalidad del arte mediante los fenómenos de la referencia, cita o alusión, apropiacionismo y transtextualidad.</p> <p>Conocimiento de medios contemporáneos de las artes, para diseñar proyecto que fusione el arte y la artesanía en un solo producto, experiencia o acción estética.</p> <p>Relación de la cestería en crin con algún medio contemporáneo, selección de tema a tratar acorde al medio y actividad, considerando elección de material, método u analogía a esta artesanía.</p> <p>Proyección de aporte a la discusión de límites entre arte y artesanía, desde la producción de obra y desde el discurso teórico.</p> <p>Desarrollo de propuesta que fusione arte y artesanía, proponiendo una mirada crítica sobre los límites de estas áreas.</p> <p>Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje considerando cambio de concepciones y redefiniciones del arte y artesanía, así como también aspectos estéticos, conceptuales y simbólicos de los resultados.</p>	<p>Arte contemporáneo y el rescate El rito Mirada postmoderna La cita, la referencia, el apropiacionismo y la transtextualidad Referentes fusión arte y artesanía: Bruna Truffa y Rodrigo Cabezas (alfarería de pomáre y cerámica polícrómada de Talagante), Nadin Ospina (alfarería prehispánica), Cecilia Viciuia y Sheila Hicks (Textil), La Gego (Gertud Goldschmidt) y Ruth Asawa (cestería).</p> <p>Medios contemporáneos: Arte corporal, intervenciones urbanas, land art, arte objetal</p>  <p>Ilustración 23 Escultura de Ruth Asawa</p>	12 hp

"Fin del viaje e inicio a una nueva historia"

La investigación aquí presentada surgió de la siguiente interrogante: ¿Cuál es el planteamiento que surge desde el diálogo entre una artesana en crin y una artista visual, sobre las definiciones y distancias entre arte y artesanía y qué propuesta emerge para fomentar la valorización e integración de las áreas dentro de un contexto educativo?

Si analizamos el estudio, se desarrolló dentro de los lineamientos de la interrogante, sustentándose en diversas investigaciones y autores que pudiesen dar cuerpo a este trabajo, considerando discusión bibliográfica conformada por los conceptos claves de la pregunta de investigación, como lo son: arte, artesanía, diálogo y educación artística. Abarcando un gran espectro de definiciones, estudios históricos, teorías e hipótesis que pudiesen aportar en la generación de un marco conceptual consecuente a las necesidades de esta investigación. Incluyendo tanto autores clásicos como nuevos referentes abarcando desde el siglo XV al 2020. Encontrando en Larry Shiner un paralelismo investigativo, y la respuesta en el ámbito histórico y sociológico y cultural, sobre las razones y hechos históricos que generaron las definiciones y distancias que concebimos hasta la actualidad, de arte y artesanía.

Con relación al diálogo entre el arte y artesanía, encarnadas en una Artesana en crin y una Artista Visual, este se pudo llevar a cabo de manera expedita, productiva, positiva, propositiva y entregando nuevas aristas que enriquecieron la investigación, posibilitando la incorporación de temas asociados a las problemáticas socioculturales en

el ámbito latinoamericano en el ámbito del desarrollo de la artesanía. Este diálogo pudo tener estos resultados debido a la aplicación del corte auto etnográfico, que posibilitó la fluidez, el intercambio de conocimientos y la transformación de concepciones buscadas, situación que se vio favorecida por la relación de años de trabajo en conjunto, amistad y respeto entre las protagonistas.

La propuesta didáctica propuesta como medio para valorizar e integrar las áreas dentro de un contexto educativo, se pudo construir considerando aspectos fundamentales del diálogo y fundadas en las investigaciones aquí desarrolladas. Esta presenta coherencia en los tópicos propuestos, en la estructura de planificación, ya que al ser en trayecto puede ser comprendida por los docentes de aula, como también amparada en las fases básicas y generales de la educación artística: apreciación (fase de conocimiento), producción (fase de desarrollo) y crítica (fase de evaluación), por lo que se considera de manera evolutiva el proceso de construcción del aprendizaje. Como también, el proceso retratado por las protagonistas del estudio, desde la experiencia personal que los estudiantes puedan tener con el arte y la artesanía, definiciones, concepciones, juicios y prejuicios. Para luego establecer un momento de formación teórico-práctica para vivenciar y generar discurso desde la adquisición de nuevos conocimientos. Y, por último, proponer desde el hacer fundamentado, un ejercicio con medios contemporáneo en el que se fundan arte y artesanía en un producto cultural que posibilite una redefinición de las áreas, tomando como referentes mayoritariamente, artistas nacionales y latinoamericanos que sustentan el objetivo de la unidad.

Las experiencias didácticas previas llevadas a cabo el 2018 y 2019 dentro de un contexto escolar científico humanista en la unidad de diseño en 3ºEM llamado “Crin fusión” y la actividad desarrollada dentro del contexto de pandemia COVID-19, el 2020, dirigido a estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía general básica, fueron una la base de construcción de esta unidad, fusionando ambas experiencias de aprendizaje rescatando los aspectos que tuvieron mejor resultados.

En conclusión, la investigación pudo concretar los objetivos propuestos a partir de la interrogante inicial, potenciándose de nuevas aristas que podrían dar fruto a nuevas investigaciones, que puedan continuar con la intención de aportar en la discusión de las definiciones y límites entre arte y artesanía, y como a partir del diálogo de los hacedores se pueden construir propuestas viables para la puesta en valor de las áreas dentro del ámbito educativo y por lo tanto en la sociedad.

Y lo que comenzó como un recuerdo de infancia, luego de este largo viaje tejido en crines mediante la amistad y el aprendizaje mutuo, entre Ana y Paula, esperemos que contribuya a que generaciones como la de Amanda (hija de 6 años de Paula), valoren nuestro patrimonio sin nombres ni apellidos, sino como un aporte a nuestra identidad nacional y como individuos.

A los 6 años, mi mamá me llevó a conocer la plaza de Panimávida ... (Sujeto 3, Amanda Lorca).



Ilustración 24 Registro de Amanda Lorca y Paula Fuentes en plaza de Panimávida. Febrero 2022

Referencias

- Almonacid Galvis, M. A. (2012). Diálogos entre arte y feminismo, La crítica de arte feminista como herramienta didáctica. Escuela de Estudios de Género. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/705/70505008.pdf>
- Artesanía y Diseño. Construir la confianza - La artesanía, elemento del desarrollo. (definición adoptada por el Simposio UNESCO/CCI “La Artesanía y el mercado internacional: comercio y codificación aduanera” - Manila, 6-8 de octubre de 1997). Recuperado <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/creative-industries/crafts-and-design/>
- Bohm, David. (1997). Sobre el diálogo. Ed. Kairós SA. Barcelona.
- Bovisio, María Alba. (2002). Algo más sobre una vieja cuestión: “Arte ¿vs? Artesanías”. FIAAR, Fundación para la investigación del Arte Argentino: Argentina. Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. Revista Griot, 5(1), 50-67. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>

Clarke, G. (2016). De artistas y artesanos. Historia de una ruptura. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/ayd/article/download/19620/19715>

Divanovic, Andrea. (2018). Epistemología de la historia de vida en la investigación cualitativa. Universidad Iberoamericana del Ecuador-UNIB.E, Ecuador. Pág 167. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n5.2018.545>

Fontal-Merillas, Olaia. (2015). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/25821/2016%20ARIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683

Fraszo Zuker, Laura. (2019). Cuidar a la gurisada: Etnografía sobre trabajo infantil y cuidado en la localidad de Colonia Wanda, Misiones. Argentina.

Freire, Paulo. (1970). La acción dialógica en el pensamiento. Recuperado de <https://www.servindi.org/actualidad/96723>

Freitag, Vanessa. (2012). Entre arte y artesanía: elementos para pensar el oficio artesanal en la actualidad. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/Elartista/2014/n011/7.pdf>

García Canclini, Néstor. (1989). Culturas híbridas - estrategias para entrar y salir de la modernidad. Ed. Grijalbo: México.

Goodman, Nelson. (1977). "When is Art?" The Arts and Cognition. Eds. David Perkins and Bárbara Leondar. Baltomire: Jonhs Hopkins UP. (1977). 11-19. Versión de C.E. Feiling. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/goodmanart.pdf>

Gropius, Walter. (1919) El manifiesto Bauhaus. Recuperado de <https://www.goethe.de/ins/cl/es/kul/fok/bau/21394277.html>

Gutiérrez Galindo, B. (2013, November). Creatividad y democracia: Joseph Beuys y la crítica de la economía política. In Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas (Vol. 35, No. 103, pp. 99-140). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de InvestigacionesEstéticas. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-12762013000200004&script=sci_arttext&tlang=en <https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.2013.103.2502>

Gutiérrez Pérez, Rosario. (2012). Educación Artística y Comunicación del Patrimonio. Arte, Individuo y Sociedad, vol. 24, núm. 2, 2012, pp. 283-299 Universidad Complutense de Madrid Madrid, España. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n2.39035

Jiménez, J. (2006). Arte es todo lo que los hombres llaman arte. *Teoría del arte*, 17-52. Recuperado de <https://www.docsity.com/es/arte-es-todo-lo-que-los-hombres-llaman-arte-2/4532685/>

Masías, Yanac. (2009). Estereotipos de género que autolimitan el desarrollo integral de las mujeres artesanas de juncos pertenecientes a la provincia de Huaura. Perú.

Moctezuma Yano, Patricia. (2018). Ingenio artesanal y desviación comercial de las artesanías en el estado de Morelos. *Alteridades*, México. Pág. 120.
<https://doi.org/10.24275/uam/itz/dcsh/alteridades/2018v28n56/Moctezuma>

Mosquera, Gerardo. (2006). Copiar el Edén. *Arte Reciente en Chile*. EDIT. Puro Chile

Naranjo, Javiera. (2010) Crin, una guía para principiantes. LOM. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-87368.html>

Paz, Octavio. (1987). Compilación de Paz, Octavio. Los privilegios de la Vista. “El uso y la contemplación”. *Arte de México*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Shiner, Larry (2010) La invención del arte. Una historia cultural. Paidós: Barcelona-Buenos Aires-México. Recuperada en https://monoskop.org/images/9/90/Shiner_Larry_La_invencion_del_arte_una_historia_cultural.pdf

Souza, Geruza. (2020). Concepto de originalidad en el arte y sus determinantes en la experiencia creativa en la contemporaneidad. Global Knowledge Academics. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Brasil. Human review; Vol 9, No 2 <https://doi.org/10.37467/gka-revhuman.v9.2570>

Tatarkiewicz, W., & Rodríguez Martín, F. (1997). Historia de seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética / Wladyslaw Tatarkiewicz; traducción de Francisco Rodríguez Martín (6a ed.). Madrid: Tecnos.

Vega, Roberto. (2012). El aprendizaje de la artesanía y su reproducción social en Colombia. Colombia

Los no lugares. Una investigación basada en las artes a través de la fotografía de carretera

The non-places. An investigation based on the arts through road photography

Clara Foronda Cortés

Proyecto cultural “Cine San Fernando” (Canena, Jaén)
 claracfc@hotmail.com

Recibido: 22/01/2022
 Revisado: 27/07/2022
 Aceptado: 27/07/2022
 Publicado: 31/07/2022

Sugerencias para citar este artículo:

Foronda Cortés, Clara (2022). «Los no lugares. Una investigación basada en las artes a través de la fotografía de carretera», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 39-53), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.6914>

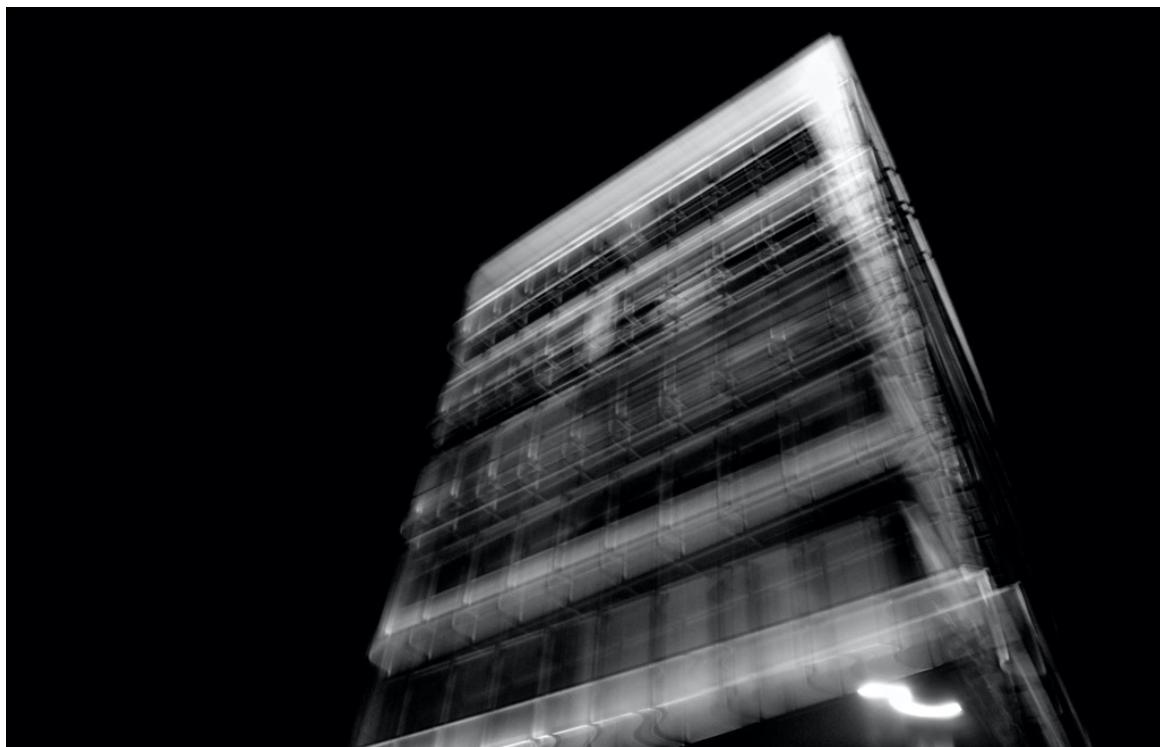


Figura 1. Clara Foronda. 22:07 Cerca de Marbella.

Este trabajo de investigación basado en las artes visuales y la Autoetnografía a través de las propias experiencias del sujeto investigador, ofrece a nivel artístico una serie de imágenes fotográficas tomando como referencia el término acuñado por el antropólogo francés Marc Augé sobre los “no lugares”. También se reflexionará acerca de otros contenidos como la búsqueda de la identidad a través del viaje, el paisaje y las personas que lo habitan.

Palabras clave: no lugar, etnografía visual, fotoensayo, imágenes de carretera..

Abstract

This research work based on the visual arts and the Autoethnography through the own experiences of the investigating subject offers at the artistic level, a series of photographic images taking as reference the term coined by the French anthropologist Marc Augé about “non-places”. It will also reflect on other contents such as the search for identity through travel, landscape and the people who have lived there.

Keywords: Non place, Visual ethnography, Photo essay, Road images.

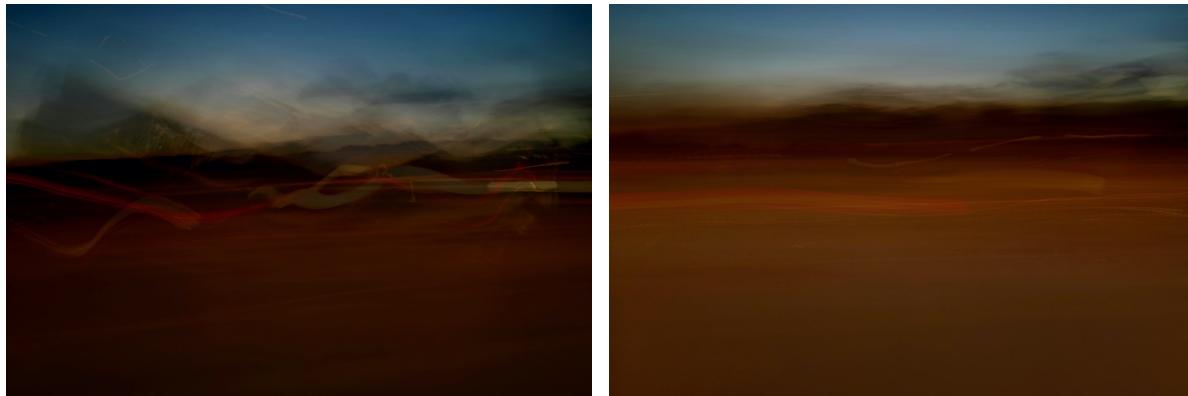


Figura 2. Clara Foronda. Verano 21:32 Almeria. Fotoensayo

1. Introducción

1.1. Motivaciones.

El paisaje de carretera, el movimiento y la velocidad siempre han suscitado curiosidad desde el punto de vista del “visitante”, aquel que atraviesa esa membrana invisible entre los lugares cotidianos y aquellos que solo se pueden observar desde la ventanilla de un coche en marcha. La imagen, vuela nítida ante nuestros ojos y una parte del subconsciente queda atrapada en ella, en esa imagen certera de un lugar que quizás siempre estuvo ahí pero nunca reparamos en él. En palabras de Marc Augé (1992:41) “Los

no lugares son tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (vías públicas, empalmes de rutas, aeropuertos) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales". Esos lugares, sin aparente identidad, son el foco de esta investigación basada en las artes, de manera que, a través del análisis fotográfico se pueda esclarecer una relación entre "el lugar" y el "no lugar", así como una búsqueda incesante de elementos que los identifiquen.

Esta investigación no se basa en el resultado en sí, es decir, en las conclusiones otorgadas por las mismas fotografías, sino más bien en el recorrido o en el trayecto para alcanzar dichas pruebas fehacientes. Según Francesco Carreri (2013:15) "al modificar los significados del espacio atravesado, el recorrido se convirtió en la primera acción estética que penetró en los territorios del caos (...) a partir de este acto se han desarrollado las más importantes relaciones que el hombre ha establecido con el territorio". No se puede entender "los no lugares" y sus concepciones sin la interacción del ser humano en ellos. Esta idea de interacción intrínseca será una de las principales motivaciones para ejercer una investigación Etnográfica que nos permita involucrarnos y crear ese desarrollo consciente en la búsqueda de esos "no lugares".



Figura 3. Clara Foronda. 20:15. Camino al norte.

2. Marco teórico

2.1 Estado de la cuestión y referencias.

Los artistas establecidos a continuación han sido estudiados y analizados en función de los intereses de la investigación para tratar de esclarecer el tema principal: los “no lugares”, la carretera y el viaje a través de ella. Para esto, hemos debido tener en cuenta distintas metodologías, como la autoetnografía o la IBA. Eisner afirma que lo producido en la academia son palabras, mientras que lo producido en la IBA son hechos: «in the end the most persuasive source of support and the source that yields the highest levels of credibility» (Eisner, 2008:19).

En la mayoría de los casos, nos encontramos con artistas que han trabajado con la fotografía. Por suerte, numerosos de ellos han tratado del tema de la carretera como objeto de estudio, especialmente estos “no lugares” retratados tan bien por Marc Augé, por lo tanto el propio Marc Augé es una brecha inicial para la investigación. Por otra parte, no debemos de obviar que dicho trabajo es, en conjunto, una investigación meramente visual y hemos querido centrar parte del estado de la cuestión en fotógrafos.

«En la primordial tradición fotográfica de lo bello, la belleza requiere el sello de una decisión humana: que esto sirva para una buena fotografía, y que la buena fotografía transmita un mensaje» (Sontag, 2006: 143).

Casi todos los fotógrafos que han inmortalizado momentos relacionados con el viaje y la carretera son estadounidenses, muy pocos artistas españoles han querido retratar en su trabajo fotográfico las vicisitudes encontradas en la carretera. Supongo que este hecho se debe a que el tema elegido está desfasado o está demasiado visto en las fotografías de viajes fuera de España. Sin embargo, los fotógrafos españoles encontrados han sido, sin duda, de gran inspiración para tratar el tema, ya que los sentía cercanos a la propia investigación. Entre otros podemos encontrar a Cristina García Rodero o a Victor Kostenko.

Si bien, a parte de dichos fotógrafos, numerosos ensayistas han tratado el tema de la fotografía en profundidad, dejando esclarecer algunos métodos que han sido de gran interés para esta investigación. Susan Sontag, por ejemplo, ha sido una de ellas. Su forma de entrelazar la vida cotidiana con las historias de la fotografía ha sido sin duda uno de los motores fundamentales para los trabajos de campo realizados. Otros escritores que han inspirado esta investigación han sido Joan Fontcuberta o Roland Barthes.



Figura 4. Clara Foronda. Carretera de Sintra 11:46

2.2 Metodología.

La metodología utilizada en este artículo es la Metodología de investigación cualitativa basada en las artes; haciendo uso de la fotografía como forma de ensayo visual. Además en dicha investigación hago uso de una metodología autoetnográfica, basada en la biografía visual de los entornos y lugares que recorro en mis viajes por carreteras. Las imágenes fotográficas, en su uso extrínseco, son las herramientas más apropiadas para documentar procesos (Hine, 2004:27) utilizadas en metodologías cualitativas. Sin embargo, las fotografías que realizo no son una simple recopilación de datos, sino que representan la realidad durante mis viajes y reflexionan sobre ellos, a partir de sus cualidades estéticas, proponiendo un modelo de visualización. Dicha estética se visualiza en lo que Berger llama “la mirada del fotógrafo”, que se manifiesta en las imágenes fotográficas al relacionarlas unas con otras.

Mena de Torres, enfatiza en la cualidad de los procesos de las Investigaciones Basadas en las Artes como dinámicos y no estables, admitiendo variables en función de los avances y las prácticas desarrolladas:

Los procesos de investigación, como ocurre en la mayoría de los procesos artísticos, son dinámicos, no poseen un punto de estabilidad permanente ni ofrecen una verdad absoluta. El investigador construye la investigación prestando atención a su

propio proceso y a aquellos elementos que lo condicionan y lo dirigen. Es a través de la acción como el mundo y sus diferentes realidades se manifiestan de forma clara y directa a las personas. (Mena, 2014: 78).

Por lo tanto, toda investigación basada en las artes visuales se va construyendo y creando poco a poco con la propia necesidad de aprender. De hecho, una investigación está en constante cambio y creación, nunca se es suficiente y nunca podrá terminarse, ya que la propia búsqueda del conocimiento es infinita. En palabras de María Isabel Moreno y María Morales:

El sentimiento y la emoción dependen de y provocan la deriva, y ésta es un deambular por donde la experiencia pasada –conocimiento- y el deseo –ambición de más experiencia- nos conducen para pasar nuevas experiencias, valga tanta redundancia, que satisfagan la necesidad de descubrimiento, y por lo tanto conocimiento. (2020: 536).

Esta metodología emplea a su vez los componentes estéticos de la práctica artística para así lograr nuevas formas de aprehender en el arte y la educación. En este sentido, Elliot Eisner planteaba es que el conocimiento deriva también de la experiencia, y un buen ejemplo de ello son las prácticas artísticas:

El valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual», proporcionando a nuestra percepción una fórmula para esencializar la vida y a menudo también para poder valorarla. «Revela lo inefable y amplía nuestra conciencia. (Eisner, 1995:88-90)

A parte de una investigación basada en las artes (IBA), es necesario tener en cuenta la investigación basada en la Autoetnografía. Dicha metodología es una narrativa, la cual considera críticamente la subjetividad, habla a partir de sí mismo, en cuanto situado en una sociedad, en una cultura y en relación con otros. Pone énfasis en comunicar la experiencia donde el investigador está implicado, hasta tal punto que puede ser su propia experiencia en conjunto con una comunidad. Denzin (1997) lo define como poéticas etnográficas que tienen unos objetivos similares al arte: presentar perspectivas alternativas de ver el mundo y evocar emociones (citado en Hernández, 2008). Así pues, se caracteriza por ser una metodología que usa fotografías no de forma separada o ilustrativa, sino de manera interconectada. Usan las imágenes fotográficas como modelo de visualización, estableciendo relaciones visuales y conceptuales entre las realidades que representan.

Las fotografías son quizás los objetos más misteriosos que constituyen, y densifican, el ambiente que reconocemos como moderno, las fotografías son en efecto experiencia capturada y la cámara es el arma ideal de la conciencia en su talante codicioso. Al enseñarnos un nuevo código visual, las fotografías alteran nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar. Son una gramática y, sobre todo, una ética de la visión. (Sontang, 2006:16).

De la misma manera, multiplicidad de autores que se categorizan como “autoetnográficos” realizan una narrativa visual, escrita sí mismos y del entorno, que reflejan una reconstrucción de su identidad sociocultural y personal para indagar en los

diferentes aspectos interconectados de su vida y como afectan en sus investigaciones. (Hernández, 2008). Así pues, su principal paradigma de aplicación es la educación y la educación artística.



Figura 5. Clara Foronda. No muy lejos de Salobreña.

3. Marco empírico

3.1 Una antropología visual del recorrido.

La idea primigenia de esta investigación, a parte de la concepción de los “no lugares” de Augé, está basada en el “Walking Methodology” de la investigadora Rita Irwin. Este método consiste en andar y hacer fotografías en movimiento. Rita, se dedicaba a caminar por el bosque mientras iba haciendo fotos sin mirar por el objetivo. Según ella, este método basado en el movimiento creaba imágenes de gran sentido y composición en las cuales el azar y el divertimento eran la base esencial de dicha investigación.

A raíz de escuchar a Irwin, me incliné por el movimiento y por la creación de imágenes creadas por el azar. Sin embargo la investigación que vengo a desarrollar poco

o nada tiene que ver con la investigación de Irwin, ya que los contenidos que Augé me aportaba eran más valiosos a la hora de afrontar una investigación artística:

«El lugar y el no lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación. Pero los no lugares son la medida de la época: las vías aéreas, ferroviarias, autopistas, medios de transporte, los aeropuertos, las grandes cadenas hoteleras, los parques de recreo, los supermercados, la madeja compleja, en fin, de las redes de cables o sin hilos que movilizan el espacio extraterrestre a los fines de una comunicación tan extraña que a menudo no pone en contacto al individuo más que con otra imagen de sí mismo.» (1992: 85)

Nos aventuramos a la carretera con el único objetivo de llegar, sin apenas percatarnos o detenernos en los no lugares. Estos aparecen, se suceden y mueren. Son lugares ajenos a nosotros mismos, donde no nos identificamos. Sin embargo, son lugares creados para nosotros, a nuestra medida, ergonómicos y cómodos. Los no lugares no crean vínculos, no enraizan, no son partícipes de nada, tan solo del devenir constante, del goteo que no cesa, del murmullo del ser humano moviéndose entre sus engranajes. El viaje es la razón de ser de los no lugares. El mismo viaje, el transcurso del tiempo acelerado a través del paisaje hacia el ansiado destino.

A medida que la investigación iba creciendo, también crecían mis expectativas y la incorporación de personas en las fotografías me ayudó a expandir las posibilidades de los no lugares. Me di cuenta de que las personas también formaban parte del viaje y de la deriva. No solo son edificios, asfalto y paisaje sino que había mucho más. Quizás las personas son las que dotan de identidad al espacio y también las que se la quitan.



Figura 6. Clara Foronda. Habitantes. Fotoensayo.

Derivas visuales

La tragedia del viaje

No se puede hablar de los no lugares sin antes detenernos en el viaje. El viaje es la razón de ser de los no lugares, a consecuencia de las interminables derivas que los seres humanos hemos ejercido a lo largo del tiempo, nacen los no lugares. debemos detenernos en el viaje, en la presencia de espacios vinculados a su propia existencia.

El viaje es el acontecimiento más certero de su propio final. El viaje es sinónimo de desenlace. A veces nos referimos a la muerte como un viaje, como el último viaje que el ser humano realiza. Es curioso referirnos a la muerte como un viaje, pero es, simplemente, porque lo entendemos como una liberación, un cambio. Sin embargo, el hecho de viajar no se queda solo en eso.

El viaje nos aporta conocimiento de otras culturas y costumbres, nos hace más seguros y conscientes de nosotros mismos. Si bien, a pesar de crecer, también envejecemos. El tiempo nos arrastra hacia ese final que todo viaje debe tener. Desde mi punto de vista, la fotografía siempre ha sido el testigo más fiel para acercarse a la experiencia del viaje y todo lo que éste conlleva.

La fotografía expresa la impaciencia con la realidad, el gusto por actividades instrumentadas por una máquina. “la velocidad es el fondo de todo”- como aseveró Hart Crane (a propósito de Stieglitz en 1923)- la centésima de segundo capturada con tanta precisión que continúa el movimiento de la imagen indefinidamente: el momento eternizado. (Sontag, 2006:97).

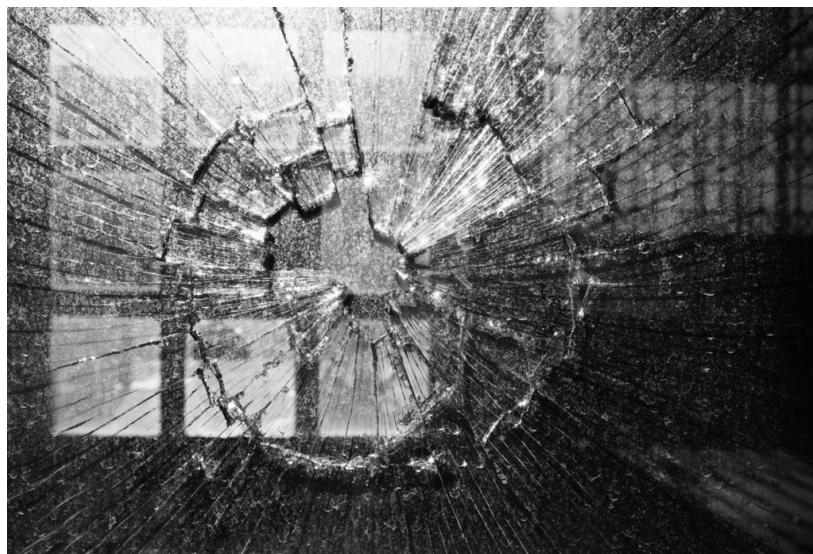


Figura 7. Clara Foronda. 18:21. Gasolinera.

Estos no lugares, son sin duda la antesala, entre la vida y la muerte. Nos hablan de su propia finitud y de la relación estrecha con el ser humano. Son lugares desprovistos de alma, y sin embargo, acogen miles de almas a lo largo del día. Sitios donde las personas transitamos y construimos ese espacio con nuestra intervención inconsciente.

Es interesante el transcurso de la vida en los no lugares. Testigos de nuestra incapacidad de detenernos. Nuestra ambición por ser más individualistas que la generación anterior se traduce o se refleja en la arquitectura de los lugares que no habitamos pero si transitamos. Los no lugares se alzan como cimas indiscutibles de nuestro devenir constante y sin sentido, sin embargo es el viaje lo que hace que todo gire, y que ese sinsentido vuelva a apaciguar en un murmullo.

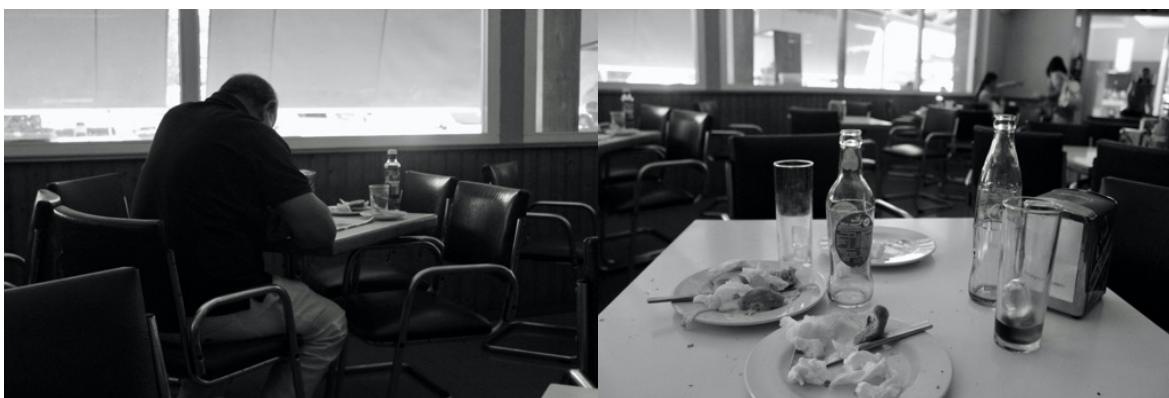


Figura 8. Clara Foronda. En algún lugar de La Mancha. Fotoensayo.

La última parada

Cuando el viaje acaba, el no lugar muere; se precipita al abandono. Y es entonces, cuando se produce un renacer del mismo, un renacimiento donde otros inquilinos le dan vida, le acomodan en su nuevo cuerpo vegetal y le llaman “ruina”.

Las ruinas, no son no lugares. Las ruinas son los resquicios, los vestigios, de un transeúnte que murió hace años. El no lugar se detiene en el tiempo y es pasto del propio tiempo. Según Marc Augé las ruinas están desprovistas de estos significados:

La hipótesis aquí defendida es que la sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudelariana, no integran los lugares antiguos: éstos, catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de “lugares de memoria”, ocupan allí un lugar circunscrito y específico.” (1992: 83)

La naturaleza se alza y se corona como reina indiscutible de la belleza salvaje y destructiva, esa belleza que nos abruma y nos atrae ineludiblemente. Nos sobrecoge asomarnos a tal espectáculo aniquilador pero, sin embargo, seguimos haciéndolo. Es, sencillamente, la sublimidad en estado puro.

Lo peculiar y fecundo de la ruina es que de ella emana un doble sentimiento: por un lado, una fascinación nostálgica por las construcciones debidas al genio de los hombres; por otro lado, la lúcida certeza, acompañada de una no menor fascinación, ante la potencialidad destructora de la Naturaleza y del Tiempo. Símbolos de la fugacidad, las ruinas llegan a nosotros como testimonios del vigor creativo de los hombres, pero también como huellas de su sumisión a la cadena de la mortalidad. (Argullol, 2006:23).



Figura 9. Clara Foronda. Proyecto de un hotel en la costa de Almería.

La ruina, su revalorización, permite despertar nuevos sentimientos que llevan al receptor de la imagen, de la vivencia, como Stendahl, a convertirlas en objeto artístico, en objeto de estudio. Susan Sontag establece una analogía entre las ruinas y la modernidad a través de la fotografía:

El arte al que en efecto se asemeja la fotografía es a la arquitectura, cuyas obras están sometidas a la misma e inexorable promoción con el paso del tiempo; muchos edificios, y no sólo el Partenón, quizás lucen mejor como ruinas. Lo que es cierto de las fotografías es cierto del mundo visto fotográficamente. La fotografía transforma la belleza de las ruinas, hallazgo de los literatos del siglo XVIII, en un gusto genuinamente popular. Y extiende esa belleza más allá de las ruinas de los románticos, como esas lánguidas formas de la decrepitud fotografiadas por Laughlin, a las ruinas de los modernos: la realidad misma. El fotógrafo está comprometido, quiéralo o no, en la empresa de volver antigua la realidad, y en las fotografías mismas son antigüedades instantáneas. El fotógrafo ofrece una contrapartida moderna de ese género arquitectónico y romántico por antonomasia, la ruina artificial: la ruina creada para ahondar las características históricas de un paisaje, para que la naturaleza sea sugestiva; sugestiva del pasado. (Sontag, 2006:118).

Los no lugares dejarán de ser transitados algún día, produciéndose otra nueva modernidad, y así sucesivamente. Abandonando y construyendo de nuevo, el ser humano se mueve así entre los subterfugios de su creación. Siempre habrá otro tipo de modernidad asomando a la vuelta de la esquina. Las personas, dispuestas a esos cambios que nos ayuden a mejorar las infraestructuras de nuestro devenir urbano, seguiremos sometiendo nuestros cuerpos al declive de sus muros.



Figura 10. Clara Foronda. 19:34 Cerca de Úbeda.

Conclusiones

En un estudio como éste, la que parece la conclusión más aclaratoria sobre el objeto y proceso de análisis es sin duda la aportación artística que se recoge en esta serie de fotografías. No podemos hablar de un proceso de autoaprendizaje sin plantear una verdadera reconstrucción del mismo con los hechos de cada golpe de obturador realizado. Por supuesto, no están todas las imágenes, todos esos instantes y momentos de reflexión visual, con sus errores y aciertos, pero se ofrece una selección, que también forma parte del proceso. Es interesante este dato porque reflexionar en esta conclusión sobre el proceso y los múltiples caminos, no deja de convertirse en un soliloquio con una misma y su propia historia.

Fotografiar es elegir, mirar es recorrer, observar es analizar y pensar en imágenes, una de las cuestiones más relevantes con las que he tenido la suerte de toparme, los no lugares desde la perspectiva del autor Marc Augé. Estos no lugares, hostiles y bellos a su manera, nos atrapan y nos sobrecogen por la idea que se esconde tras ellos: formarnos como individuos, lejos de las raíces o los rasgos que nos identifiquen. Los no lugares crean relaciones vacías, monótonas y distantes, que invitan al silencio y la repetición. (Augé 1992: 106).

Si bien, existen no lugares en los que una parte de la sociedad sí se siente identificada, no lugares que han nacido o son el conglomerado de los valores y el pensamiento de una generación. Son espacios, donde esta generación confluye y se adapta, y crean a partir de ellos una identidad. Puede ser un buen ejemplo, los centros comerciales. Estos no lugares, son lugares de reunión, son lugares transitables si, pero no dejan de ser y de formar parte de nosotros. No son autopistas o aeropuertos, son contenedores herméticos donde almacenar nuestro sentido más primigenio, lo que ya no nos hace humanos conscientes, sino autómatas que se preocupan y basan su existencia en la limitación del consumismo feroz.

Es por lo que, un no lugar, no es estático, no se estanca en su etiqueta, fluye y crea otras identidades; coloniza espacios y los hace suyos, subvertiéndolos, dotándolos de otra ropa y otro equipaje pesado. Y somos nosotras, las personas, las encargadas de materializar y dar sentido a estos no lugares, que, en su forma más intrínseca, no tienen otro sentido que hacernos girar más rápido aún.



Figura 11. Clara Foronda. 13:00. Madrid.



Figura 12. Clara Foronda.
Camino de la cabra.
Granada.

Referencias

- ARGULLOL, R. (2006): La atracción del abismo. Un itinerario por el paisaje romántico. Barcelona: Acantilado bolsillo. 2006.
- BARTHES, R. (1990): La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía. Barcelona: Ediciones Paidós.
- CARERI, F. (2013): Walkscapes. El andar como práctica estética. Barcelona: Gustavo Gili.
- EISNER, E. (1995): Educar la visión asrtística. Ecuador: Grupo Planeta.
- EISNER, E. (2002): La escuela que necesitamos. Buenos aires: Amorrortu.

- FONTCUBERTA, J. (1997): *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- FRANCK, M. (1999): *Magna Brava: Magnum's Women Photographers*. New York: Prestel.
- FRANK, R. (1958): *The Americans*. Nueva York: Factory.
- FRIEDLANDER, L. (2008): *Photographs*. Frederick Law Olmsted: Landscapes. Washington: Distributed Art Publishers.
- GIVONE, S. (2009): *Historia de la estética*. Madrid: Tecnos.
- GUILLÉN, E. (2007): *Retratos del genio. El culto a la personalidad artística en el siglo XIX*. Madrid: Ensayos arte Cátedra.
- HAMMERSLEY, M y ATKINSON, P. (2009): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. (2008): *La investigación basada en las artes. Propuesta para repensar la investigación en educación*. Barcelona: Educatio.
- HINE, C. (2004): *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- HOLDT, J. (1985): *American Pictures*. Nueva York: American Pictures Foundation,
- KEROUAC, J. (1957): *En el camino*. Nueva York: Anagrama.
- LARROSA, J. (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y Educación*. Buenos Aires: Alertes.
- MARTÍNEZ PEÑARROJA, L. (2007): *El paisaje: como búsqueda de lo trascendental, de la divinidad en la naturaleza*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.,
- MENA, J. (2014) *Construcción del concepto visual de la educación*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- MOLINUEVO, J. (2009): *Magnífica Miseria*. Murcia: Cendeac.
- MORENO-MONTORO, M.I. et alt. (2020). *Artivismo como enfoque en la educación y la investigación. El caso de la “Señorita Silenciosa”* *Opción. Revista de ciencias humanas y sociales*, 93, 524-557.
- MIRANDA, J. (2015): *Sobre la distancia. Las implicaciones sociales, materiales e ideológicas de la compresión acelerada del mundo*. Madrid: Lmentales.
- SONTAG, S. (1973): *Sobre fotografía*. México: Alfaguara.
- SOURIEAU, É. (1998): *Diccionario Akal de estética*. Madrid: Editorial Akal.,
- STEVENSON, R. (2014): *Viajar. Ensayos sobre viajes*. Madrid: Páginas de espuma.
- TUAN, Y. (2015): *Geografía romántica. En busca del paisaje sublime*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- URIBE HANABERGH, V. (2012): *El arte del fragmento*. Barcelona: Erasmus.
- VELASCO, H y DÍAZ DE RADA, Á. (1997): *La lógica de la investigación Etnográfica*. Madrid: Trotta.
- WINOGRAND, G. (1977): *Public Relations*. Nueva York: The Museum of Modern Art New York.

Soltaniyeh and Santa Maria del Fiore: A historic relationship?

Soltaniyeh y Santa María del Fiore: ¿una relación histórica?

Sugerencias para citar este artículo:

Moghaddasi, Ahmad; Moghaddasi, Mohammad Hossein & Behshid Hosseini, Seyed (2022). «Soltaniyeh and Santa María del Fiore: A historic relationship?», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 55-75), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7067>

Ahmad Moghaddasi

Art University, Iran, Tehran

ahmad.moghaddasi@gmail.com

Mohammad Hossein Moghaddasi

The Institute of Design, Kosygin' Russian State University,

Russia, Moscow

mhmoghaddasi@gmail.com

Seyed Behshid Hosseini

Art University, Iran, Tehran

behshid_hosseini@art.ac.ir.com

Recibido: 22/01/2022

Revisado: 12/06/2022

Aceptado: 12/06/2022

Publicado: 07/04/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7067>
Investigación

Abstract

As one of the earliest human innovations in the architecture of shells, the dome has undergone many changes. This article examines the theory of the Florence Cathedral's (Santa María del Fiore) inspiration from the Soltaniyeh Dome of Zanjan. The methodology employed in this research is comparative-descriptive using reliable historical and library sources. A comparative-historical study of 13 domes in Iran (Iranian plateau) and 13 domes in Italy (Eastern Rome Empire) over 2,000 years has examined the evolution of Iranian and Italian domes in terms of construction time and shape. In the next step, the sources that architectural experts have discussed the influence of the dome of Soltaniyeh in Zanjan on the dome of Santa María del Fiore have been reviewed. The influence of the golden age of Islam and the achievements of Muslim scholars on the European renaissance in mathematics and geometry has also been explored. The structural similarities, proportions and forms of these two domes show impressive results. It seems that according to historical sources and comparative studies conducted in this study, the dome of Soltaniyeh has a direct impact on the construction of the dome of Santa María del Fiore, and the theory first proposed by Professor Sanpaolesi (1972) is conclusive.

Keywords: Soltaniyeh, Santa María del Fiore, Dome, Islamic Golden Age, Renaissance.

Resumen

Como una de las primeras innovaciones humanas en la arquitectura de las conchas, la cúpula ha sufrido muchos cambios. Este artículo examina la teoría de la inspiración de la Catedral de Florencia (Santa María del Fiore) de la Cúpula Soltaniyeh de Zanjan. La metodología empleada en esta investigación es comparativa-descriptiva utilizando fuentes históricas y bibliográficas fidedignas. Un estudio histórico comparativo de 13 cúpulas en Irán (meseta iraní) y 13 cúpulas en Italia (Imperio de Roma Oriental) durante 2000 años ha examinado la evolución de las cúpulas iraníes e italianas en términos de tiempo de construcción y forma. En el siguiente paso, se han revisado las fuentes en las que los expertos en arquitectura han discutido la influencia de la cúpula de Soltaniyeh en Zanjan en la cúpula de Santa María del Fiore. También se ha explorado la influencia de la edad de oro del Islam y los logros de los eruditos musulmanes en el renacimiento europeo de las matemáticas y la geometría.

Las similitudes estructurales, proporciones y formas de estas dos cúpulas muestran resultados impresionantes. Parece que según las fuentes históricas y los estudios comparativos realizados en este estudio, la cúpula de Soltaniyeh tiene un impacto directo en la construcción de la cúpula de Santa María del Fiore, y la teoría propuesta por primera vez por el profesor Sanpaolesi (1972) es concluyente.

Palabras clave: Soltaniyeh, Santa María del Fiore, cúpula, Siglo de Oro islámico, Renacimiento

1. Introduction

The dome is one of the earliest human achievements, dating back to the second millennium BC. (Hosseini et al., 2020)

The constructionally simplest, as well as the earliest example of the dome, is the rock-cut tomb. Such tombs have been found in many civilizations, including the Aegean, Egyptian, Greek, Etruscan, Medean, Persian, and Roman. (Melaragno, 1991)

A dome can be thought of as an arch that has been rotated around its central vertical axis. Thus domes, like arches, have a great deal of structural strength when properly built and can span large open spaces without interior supports. (Vasigh & Shiri, 2021)

Persian domes display great diversity both in structure and aesthetics. According to Pope (1976), the dominant element in Persian architecture is the dome which immediately attracts visitors' attention. (Pope & Gluck, 1976)

One of the oldest Persian domes is innumerable samples of oval-shaped domes called 'Chahar-Taqi' (four vaults). Their main features consist of a cubic base of four supporting elements connected by arches and covered by a dome. Creswell (1958) demonstrated that these 'Chahar-Taqi' in Persian pre-Islamic architecture have mainly influenced all later mosques' concepts after the coming of Islam. (Creswell, 1958, p. p. 83) Single-shell domes are older than other types, and they can be thought of as the forerunners of load-bearing domes and the historical origins of dome formation. The

first domes in Iran were oval or ovoid, with various sections and a wide variety of shapes during the Islamic era. This idea has contributed to tracing the origins of the dome form, symbolization, and structural solutions (Memarian, 1988, p. p. 123).

In general, domes have the following functions and characteristics:

Protect the space from moisture

Constructing a lighter structure and immense cupola

Separation of the weathering surface from the internal shell and thereby substantially giving improved weather protection.

Union of symbolic, aesthetic, and practical consideration

The concrete symbol of civil and spiritual authority

Accentuation of the height

The similarities between the dome of Soltaniyeh in Zanjan and the church of Santa Maria del Fiore in terms of form and the time of construction have created speculation. It is said that these two works are related to each other, and the dome of Soltaniyeh in Zanjan has been used as a model in the construction of Florence Cathedral.

Piero Sanpaolesi¹ has demonstrated that the dome of Santa Maria del Fiore, with its use of double-shelled structure, may have been inspired by that of Soltaniyeh.(Golshan, 2005; Sanpaolesi, 1972) The article examines this theory.

Methods and Materials

1- Research Hypothesis and Questions

The research hypothesis is that “evolution and progress of structural technology is from the east to the west and Soltaniyeh Dome in Iran has been used as a structural pattern for Santa Maria Del Fiore in Italy.”

To examine the above hypothesis, we should answer the following questions:

1- Does the Soltaniyeh dome in Iran be considered an inspiration for Santa Maria Del Fiore dome in Italy?

2- What evidence can prove the utilization of construction patterns of Soltaniyeh by Santa Maria Del Fiore?

2- Research Methodology

We have used a comparative-descriptive method to answer the research questions and experiment with the hypothesis. This approach has been used in similar architectural researches.(ALAGHMAND, SALEHI, & MOZAFFAR, 2017; Khodabakhshian, 2016; Moghaddasi, Moghaddasi, & Kalantari Khalilabad, 2020) In this process, using reliable library sources, the existing theories in this field are reviewed, and then, by comparing and explaining the differences and similarities, we proceed to answer the research questions. Also, by matching the date of construction of the Iranian and Italian domes to answer the research questions, an attempt has been made to discover the connection between the constructions of two case studies.

1 President of Florence University from April 23, 1969 to July 7, 1971.

3- Comparative Study of the cases

By the comparative-historical study of the domes of Iran and Italy in different historical periods, tables 1 and 2 were obtained.

Thirteen domes from Iran (Iranian plateau) and thirteen domes from Italy (Eastern Roman Empire) were selected, and their construction dates were extracted from reliable sources. Firstly, the selection criteria of these samples are the availability of sufficient information from the date of their construction and, secondly, the fact that they express the style of architecture (historical period). To better understand the information obtained in this section, a timeline is prepared following the order of historical periods. (Table 1) Table 2 shows the domes in terms of geometric form and number of shells in the timeline. These tables help us to study the time of construction of the domes historically and formally.

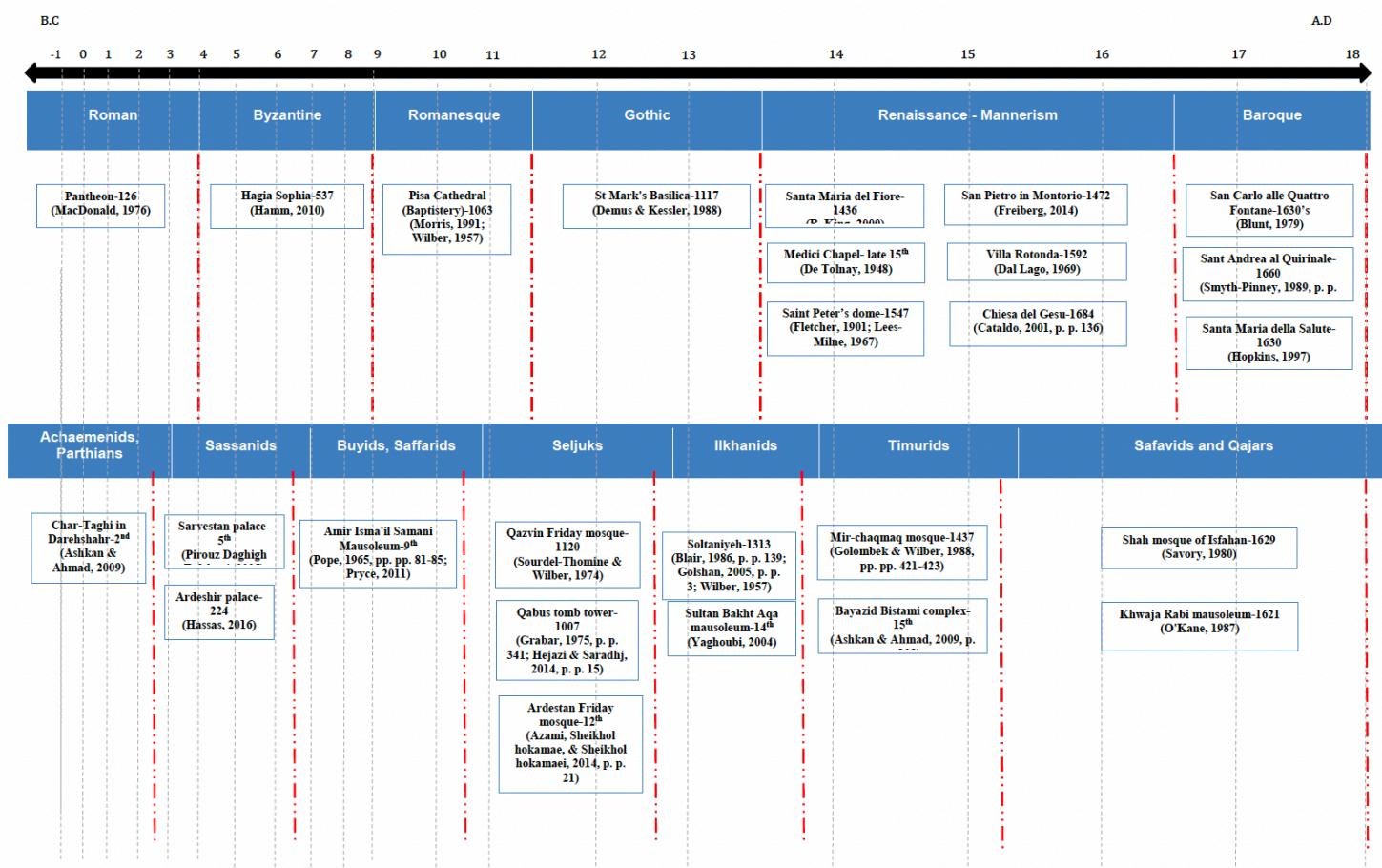
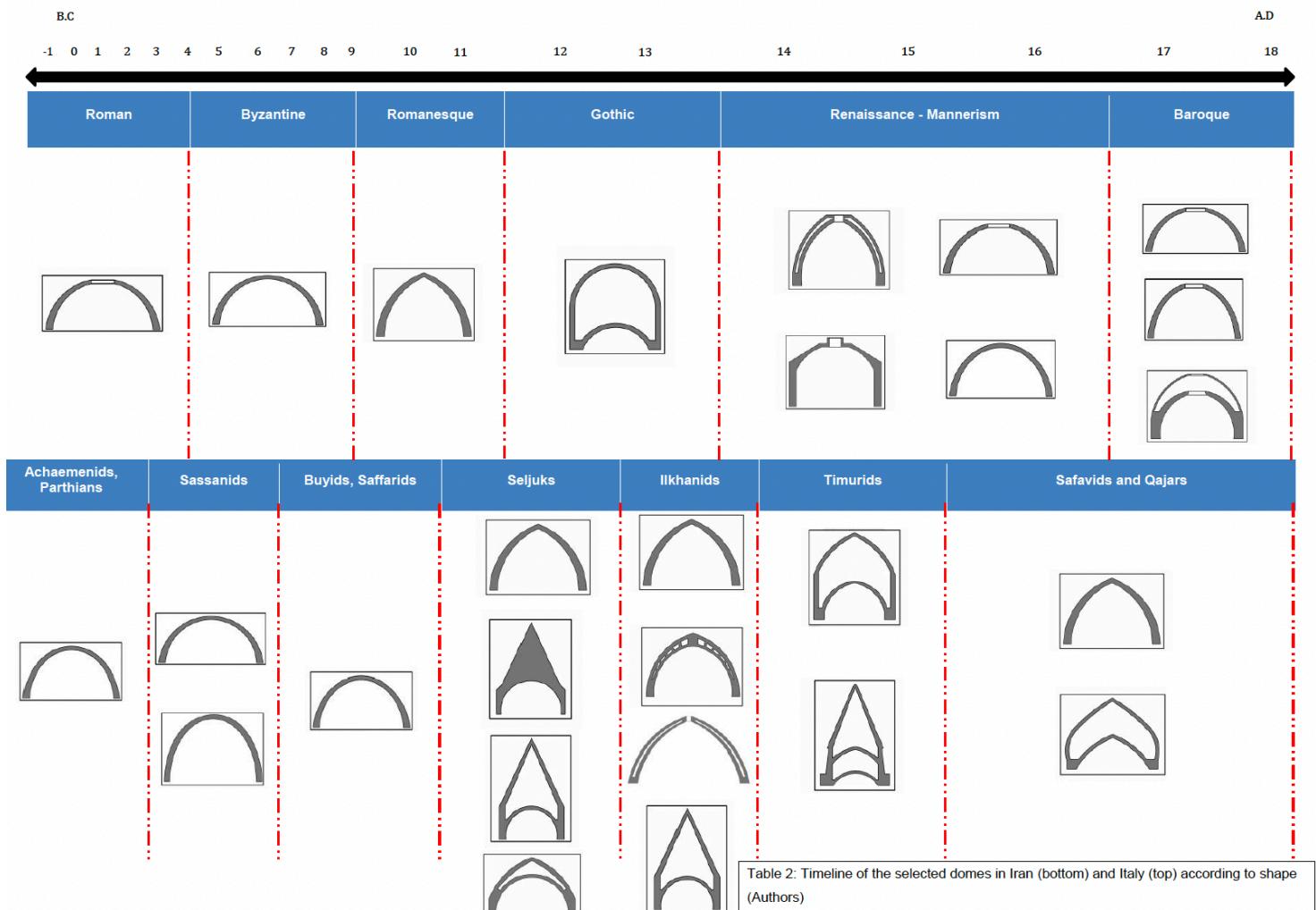


Table 1: Timeline of the selected domes in Iran (bottom) and Italy (top) and date of construction (Authors)

Table 1: Timeline of the selected domes in Iran (bottom) and Italy (top) and date of construction (Ahmad Moghaddasi, Mohammad Hossein Moghaddasi & Seyed Behshid Hosseini)

Table 2: Timeline of the selected domes in Iran (bottom) and Italy (top) according to shape (Ahmad Moghaddasi, Mohammad Hossein Moghaddasi & Seyed Behshid Hosseini)



4 - Available sources

Studying the available sources of reliable scientific centers and the theories of experts who have researched on Soltaniyeh and Santa Maria del Fiore will help to examine the research hypothesis and answer the research questions.

Among the documents for the registration of the Soltaniyeh in World Heritage list, which is available on the website of the WHC, we face this point:

“The cupola of Santa Maria del Fiore known as the Duomo was built on a 13th century cathedral in Florence is the most similar edifice to the Dome of Soltaniyeh.”(Golshan, 2005, p. p. 11)

Piero Sanpaolesi has demonstrated that the dome of Santa Maria del Fiore, with its use of double-shelled structure, may have been inspired by that of Soltaniyeh. (Sanpaolesi, 1972) In addition, the construction system of Soltaniyeh built almost a century before could be known in Italy by the time Brunelleschi began constructing the dome of Santa Maria del Fiore.

Howard Saalman (1980) notes it seems apparent that the double shells concept was firmly determined well before Brunelleschi and Ghiberti came on the scene. He also mentions that:

At all events, the evident success of the dome and its structural system and indirect knowledge of recently-built structures such as the Soltaniyeh Mausoleum. (Saalman, 1980, pp. pp. 80-87)

Soltaniyeh has long been a transit route for European tourists to the east. Historical documents show that various people from Europe visited this city. It is unlikely that these visits have led to the transfer of experiences in construction. From the beginning, travellers heading east always stopped in Soltaniyeh. The mendicant Friar Odoric of Pordenone passed through there about 1320 en route to India and China. More important were the official visitors sent by Christian leaders in Europe anxious for an alliance with the Mongols against the rising threat of the Mamluks in the Mediterranean. Pope John XXII set up an archbishopric at Soltaniyeh in 1318, and archbishops were appointed there until 1425. (Blair, 1986, p. p. 140)

Rashid al-Din presented the work to Oljeytū on 24 Muhamarram 712/1 June 1312. Thus, our closest contemporary account of the construction of Soltaniyeh, but its bombastic prose yields limited concrete data. (Blair, 1986, p. p. 139)

5 - Influential Scientists of the Islamic golden age

In the 7th and 8th centuries AD, Muslims began to onrush in North Africa and Europe and achieved numerous conquests. (Figure 1) The Islamic Golden Age was a period of cultural, economic, and scientific flourishing in the history of Islam, traditionally dated from the 8th century to the 14th century. (D. A. King, 1983) During this era:

Europe gained access to high-level science, which had its provenance in the works of Islamic scholars.

In the early 15th century, Classical texts, lost to European scholars for centuries, became available.

Some Iranian scholars followed earlier work by Greek mathematicians.

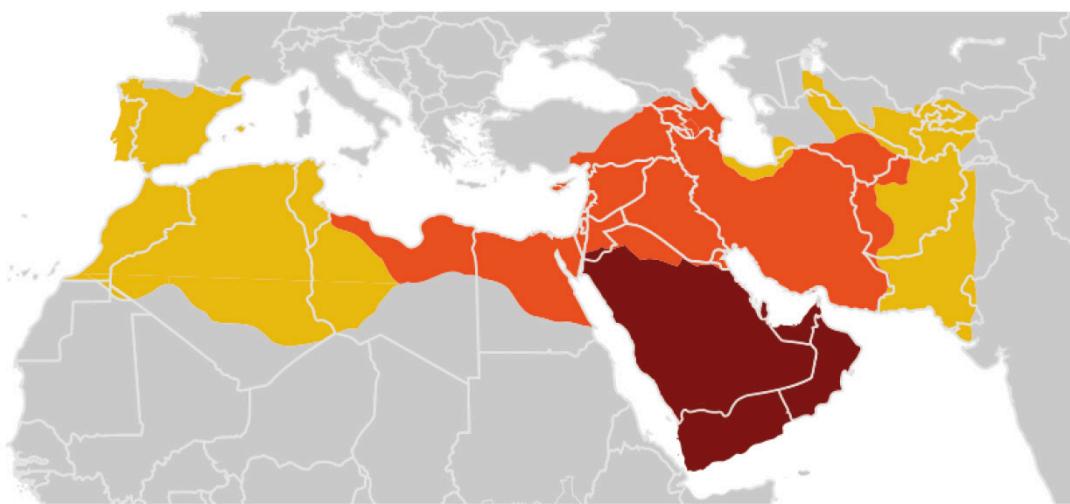


Figure 1. Expansion of Islamic Lands before Islamic Golden Ages 622-750 A.D. (Barraclough & Times Newspapers Limited., 1994)

Many scientists appeared in the golden age of Islam in various fields of science, whose scientific achievements were used for many years. Since the science of construction is profoundly related to geometry and mathematics, it is clear that the achievements of experts in this field have practically been used in the construction of massive domes and buildings such as Soltaniyeh. It should be noted that the number of scientists in the golden age of Islam, which lasted about 600 years, was numerous, and in this section, we have only selected 5 of them who were outstanding and more influential in mathematics and geometry. (Figure 2)

A review of the achievements of scientists in this field will help to answer the research questions.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7067>
Investigación

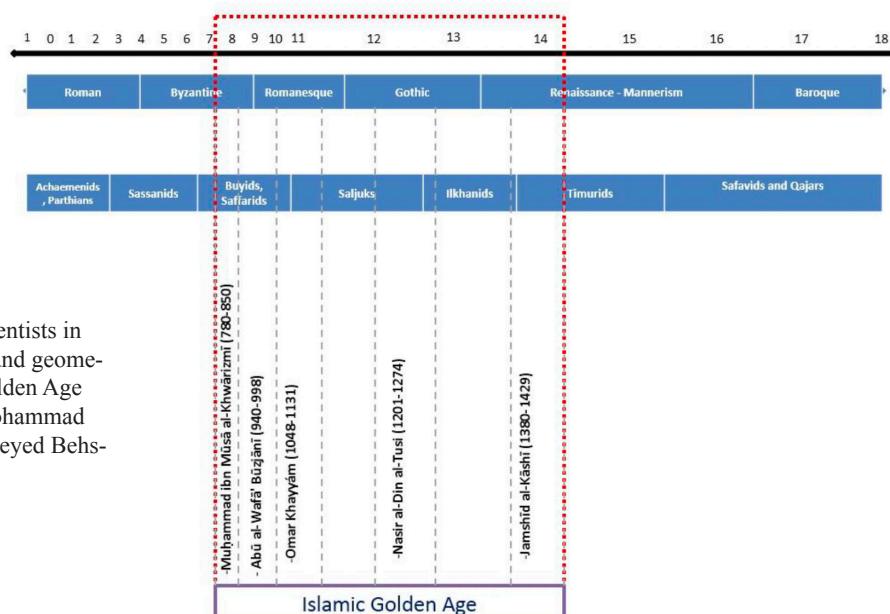


Figure 2. 5 prominent scientists in the field of mathematics and geometry during the Islamic Golden Age (Ahmad Moghaddasi, Mohammad Hossein Moghaddasi & Seyed Behsud Hosseini)

5-1- Khwarazmi

Mohammad ben Musa Khwarazmi; (c. 780 – c. 850), Arabized as al-Khwarizmi and earlier Latinized as Algorithmi², was a Persian polymath who produced vastly significant works in mathematics, astronomy, and geography.(Berggren, 2016; Corbin, 1998; Pickover, 2009; Saliba, 1998) Around 820 CE, he was appointed as the astronomer and head of the library of the House of Wisdom in Baghdad.(Maher, 1998)

Al-Khwarizmi's approach of solving linear and quadratic equations worked by first reducing the equation to one of six standard forms (where b and c are positive integers) (Rosen, 1937):

- ī squares equal roots ($ax^2 = bx$)
- ī squares equal number ($ax^2 = c$)
- ī roots equal number ($bx = c$)
- ī squares and roots equal number ($ax^2 + bx = c$)
- ī squares and number equal roots ($ax^2 + c = bx$)
- ī roots and number equal squares ($bx + c = ax^2$)

5-2- Buzjani

Abu'l-Wafa' Buzjani (940-998 A.D.) was a great Iranian mathematician and astronomer during the golden age of Islam.(Ben-Menahem, 2009; de Laet, 1994)

He solved the unsolvable problems of classical geometry and researched the principles of geometric drawings, to which no one has yet come up with another solution. Abu al-Wafa is well-known globally for this, and he was the first to conduct detailed studies on the moon. (Hashemipour, 2014)

The science of trigonometry as known today was established by Islamic mathematicians. One of the most important of these was the Persian scholar Abu'l-Wafa' Buzjani (d. 997 or 998), who wrote a work called the Almagest dealing mostly with trigonometry. (de Laet, 1994)

Buzjani established several trigonometric identities such as $\sin(a \pm b)$ in their modern form, where the Ancient Greek mathematicians had expressed the equivalent identities in terms of chords.

$$\sin(\alpha \pm \beta) = \sin \alpha \cos \beta \pm \cos \alpha \sin \beta$$

He also found the law of sines for spherical triangles:

where A, B, C are the sides and a, b, c are the opposing angles

$$\frac{A}{\sin a} = \frac{B}{\sin b} = \frac{C}{\sin c}$$

The legacy of this document in Latin Europe is still discussed. (Raynaud, 2012)

2 Al-Khwarizmi is often considered the founder of algebra, and his name gave rise to the term algorithm

5-3- Khayyam

Omar Khayyam(1048–1131) was a Persian polymath, mathematician, astronomer, philosopher, and poet.(Al-Khalili, 2012) He was born in Neyshabour, in northeastern Persia, and was contemporary with the Seljuks rule near the time of the First Crusade. (Britannica, 2021; Fouchécour & Rosenfeld, 2012)

Khayyam was famous during his times as a mathematician. He wrote the conspicuous Treatise on Demonstration of Problems of Algebra (1070), which laid down the origins of algebra, part of the body of Persian Mathematics that was finally transmitted to Europe. (Akhavan Saber, 2010)

Omar Khayyam created important works on geometry, specifically on the theory of proportions. (Parshall, 1988)

5-4- Al-Tusi

Al-Tusi (1201–1274), better known as Nasir al-Din al-Tusi (in the West), was a Persian polymath, architect, philosopher, physician, scientist, and theologian.(Badakhchani, 1998; Bennison, 2009; Collomb, 2006; de Laet, 1994; Glick, Livesey, & Wallis, 2005; Goldschmidt & Boum, 2018; Joosse, 2004; Mirchandani, 2010; Nasr, 2006)

Nasir al-Din al-Tusi was a well-published author, writing on math, engineering, prose, and mysticism. Additionally, al-Tusi made numerous scientific advancements. In astronomy, al-Tusi created exact tables of planetary motion, an updated planetary model, and critiques of Ptolemaic astronomy. He also invented strides in logic, mathematics but particularly trigonometry, biology, and chemistry. Nasir al-Din al-Tusi left behind a great legacy as well. Some consider Tusi one of the most outstanding scientists of medieval Islam,(Van Brummelen, 2009) since he is often considered the creator of trigonometry as a mathematical discipline in its own right.(Berggren, 2013; Nasr & Leaman, 1996)

Al-Tusi was the first to write a work on trigonometry independently of astronomy. In his Treatise on the Quadrilateral, Al-Tusi gave an extensive exposition of spherical trigonometry, distinct from astronomy.(Katz, 2009)

He was the first to list the six separate cases of a right triangle in spherical trigonometry.

In Al-Tusi's works, trigonometry achieved the status of an independent branch of pure mathematics distinct from astronomy, to which it had been linked for so long. (Asimov & Bosworth, 1998; Badeau & Hayes, 1983)

This subject followed earlier work by Greek mathematicians like Menelaus of Alexandria, who wrote a book on spherical trigonometry called *Sphaerica*, and the earlier Muslim mathematicians Abu'l-Wafa' Buzjani.(Katz & Imhausen, 2007)

5-5- Al-Kashani

Ghiyas-ud-din Jamshid Kashani (or al-Kashani) (1380–1429) was a Persian astronomer and mathematician during the reign of Tamerlane.(Bosworth, 1990; Selin, 2008)

Much of al-Kashi's work was not brought to Europe, and still, even the extant work remains unpublished in any form.(Bagheri, 1997)

ī Law of cosines

Al-Kashi was the first to provide a precise statement of the law of cosines in a form proper for triangulation.(Pickover, 2009)

ī The Treatise on the Chord and Sine

In algebra and numerical analysis, he developed an iterative method for solving cubic equations, which was not discovered in Europe until centuries later.(Rashed & Armstrong, 1994) In Western Europe, a similar method was later explained by Henry Biggs in his *Trigonometria Britannica*, published in 1633. (Ypma, 1995)

In order to ascertain $\sin 1^\circ$, al-Kashi discovered the following formula often ascribed to François Viète in the sixteenth century.(Anderson, Katz, & Wilson, 2004)

6- Structures, Proportions and Shapes

6-1- Structural Similarity

By rigorously analyzing the shell of the domes of Soltaniyeh and Santa Maria del Fiore, we observed a major similarity in the dome load distribution model. Both cases transfer the load of the dome shell to the bases of the dome in the lower part through a network of brick beams. (Table 3) There are similar principles for transferring the weight of a dome to the side walls. As shown in Table 3, the main load of the dome is transferred to 8 points at the bases.

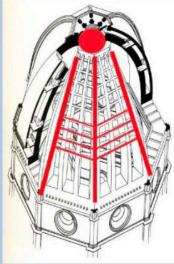
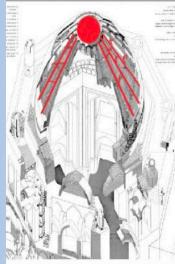
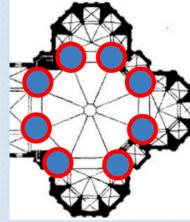
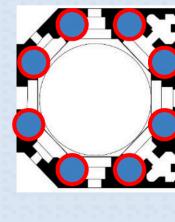
Domes	Santa Maria del Fiore	Soltaniyeh
Item		
Shell load distribution model		
Main points of weight transfer of the dome		

Table 3. Structural similarities in Solatiyeh and Santa Maria del Fiore (Ahmad Moghaddasi, Mohammad Hossein Moghaddasi & Seyed Behshid Hosseini)

6-2- Proportions and Shapes

We measured and examined the proportions in the dome of Soltaniyeh, and Santa Maria del Fiore shows exciting results. Since there are necessary documents of dimensions from both buildings (Golshan, 2005; Sanpaolesi, 1972), we used them to study the height of the domes and the space below them. The diameters of the space under the dome of Santa Maria del Fiore and the dome of Soltaniyeh are 42 meters and 25.5 meters, respectively. Also, the dome's height from the bases to the lower shell is 39 meters and 25 meters, respectively. The ratio of the diameter of these two domes is 1.6, and the proportion of their height is about 1.5. It seems that the dome of Santa Maria del Fiore was built with a ratio of about 1.5 to the dome of Soltaniyeh, and the Coefficients are almost the same. (Table 4)

There are also many similarities in the plan, the arrangement of the spaces, the shape of the shell and the details of both domes, which are given in Table 5.

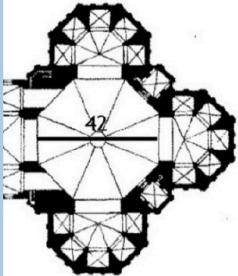
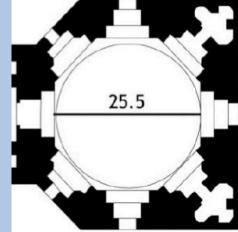
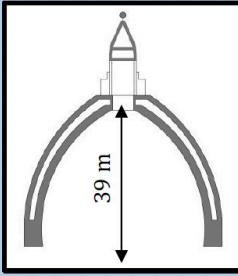
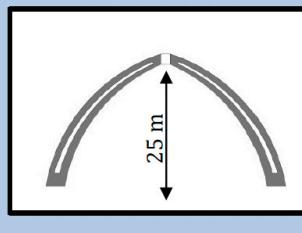
Domes	Santa Maria del Fiore	Soltaniyeh
Item		
Diameter of the space under the dome		
	$\frac{\text{Santa Maria del Fiore}}{\text{Soltaniyeh mausoleum}} = \frac{42}{25.5} \sim 1.6$	
Dome's height		
	$\frac{\text{Santa Maria del Fiore}}{\text{Soltaniyeh mausoleum}} = \frac{39}{25} \sim 1.5$	

Table 4. Proportions in Soltaniyeh and Santa Maria del Fiore (Ahmad Moghaddasi, Mohammad Hossein Moghaddasi & Seyed Behshid Hosseini)

Domes	Santa Maria del Fiore	Soltaniyeh
Item		
Octagonal plan shape		
Central plan		
Organized Chapels around the center		
Increase in the height of both domes		
Both domes topped with a large flashlight		

Table 5. Formal similarities in Soltaniyeh and Santa Maria del Fiore (Ahmad Moghaddasi, Mohammad Hossein Moghaddasi & Seyed Behshid Hosseini)

Discussion and Conclusion

In answer to the question of research whether the dome of Soltaniyeh can be considered a source of inspiration for the construction of Santa Maria del Fiore, it should be said that according to evidence such as the trip of orientalists to Iran and the Far East in that period, this experience transfer is not far from the mind and could have been done through tourists. Although the oldest surviving engraving of Soltaniyeh dates back to 1537 (Figure 3) (Blair, 1986, p. p. 140; Sanpaolesi, 1972, p. p. 245), there are many documents of various people traveling to Iran during the Soltaniyeh prosperity. Clavijo, a famous Spanish tourist who passed through Iran during the Timurid era, heard and visited the fame of the Dome of Soltaniyeh. (González de Clavijo & López Estrada, 1943)

Also, according to Tables 1 and 2, the time of emergence of double-shell domes in Iran was earlier than in Italy, and their development process was immediate. (Graph 1) Also, the technology of making double-shell domes with wide spans in Iran before the construction of the Cathedral of Florence was fully developed.

Regarding the second question of the research, what is the evidence that confirms the use of the construction patterns of the Soltaniyeh dome in Santa Maria del Fiore? First, the influence of scientists of the Islamic Golden Age on the European Renaissance. The achievements of Iranian mathematicians who have been practically used in architecture and building-related sciences are indisputable. (Berggren, 2016; Glick et al., 2005) Second, structural similarities, close proportions, similar spatial arrangement, and the domes' shape prove this claim. (Tables 3, 4, 5) Third, these two buildings' construction techniques and materials have been studied and compared more closely by Sanpaolesi. (Sanpaolesi, 1972, pp. pp. 250-258)

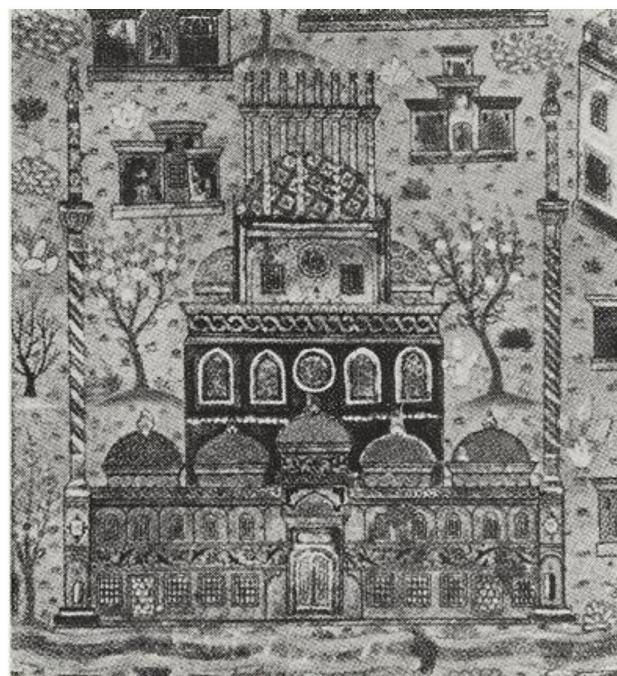
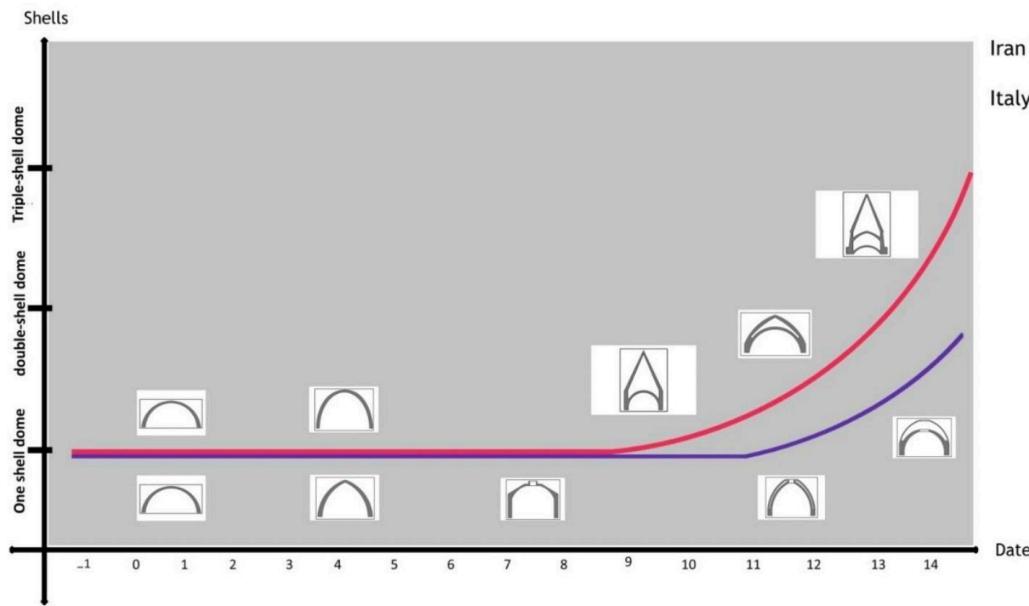


Figure 3. The oldest drawing of Soltaniyeh Dome, 1537 A.D. (Blair, 1986)



Graph 1. Development of the Shells in Iranian and Italian Domes during ages, A Schematic Graph
(Ahmad Moghaddasi, Mohammad Hossein Moghaddasi & Seyed Behshid Hosseini)

In our studies, we confirmed that the dome of Soltaniyeh was constructed before the dome of Santa Maria del Fiore, and there was no other significant example of double shells dome in Italy before that time. Moreover, we derived that the historical development of dome construction in Iran was more technologically advanced in those eras than in Italy. Also, in our inquiries regarding the structural aspect, Available sources, Proportion, Shape, and Material and influential Scientists of the Islamic golden age, it became more apparent that both cases are connected firmly in diverse ways.

Therefore, the research, according to 4 separate ways of investigating the hypothesis (depicting the information in charts, investigating the scientific situation of Iran, and analyzing the shape and proportion), indicated that the hypothesis is accurate and there is a strong relationship between the construction of the dome of Santa Maria del Fiore and the Dome of Soltaniyeh.

It means that the Renaissance in Europe, even in art and architecture, was strongly influenced by the achievements of the architects of Islamic countries. Nor should we neglect Muslim influence in southern Europe, which lasted more than 750 years until the end of the fifteenth century.

Referencias

- Akhavan Saber, A. (2010). Omar Khayyam. Paper presented at the Research on English language education issues Conference, Aran-Bidgol. <https://civilica.com/doc/536355>
- Al-Khalili, J. (2012). *Pathfinders : the golden age of Arabic science*. London: Penguin.
- Alaghmand, S., Salehi, S., & Mozaffar, F. (2017). A Comparative Study Of Architecture And Content Of Iran's Schools From The Traditional Era To The Modern Era. *Bagh-E Nazar*, 14(49), 5-20.
- Anderson, M., Katz, V. J., & Wilson, R. J. (2004). *Sherlock Holmes in Babylon and other tales of mathematical history*. Washington, D.C.: Mathematical Association of America.
<https://doi.org/10.5948/UPO9781614445036>
- Ashkan, M., & Ahmad, Y. (2009). PERSIAN DOMES: HISTORY, MORPHOLOGY AND TYPOLOGIES. *International Journal of Architectural Research: Archnet-IJAR*, 3, 98-115.
- Asimov, M. E., & Bosworth, C. E. (1998). *History of Civilizations of Central Asia: The age of achievement*: Unesco Publishing.
- Azami, Z., Sheikhol hokamae, M. A., & Sheikhol hokamaei, T. (2014). A Comparative Study of Stucco Design and plants Motifs in Ctesiphon Palace and Early Iranian Mosques (Mosque of Naien, Mosque of Ardestan, Mosque of Isfahan). *Honar-Ha-Ye-Ziba: Honar-Ha-Ye-Tajassomi*, 18(4), 15-24. doi:10.22059/jfava.2014.36422
- Badakhchani, S. J. (1998). *Contemplation and action : the spiritual autobiography of a Muslim scholar*. London ; New York: I.B. Tauris in Association with the International Institute of Ismaili Studies.
- Badeau, J. S., & Hayes, J. R. (1983). *The Genius of Arab civilization : source of Renaissance* (2nd ed ed.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bagheri, M. (1997). A Newly Found Letter of Al-L si1 on Scientific Life in Samarkand. *Historia Mathematica*, 24, 241-256.
<https://doi.org/10.1006/hmat.1996.2145>
- Barraclough, G., & Times Newspapers Limited. (Cartographer). (1994). *The Times concise atlas of world history* [viii, 184 p]

- Ben-Menahem, A. (2009). Historical encyclopedia of natural and mathematical sciences Springer reference (pp. 1 online resource). Retrieved from SpringerLink eBooks <http://link.springer.com/10.1007/978-3-540-68832-7> <https://doi.org/10.1007/978-3-540-68832-7>
- Bennison, A. K. (2009). The great caliphs the golden age of the 'Abbasid Empire (pp. x, 244 p.). Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gla/detail.action?docID=3420516> <https://doi.org/10.5040/9780755696918>
- Berggren, J. L. (2013). Islamic Mathematics. In D. C. Lindberg & M. H. Shank (Eds.), The Cambridge History of Science: Volume 2: Medieval Science (Vol. 2, pp. 62-83). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CHO9780511974007.004>
- Berggren, J. L. (2016). Episodes in the mathematics of medieval Islam (pp. 1 online resource (xii, 256 pages)). <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3780-6>
- Blair, S. S. (1986). The Mongol Capital of Sultāniyya, "The Imperial". *Iran*, 24, 139-151. <https://doi.org/10.2307/4299771>
- Blunt, A. (1979). Borromini. Cambridge, Mass ; London: Belknap Press of Harvard University Press.
- Bosworth, C. E. (1990). The Encyclopaedia of Islam. Leiden Brill.
- Britannica, T. E. o. E. (2021). Omar Khayyam Encyclopedia Britannica.
- Cataldo, C. (2001). La conchiglia di S.Giacomo. Alcamo: Campo.
- Collomb, R. (2006). The rise and fall of the Arab Empire and the founding of Western pre-eminence. Staplehurst: Spellmount.
- Corbin, H. (1998). The voyage and the messenger : Iran and philosophy. Berkeley, Calif.: North Atlantic Books.
- Creswell, K. A. C. (1958). A Short account of early muslim architecture. Oxford: Clarendon Press.
- Dal Lago, A. (1969). Villas and palaces of Europe. London, New York,: P. Hamlyn.

de Laet, S. J. (1994). *History of Humanity: From the seventh to the sixteenth century*: Routledge.

De Tolnay, C. (1948). *The Medici Chapel*. Princeton: Princeton University Press.

Demus, O., & Kessler, H. L. (1988). *The mosaic decoration of San Marco, Venice*. Chicago ; London: University of Chicago Press.

Fletcher, B. (1901). *A history of architecture on the comparative method, for the student, craftsman, and amateur* (4th ed.). London,: B. T. Batsford.

Fouchécour, C.-H. D., & Rosenfeld, B. A. (2012). UMAR KHAYYAM. In T. B. P. Bearman, C.E. Bosworth, E. van Donzel, W.P. Heinrichs (Ed.), *Encyclopaedia of Islam, Second Edition* (pp. X:827b): Brill.

Freiberg, J. (2014). *Bramante's Tempietto, the Roman Renaissance, and the Spanish crown*. New York, NY: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107337664>

Glick, T. F., Livesey, S. J., & Wallis, F. (2005). *Medieval science, technology, and medicine : an encyclopedia*. New York: Routledge.

Goldschmidt, A., & Boum, A. (2018). *A concise history of the Middle East* (pp. 1 online resource (546 pages)).
<https://doi.org/10.4324/9780429495526-1>

Golombok, L., & Wilber, D. N. (1988). *The Timurid architecture of Iran and Turan*. Princeton: Princeton University Press.

Golshan, J. (2005). THE DOME OF SOLTANIYEH. Retrieved from World Heritage Convention Website: <https://whc.unesco.org/uploads/nominations/1188.pdf>

González de Clavijo, R., & López Estrada, F. (1943). *Embajada a Tamorlán : estudio y edición de un manuscrito del siglo XV*. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas, Instituto Nicolás Antonio.

Grabar, O. (1975). *The Visual Arts*. In R. N. Frye (Ed.), *The Cambridge history of Iran*. Vol. 4, *The period from the Arab invasion to the Saljuqs* (pp. xiii, 733 p). Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CHOL9780521200936.010>

Hamm, J. S. (2010). *Term paper resource guide to medieval history*. Santa Barbara, Calif.: Greenwood Press.

Hashemipour, B. (2014). Būzjānī: Abū al-Wafā' Muḥammad ibn Muḥammad ibn Yaḥyā al-Būzjānī. In T. Hockey, V. Trimble, T. R. Williams, K. Bracher, R. A. Jarrell, J. D. Marché, J. Palmeri, & D. W. E. Green (Eds.), *Biographical Encyclopedia of Astronomers* (pp. 349-351). New York, NY: Springer New York.
https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9917-7_223

Hassas, N. (2016). Proceedings of the 9th International Congress on the Archaeology of the Ancient Near East

June 9-13, 2014, University of Basel. Volume 3: Reports. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvc76zz7>

Hejazi, M. M., & Saradhj, F. M. (2014). Persian architectural heritage. *Architecture*. Southampton: WIT Press.

Hopkins, A. (1997). Plans and Planning for S. Maria della Salute, Venice. *The Art Bulletin*, 79(3), 440-465.
<https://doi.org/10.2307/3046261>

Hosseini, S., Niroumand, H., Burcu Gültekin, A., Antonio Barceló, J., Osmadi, A., & Mahdavi, F. (2020). Structural analysis of earth construction's vaults: Case of underground tombs of Chogha Zanbil. *Revista de la Construcción. Journal of Construction*, 19(3), 366-380.
<https://doi.org/10.7764/rdlc.19.3.366-380>

Joosse, N. P. (2004). *A Syriac encyclopaedia of Aristotelian philosophy : Barhebraeus (13th c.), Butyrum sapientiae, books of ethics, economy, and politics : a critical edition, with introduction, translation, commentary, and glossaries.*
<https://doi.org/10.1163/9789047414001>

Katz, V. J. (2009). *A history of mathematics : an introduction* (3rd ed.). Boston, Mass. ; London: Addison-Wesley.

Katz, V. J., & Imhausen, A. (2007). *The mathematics of Egypt, Mesopotamia, China, India, and Islam : a sourcebook*. Princeton: Princeton University Press.
<https://doi.org/10.1515/9780691235394>

Khodabakhshian, M. (2016). Comparative Study on Cliff Dwelling Earth-shelter Architecture in Iran. *Procedia Engineering*, 165, 649-657.
<https://doi.org/10.1016/j.proeng.2016.11.762>

King, D. A. (1983). The Astronomy of the Mamluks. *Isis*, 74(4), 531-555.
<https://doi.org/10.1086/353360>

King, R. (2000). Brunelleschi's dome : how a Renaissance genius reinvented architecture (pp. 1 online resource (194 pages)).

Lees-Milne, J. (1967). Saint Peter's; the story of Saint Peter's Basilica in Rome. Boston,: Little.

MacDonald, W. L. (1976). The Pantheon : design, meaning, and progeny. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Maher, P. (1998). From Al-Jabr to Algebra. *Mathematics in School*, 27(4), 14-15.

Melaragno, M. (1991). Domes: From Ancient to Islamic An Introduction to Shell Structures: The Art and Science of Vaulting (pp. 13-55). Boston, MA: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0223-1>

Memarian, G. H. (1988). Statics of arched structures (Nîyâresh-e Sâzehâye Tâghî). Tehran: University of Science and Technology Press.

Mirchandani, V. (2010). The new polymath : profiles in compound-technology innovations (pp. 1 online resource (xxxviii, 345 pages)).

Moghaddasi, A., Moghaddasi, M. H., & Kalantari Khalilabad, H. (2020). MOHSEN FOROUGHI (1907-1983): THOUGHTS AND SUSTAINABILITY IN THE WORKS OF AN IRANIAN MODERNIST ARCHITECT. *Architecture and Engineering*, 5(4), 28-34. <https://doi.org/10.23968/2500-0055-2020-5-4-28-34>

Morris, C. (1991). The papal monarchy : the Western Church from 1050 to 1250. Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198269250.001.0001>

Nasr, S. H. (2006). Islamic philosophy from its origin to the present : philosophy in the land of prophecy SUNY series in Islam (pp. 1 online resource (ix, 380 pages)). Retrieved from Twentieth Century Religious Thought, Volume 2: Islam https://search.alexanderstreet.com/view/work/bibliographic_entity|bibliographic_details|3967310

Nasr, S. H., & Leaman, O. (1996). History of Islamic philosophy. London: Routledge.

O'Kane, B. (1987). Timurid architecture in Khurasan. Costa Mesa, Calif., U.S.A: Mazdâ Publishers in association with Undena Publications.

Parshall, K. H. (1988). The Art of Algebra from Al-Khwārizmī to Viète: A Study in the Natural Selection of Ideas. *History of Science*, 26(2), 129-164.
<https://doi.org/10.1177/007327538802600202>

Pickover, C. A. (2009). The math book : from Pythagoras to the 57th dimension, 250 milestones in the history of mathematics.

Pirouz Daghīgh Esfahāni, A. (2005). Executive plan for the renovation and arrangement of the building and the cultural-historical area of Sarvestān Palace. Paper presented at the First National Conference on Strengthening Unarmed Buildings and Historic Buildings, Shiraz. <https://civilica.com/doc/3981>

Pope, A. U. (1965). Persian architecture; the triumph of form and color. New York,: G. Braziller.

Pope, A. U., & Gluck, J. (1976). Introducing Persian architecture. Tehran: Soroush Press.

Pryce, W. (2011). World architecture : the masterworks (2nd ed.). London: Thames & Hudson.

Rashed, R., & Armstrong, A. F. W. (1994). The Development of Arabic Mathematics : Between Arithmetic and Algebra. London: Kluwer Academic Publishers.
<https://doi.org/10.1007/978-94-017-3274-1>

Raynaud, D. (2012). Abū al-Wafā' Latinus? A study of method. *Historia Mathematica*, 39(1), 34-83.
<https://doi.org/10.1016/j.hm.2011.09.001>

Rosen, F. (1937). The Compendious Book on Calculation by Completion and Balancing. Cairo: Paul Barber Press.

Saalmān, H. (1980). Filippo Brunelleschi : the cupola of Santa Maria del Fiore. London: Zwemmer.

Saliba, G. (1998). Science and medicine. *Iranian Studies*, 31(3-4), 681-690.
<https://doi.org/10.1080/00210869808701940>

Sanpaolesi, P. (1972). La cupola di Santa Maria del Fiore ed il mausoleo di Soltanieh. Rapporti di forma e struttura fra la cupola del Duomo di Firenze ed il mausoleo del Ilkhan Ulgiait a Soltanieh in Persia. *Mitteilungen des Kunsthistorischen Institutes in Florenz*, 16(3), 221-260.

Savory, R. (1980). Iran under the Safavids. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.

Selin, H. (2008). *Encyclopaedia of the history of science, technology, and medicine in non-western cultures* (2nd ed.). Berlin ; New York: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-3934-5>

Smyth-Pinney, J. M. (1989). The Geometries of S. Andrea al Quirinale. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 48(1), 53-65.
<https://doi.org/10.2307/990406>

Sourdel-Thomine, J., & Wilber, D. N. (1974). *Monuments seljoukides de Qazwin en Iran*. Paris: Geuthner.

Van Brummelen, G. (2009). *The mathematics of the heavens and the Earth : the early history of trigonometry*. Princeton, N.J. ; Oxford: Princeton University Press.
<https://doi.org/10.1515/9781400833313>

Vasigh, B., & Shiri, T. (2021). Climatic Adaptation of the Dome Body Based on Solar Radiation Received; Case Study: The Domes of Shah Mosque, Sheikh Lotfollah Mosque, Al-Nabi Mosque of Qazvin and Jameh Mosque of Urmia. *Armanshahr Architecture & Urban Development*, 13(33), 211-225. doi:<https://doi.org/10.22034/aaud.2019.174964.1831>

Wilber, D. (1957). The architecture of Islamic Iran : the Il Khanid period. *Art Bulletin*, 39, 307.
<https://doi.org/10.2307/3047735>

Yaghoubi, H. (2004). *Rāhnamā ye Safar be Ostān e Esfāhān*(Travel Guide for the Province Isfahan) (A. Beheshti Ed.). Isfahan: Rouzane.

Ypma, T. J. (1995). Historical Development of the Newton-Raphson Method. *SIAM Review*, 37(4), 531-551.
<https://doi.org/10.1137/1037125>

Mujeres frente al alisado: propuestas para enfrentar el criollismo e hispanismo.

Women against straightening: Proposals to confront criollismo and Hispanism

Pablo Tatés Anangonó

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y
 Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, Ecuador.
 isidrocelianotates@gmail.com

Sugerencias para citar este artículo:

Tatés Anangonó, Pablo (2022). «Mujeres frente al alisado: propuestas para enfrentar el criollismo e hispanismo», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 77-96), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7108>

Recibido: 27/04/2022
 Revisado: 13/06/2022
 Aceptado: 13/06/2022
 Publicado: 31/07/2022

Resumen

El pelo es epistemología, así como un elemento a partir del cual se suprime la identidad de las otredades. La presente investigación contrapone el discurso de la identidad criollo-hispanista, el mismo que ha ganado protagonismo en el gobierno de Guillermo Lasso; con el trabajo de un grupo de estilistas de Quito que buscan revitalizar la identidad, estética y belleza del pelo/cabello negro. Los esfuerzos de estas mujeres nos permiten pensar en que la estructura colonial y racista ha operado en sus cabellos a través de técnicas destructoras del pelo como el alisado. También se observa la falta de productos que sean amigables con el pelo/cabello negro, así como el desconocimiento de cómo cortar un pelo/cabello negro. Para estas mujeres, el mestizaje, que oferta el discurso criollo/hispanista, no es una alternativa viable, dado que no se ajusta a los requerimientos y a las condiciones propias y específicas del pelo/cabello negro. El pelo/cabello también les ha permitido desarrollar procesos de resistencia, técnicas alternativas al alisado y procesos de resistencia cultural e identitaria. .

Palabras clave: alisado, pelo/cabello, criollo/hispanista, mestizaje, resistencia.

Abstract

Hair is epistemology, as well as an element from which the identity of otherness is suppressed. The present investigation opposes the discourse of the Creole-Hispanist

identity, the same one that has gained prominence in the government of Guillermo Lasso; with the work of a group of stylists from Quito who seek to revitalize the identity, aesthetics and beauty of hair/black hair. The efforts of these women allow us to think that the colonial and racist structure has operated on their hair through hair-destroying techniques such as straightening. The lack of products that are friendly to hair/black hair is also observed, as well as the lack of knowledge of how to cut hair/black hair. For these women, miscegenation, offered by the Creole/Hispanist discourse, is not a viable alternative, since it does not meet the specific requirements and conditions of hair/black hair. The hair / hair has also allowed them to develop resistance processes, alternative techniques to straightening and processes of cultural and identity resistance.

Keywords: Straightening, Hair/hair, Creole/Hispanist, Miscegenation, Resistance.

Introducción

El pelo/cabello negro es uno de los aspectos sobre el que más reparan las otras y los otros para ubicar a una persona en una determinada cultura o adscribirla a un grupo identitario. El pelo nos permite performar, hacer maleable la identidad y platear una propuesta estética desde la que nos relacionamos con el mundo. Debido a esta condición maleable que tiene el pelo Mercer (1987)... postula que:

El pelo no es nunca un hecho directamente biológico porque casi siempre hay que arreglarlo, prepararlo, cortarlo y está trabajado por la mano humana. Estas prácticas socializan el cabello, lo hacen un medio de afirmaciones significativas sobre el yo y la sociedad (...). En ese sentido, el cabello no es simplemente un material crudo, sino constantemente procesado por las prácticas culturales, las cuales de ese modo la invisten de significado y valor». (p. 25-26) (Lara: 2020: 43)

El pelo/cabello negro recibe significados y valores, pero también genera significados y valores, de tal forma que, podríamos afirmar, que se levanta un campo de batalla de significaciones. Al menos así lo sienten seis estilistas que trabajan en la ciudad de Quito. Estas y estos profesionales de la estética, reflexionan sobre el significado que se les ha entregado a sus pelos/cabellos y sobre su proceso de resistencia para imponerse y circular con un significado propio.

Paola y Génesis Carrillo son las propietarias de ZambaPaTi, local especializado en cortes y tratamientos para cabellos afros.

Foto: Pablo Tatés.



Al revisar este proceso de crecimiento identitario de este grupo de estilistas, es necesario partir del racismo y la discriminación que han recibido sobre su pelo/cabello negro. Esta es una primera parada, antes de iniciar un viaje hacia una estética que resalta y defiende a la cultura negra: “A mí me decían pelo de cotufa, pelo de carne molida”, dice Jhonatan Solís, estilista venezolano, de 27 años, radicado en Quito, Ecuador. Génesis Carrillo, estilista ecuatoriana de 22 años, cuenta que “no me dejaban entrar a clases en la escuela, decían que no me había peinado, que no me había bañado y me hacían sentir bastante mal”. La hermana de Génesis, Paola (también estilista), dice que “en el trabajo me decían: ‘peinaraste, ¿acaso no tienes un cepillo?’”. Estas son algunas de las expresiones que las estilistas abordadas compartieron sobre como las otras y otros interpretan su pelo y, a partir de esta interpretación, se refuerzan los estereotipos y el racismo hacia lo negro.

...«racialmente» lo «negro» no son solamente el «color de la piel», sino también determinados atributos físicos tales como las características del rostro, la forma de los ojos, el tipo del cabello e, incluso, la forma de la frente. Se trata de un conjunto de rasgos que intervienen tanto en la autoidentificación de un individuo como «negro», como en la exoclasificación que de este hacen otras personas a partir del reconocimiento de tales marcadores. (Valdivia: 2014: 51)

El pelo/cabello, junto al color de la piel, es una de las entradas para racializar a las personas, la racialización se opone a los procesos identitarios que posibilitan el ejercicio de la cultura y el posterior encuentro en la interculturalidad. El racismo y la colonialidad del poder se define como la “hegemonía instalada desde la conquista s.XVI y que articula raza, trabajo, espacio y grandes grupos humanos en beneficio del capital”, la idea es de Zulma Palermo, citada por Gómez. (Gómez 2017:30)

La imposición de la cosmovisión euro-céntrica y el etnocentrismo occidental (con sus cargas de negación y exclusión de lo no europeo) en nuestro país nos ha conducido durante la historia a convivir con el fantasma de la alienación, racismo, endorracismo y vergüenza étnica, a la infravaloración de los saberes propios. En la actualidad persiste el racismo como jerarquía, reproducido durante siglos y el cual describe ampliamente (Fanon, 2010). (Rodríguez 2015)

En América, el racismo eurocéntrico cobra un nuevo matiz, ya que hijos e hijas de españolas y españoles nacidos en América, toman la posta de la dominación colonial. A esto se le denomina el proyecto criollo. En el Ecuador se ha “actualizado” el “criollismo”. Desde la asunción del poder de Guillermo Lasso, el criollismo ha cobrado notoriedad mediante el movimiento hispanista, con lecturas de la historia que desconocen las complejidades y matices del proceso colonial. A partir de esta lectura se propone una identidad hegemónica para el Ecuador, a pesar de que el artículo uno, de la Constitución de la República señala: “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico”. El fenómeno de racialización del pelo/cabello negro, se opone a lo que el artículo 21 de la Carta Magna agrega:

Las personas tienen derecho a construir y mantener su propia identidad cultural, a decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales y a expresar dichas

elecciones; a la libertad estética; a conocer la memoria histórica de sus culturas y a acceder a su patrimonio cultural; a difundir sus propias expresiones culturales y tener acceso a expresiones culturales diversas.

Las estilistas a las que hemos acudido, cansadas de la racialización de sus cabellos y, de la necesidad del criollo/hispanismo de domar sus identidades y cuerpos desde el pelo/cabello, han desarrollado formas de cultivar una identidad propia a través del pelo/cabello negro.

El proyecto criollo

El proyecto “criollo” se actualizó con el discurso hispanista. Pasó de ser un proyecto rebelde, político e independentista a una ideología de carácter racista que hace una relectura de la historia. En este apartado es importante revisar los puntos de desarrollo del proyecto criollo en el seno del movimiento hispanista.

Mamela Fiallo Flor, de Movimiento Hispanista de Quito, rinde un homenaje al monumento de Isabel La Católica, instalado en la ciudad de Quito. La imagen es del 12 de octubre del 2019.
Foto: Google imágenes.



“La Guerra de Quito (1544) es el momento clave en el origen de la conciencia criolla ecuatoriana. Por una parte hay un intento de autonomía absoluta frente a la corona, por otra parte surge la necesidad de re-\$configurar la justificación teórica de la explotación de los recursos en América eludiendo las cargas y los controles que venían de España”. (Ponce 2004:81)

El 10 de agosto de 1809 el proyecto criollo en el Ecuador marca otro hito. Un grupo de independentistas, inspirados en las ideas de la Revolución Francesa, se proponen desconocer la autoridad española en Quito y asumir las riendas de la administración pública. Los criollos eran hijos de españoles, nacidos en América, que, eran despreciados por los españoles de cepa, pero que estaban en la cúspide de la pirámide social y de castas de la sociedad colonial. Indios y negros no avizoraban ningún cambio en sus vidas con este proyecto. Juan Valdano nos ilustra la situación de criollos e indios días antes de la masacre a los independentistas ocurridos el 2 de agosto de 1810: “...consideren ustedes mi caso: mis haciendas quedarían botadas, mis obras abandonados, los indios

se echarían a la pera y, hablando francamente, yo soy muy amigo del conde Montejo...”. (Valdano 1990:19) Esta cita nos revela la situación de los criollos y una segunda cita nos muestra el pensamiento indígena.

No es verdad que todos seamos iguales... unos nacen blancos, como vos, otros nacemos indios. Por las leyendas que he oído recitar en las montañas, yo sé que hace tiempo el indio era libre como los pájaros, como el venado; pero vino el blanco y se acabó su felicidad. En el camino encontré cuerpos de cristianos muertos... Todos eran indios; como yo. Habían muerto de hambre. Créeme patrón, pecado es para el indio haber nacido y el vivir es una largo penar esa falta. (Valdano 1990:81)

En la década de los 70, del siglo XX, el criollismo, como identidad nacional fue impulsado por la dictadura militar, a través de El Nacional, un popular equipo de fútbol, ganador en 13 ocasiones del Campeonato Nacional de Fútbol. “Si la propuesta futbolística viene de una institución militar en una época donde el nacionalismo tuvo un importante peso, el ser criollo será el referente del Nacional”. (Carrión sin datos) La idea del juego que caracterizaba a este equipo y que atraía a un sector de la población era el del físico, bajo la tradición alemana, de ahí que El Nacional fue conocido como la máquina gris (Carrión sin datos). Este equipo se caracteriza por no tener en sus filas a jugadores extranjeros, de ahí que se denomine como el equipo de los puros criollos. El término criollo, criolla, criollito, criollita ha sido también empleado por la publicidad para comercializar productos identificados con lo local.



Durante las décadas del 70, 80, 90, el equipo de El Nacional mantuvo su hegemonía en el Campeonato Nacional de Fútbol. Este era conocido como ‘la máquina gris’, el equipo militar’, o ‘los puros criollos’. Foto: Google fotos.

“...el pensamiento criollo, como racionalización fundante de la nacionalidad se constituyó sobre una serie de vicios de entendimiento que, por una parte, eran la defensa del status quo en beneficio de una minoría racial, política y económica, y, por otro lado, construían ideológicamente un cerco de prejuicios en torno a los grupos raciales y económicos no pertenecientes a la esfera dominante”. (Ponce 2004:79)

Estas identidades masivas pasan a convertirse en ideologías: “... las ideologías trabajan construyendo para sus sujetos (individuales y colectivos) posiciones de identificación y conocimiento que les permiten, proferir verdades ideológicas como si fueran legítimos autores”. (Restrepo 2014:306) Además “los medios de comunicación son especialmente importantes en este aspecto, pues son, por definición, parte de los medios dominantes de producción ideológica”. (Restrepo 2014:306)

La publicidad y los medios de comunicación han reforzado la identidad criolla mediante la comercialización de productos que identifican lo criollo con la identidad nacional. Imagen: Google fotos.



Con la llegada de Guillermo Lasso al poder, el 24 de mayo del 2021, el criollismo vuelve al tapete en el seno del discurso hispanista. El 5 de noviembre del 2021, Lasso participó en el “Foro ABC España-Ecuador: Pensar el S-XXI”.

En este espacio, Lasso dijo que no cree que España deba pedir perdón por lo sucedido durante los siglos que estuvo presente en América como potencia colonial. “Eso es contra la naturaleza. Yo no participo de esas ideas”, señaló Lasso. “Decir que España nos tiene que pedir perdón es como ir donde tu mamá y decirle, ‘Oye Mami, vas a tener que pedirme perdón porque me diste algunos cocachos y voy a escribir una nueva historia donde no me diste de amamantar, lo que fuiste es una persona mala conmigo”, agregó Lasso. (Serrano: 2021)

El criterio del primer mandatario se inscribe en la lectura que el movimiento hispanista está haciendo sobre el colonialismo y racismo en el Ecuador. Una de las representantes de este movimiento es Mamela Fiallos Flor, personaje que ha ganado notoriedad mediática como militante del movimiento Pro-Vida, opuesto a la Ley del Aborto en el Ecuador. En el programa ‘Noche de miércoles’, del canal Telesucesos, Fiallos asegura: “Nos une la doble herencia que tenemos, somos los descendientes de los indígenas y españoles que lucharon juntos para poner fin a culturas que exigían sacrificios humanos” (TelesucesosHD: 2019). La lectura de los hechos, ocurridos en las etapas de Conquista y Colonia, a criterio del movimiento Hispanista, son un ejemplo de unión: “somos frutos de la unión”, sostiene Fiallos.

Frente al criollo/hispanismo, su modelo estético blanco-eurocentrico y su

propuesta de identidad nacional, las mujeres afroecuatorianas desarrollan estrategias que la cuestionan. A partir de la imposición de un modelo de belleza blanco-eurocentrismo, sus experiencias de no tener productos para su tipo de pelo, a partir de las burlas recibidas en escuelas, colegios, universidades y trabajo, a partir de la discriminación y exclusión de la cual han sido víctimas, ellas han desarrollado estrategias de resistencia que pasan por replantear la estética, la identidad, la cultura y recuperar tradiciones ancestrales.

A partir del pelo y desde las mujeres afroecuatorianas, se logran construcciones identitarias, dada la capacidad performática que el cabello le puede otorgar al cuerpo. El pelo y la piel (a través del tatuaje) son dos elementos que pueden ser modificados en un tiempo relativamente corto, es por esto que el pelo va más allá de lo meramente biológico.

Metodología

Este es un artículo de investigación con un enfoque cualitativo, al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2008) indican que en la investigación cualitativa “el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con lo que observa que ocurre... las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir y luego generar perspectivas teóricas)” (p. 8). Bajo este enfoque: (...) la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas. (Hernández et al. 2008:8)

Se realiza un diseño de investigación de carácter etnográfico. Patton (citado en Hernández et al. 2008) considera que “los diseños etnográficos pretenden describir, analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (Hernández et al. 2008:697)

Se aplica la entrevista cualitativa: “es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández et al. 2008:597) “En la entrevista a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998)” (Hernández et al. 2008:597) Esta posibilidad de construir significados sobre lo que este grupo de mujeres está haciendo crecer, hizo que nos decantemos por la entrevista como una herramienta efectiva de investigación.

Elegimos la entrevista semiestructurada ya que estas se “basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández et al. 2008:597). En cuanto a los tipos de preguntas, se optó por las preguntas de estructura o estructurales, en las que “el entrevistador solicita al entrevistado una lista de conceptos a manera de conjunto o categorías” (Hernández et al. 2008:598), aquí caben preguntas como:

1. ¿Qué es el pelo/cabello?
2. ¿Qué es el racismo?
3. ¿Qué es la identidad?

También se formularon preguntas de expresión de sentimientos, como por ejemplo:

4. ¿Cómo se sentía cuando al entrar en un salón de belleza solo le ofrecían hacerle un alisado?
 5. ¿Cómo se sentía cuando se burlaban de su cabello?
 6. ¿Cómo se sentía con el cabello alisado?
- Y finalmente se aplicaron preguntas de conocimientos:
7. ¿Cuáles son las consecuencias de un alisado?
 8. ¿Qué es lo que las clientas piden hacer con su cabello?
 9. ¿Qué opciones ofrecen al alisado?

Las entrevistas se las realizó a Paola y Génesis Carrillo, propietarias de Zamba Pa'ti, centro de estética ubicado en el norte de Quito; Jhonatan Solís y Santiago Rodríguez, estilistas en un local, ubicado en el centro norte; Valeria Quiñonez, quien trabaja en el Centro Comercial Quitus, en el centro norte; y a Viviana Morales, propietaria de Rizomanía, ubicado en el centro norte.

Jhonatan Solís y Santiago Rodríguez son estilistas venezolanos radicados en Quito, su local está ubicado en el centro norte de la ciudad. Foto: Pablo Tatés



La idea del cabello malo

Los prejuicios también son estéticos. La estética es un terreno de disputas. La estética es una cuestión política. La novelista Mary Wollstonecraft entendió el gusto “como un placer sensorial unido a una preocupación por la justicia social”. (Shiner 2004:231)

“¿Dónde está –se pregunta ella- la infalible sensibilidad de las damas de las clases altas coloniales que dan órdenes a sus azotados esclavos africanos y después ejercitan sus tiernos sentimientos con la lectura cuidadosa de la última novela importada? (Shiner 2004:231)

Desde la institucionalidad estatal, se construye una estética, un ejemplo de ello es la obra mural ‘Libertarias’, del artista plástico Enrique Estuardo, que inauguró el Municipio de Quito el 24 de mayo del 2011. La obra luce en uno de los puntos más transitados de la ciudad de Quito: El Trébol. En una cerámica de 10 x 14 metro se puede apreciar la imagen de Manuela Sáenz, quien es representada con el pelo/cabello suelto, rasgos finos y colores que resaltan sensualidad y belleza.

Jonatás, de quien se dice fue la esclava de Sáenz, es retratada en menores dimensiones: 5 x 7 metros, sin cabello, un turbante blanco cubre su cabeza. En marzo del 2022, el Consejo Provincial de Pichincha promovió la exposición de estas pinturas a menor escala. Este es un ejemplo de los parámetros de belleza y estética política que se construyen desde es lo blanco criollo.



‘Libertarias’, mural del artista Enrique Estuardo, ubicado en El Trébol, sector centro de la ciudad de Quito. En el centro del mural, el retrato a Manuela Sáenz, a la izquierda detalle del retrato de Jonatás. Imágenes tomadas de Google Imágenes.

¿Cómo influyen estos discursos en el mundo del estilismo? Jhonatan Solís y Santiago Rodríguez, estilistas venezolanos radicados en Quito, consideran que tienen el pelo feo, es por esto que la mayor parte del tiempo usan gorras. Jhonatan confiesa que si volviera a nacer le gustaría tener el cabello lacio. Se ha impuesto una estética que ve al pelo afro como un problema a resolver, es inmanejable, poco estético. Al pelo viene agarrado el “problema” de ser negro.

...las mujeres negras perciben su pelo como el enemigo, como un problema que debemos resolver, un territorio que debemos conquistar. Sobre todo, es una parte de nuestro cuerpo de mujer negra que debe ser controlado. La mayoría de nosotras no fue criada en ambientes en los que aprendiéramos a considerar nuestro cabello como sensual o hermoso en un estado no procesado. Muchas de nosotras hablamos sobre situaciones en las que personas blancas nos piden que les dejemos tocar nuestro pelo cuando no está procesado y entonces se muestran sorprendidas de que la textura es suave o es agradable al tacto. (Hooks, 2005, 3)

La idea del buen pelo o del pelo bonito circula por los salones de belleza de la ciudad y muchas veces se asocia al cabello lacio y de color claro, por el contrario, el pelo malo será el pelo afro. “Las gradaciones del pelo crespo, en cuyo extremo está el llamado «pelo malo», son expresiones de aquella «gota de sangre negra» que, en algún grado todas las mujeres... aun tendrían”. (Candelario, 2007)

Santiago Salazar dice que el “cabello afro requiere mucho más cuidado, por el mismo hecho de que es enredado y pegado. Se ensucia más”. Valeria Quiñónez, afroquiteña, dueña de un pequeño salón de estética, afirma que el cabello afro demora en crecer y que el cuero cabelludo es mucho más sensible, ante cualquier producto del mercado como shampoo o rinses. Paola Carrillo, estilista quiteña, corrobora esta afirmación: “a la gente afro le da mucho miedo cortarse el cabello, no les crece, se les regresa el rizo”.

De tal modo, el pelo afro no sólo es «feo» sino «malo», es decir, moralmente reprochable... el cabello alisado... le imprime una marca estética de civilización con un carácter moral respecto a la mujer y su sexualidad. Aquel carácter moral se expresa también en lo que se considera bello/feo, en la medida en que, como señala Craig (2006), las mujeres negras han quedado fuera de la categoría de «belleza», lo cual tiene como efecto, una relación ambivalente a los cuerpos femeninos negros (Lara: 2020: 44)

Las estilistas consultados afirmaron que en sus años de adolescencia asociaban la idea de belleza a lo blanco, al cabello lacio y que no consideraban su pelo natural como bello. Estas ideas no son propias, pues nacen de las presiones que el sistema educativo da para controlar el pelo, así como de una sociedad adultocéntrica que pretende tomar el control del cabello de los y las adolescentes. Es por esto que en su afán de alcanzar algo de belleza tomaban como referente los modelos blancos y al pretender arribar a estos modelos se produce un fenómeno inconsciente de blanqueamiento.

La belleza negra está connotada racialmente de diversas maneras: como expresión de blanqueamiento, es decir como el resultado de la abolición de elementos ‘negros’ y la aproximación al canon blanco... esa belleza no está fuera del orden racial hegemónico, sino que lo confirma. Decir que una persona negra es bella podría ser equivalente a decir que tiene algo de ‘blanco’ o que se acerca a lo ‘blanco’... ese sentido biológico del blanqueamiento tiene vigencia... Esas prácticas corporales pueden ir desde intervenciones menos invasivas como alisarse el cabello, hacerse extensiones, maquillarse de una determinada manera para ‘rebajar el volumen natural de los rasgos negros’ o usar lentes de contacto; hasta intervenciones más invasivas como cirugías plásticas, especialmente de nariz y labios, o la utilización de productos para aclarar la piel... el canon de belleza nacional clasifica dentro de lo no deseable rasgos atribuidos a lo negro y a lo indígena, y para eso sólo basta echar un vistazo a la publicidad y a los reinados de belleza. (Hernández: 2010:30)



Mujeres afroecuatorianas como la Fiscal General del Estado, Diana Salazar, acuden al alisado. Foto: Google imágenes.

El impacto de la estructura colonial del criollo/hispano, hace presencia desde tempranas edades en la población afroecuatoriana. Génesis recuerda que fue en la escuela donde más fue observado su cabello, se le exigía un modo de estar peinada. En el caso de su hermana Paola, las exigencias estéticas de un cabello peinado la hicieron perder muchas horas de compartir con otras niñas: “mientras mis primas estaban jugando, a mí me estaban peinando durante varias horas”.

Cuando los estudiantes leen sobre raza y belleza física, varias mujeres negras describen períodos de su niñez cuando estaban agobiadas por el anhelo del pelo lacio ya que estaba tan asociado con la deseabilidad, con ser amado. (Hooks, 2005, 9)

El alisado

Valeria Quiñónez cuenta que hace más de 15 años se empezó a promocionar por los medios de comunicación tratamientos para alisar el pelo/cabello negro. ¿Por qué ella cedió a alisarse? “Es por el racismo, te cohíbes de tu cultura afro y tratas de esconder algo para que no sea tan doloroso. El racismo sigue”. Valeria dice que cuando tenía 22, empezó a alisarse el cabello “sentía que me veía mejor con el cabello alisado que con el cabello afro”.

De manera que la práctica del alisado... arranca de una mímisis del discurso colonial (Bhabha, 2011), por medio de la cual opera la alteración de aquel «rasgo notable» que es el cabello crespo. Éste, en sus diversas gradaciones será identificado en referencia al «pelo malo» y transformado en rasgo civilizatorio por medio del artificio del alisado. Así, la mujer queda como sujeto de una diferencia racial parcial (casi igual, pero no blanca), donde

el «pelo alisado» muestra la ambivalencia que instala dicha sujeción colonial, en la cual se busca transformar y alterar parcialmente el «pelo malo» y, al mismo tiempo, muestra que ahí queda «raíz africana» (Lara: 2020: 49).

Génesis Carrillo cuenta que, siendo estudiante de secundaria, “una profesora me preguntó si me pensaba hacer un alisado, le dije que no, me dijo, ‘solo espera a llegar al campo laboral y te va a tocar alisarte el cabello’”. La sanción al pelo negro se mantiene en una estructura colonial criollo/hispana que está presente, así lo afirma Metzli Molina Olmos, de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM

La presión social hacia mujeres con cabello afro es un racismo estructural, proveniente de las etapas esclavistas del siglo XVI, que continúa hoy en Latinoamérica y en otras partes del mundo... La prohibición del cabello afro en las leyes de trata de personas (a partir del siglo XVI) llegó a tal grado, que surgieron algunas legislaciones al respecto, para que fuera trasquilado. Como referente tenemos en Estados Unidos la ‘Ley de Negros’, de 1735, en Carolina del Sur, de los primeros estatutos que especificaban el tipo de vestimenta que los afroamericanos debían usar. En 1785 se implementó una en Luisiana, que estipulaba el uso de turbantes o pañuelos (sólo blancos o grises) en la cabeza para que las mujeres no mostraran su cabello... Estos pañuelos eran usados por empleadas domésticas, campesinas, las esclavizadas... “todo esto deriva en una corporalidad negada, porque parte de su cuerpo no podía ser utilizado, ni siquiera tener una representatividad, porque estaba prohibido mostrarlo. (Boletín UNAM)

Génesis asegura que “en la adolescencia fue crítico, se puso de moda tener el cabello lacio. Me peinaba y planchaba el cabello. Cuando tienes el cabello rizado es difícil que te vean como profesional, te catalogan como despreocupada. Los profesores no me dejaban que les ayude me decían que no me podía presentar así a las autoridades”. Esta experiencia se puede enmarcar en el análisis que realiza Lara:

Siguiendo a Bhabha (2011), hemos conceptualizado el alisado del cabello afro como práctica ritualizada y mimética de sujeción colonial... se sostiene en un código colonial que en tanto considera lo afro como «salvaje», lo califica de «malo» y «feo»; mientras que por oposición, el artificio del alisado se considera como aquello que ha transformado lo salvaje en «civilizado», es decir, «arreglado». (Lara: 2020: 52)

Viviana Morales, estilista y propietaria de Rizomanía, cuenta que aprendió el oficio del estilismo en la ciudad de Ibarra, capital de la provincia de Imbabura, ella está radicada y trabaja en Quito. Viviana cuenta que, cuando su hija era niña, notó que usaba una gorra en todo momento, ante esto decidió practicarle un alisado, buscando que la niña sea aceptada en su escuela, en este caso podríamos decir que:

...el alisado del cabello afro, ésta no constituye una práctica de blanqueamiento, en el sentido de un intento de verse como una mujer de cabello «liso» (natural), sino como de cabello «alisado» (artificial). De esa manera, como puntualiza Godreau (2002), no implica un afán de engañar, disimular o esconder el cabello rizado, sino mostrar que se adhiere a la norma estética mediante el artificio del alisado. (Lara: 2020: 52)

Sin embargo el resultado no fue positivo: “fue lo peor que le pude haber hecho a mi hija”, confiesa Morales, y esto le motivó para que busque alternativas para el cabello rizado.

Santiago Salazar sostiene que muchos de sus clientes se acomplejan y le piden cortes de cabello que anulen el rizo, es decir, cabello bajo. Confiesa que varias veces se ha alisado el pelo, para de esa manera evadir los señalamientos a su cabello natural y estar “presentable”, en su trabajo, es una forma de buscar integración.

Alisarse no solo implica el auto rechazo, también es una vía para integrarse, para acriollarse, de cierta manera. Integrarse con el mundo mestizo que ofrece una integración, el discurso mestizo ha servido para esto, para crear un punto de integración (Lara: 2020: 42).

Jhonatan habla del cabello normal: se refiere al cabello lacio. Asegura que un cabello lacio le permitiría hacerse los tipos de peinados que a él le gustan. Los cortes de cabello que él se ha realizado han generado diversas reacciones: por un lado, hay quienes comentan de forma positiva; pero para otros, es una puerta de entrada para reparar en su condición de negro, Jhonatan ve en esto posturas racistas que él prefiere evitar, por eso usa a diario una gorra que anula su pelo.

...el alisado es una táctica para «bregar», es decir, «lidiar, vérselas con el racismo y el sexism sin confrontación directa, ya que el alisado puede disminuir la posibilidad de ser excluidas, en un imaginario nacional que privilegia lo blanco» (ibid,p.85) (Lara: 2020: 42).

La oferta de estilistas especializados en el pelo/cabello negro es sumamente limitada. Lo afro no es tratado ni como un posible nicho de mercado ni como un grupo humano que necesita, a través del pelo/cabello cimentar las bases de su identidad:

conseguir quien les arregle el cabello es un problema, los peluqueros incluso buscan excusas para no hacerlo o aluden a que se necesita una experticia particular y eso sin hablar de procedimientos más específicos como el “alizer” y las extensiones (procedimientos frecuentados por mujeres negras de clase media) o las trenzas (asociadas más a mujeres o de sectores populares o de organizaciones políticas que quieren afianzar alguna modalidad de identidad étnica, como lo es también el uso de turbantes). De modo que alisar, en tanto se asocia a suavizar y hacer más dócil para peinarlo, se califica como «femenino». Así el cabello de la mujer... según el código que lo rige, no debe verse con un crespo cerrado y seco, sino como un cabello lacio, que puede llevar un rizo abierto, siempre que se vea dócil y fácil de peinar, o sea, femenino. (Lara: 2020: 47)

La ex ministra de Bienestar Social, Mae Montaño y la presentadora de noticias Helen Quiñónez no aceptaron ser entrevistadas para este trabajo, ellas junto a personajes como la fiscal general de la nación, Diana Salazar, muestran a las palestras públicas sendos alisados.

“...cuando se asciende “la negritud no puede ser ostentada” (2003:173). La tarea de aprender los códigos sociales dominantes también requiere hacer una inversión de blanqueamiento. (Hernández: 2010:28)



Viviana Morales es propietaria de Rizomanía, centro estético ubicado en el centro norte. Foto Pablo Tatés.

Una nueva clase

Valeria cuenta que la influencia de comerciales, en los cuales se podía ver a mujeres afroestadounidenses con el cabello alisado, hizo que ella se someta a uno de estos tratamientos, a sus 25 años.

Se ha convertido en una moda el pelo lacio; en un objeto multicultural y de masas. Estos valores que se consideran “fashion” dan una proyección de bienestar y triunfo. Lo que en un pasado era un acto reservado para la burguesía, hoy es relativamente muy accesible. Eso gracias al surgimiento de la “clase media” y un “estado benefactor” que le ha democratizado el acceso al consumo a clases que anteriormente no podían. Por consiguiente se puede ver una creciente industria de la belleza y un auge por productos como la keratina, la plancha y el blower. Esto sin contar que muchos son accesibles en lugares de visita cotidiana como farmacias y tiendas por departamento. Ese privilegio sobre del pelo lacio responde a una globalización de una cultura que se acerca al “American Way of Life”. Ese tipo de cultura impone el paradigma de buscar “el cuerpo de los sueños”. (Cintrón: 2013: 5)

Valeria cuenta que los alisados tienen un costo superior al de la colocación de trenzas artificiales. Las estilistas consultadas refieren que la gran mayoría de sus clientas, al menos, en un primer momento, desean un alisado, sin embargo, por su costo, no todas

las mujeres afroecuatorianas pueden alcanzarlo. En otras palabras el alisado es una marca de clase y de poder adquisitivo.

De esta forma, la aniquilación del rizo es un intento de igualdad para ser reconocidos por el sector hegemónico. Ante tal situación, la industria de la belleza ha sacado partido pues ha formado un imperio haciendo productos para alisar las hebras de su encaracolamiento natural y seguir los estándares de belleza impuestos por la mentalidad blanca. Es así como los relajadores de rizo, la keratina, la plancha y hasta el famoso “blower” (secadora) se han convertido en elementos esenciales para verse “hermosa” (Cintrón: 2013: 2).

Para las mujeres afros la integración al proyecto criollo/hispano tiene un costo, implica destinar un presupuesto mensual para este tipo de tratamientos que, como las estilistas consultadas advierten, no genera ningún beneficio a la salud capilar, por el contrario genera una dependencia del consumo de más productos.

Carrillo añade que los productos alisantes contienen químicos muy fuertes que generan calvicie, debido a que se los debe usar de modo permanente. Por otra parte, cultivar y mantener el cabello afro tiene un costo significativo. Valeria calcula que se debe invertir cerca de USD 100 mensuales, debido a que “hay que todo tipo de productos para la gente mestiza, para la gente afro no hay casi nada”. Países como Brasil y Colombia tienen en sus mercados productos para el cabello afro, importar estos productos elevan sus costos en el mercado ecuatoriano.

El pelo afro también puede consolidar una clase social media... la identificación de las clases medias negras como consumidoras ha sido uno de los principales factores de inclusión en esas representaciones, en otras palabras es una bienvenida al mercado. Sin duda esta cuestión ha sido fundamental en la consolidación de la clase media negra también en los Estados Unidos. En ese caso, la segregación hizo que la gente negra desarrollara sus propias industrias para satisfacer una serie de necesidades, al no poder acceder a los lugares de consumo de la gente blanca, posteriormente se desarrolló también una importante industria de productos de belleza para personas negras (algunos de ellos asociados al blanqueamiento como los productos para alisar el cabello y los productos para aclarar la piel), pero también muchos lugares culturales y de recreación y encuentro, restaurantes, cafés, clubes y prensa (Hernandez:2010:35)

Salidas/El trenzado

Génesis, al igual que el resto de estilitas consultadas, da cuenta de las limitadas opciones que las mujeres afroecuatorianas tienen en los salones de belleza. “Cuando llegas a una peluquería te preguntan: ‘no quieres alisarte el cabello’. Te encasillan, te arrinconan para llevarte a productos que alisan”. “Así, el «arreglo» del cabello de la mujer afrodescendiente apunta a corregir el rasgo físico que sería expresión de aquella «gota de sangre negra» aun por diluir, según reza la ideología del mestizaje (Wade, 1996). Estamos frente a “aquella gota de africanidad que amenaza con aparecer en el cuerpo de la mujer, con hacerse visible, a pesar de los esfuerzos por esconderla”. (Lara: 2020: 43)

El cabello/pelo, visto desde los salones de estética (belleza) es dúctil, maleable, ofrece una amplia posibilidad de generar un estilo propio, y de oponer resistencia al alisado, da la opción de desarrollar una manera muy particular de llevarlo y es por esto que da la

oportunidad para plantear la pregunta que ya se formuló Stuart Hall: “¿Puede la identidad misma repensarse y revivirse, en la diferencia y a través de ella?” (Restrepo 2014:321). Para Hall “las identidades nunca se completan, nunca se terminan, que siempre están como la subjetividad misma: en proceso”. (Restrepo 2014:326) El cabello/pelo negro posibilita estas movilidades de la identidad y son una herramienta para tensionar “esta necesidad de tener otro” (Restrepo 2014:327), en especial cuando este Otro nos narra, ubica, identifica desde el colonialismo y nos racializa con uso de identidades colectivas.

Estas identidades sociales colectivas fueron formadas en los enormes procesos históricos de larga duración que han producido el mundo moderno y fueron estabilizadas por ellos... Fueron escenificadas y estabilizadas por la industrialización, por el capitalismo, por la urbanización, por la formación del mercado mundial, por la división social y sexual del trabajo, por la gran separación de la vida civil y social en lo público y lo privado, por el dominio del Estado-nación y por la identificación entre la occidentalización y la noción de modernidad en sí. (Restrepo 2014:324)

Las estilistas consultadas: Génesis, Paola, Viviana y Valeria, todas por su lado, han logrado desarrollar estrategias para cultivar el pelo/cabello negro, la estética y la identidad. Paola cuenta que empezó a investigar tratamientos y a conocer de productos para el pelo/cabello negro en España y los Estados Unidos: “En España viví con mi abuelita y decidí investigar para cuidar el cabello de ella. En los Estados Unidos conviví con la comunidad negra y pude conocer de tratamientos, técnicas y productos para cuidar el cabello, pues allá, mantener el afro es una cuestión identitaria y política” cuenta.

Para Viviana Morales es importante recuperar la estética y la tradición negra. Ella cuenta que aprendió de estética en Ibarra, provincia que concentra a buena parte de la población negra e indígena del Ecuador. “En las escuelas de belleza no se enseña nada sobre el pelo afro, por eso me ha tocado investigar y capacitarme en países como Colombia”, asegura. En las escuelas de belleza el pelo negro aún no está considerado como sujeto de reconocimiento, debido a la pobreza y el poco poder adquisitivo del pueblo negro. En su caso, el discriminación sufrido por su hija, en la escuela, le motivó a investigar sobre técnicas y productos para el pelo/cabello negro, tuvo que tomar cursos en Colombia e importar productos de Brasil.

Dentro del patriarcado capitalista supremacista, el contexto social y político en que surge la costumbre de los negros de alisarnos el cabello, ésta representa una imitación de la apariencia del grupo blanco dominante y a menudo indica un racismo interiorizado, odio de sí mismo y/o una baja autoestima. Durante los años 60 los negros que trabajaban activamente para criticar, desafiar y cambiar el racismo blanco señalaron cómo la obsesión de los negros con el pelo lacio reflejaba una mentalidad colonizada. Fue en ese entonces que el peinado natural, el «afro», se puso de moda como un signo de la resistencia cultural a la opresión racista y como una celebración de la condición de negro. Los peinados naturales eran equiparados con la militancia política. (Hooks, 2005, 2)

Los centros estilistas donde estas mujeres trabajan ofrecen tratamientos amigables con el cuero cabelludo de las mujeres y los hombres afros. Estos tratamientos están destinados a cultivar el pelo/cabello negro natural y a darle forma con técnicas que permiten

desarrollar cortes de pelo/cabello especializados. Estos cortes vienen acompañados de productos como shampoo y cremas que permiten cuidar el cabello.

Otra alternativa al alisado es el trenzado como una propuesta que cultiva el pelo negro. Valeria considera que saber trenzar el cabello es un don y una habilidad propia de las mujeres afroecuatorianas. Ella teje desde los 13 años, “es algo que te van dejando nuestros antepasados. No necesitamos hacer cursos para saber tejer”, asegura. La habilidad de Valeria es parte de:

“un arte milenario que tiene sus referentes culturales en diversos tejidos, mallas u objetos provenientes de Asia, África o América. Desde lo simbólico, el ejercicio de este arte permite la recreación, el viaje a la ancestralidad a la búsqueda de los orígenes, puesto que mientras se trenza, la mano y la mente vuelan a lugares insospechados que se manifiestan en la obra final, en cantos inesperados y sin sentido para algunos, referentes de una cultura material e inmaterial que viaja en las raíces biológicas y culturales de quien ejerce este oficio. (Rodríguez 2015)

Valeria conoce que los trenzados desarrollados en la época colonial constituyeron una ruta de escape hacia comunidades negras que se movilizaban por las selvas de lo que hoy son los territorios de Ecuador y Colombia. Ella busca recuperar este sentido de escape, e integra la historia y la política en su salón.

“...en los tiempos de la Colonia, cuando los españoles trajeron a los esclavos negros para que estos trabajaran en las plantaciones, minas y hacienda de los amos, las mujeres cada vez que salían a laborar, observaban con mucho detenimiento el entorno, el paisaje, los montes, los bosques y los ríos. Después de un largo día del trabajo, las mujeres se reunían en los patios y allí peinaban a las más pequeñas. En sus cabezas diseñaban mapas llenos de caminitos y salidas de escape, ubicando allí los montes, ríos y árboles más altos. Estos peinados constituyan unos verdaderos códigos de rutas de escape, que permitían a los esclavos huir. Según la investigación existían diferentes formas de marcar en el mapa de la cabeza, los puntos claves de la geografía. (Kulaw, E. 2008). (Rodríguez 2015)

Valeria reflexiona que “no nacimos en una cultura donde te enseñan a valorar tu cabello. No te enseñan a amar tu cabello, pero a medida que lo conoces y le das amor a tu cultura te enteras las cosas”. La estilista cuenta que con su salón de belleza ha iniciado un proceso de reapropiación de las raíces negras, que le permitirán liberarse de técnicas como el alisado.

Diversos autores señalan que el camino a la libertad, lo tejieron las esclavizadas de una forma muy particular, en su pelo, a través de las trenzas. El trenzado tuvo una gran relevancia y rol en la liberación de los esclavizados, así como su utilización para esconder las semillas y el oro que asegurarían la libertad y supervivencia alimentaria de los cimarrones (op.cit.) (Rodríguez 2015)

Recurrir a las trenzas artificiales es una salida estética rápida y económica para muchas mujeres afroecuatorianas, pero para Valeria es necesario comprender que las trenzas son cultura y que el cabello afro propone un desafío en la construcción de esta cultura e identidad.

“¿Cómo se conserva el legado del trenzado, cuando en la actualidad predomina el modelo euro centrista de belleza fundamentado en el alisado japonés, la cirugía capilar como modelo de cabellos? Conocer los distintos modelos que se realizan, quienes las realizan, cómo las tejen, qué productos usan para armarlas, y, en lo posible hurgar si existe alguna vinculación de esta práctica ancestral del trenzado con la madre África”. (Rodríguez 2015)

Al parecer en el Ecuador ya se ve las semillas de un movimiento que rechaza la opresión sobre el pelo y busca espacios de resistencia que pongan en el mapa una estética que acompañe a posturas políticas desde el pueblo negro del Ecuador.

Conclusiones

Cansadas del alisado, así como de las burlas por como luce su cabello, varias estilistas radicadas en Quito trabajan sembrado la semilla de un movimiento que empieza a levantar su propia estética y desde ahí poner en el tapete un planteamiento político sobre las principales preocupaciones del pueblo afroecuatoriano.

Sin lugar a dudas han desarrollado un trabajo de plena conciencia, en el cual, se han resistido al proyecto criollo acogido hoy por el hispanismo. Ellas rechazan el racismo y a la idea de tener que anular el crecimiento natural de su pelo/cabello negro. Este es un valioso proceso que sirve como herramienta para confrontar un resurgir del criollismo, hoy en día, bajo el gobierno de Guillermo Lasso, abanderado del hispanismo, idea según la cual, hay una herencia histórica que nos une, y en tributo a esa herencia la diferencia estética, de criterio y de objetivos de vida no deben dar pie a tensiones sociales que ponga en riesgo el ejercicio del poder.

En estos salones de belleza está presente un sentido de identidad y de rechazo al racismo estructural. “El salón de belleza era un espacio de aumento de conciencia, un espacio en el que

las mujeres negras compartían cuentos de la vida [...] en el que una podía ser confortada y renovar su espíritu. [...] (2005, p. 5)”. (Cintrón: 2013: 5)

Para este grupo de mujeres hoy, ya se habla de posicionarse, de lucir el cabello natural, propio y de resistirse a los procesos de alisado.

Referencias

- Asamblea Nacional del Ecuador (2008) Constitución de la República del Ecuador 2008. Recuperado en: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Carrión, Fernando. (S/F) El futbol como práctica de identificación colectiva. Quito-Ecuador. Flacso. Recuperado en: https://www.flacso.edu.ec/portal/modules/umPublicacion/pndata/files/docs/futbol_practica.pdf
- Cintrón, Luis. Lugo, Mónica. (2013) Tener el pelo lacio: La ansiedad de blanqueamiento en el Caribe puertorriqueño. En Acta Científica del XXIX Congreso Latinoamericano

de Sociología - ALAS Chile. “Crisis y Emergencias Sociales en América Latina”.
SBN N° 978-956-19-0828-4

Gil Hernández, Franklin. (2010). El “éxito negro” y la “belleza negra” en las páginas sociales. La manzana de la discordia, Julio - Diciembre, Año 2010, Vol. 5, No. 2: 25-44.
<https://doi.org/10.25100/lmd.v5i2.1517>

Gómez, Paco. (2017) Indios, Negros y otros indeseables. Capitalismo, racismo y exclusión en América Latina y el Caribe. Quito, Ecuador. AbyaYala.

Hook, Bell. (2005). Alisando nuestro pelo, La gaceta de Cuba, enero febrero, n1, pp.70-73. «Straightening Our Hair», Zeta Magazine, septiembre 1988, pp. 33-37; reprod. en Good Reasons. eds, Lester Faigley y Jack Selzer, Boston, Longman Publishers, 2001, pp. 446-452.

Lara E., Antonia. (2020). “El alisado es lo más propio de la mujer dominicana”: prácticas ritualizada y mimética del “brushing dominicano”. Polis (Santiago), 19(55), 58-84.
<https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n55-1443>
<https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2020-N55-1443>

Ponce, Esteban. (2004) Bartolomé de Las Casas y el pensamiento criollo en el Ecuador. Diálogos Latinoamericanos, núm. 9, 2004, pp. 79-85 Aarhus Universitet Aarhus, Dinamarca

Restrepo, Eduardo. Walsh, Catherina. Vich, Víctor. (2013) Stuart Hall. Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Quito Ecuador. Corporación Editora Nacional.

Rodríguez, Ana. Mercerón, Ismenia. (2015). Las trenzas de Abya Yala. Contribuciones para el fortalecimiento de la identidad cultural. En: El Caribe que nos une. II Congreso Internacional de Saberes Africanos, Caribeño y de la Diáspora. Ediciones del Centro de Saberes Africanos, Americanos y Caribeños. Caracas-Venezuela. 92-161

Serrano, Diana. (2021) Guillermo Lasso dice que España no debe pedir perdón. El Comercio, sección Política 5 de noviembre 2021 <https://www.elcomercio.com/actualidad/politica/comunidad-madrid-apoyo-ecuador.html> (consultado el 19 de abril del 2022)

Shiner, Larry. (2004) La invención del arte. Una historia cultural. Barcelona- España. Paidos.

Telesucesos HD (2019) Noche de miércoles 27 de oct invitada Mamela Fiallo Flor.
 Recuperado en: <https://youtu.be/PNNLEU6chlE> (consultado el 10 de abril del 2022).

Valdano, Juan. (1990) Mientras llega el día. Quito- Ecuador. Editorial Grijalvo.

Valdivia, Nestor. (2014) “Negra soy, color bonito”: el papel de la “raza” en la identidad de los afrodescendientes en el Perú, Debates en Sociología N39, 2014, pp.73-125
 ISSN 0254-9220

Boletín UNAM _DGS-583 Ciudad Universitaria (2020) Prevalece la discriminación hacia mujeres con cabellos afros (consultado 7 de enero 2021) https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_583.html

La fotografía de danza significante. Una nueva imagen en la cartelera del Ballet Nacional de España

Significant dance photography.
A new image on the billboard of the National Ballet of Spain

Marta González Martínez

Universidad de Granada, España

mardanzagm@gmail.com

María del Mar Ortiz Camacho

Universidad de Granada, España

mmortiz@ugr.es

Ana María Diaz Olaya

Universidad de Málaga, España

danza@uma.es

Sugerencias para citar este artículo:

González Martínez, Marta; Ortiz Camacho, María del Mar y Diaz Olaya, Ana María (2022). «La fotografía de danza significante. Una nueva imagen en la cartelera del Ballet Nacional de España», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 97-112), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7194>

Recibido: 06/06/2022

Revisado: 18/06/2022

Aceptado: 18/06/2022

Publicado: 31/07/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7194>
Investigación



Imagen 1:
Invocación BNE.
Autor: Manu
Toro. Fuente:
Manu Toro

Resumen

Esta investigación se centra en el significado de la fotografía de danza para cartelería y publicidad del Ballet Nacional de España (BNE) realizada por el fotógrafo Manu Toro. Este proceso artístico aúna varias artes plásticas y escénicas en sí mismo y da información relevante tanto al público general como a los estudiantes, docentes y profesionales de la danza sobre el hecho escénico que representa.

En este estudio, las fotografías de Manu Toro representan un nuevo discurso visual donde el significado de la fotografía es un breve resumen del programa o coreografía que representa, desarrollando un manual de estilo reconocible como una nueva imagen identificativa. Para realizar este trabajo se expone una propuesta metodológica que pretende analizar la fotografía desde el punto de vista de la danza, complementando el análisis de los personajes-bailarines y su significado narrativo en la escena mediante instrumentos basados en imágenes propias de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales.

Palabras clave: danza; fotografía; artes escénicas; significado visual; discurso visual.

Abstract

This research focuses on the meaning of dance photography for poster and advertising of the National Ballet of Spain (BNE) by photographer Manu Toro. This artistic process unites several visual and performing arts in itself and provides relevant information to the general public as well as to students, teacher and dance professionals about the stage event it represents.

In this study, Manu Toro's photographs represent a new visual discourse where the meaning of the photograph is a brief summary of the program or choreography it represents, developing a recognizable style manual as a new identifying image. To carry out this work, a methodological proposal is presented that aims to analyze photography from the point of view of dance, complementing the analysis of the characters-dancers and their narrative meaning on the scene through research instruments based on images of the Based Educational Research in the Visual Arts.

Keywords: Dance; Photography; Performing arts; Visual meaning; Visual speech.

Introducción

La investigación se realiza a través de un fotoensayo deductivo a partir de citas donde podemos observar la visión de un espectáculo de danza. La imagen nos muestra información oculta sobre otros aspectos relevantes que acompañan a la danza: escenografía, vestuario, libreto, narrativa, dramaturgia, coreografía, iluminación...

Podríamos decir que en una imagen publicitaria de un cartel de danza nos proporciona una información que nos ayuda a generar ideas sobre el discurso visual, que a modo de preámbulo, ofrece un sentido semántico y narrativo de lo que se va a producir en

escena. Esa imagen valdría más, como resumen de un hecho escénico de duración entre una o dos horas, que todas las imágenes del hecho escénico que representa. Es la imagen elegida entre el creador y el fotógrafo/ diseñador del cartel, símbolo de una creación total entre varias artes y su elección para uso publicitario determina su validación (Sánchez, 2018). En un ballet, los bailarines reproducen las coreografías con un patrón diseñado de movimiento en base al soporte sonoro, con un vestuario definido y un discurso narrativo en su conjunto, dentro de un espacio escénico con o sin escenografía. Se realiza el hecho expositivo en la sala de ensayo, de forma reiterativa para fijar los patrones establecidos por el coreógrafo. Este puede ser captado por el objetivo de un fotógrafo o un videógrafo, pero el propósito final es la exposición pública en un formato y espacio escénico adecuado para ser recibido por público situado en diferentes posiciones dentro de un espacio de recepción del espectáculo (Dávila, 2014). Todo este hecho escénico es variable en cuanto quién lo recibe, desde dónde lo recibe, quién lo interpreta y el día de la actuación, ya que por mucho que esté ensayado y los movimientos sean los mismos, cada puesta en escena es única y se enmarca en los estudios asociados a publicidad (Joly, 1999, Martínez y Montes, 2015).

Según el receptor de una fotografía de danza recibe información y los ordena en pensamientos en torno a la danza (Barthes, 1982: 12). Barthes explica qué ve el cerebro cuando se enfrenta a una fotografía de danza y representar una imagen estática de un momento en algo perpetuo: “lo que la Fotografía reproduce al infinito únicamente ha tenido lugar una sola vez: la Fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente” (Barthes, 1982: 31).

Los agentes que conforman el hecho artístico de la exposición de danza son resumidos en una única imagen estática que resume el movimiento total. Así como propone Dallal: “el movimiento de uno o varios cuerpos en el espacio, movimiento o conjunto de movimientos que han de realizarse acompañados de una carga o significación” (Dallal, 2007:19).

Se ha realizado una consulta de toda la cartelería y programas de mano de las giras nacionales e internacionales del BNE. Esta entidad española de carácter público dependiente del Instituto de las Artes Escénicas y la Música (INAEM), es la máxima representación de la Danza Española en el mundo desde 1979. En la revisión de la cartelería se han encontrado diferentes aplicaciones de fotografía de danza, y en algunos casos los carteles presentan la ausencia de imágenes. El BNE ha tenido once nombramientos de directores artísticos desde su creación. Los cambios estéticos en el uso publicitario del BNE son relevantes en cuanto a diseño y calidad de imagen, y están estrechamente relacionados con el manual de estilo determinado por cada director. Este artículo pretende resaltar la nueva visión que aporta el fotógrafo Manu Toro en la cartelería del BNE desde la dirección de Rubén Olmo.

Objetivo de la investigación

El objetivo es determinar las características que encontramos en el discurso visual desde el punto de vista de la danza, en las fotografías de Manu Toro realizadas para el BNE.

Materiales y método

Para este estudio se ha cotejado toda la cartelería del BNE desde 1979 hasta hoy, para escoger las fotografías utilizadas los últimos 3 años, bajo la dirección de Rubén Olmo, realizadas por el fotógrafo Manu Toro.

Los métodos que se han utilizado son propios de la Investigación Educativa basada en Artes Visuales, a través de la fotografía (Marín-Viadel y Roldán, 2017), en el contexto de la A/r/tografía (Irwin y De Casson, 2004) con instrumentos propios característicos de dicha metodología (Marín Viadel, Roldán y Caeiro, 2020) aplicándolos a la información visual desde el punto de vista de la danza y ofreciendo las características específicas de toma de datos relevantes: Foto ensayo, Pares Fotográficos, Citas visuales, Título, Resumen Visual, Comentario y Conclusión Visual, etc. Como propuesta identificativa de la fotografía de danza se añade el nombre del intérprete que aparece en la imagen, como protagonista y representante único de la figura que representa el movimiento en la fotografía. El bailarín es el medio por el que se realiza el hecho artístico de la danza, es portador y transmisor de la información coreográfica y su actuación es única en cada representación. La información coreológica toma diferentes sentidos cuando es representada por diferentes bailarines e incluso varía en cada exposición (Arranz, 2022). Tal y como apunta Ángeles Arranz, “la vertiente creativa del estudio de la modalidad Danza Española (DE), no se ha descrito en la teoría desde el campo de los procesos metodológicos para la puesta en escena de repertorios [...] los procesos que se siguen son tres prácticas: diseñar las formas del movimiento del cuerpo humano, configurar estas con la música y significar, estilística y expresivamente la danza”. (Arranz, 2022:35).

La fotografía de danza puede contener un momento específico de una coreografía o puede eludir su significado narrativo, además de incluir visualmente elementos específicos que definen qué tipo de danza representa: danza clásica, danza española, danza contemporánea, etc...

El BNE es una compañía de Danza Española por lo que podremos encontrar sus vertientes. Se definen cuatro formas de la Danza Española: Escuela Bolera, Bailes regionales, Escuela Flamenca y Danza estilizada (Mariemma, 1997). Otros autores como Espada las agrupan en: Bolero, Regional, Flamenco y Estilizado (Espada, 1997:10). Todas esas formas las clasifica Arranz desde un punto de vista del repertorio expuesto: “[...] folclore, escuela bolera, flamenco, señal de la estilización “clásico español” por entender que se trata de un estilo de composición con identidad propia. Y a partir de las propuestas escénicas surgidas que son cuatro: la proyección de las Formas de bailar españolas (proyección de bailes), la estilización (bolera, folclore, flamenco y “clásico español”), la danza teatro y la obra experimental/contemporánea (nuevas estéticas).” (Arranz, 2022:198 vol. II).

Tal y como apuntaba Meira (2019), encontramos el concepto de la percepción y la expresión como estética, poética y comunicación. De esta forma, como destacan Marín-Viadel y Roldán (2012) las posibilidades expresivas e interpretativas de una imagen visual aceptan metáforas que llevan a un significado. Para el mundo de la danza, una imagen nos habla en primer término de las cualidades de la danza que representa el

movimiento en el espacio (Laban, 1987). Atendiendo a las siete condiciones de Scrivener (2003) planteamos la necesidad de proponer un método para analizar las imágenes desde el punto de vista de la danza y su significado basándonos en los siguientes apartados:

1. Análisis de la imagen del cuerpo del bailarín

- Nivel bajo del cuerpo:
 - Uso de zapatillas/ descalzo/ chapines/ sneakers/ zapatos de tacón (flamenco, danza estilizada, folklore, zapato de salón).
 - Gestos propios de pasos o poses de un estilo.
- Nivel medio del cuerpo:
 - Tipo de vestuario (flamenco, tútu ballet, escuela bolera, folclore, baile de salón, ausencia de vestuario, casual, pintura corporal, estilización de alguno de los propuestos).
 - Gestos propios de un estilo.
- Nivel alto del cuerpo:
 - Peinado y adornos (medio recogido, pelo suelto, moño bajo, alto) tipo de adornos o su ausencia.

2. Análisis de uso de instrumentos que porta o su ausencia

Todos estos puntos nos informan del estilo de danza representada en la imagen. En un cartel, la información se vería complementada con la identidad de la compañía o el bailarín (danza clásica, contemporánea, flamenca, salón, moderna, urbana, folklórica, u otras), además de la información propia del programa que se representa, la dramaturgia o agentes de otras artes que intervienen en el hecho escénico (escenografía, música, libreto, etc).

Partiendo de esa base, las imágenes que mostramos son del BNE, una Compañía Pública de Danza Española y Flamenco. Los estilos están acotados a Escuela Bolera, Folklore y Flamenco, y la Estilización de los mismos, incluso en un contexto contemporáneo de nuevas tendencias. A partir de aquí podemos sesgar los siguientes puntos:

3. Tipo de imagen

- Cuerpo completo en movimiento con características estilísticas o en reposo.
- Parte del cuerpo.
- Detalle expresivo con o sin movimiento de danza (cara, miembros, cuerpo, vestuario, o momento de la trayectoria en el movimiento de alguno de los citados).
- Número de bailarines (solista, paso a dos o elenco).

Otros detalles a tener en cuenta serían:

4. Espacio

- En escena con o sin agentes digitales añadidos.

- En estudio con o sin agentes digitales añadidos.
- Posicionamiento del bailarín o los bailarines dentro de la fotografía.

5. Significado

- Forma corporal o pose de danza que determina un estilo.
 - Momento escénico o recreación que revela la dramaturgia de la propuesta.
 - Otros detalles que aportan datos añadidos de relevancia y complementan el significado (alusiones de color, atrezzo, momentos coreográficos escénicos de relevancia en la obra representados por solistas, paso a dos, elenco...).

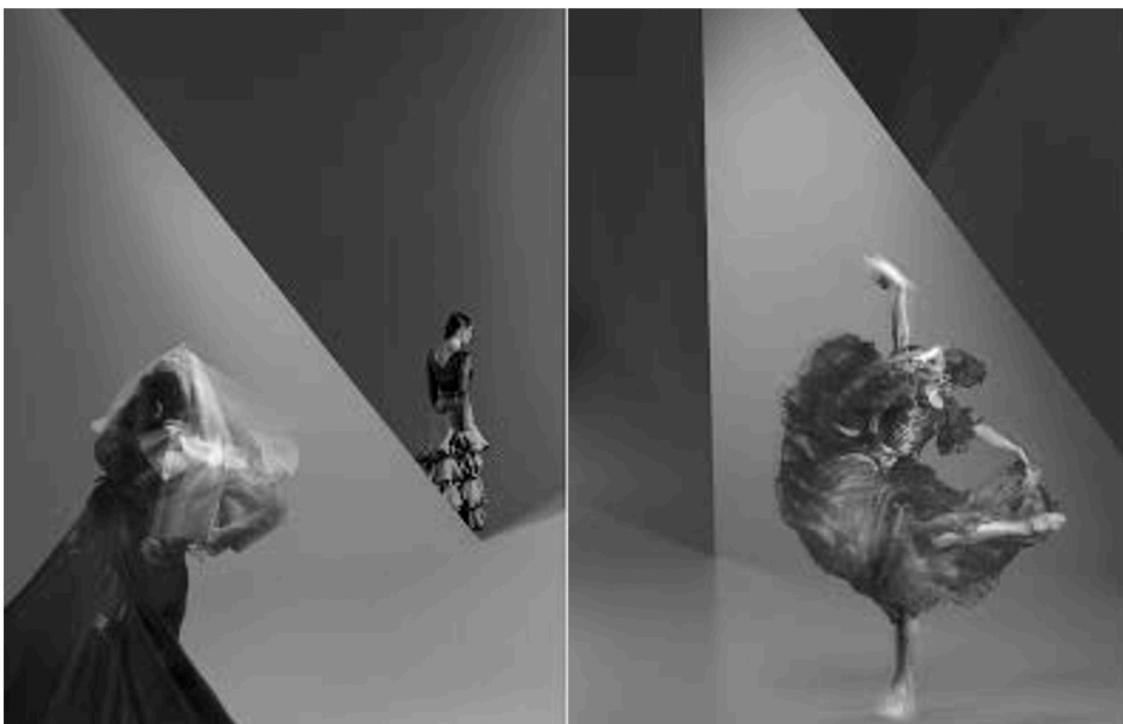


Imagen 2 izquierda: Eterna Iberia BNE. Autor: Manu Toro. Fuente: Manu Toro

Imagen 3 derecha: Invocación BNE. Autor: Manu Toro. Fuente: Manu Toro

Figura1. Marta González (2022) Sobre fotografías de Manu Toro en “Invocación Bolera”. Serie muestra fotografía descriptiva por fragmentos. Fotoensayo compuesto por, tres fotografías de Manu Toro (2019), fotografías I,II y III. La imagen 1 muestra una bailarina solista en la coreografía “De lo flamenco”, intérprete: MIriam Mendoza. La imagen 2 corresponde dentro del programa a momentos de las coreografías “Eterna Iberia” y la imagen 3 corresponde a la coreografía “ Invocación”. Intérpretes desconocidos, elenco BNE 2019.

Comentario visual. Las tres imágenes corresponden a una misma obra escénica, el espectáculo “Invocación”, en sus diferentes momentos coreográficos. Se utilizan elementos tangibles a escala para crear espacios diferentes donde se sobreponen la

fotografía de los personales (figura 2). Se aprecian líneas que determinan diferentes tonos de gris, estas líneas son utilizadas como sensación de cenital o luz que envuelve a la bailarina. La característica general es la sensación visual de movimiento y la ausencia de primeros planos que identifiquen a los bailarines, ya que no se muestra la cara de una forma nítida y reconocible. Todas las fotos son en blanco y negro, con diferentes estilos de vestuarios dentro de las características de la DE. Según la entrevista realizada a Rubén Olmo, la ausencia de cara en las fotografías viene determinada por la intención de dar significado global y narrativo a la obra, así como evitar dar protagonismo a la figura de un bailarín concreto, ya que en ocasiones se realiza la sesión fotográfica sin haber elegido al intérprete definitivo (Rubén Olmo, comunicación personal, marzo 2022).

Análisis de resultados:

Análisis figura 1

Análisis de la imagen del cuerpo del bailarín

- Nivel bajo del cuerpo / no se aprecia el calzado.
 - Nivel medio del cuerpo/ vestuario estilizado con gesto de Danza Estilizada de zapato.
 - Nivel alto del cuerpo/ moño bajo sin adornos.
- Análisis de uso de instrumentos que porta o su ausencia
- No se aprecian.

Tipo de imagen

- Cuerpo completo de bailarina solista en movimiento con características estilísticas de danza estilizada, gesto en 4^a posición con brazos a 4^a española alargada.

Espacio

- En estudio con digitales añadidos y elementos escénicos tangibles hechos a escala. Disparado a medio formato con cámara Hasselblad.
- Posicionamiento central de la bailarina y duplicado de cuerpo para dar sensación de trayectoria de movimiento.

5. Significado

- Pose de danza que determina un estilo de Danza Estilizada.
- Momento escénico de la coreografía “De lo Flamenco”.

Análisis figura 2

Análisis de la imagen del cuerpo de los bailarines de la parte inferior izquierda

- Nivel bajo del cuerpo / no se aprecia el calzado.
- Nivel medio del cuerpo/ no se aprecia vestuario con claridad.
- Nivel alto del cuerpo/ no se aprecia.

Análisis de uso de instrumentos que porta o su ausencia

- Parece que porta una capa.

Tipo de imagen

- Dos bailarines que parecen estar entrelazados, no se aprecia una figura clara.

Espacio

- En estudio con digitales añadidos y elementos escénicos tangibles hechos a escala. Disparado a medio formato con cámara Hasselblad.

- Figura de un hombre y una mujer sin identidad clara y borrosa para dar sensación de trayectoria de movimiento.

Significado

- Momento escénico de la coreografía “Eterna Iberia”. Alude con el vestuario la propia coreografía como estandarte.

Ánalisis de la imagen del cuerpo de los bailarines de la parte superior derecha

- Nivel bajo del cuerpo/ no se aprecia el calzado, pero viste con bata de cola, deducimos que el zapato es flamenco.

- Nivel medio del cuerpo/ cuerpo flamenco de bailarina en reposo.

- Nivel alto del cuerpo/ moño bajo flamenco.

Ánalisis de uso de instrumentos que porta o su ausencia

- Zapato flamenco, bata de cola.

Tipo de imagen

- bailarina de espaldas, parece caminar para marcharse de escena, mira abajo con significado melancólico.

Espacio

- En estudio sin efectos digitales añadidos y elementos escénicos tangibles hechos a escala. Disparado a medio formato con cámara Hasselblad.

- Figura de un hombre y una mujer sin identidad clara y de sensación borrosa para ofrecer una visión con trayectoria de movimiento.

Significado

- Bailarina que porta el vestuario de la coreografía de “Eterna Iberia”, por lo que la imagen alude con el vestuario, su representación escénica.

Análisis figura 3

Análisis de la imagen del cuerpo de la bailarina

- Nivel bajo del cuerpo / zapatilla, parece que ejecuta una jerezana.

- Nivel medio del cuerpo/ vestuario estilizado de Escuela Bolera con pasos y gestos de Escuela Bolera.

- Nivel alto del cuerpo/ moño bajo sin adornos.

Ánalisis de uso de instrumentos que porta o su ausencia

- Castañuelas.

Tipo de imagen

- Cuerpo completo de bailarina solista en movimiento con características estilísticas de Escuela Bolera, parece ejecutar una jerezana alta.

Espacio

- Foto realizada en estudio sin efectos digitales añadidos y con elementos escénicos tangibles hechos a escala. Disparado a medio formato con Hasselblad.

- Posicionamiento central de la bailarina con el cuerpo borroso para dar sensación de trayectoria de movimiento y sin cara reconocible.

Significado

- Pose de danza que determina un estilo de Escuela Bolera.
- Momento escénico de la coreografía de “Invocación Bolera” con vestuario propio de la coreografía.

Resultado de la investigación

El resumen visual nos aporta el significado de las imágenes en el contexto para el que están realizadas, la exposición publicitaria del hecho escénico de un programa determinado de danza del BNE. El trabajo de Manu Toro ofrece varias características concretas y relevantes con respecto a la imagen que había utilizado el BNE en su cartelería hasta el día de hoy:

1. Imagen de danza significante con narrativa visual adecuada al programa que representa.
2. Ausencia predominante de rostro en los bailarines.
3. Figuras representadas con sensación de movimiento.
4. Uso de espacios tangibles, realizados a escala y sin elementos construidos digitalmente, ofreciendo espacios de ilusión escénica.
5. Utilización predominante del blanco/negro y el azul, como fondos espaciales.

El par fotográfico expuesto -como conclusión visual- expone la fotografía narrativa del programa que representa y define de esta manera la obra escénica bajo las premisas estilísticas que ha querido utilizar Manu Toro como seña identitaria de su propuesta (Manu Toro, comunicación personal, abril 2022).

Conclusión visual



Figura 4 izquierda:
La Bella Otero.
BNE. Autor: Manu
Toro. Fuente: Manu
Toro

Figura 5 derecha:
Homenaje a Antonio
Ruiz Soler. BNE.
Autor: Manu Toro.
Fuente: Manu Toro

Se exponen dos conclusiones visuales, la figura 2 y figura 3 ambas relativas al significado de la fotografía de danza y la figura 3 también relativas al proceso de creación de Manu Toro, que representa la nueva imagen del BNE.

Par fotográfico. Conclusión visual de dos fotografías narrativas.

Figura 2. Conclusión Visual. Marta González (2020) El significado de las obras de danza en una sola imagen. Fotoensayo compuesto por una fotografía izquierda de Manu Toro (2020) de la obra de Ruben Olmo “La Bella Otero” y una derecha del mismo autor (2019) de la obra del BNE “Homenaje a Antonio Ruiz”.

Análisis imagen 4

Análisis de la imagen del cuerpo de las bailarinas

- Nivel bajo del cuerpo / zapato de tacón estilizado.
- Nivel medio del cuerpo/ vestuario estilizado con gesto de Danza Estilizada de zapato.
- Nivel alto del cuerpo/ recogido.

Análisis de uso de instrumentos que porta o su ausencia

- No se aprecian.

Tipo de imagen

- Cuerpo completo de bailarina solista en movimiento con características estilísticas de Danza Estilizada, pero con determinaciones dramatúrgicas en el contexto del libreto y del discurso visual de la foto. En la fotografía se muestra a dos bailarinas que interpretan a la artista Bella Otero y una escalera que representa la trayectoria vital de la protagonista. La bailarina vestida de rojo parece que sube la escalera, ya que su imagen se posiciona en tres diferentes puntos de la fotografía como metáfora de su vida. La Bella Otero va escalando posiciones sociales y artísticas hasta que llega a su madurez, donde se aprecia en el final de la escalera la figura de otra bailarina de mayor edad (BNE. Recuperado el 22 de mayo de 2022).

Espacio

- En estudio sin elementos digitales añadidos y con escenografía escénica tangibles hechos a escala. Disparado a medio formato con Hasselblad.
- Posicionamiento de la bailarina en diferentes lugares de la escena, describiendo un movimiento subiendo la escalera.

Significado

- Poses de danza de la misma bailarina con vestido rojo, de características estilizadas. Representa el personaje de “La Bella Otero”. Aparece de espaldas mirando la trayectoria de la escalera que va subiendo, metáfora de la vida de la protagonista. Aunque este ballet representa danzas de diferentes géneros de la danza española, el significado de esta fotografía se centra en la narrativa del libreto reflejado en la trayectoria visual de la imagen y sus elementos. Es una fotografía narrativa.

Análisis imagen 5

Análisis de la imagen del cuerpo del bailarín

- Nivel bajo del cuerpo / botín flamenco.
- Nivel medio del cuerpo/ vestuario flamenco.
- Nivel alto del cuerpo/ sin elementos añadidos.

Análisis de uso de instrumentos que porta o su ausencia

- Botín flamenco.

Tipo de imagen

- Cuerpo completo del bailarín en quietud escénica.

Espacio

- Fotografía realizada en estudio, se aprecia la inclusión de espacios escénicos con diferentes tonos de gris y una fotografía cortada de Antonio Ruiz Soler a modo de pantalla.
- Posicionamiento inferior derecha del bailarín, enfrentado a la imagen de la cara de Antonio Ruiz Soler, protagonista del homenaje de ese programa.

Significado

- El bailarín posicionado en la parte inferior derecha mira de espaldas, en quietud y estética flamenca, la foto del honorable Antonio “el bailarín”, al que se homenajea en ese programa. La foto de la cara de Antonio, presentada de forma fragmentada, ocupa la mayor parte del espacio, sin embargo, no es protagonista visual. La imagen se divide en espacios de luces y sombras en las que parece adentrarse el bailarín que lo observa. La simbología parece exponer la grandiosidad del homenajeado, presentando al bailarín en pequeña dimensión, mirando la gran fotografía.

Imagen 6: “El Loco” Autor:
Manu Toro. Fuente: Manu
Toro.



**Proceso de construcción de la
fotografía para el cartel “El
Loco”.**



Imagen 7 izquierda: Proceso construcción y reproducción de figurines de Picasso para el
“Sombrero de Tres Picos”. Autor: Manu Toro. Fuente: Manu Toro.

Imagen 8 derecha: Proceso de construcción y reproducción de escenografía a escala del
“Sombrero de Tres Picos”. Autor: Manu Toro. Fuente: Manu Toro.

Como conclusión visual presentamos foto ensayo realizado con fotografías de Manu Toro para el BNE, figura 3 compuesta por tres imágenes VI, VII y VIII. Para el cartel del programa de “El Loco” (Olmo y Villar, Comunicaciones personales, marzo 2022). Esta obra será estrenada del 9 al 22 de diciembre de 2023 en el Teatro de la Zarzuela de Madrid (Olmo y Villar, Comunicaciones personales, marzo 2022). La coreografía es de Javier Latorre, música de Manuel de Falla, Mauricio Sotelo y Juan Manuel Cañizares, con libreto de Francisco López y la dirección musical de Manuel Coves (BNE. Facebook. Recuperado el 27 de mayo de 2020).

Esta fotografía se define como obra total. En ella, el libreto, la historia de “El Loco” y la propia simbología de la obra de “El sombrero de Tres Picos”, confluyen en una sola imagen.

Esta obra es un homenaje al bailaor Felix -apodado desafortunadamente- “El Loco”, debido a que murió olvidado en un sanatorio de Londres, fruto de la decepción de las falsas promesas del Diaghilev y Massine (De Quintana, C. recuperado 29 mayo 2022 DB-e). Los máximos representantes de Los Ballets Rusos en ese momento vinieron a España para preparar la gran obra “El sombrero de tres picos” (Albi, M. Blog recuperado el 20 mayo de 2022). <https://www.albidanza.com/single-post/2016/04/13/historia-del-bailaor-f%C3%A9lix-fern%C3%A1ndez-el-loco>).

Para ello se apoyaron en Felix, quien iba a interpretar el papel principal, pero realmente sólo fue utilizado por los directores y coreógrafos de los Ballets Rusos para aprender estilo flamenco y español, y adecuarlo a sus bailarines (Murga, 2017). Esta obra es considerada un básico en el repertorio de la Danza Española, ya que cuenta la creación musical específica de Manuel de Falla y los figurines, escenografía y atrezzo de Pablo Picasso y ha sido coreografiada por figuras como Antonio Ruiz Soler, Antonio Márquez o José Antonio Ruiz, entre otros.

En esta fotografía puede verse la figura de Felix en el centro del escenario, quien vuelve a presentarse como un bailarín sin identidad, con la cara oculta, retorciéndose como una marioneta manejada por lo que -metafóricamente entendemos- que es la mano de Diaghilev, rodeado de la escenografía original de Pablo Picasso y los figurines a escala en material tangible 1:3 y sin elementos digitales. En un perfecto resumen narrativo de la historia que representa. En el centro, arriba, un cenital por encima de la mano como elemento escénico y metafórico que alude a la visión suprema del engaño y la luz que muestra la verdad. Toda la escena está bañada en el azul de la noche con algunas ventanas iluminadas, que bien podría representar la visión de los cómplices.

Conclusiones sobre la investigación

Para este análisis hemos determinado los aspectos más relevantes a tener en cuenta en una fotografía de danza, para así encuadrarla en el contexto para el que está realizada ofreciendo una idea general de los aspectos visuales que ofrecen las características de una

fotografía de danza a simple vista. Los argumentos fotográficos se han apoyado en citas y conclusiones visuales que no sólo reflejan la propuesta del autor con el consenso de la dirección del BNE, sino que además reflejan un cambio de imagen, que pasará a la historia artística de la danza española y del BNE. Será, por lo tanto, parte de estudio, análisis e investigación para estudiantes, profesionales e investigadores de la danza española, incluyéndose en programas educativos de Conservatorios Superiores de Danza y en las asignaturas vinculadas a los análisis de repertorio.

Referencias

Figura 1

Imagen 1: Invocación BNE. Autor: Manu Toro. Fuente: Manu Toro.

Imagen 2: Invocación BNE. Autor: Manu Toro. Fuente: Manu Toro.

Imagen 3: Invocación BNE. Autor: Manu Toro. Fuente: Manu Toro.

Figura 2

Imagen 4: La Bella Otero. BNE. Autor: Manu Toro. Fuente: Manu Toro.

Imagen 5: Homenaje a Antonio Ruiz Soler. BNE. Autor: Manu Toro. Fuente: Manu Toro.

Figura 3

Imagen 6: “El Loco” Autor: Manu Toro. Fuente: Manu Toro.

Imagen 7: Proceso construcción y reproducción de figurines de Picasso para el “Sombrero de Tres Picos”. Autor: Manu Toro. Fuente: Manu Toro.

Imagen 8: Proceso de construcción y reproducción de escenografía a escala del “Sombrero de Tres Picos”. Autor: Manu Toro. Fuente: Manu Toro.

Referencias

ALBI, M. Blog recuperado el 20 mayo de 2022.

<https://www.albidanza.com/single-post/2016/04/13/historia-del-bailaor-f%C3%A9lix-fern%C3%A1ndez-el-loco>).

ARRANZ, A. (2022). Danza Española. Arte Coreográfico de Representación Escénica. Volúmenes I, II y III. Ediciones Si Bemol.

BARTHES, R. (1982). La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía. Gustavo Gili, Barcelona.

BNE, Inicio [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 27 mayo de 2020 <https://www.facebook.com/photo/?fbid=496838345132914&set=a.278727906943960>.

BNE. [web] Recuperado el 22 de mayo de 2022, <https://balletnacional.mcu.es/es/temporada/temporada-2021-2022/la-bella-otero>.

DALLAL, A. (2007). Los elementos de la danza, México, UNAM.

DALLAL, A. (2013). La fotografía de danza o el sometimiento de la forma. La Colmena N° 77 pp.9-20.

DÁVILA, M. R. (2014). La Danza como comunicación. Portafolio fotográfico en la experiencia del programa de danza en la comunidad de U.R.L.; Caso Comapa. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

DE QUINTANA, C, en Real Academia de la Historia. Diccionario Biográfico electrónico (en red, <https://dbe.rah.es/biografias/115763/felix-fernandez-garcia>)

ESPADA, R. (1997). La danza española. Su aprendizaje y conservación. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.

IRWIN, R. L.; COSSON, A. (eds.) (2004): A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry. Vancouver: Pacific Educational.

LABAN, R. (1987). El dominio del movimiento. Edición revisada y ampliada por Lisa Ullman, exdirectora del Laban Art of Movement Centre, traducido por Jorge Bosso Cuello. Madrid: Fundamentos.

MARIEMMA. (1997). Tratado de Danza española. Mis caminos a través de la danza. Madrid: Fundación Autor.

MARÍN-VIADEL, R. y ROLDÁN, J. (Eds.). (2017). Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística [Visual Ideas.Arts Based Research and Artistic Research]. Granada: Editorial

MARÍN, ROLDAN y CAEIRO (2020). Aprendiendo a enseñar artes visuales.' eBooks Kindel. Tirant Lo Blanch.

MARÍN-VIADEL, R. y ROLDÁN (2012) MARÍN, R; MENA de TORRES, Jaime; MOLINET, Xabier y PÉREZ-CUESTA, Guadalupe (2012). 'Comentarios visuales sobre una fotografía de Eve Arnold'. En ROLDÁN, Joaquín y MARÍN, Ricardo (eds.). Metodologías Artísticas de Investigación en Educación. Archidona: Algibe.

MEIRA, R. (2019). Preparação corporal e somaestética na Universidade Federal de Uberlândia 2000-2018. Repertório (32),159-182.
<https://doi.org/10.9771/r.v1i32.26554>

MURGA, I. (2017). Poetas del cuerpo. La danza en la Edad de Plata. Madrid. Residencia de estudiantes.

SÁNCHEZ, I. (2018). Análisis de la comunicación visual del cartel cinematográfico. Estudio de caso de la productora Universal Pictures. Gráfica en línea Vol, 6 nº 12, pp. 67-75, <https://raco.cat/index.php/Grafica/article/view/339051> [consulta 26-04-2022].

SCRIVENER, S. (2003 September): Reflection in and on action and practice in creative-production doctoral projects in art and design, the foundations of practice-based research: An introduction. Working Papers in Art and Design, 1. <http://www.herts.ac.uk/artdes1/research/papers/wpades/vol1/scrivener2.html> [17/03/2008]

Comunicaciones personales

Martínez, E. Primer bailarín BNE.

Olmo, R. Director BNE.

Toro, M. Fotógrafo.

Villar, E. Director de comunicación del BNE

Agradecimientos

BNE (Director artístico: Rubén Olmo y Departamento de comunicación: Eduardo Villar, director de comunicación y Guadalupe Rodríguez), Manu Toro y Eduardo Martínez.

Arte, patrimonio y cultura de paz en la educación formal y no formal. Estudio de un caso

Art, heritage and culture of pace in formal and non-formal education. Case study

Arte, beni culturali e cultura di pace nell'educazione formale e non formale. Caso di studio

Soledad Fernández Inglés

Universidad de Málaga

sfernandezingles@uma.es

Recibido: 28/07/2022

Revisado: 29/07/2022

Aceptado: 29/07/2022

Publicado: 31/07/2022

María Rosario Gutiérrez Pérez

Universidad de Málaga

sfernandezingles@uma.es

Sugerencias para citar este artículo:

Fernández Inglés y Gutiérrez Pérez, María Rosario (2022). «Arte, patrimonio y cultura de paz en la educación formal y no formal. Estudio de un caso», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 113-130), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7318>

Resumen

Este trabajo presenta la investigación realizada sobre cómo se gesta y desarrolla un proyecto colaborativo entre un educador del Museo Jorge Rando de Málaga y una profesora de la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 4º Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro concertado, para tratar tres ámbitos del entorno formativo que, a nuestro parecer, están interconectados: el arte, el patrimonio cultural y la cultura de paz.

Desarrollada desde un marco metodológico etnográfico-cualitativo y a modo de estudio de caso, la investigación cuenta con un carácter inductivo y emergente que ha facilitado la implementación de modificaciones en el diseño inicial, en respuesta a las circunstancias derivadas del proceso de estudio. Este enfoque abierto nos ha permitido describir, por una parte, cuáles son las ideas que profesorado y educadores de museos manejan en torno a la educación artística y al patrimonio cultural y, por otra, cómo a través de ella dimensionan la cultura de paz.

Sus conclusiones ponen de manifiesto, entre otras cuestiones, las posibilidades formativas que ofrecen el museo, como espacio de comunicación cultural y ciudadana, y el centro de Educación Secundaria, como institución educativa, para abordar de forma colaborativa contenidos sobre arte, patrimonio cultural y cultura de paz, y también las dificultades que obstaculizan la construcción, gestión e implementación de proyectos artístico-pedagógicos coordinados entre ambas instituciones.

Palabras clave: trabajo colaborativo museo-escuela; educación secundaria; educación artística; patrimonio cultural; cultura de paz.

Abstract

In this work we present an analysis of the mode of production of independent theatre. This paper presents the research carried out on how a collaborative project between an educator of the Jorge Rando Museum in Malaga and a teacher of the subject Plastic, Visual and Audiovisual Education of the 4th year of Compulsory Secondary Education (ESO) is developed to deal with three areas of the educational environment that, in our opinion, are interconnected: art, cultural heritage and culture of peace.

Developed from an ethnographic-qualitative methodological framework and as a case study, the research has an inductive and emergent character that has facilitated the implementation of modifications in the initial design, in response to the circumstances arising from the study process. This open approach has allowed us to describe, on the one hand, the ideas that museum teachers and educators have about art education and cultural heritage and, on the other, how they use them to dimension the culture of peace.

Its conclusions highlight, among other issues, the educational possibilities offered by the museum as a space for cultural and civic communication, and the secondary school as an educational institution to collaboratively address contents on art, cultural heritage and culture of peace, as well as the difficulties that hinder the construction, management and implementation of coordinated artistic-pedagogical projects in both institutions.

Keywords: Collaborative work museum-secondary; Education; Art education; Cultural heritage; Culture of peace

Riassunto

Questo articolo presenta la ricerca condotta su come è stato sviluppato un progetto di collaborazione tra un educatore del Museo Jorge Rando di Malaga e un insegnante della materia Educazione plastica, visiva e audiovisiva del quarto anno dell’Educación Secundaria Obligatoria’ (ESO) in una scuola parificata, per affrontare tre aree della formazione che, a nostro avviso, sono interconnesse: l’Arte, i Beni Culturali e la Cultura della Pace.

Sviluppata a partire da un quadro metodologico etnografico-qualitativo e come studio di caso, la ricerca ha un carattere induttivo ed emergente che ha facilitato l’implementazione di modifiche al progetto iniziale, in risposta alle circostanze emerse durante la ricerca. Questo approccio aperto ci ha permesso di descrivere, da un lato, le idee che gli insegnanti

e gli educatori museali hanno sull'educazione artistica e sul patrimonio culturale e, dall'altro, come utilizzano queste idee per definire la cultura della pace.

Le conclusioni evidenziano, tra l'altro, le possibilità educative offerte dal museo, come spazio di comunicazione culturale e civica, e dalla scuola secondaria, come istituzione educativa, per affrontare in modo collaborativo contenuti sull'arte, il patrimonio culturale e la cultura della pace, nonché le difficoltà che ostacolano la costruzione, la gestione e la realizzazione di progetti artistico-pedagogici coordinati tra le due istituzioni.

Parole chiave: Collaborazione museo-scuola; scuola superiore; educazione artistica; beni culturali; cultura di pace.

Introducción

La investigación que presenta este trabajo forma parte de una tesis doctoral que estudia la relación proyectual que establecen los agentes de un centro educativo concertado y de un museo de Málaga (docente y educador cultural) para abordar de forma colaborativa contenidos estéticos, artísticos, históricos y éticos ligados a las ideas de educación artística, patrimonio cultural y educación en cultura de paz.

Considerando a ambas instituciones como comunidades artístico-pedagógicas, los objetivos de investigación principales del trabajo son: comprender cómo se diseñan y ponen en práctica los supuestos de un trabajo colaborativo museo-escuela, destinado a trabajar competencias clave de educación secundaria y a conseguir un aprendizaje significativo del grupo docente en el ámbito cultural y artístico; conocer si el museo y la escuela abordan el patrimonio cultural y la educación artística como instrumentos de la cultura de paz, teniendo en cuenta que la educación en las artes es un derecho cultural y, por lo tanto, vector de la democracia cultural (Sánchez Cordero, 2016); y averiguar el modo en que el museo y el centro educativo realizan un seguimiento y análisis de la propia actividad para reflexionar y extraer conclusiones.

Vinculadas a estos objetivos, el estudio de caso plantea tres preguntas de investigación que desgranan la temática del trabajo. La primera de ellas cuestiona qué tipo de Educación Artística se lleva a cabo en ambas instituciones. Nos planteamos así descubrir las claves contextuales que determinan el diseño y desarrollo del currículum artístico en la enseñanza formal y no formal; analizar el punto de vista que tienen los agentes participantes en el caso -profesorado, alumnado, artistas y educadores de museos- sobre la Educación Artística; y desentrañar los significados y funciones que escuela y museo otorgan al producto artístico.

En segundo lugar, nos parece esencial entender cómo abordan dichos agentes la Educación al Patrimonio Cultural. Para encontrar las claves de su trabajo nos parece importante localizar las ideas previas que maneja el profesorado de educación secundaria para abordar la Educación al Patrimonio; averiguar la percepción del docente sobre el papel que juegan los museos en la promoción de las artes y del patrimonio histórico y artístico; y describir las claves didácticas del museo a través de la acción de sus educadores.

Por último y dada la temática del trabajo, nos preguntamos cómo repercuten ambos tipos de educación -formal y no formal- en el desarrollo de la Cultura de Paz. En este sentido, tratamos de descubrir qué piensa el profesorado de educación secundaria acerca del papel que juega la educación artística y patrimonial en el desarrollo integral del alumnado; qué mecanismos de actuación utiliza el museo, como institución artístico-pedagógica, para tratar este tema; y qué referentes artísticos y culturales utilizan los docentes del área artística y los educadores museales para trabajar la educación en valores cívico-éticos.

Además de la profesora de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVyA) y del educador del museo (Museo Jorge Rando), participan en el proyecto seis alumnas y cuatro alumnos, con edades comprendidas entre los quince y los dieciocho años -aunque el proyecto está dirigido a un grupo completo de 4º ESO del centro educativo objeto de estudio-, el artista Jorge Rando y el maestro de taller de dicho museo. Desarrollado en diez sesiones, su puesta en práctica se inicia en febrero con la exposición sobre la obra de Ernst Barlach y finaliza a finales de mayo con un coloquio entre el pintor Jorge Rando y el alumnado participante.

Para ampliar la información sobre el imaginario en torno a la idea de museo, patrimonio cultural y cultura de paz que maneja el profesorado, la investigación cuenta también con las aportaciones de otro docente de educación secundaria concertada y de dos profesoras, una de un centro educativo privado y otra de un instituto público de educación secundaria y bachillerato.

Estado de la cuestión: interdisciplinariedad y Transversalidad del arte para una educación global

En nuestro derecho a la educación, la cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permite al individuo desarrollarse plenamente; a través de esta, conocer el patrimonio cultural conforma y desarrolla nuestro sentido de pertenencia individual y colectivo. Por ello, la relación entre la educación artística y las competencias sociales y cívicas es una de las cuestiones que la UNESCO propuso ya en 2006 como tema de investigación. En este sentido, el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) investiga cómo abordan los centros educativos el patrimonio cultural a través de la acción docente; es interesante el valor social que le es inherente, pues su conocimiento favorece actitudes inclusivas (Martín-Cepeda y García-Ceballos, 2017); por otra parte, Estepa (2016), Fontal (2017), Calaf y Gutiérrez (2017) lo analizan como contenido para la formación artística.

A pesar de su vinculación curricular con las Ciencias Sociales y la Educación Artística, Cuenca (2017) ya evidencia la escasa aparición de contenidos que trabajan el patrimonio cultural en los libros de texto españoles; quizás por ello, algunos autores han centrado sus estudios en el acceso a los bienes culturales que proporcionan los programas formativos de los museos (Tirado, 2012) y en sus experiencias inclusivas como espacio de aprendizaje multicultural (García-Sampedro y Gutiérrez, 2018). A partir de estas

se analizan las manifestaciones artísticas como prácticas de inclusión, integración y transformación social, valores inherentes a la cultura de paz (Cuenca y Martín, 2009; Vidal y Ruíz, 2014; Sardelich y Fernández-Cao, 2021). A pesar de la importancia de la educación como instrumento para promover la diversidad como elemento constitutivo de la justicia social (Mancilla y Soler, 2020), hay colectivos que permanecen fuera de las experiencias artísticas y estéticas, por lo que, como sostienen Gómez y Vaquero (2015) no tener acceso al arte y la cultura es una forma de exclusión.

La comunicación del arte y del patrimonio es tratada en libros y artículos publicados por autores que se han convertido en referentes (Hooper-Greenhill, 2007; Zabala y Roura, 2006; Gutiérrez, 2012; Pinna, 2016) y cuyos temas de trabajo son objeto de seminarios y congresos internacionales. Entre otros, Hernández (2003) o Martín y Cuenca (2015) analizan los modelos de comunicación patrimonial en los museos, tratados como recursos (Matozzi, 2015), para proyectos educativos y culturales (Fernández, 2021), con estrategias a adoptar (Fontal, 2017) y con una mirada crítica hacia modelos de comunicación del arte que se repiten (Vaquero y Gómez, 2018).

Como espacio lógico de estudio y apreciación de los bienes culturales, los museos se han transformado en lugares donde poder vivir experiencias estéticas y artísticas, de comunicación cultural y ciudadana; espacios inclusivos, de intercambio y de acción, por lo que, a menudo, buscan involucrarse en proyectos que desarrollen la interculturalidad. Al mismo tiempo, los centros educativos están llamados a educar en el ejercicio responsable de la ciudadanía, que comporta no sólo el sentido de pertenencia a una comunidad, sino que implica ejercer unos derechos y unas responsabilidades, es decir, una participación activa y crítica (Hernández, 2017, Martínez, 2019). Teniendo en cuenta que “ciudadano es aquel que es sujeto de su propia vida y que nadie manda sobre él” (Binaburo y Muñoz, 2007, p. 22), que tiene la capacidad de aprender a serlo mediante la educación, cada individuo es portador de una cultura que recrea y transforma a partir de su propia experiencia, algo que, sin duda, facilita la educación artística. Ambas instituciones, de la educación no formal y formal, propician la comprensión y apreciación cultural del mundo en la medida en que encauzan a la persona en un proceso de maduración y aprendizaje, en el que intervienen “el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y la creatividad, orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación” (Touriñán, 2016, p. 49), como valores presentes en la educación artística y medio para la construcción de identidades culturales (Hernández-Vázquez, 2019). Siendo así, estamos hablando de derechos humanos en contextos artístico-pedagógicos, por lo que la colaboración entre el museo y los centros educativos -en nuestro caso, a través de la asignatura Educación plástica, visual y audiovisual- con públicos cada vez más plurales y heterogéneos, tienen la capacidad de facilitar la asunción de valores identitarios que derivan de la experiencia de la propia cultura y se abren a la comprensión y respeto de otras.

La vertiente formativa de los museos ha sido motivo de estudio desde que se establecieron en ellos los primeros departamentos de educación; así, contamos con los trabajos iniciales críticos de Olofsson (1979) o Zeller (1989). Los procesos educativos a través del museo, cuyos programas no pueden ser ajenos a la planificación escolar,

fueron resaltados por Hein (1998) y Hooper-Greenhill (2007). Autores como Falk y Dierking (2012) se aproximan al aprendizaje del visitante y qué pueden hacer los museos desde esa mirada, mientras que otros tratan de conectar la idea de patrimonio, museos e identidad analizando cómo se trabaja en contextos de educación no formal y cómo lo asumen los centros educativos (Cuenca, 2018) o relacionan patrimonio, ciudadanía, identidad y educación (Santacana et al, 2014); Cuenca, Estepa y Martín-Cáceres (2017). Tiene cabida, al mismo tiempo, el estudio sobre el papel del museo como recurso para el aprendizaje a lo largo de la vida (Gibbs, Sani y Thompson, 2007). Por otra parte, en continua expansión encontramos la línea de investigación abierta desde hace unos años que plantea la educación artística en los entornos educativos y el cambio social que puede llegar a generar (Padró, 2007); Martínez, Gutiérrez y Escaño, 2008; Roldán y Marín Viadel, 2012; Huerta y Domínguez, 2015; Mancilla y Soler, 2020; Moreno y Martínez, 2020, Oliver y Ferrer, 2022).

La participación de los museos en la educación formal ha sido el tema que ha impregnado numerosos proyectos I+D+I, -como “Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles” que se desarrolló en 13 museos de diferente naturaleza-, tesis doctorales (Fernández, 2019, o Escrivano-Miralles, 2020) y objeto de congresos, seminarios o trabajos emprendidos desde perspectivas interdisciplinares por Fontal (2013), Vicent, Ibáñez y Asensio (2015) y Becerra y Gómez (2022), entre otros.

En cualquiera de los casos, resulta evidente que los patrimonios plurales deben ser referenciados y destacados en museos y en centros educativos para educar en clave identitaria (Pinna, 2016) e intercultural (García-Sampedro y Gutiérrez, 2018), por figuras profesionales bien formadas (Estepa, 2016) que investiguen y adopten metodologías innovadoras a través de la educación artística (Gázquez et al, 2019).

Metodología de investigación: el estudio de caso como modelo para abordar los procesos formativos del área artística

Esta investigación, de corte cualitativo y de carácter etnográfico, utiliza instrumentos que permiten conocer los significados sociales de los protagonistas y la cultura compartida en su hábitat natural. Como sostienen Edgerton y Lagness “las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren”. (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 23). Con este abordaje, aspiramos a describir los fenómenos en su globalidad, teniendo en cuenta tanto el escenario, como los elementos básicos que lo configuran, apoyándonos en evidencias y teorías, pero también en el acercamiento emocional al sujeto estudiado.

Asumiendo que es la propia comunidad educativa la que nos lleva a analizar lo subjetivo y particular que hay en cada participante en el momento preciso de la realización del estudio, y que el trabajo se sustenta en el presente, hemos elegido el enfoque interpretativo definido por Latorre, Arnal y Del Rincón (1996). En este sentido, la investigación cuenta con un importante y amplio trabajo de campo de donde obtenemos los datos significativos, los describimos y relacionamos para interpretar una realidad concreta y subjetiva. Seguimos, por lo tanto, una metodología constructivista/cualitativa,

pues subyace en la finalidad de la investigación comprender cómo perciben, entienden, interpretan, narran y transforman los participantes la realidad educativa en la que viven. Siendo así, asistimos a una doble interpretación: la que proviene de la propia narrativa de estudiantes y docentes, y la que aportan las responsables de la investigación al registrar aquello que observan y la información que reciben (Vain, 2012).

En este contexto metodológico, seleccionamos el estudio de caso al perfilarse como modelo útil para analizar los problemas educativos y elaborar teorías acerca de los procesos que definen la actividad docente, partiendo de la comprensión de una realidad concreta (Stake, 2005) y de los significados (Pérez Serrano, 1994) de la experiencia artístico-pedagógica que tomamos como objeto de estudio.

El desarrollo del trabajo de campo -marcado por un proceso emergente, progresivo e inductivo- ha contado, en primer lugar, con métodos de recogida de datos útiles y permeables a la realidad que se investiga: observación, notas y diario de campo, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, cuestionarios abiertos, fotografías, grabaciones y análisis de documentos.

Posteriormente, la investigación ha estado sujeta a un proceso de análisis de carácter interpretativo (basado en la lectura reflexiva y en el uso de la herramienta informática Atlas.ti) que permite categorizar la información aportada en el estudio y refuerza su validez a través de la triangulación de los datos obtenidos a partir de cada uno de los medios de exploración, los diferentes participantes (docente, educador museal, estudiantes) y las distintas fases del estudio.

Durante el proceso hemos tratado de evitar que el educador del museo como la docente del centro educativo, se sintieran condicionados por nuestra aproximación como observadoras a sus acciones y estilos de enseñanza. John Elliot (1991) sostiene que el profesorado siente que la teoría es amenazante porque un grupo de personas se atreven a opinar sobre las prácticas educativas que son motivo de investigación: “Inclinarse ante una teoría es negar la validez de su propio conocimiento de la profesión basado en la experiencia” (p.46). Para acabar con esta sensación, hemos procurado que la docente y el educador del Museo se implicasen en el proceso de investigación, que asumieran su protagonismo en la toma de decisiones, y que valoraran el conjunto de la experiencia formativa e investigadora, no sólo como un medio para obtener información y construir conocimiento acerca del tema de estudio, sino también como un recurso para transformar y mejorar su propia actividad docente (Del Gobbo, 2010) y las cualidades que la conforman.

Por nuestra parte como investigadoras asumimos la responsabilidad de llevar a cabo el estudio de caso con la intención de observar, analizar y comprender la colaboración que se genera entre el centro educativo y el Museo, y descubrir las claves que manejan para gestionar la difícil tarea de educar la expresión y la mirada artística, y su vinculación con el patrimonio cultural y los valores que les son inherentes. En este sentido, estamos de acuerdo con Velasco y Díaz de Rada (2006) en que una investigación etnográfica lleva implícito un carácter incompleto y fragmentario; por ello, deseamos compartir esta experiencia para que, en su caso, pueda ser transferida a otros contextos y completada con relatos propios.

Características del proyecto de colaboración objeto de estudio

Antes de definir los elementos determinantes de la experiencia que relatamos, cabe señalar que la propuesta elaborada por el museo y el centro educativo colaborador se diseña y desarrolla para dar respuesta a los objetivos de la investigación que plantea la tesis doctoral que origina este trabajo. No se trata, por tanto, de una iniciativa que nazca espontáneamente de los intereses del museo ni del centro de educación secundaria y bachillerato participante, sino de un trabajo de colaboración inducido por la autora de la tesis, con la intención de investigar sobre tres centros de interés iniciales:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial que se genera desde ámbitos formales, no formales e informales.
- El aprendizaje basado en competencias, y su idoneidad para trabajar la conciencia y la expresión cultural desde museos y centros de arte por esa relación que tienen con el territorio.
- La posibilidad que tienen los centros educativos y los departamentos de educación de los museos de utilizar la investigación acción para diseñar proyectos pedagógicos que faciliten situaciones de aprendizaje significativo para el alumnado.

Para describir los rasgos principales del proyecto que finalmente se gesta nos centraremos en observar: el diseño y la planificación inicial del trabajo, su metodología didáctica y los recursos disponibles para llevarlo a cabo (Calaf y Gutiérrez, 2017).

Diseño y planificación inicial

Por su experiencia previa en la gestión de proyectos artístico-pedagógicos, es el Museo quien lidera el proceso de diseño inicial, adaptando las actividades del programa educativo que habitualmente implementa con grupos de Educación Secundaria a las características del alumnado participante en este caso. Por su parte, el centro apoya esta iniciativa con el desarrollo en el aula de una serie de actividades, previstas en la programación inicial de la asignatura de EPVyA, que permitirán contextualizar y dar continuidad a las sesiones que se lleven a cabo en el museo.

Teniendo en cuenta las peculiaridades del grupo (edades, diversidad cultural, expectativas, conocimientos e ideas previas en torno a la materia artística, etc.) el proyecto plantea los siguientes objetivos:

- Favorecer la adquisición de la semiótica propia del lenguaje artístico.
- Promover ideas propias en torno al arte y ampliar el imaginario visual del alumnado.
- Desarrollar su pensamiento crítico y deductivo.
- Potenciar su capacidad para reflexionar sobre el lenguaje artístico y adquirir los conceptos básicos que lo definen.
- Facilitar la comprensión del arte y el patrimonio como medio para conocer, apreciar y respetar el modo en que otras culturas interpretan el mundo.

En cuanto a la temporalización, el trabajo contempla diez sesiones. Seis de ellas tienen lugar en el museo y están pensadas para facilitar la toma de contacto del grupo con el lenguaje artístico contemporáneo, la experimentación directa con materiales plásticos y la reflexión. Las otras cuatro surgen a propuesta del centro educativo, para abordar contenidos teóricos sobre las vanguardias históricas y el arte urbano como integrante del patrimonio cultural.

Con este enfoque, las dos primeras intervenciones tienen lugar en el centro educativo. Con el fin de trabajar los conocimientos previos que serán tratados en la primera sesión del Museo, la docente se coordina con el profesor de Historia para impartir dos clases de contenido histórico-artístico sobre las vanguardias.

Posteriormente se llevan a cabo tres visitas al Museo Jorge Rando, destinadas a crear un recorrido interactivo y reflexivo de los principales lenguajes artísticos que han surgido desde el comienzo del siglo XX hasta la actualidad. En este sentido, la oportunidad de contar con tres exposiciones consecutivas y de distinta naturaleza en el Museo, permite incorporar al proyecto el Arte Moderno a través de la figura de Ernst Barlach, el cambio de paradigma que supuso la entrada del Arte Contemporáneo y la diversidad del Arte actual con la obra de Jorge Rando. Precedida por una yincana en el centro de Málaga para trabajar el arte urbano y por una visita al CAC que permite ampliar la alfabetización visual del grupo, la tercera exposición, de carácter colectivo, “Punto Quebrado. Las huellas del éxodo” sirve, además y junto con las anteriores, como vehículo para trabajar la cultura de paz a través del arte.

Contando con la motivación y la experiencia visual generada, el proyecto continúa con dos sesiones en el taller del Museo sobre la importancia del uso del color en la pintura. Su desarrollo favorece la experimentación del grupo con los materiales plásticos y ofrece la posibilidad de trasladar a la práctica algunos de los conceptos teóricos que el alumnado habrá comenzado a construir en torno al arte, explorando sus posibilidades comunicativas y expresivas.

Como punto final del proyecto, se propone un encuentro entre el artista Jorge Rando y el alumnado, pensado para conversar sobre arte, aproximarse a lo que implica ser artista y conocer de cerca las características que determinan el proceso creador.

Metodología y recursos

Desde el punto de vista metodológico, cabe destacar que el educador del museo combina las estrategias de percepción visual con la presentación de contenidos teóricos y prácticos; un plan de trabajo que resulta muy eficaz en las salas para abrir diálogos, sobre todo entre alumnado y educador, y que invita a perder miedos, complejos e inseguridades para hablar sobre arte. No ocurre lo mismo en las prácticas de taller, donde, aunque no se le proponga expresamente en esos términos, el grupo interpreta -como consecuencia de sus ideas previas sobre arte- que el objetivo es la reproducción de imágenes y que debe basar su trabajo en la mimesis y la imitación de estrategias.

Por su parte la docente de EPVyA se centra más en trabajar la capacidad productiva del alumnado que la apreciativa, enfatizando la vertiente técnica y práctica de la experiencia artística. En este sentido, inicia el proceso de enseñanza aprovechando

el andamiaje de los conocimientos previos del grupo sobre técnicas y procedimientos para contextualizar e introducir nuevos conceptos sobre arte; aprovecha las posibilidades de aprendizaje que generan la manipulación de los materiales plásticos; y potencia la intuición y la autoexpresión como recursos para desencadenar el proceso creativo.

En cuanto a los recursos materiales y los espacios, el centro educativo no dispone de un taller ni de aulas específicas para desarrollar las actividades artísticas que implementa, como parte de su programación, para contextualizar y completar las sesiones del proyecto que tienen lugar en el museo. La docente las lleva a cabo en el aula común en la que se desarrollan todas las actividades educativas y, por tanto, las de EPVyA. Por el contrario, hay que señalar que el museo, como institución dedicada a conservar, investigar, comunicar y exponer el patrimonio con fines de educación, estudio y ocio, sí cuenta con instalaciones adecuadas a las necesidades de un proyecto artístico-pedagógico, y que las pone a disposición de las actividades previstas. Ofrece así todos sus recursos materiales, que resultan además muy eficaces porque el grupo identifica enseguida el espacio como suyo, integrándose con facilidad, gracias también al ambiente abierto, cercano y lúdico que habitualmente generan las actividades artísticas.

Valoración de la experiencia colaborativa

Dado que la propuesta de que ambas entidades -museo y escuela- colaborasen para la redacción y desarrollo de un proyecto pedagógico conjunto se plantea como motivo de investigación de tesis doctoral, como responsables de la tesis, nos ponemos a su disposición desde el principio para apoyar su tarea y aclarar aquellos puntos del proceso que así lo requiriesen. Sin embargo, durante todo el trabajo de campo nuestra labor se mantiene en los márgenes de la observación externa, ya que en ningún momento solicitan esa ayuda y solo en alguna ocasión aislada intervenimos para facilitar que las actividades previstas continúen su propio curso.

Una vez concluida la experiencia, destacamos las siguientes cuestiones relativas al proceso de colaboración, al diseño inicial del plan de trabajo y su implementación, y al valor pedagógico de la iniciativa:

1. En conjunto, consideramos que el proceso resultó coherente con la idea de establecer una relación colaborativa escuela-museo, y con la propuesta de trabajo interdisciplinar que ofrecen los contenidos artísticos. Así, el Museo y el centro - seleccionados ambos por su vinculación con proyectos de mediación sociocultural - aceptan la propuesta y asumen la tarea siendo conscientes de la transversalidad del arte y la educación artística para abordar la educación patrimonial y la cultura de paz, así como para trabajar temáticas y contenidos sensibles al desarrollo de las competencias clave.

2. En la práctica, el proyecto adopta un carácter extracurricular; su diseño y ejecución se lleva a cabo de forma estructurada, siguiendo las pautas marcadas por el

programa expositivo del Museo, y con la necesaria flexibilidad organizativa que demandan el grupo y el centro educativo para ajustar su agenda a la temporalización de actividades.

3. Aunque por su experiencia previa en el desarrollo de proyectos artístico pedagógicos es el Departamento de Educación del Museo quien lidera la toma de decisiones en cuanto a la selección de contenidos, la estrategia de colaboración adoptada por ambas instituciones para diseñar y desarrollar la propuesta evidencia el valor pedagógico de los proyectos de coordinación docente. En este sentido, los resultados analizados -provenientes de la observación del alumnado en el espacio del museo y del centro, sus reflexiones compartidas en los debates, sus producciones textuales y sus creaciones plásticas- ponen de manifiesto que consensuar un plan de trabajo desde distintas miradas, permite ajustar mejor una propuesta de estas características a las expectativas del grupo y generar una actitud de implicación, interés y participación activa facilitadora de aprendizaje.

Conclusiones para el diseño de nuevas propuestas

Si entendemos el patrimonio como espacio que nos vincula a raíces y tradiciones en las que están presentes “los elementos socialmente simbólicos e identitarios” (Cuenca y Domínguez, 2009, p. 82), generadores de significados - y, por consiguiente, de la cultura de paz -, a la luz de la experiencia descrita, y de cara a futuras colaboraciones museo-escuela para el desarrollo de proyectos artísticos-pedagógicos, nos parece clave tener en cuenta las siguientes cuestiones:

1. Para trabajar la huella de nuestra identidad cultural existen opciones muy variada que van de las instituciones museales, definidas como entornos multiculturales, inclusivos y facilitadores de aprendizaje (García-Sampedro y Gutiérrez, 2018), al contexto urbano, como museo ‘al abierto’. Un ejemplo es la propuesta planteada por la profesora de referencia de esta investigación de realizar una yincana para descubrir el arte urbano en los grafitis y murales que aparecen en muchos edificios del centro de la ciudad de Málaga. Se pone así de manifiesto la importancia del centro urbano como contenedor de arte en el imaginario del profesorado, que poseen también mensajes escondidos o no intencionados (Hernández, 1998), y el de zonas periféricas en las que encontramos ejemplos de la arquitectura pintada del siglo XVIII, que pueden ser tratados en el aula mediante presentaciones y grupos de discusión, reforzando el aprendizaje dialógico, las interacciones y el pensamiento crítico que pretende la educación artística.

2. En lo referente a la coordinación museo-escuela, es difícil que el profesorado negocie con la dirección del centro educativo la propuesta de contar con el museo para algo más que una salida trimestral del alumnado. Por lo tanto, las actividades de colaboración con los museos no suelen incluirse en los proyectos curriculares; aquellos que las contienen es poco probable que las mantengan en el tiempo por la poca atención prestada a una formación disciplinar y didáctica adecuada para llevarlas a cabo. En el

fondo, subyace además la percepción tradicional del museo, como espacio en el que no se interactúa, y no la actual, en la que se redefine su función social desde el empoderamiento, la emoción, el diálogo y la socialización del conocimiento (García-Sampedro y Gutiérrez, 2018).

3. Por otra parte, no podemos obviar que trabajar la educación artística con un fin productivo sigue siendo en la actualidad el principal propósito de una parte del profesorado, sin tener en cuenta que esta situación perpetúa la falta de alfabetización visual y estética del alumnado. Abordar el arte y las tendencias artísticas desde la Educación Plástica y Visual se reduce, con demasiada frecuencia, a resúmenes memorísticos de períodos, estilos y artistas apoyados en un método basado en una mezcla de nociones de la historia del arte con trabajos prácticos relacionados con lo tratado en el aula como hilo conductor. Durante los meses que ha durado la observación en el centro educativo, la docente ha recurrido a menudo a ejemplos localizados en internet para motivar en el alumnado la comprensión de las obras artísticas que pueden encontrar en los centros de arte contemporáneo. En este sentido, la tarea propuesta, además de dejar al margen la vertiente apreciativa del proceso, tampoco ha ofrecido un plan de trabajo que facilite al alumnado generar ideas, definirlas, delimitarlas, evaluarlas y encontrar soluciones para llegar al producto artístico. Prevalece así una idea de educación artística centrada en lo manual y ajena al acto del intelecto y a los objetivos artísticos, culturales y sociales implicados en el proceso creativo; en este sentido lo planteaba Leonardo da Vinci cuando decía que “no entendía la pintura como una práctica expresiva, emotiva, sino intelectual, porque el pintor piensa, descubre e inventa” (Alphen van, 2006, p.84).

4. En este contexto, las limitaciones y el peso de las ideas preconcebidas que el alumnado maneja en torno al arte hacen que la mayoría de las alumnas entrevistadas considere que “está aprendiendo” pero no sepa concretar sobre qué. Aunque creen que su aprendizaje “está relacionado con la cultura” y defienden su importancia, algunas de ellas reconocen que, en ocasiones, cuando tienen exámenes de otras asignaturas, aprovechan la hora de EPVyA como tiempo de estudio. En cuanto a la forma de trabajar las artes plásticas en el centro, unas pocas manifiestan estar contentas porque les permite “hacer manualidades” y solo cuatro de ellas argumentan que preferirían hablar sobre arte. En la misma línea se posicionan los alumnos entrevistados que no consideran importante, ni creen que les aporte algo más que “tiempo de relajación y para pensar”.

5. Por su parte, los museos, en muchos casos, parten de un plan de comunicación cuyos objetivos giran en torno a su misión de estudio y educación, de ahí que hablen de la flexibilidad de sus metodologías, frecuentemente basadas en una pedagogía constructivista. Aunque el museo analizado se afana en conocer e integrar el entorno de cada público, la comunicación del objeto suele ser tradicional, al adoptar un modelo de conocimiento narrativo, por lo que el espectador lo recibirá mediado por su contexto sociocultural y estético.

6. En cuanto a los planteamientos pedagógicos, cabe destacar que el Museo Jorge Rando trabaja teniendo en cuenta el currículum de cada nivel educativo y con la ayuda de un grupo de docentes y pedagogos que colaboran con el Departamento de Educación. Aunque lo habitual es que desarrolle una visita guiada y razonada, cuyos contenidos no siempre pasan por un taller posterior que los reelabore, ocasionalmente los grupos visitantes finalizan la visita con una experiencia práctica productiva; ello depende de la demanda del profesorado, de la exposición visitada y del proyecto didáctico diseñado para cada caso.

7. Durante las visitas a entornos patrimoniales, el profesorado suele respetar las propuestas educativas de las instituciones que los reciben. En el caso de la docente participante - y teniendo en cuenta que se trata de un trabajo complementario y extracurricular - no es una excepción: acepta de forma expresa el programa educativo del Museo, no propone actividades alternativas a desarrollar en las salas ni en el taller y, sobre todo, delega en el educador museal la toma de decisiones. A nuestro juicio, este planteamiento resta valor al trabajo colaborativo como medio para promover la construcción de conocimiento y el desarrollo de valores y habilidades del grupo. El educador del Museo Jorge Rando que ha participado en el estudio asume que la motivación del profesorado está limitada por la ausencia de contrapartidas por parte de la dirección de los centros educativos, ya que, en la mayoría de los casos, el que se involucra lo hace fuera de su horario profesional. El mismo Departamento de Educación admite que está sometido a las prioridades de gestión que plantea la institución y declara encontrar dificultades para ampliar la plantilla y evolucionar en el diseño de nuevas actividades educativas.

8. Por último, cabe destacar que aspectos relacionados con la cultura de paz se pueden percibir diariamente en cualquier exposición, cuanto más de arte contemporáneo, pero raramente son tenidos en cuenta por el profesorado antes de visitar una exposición o por el mismo educador o educadora museal. Un ejemplo de ello se produce en la visita que realiza el grupo al Centro de Arte Contemporáneo de Málaga (CAC), para visitar la exposición *Miracle*, del artista camerunés Pascale Marthine Tayou, cuyo contenido permitía debatir aspectos concernientes a la educación en cultura de paz, en su vertiente de derechos culturales y humanos. Aunque ni la educadora de este centro de arte ni la docente del grupo los abordan durante la visita, unas alumnas del grupo lo plantean espontáneamente esa misma tarde en el Museo Jorge Rando, mientras reflexionan con el educador museal sobre la exposición *Punto Quebrado*. Las huellas del éxodo, encontrando conexiones entre los movimientos migratorios presentados en ambas exposiciones.

Con todo lo expuesto, podemos afirmar que desarrollar proyectos colaborativos que permitan diseñar experiencias artísticas crítico-reflexivas, forja competencias y conocimientos significativos para la vida. Para ello, es aconsejable agilizar la comunicación entre las partes, delimitar responsabilidades, consensuar protocolos de actuación a partir de una evaluación previa del grupo y fomentar la participación activa del alumnado en la toma de decisiones.

A la vista del caso objeto de estudio, concluimos en que el punto más crítico de la relación escuela-museo se encuentra en la falta de comunicación dialógica, entendida como estrategia socio pedagógica desde la alteridad; una circunstancia que dificulta construir, organizar, gestionar e implementar proyectos artístico-pedagógicos colaborativos que se ajusten a contextos particulares. Los obstáculos se multiplican al entrar en juego otras dinámicas, como la gestión del tiempo y las relaciones interpersonales, que necesariamente han de establecerse entre los responsables de generarlos desde el centro y el museo. En cualquier caso, lo primero e imprescindible es el diálogo, porque cuando nos comunicamos conocemos los límites que nos imponen y tenemos la oportunidad de consensuarlos; pero no hay consenso sin una discusión previa.

En la particularidad de este caso, el alumnado ha querido participar en una actividad formativa fuera del horario escolar, lo que indica la necesidad de ofrecerles alternativas formativas que le empoderen y refuerzen su autonomía dentro y fuera del aula. Para ello necesitamos diseñar esquemas de trabajo basados en la comunicación y el aprendizaje dialógicos que fomenten actitudes proactivas en los participantes y estimulen la creatividad individual y colectiva; proyectos de trabajo colaborativo que refuerzen el interés por aprender a partir de la propia experiencia y promuevan la construcción del conocimiento. De esta forma, el alumnado percibe y vive emociones que le ayudan en su crecimiento personal y, en consecuencia, a aprehender la realidad con sentido crítico para activar el cambio social.

Tras el estudio, podemos concluir que el museo, como entorno artístico-pedagógico, resulta interesante, revelador y pedagógicamente útil y válido para trabajar de forma colaborativa con la escuela contenidos sobre arte, patrimonio cultural y cultura de paz, siempre que los recursos y las condiciones materiales y humanas para dicha colaboración sean propicias. En este sentido, las limitaciones reveladas en el caso objeto de estudio, posiblemente transferibles a otros escenarios, tienen que ver, fundamentalmente, con el diseño y abordaje del currículum artístico y la enseñanza del patrimonio en la escuela actual, y con las circunstancias disruptivas que se generan alrededor de la actividad docente. Así lo manifiestan los participantes de este caso - incluidos los tres docentes externos que han colaborado en el estudio como informantes - cuando indican que las debilidades en torno a los recursos, la administración del tiempo y la comunicación entre ambas instituciones son el gran obstáculo para construir, organizar, gestionar e implementar proyectos educativos específicos para cada contexto.

Conseguir revertir esa situación y facilitar que la educación artística abandone su tradicional situación marginal en el currículum educativo y cuente con los recursos necesarios para constituirse como una disciplina creativa, que promueve la identidad individual desde el respeto al contexto sociocultural (Blanco y Cidrás, 2019), la construcción de una ciudadanía activa, responsable, crítica, reflexiva y comprometida con la cultura de paz a través del arte, es uno de los principales objetivos de este trabajo. Lograrlo dependerá ciertamente de los apoyos y las sinergias institucionales, pero también de nuestra capacidad, como docentes del área artística, para compartir y transformar metodologías -ajenas a la infancia y la adolescencia- que inhiben la creatividad y ocultan lo esencial de la experiencia artística: su posibilidad para pensar y cambiar el mundo reflexionando, creando e imaginando con sentido estético.

Referencias

- ALPHEN van, Ernst (2006). “¿Qué Historia, la Historia de quién, ¿Historia con qué propósito?”. Nociones de Historia en Historia del Arte y estudios de Cultura Visual, en Estudios Visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 3, 80-97. ISSN 1698-7470.
- BLANCO, Vicente y CIDRÁS, Salvador (2019). Educar a través del arte. Pontevedra: S.L. Kalandraka.
- BECERRA, M.^a Teresa y GOMES, Silaine María (2022). Educación y Museos, Universidad de Extremadura. Disponible en: <https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/14633/1/978-84-9127-112-3.pdf>
- BINABURO, José Antonio y MUÑOZ, Beatriz (2007). Educar desde el conflicto. Guía para la mediación. Barcelona: CEAC
- CALAF, Roser y GUTIÉRREZ, Sue (2017). El Museo Thyssen- Bornemisza: evaluando sus programas educativos para enseñar arte, Arte, Individuo y Sociedad, 29 (1), 39-56, <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.49123>
- CUENCA, José María y MARTÍN-CÁCERES, Myriam (2009). “La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial”. En: Ávila, R.M., Borgi, B y Matozzi, I. (eds.) 2009. L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Bologna: Patrón Editore
- CUENCA, José María, ESTEPA, Jesús y MARTÍN-CÁCERES, Myriam (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria, en: Revista de Educación, 375. Enero-Marzo 2017, pp. 136-159 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338
- DEL GOBBO, Giovanna (2010). La investigación acción participativa entre formación y desarrollo, Studi sulla Formazione, 12(1/2) https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8596
- ELLIOT, John (1991). Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10, 45-6 ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117730>
- ESCRIBANO-MIRALLES, Ainoa (2020). El museo arqueológico y la enseñanza de la historia en la educación formal una mirada desde el profesorado y los educadores de museo (Tesis doctoral), Universidad de Murcia
- ESTEPA, Jesús (2016). La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias, Huelva: Universidad de Huelva
- FALK, John H. y DIERKING, Lynn D. (2012). The museum experience, (1992). California: Lef Coast Press.
- FERNÁNDEZ-INGLÉS, Soledad (2021). Patrimonio cultural y museos como instrumentos de la educación entre pares. Studi sulla Formazione: 23, 167-186, 2020-2 DOI: 10.13128/ssf-11925 | ISSN 2036-6981 (online)
- FONTAL, Olaia (2013). La educación patrimonial: del patrimonio a las personas. Gijón: Trea.

- FONTAL, Olaia (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto, *Revista de Educación*, 375. Enero-Marzo 2017, pp. 184-214 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-34
- GARCÍA-SAMPEDRO, Marta y GUTIÉRREZ, Sue (2018). El museo como espacio multicultural y de aprendizaje, LIÑO, *Revista Anual de Historia del Arte*, 24, 117-128. ISSN-e 2341-1139, ISSN 0211 2574 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6516441>
- GIBS, Kirsten, SANI, Margherita y THOMPSON, Jane (2007). *Musei e aprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*. Ferrara: Edisai.
- GÓMEZ DEL ÁGUILA, Luisa María, TEXEIRA, Rocío y VAQUERO, Carmen (2015). Educación artística y exclusión social, *Actas V Congreso de Educación Artística y Visual*, Huelva. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9866/Comunicacio%CC%81n%20EDUCACIO%CC%81N%20ARTI%C3%A9STICA%20Y%20EXCLUSI%C3%81N%20SOCIAL.pdf?sequence=1>
- GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (2012). *Educación artística y Comunicación del Patrimonio*, Arte, individuo y sociedad, vol.24, nº.2, pp.283-299. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/39035>
- HEIN, George. E. (1998). *Learning in the Museum*. London; New York: Routledge.
- HERNÁNDEZ, Francisca (2003). El museo como espacio de comunicación, Gijón: Trea.
- HERNÁNDEZ, Álvaro (2017). Estado del arte de la investigación “inclusión del componente pedagógico, desde lo crítico, en los principios de la ética de mínimos y máximos de Adela Cortina en la categoría ciudadanía”. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 10(1), 99-123. DOI:10.15332/s1657-107X.2017.0001.05
- HUERTA, Ricard y DOMÍNGUEZ, Ricardo (2015). Investigar sobre los entornos educativos y abordar la problemática situación de la educación artística en secundaria, EARI (6), *Educación Artística Revista de Educación*, <http://dx.doi.org/10.7203/eari.6.6887>
- HOOPER-GREENHILL, Eilean (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London & NY: Routledge.
- LATORRE, Antonio, DEL RINCÓN, Delio y ARNAL, Justo (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92
- MANCILLA, Iulia y SOLER, Caterí (2020). Diversidad sociocultural y justicia social en educación. Una aproximación crítica desde la investigación biográfica de dos adolescentes. En Enrique Javier Díez Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez Fernández (coords.) *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. ISBN 978-84-18083-56-3, págs. 1061-1072
- MARÍN-CEPEDA, Sofía, GARCÍA-CEBALLOS, Silvia, VICENT, Naiara, GUILLAT, Iraxte y GÓMEZ-REDONDO, Carmen (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo, en *Revista de Educación*, 375, pp.110-135. DOI: 104438/1988-592X-RE-2016-375-337

- MARTÍN-CÁCERES, Myriam y CUENCA, José María (2015). Educomunicación del patrimonio. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio>
- MARTÍNEZ, Luisa María, GUTIÉRREZ PÉREZ, Rosario y ESCAÑO, Carlos (coords.) (2008). Nuevas propuestas de acción en educación artística. Universidad de Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga, D.L. 2008 (ISBN: 978-84-9747-246-3)
- MARTÍNEZ CANO, Silvia (2019). La educación como herramienta poderosa de transformación social, *Padres Y Maestros*, n. 379, pp. 62-67, DOI: 10.14422/pym. i379.y2019.011
- MORENO, M.^a Isabel y MARTÍNEZ, María (2020). Artivismo como enfoque en la educación y la investigación. El caso de la “Señorita Silenciosa”, *Opción*, Año 36, Regular No.93-2 (2020): 524-557 ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385
- MATOZZI, Ivo (2015). La didattica dei beni culturali, in *Il Museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*. Padova: Il Poligrafo.
- OLIVER-BARCELÓ, Mar y FERRER-RIBOT, María (2022). Educación artística y transformación social.: Análisis de los currículums iberoamericanos de educación infantil. *Artseduca*, (32), 35-46. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6307>
- OLOFSSON, Ulla K. (1979). *Museum and children*. París: Unesco
- PADRÓ, Carla (2005): Educación artística en museos y centros de arte. En Ricard Huerta, y Ricardo de la Calle (eds.) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia, PUV, 2005, p. 137-152.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- PINNA, Giovanni (2016). Musei estetici e musei narrativi, *Nuova Museología*, nº 34. Disponibile en: www.nuovamuseologia.it
- ROLDÁN, Joaquín y MARÍN VIADEL, Ricardo (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. *Aljibe*
- SÁNCHEZ CORDERO, Jorge (2016). *El Derecho y la Cultura*. México: Tirant Lo Blanch.
- SARDELICH, Maria Emilia y FERNÁNDEZ CAO, Mariam 2021. “Memorias americoafricanas en el trabajo de artistas brasileñas contemporáneas”. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 16 (1): 60-83.
<http://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-1.maee>
- SANTACANA, Joan, LÓPEZ, Victoria, MARTÍNEZ, Tania y GREVTSOVA, Irina (2014). Hacia una propuesta de modelos patrimoniales para una educación inclusiva. En *Actas del II Congreso Internacional Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio*. Huesca. Disponible en: <https://www.academia.edu/15246815/>
- STAKE, Robert E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- TIRADO DE LA CHICA, Ana (2012). Patrimonio artístico en los museos: de la colección impuesta a la identidad colectiva. En *RedVisual*, nº 17, pp. 33-38. http://www.redvisual.net/pdf/17/redvisual17_05_tirado.pdf

- TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XX1*, 19(2), 45-76, doi: 10.5944/educXX1.19.2, 19(2), 45-76, DOI: 10.5944/ educXX1.19.2. 14466. 26/11/2017
- VAIN, Pablo D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas, *Revista de Educación*, n.4, pp.37-46 <http://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/r> - ISSN 1853-1326 (en línea)
- VAQUERO, Carmen y GÓMEZ DEL ÁGUILA, Luisa María (2018). Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. *Consecuencias de la reproducción como paradigma no-educativo*, EARI, no 9, pp. 209-236. ISSN: 1695 - 8403. e-ISSN: 2254-7592 220 - 236 <http://dx.doi.org/10.7203/eari.9.12051>
- VELASCO, Honorio y DÍAZ DE RADA, Ángel (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta
- VIDAL, Tais y RUIZ, María (2014). Arte, mediación artística e inclusión en centros penitenciarios. En *Actas del II Congreso Internacional Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio*. Huesca. <https://www.academia.edu/15246815/>
- VICENT, Naiara, IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex y ASENSIO, Mikel. (2015). Evaluation of heritage education technology-based programs. *Virtual Archaeology Review*, 6. 20. 10.4995/var.2015.4367.
- ZABALA, Mariela y ROURA, Isabel (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. p. 235. Disponible en www.redalyc.org/pdf/652/65201111.pdf.
- ZELLER, Terry (1989). “The Historical and Philosophical Foundations of Art Museum Education”, in Nancy Berry & Susan Mayer (eds.) *Museum Education: History, Theory and Practice*. National Art Education Association: Reston, Virginia, pp. 10-89

El rol de la dirección en la intersección entre metodologías de trabajo creativo y condiciones materiales en el teatro independiente argentino

The role of direction in the intersection between creative work methodologies and material conditions in the Argentinean Independent Theatre

Fwala-lo Marín

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía
y Humanidades “María Saleme de Burnichón”,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
fwalalomarin@gmail.com

Recibido: 04/01/2022
Revisado: 27/07/2022
Aceptado: 27/07/2022
Publicado: 31/07/2022

Sugerencias para citar este artículo:

Marín, Fwala-lo (2022). «El rol de la dirección en la intersección entre metodologías de trabajo creativo y condiciones materiales en el teatro independiente argentino», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 131-144), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.6882>

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.6882>
Investigación

Resumen

En este trabajo presentamos un análisis del modo de producción del teatro independiente en la intersección entre las condiciones materiales y las concepciones de los y las artistas, desde el rol de la dirección teatral. Revisamos el concepto de teatro independiente desde una perspectiva histórica y jurídica, asentada en las prácticas territoriales foco de nuestra atención. Presentamos una conceptualización del rol de la dirección como una figura propositora: esto nos permite diferenciar tipos de objetivos para proyectos escénicos, complejizando a la producción de obra como único horizonte posible. Por último, reconocemos procedimientos directoriales relativos a las dinámicas de trabajo grupal y describimos condiciones materiales y usos de estos recursos en el ámbito del teatro independiente.

Palabras clave: Teatro independiente; Teatro contemporáneo argentino; Dirección teatral; condiciones de producción; concepciones.

Abstract

In this work we present an analysis of the mode of production of independent theatre at the intersection between material conditions and artists' conceptions, from the role of theatre director. We review the concept of independent theatre from a historical and legal perspective, based on the territorial practices that are the focus of our attention. We present a conceptualisation of the role of the director as a propositional figure: this allows us to differentiate types of objectives for scenic projects, making the production of a play more complex as the only possible horizon. Finally, we recognise directorial proceedings related to the dynamics of group work and describe the material conditions and uses of these resources in the field of independent theatre.

Keywords: Independent theatre; Contemporary Argentinean theatre; Theatre Director; Production conditions; Conceptions

Introducción

El presente trabajo se enmarca en investigaciones sobre el teatro contemporáneo argentino enfocadas en los procesos de creación del teatro independiente de la ciudad de Córdoba. En particular, nuestro enfoque se centró en el rol de la dirección y su especificidad en la esfera doméstica de la producción escénica: los ensayos y los procesos. La pregunta que motorizó nuestro estudio está ligada a nuestro anclaje académico y a la vez práctico: quien escribe es también hacedora teatral y directora, por ello, comprender los procedimientos y las concepciones que movilizan a actuar a directores y directoras era una pregunta también vital. Optamos por un estudio territorial que aportara a la cartografía de los teatros argentinos: el valor de su multiplicidad se alimenta de las singularidades locales extendidas a lo largo y ancho de la nación. El caso de la ciudad de Córdoba es particular: un teatro forjado desde tradiciones latinoamericanas de creación colectiva, amasado por una comunidad en lucha, templado en festivales y al calor de gobiernos de fuerte sesgo neoliberal. De fuerte tradición grupal, estudiar un rol que se diferencia del grupo podía traernos luz respecto de la especificidad de la dirección. Es en este marco que elaboramos una metodología de trabajo que fuera capaz de documentar y analizar un rol eminentemente inmaterial y que nos otorgara las distancias reflexivas necesarias para abordar este problema.

Decidimos estudiar las prácticas directoriales de un conjunto de referentes del teatro independiente de la ciudad, escogidos mediante criterios de consagración y edad. Realizamos entrevistas a este conjunto de directoras y directores, bajo la premisa de que la entrevista descubre una nueva reflexividad (Guber, 2011, p. 70). Luego, analizamos las concepciones directoriales contenidas en los textos mediante diversas herramientas de análisis del discurso.

En este trabajo abordaremos algunos de los resultados obtenidos a partir de este análisis, particularmente aspectos del trabajo creativo de directores y grupos, considerando

no solo los recursos materiales, humanos y temporales, sino también las concepciones de los hacedores. Nos preguntamos por el tipo de proyectos se formulan y sus objetivos vinculados, las acciones que lleva adelante la dirección para gestionar a las condiciones de producción y dirigir las dinámicas grupales y, por último, la relación de los grupos con el tiempo como recurso y condicionante de los proyectos escénicos. En ocasiones se intenta explicar el proceso exclusivamente a través de sus condiciones de producción, no obstante, ese enfoque pierde de vista otros aspectos. ¿Cuáles son las formas que toman los procesos de creación? ¿Cuáles son los objetivos de un proceso? ¿Qué modalidades toma el trabajo? ¿Cuál es la relación entre el grupo y el rol de la dirección, a la luz de lo que ya analizamos? ¿Cómo se configura la dinámica grupal, qué premisas toma? ¿Qué papel juega el tiempo?

Teatro independiente

El teatro independiente es el medio en el cual realizamos nuestras observaciones debido a que creemos que en sus modos de hacer y organizarse los tiempos del neoliberalismo se resquebrajan y nos permiten hacer observaciones diferentes a las que notaríamos en el teatro con fines de lucro, teatro comercial o teatro profesional. Estos tres términos corresponden a un mismo modo de producción basado en la productividad y que es mayormente reconocible en el sistema teatral de la ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, en otras ciudades del país, como Córdoba, el teatro independiente se diferencia más fuertemente del teatro oficial que es gestionado e ideado por las instituciones estatales de diferentes niveles.

Al referirnos a teatro independiente tomamos en cuenta una categoría histórica apropiada por una comunidad en un territorio particular y a la vez, una descripción normativa contenida en una ley nacional. Como categoría de orden histórico, retomamos la conceptualización elaborada por María Fukelman sobre los orígenes del teatro independiente en la ciudad de Buenos Aires en 1930:

fue un modo de producir y de concebir el teatro que pretendió renovar la escena nacional de tres maneras: se diferenció del teatro que ponía los objetivos económicos por delante de los artísticos; se propuso realizar un teatro de alta calidad estética; careció de fines lucrativos. En este sentido, se constituyó como una práctica colectiva contestataria, dado que se opuso al statu quo del teatro de aquellos años e impulsó una organización anticapitalista. (2017a, pp 298-299)

Para 1998, en pleno gobierno neoliberal, la comunidad del teatro en el país consiguió la sanción de Ley Nacional de Teatro N° 24800 define al teatro independiente como objeto de protección, gestión y resguardo de este instrumento jurídico. Dicha delimitación es utilizada para fijar políticas de apoyo y subvención. La ley enuncia que dará expresa y preferente atención al teatro

que no supere las trescientas localidades y que tengan la infraestructura técnica necesaria como asimismo, los grupos de formación estable o eventual que actúen en dichos ámbitos y que presenten ante la autoridad competente una programación preferentemente anual. Para ello se establecerá, en la reglamentación, un régimen de concentración a fin de propiciar y favorecer el desarrollo de la actividad teatral independiente en todas sus

formas. (Ley 24.800, 1997, art. 4)

Para Fukelman hoy persiste tanto la ausencia de fines de lucro “por más de que ya no está mal visto vivir de la profesión, si es que esto es posible” como la búsqueda de “realizar un teatro de alta calidad estética” (2017b, p. 14). La autora resalta la “autonomía ideológica” como rasgo característico, lo que significa que los organismos del estado no imprimirán sus perspectivas en la factura de los espectáculos: “tienen la libertad para decidir qué van a hacer y cómo lo van a hacer” (2017b, p. 14). En la actualidad y en el territorio particular de la ciudad de Córdoba el teatro independiente conjuga aspectos materiales, como el modo de gestión y producción descripto por Fukelman, y también concepciones que funcionan como motores de las formas de ser y hacer el teatro. En trabajos anteriores identificamos dos tradiciones que se yuxtaponen y perviven en el teatro independiente de esta ciudad y que en esa superposición le dan sus propias características. Una de las tradiciones es aquella que se hereda del teatro moderno europeo e implica la división de roles, la organización jerarquizada, la autonomía de la puesta en escena como obra de arte y la aparición de la figura de la dirección teatral. En el presente esta tradición es reconocible por la profesionalización de los y las artistas en roles definidos por los que obtienen un prestigio específico. La otra tradición está vinculada al teatro latinoamericano de creación colectiva de los años 60 y 70 y a los profundos y frecuentes vínculos de la comunidad teatral con otros artistas y eventos de la región. Sus características fueron el trabajo creativo eminentemente colectivo, la ruptura de la jerarquía entre autor, actor y director y el compromiso político en una época de grandes convulsiones. A estos aspectos los grupos del Nuevo Teatro de Córdoba, según los nombra Adriana Musitano y equipo (2017), realizan su propia apropiación e incorporan aspectos vinculados a las enseñanzas que Jerzy Grotowski dejó mediante una visita. Así es como creación colectiva significa, en Córdoba, la experimentación y la práctica como método de trabajo, además de los rasgos “originales”. En 1976 se instaura en Argentina un Golpe de Estado Cívico Militar que derriba el Estado de Derecho y sus garantías constitucionales. El aparato del Estado se pone al servicio del terrorismo y asesina a numerosos ciudadanos que pugnaban por otros mundos posibles. Es en este marco que los artistas que se alineaban a la creación colectiva fueron perseguidos, desaparecidos u obligados al exilio. Por este motivo, la actualización de esta tradición en el presente no es transparente ni evidente. En otros trabajos hemos revisado este proceso con detenimiento y nuestras conclusiones son que en la actualidad los rasgos heredados de la tradición latinoamericana de la creación colectiva son el trabajo horizontal y grupal, la experimentación como forma de trabajo y la potencia organizativa de la comunidad. Producir teatro independiente en Córdoba, en la actualidad, implica en gran medida recuperar esta historia y renovarla, ya que sólo tiene lugar en este ámbito.

Metodologías de trabajo

En la literatura relativa al teatro contemporáneo, en pocas oportunidades se abordan procesos de producción de puestas en escenas. Por ejemplo, en *Contemporary mise en scène: staging theatre today* de Patrice Pavis (2013), se toman las producciones de directores y directoras con el objeto de elaborar conceptos acerca de la puesta en

escena europea y norteamericana en la actualidad. En esos escasos trabajos en los que se deconstruyen obras a posteriori de su presentación, solo se profundiza en algunos aspectos del proceso –como los relativos al tratamiento de los “materiales” (Baillet y Naugrette, 2013, p. 121). – y otros quedan en la completa oscuridad. En ocasiones se intenta explicar el proceso exclusivamente a través de sus condiciones de producción, no obstante, ese enfoque pierde de vista otros aspectos. ¿Cuáles son las formas que toman los procesos de creación? ¿Cuáles son los objetivos de un proceso? ¿Qué modalidades toma el trabajo? ¿Cuál es la relación entre el grupo y el rol de la dirección, a la luz de lo que ya analizamos? ¿Cómo se configura la dinámica grupal, qué premisas toma? ¿Qué papel juega el tiempo?

Proyectos y objetivos

Con anterioridad hemos examinado que la dirección tiene un rol propositivo a la hora de configurar un proyecto: implica la formulación de una propuesta de distribución particular de lo sensible para un proceso creativo a distintos artistas, quienes asumirán y transformarán ese convite inicial y a partir de allí se conformarán como grupo. En ese momento, la dirección deja de estar afuera del colectivo, como proponente, para integrarlo como creador. El giro introducido es que la dirección no se limita a la organización del reparto de lo sensible de una obra en particular ni de los materiales y las personas implicadas, sino que en este esquema el reparto de lo sensible está radicado en la grupalidad. Lo que significa una forma de estar juntos como hacedores, una forma de crear colectivamente y una forma de relacionarse con espectadores en lo que será la obra (Autor, año).

Esa actitud fundante puede significar aventurar distintos tipos de propuesta: una posible temática o materialidad textual, una idea de dispositivo o una forma de trabajo grupal, ya que los tipos de proposiciones posibles son varios. Ahora bien, una vez asumida la proposición del director/a por el grupo, se establecen objetivos, expectativas o al menos horizontes hacia los que caminar en conjunto. Se proyecta ir hacia allí, asumiendo que habrá un proceso para arribar a una conclusión, a un resultado.

Nos interesa problematizar esa noción que suele asociarse únicamente con la idea de obra como producto, cuando en realidad en numerosas ocasiones el objetivo es la dinámica en sí, como en los proyectos de Jazmín Sequeira y Daniela Martín. María Palacios plantea que indaga sobre “el deseo de trabajar con otrxs, de encontrarse con alguien en el escenario” para iniciar proyectos (comunicación personal, 30 de mayo de 2018). Marcelo Arbach manifiesta que muchos proyectos parten del deseo de estar juntos o de una situación de improvisación (Comunicación personal, 14 de noviembre de 2019). Además de producir una metodología de trabajo o trabajar con ciertas personas, un propósito puede ser realizar una obra con una perspectiva estética definida o desarrollar una determinada idea de dispositivo. Estos objetivos están profundamente asociados a la poética particular de cada director o directora que, desde sus propios horizontes estéticos, realizará la propuesta al grupo. Este a su vez la tomará y elaborará en unos nuevos términos, asumiendo el comienzo de un proceso que tomará un tiempo y que busca un fin. En las poéticas que estudiamos, ese tiempo se valora y configura el proceso escénico. Nuestra sistematización de las entrevistas plantea que los momentos del proceso son las

investigaciones previas, los ensayos, el estreno y las funciones. La etapa de recopilación y estudio de materiales es realizada por la dirección exclusivamente, por todo el grupo o por algunos integrantes. Los ensayos reúnen al grupo y son la instancia de exploración de materiales, elaboración de escenas, montaje y práctica del texto escénico. El estreno es la primera instancia de encuentro con los espectadores, a la que le seguirá una serie de funciones en las que la obra puede sufrir transformaciones. Acerca de estos momentos Gabriela Aguirre Visconti (2021) plantea al respecto:

La propuesta que hacemos, de la mano de Deleuze, es pensar que la singularidad que propone cada uno de estos momentos es más potente que pensar las jerarquías que sostendrían a uno por encima del otro. Entonces en nuestra propuesta no se tratará de pensar cuál es más potente, si el ensayo o la presentación a público, sino de reconocer las potencias diversas, siempre singulares, siempre inigualables, que se suceden en cada instancia de un proceso escénico, en toda su amplitud. El gesto que permitirá esa ampliación será el de reconocer que lo singular es el proceso escénico en sí mismo, y no necesariamente unos momentos por sobre otros. (p. 22)

La investigación de Aguirre Visconti, situada también en el contexto del teatro independiente, nos invita a considerar la singularidad de cada etapa y comprender la heterogeneidad de sus motivaciones. Los momentos del proceso escénico son instancias distintas relacionadas por sus objetivos grupales: el proceso de ensayos se articula por una meta, que una vez alcanzada implicará el cambio de etapa. Los objetivos pueden ser distintos y a la vez varios, por ejemplo, hacer una obra, transitar un proceso con ciertas personas, utilizar un dispositivo o entrenar nuevas dinámicas grupales.

Este tipo de procesos escénicos está en clara contraposición con aquellos que valoran el producto obra por encima de cualquier otro propósito e incurren en procesos de mayor superficialidad, invirtiendo menos tiempo en ellos. Las búsquedas orientadas únicamente a la producción de obra recuperan modos convencionalizados de géneros teatrales estables, es decir, vuelven a resolver problemas de producción como ya han sido resueltos con anterioridad.

En las concepciones que examinamos, los objetivos son múltiples y hay una valorización del proceso, que tomará un cariz acorde a sus metas. Un proceso, entendido en estos términos, ensaya y prueba posibilidades y alternativas, intenta modos de hacer y es coherente con la búsqueda que se plantea. Los directores y las directoras que estudiamos explicitan distintos objetivos estéticos, dando cuenta de las singularidades de sus poéticas. Sin embargo, resuena en todas las entrevistas el afán de indagación sobre problemáticas que les desvelan, buscando ampliar los límites de su propio trabajo. En ese sentido, recuperamos las palabras de Jazmín Sequeira sobre el proceso de *La verdad de los pies*, en la que se valoran especialmente la metodología de creación y la búsqueda del autoconocimiento personal:

fuimos indagando en una metodología que es súper colectiva, en el sentido de que hay una escena a la que se arribó, pero que pasó por las múltiples resonancias de todos (...) y partir de lo que cada uno, de las heridas abiertas (...) te estás abriendo a auto-conocerte y a indagar más en vos, eso también es una fuerza de contagio a otro, una invitación a ir en profundo, en algo que sea significativo para mí. (Jazmín Sequeira, comunicación

personal, 6 de junio de 2018)

De otro pasaje de la entrevista recuperamos la validación de proyectos que se originen a partir de los deseos personales y, por contraposición, la crítica negativa a que un proyecto emerja de una idea previa, de un lugar adonde arribar:

[un proyecto] emerge de bucear previamente en un lugar de encuentro, de los deseos más personales de los participantes del equipo, es decir, obviamente no de un texto, no de una idea previa, no de un concepto ni de un lugar adonde arribar. (Jazmín Sequeira, comunicación personal, 6 de junio de 2018)

Sequeira explicita la atención que recibe el proceso en el teatro y su carácter experimental y reflexivo:

a pensar el teatro (...) que no es sólo un oficio o una práctica que está localizada en los ensayos, en el cuerpo, en el hacer, sino también una práctica que se nutre de hacerse preguntas, de leer, de cuestionar, de pensar, de organizar encuentros con otras personas. (...) pensar el teatro más dentro del campo teatral específico, los ensayos, lo que es la dramaturgia de la escena, la dramaturgia de la actriz, del actor. (Jazmín Sequeira, comunicación personal, 6 de junio de 2018)

Tomemos en cuenta que en este discurso el teatro se equipara a la práctica de los ensayos y la reflexión, que a su vez toman una perspectiva experimental. Si bien otras concepciones valoran el surgimiento de un proyecto a partir de una temática, un texto, una idea o un grupo, consideramos que, para los distintos tipos de objetivos, en general siempre hay un gesto hacia la experimentación. Nos referimos a un deseo de probar y examinar de modo práctico la singularidad, las cualidades y la fuerza de una búsqueda. En otras palabras, la resolución de problemas de producción se emprende por vías desconocidas (al menos, para ese colectivo), por lo tanto, podemos decir que la experimentación en los procesos está convencionalizada, en términos de Howard Becker (2008). La resolución de un problema a través de una solución más o menos similar configura una convención.

No obstante, la explicación aún es insuficiente para comprender por qué los procesos se sostienen prolongadamente en el tiempo y fructifican. Tampoco alcanza con que el objetivo pase de la esfera individual de la dirección a su asunción grupal, que significaría el establecimiento de un contrato inicial que pacta un compromiso a futuro. Una de las claves para que comprendamos el fenómeno la expresa Rodrigo Cuesta:

La confianza que deposita el otro sobre vos, también. Ahí sí, yo creo que el otro se deja, se deja moldear, si se quiere, por la mirada de afuera y confía. Capaz que se siente un estúpido o se juzga el actor constantemente, pero ahí está el director. (...) No sabíamos por dónde íbamos y sin embargo íbamos juntos, al tomar el ensayo como un proceso de experimentación. (Rodrigo Cuesta, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

La confianza en el proceso, en la dirección y en el grupo son centrales para que el compromiso de experimentar se sostenga en el tiempo. Esa caminata a ciegas que es el ensayo –y no cualquier tipo de ensayo, sino uno que prueba e intenta nuevas formas de hacer las cosas– es posible únicamente por la confianza mutua que se tienen las personas, por la convicción en las capacidades de los pares y en el afecto que se guardan.

Procedimientos de la dirección sobre las dinámicas de trabajo grupal

A cada concepción teatral le corresponden una serie de expectativas de la forma ideal que tomaría un colectivo. Es posible establecer dos polaridades, por un lado, la constitución de un colectivo homogéneo –que borra la diversidad, establece formas únicas de ser y hacer, para masificar a los sujetos en un sujeto colectivo que “universaliza los rasgos singulares” (Agamben, 1996, p. 18). Por el otro, la conformación de un colectivo de singularidades bajo “la idea de una comunidad inesencial”, es decir que su reunión no se somete a rasgos esenciales. Otro modo de pensar la constitución de sujetos colectivos es tomar en cuenta “lo común” que reúnen a las “identidades colectivas” (Mouffe, 2014) a partir de intereses y también, pasiones. Sequeira busca establecer sus procesos en proximidad a este último tipo y lo construye alrededor de preguntas:

¿cómo se complementan los puntos de vista diferentes, heterogéneos, singulares? no perder de vista la singularidad en lo colectivo, no homogeneizar (...) Y, para ir en contra de la homogeneización, es pensar procedimientos concretos, inventar procedimientos concretos, para asegurarte que estar todos pensando lo mismo no significa perder la singularidad de mi propio punto de vista. (Jazmín Sequeira, comunicación personal, 6 de junio de 2018)

Podemos entender que la construcción de un común –como es llevar adelante una poética grupal– no demanda abandonar los saberes, las intuiciones y los deseos de cada integrante del grupo. Si antes dijimos que hay una escasa documentación –y mucho menos análisis– de algunos aspectos de los procesos, encontramos valiosa la explicitación de los procedimientos directoriales relativos a trabajar la dinámica grupal, desde una perspectiva artística y no psicologista. En la entrevista, Sequeira es consultada por las tareas de la dirección y es llamativo que sus respuestas estuvieron casi completamente abocadas a la dinámica de trabajo grupal en proceso: su pensamiento estaba situado en la metodología de creación grupal de los ensayos. En otros casos, los directores y directoras se circunscribieron a pensar los materiales (el director debe estudiar la obra) o al acontecimiento teatral (el director debe diseñar el dispositivo de recepción). En el caso de esta directora, su entrevista centra la atención en este momento del proceso escénico y por ello lo retomamos en extenso, resaltando algunos pasajes en cursivas:

coordinar, escuchar (...) La escucha para mí es clave (...) Si se entiende tradicionalmente la dirección como el que propone, el que dice, el que habla, para mí hay que hacer un poco más cóncavo todo. [La dirección] es más preguntar, preguntar para ver justamente qué aparece en cada quien. La pregunta deja un espacio vacío para que cada uno se mire a sí mismo, saque cosas y lo ponga ahí. Después, escuchar, para saber reconocer. Saber escuchar para mí es una tarea que no terminás de aprender a hacer nunca, porque siempre hay tantas cosas. Uno con la mirada está editando todo el tiempo. Así como haces foco con la mirada y no ves lo otro, con la escucha pasa lo mismo. La escucha como un reconocimiento complejo de todo lo que está sucediendo al mismo tiempo en un ensayo. También señalar cosas para que se las piense, se las discuta. También abrir la comunicación para que no sea unidireccional, para que no sea de los actores hacia la

dirección, sino que circule y que la discusión sea realmente colectiva. También abrir la sensibilidad al momento de proponer y al momento de escuchar, percibir las propuestas de la escena. Las propuestas en un sentido amplio, porque uno propone desde el cuerpo [y también] la propuesta en términos convencionales “traigo esta propuesta”, pero también [la propuesta de] lo que empieza a surgir en la escena. Montar, el trabajo de montaje constante.

F: ¿No es algo del final?

J: ¡No! Se monta hasta cuando propones en la primera reunión, propones un punto de partida, ya estás, para mí montando, porque estás eligiendo, el elegir una consigna y no la otra [es montar]. Te diría más, las palabras con que des una consigna ya estás, de alguna manera, perfilando posibles campos de resonancia, posibles campos de respuestas. Entonces para mí, elegir y montar es algo que se está haciendo todo el tiempo y también lo hacen los otros, para mí, no es algo específico de la dirección.

F: ¿Pero es algo que la dirección también hace?

J: Sí, eso sí. También anudar en el sentido de, esto lo tomo de algo que decía Silvio Lang, no es mío lo de anudar, que lo toma de Lacan. Todo lo que se abre y se diversifica, por momentos hay que traer [y decir] “miren, tenemos esto, esto, esto y yo creo que se está potenciando acá” (...) Y entramar, tiene que ver con el montaje. (Jazmín Sequeira, comunicación personal, 6 de junio de 2018)

Como tarea central, vuelve a surgir con preminencia la escucha. Una tarea que jala de la soga de la pausa, del mismo modo que lo hace la pregunta, que es tomada como un provocador del espacio vacío. Cuestionando, pretende abrir un lugar para cada miembro del grupo. Llamamos la atención a las formas de expresión: es distinto “abrir un lugar para el grupo” a puntualizar la individualidad de sus integrantes (“para ver justamente qué aparece en cada quien”). La pregunta incluye un carácter introspectivo que estimularía el autoconocimiento. En un movimiento similar, se encontraría la apertura de la comunicación, que espera romper el monopolio de la dirección respecto de los diálogos. El objetivo es rehacer las líneas de comunicación en una lógica de red y trama, cortando con la unidireccionalidad de las diadas dirección-actuación y dirección-artistas técnicos.

Otra operación llevada a cabo por la dirección es la selección y la focalización, cuestión que ya revisamos y que se reitera en este discurso, aludiendo al “reconocimiento complejo de todo lo que está sucediendo al mismo tiempo en un ensayo”. Lo observado es recortado para luego dirigir el interés y esfuerzo hacia allí. En un gesto similar se ubica el señalamiento como procedimiento. Señalar implica verbalizar aquello que se observa con el propósito de que la totalidad de integrantes del grupo lo adviertan también y tengan oportunidad de pensarla. De algún modo, es una igualación de las percepciones, nivelada por la sensibilidad de quien dirige. En el mismo conjunto de procedimientos ubicamos la acción de anudar, que avisa de posibles enlaces en virtud de criterios relacionados a los sentidos o a las sensorialidades.

El procedimiento de montaje ostenta otra complejidad, ya que se refiere tanto a cuestiones de la dinámica grupal como a aspectos relativos a la puesta en escena. Durante la entrevista, a sabiendas de que se suele identificar el montaje con un trabajo solamente

sobre las materialidades, se preguntó sobre la etapa en la que se monta con el propósito de provocar la explicitación de las concepciones al respecto. En ese momento, aparecieron algunas señales para la comprensión del rol en su carácter propositivo:

J: ...Montar, el trabajo de montaje constante.

F: ¿No es algo del final?

J: ¡No! Se monta hasta cuando propones en la primera reunión, propones un punto de partida, ya estas, para mí montando, porque estas eligiendo, el ya elegir una consigna y no la otra, te diría más, medio de neurótica te voy a decir, las palabras con que des una consigna, ya estás de alguna manera, perfilando posibles campos de resonancia, posibles campos de respuestas. (Jazmín Sequeira, comunicación personal, 6 de junio de 2018)

La primera reunión es el momento en que se realiza la propuesta, el punto de partida, del proyecto. La construcción de esa propuesta tiene la capacidad de imaginar posibles campos de respuestas que, sin ingenuidad, son tenidos en cuenta por quien dirige. Montar se entiende como la selección y la puesta en juego de una posibilidad, la decisión de una alternativa y no de otra a sabiendas de que eso provocará respuestas en los demás.

Recursos materiales y tiempo en los procesos

La cuestión de las condiciones de producción afecta la metodología de trabajo y de creación grupal. El tiempo que se emplea y los distintos recursos están convencionalizados en el teatro independiente. Entre los factores que modifican los procesos están: el espacio institucional donde se realizan los ensayos, la etapa del proceso en que se accede a las materialidades sonido, luz, escenografía, etc., el tipo de pacto que se entabla con los y las artistas técnicas, el tiempo que se utiliza para ensayar y la calidad de ese tiempo, entre otras. Esas cuestiones son gestionadas de manera grupal o centralizadas en la dirección, de acuerdo a las concepciones con las que haya sido fundado el grupo.

Los grupos teatrales organizan sus ensayos en torno a un espacio que puede ser profesional, como una sala del circuito de la Red de Salas Independientes, o un sitio inespecífico del que disponen. En general, los grupos preferirán ensayar en la sala donde presentarán la puesta en escena, lo que es muy beneficioso considerando que la experimentación no tendrá que ser readaptada a una nueva espacialidad. El uso del espacio es una de las tantas aristas que un proceso de ensayo aborda, ya que afecta a todos los materiales y artistas comprometidos. Actores y actrices consideran las distancias y dimensiones del espacio para desplegar su corporalidad, inclusive, se abren posibilidades para jugar con las especificidades que el sitio disponga (una ventana, un baño, una escalera, una puerta). De igual modo, los y las artistas técnicas diseñarán sus materiales para ser puestos en escena en una espacialidad particular. Muchas veces, sus trabajos asumen el doble desafío de saber que el espacio es indeterminado y que las obras giran de sala en sala, por lo que escenografías y luces tienen que poder funcionar en contextos diversos. Además, cada sala les aportará a estos artistas un equipamiento particular y necesitarán adaptar su propuesta a las posibilidades técnicas con que cuenta el espacio. A la vez, el dispositivo de recepción está emplazado en un espacio: durante el proceso,

quién dirige podrá imaginar cómo será la recepción de acuerdo a los ángulos de visión, a las sensaciones kinestésicas, a las resonancias sonoras que perciba. Todos estos aspectos son materia de prueba e indagación, por ello, el espacio es relevante para el proceso de creación.

La sala teatral brinda grandes posibilidades, no solo por su proximidad a lo que sería la función sino por la facultad de indagación específica sobre los demás materiales de la puesta, como la escenografía, la sonoridad o las luces. Rodrigo Cuesta se refiere a estas potencialidades durante los ensayos como entrar en sintonía:

la sala te da otras posibilidades de entrar en sintonía, podés ensayar con las luces, con una escenografía más cercana porque es la que vas a tener, porque tenés tu sala para guardarla, tenerla de antes, poner la música que vos querés. Cuesta mucho mantener la sala pero siempre digo lo mismo, nosotros tenemos ciertos beneficios y está buenísimo tenerlo... ya que yo me rompo el lomo para tener [la sala], por lo menos quiero ensayar con las luces, con las cosas que tengamos. Los ubica a los actores, y a todos en realidad, en otra sintonía. (Rodrigo Cuesta, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

Tener los beneficios de contar con los materiales durante el proceso de ensayos está asociado a un tremendo trabajo, no sólo para producirlos sino para costear lo que significa una sala propia que aporte esas libertades. Son muy pocos los casos en que esto ocurre: de las y los 12 directores que estudiamos sólo 5 cuentan con un espacio propio para ensayar, afrontado por colectivos de hacedores que gestionan el sitio. El caso más evidente es El Cuenco, que como asociación civil conglomera a un grupo de artistas que llevan a cabo sus actividades en ese espacio.

Sin embargo, ensayar en una sala por alquiler es más bien oneroso: todo el costo de un proceso puede representar el 50% de los subsidios más cuantiosos, como los otorgados por el Instituto Nacional del Teatro o la Agencia Córdoba Cultura (a nivel del Estado provincial). Es por este motivo que algunos grupos del circuito (e inclusive algunos proyectos de los directores que estudiamos) utilizan otros tipos de espacios para desarrollar sus procesos. Estos pueden ser espacios culturales no específicamente teatrales cuyo uso se canjea por el hecho de formar parte de esas asociaciones (organizaciones políticas, asociaciones profesionales, centros culturales independientes o del estado). La cuestión de los recursos económicos no deja de ser imperante a la hora de las posibilidades de experimentación, incluyendo una gran inversión por parte de hacedoras y hacedores, que conviven con la incertidumbre de recuperar lo invertido solo si gestionan fondos estatales. La dinámica que imponen los entes del Estado define que los fondos sean cobrados varios meses después de que hacedoras y hacedores invirtieron de sus dineros personales para emprender el proceso de ensayos, a sabiendas que muy difícilmente las funciones aporten alguna clase de ganancia económica.

A su vez, contar con escenografía, iluminación o sonoridad no es una cuestión exclusiva de recursos. La composición de esos materiales depende, en general, de artistas específicos. La forma de trabajo con esos artistas es variable: pueden integrar el grupo o tener una participación puntual en el proceso. Un o una artista que tiene una participación puntual se reúne con el grupo o sólo con quién dirige para comprender el proyecto y

elaborar una propuesta. Puede asistir a algún ensayo y en algún momento del proceso, entregar el producto de su actividad: música original, escenografía o inclusive la planta de luces. Un o una artista técnica que se integra al grupo se suma a la gran mayoría de los ensayos y asiste a todo el proceso. Provee o no borradores de lo que será luego su aporte final, con su presencia ejerce la observación de lo que se está produciendo y sus intervenciones también configuran la trama creativa del proyecto. Aquellos materiales que vaya ofreciendo se irán incorporando a la escena de un modo fluido, sin forzamientos, ya que, si hay tiempo de juego y de ensayo con esos materiales, las inclusiones darán más material a la escena para fructificar en nuevas ocurrencias o en profundizaciones. Siempre que se integren, sus propuestas tendrán posibilidades de idas y vueltas, de configurar borradores que mejoren según las necesidades del proceso e inclusive, de hacer la primera propuesta en función de su sensibilidad y no de la mediación que la figura de la dirección le imponga.

El tiempo intermedia estas participaciones, madura los materiales y habilita los juegos; empero, el tiempo en demasía puede desgranar un proyecto o volverlo inviable. El equilibrio es precario entre las condiciones de producción y el tiempo, como lo es entre la tensión pausa-avance en las decisiones directoriales.

Consideremos primero, la extensión de los proyectos: está consensuado o convencionalizado lo que es un proyecto breve o uno extenso, 3 a 6 meses o años. En paralelo, un proyecto puede tener una frecuencia de ensayos de distintos grados de intensidad: 1 vez a la semana, 2, 3 o incluso 4, dependiendo de la duración general del proyecto y la inversión de tiempo que el grupo quiere hacer. Cada ensayo puede durar como mínimo 2 horas, –valor que está convencionalizado para el alquiler de las salas y sus protocolos de ingreso y egreso– o muchas más horas, dependiendo de la excentricidad del proceso. Otra variable a considerar es la calidad del horario que se destina para ensayar, teniendo en cuenta que es el momento del día en que la totalidad de los y las integrantes coinciden y que puede corresponder con horas ya entradas en la noche, excesivamente temprano por la mañana o inclusive los fines de semana. Estos horarios marginales pueden alterar la calidad de la disposición de los participantes del ensayo, ya que deben sobreponerse de las jornadas laborales de sus trabajos alimenticios. En el caso de grupos numerosos, más de 6 u 8 participantes, coordinar agendas se vuelve una tarea titánica que requiere de esfuerzos especiales y puede conducir a elegir horarios marginales, ensayos intensivos (muchas horas, pocas veces) o ensayos poco frecuentes durante un prologado tiempo. El riesgo de los procesos que se extienden en el tiempo es la desgrane del interés y la dispersión de sus integrantes.

Ahora bien, ¿en qué se ocupa el tiempo reservado para el proceso? De las entrevistas surge que habrá tiempos de indagación, de exploración, de entrenamiento, de repetición de lo que ya está decidido e incluso, tiempos de juego sobre las partituras. La administración de esos tiempos suele depender en buena medida del rol de la dirección, aunque sea una labor que aparentemente no le correspondería.

Palabras finales

Describimos aspectos materiales de los procesos escénicos y los vinculamos a las concepciones sobre proyectos y objetivos de directoras y directores. Nuestro propósito es poder ofrecer detalles sobre los modos de producción desde una perspectiva territorial que permita poner en diálogo este modo con otros teatros.

La habitualidad de la pobreza en la producción artística latinoamericana cobra cuerpo cuando podemos visualizarla. Imaginemos entrar a un ensayo de las características que describimos y en el contexto que presentamos: una docente baja del transporte público después de haber dado clases durante toda la jornada. Entra a la sala, está fresca porque es oscura y de techos altos, es un galpón de un taller mecánico transformado con gradas y equipos de luces y sonido. Los demás están ahí o llegarán tarde, todo es imprevisible. El ensayo empieza cuando terminan las charlas previas, porque las vidas forman parte del quehacer y cada persona aporta al proceso, también, un carácter afectivo. El proyecto se erige sobre afectos, deseos y pasiones, creativos y humanos. Quizá esos son atenuantes de la pobreza sobre la que se edifican las artes escénicas en esta ciudad y quizá en muchas otras.

Referencias

- Agamben, Giorgio. (1996) *La comunidad que viene*. (J. L. Villacañas y C. La Rocca, trad.). Pre-Textos.
- Aguirre Visconti, Gabriela. (2021). *Temporalidades diversas en la creación escénica de la ciudad de Córdoba* [Tesis doctoral inédita]. Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Baillet, Florence y Naugrette, Catherine. (2013). *Material*. En J.-P. Sarrazac (dir.), *Léxico del drama moderno y contemporáneo* (pp. 121-123). Paso de Gato.
- Becker, Howard. (2008). *Los mundos del arte: sociología del trabajo artístico*. (J. Ibarburu, trad.). Universidad Nacional de Quilmes.
- Bourdieu, Pierre. (1995). *Las reglas del arte* (T. Kauf, trad.; 6ta ed.). Anagrama.
- Congreso de la Nación Argentina. (1997, 28 de abril). Ley Nacional del Teatro Ley 24.800. Generalidades. Instituto Nacional del Teatro. Régimen económico y financiero. Otras disposiciones. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/40000-44999/42762/texact.htm>
- Fukelman, María. (2017a). *El concepto de “Teatro independiente” en Buenos Aires, del Teatro del Pueblo al presente teatral Estudio del período 1930-1946* [Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras UBA]. Repositorio Institucional FILO UBA. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4668>
- Fukelman, María. (2017b). *Programa para la investigación del teatro independiente*. En P. Ansaldi, M. Fukelman, B. Girotti, J. Trombetta (ed.), *Teatro independiente. Historia y actualidad* (pp. 13-25). Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. <https://doi.org/10.22370/panambi.2016.2.534>

- Guber, Rosana. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Mouffe, Chantal. (2007) *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mouffe, Chantal. (2014) *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Fondo de Cultura Económica.
- Pavis, Patrice. (2013). *Contemporary mise en scène: staging theatre today*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203125137>

La determinación existencial del conocimiento artístico: elementos para su sistematización y análisis reflexivo

The existential determination of artistic knowledge: elements for systematic and reflexive analysis

Víctor Yanes Córdoba

Universidad de La Laguna, España

<https://orcid.org/0000-0001-8133-6902>

vyanesco@ull.es

Sugerencias para citar este artículo:

Yanes Córdoba, Víctor (2022). «La determinación existencial del conocimiento artístico: elementos para su sistematización y análisis reflexivo», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 145-170), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7379>

Recibido: 24/07/2022

Revisado: 27/07/2022

Aceptado: 27/07/2022

Publicado: 31/07/2022

Resumen

Este artículo toma como base el modo sociológico de analizar el conocimiento científico, orientándolo al estudio de la determinación existencial del saber artístico, esto es, del agenciamiento social de su producción, distribución y consumo. Nuestro propósito es evidenciar que la razón artística es producto de sujetos colectivos, empíricos e históricamente situados. Se presenta así un proceso ordenado de abstracción y aproximación al complejo terreno de las tribus y los territorios disciplinares del conocimiento artístico y su investigación, lo que posibilita una visión más profunda y reflexiva de la realidad social de su constitución.

La perspectiva la marca una aproximación sistémica a las formas institucionales de poder que actúan en la constitución socio-histórica del conocimiento artístico y que desarrollan mecanismos de dominación en el presente. Una cartografía crítica en la que situarnos, para así trazar un conocimiento de segundo orden, siempre ligado a la capacidad de pensar nuestro pensar sobre el arte y la realidad práctica desde la que se construye y se sitúa: subjetiva, epistemológica y socialmente. Nuestra meta es apelar al papel reflexivo que la subjetividad debe desempeñar en la construcción dinámica y situada del saber artístico desde una identidad pedagógica como la investigadora.

Palabras clave: Artes, Investigación, Conocimiento, Reflexividad, Identidad pedagógica.

Abstract

This article is based on the sociological way of analysing the scientific knowledge, guiding the study of existential determination of artistic knowledge, that is, the social agency of its production, distribution and consumption. Our purpose is to show that the artistic reason is product of collective subjects, empirical and historically situated. Thus presents an orderly process of abstraction and approach to the complex terrain of the disciplinary tribes and territories of the artistic knowledge and research, which allows a deeper and more reflective view of the social reality of its constitution.

The perspective is determined by a systemic approach to the institutional forms of power operating in the socio-historical constitution of artistic knowledge and that develop mechanisms of domination in the present. A critical cartography in which to place ourselves, in order to draw a knowledge of second order, always linked to the ability to think our thinking about art and practical reality from which it is built and stands: subjectively, epistemologically and socially. Our goal is to appeal to reflective subjectivity role to play in the dynamic construction and located of artistic knowledge from a pedagogical identity as the researcher.

Keywords: Arts, Research, Knowledge, Reflexivity, Pedagogic identity.

1. Introduction

Todas las épocas y culturas circundan ciertos ámbitos del saber con una serie de reglas protectoras que preservan sus contenidos de cualquier contaminación social, asumiéndolos como puros e intocables: es el ámbito de lo sagrado, de aquello que no puede explicarse porque es el fundamento de toda explicación posible (Becher, 2001). Los ámbitos del saber del conocimiento artístico entendemos que no escapan a este tipo de mistificaciones. La práctica artística actual, en la búsqueda de la delimitación de su objeto de conocimiento, se ha encontrado con las mismas dificultades que atenazan desde su nacimiento a la propia definición del arte, la mistificación de su objeto de estudio. En efecto, la definición del ámbito de acción de la práctica artística se ha convertido en los últimos tiempos en una tarea verdaderamente ardua debido a la herencia que nos han legado las vanguardias artísticas y otros movimientos sociales, así como las nuevas tecnologías, entre otros cambios derivados de la globalización, han incidido precisamente en la movilidad, la interdisciplinariedad y la ambigüedad de lo artístico, de su marco gnoseológico y disciplinar (vid. Bourriaud, 2004 y 2006; Fuller, 2009; Heinich, 2017).

¿Cuál ha sido y cuál es la situación actual de las disciplinas artísticas?, ¿cuáles son las conexiones entre las distintas disciplinas artísticas y sus representantes?, ¿cómo se ven a sí mismas y cómo ven a las otras disciplinas universitarias?, ¿cómo entienden su propia función desde el punto de vista científico y social? son sólo algunas de las cuestiones que nos han llevado a sentir la necesidad vital de situar, reflexionar, reinterrogar nuestro conocimiento sobre el conocimiento artístico, de conocer las condiciones, posibilidades

y límites de nuestras aptitudes como investigadores para alcanzar la verdad a la que tendemos desde la producción del conocimiento artístico. Y además al hacerlo de manera reflexiva hacemos frente a una paradoja clave de nuestra empresa científica: el hecho de convertirnos en sujetos operadores y objetos de nuestro propio conocimiento. El fin de la reflexividad es ayudar a pensar por uno mismo para responder al desafío de la complejidad de los problemas (Bourdieu, 2003; Morin, 1984). Situando a los problemas y a uno mismo en la génesis sociohistórica de los mismos. Conviene recordar a este respecto que toda empresa científica, en la que situamos la construcción gnoseológica del conocimiento artístico, es un inmenso aparato de construcción colectiva, colectivamente utilizado.

La clasificación, descripción y valoración de las diversas disciplinas académicas se remonta a la antigüedad clásica y han sido objeto de controversias a partir de la Ilustración y a lo largo del siglo XIX. Tanto desde la filosofía como desde la sociología del conocimiento y de la ciencia se ha sostenido y se sostiene que las distintas disciplinas tienen una esencia, unos objetivos y métodos de trabajo que las distinguen radicalmente (vid. Álvarez, 1998; Becher, 2001; Bueno, 1996; Lamo, González y Torres, 1994). Trazándose así auténticos mapas del territorio del conocimiento académico, que nos caracterizan en tanto que habitantes y cultivadores de estas diferentes áreas del saber. Una cartografía que en el caso del conocimiento artístico entendemos se encuentra pendiente de una exploración a conciencia.

La meta del artículo que aquí presentamos, no es otra que la de irrumpir en ese ámbito mistificado del saber como es el del conocimiento artístico. Tocar lo intocable para la razón moderna con los dedos de la razón misma —como diría el Programa Fuerte de Sociología de la Ciencia— (Bloor, 1998), mostrar el camino/método por el que la investigación de corte reflexivo, y no la mera reacción intuitiva, puede dar cuenta de las condiciones sociales e históricas que dan forma a los contenidos mismos de ese saber que ha permanecido, y permanece en muchos casos, como tabú de la razón moderna: la producción de conocimiento desde la investigación artística.

Esbozaremos en lo que sigue un primer marco desde el que cuestionar reflexivamente la construcción del saber artístico, las lógicas internas que operan en la construcción epistemológica y social de su conocimiento, desvelando códigos implícitos que dan sentido a su lógica de campo. Cuestiones que entendemos deben llevarnos a una comprensión más plena de la construcción disciplinar y profesional del conocimiento artístico. Esta afirmación supone atender a algo más que el desarrollo personal y profesional en la formación artística para rescatar el papel de la subjetividad en la construcción de una identidad pedagógica determinada.

El concepto de identidad es clave para entender los cambios sociales y culturales que estamos viviendo. Por esta razón, las ciencias que se ocupan de la significación en lo social lo han convertido en su objeto de estudio (vid. Bernstein, 1998; Hobsbawm, 2000; Wenger, 2001). Ayudándonos así a comprender la posición que como agentes formados, y en formación, ocupamos, y podemos llegar a ocupar, en el campo disciplinar y profesional de las artes. Una cartografía que entendemos se encuentra pendiente de una exploración a conciencia.

2. La condición existencial del conocimiento artístico

Todo interés genealógico por las formas de existencia del conocimiento nos sitúa en la comprensión socio-histórica de las condiciones de posibilidad de su desarrollo formativo y disciplinar. Y toda forma existencial debe ser entendida como una forma dinámica de construcción identitaria que siempre se está haciendo, que en cada momento se articula de distinto modo, constituyéndose como traducción y reconstrucción de representaciones, ideas, teorías y discursos, que bajo la impronta de un saber global, se entrelazan en la dificultosa producción del objeto, fijándose en el ámbito de lo colectivo, o de lo individual (Hobsbawm, 2000; Morin, 2002), y que en cada instante, establece una relación distinta con el saber del momento, que representa la manera precisa de enunciar la verdad (Foucault, 1991). Una verdad que para Foucault es el aspecto central del poder y que traduce en un interés por estudiar las construcciones discursivas que producen este conjunto particular de verdades.

Para comprender el fundamento procesual de la construcción de identidades valga recordar las ideas de Hobsbawm respecto a que toda forma de identidad sobrevive tanto sobre la base del respeto de la tradición como de la necesaria separación de la misma; que toda forma de identidad es necesariamente política en su principio y en sus consecuencias; que toda forma de identidad, aunque pueda formar una totalidad vital, discernible y efectiva desde el punto de vista de la vida real, en tanto es un constructo producto de intereses, es siempre susceptible de ser manipulada; y que bajo la autocracia de la modernidad no sólo las identidades cambian, sino de que lo hacen a través de fuerzas estructurales que superan el marco de intereses y aspiraciones de los propios sujetos (op. cit., 2000).

El hecho de aproximarnos al saber artístico desde la comprensión de su identidad pedagógica pasa por insertarlo en una base colectiva, de formación reflexiva y desarrollo profesional, en la que el conocimiento artístico adquiere un sentido mucho más complejo. Términos como profesión y profesionalización, de uso frecuente en sociología del trabajo y en las ciencias de la educación; definen campos, o esferas de la vida social, que han ido cobrando autonomía a través de la historia en torno a las relaciones sociales, intereses y recursos propios, diferentes de los de otros campos. Estos campos han constituido redes o configuraciones de relaciones objetivas entre posiciones. Posiciones que son definidas objetivamente por su misma existencia; por las determinaciones que imponen a quienes las ocupan, sean agentes o instituciones. Así al movernos en el contexto de las formaciones sociales, las identidades pedagógicas se traducen en prácticas vivenciales concretas, subjetivamente situadas, que se han ido constituyendo como un conjunto de microcosmos, relativamente autónomos, que definen espacios de relaciones objetivas: conformando la base del profesionalismo y los campos profesionales (vid. Bernstein, 1998).

Para Bourdieu (2002, 2003), la cuestión crucial a la que se enfrentan los campos profesionales de las ciencias y las artes está relacionada con el poder: ¿de qué manera los sistemas sociales jerárquicos son mantenidos y reproducidos a lo largo del tiempo? La

respuesta que nos avanza radica en que los mecanismos del control simbólico asociado a las prácticas culturales expresan distinciones sociales y ayudan así a determinar las jerarquías de poder. Los mecanismos de poder alcanzan la fibra misma de los individuos, tocan sus cuerpos y se introducen en sus acciones y actitudes, en sus discursos, sus procesos de aprendizaje y vidas cotidianas. Esta genealogía de la profesionalización, como forma de dominación o control simbólico sobre otros campos, nos remite asimismo a la historia que Foucault (2001) nos propone, la de los distintos modos mediante los que en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en objetos. Es decir, la objetivación del sujeto, mediante procesos de clasificación y división. Divisiones y objetivaciones que se realizan tanto en el interior del sujeto como entre el sujeto y los demás (e incluimos aquí la construcción intersubjetiva de los campos de conocimiento). Para Foucault el poder no puede separarse del conocimiento, por eso es poder/conocimiento. Las pretensiones del conocimiento especializado son, por tanto, pretensiones de poder: el derecho a clasificar, analizar, observar o experimentar. Los discursos no existen fuera del discurso dominante, sino que están subordinados y subyugados. Aquellos discursos que no encajan en los regímenes dominantes de verdad, o los discursos totalizadores de su tiempo, en cierta medida son considerados como ficciones contradiscursivas que invitan a la marginalización. Determinándose así la base existencial de todo campo disciplinar de conocimiento.

El desarrollo existencial de todo conocimiento es determinado por una serie de reglas que preservan sus contenidos de cualquier contaminación social, asumiéndolos como puros e intocables. Es, tal y como apuntábamos al comienzo de este artículo, el ámbito de lo sagrado, del fundamento de toda explicación posible, su esencia disciplinar. La disciplina es un principio de control de la producción del discurso, fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas. Las disciplinas se han desarrollado históricamente como expresiones y estructuras de poder/saber; por tanto la forma particular de una disciplina en un momento dado, reflejará tanto como moldeará sus políticas de inclusión y exclusión respecto a lo que constituyen sus legítimos objetos de estudio, sus metodologías y sus profesionales. La pertenencia disciplinar se inscribirá en cierto tipo de horizonte teórico: desde el interior de sus límites, el campo disciplinar reconoce proposiciones verdaderas y falsas, empujando hacia sus márgenes toda anomalía de su saber (Foucault, 2002). En este sentido, el saber artístico, tachado de blando, complejo y confuso, por las ciencias duras (Bloor, 1998; Bueno, 1996), o de inefable, como tantas veces gusta definir a los propios practicantes y teóricos del arte (Gau, 2003), se nos configura como ese espacio difuso de conciencia, «entretejido de conceptos abstractos, de métodos y procedimientos prácticos, de disciplina y de desviaciones de ella, de adelantos y miradas retrospectivas, también de crítica y de veneración hacia sus modelos», que envuelve su cometido fundamental: la producción artística (Llorente-Díaz, 2000: 13), cuya determinación socio-histórica se ha ido desarrollando desde una triple condición de existencia disciplinar: profesional, mediológica y pedagógica.

Una condición profesionalizante, determinada por la necesidad comunitaria de transmitir determinadas prácticas y saberes especializados entre distintos grupos

profesionales. Una formación para el arte destinada a artistas profesionales e investigadores del campo artístico, así como a otros profesionales de las artes aplicadas, que tiene su culmen actual en el desarrollo de planes de formación profesional y superior para determinados campos artísticos. Un desarrollo comunitario del saber referido a un sistema de relaciones sociales en un espacio definido, integrado en base a intereses, necesidades e identidades compartidas. Una comunidad de práctica es un conjunto de personas que comparten unos intereses similares y unas competencias comunes, que distinguen a los miembros de la comunidad de otras personas. Al respecto Wenger (2001) apunta que para formar parte de una comunidad, no es necesario únicamente tener intereses en común, sino que también se debe interactuar con los otros miembros para el aprendizaje. La comunidad supone un «nosotros», unas relaciones intergrupales sólidas y la organización de las mismas. Sus límites disciplinares se encuentran definidos por tres características fundamentales: configurarse sobre una base territorial del conocimiento, ser fruto de las interacciones humanas y consolidarse por un sentimiento de pertenencia. Son una comunidad en la medida en que comparten un espacio, unos intereses y una práctica con sus respectivas normas asociadas. Así los agentes socializados en un campo cuentan con disposiciones para actuar, sentir y pensar de una determinada manera, interiorizadas e incorporadas en el transcurso de su historia y que se manifiestan fundamentalmente por medio del sentido práctico: la aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición que se ocupe en el espacio social, disposiciones estas conceptualizadas por Bourdieu como *habitus*.

Las culturas profesionales comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. Se configuran así, diversos campos (científicos, artísticos, culturales, sociales, etc.), con tipos de dominación específicos. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. El *habitus* supone la internalización no determinante y en gran medida inconsciente de las normas y reglas objetivas que sugieren cómo deberíamos actuar en una situación dada. Normas y reglas que pueden ser contestadas y que son maleables dentro de unos límites. De esta forma, se configuran, aprenden y transmiten identidades y subjetividades mediante la utilización de estas técnicas y formas de organización y la creación de pedagogías y formas de relación entre profesor-alumno-curriculum, distintos e independientes. Esto configura referencias para el aprendizaje ocupacional; contribuyendo a dar sentido, apoyo e identidad a los profesionales y a su trabajo. La autonomía relativa del campo profesional se funda, pues, en la especificidad de la lógica y de los recursos puestos en juego.

El efecto de la acción socializadora de estas culturas, crea en el individuo un *habitus* de efectos duraderos, capaz de seguir actuando una vez que la acción pedagógica ha cesado. El *habitus* se constituye como: sistemático, en tanto que dota de armonía o coherencia interna a prácticas muy diferentes; como práctico y automático, en cuanto que no depende de la conciencia discursiva o estratégica; como grupal, en tanto que muestra la afinidad de estilo de vida de quienes comparten las mismas condiciones de existencia; y como distintivo y diferenciador, en tanto que es propio de cada grupo y distingue de los restantes.

Como se ha ido apuntando hasta el momento, los campos en los que se insertan las diferentes prácticas profesionales surgen porque un ámbito de la acción humana se organiza de acuerdo con una lógica específica e irreductible y convierte en eficiente un tipo de capital o de recursos. El concepto de campo, por tanto, comporta la idea de conflicto, de competencia entre sus agentes, aunque la participación en el juego implica un mínimo acuerdo sobre la existencia del campo. La primera lucha afecta al control de la lógica del campo y cristaliza en torno al problema de la legitimidad: qué acciones, prácticas o productos son legítimos o ilegítimos, ortodoxos o herejes, integrados o desviados. En consecuencia, puede afirmarse que cada campo es a un tiempo un espacio de significación, un campo de fuerzas y un campo de acción y lucha. (vid. Kluckhohn, 1968) Dicho de otra manera, el significado no se da sin violencia, el conocimiento no existe al margen del poder.

Una condición mediológica, tan antigua como las artes mismas, supone el reconocimiento del desarrollo personal y social de todo sujeto a partir del contacto con las obras artísticas. Una condición existencial desarrollada por la función socializadora de toda transmisión cultural y por la propia vida social de los objetos artísticos en sus usos comunitarios: comunicativos, narrativos, educativos, etc. Esta condición ha ido viendo legitimada su pertinencia disciplinar a partir de las distintas formulaciones de la tradición filosófica en torno a las ideas estéticas y el conocimiento artístico ha ido haciendo, teniendo uno de sus primeros referente en la Educación estética del hombre de Schiller, en el experiencialismo pragmatista de Dewey (2008) y su revisión neopragmatista (Shusterman, 2003) o en los cuestionamientos que desde la ecología de medios se hacen de las artes (Fuller, 2009) y lo estético (Bourriaud, 2004 y 2006), o desde las nuevas perspectivas de la educación patrimonial (Aguirre, 2008; Darras, 2008).

Y por último, una condición pedagógica, surgida con la aparición de los modernos sistemas escolares y el progresivo reconocimiento educativo del hacer artístico y el mundo estético como objetos de interés pedagógico. Entendiendo que la condición pedagógico-educativa de las artes supone un perfeccionamiento (de sistematización y mejora del control) de la función educativa presente en la condición mediológica, favoreciendo aspectos aptitudinales y de desarrollo formativo, así como, los procesos de individualización e integración socioeducativa que le son propios. Siendo esta condición de existencia la base de la llamada educación por el arte.

En relación al desarrollo de las condiciones mediológica y pedagógica, cabe destacar que el arte actual ha dejado de ser sólo arte, para caracterizarse por el hecho de que se ocupa de forma central de modos de comunicación y de información, haciendo suyos, por ejemplo, procesos científicos, archivos, presentaciones industriales y redes virtuales como «materiales» estéticos. Así para Pierangelo Maset (2005) «la transmisión es el factor diferencial del arte», el factor que posibilita la puesta en valor del arte en la actualidad. Transmitir significa crear una posición entre el espectador y el objeto, el concepto o el acontecimiento estético. Un vínculo entre arte y ecología humana. Una relación articulada de perceptos, afectos y conceptos, en la que el emparejamiento de la sensación y la composición que se genera en el plano estético cobra vital importancia. Es una posibilidad en el sentido de apertura a la capacidad del sujeto.

Con el fin de poder suministrar algo a los participantes en el proceso de transmisión, son necesarias determinadas estrategias. Una estrategia consiste en una determinada operación estética, esto es, un esquema operativo que determina una forma de trabajar estético-artística, una forma de comunicar y de relacionarse. A partir de ahí, es conveniente abandonar toda concepción convencional de la transmisión del arte, cuya pérdida respecto a la tradición artística consiste en querer transmitirlo de forma operacional en el sentido de un procedimiento técnico, o de un conocimiento histórico, sin desarrollar el necesario componente artístico-estético del proceso de transmisión. Vemos aquí que las operaciones estéticas se asocian a otras operaciones ya existentes y aspiran a que no existan de modo alguno aisladas en una esfera «elevada», sino que estén vinculadas por la necesidad de garantizar la continuidad del arte y de reflejar la apertura o la clausura de su concepto (Maset, 2005).

En conjunto esta triple condición de existencia disciplinar ha ido definiendo un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos: una especie de sistema anónimo a disposición de quien quiera o pueda servirse de él. Al tiempo que ha ido perfilando los requerimientos para la construcción de nuevos enunciados, siendo estos la base del progreso disciplinar, los que posibilitan formular, indefinidamente, nuevas proposiciones.

3. La coexistencia disciplinar de las artes en el territorio del conocimiento científico

Tanto desde la epistemología, la gnoseología o la sociología del conocimiento se sostiene que las distintas disciplinas tienen una esencia, unos objetivos y métodos de trabajo que las distinguen radicalmente (Becher, 2001; Bloor, 1998; Bueno, 1996). Trazándose así auténticos mapas académicos de los territorios del conocimiento, que nos caracterizan en tanto que habitantes y cultivadores de estas diferentes áreas del saber.

Toda construcción identitaria del saber se define así en relación a una alteridad, un entorno de (re)presentaciones, un imaginario de la otredad que depende de nuestra propia experiencia colectiva y su interpretación, pasada, presente, futura. Desde este sentido de identidad las disciplinas se han desarrollado históricamente como expresiones y estructuras de poder/saber (Foucault, 1991). Las particularidades de una disciplina en un momento dado, reflejarán tanto como moldearán sus políticas de inclusión y exclusión respecto a lo que constituyen sus legítimos objetos de estudio, sus metodologías y sus profesionales. De hecho, la función de la identidad disciplinar, es la de la diferenciación, la de la construcción del otro para poder ser.

Situar las disciplinas artísticas en el amplio territorio del conocimiento científico, supone ubicarlas en un amplio marco cartográfico atravesado por dos grandes ejes de poder/saber disciplinario: conocimiento duro vs. blando y conocimiento básico (propio de las disciplinas puras) vs. aplicado.

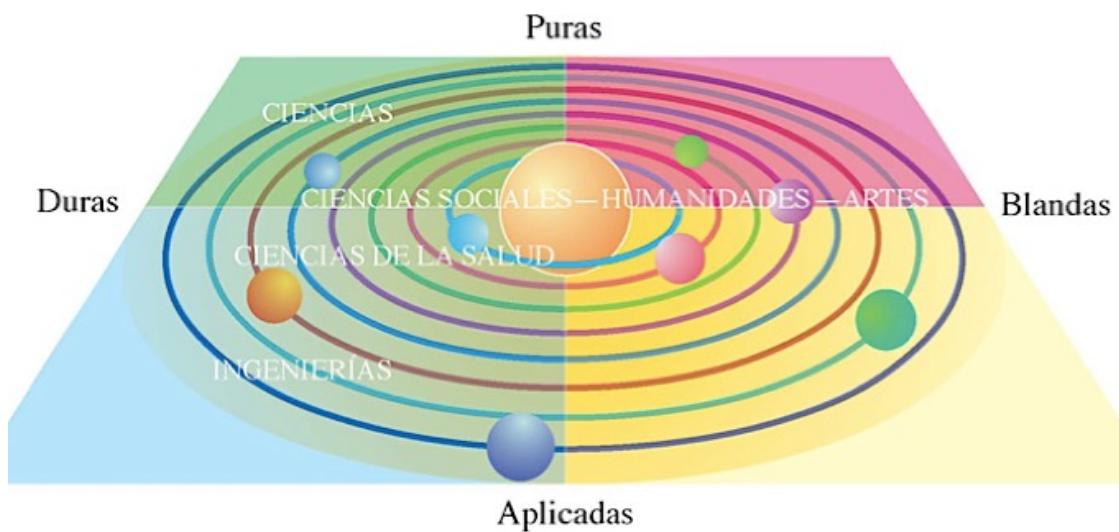


Figura 1 – Representación del sistema disciplinario de conocimiento científico.
(Elaboración propia)

El territorio disciplinario del conocimiento científico, aparece así delimitado por uno de sus ejes como conocimiento duro en oposición al conocimiento blando, según la capacidad de las disciplinas para reducir o no la complejidad de sus objetos de estudio. Así, el conocimiento duro, dominio propio de las ciencias experimentales, reduce al máximo la complejidad de sus objetos y sistemas de estudio, cerrando al máximo posible la cantidad de variables puestas en juego y el control que se puede ejercer sobre las mismas, buscando así un conocimiento lo más objetivo posible de la realidad. Mientras que el conocimiento blando, propio de las ciencias humanas y de las artes y de todos aquellos otros saberes ignorados por el imperio cognitivo de la ciencia, —las llamadas epistemologías del sur— (Santos, 2019), no reduce en absoluto la complejidad de sus objetos y sistemas de estudio, sino que se enfrenta a los mismos desde la propia complejidad de sus modelos. Las disciplinas blandas ofrecen así modelos reducidos pero igual de complejos que la realidad objeto de estudio, objetos abiertos a la subjetividad de sus interlocutores, a su pluralidad interpretativa.

Por otra parte el conocimiento básico nos remite a aquellas disciplinas (puras) que se articulan como configuradoras de nuevo conocimiento teórico sobre el que avanzar en el saber de la disciplina pertinente. Por su parte el conocimiento aplicado nos remite a aquellas disciplinas aplicadas (ingenierías habitualmente), en las que el conocimiento de base se usa para solventar problemas prácticos de índole personal, social o medioambiental. El conocimiento aplicado, se configura así como un conocimiento técnico o tecnológico específico.

El conocimiento que las disciplinas artísticas nos ofrecen, se configura así como un conocimiento blando, ubicado a mitad de camino entre el conocimiento básico de sus disciplinas (dibujo, pintura, escultura, fotografía, cine, música, etc.) y el conocimiento

aplicado (necesariamente tecnológico e interdisciplinar) que de ellas deriva: diseño, restauración, arte social, educación artística, experimentación tecnológica, comunicación intermedia, etc.

4. Los ámbitos y los niveles de existencia del conocimiento artístico

Toda comunidad se asienta en un territorio; y consecuentemente, se inscribe en un espacio geográfico concreto y determinado. El territorio engloba el conjunto de todas las ocasiones (en los diversos campos de actividad: en el trabajo, en la política, en la cultura...) que tienen los individuos y la comunidad para desarrollar su vida grupal. Es una unidad de interacción institucional, comunitaria y poblacional. Un espacio de vida, geográficamente modificado por el ser humano, al tiempo que es un espacio o lugar educativo, ya que los miembros de la comunidad mantienen en el territorio constantes interrelaciones encaminadas a analizar y a solucionar los problemas que afectan a su propio desarrollo.

Entendemos que la cartografía en la que se desarrolla el conocimiento artístico a puede ser articulada desde tres grandes ámbitos (microcosmos, mesocosmos y macrocosmos) y ocho niveles de desarrollo que de manera sintética presentamos en la siguiente tabla y que pasaremos a describir a continuación.

MICROCOSMOS	Nivel 0	Las prácticas cotidianas y profesionales del arte. [relaciones «cara a cara»: sujeto—objeto—símbolo]
MESOCOSMOS I (niveles gnoseológicos)	Nivel 1	El conocimiento artístico de base.
	Nivel 2	La Teoría del Arte [derivada de la reflexividad artística]
	Nivel 3	Las teorías sobre el arte [filosóficas, históricas, pedagógicas, psicológicas, semióticas, antropológicas, sociológicas, etc.]
	Nivel 4	El conocimiento artístico aplicado
	Nivel 5	Las comunidades disciplinares [Artistas, Críticos, Historiadores, Pedagogos, etc.]
MESOCOSMOS II (niveles sociales)	Nivel 6	Las redes del conocimiento artístico [relaciones intra e inter-comunitarias]
MACROCOSMOS	Nivel 7	El sistema de la ciencia y el conocimiento [Educación, Innovación, Evaluación y Aplicación]

Tabla 1 – Ámbitos de desarrollo del conocimiento artístico. (Elaboración propia).

4.1. El ámbito del conocimiento tácito de las prácticas del arte.

En este ámbito, se desarrolla el que hemos denominado nivel (o grado) cero del conocimiento, un nivel microcósmico que se correspondería con las prácticas cotidianas y profesionales del arte, esto es, aquellas prácticas cognitivas que tienen lugar en la interacción con el objeto artístico, esto es en los procesos de creación y/o expectación. Este nivel cero supone un conocimiento de los rudimentos del arte una exploración básica de sus potencialidades expresivas y representativas, que cabría suponer diferenciables si provinieran del conocimiento lego o del conocimiento profesional del arte.

Este nivel práctico, nos remite en primer lugar al conocimiento lego, vinculado a las prácticas cotidianas de las artes, esto es, a todos aquellos momentos en los que el sujeto se enfrenta con la realidad artística y estética de la relación artística. Todo ello puede informarnos de lo que está pasando por la mente del sujeto en el momento en que se producen dichas interacciones con lo artístico y lo estético. Teorías la mayor parte de las veces implícitas, que nos hablan sobre el nivel de desarrollo estético de los sujetos, de sus expectativas sobre lo artístico y de todo el conjunto de creencias y mitos que le sirven de fundamento.

Por otra parte, el nivel práctico, también nos remite al conocimiento profesional, o conocimiento práctico del oficio, de sus rudimentos de trabajo, formas de operar y de pensar. Una práctica profesional articulada sobre un conocimiento en acción, capaz de solventar los problemas plásticos de trabajo que puedan ir surgiendo y capaz de plantearse nuevos problemas (estéticos y/o artísticos) sobre los que seguir avanzando. Implica el dominio de técnicas y procedimientos específicos, de un marco conceptual adecuado al análisis de los problemas propios de la profesión, al tiempo que acorde al conjunto de normas, principios y valores que rigen su uso social. Al tiempo que todo ello incide en una determinada forma de ser y de actuar, propias del perfil profesional desempeñado. Hablaríamos así de un conocimiento artístico en acción, condicionado por la experiencia artística de sus practicantes y que no busca una trascendencia cognitiva mayor que la de su propia performatividad. En este sentido Jean Lave (1991) nos muestra como el sujeto se define más como una persona actuando, incorporando/compartiendo una perspectiva, prioridades, valores, experiencias previas, un cuerpo operando en un contexto complejo.

El nivel práctico nos enfrenta a dos tipos de conocimiento antagónicos: el conocimiento lego (propio de los aprendices de cualquier campo artístico) vs. al conocimiento experto (de los distintos campos profesionales del arte). Una confrontación que va a determinar todo el desarrollo posterior de la disciplina, sobre todo en el terreno de la transmisión-adquisición de conocimientos. Convendría apuntar aquí que todos nosotros podemos actuar a al vez como expertos en determinados campos artísticos y ser completamente legos (esto es funcionar a partir de intuiciones, teorías implícitas y creencias) en otros.

4.2. El ámbito gnoseológico de la producción discursiva.

Podemos entender el ámbito gnoseológico de la discursividad tal y como lo caracterizara Foucault (1993), es decir como el ámbito de las estructuras textuales referentes a una teoría inaugurada por un autor que abre la posibilidad y las reglas de formación de otros textos.

Estos textos no se caracterizan tanto por ser análogos a esta teoría (corriente o escuela de pensamiento) o a este texto (estilo), sino por plantear diferencias respecto aquella según sea su reactualización, es decir, su reinserción en un dominio de generalización, de aplicación o de transformación novedoso para él.

Los niveles de desarrollo que integramos en este segundo ámbito de producción discursiva son cuatro: el de la producción de conocimiento artístico de base; el de la producción de la reflexividad artística vinculada al conocimiento artístico de base; el de la producción teórica de conocimientos sobre el arte; el de la producción de conocimiento artístico aplicado.

El primer nivel se correspondería con el conocimiento artístico de base: el conocimiento propiciado en los campos disciplinares de la tradición artística; los campos de los lenguajes artísticos integrados y los nuevos campos extra-disciplinares de la experimentación artística y estética contemporánea. Un conocimiento derivado de la exploración de los límites expresivos y representacionales de los diferentes materiales y campos disciplinares de las artes y lo estético. Un conocimiento artístico de base que entendemos toma como ejes claves de su desarrollo un proyecto artístico de fondo y una determinada poética de autor, como orientación epistémica, (Martínez Moro, 2011) a partir de los cuales la exploración desarrollada de su propia metodica y materialidad, así como el conocimiento instrumental y creativo derivado toman sentido.

En este primer nivel de desarrollo del ámbito de producción discursiva las prácticas del arte de la cultura contemporánea se comprenden cada vez más, tal y como lo expresara Bourriaud (2004 y 2006) como un territorio de importación de métodos y conceptos: como una zona de hibridación. El material del arte ya no se compone sólo de objetos, sino también de formaciones de conocimiento, estructuras, procesos, estrategias y percepciones, que también pueden asentarse fuera del sistema del arte. Un corpus metodológico tejido en consonancia con la corriente de desmaterialización de la obra, en sus formas de comunicación, en el carácter estructural de la relación estética. En este marco de producción discursiva, las metodicas artísticas constituyen distintas formas de percibir, hacer y comprender. La generación y circulación de metodologías artísticas no apela a una formación del arte como un sistema conservador, sino a un sistema que condensa y expela momentos de relacionalidad. Las metodologías artísticas se configuran así como entidades culturales, encarnadas en el lenguaje, los textos, los sonidos, los comportamientos y los modos de conexión entre elementos que comparten, desarrollan e influencian la capacidad de transformación del arte. Sus métodos se recapitulan, se filtran y se vuelven indomables en combinación con otras formas de vida (Fuller, 2009); articulándose así como un proceso vivo en el mundo a través de formas y combinaciones que renuevan su poder de transformación y de visión.

Es definitorio del arte de nuestro tiempo, que ha obtenido su componente práctico a partir de la reflexión artística y, con ello, presenta la reflexión como una condición de la práctica (Maset, 2005). La nueva voluntad de verdad entiende el arte como zona de contacto, poniendo en cuestión y relativizando la noción misma del arte, y de lo artístico, que la mirada plural del espectador nos devuelve. Los objetos puedan no ser necesariamente «arte», pudiéndose referir a ellos como documentos, historia y norma,

inseparables de los mitos y relatos que expresan lecciones morales vigentes, con una fuerza política actual de la que no podemos distanciarnos.

El segundo nivel, se corresponde con el nivel de la reflexividad artística, esto es, el ejercicio autoanalítico que el artista hace con relación a su obra, con sus procesos, sus ideas y resultados. Es el nivel de la Teoría del Arte, esto es la teoría generada por el propio artista, resultado del ejercicio reflexivo que impulsa el acto artístico.

Seguimos aquí el símil del desarrollo de las teorías científicas, cuando nos preguntamos ¿quién produce las teorías científicas? ¿los científicos o los historiadores/filósofos de la ciencia?, la respuesta en este campo parece obvia: las teorías científicas las producen los científicos. Pero que ocurre cuando nos preguntamos ¿quién produce las teorías artísticas? ¿los artistas o los historiadores/filósofos del arte?. Intentar dar respuesta a esta simple cuestión nos sumerge en una genealogía de poder en la que el conocimiento artístico (aquel generado por el acto artístico) parece quedar relegado a un segundo plano, al quedar expresado de manera sesgada tan sólo por el objeto artístico y no por la voz del artista creador. A poco que revisemos la historia del arte veremos que los artistas siempre han estado supeditados al poder del círculo del arte: de los agentes externos que ponen en circulación la obra artística y su consumo cultural. Y lo mismo parece ocurrir con el conocimiento artístico, en el que quizá por tradición y por la comodidad del propio juego artístico, el artista deja que sean los demás los que construyan el conocimiento de su obra. Al fin y al cabo la propia sociedad se ha encargado de separar al artista del científico, asignándole funciones bien diferenciadas a cada uno de ellos: el científico produce verdad y la complejidad del trabajo artístico por la mistificación de su juego, necesita ser revelada por otros agentes (o exégetas) sociales que nos desvelan su misterio.

Entendemos que se empieza a teorizar sobre la práctica artística desde el momento en que se parte de esa práctica; pero hay un momento metodológico en que hacemos énfasis, intencionadamente, ordenadamente en esa reflexión. Es el momento de la reflexividad. Se trata de un proceso ordenado de abstracción, una visión más profunda y total de la realidad, una nueva mirada crítica y creadora de la práctica; es desarrollar la capacidad de pensar con nuestra propia cabeza, de pensar nuestro pensar. El pensar el porqué de las cosas, el porqué del conocer, pero siempre ligado a la práctica de la realidad desde la que se construye y se sitúa: subjetiva, epistemológica y socialmente. Este nivel es el que diferencia la práctica artística cotidiana, entendida como arte, como juego social, institucional (propia de los niveles anteriores), del carácter científico de la práctica artística, entendido como conocimiento, guiado por fines epistémicos y/o cognitivos.

El nivel reflexivo, que a nuestro juicio debiera guiar la producción artística, cuando es entendida como investigación, debe plasmarse además en documentos complementarios (artículos, informes, tesis, etc.) que den cuenta de primera mano e informen a la comunidad científica de los procesos seguidos, las ideas desarrolladas, los aportes, los medios empleados, las estrategias, etc. A fin de divulgar el conocimiento de lo artístico desde el propio acto del crear, y desde las propias ideas del creador/investigador. Abriendo así el juego estético del objeto artístico a un segundo plano de comprensión, en pro de posibilitar la comprensión cognitiva del mismo. Al respecto, Marta Lorente (2000) nos recuerda que ya en la tradición occidental, las artes han tendido a enunciar, a

escribir y a representar verbalmente, su saber peculiar, formando lo que podemos llamar una teoría propia. Actividad de escritura que se ha ido fortaleciendo con el pasar del tiempo a medida que las artes han ido tomando conciencia de su propia disciplina. Las artes, han elaborado desde su puro origen práctico y eficiente un creciente espectro de conocimientos de sí mismas. Un cúmulo de reflexiones que inscriben las fronteras de la actividad artística en el complejo mundo del hombre, pero también de reflexiones y principios que orientan su propia práctica.

El tercer nivel, supone adentrarse en el terreno de lo que tradicionalmente se ha asimilado a la idea de teoría del arte, y que para diferenciarlo del nivel anterior, hemos decidido denominar nivel de las Teorías sobre el arte. Esto es, teorías derivadas de investigaciones filosóficas, históricas, pedagógicas, psicológicas, semióticas, antropológicas, sociológicas... de las artes. Nos referiremos aquí a la aproximación multidisciplinar que las Ciencias Sociales y Humanas hacen en torno al hecho y al acto artístico, al tomarlos como objetos de estudio desde los instrumentos metodológicos y epistemológicos de sus disciplinas de origen (filosofía, historia, pedagogía, psicología, etc.). El resultado aproximaciones descriptivas (analíticas) e interpretativas de corte filosófico, histórico, psicológico, sociológico, económico entre otras, y alguna vez también descriptivo-normativas, como en el caso de las disciplinas pedagógicas o didácticas.

Conviene apuntar aquí, que un conocimiento pleno de lo artístico se obtiene al unificar las teorías derivadas del nivel dos anterior y del presente nivel tres, permitiéndonos así obtener una visión global y altamente comprensiva del marco disciplinar de las artes.

El cuarto nivel, nos remitiría al conocimiento artístico aplicado, esto es a aquel conocimiento disciplinar que se pone en práctica para resolver problemas objetuales-ambientales, sociales o personales. Sería ese campo de intersección disciplinar en el que el conocimiento de base de las disciplinas artísticas (su forma de conceptualizar, operar, valorar, etc.) se aplica a otros campos no necesariamente artísticos: p. ej. la restauración y conservación de patrimonio; el diseño de objetos cotidianos, de ambientes y entornos urbanos, de prendas, etc.; el desarrollo de entornos audiovisuales o intermedia; la comunicación visual; la aplicación al campo de las tecnologías sociales: terapéuticas o educativas, etc.

Los cuatro niveles que acabamos de describir se podrían agrupar bajo el epígrafe genérico de niveles gnoseológicos del conocimiento artístico, esto es, aquellos niveles que nos informan de las construcciones cognitivas y los fines epistémicos que hay o puede haber detrás de toda producción discursiva, así como del tipo de representaciones sobre las que se construye. Supone adentrarnos en el terreno de las representaciones con valor para la comunidad de conocimiento en las que se insertan las diferentes disciplinas artísticas, su relevancia y pertinencia actual.

4.3. Los ámbitos (meso y macro) sociales de la circulación y el consumo.

Por otra parte, los tres niveles que vamos a describir brevemente a continuación se podrían agrupar bajo el epígrafe genérico de niveles sociales del conocimiento artístico, y en ellos se hace referencia a las formas y los procesos de relación social que permiten poner en circulación y validar el conocimiento generado, por los diferentes campos disciplinares

del arte. Así el quinto nivel, nos remite a las propias comunidades disciplinares, con sus estructuras organizativas internas y sus formas de seleccionar y validar el conocimiento generado.

En el marco de las comunidades disciplinares de las artes cuatro parecen ser las comunidades que tienen un vínculo más directo con la producción y la divulgación del conocimiento artístico: las comunidades de artistas, de críticos de arte, de historiadores de arte y de educadores de arte; cada una de las cuales se encarga de validar a su manera la producción de nuevo conocimiento: a través de nuevas formas de creación-acción, legitimadas por la propia comunidad de artistas; a través de la creación de juicios y orientaciones de opinión, en el marco de la comprensión y el consumo artístico y cultural, en el caso de la crítica artística; a través del reconocimiento histórico de determinados hitos artísticos y la exclusión u olvido de otros, legitimando así la preponderancia de determinados cánones en la comprensión histórica del hecho artístico, en el caso de las comunidades de historiadores del arte; y a través de la transmisión de determinadas prácticas artísticas y la exclusión de otras, por parte de las diferentes comunidades pedagógicas que configuran los distintos niveles educativos.

Como vemos las instituciones encargadas de legitimar el conocimiento artístico, se configuran como centros de poder hegemónico de lo que se debe o no se debe considerar arte, de lo que se debe o no se debe consumir como arte, de lo que se puede considerar relevante o no desde el punto de vista histórico y/o patrimonial, o de lo que se debe o no se debe transmitir en las instituciones escolares. Las disciplinas artísticas se configuran así como articuladoras de discursos socio-históricamente situados que debemos de comprender si realmente queremos emanciparnos y emancipar a nuestro alumnado de las miradas canónicas, ancladas en tradiciones disciplinares, pocas veces cuestionadas, que se limitan a reproducir determinados órdenes de realidad (artística), y que pocas veces arriesgan a adentrarse en las nuevas derivas del conocimiento artístico actual.

Nos adentramos así en el sexto nivel, que nos remite a las redes del conocimiento artístico, o lo que es lo mismo, a los flujos del conocimiento en el seno de las relaciones intracomunitarias e intercomunitarias. Esto es ¿cuáles son las redes o flujos comunicacionales (de información/transmisión) que los artistas usan para construir su conocimiento? ¿y las redes o flujos de la crítica de arte? ¿y las de la historia del arte? ¿o las de la pedagogía del arte?, cada una de las comunidades que acabamos de mencionar tienen sus propias prácticas discursivas, construidas socio-históricamente que propician los cierres disciplinares entre estos cuatro grandes grupos, ¿sabemos cuáles son y cómo funcionan estas prácticas discursivas que hacen que las disciplinas se cierren sobre sí mismas?. Aunque dentro de los cuatro grandes grupos también existen a su vez distintos cierres debidos a las micro-especializaciones disciplinares, que hacen que dentro de cada campo disciplinario a su vez hayan divisiones por campos de especialización.

En la Tabla 2 presentamos a modo de ejemplo un esbozo de lo que pueden ser estos microcampos disciplinares en el terreno de las comunidades de artistas; que básicamente se pueden articular en torno a tres ejes de especialización: la especialización teórica, articulada generalmente en torno a problemas básicos de la creación artística, que exceden en cierta medida los límites de una disciplina específica, articulándose

como campos transdisciplinares del saber. Por otro lado tendríamos subdisciplinas de especialización técnica o metodológica, articuladas en torno a las diferentes formas de proceder y enfrentar la realidad de las disciplinas artísticas. Y por último subdisciplinas de especialización temática, articuladas en torno a marcos temáticos de interés que pueden rebasar el campo de especialización de las propias artes adentrándose en temáticas de índole social o medioambiental: p. ej. multiculturalismo, identidad, género, ecología, ciberculturas, activismo, etc.

Disciplinas de especialización TEÓRICA	Disciplinas teóricas sobre el arte	(Historia, Estética, Crítica, Filosofía, Sociología, Psicología, Pedagogía, Antropología, Semiótica, etc.) del arte y la visualidad
	Disciplinas teóricas de la práctica artística	Composición, T ^a de la imagen, T ^a de la creatividad, T ^a del color, T ^a de la forma, T ^a de la acción, T ^a cinematográfica, T ^a audiovisual, T ^a del diseño, Narrativa visual, Publicidad, etc.
Disciplinas de especialización TÉCNICA o METODOLÓGICA	Dibujo (artístico, analítico, técnico, experimental, animado, del movimiento, científico, narrativo, ilustración, cómic, etc.), Pintura (al óleo, al temple, acrílica, acuarela, encaustica, mural, etc.), Escultura (en piedra, en madera, en metal, fundición, mural, instalación, etc.) Artes gráficas (grabado calcográfico, huecograbado, xilografía, serigrafía, etc.), Fotografía (en blanco y negro, a color, digital, fotomontaje, etc.) Videografía (documental, experimental, videoinstalación) Infografía y arte digital Diseño (gráfico, de moda, objetual, ambiental, industrial, publicitario, etc.), Artes de acción (performance, polipoesia, arte postal, videodanza, etc), Restauración y conservación (pictórica, escultórica, gráfica, fotográfica, arqueológica, etc),	
Disciplinas de especialización TEMÁTICA	Paisaje, Retrato, Bodegón, Desnudo, Cubismo, Expresionismos, Abstracción, Nuevos realismos, Arte conceptual, Minimalismo, Arte ecológico, Ciberarte, Arte postcolonial, Expresión gráfica en la ingeniería y la arquitectura, etc.	

Tabla 2 – Subcampos de especialización del conocimiento artístico y visual. (Elaboración propia).

Por otra parte, y dentro de este sexto nivel de análisis, sabemos cómo se producen las relaciones intercomunitarias, los flujos comunicacionales entre los cuatro grupos comunitarios: Artistas vs. Historiadores vs. Críticos vs. Educadores. ¿Conocemos los procesos de interinfluencia entre dichas comunidades? ¿Estas relaciones supeditan unas comunidades a otras? ¿qué mirada del conocimiento artístico se desprende si tomamos en consideración el potencial interdiscursivo de estas cuatro comunidades de conocimiento? Volveremos sobre estas cuestiones más adelante cuando abordemos los niveles del análisis discursivo de las disciplinas artísticas.

Una última puntuación dentro de este nivel, tiene que ver con la dinámica de las propias redes o flujos comunicacionales en lo que a la difusión del conocimiento se refiere y que Tony Becher (2001) ha clasificado en dos grupos dependiendo de los niveles y de las propias dinámicas de flujo: redes urbanas y redes rurales. Las redes urbanas remiten a dinámicas de flujo cambiantes, abiertas a la novedad, de alto nivel de interinfluencia y siempre actuales, vanguardistas. Por su parte las redes rurales nos remiten a dinámicas de flujo mucho más aisladas, lentas por tanto al cambio, ancladas en la tradición y con mucha menos capacidad de interinfluencia en la transformación del conocimiento. Comprender la dinámica de flujo sobre la que se asienta la socialización del conocimiento artístico se presenta así como otro de los puntos sobre el que una educación artística que pretenda adentrar a su alumnado en el complejo campo del conocimiento artístico debe enfrentarse, si no pretende formar agentes reproductores del sistema artístico, sino agentes críticos, capaces de producir y transformar el conocimiento dentro de dicho sistema.

Y por último nos adentraríamos en el séptimo nivel, o nivel macrocósmico, en el que el sistema del conocimiento artístico se inserta de lleno en el sistema de la ciencia, la tecnología y el conocimiento, con sus correspondientes instituciones sociales y mecanismos de desarrollo social: la educación, la innovación, la evaluación y la aplicación. Todo conocimiento científico para poder perpetuarse necesita transmitirse y es aquí donde aparece la primera institución social que da sentido a dicha perpetuación, las instituciones educativas, fundamentalmente las de nivel superior, y como progresiva reproducción de estas estructuras de conocimientos, las correspondientes a los niveles educativos inferiores en las que el conocimiento disciplinar va diluyéndose poco a poco hasta llegar a la educación de infantil, en la que las categorías disciplinares como tal tienden a no existir. De ahí que debamos entender como clave para comprender el marco disciplinar del conocimiento artístico, el papel que desempeñan sus instituciones de formación, sus instituciones educativas en la producción/reproducción de conocimiento y saberes.

La innovación en el campo científico, nos remite a esa necesidad constante que tiene la ciencia de evolucionar, de progresar en su propio conocer, de superar niveles de conocimiento ya caducos y de realizar nuevos aportes que permitan tener una visión actualizada del conocimiento. Configurando así la base del progreso científico. Toda reflexión sobre la innovación se sitúa paradójicamente dentro de una tradición. La dependencia que el arte tiene de un logos comunitario significa que en ningún momento se puede olvidar de su pasado ni prescindir de su futuro (vid. Clignet, 1985). La reflexión de los artistas sobre el arte siempre ha estado acompañada de una reflexión sobre la relación del arte con otras disciplinas, sobre los cambios que afectaban directamente sus objetos, sobre sus propios límites. En este sentido, toda praxis artística siempre será histórica, es decir, consciente de estar observando un mundo cuya evolución la condenaba también a ella al movimiento.

La renovación del arte ha pasado continuamente por la crítica de las obras existentes y la revisión incesante de su teoría, cualesquiera que fueran los conflictos engendrados por esa tradición «revisionista». De ahí que el estudio del arte no sea sólo un ejercicio genealógico, ni sólo pura erudición; es ante todo un ejercicio de conocimiento de su

historia y su reactualización (Zolberg, 2002). Conviene recordar aquí que el conocimiento artístico no funciona según la lógica del conocimiento caduco, propio de las ciencias duras, sino según la lógica del conocimiento acumulado (la lógica del stock) (vid. Lamo, González y Torres, 1994). Por tanto, la relación del arte con su pasado no es la de la verdad con sus errores. A diferencia de la ciencia, para la que el pasado no representa sino un momento en su desarrollo, pero no de su madurez ni de su verdad. En el arte su madurez y su verdad vienen dados por su pasado, su presente y su futuro. Por eso, si para la ciencia el pasado podría ser considerado como una historia de los errores, ya que lo que del pasado no es error pertenece al presente, en el campo de lo artístico el pasado es verdaderamente pasado, porque su sentido pertenece esencialmente a su comunidad; pero a la vez es verdaderamente presente, porque nos interpela en cuanto arte, en la medida en que representa un logos aceptado por la comunidad en su día.

En el arte cada vez hay más conocimiento que no caduca, la historia del arte da buena cuenta de ello. Conocimiento que queda latente para ser reutilizado, revisitado en cualquier momento, según la positividad del momento. En este sentido no debemos de olvidar que lo que si cambia, y aquí es donde radica su parecido con la ciencia, es en la positividad del momento, definida por la idea de paradigma, no debiendo olvidar que en la actualidad el paradigma de la poiesis, propio de la mirada histórico-positivista al arte (mirada formalista), ha ido dejando paso al paradigma de la praxis, paradigma como su nombre indica de corte práxico (o experiencial, si se quiere) y por tanto socio-históricamente situado (Martínez Moro, 2011; Maset, 2005). Por tanto hablar de innovación supone saber asumir los cambios en los regímenes estéticos, en el hacer, en el actuar, en el valorar, etc. que bajo este nuevo paradigma, se están produciendo al revisitar el conocimiento artístico acumulado. Obviar esta cuestión es obviar los avances actuales en el campo del conocimiento, y por tanto obviar la innovación en un campo disciplinar como es el artístico.

La evaluación nos remite a los procesos de validación a los que se somete la producción científica, de cara a estudiar su impacto en la comunidad científica, su relevancia social y su pertinencia en la actualidad. En este sentido debemos apuntar que el conocimiento artístico, en tanto conocimiento científico, es raramente sometido a validación, tan sólo lo son los productos del acto profesional: los artefactos artísticos resultantes, que a partir de su impacto en el mercado artístico, en su puesta en valor por parte de la crítica, en su reconocimiento histórico actual, a través de su consumo cultural, nos da algunas pistas de la relevancia social que el arte puede tener y de su pertinencia actual para el círculo del arte (vid. Dickie, 2005; Reguera, 2005, 2006 y 2007). Aunque aún deja mucho que desear su tratamiento educativo, y la propia formación de sus consumidores.

En este punto tenemos mucho que aprender de la crítica artística como marco disciplinar desde el que actuar, ámbito mucho más próximo al de la educación del que se pudiera pensar. Entendiendo la crítica como un instrumento clave en el desarrollo del pensamiento reflexivo, de toda la comunidad artística, formada y en formación, así como la única vía desde la que poder articular cualquier tipo de evaluación, capaz de enfrentar el conocimiento artístico como producción. Una crítica que insistimos debe atravesar a

toda la comunidad artística en sus distintos ámbitos de producción: artística, histórica, crítica y educativa.

Y por último la aplicación del conocimiento científico nos remite a aquellos campos disciplinares de ciencia aplicada (ingenierías básicamente) para los cuales las investigaciones de base resultan útiles de cara a solventar problemas sociales, personales o ambientales. Que en el caso del conocimiento artístico, tendría su aplicación en el desarrollo de los diferentes campos del diseño, de la restauración y conservación del patrimonio, de las ingenierías de materiales y/o informáticas, o de las tecnologías sociales: comunitarias, educativas y terapéuticas.

5. El análisis reflexivo del sistema existencial del conocimiento artístico.

El análisis reflexivo es el trabajo mediante el cual toda empresa científica se toma a sí misma como objeto, se sirve de sus propias armas para comprenderse y controlarse. La reflexividad exige una comprensión de la naturaleza del habitus y de los constreñimientos de la cultura que se investiga. La persona que investiga debe hacerse así misma sabedora de su posición en la investigación que está describiendo. Desarrollando métodos que sean al mismo tiempo sistemáticos y rigurosamente auto-críticos (vid. Bourdieu, 2003; Shön, 1998). El conocimiento reflexivo surge de la capacidad que tienen los observadores de observarse y observar a otros observadores y observaciones y ajustarse a puntos comunes de observación. Sobre tales complementariedades se construye y sistematiza la realidad (Berger y Luckmann, 1968). Es en esa búsqueda de sentido, juego complejo de apelaciones y de respuestas, donde la investigación artística debe encontrar sus nuevos objetos de reflexión, transitando así de una perspectiva instrumental de la investigación, a una conciencia de la misma como representación, lugar de encuentro y relacionalidad.

Al hilo de las ideas expuestas en el apartado anterior, podemos sintetizar en tres los ámbitos de articulación del análisis reflexivo en el marco del conocimiento artístico: un ámbito práctico, un ámbito discursivo (o teórico) y un ámbito social.

5.1. El ámbito de la práctica artística.

En el desarrollo práctico de la investigación artística se integran diversos tipos de saberes: disciplinares, profesionales y experienciales, por esta razón, el saber investigador está constituido tanto por los conocimientos científicos como por el saber tácito ligado al habitus profesional y la experiencia. En la práctica la persona investigadora mantiene diferentes tipos de relación con estos saberes. Con los saberes disciplinares y profesionales mantienen una “relación de exterioridad” o de alienación porque ya los recibe determinados en su contenido y forma. En esta situación, los investigadores se tornan meros transmisores o ejecutores de saberes producidos por otros especialistas del campo, estableciéndose con éstos una relación de alienación”. No obstante, con los saberes de la experiencia, la persona que investiga mantiene una “relación de interioridad”. A través de los saberes de la experiencia, los investigadores se apropián de los saberes disciplinares y profesionales. Cuando estos saberes calan en el pensamiento cotidiano, el saber cotidiano los asimila, englobándolos en propia estructura. El saber de la experiencia puede integrar esos saberes anteriores sólo después de que han sido sometidos a la práctica y convalidados por ella.

Si algo queda claro en el nivel práctico de la investigación artística es que nos relacionamos con el entorno a través de experiencias activas que nos involucran, coparticipativamente, convirtiéndonos en observadores con observaciones. Así la investigación deja de concebirse en tanto reproducción de la realidad, sino como resultado de una actividad objetivante y constructiva dependiente de las perspectivas de un observador.

A nivel práctico la investigación artística se configura como un proceso de indagación “naturalista” que se construye desde tres supuestos básicos: la naturaleza múltiple e interrelacionada de la realidad, la naturaleza transaccional de la relación investigador-objeto, y la naturaleza expresivo-interpretativa de sus enunciados normativos. En la investigación artística nuestra comprensión del mundo proviene de los principios que utilizamos para producirla. La lógica de la autorreferencialidad se abre paso desde el constructivismo desontologizando la misma noción de realidad. Un proceso este, de corte introspectivo, guiado por valores heurísticos, por necesidades de orden personal, y por una gran variedad de creencias o generalizaciones que el investigador-artista mantiene para sí como verdaderas.

Dar cuenta de la lógica de la autorreferencialidad presente en los actos de la creación/investigación artística es el desafío al que se enfrenta el análisis reflexivo en este primer nivel de análisis.

5.2. El ámbito de la producción discursiva.

La articulación discursiva implica entender el conocimiento artístico como un conjunto de prácticas «reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dadas, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa» (Foucault, 1991: 153s). Las prácticas discursivas del conocer artístico, vendrían determinadas así, por el conjunto de reglas que han condicionado las prácticas del arte hasta nuestros días, y por la forma particular de confluencia que adoptan en el momento actual.

El nivel discursivo implica atender a las formaciones discursivas del conocimiento artístico, esto es, las formaciones regulares con las que se van encontrando las prácticas discursivas en su propio desarrollo evolutivo. Foucault (2002) nos plantea así cuatro tipologías formativas presentes en la evolución genealógica de todo discurso: formación modalidades enunciativas, formación de objetos, formación de estrategias y formación de conceptos.

La formación de modalidades enunciativas, nos remite a un espacio en el que necesariamente debemos de reconocer que quienes hablan son los sujetos (creadores, curadores, espectadores, críticos, etc.), como figuras estatutariamente reconocidas, condensando la unidad del enunciado, en la posición que ocupan en el conjunto de relaciones sociales (roles profesionales y sociales).

La formación de objetos, nos abre a todo un espacio articulado de relaciones posibles: relaciones primarias (con la realidad plástica y estética de las obras), relaciones secundarias (reflexivas, del espectador) y a las relaciones propiamente discursivas (del creador/autor). El problema de fondo: ¿cómo relacionar los discursos artísticos con la

realidad plástica y la reflexividad?

La formación de estrategias, viene determinada por la función que debe ejercer el discurso estudiado (elecciones teóricas realmente efectuadas) en un campo de prácticas no discursivas (sociales). Las estrategias en el campo del conocimiento artístico práctico nos remiten a aquellas cuestiones operativas de exhibición y puesta en relación con el público de sus obras que el artista ha proyectado.

La formación de conceptos, se constituye a partir de las relaciones que se vivifican en la órbita del discurso a un extraño nivel “preconceptual”. Abandonando toda correlación a un sujeto fundante, así como toda relación con las prácticas no discursivas. En el caso del conocimiento artístico, nos remite a todo aquel conjunto de términos y conceptos que permiten a los especialistas en arte ver, analizar, categorizar, juzgar y valorar las propuestas prácticas y formales del conocimiento artístico.

Y por último estudiar el ámbito de articulación discursiva, implica comprender los procedimientos o ejercicios de poder ejercidos sobre el discurso. Ejercicios de poder que Foucault sintetiza en tres procedimientos claves de: exclusión, delimitación y control.

Los procedimientos de exclusión, nos remiten a aquellos ejercicios de poder externos a los discursos disciplinares: a aquello que está prohibido por no considerarse propio de la ortodoxia disciplinar, o por considerarse separado o ajeno al campo disciplinar, o bien por ajarse de la voluntad de verdad del campo, esto es, de los métodos de investigación que considera propios.

Los procedimientos de delimitación, por su parte nos remiten a aquellos ejercicios de poder internos a los discursos disciplinares: tipologías y formas de comentar, autores claves y referencias disciplinares al uso.

Y los procedimientos de control, por último determinan las condiciones de uso del discurso: las sociedades de discursos (Sociedades Internacionales y Nacionales, instituciones de investigación de referencia, congresos y eventos científicos, etc.), las doctrinas y la adecuación social del discurso.

Los procesos de formación discursiva y los procedimientos de poder ejercidos desde las distintas prácticas disciplinares de las artes y la investigación artística, se configuran como los objetos del análisis reflexivo de este segundo ámbito.

5.3. El ámbito social (institucional) de la producción del conocimiento.

El ámbito social de articulación del conocimiento artístico, nos remite a las instituciones del arte y las redes de la comunicación artística. Lo que desde la teoría institucional del arte se ha denominado el mundo del arte (Dickie, 2005; Reguera, 2007), y que a grandes rasgos toma como base a la comunidad de artistas y se extiende al mundo social a través del mercado, la crítica, el comisariado, las bienales y las ferias de arte y los procesos de la patrimonialización artística.

A nivel social convendría considerar además el papel desempeñado por las redes informativas y las instituciones de la comunicación social: prensa, radio, televisión, internet, en lo que a la difusión y puesta en circulación y valor del conocimiento artístico se refiere. Y en conjunción con los medios de comunicación social, convendría prestar

una atención especial al papel que están desempeñando en la transmisión-adquisición del conocimiento artístico las instituciones educativas en sus diferentes niveles y ámbitos educativos.

Y por último dentro del nivel social de articulación, convendría tomar en consideración también las redes de la acción política y los movimientos sociales, a través de los cuales el arte y el conocimiento artístico está conociendo nuevas vías de difusión social.

Las grandes mutaciones científicas quizá puedan a veces leerse como consecuencias de un descubrimiento, pero pueden leerse también como la aparición de nuevas formas de la voluntad de verdad. Una voluntad de verdad, apoyada y acompañada por una base institucional: prácticas pedagógicas, sistemas de edición, bibliotecas, sociedades de sabios, etc. Pero reforzada, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad en la que es valorado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido. Esta voluntad de verdad, tiende a ejercer sobre los otros discursos, una especie de presión y de poder de coacción.

En consecuencia la revisión analítica de las instituciones de producción del conocimiento artístico, supone resituar el saber artístico en un nuevo entramado necesariamente interdisciplinar (Fuller, 2009; Morin, 1984 y 2002; Wagensberg, 2014), desde el que pensar la relevancia y la pertinencia actual del conocimiento artístico (Reguera, 2005 y 2006).

Nivel práctico	Conocimiento lego, vinculado a las prácticas cotidianas de la visualidad.
	Conocimiento profesional, vinculado al conocimiento práctico del oficio.
Nivel discursivo	Implica entender el conocimiento artístico como un conjunto de prácticas discursivas.
	<u>Implica</u> atender a las formaciones discursivas del conocimiento artístico y visual.
	Implica comprender los procedimientos o ejercicios de poder sobre el discurso.
Nivel social	Instituciones del arte y las redes de la comunicación artística.
	Redes informativas y las instituciones de la comunicación social.
	Entornos e instituciones educativas.
	Redes de la acción política y los movimientos sociales.

Tabla 3 – Elementos que componen los niveles el análisis reflexivo. (Elaboración propia).

6. Conclusiones

Analizar de manera sistémica las formas de articulación anteriormente esbozadas, supone dar un paso hacia los debates del análisis social que actualmente se definen desde una mirada crítica y reflexiva del conocimiento, de cara a esbozar las variables que a nuestro juicio se debieran considerar en una gestión integral e interdisciplinar de la formación del conocimiento en el campo de la investigación artística.

Entendemos que una adecuada gestión integral e interdisciplinar de la formación del conocimiento en la investigación artística solo será posible si en su proceso de construcción atendemos a las seis ideas siguientes:

1.- Se pasa por un ejercicio de reflexividad disciplinar, bastante exhaustivo, que cuestione en primer lugar la naturaleza gnoseológica de las áreas de conocimiento de procedencia, y en segundo lugar los vínculos que las unen con el marco global de la investigación artística. Dando luz así, a la positividad y al a priori histórico de las disciplinas académicas que nos definen.

2.- La autoreflexividad disciplinar, anterior, debería tomar en consideración como se constituyen las formaciones discursivas (la formación de objetos, de modalidades enunciativas, de conceptos y de estrategias) y los procedimientos o ejercicios de poder sobre el discurso (procedimientos de exclusión, de delimitación y de control) de los campos objeto de autoanálisis.

3.- El ejercicio autorreflexivo, que en su génesis, podría tomar la forma de un ejercicio individualista, se debiera culminar en un contexto de cooperación interdisciplinaria, que suponga un cambio en nuestra posición como sujetos y, por tanto, el comienzo de la modificación de nuestro habitus.

4.- El trabajo colectivo, en contextos de cooperación investigativa, que toda acción interdisciplinaria demanda, debiera dar pie a la confrontación comparada de diferentes prácticas discursivas, a fin de atravesar las fronteras entre disciplinas y comprender mejor los procesos de conflicto y apropiación discursiva de las mismas.

5.- Vemos como necesario hacer de este ejercicio reflexivo un proceso sin fin, sobre el cual se puedan ir construyendo el conocimiento de la investigación artística, como práctica discursiva. Sin que ello signifique disolver la especificidad de cada disciplina.

6.- El fin último de todo este proceso debe ser: el conocimiento de nuestras potencialidades y limitaciones disciplinares, de cara a tener puntos de referencia sobre los que construir nuestras subjetividades como intelectuales comprometidos, y dar sentido a nuestras acciones, como investigadores y agentes críticos del cambio social.

Este esfuerzo trae aparejado necesariamente la revisión de formas de aplicación del campo teórico de Foucault (vid. Castilla, ; Vázquez, 2021), lo que no es otra cosa que poner sobre la mesa empleos más o menos polémicos, no en virtud de una ortodoxia, sino más bien, en virtud de una representación no engañosa y descontextualizada de las herramientas del pensamiento foucaultiano, de manera que nos permita desenmarañar los condicionantes internos (vinculados a la reflexividad discursiva de nuestras áreas de conocimiento), estructurales (propios de las culturas organizativas de las comunidades de investigación de las que formamos parte) e idiosincrásicos (ligados al proceso de construcción de nuestras subjetividades como investigadores), condicionantes que operan, y que han operado, en la organización disciplinar de las tribus y territorios del conocimiento artístico que habitamos.

Referencias

- Aguirre, Imanol (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En, El acceso al patrimonio cultural. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 67-118.
- Álvarez, Juan R. (1998). La filosofía de la ciencia ‘entre’ la epistemología y los estudios (socio)culturales. En P. Martínez (ed.), Filosofía actual de la ciencia. Málaga: Universidad de Málaga, pp.59-79.
- Becher, Tony (2001). Tribus y territorios académicos. Barcelona: Gedisa.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1983). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, Basil (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata/ Fundación Paideia.
- Bloor, David (1998). Conocimiento e imaginario social. Barcelona: Gedisa.
- Bourriaud, Nicolas (2004). Postproducción. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Bourriaud, Nicolas (2006). Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Bourdieu, Pierre (2002a). Las reglas del arte. Barcelona: Anagrama (3^a ed.).
- Bourdieu, Pierre (2002b). Razones prácticas. Barcelona: Anagrama (3^a ed.).
- Bourdieu, Pierre (2003). El oficio de científico. Barcelona: Anagrama.
- Bueno, Gustavo (1996). ¿Qué es la ciencia? La respuesta de la teoría del cierre categorial. Oviedo: Pentalfa.
- Castilla, José Luis (1999). Análisis del poder en Michel Foucault. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Clignet, Rémi (1985). The Structure of Artistic Revolutions. Filadelfia: University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9781512801354>

- Darras, Bernard (2008). Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas. En I. Aguirre (ed.), *El acceso al patrimonio cultural*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 119-164.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dickie, George (2005). *El círculo del arte*. Barcelona, Paidós.
- Foucault, Michel (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI (15^a ed.).
- Foucault, Michel (1993). ¿Qué es un autor? *Creación. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 9, pp. 42-68.
- Foucault, Michel (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula-Tusquets Editores (2^a ed.).
- Fuller, Matthew (2009). Metodologías artísticas en la ecología de los medios. *Artnodes*, 9, 51-59.
- Gau, Sabina (2003). *El proceso de creación artística: diálogo con lo inefable*. La Laguna: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Heinich, Nathalie (2017). *El paradigma del arte contemporáneo*. Madrid: Casimiro Libros.
- Hobsbawm, Eric (2000). La izquierda y la política de identidad. *New Left Review*, 0, pp. 177-119.
- Kluckhohn, Clyde (1968). Los valores y las orientaciones de valor en la teoría de la acción. En T. Parsons y E.A. Shils (eds.), *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Kapelusz, 435-471.
- Lamo, Emilio; González, J.M. y Torres, Cristóbal (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Lave, Jean (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Llorente-Díaz, Marta (2000). *El saber de la arquitectura y de las artes: la formación de un ámbito de conocimiento desde la Antigüedad hasta el siglo XVII*. Barcelona: Universidad Politécnica de Barcelona.
- Martínez Moro, Juan (2011). *Crítica de la razón plástica*. Gijón: Trea.
- Maset, Pierangelo (2005). *Pedagogía del arte como forma práctica del arte*. En C. L. Beltrán (ed.) *Educación como mediación en Centros de Arte Contemporáneo*. Salamanca: Artdidaktion, Universidad de Salamanca y Junta de Castilla León, pp.56-66.
- Morin, Edgar (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, Edgar (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión (5^a reimpresión).
- Reguera, Galder (2005). El arte como significado político, no metafísico. *Lápiz. Revista Internacional de Arte*, 210/211, 171-185.

- Reguera, Galder (2006). La pertinencia de las obras. Lápiz. Revista Internacional de Arte, 223, 42-57.
- Reguera, Galder (2007). ¿Cuándo una obra deja de ser arte?. Lápiz. Revista Internacional de Arte, 234, 40-55.
- Santos, B. de Sousa (2019). El fin del imperio cognitivo. Madrid: Trotta.
- Schön, Donald A. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.
- Shusterman, Richard (2003). Estética pragmatista. Barcelona: Idea-Books.
- Vázquez, Francisco (2021). Cómo hacer cosas con Foucault. Madrid: Dado.
- Wagensber, Jorge (2014). El pensador intruso. Barcelona: Tusquets.
- Wenger, Etienne (2001). Comunidades de práctica. Barcelona: Paidós.
- Zolberg, Vera (2002). Sociología de las artes. Madrid: Fundación autor.

Imposturas fotográficas

Photographic impostures

Ricardo Ocaña Riola

Máster en Creación Fotográfica,
SHIFTA-Elisava
Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España
ricardo.ocana.riola@gmail.com

Sugerencias para citar este artículo:

Ocaña, Ricardo (2022). «Imposturas fotográficas», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 171-177),
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7059>

Recibido: 03/04/2021
Revisado: 22/07/2022
Aceptado: 22/07/2022
Publicado: 31/07/2022

Resumen

Este ensayo extrae una cita de la obra *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*, de Roland Barthes, para reflexionar sobre el autorretrato como medio para la creación de realidades ficticias y sobre el retrato como objeto mercantil en el ámbito fotográfico profesional. Ambos aspectos están muy presentes en la sociedad contemporánea, potenciados por el uso indiscriminado de las redes sociales e Internet. A lo largo del texto se realiza una reflexión sobre cada una de las ideas de la cita de Barthes, conectándola con la psicología de la identidad y con la imagen. Transcurridas varias décadas desde su publicación, los pensamientos del autor parecen continuar vigentes en la sociedad actual.

Palabras clave: fotografía; retrato; ética; moral; Roland Barthes.

Abstract

This essay extracts a quote from Roland Barthes's work *La chambre claire: note sur le photographie* to reflect on the self-portrait as a means for the creation of fictitious realities, as well as on the portrait as a commercial object in the professional photographic field. Both aspects are very present in contemporary society, and are enhanced by the indiscriminate use of social networks, as well as the Internet. Throughout the text, a reflection is made on each of the ideas in the Barthes quote, connecting it with the psychology of identity and with the image. Several decades after its publication, the author's thoughts seem to continue to be valid in today's society.

Keywords: Photography; Portrait; Ethics; Moral; Roland Barthes.

1. Introducción

«La Foto-retrato es una empalizada de fuerzas. Cuatro imaginarios se cruzan, se afrontan, se deforman. Ante el objetivo soy a la vez: aquel que creo ser, aquel que quisiera que crean, aquel que el fotógrafo cree que soy y aquel de quien se sirve para exhibir su arte. Dicho de otro modo, una acción curiosa: no ceso de imitarme, y es por ello por lo que cada vez que me hago (que me dejo) fotografiar, me roza indefectiblemente una sensación de inauténticidad, de impostura a veces (tal como pueden producir ciertas pesadillas)»

Roland Barthes (2006, p. 41-42)

Roland Barthes, filósofo y escritor francés del siglo XX, publicó en 1980 la obra *La chambre claire: note sur le photographie*,¹ un ensayo en el que reflexiona sobre la fotografía, su significado y el contexto necesario para comprenderla. En el quinto capítulo, titulado «Aquel que es fotografiado», describe su experiencia ante la cámara y las emociones que le provoca el acto de retratarse (Barthes, 2006, p. 37-44). Postula que la fotografía moldea el cuerpo, puesto que inevitablemente hace posar; embalsama, ya que congela un instante de tiempo que no volverá; y convierte al sujeto en objeto, que el artista exhibirá fuera de su contexto. De esta forma, la persona fotografiada transita indefectiblemente por diferentes estados que van desde su ser primario hasta su ser como objeto artístico. De estas reflexiones surge la cita que encabeza el texto, que constituirá el tema central de este ensayo sobre el significado del autorretrato y del retrato en el siglo XXI. Su contenido se estructura en cuatro epígrafes, uno para cada imaginario propuesto por Barthes: «aquel que creo ser», «aquel que quisiera que crean», «aquel que el fotógrafo cree que soy» y «aquel de quien se sirve para exhibir su arte». En ellos haré una reflexión sobre cada idea, conectándola con la psicología de la identidad y con la imagen. Transcurridas varias décadas desde la publicación original, los pensamientos del autor parecen continuar vigentes en la sociedad actual.

2. Aquel que creo ser

A diferencia de otras especies, el humano es un ser dotado de conciencia, una característica que le permite el pensamiento abstracto y existencial. Dentro de estos pensamientos, una pregunta existencial recurrente es *¿quién soy?*

La identidad o autoconcepto personal son todas aquellas características físicas, intelectuales, emocionales o sociales que conforman la percepción que una persona tiene de sí misma. Comienza a desarrollarse desde el nacimiento y, aunque la adolescencia

1 En Castellano se publicó por primera vez en 1990 con el título *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*.

es un momento importante para la solidez de la identidad, ésta permanece en continua evolución a lo largo de la vida (Herranz-Ybarra y Sierra-García, 2002).

Las capacidades cognitivas y la interacción social, entre otros, son aspectos esenciales sobre los que se va construyendo un autoconcepto que crece y se transforma durante todas las etapas vitales. La búsqueda incesante de la identidad personal forma parte del desarrollo de la persona, hasta tal punto que la ausencia de respuesta a la pregunta *¿quién soy?* puede llevar a crisis de identidad de diferentes niveles. Sin embargo, lograr la reafirmación constituye un avance importante hacia el desarrollo personal creciente y afianzado. Por ello, durante la evolución psicológica y social, hay momentos vitales en los que la persona puede no ser capaz de describir con certeza quién es, cómo se percibe o cómo la perciben los demás. O, quizás, la forma en que se percibe sea diferente a cómo la percibe el entorno social en el que habita, generándose así diferentes realidades de ella misma o distintas maneras de reconocerse.

Esta incertidumbre queda reflejada en la serie de fotografías titulada «El espejo mágico de la incertidumbre del Dr. Heisenberg», de Duane Michals (ver imagen en el enlace ²). En ella presenta a Odette, una mujer que mira incesante su reflejo en un espejo, como si quisiera encontrar en él su verdadera identidad. Sin embargo, cada vez que mueve el espejo, éste le ofrece una imagen diferente de sí misma. En una de las citas manuscritas que acompañan a la serie, Duane Michals comenta: «Odette nunca podrá estar segura, con total certeza, de qué reflejo de sí misma verá en el espejo». Esta incertidumbre, mostrada metafóricamente como un reflejo distorsionado, simboliza aspectos de una identidad incierta o desconocida para la persona que busca una respuesta a la pregunta: *¿quién soy?*

Quizás esta incertidumbre sea la misma que llevó a Roland Barthes a definir una de las fuerzas que confluyen en el retrato como «aquel que creo ser», en lugar de «aquel que soy», reconociendo una identidad subjetiva en el instante del retrato.

3. **Aquel que quisiera que crean**

Según las teorías de psicología evolutiva, la identidad está formada por la autoconsciencia y por la autoestima. Esta última está implicada en la valoración que cada persona hace de sí misma, emitiendo juicios emocionales sobre cómo se percibe en relación a su entorno. Es inevitable, por tanto, la comparación entre el «yo real» (lo que creo ser), el «yo ideal» (lo que quería ser) y el «yo debería» (lo que moralmente debería ser) (Higgins, 1987). El grado de autoestima dependerá del nivel de realización alcanzado en los tres conceptos y de la importancia que la persona otorgue a cada uno de ellos, de manera que un desequilibrio continuado en el tiempo podría conducir a una infravaloración personal acentuada.

² La imagen, con referencia Duane Michals (1998). Dr. Heisenberg's Magic Mirror of Uncertainty, pertenece a la difusión de la exposición comisariada por Enrica Viganó y producida por la Fundación MAPFRE que se realizó en Barcelona en 2017 <https://www.fundacionmapfre.org/en/exhibitions/historical/2017/photography-duane-michals/> También: <https://www.fundacionmapfre.org/media/arte-cultura/exposiciones/historico-exposiciones/2017/duane-michals-1194x.jpg>

A veces, ocultar el «yo real» para ofrecer una imagen exacerbada del «yo ideal» puede denotar carencias personales que se intentan mitigar a través de falsas apariencias. En un mundo globalizado, donde las redes sociales se han convertido en un expositor, cada persona puede construir la imagen que deseé y proyectarla al mundo, ofreciendo como realidad el ideal que tiene de sí misma. El receptor no puede comprobar si aquella imagen es cierta, por lo que unos cuantos «me gusta» o «reenvíos» digitales son suficientes para promover, y a veces consolidar, lo que la persona quisiera ser. A su vez, otras personas ven en esa imagen irreal lo que querrían tener, se sienten fracasados y, para mitigar su malestar, elaboran una nueva imagen irreal de sí mismas que lanzarán al espacio virtual para competir con el resto. De esta forma se construye cíclicamente un mundo ideal e irreal, con amistades ideales e irreales, que configura una imagen ideal e irreal de una sociedad compuesta por individuos dependientes de la admiración ajena.

Jon Uriarte, fotógrafo guipuzcoano, realizó una crítica a estas falsas apariencias en su proyecto *CelebriMe* (Nunes, 2016). En él mostraba fotocomposiciones que simulaban a la perfección un retrato suyo junto a personajes famosos. De esta forma reflexionaba sobre la creación de personajes premeditados, con vidas impostadas, donde las fotografías de perfil pueden ser vistas como trofeos documentales (ver imagen en el enlace ³).

El deseo de otra realidad no es nuevo, ni exclusivo de las redes sociales. Así lo constatan los trabajos de otros fotógrafos y fotógrafas, como John Clang, Nikki Lee, Trish Morresy o Gilliam Wearing, entre otros. Consciente de ello, Roland Barthes describe su sentimiento de apparentar ante la cámara cuando es retratado y, aunque pretenda mostrar su «yo real» sabe que parte de su «yo ideal» emergirá en algún instante: «cuando me siento observado por el objetivo, todo cambia: me constituyo en el acto de “posar”, me fabrico instantáneamente otro cuerpo, me transformo por adelantado en imagen» (Barthes, 2006, p.37). Reconoce entonces el poder de la fotografía para modelar, para convertirnos en «aquel que quisiera que crean».

4. Aquel que el fotógrafo cree que soy

Habitualmente, la fotografía de retrato pretende mostrar las características físicas y psíquicas de la persona. Adicionalmente, el retrato psicológico pretende profundizar en la personalidad de la persona retratada, con el fin de mostrar su carácter o aquellas cualidades que no son evidentes. Para ello, antes de la sesión fotográfica, se suele recurrir a la entrevista con la persona fotografiada para conocerla, eliminar la tensión que produce la cámara y conseguir un ambiente relajado.

Sin embargo, quizá sea pretencioso pensar que un retrato puede mostrar algo tan complejo como la personalidad de una persona. En el instante del disparo confluyen

³ La imagen forma parte del proyecto *CelebriMe*, que Jon Uriarte presentó por primera vez en Facebook durante los años 2013 y 2014

<http://www.jonuriarte.es/index.php?/projects/celebrime/>

También: https://www.facebook.com/photo/?fbid=10152378439934883&set=ms.c.ejxtLmRAzAMAzu6kcQX~63BTfmwHPJwukOSIKPdM~_tF7MZUuRu~%3BN1~%3Bkuc9kYSRYVQ~_J4i6v0IS0M8tkpdIpF2DWm~%3BXkBi1CxLn1Cqead5Ak5eZ87ZpLOqZjtIJ5zrUctp5HJfcflRf47FpKdIiyny766eJ2uuuiwx4llHsssdHj9bZ4h3MzjZiG1Sd-4CWO7Gjv8Hkb5S426HCTmbfpUMHeFexddj9KUZP0LKuuYhcqv181p6rha9Kgep1TJPWMpBGLYvU6i3~_j~_~%3Bu3fACswQdq.bps.a.10152378425944883

varios aspectos que distorsionan la realidad. Por un lado, el «yo real» y el «yo ideal» de la persona retratada luchan por mostrar la mejor imagen de sí misma, ya que sabe que inevitablemente será inmortalizada. Por otro lado, la subjetividad de la persona que fotografía decide el encuadre, el punto de vista y el momento de realizar la fotografía, mostrando sólo una mínima parte de realidad que probablemente estará lejos de aproximarse a la verdadera personalidad de la persona fotografiada. Sobre este último aspecto, Richard Avedon comentaba: *«Mis retratos son más acerca de mi que de las personas que fotografío»* (Infomag, 2020).

Quizá la búsqueda incesante de la personalidad de la persona retratada no sea más que una forma de vanidad fotográfica, donde realmente el último fin sea mostrar una imagen que atraiga al espectador, con independencia del verdadero carácter de la persona fotografiada. A su vez, el espectador analizará la fotografía como si tuviera ante sus ojos un informe psicológico, aventurándose a etiquetar o catalogar la personalidad del retratado sin el mínimo pudor.

Estas reflexiones podrían quedar resumidas en una de las fuerzas descritas por Roland Barthes: «aquel que el fotógrafo cree que soy», a la que se podría añadir una más derivada de ella: aquel que el espectador cree que soy.

5. Aquel de quien se sirve para exhibir su arte

Barthes expresa su preocupación sobre lo que acontecerá después del retrato: *«una imagen -mi imagen- va a nacer: ¿me parirán como un individuo antipático o como un “buen tipo”?»* (Barthes, 2006, p. 38), *«no sé lo que la sociedad hace de mi foto, lo que lee en ella»* (Barthes, 2006, p. 43). Es consciente de la desaparición del sujeto para convertirse en objeto, en una imagen descontextualizada que otros podrán manipular, usar y mostrar, quizás con la única finalidad del beneficio propio.

Desde su inicio, la fotografía se ha desarrollado principalmente por motivos económicos, siendo un medio para la supervivencia del fotógrafo en un contexto mercantil. Según algunos autores, esto ha conducido a la deshumanización de la imagen, donde el fin económico prevalece sobre la dignidad de la persona (Alfaro-López, 2019). Si la fotografía se sustenta exclusivamente en valores mercantiles y no se inviste de una ética fundamentada, la persona que fotografía únicamente posee su moral personal como guía, y ésta puede ser tan variada, voluble y frágil como la propia condición humana (Ocaña, 2021).

Durante el terremoto de Haití de 2010, los saqueos y los disturbios populares fueron frecuentes en Puerto Príncipe. En uno de aquellos disturbios, Fabienne Cherisma, una adolescente de 15 años, murió de un disparo. Según Carlos García, fotógrafo de Reuters en Haití, los testigos dijeron que no sabían si había sido un disparo intencionado de la policía, una agresión de los guardias de seguridad que protegían la propiedad, o una bala perdida de los disparos al aire que la policía realizó para dispersar a la población. Sin embargo, otros fotógrafos, como Jan Grarup, creían haber fotografiado al policía que le disparó (Brook, 2010a). En cualquier caso, reporteros de diferentes nacionalidades

fotografiaron durante varios minutos el cuerpo inerte de Fabienne encima de un tejado. Nathan Weber, fotoperiodista, capturó aquel momento (ver imagen en el enlace⁴). Fruto de lo que consideraban su trabajo, aquellas fotografías llenaron las páginas de la prensa internacional (Brook, 2010b).

Carlos García se sorprendía de que la gente continuara saqueando y apenas se detuviera un instante para mirar el cuerpo: «*No podía creer la indiferencia de la gente que la rodeaba*» (Brook, 2010a). Sin embargo, no reparó en que aquella indiferencia deshumanizada podía ser extensible a sus colegas fotógrafos. Algunos profesionales verán en la fotografía que realizó Nathan Weber a un grupo de reporteros cumpliendo con su deber. Como receptor de la imagen, veo una niña a la que le han disparado dos veces: unos con pistolas, otros con cámaras. Unos acabaron con su vida, otros con su dignidad. Todos son hombres, menos la víctima. Uno apoya su mano en la rodilla, con aparente distensión. Otro desvía su mirada, puede que hacia un nuevo objetivo. Alguno se va, quizás por considerar que su labor ya había terminado. Ninguno socorre. Cuando acaban, desaparecen. Cabe preguntarse si cualquiera de aquellos fotógrafos se hubiese comportado de la misma forma si aquella adolescente que yacía en el tejado hubiera sido su hija. Cabe preguntarse si cualquiera de las personas que ven esta fotografía como el cumplimiento del deber testimonial opinaría de la misma forma si la persona que está siendo fotografiada fuese alguien cercano y querido.

En la sociedad de la información actual es necesaria una reflexión sobre el sustento ético de la fotografía, donde la persona fotografiada no se convierta en objeto, ni en «*aquel de quien [el fotógrafo] se sirve para exhibir su arte*», como menciona Barthes. Quizá la reflexión deba contemplar el acto fotográfico como un acto moral en el que la humanidad y la dignidad de la persona prevalezcan sobre cualquier acción mercantil, a menudo investida de una responsabilidad informativa o documental impostada.

Agradecimientos

El autor agradece a Joan Villaplana sus comentarios sobre este ensayo, así como sus reflexiones sobre historia, pensamiento y tendencias de la fotografía.

4 La fotografía se incluyó en la revista *Storyboard*, del Carnegie Museum of Art (Pittsburgh), donde Fred Ritchin publicó un comentario con referencia: Ritchin, Fred (2015). *How photography's 'decisive moment' often depicts an incomplete view of reality. Storyboard, January 1* <https://storyboard.cmoa.org/2015/01/how-photographys-decisive-moment-often-depicts-an-incomplete-view-of-reality/>
También: https://storyboard.cmoa.org/wp-content/uploads/2020/02/nathan-weber_fabienne-cherisma_1200p.jpg

Referencias

- Alfaro-López, Héctor Guillermo (2019). Ética en fotografía: consideraciones y análisis. *Revista General de Información y Documentación*, 29, p. 229-239. <https://doi.org/10.5209/rgid.64544>
- Barthes, Roland (2006). *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Brook, Pete (2010a). Fabienne Cherisma. *Prison Photography*, January 27 [<https://prisonphotography.org/2010/01/27/fabienne-cherisma/>].
- Brook, Pete (2010b). Photographing Fabienne: Part Nine - Interview with Nathan Weber. *Prison Photography*, March 18 [<https://prisonphotography.org/2010/03/18/photographing-fabienne-part-nine-interview-with-nathan-weber/>]
- Herranz-Ybarra, Pilar y Sierra-García, Purificación (2002). *Psicología Evolutiva I. Vol. II. Desarrollo social*. Madrid: UNED.
- Higgins, E. Tory (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affects. *Psychological Review*, 94, p. 319-340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Infomag (2020). Las verdades y mentiras de la fotografía de Richard Avedon. *Infomag*, 5 septiembre [<https://infomag.es/2020/09/05/richard-avedon-sobre-las-verdades-y-las-mentiras-de-la-fotografia/>]
- Nunes, Fábio Oliveira (2016). *Mentira de artista: arte (e tecnologia) que nos engana para repensarnos o mundo*. São Paulo: Cosmogonias Elétricas, p. 55-57.
- Ocaña, Ricardo (2021). La influencia de la fotografía en la posición moral. *Escritura e Imagen*, 17, 291-298. <https://doi.org/10.5209/esim.78949>

Las exigencias normativas de la masculinidad hegemónica en la actualidad: un estudio desde las prácticas artísticas

Current normative demands of hegemonic masculinity:
A research from artistic practices

Alfonso del Río Almagro

Departamento de Escultura. Universidad de Granada, España.

delrio@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-6871-9175>

Mariano Manuel Pastrana de la Flor

Grupo de Investigación HUM.425, Universidad de Granada, España.

marianopastranadelaflor@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0193-0803>

Sugerencias para citar este artículo:

Del Río Almagro, Alfonso y Pastrana de la Flor, Mariano Manuel (2022). «Las exigencias normativas de la masculinidad hegemónica en la actualidad: un estudio desde las prácticas artísticas», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 179-193), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.6928>

Recibido: 28/01/2022

Revisado: 27/03/2022

Aceptado: 27/03/2022

Publicado: 31/07/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.6928>
Investigación

Resumen

Este texto tiene como objetivo principal desarrollar un análisis crítico sobre cuáles son las exigencias normativas demandadas por el modelo de masculinidad hegemónico, para ser considerado “un hombre de verdad”, que se siguen señalando, abordando y reflexionando en las propuestas artísticas actuales, a pesar de los logros conseguidos en el cuestionamiento y en la crisis del ideal de la masculinidad tradicional a finales del siglo XX. Para ello, se han localizado y estudiado diversas obras provenientes tanto de proyectos expositivos como de la producción de numerosos artistas que han centrado en esta problemática su línea de investigación, contrastándolas con las aportaciones de expertos/as en esta temática. Un estudio que nos permitirá, por un lado, constatar la capacidad del arte para interferir en la representación de los atributos asignados y exigibles a la masculinidad normativa. Y, por otro, comprobar no sólo la pervivencia de dichos imperativos en la actualidad, sino su fortalecimiento en determinados ámbitos, como dan muestra las propuestas artísticas que estudiaremos.

Palabras clave: arte, representación, exigencias normativas, masculinidad hegemónica.

Abstract

The goal of this text is to develop a critical analysis of the required guidelines which hegemonic masculinity demand for males in order for them to be considered a man in contemporary society. These guidelines are still pointing out, questioning and intervening in current artistic proposals, in spite of the achievements of the traditional masculinity crisis at the end of the twentieth century. A study which will allow us to prove the capacity of art to interfere with the representation of allocated and required attributes of masculinity and, which is even more significant, to prove the persistence of those imperatives nowadays and its empowerment in certain fields, as it will emerge from the artistic proposals to be studied.

Keywords: Art, Representation, Required Guidelines, Hegemonic Masculinity.

1. Introducción

En 2014, el artista español Saúl Sellés presentaba la performance *El Luchador* (<https://n9.cl/1j3zt>) en la Mustang Art Galery de Elche (España). En ella, el propio artista, un hombre joven de aspecto atlético y muscularmente definido, llevaba a cabo una serie de ejercicios gimnásticos en barra americana. Para esta propuesta, Selles también había creado cinco sacos de boxeo con los que había entrenado, su propia vestimenta deportiva reglamentaria y una selección de dibujos de animales asociados a la fuerza, colocados junto a una vitrina con medallas, trofeos, arneses, etc. En el desarrollo de esta acción nos mostraba su potencia física y el esfuerzo continuo para alcanzar la culminación del ejercicio, así como una necesidad de reconocimiento, como daban muestra la presencia de los galardones. En ese constante intento de competir consigo mismo, también nos revelaba la frustración y la decepción ante los incesantes fallos y caídas en el desarrollo de esta coreografía de *poledance*. Pues, por mucho que su cuerpo exhibiera la fortaleza muscular y sus movimientos evidenciaban el duro entrenamiento diario, nada de esto le garantizaba ser considerado como un verdadero luchador y campeón masculino.

El análisis de esta propuesta nos permite enlazar con una serie de consideraciones respecto a la consecución del ideal de la masculinidad tradicional. Pues, ser considerado masculino y “un hombre de verdad” desde las estrictas demandas de la cultura patriarcal (Lomas, 2003; Valdés y Olavarriá, 1997, pp. 17-30), tiene un coste elevado. La masculinidad hegemónica (Bonino Méndez, 2002) requiere de una serie de exigencias difíciles de complacer (Núñez Noriega, 2007, p. 169) ya que han de encarnarse siempre en su totalidad y ser constantemente demostradas de forma activa (Valcuende y Blanco, 2003, p. 10). Algo que, según Josep-Vicent Marqués, produce decepción y angustia en quien intenta, una y otra vez, alcanzar este patrón normativo (Valdés y Olavarriá, 1997, p. 21).

En este sentido, los sistemas de representación juegan un papel primordial en la consecución y exhibición de estos ideales, pues la masculinidad hegemónica es muy representacional (Rohlinger, 2002, p. 62), tanto, que podemos considerar que las políticas

de representación se convierten en estrategias de construcción del género (Malen, 1988, p.7). Por este motivo, el discurso artístico ha tenido un papel primordial en el análisis de la construcción y de la representación de las demandas y de los atributos de la masculinidad (Cortés, 2004; Martínez Oliva, 2005). Muestra de ello son los innumerables proyectos expositivos de cuestionamiento y desobediencia del modelo hegemónico realizados desde la década de los noventa (Martínez Oliva, 2005, pp. 207-252): *Feminin-Masculin. Le Sexe dans l'art* (<https://n9.cl/l2lvb>, 1995) en el *Centro George Pompidou*, París, (Francia); *The Masculine Masquerade: Masculinity and Representation* (<https://n9.cl/09j91>, 1995) en el *Mit List Visual Arts Center*, Cambridge (Inglaterra); *El Rostro Velado. Travestismo e identidad en el arte* (<https://n9.cl/bwcc2>, 1997) en el *Centro Cultural Koldo Mitxelena*, San Sebastián (España); *Rrose is a Rrose is a Rrose: Gender Performance in Photography* (<https://n9.cl/w0ill>, 1997) en el *Guggenheim* de Nueva York, (EE.UU.); *Héroes Caídos: Masculinidad y Representación* (<https://n9.cl/p5sck>, 2002) en el *Espacio de Arte Contemporáneo de Castellón*, (España), entre otros.

Mediante el desarrollo de diversas estrategias, las prácticas artísticas se han convertido en un potente dispositivo de cuestionamiento de las singularidades asignadas y exigibles a la masculinidad tradicional (Sacchetti, 2012). Un eficaz instrumento de resistencia contra el poder patriarcal que ha ayudado a desestabilizar las bases de la hegemonía masculina, a visibilizar masculinidades periféricas excluidas del espacio de representación (Carabí y Segarra, 2000) y a favorecer modelos alternativos contrahegemónicos de masculinidades que nos han permitieron hablar de diferentes maneras de ser y sentirse masculino (Mérida, 2016).

Pero la obra de Saúl Selles está realizada en 2014, lo que significa que, a pesar de los logros conseguidos en el cuestionamiento y en la crisis del ideal de la masculinidad hegemónica a finales del pasado siglo (Banditer, 1993; Carabí y Armengol, 2008), existe una continuidad de la producción artística en torno al cuestionamiento de la supremacía masculina patriarcal en nuestros días, como podemos comprobar con las diversas propuestas expositivas desarrolladas en los últimos diez años: *Masculine / Masculine. The Nude Men in Art from 1800 to the Present Day* (<https://n9.cl/oboe3>, 2012) en el *Museo de Orsay*, París (Francia); *Masculinidades: de la corriente principal a los márgenes* (<https://n9.cl/j1br3>, 2014) en el *Nasher Museum of Art*, Durham, Carolina del Norte, (EE.UU.); *In His Own Likeness* (<https://n9.cl/lc8dj>, 2014) en el *Art Center South - Richard Shack Gallery*, Florida, (EE. UU.); *Chercher le garçon* (<https://n9.cl/8vz7y>, 2015) en el *Museo de Arte Contemporáneo de Val de Marne a Vitry-sur-Seine*, París (Francia); *Igualdad y Nuevas Masculinidades* (<https://n9.cl/11o1x>, 2015) en el *Kultur Birika*, Vizcaya (España); *(En)clave Masculino* (<https://n9.cl/8msbk>, 2016) en el *Museo Nacional de Bellas Artes*, Santiago de Chile (Chile), *New Masculinity* (<https://n9.cl/zlc71>, 2017) en el *Blender Studio de Berlín* (Alemania); *Crisol de masculinidades* (<https://n9.cl/4acd2>, 2017) en la *Galería José María Velasco del Instituto Nacional de Bellas Artes* en Ciudad de México (México); *Métrico Imperial* (<https://n9.cl/k31oa>, 2018) en el *Espai Tactel* de Valencia (España); *L'home nu. Tot despullant els arquetips de la masculinitat* (<https://n9.cl/8iexz>, 2020) en la *Sala Rocamora del Museo de Sitges*, Barcelona (España), entre otras muchas.

En este sentido, este texto tiene como objetivo presentar los resultados de las últimas fases del trabajo que venimos desarrollando dentro del Grupo de Investigación //anonimizado//, en las que hemos abordado un análisis crítico sobre cuáles exigencias normativas, demandadas por el modelo de masculinidad hegemónico para ser considerado “un hombre de verdad”, se continúan señalando, abordando y cuestionando en las propuestas artísticas actuales. Un diagnóstico y una evaluación que nos permitirá constatar: en primer lugar, la posibilidad de modificación de los requerimientos de la masculinidad hegemónica, pues ésta no es inmutable (Carabí y Armengol, 2008, p. 13), ni absoluta (Badinter, 1993, p. 26) y varía, como señala Michael S. Kimmel, según la cultura, la época o del momento biográfico de cada varón (Valdés y Olavarriá 1997, p. 49). En segundo lugar, la capacidad del arte para plantear dicha modificación en la representación de las demandas de la masculinidad (Cortés, 2002; Herraiz, 2010; Martínez Oliva; 2005), interfiriendo en las estructuras narrativas y visuales, apropiándose de sus signos y sus códigos, promoviendo nuevos referentes e imaginarios y tergiversando los discursos dominantes (Cortés, 2004). Y, lo que es más significativo, comprobar la pervivencia de dichos imperativos en la sociedad actual. Pues, lejos de desaparecer tras la crisis de la masculinidad tradicional a finales del siglo XX, no sólo siguen vigentes (Carabí y Armengol, 2008) sino que asistimos, en algunos aspectos y en determinados ámbitos, a un fortalecimiento y expansión de las mismas (Flecha, Puigvert y Ríos, 2013; Kimmel, 2019; Lorente, 2009; Raena Triviño, 2021; Rodríguez Soria, 2020), como dan muestra las propuestas artísticas que abordaremos.

Para estudiar cuáles han sido las exigencias normativas que demanda la masculinidad hegemónica en la cultura occidental para un ser considerado masculino y “un hombre de verdad”, acudiremos, desde un enfoque multidisciplinar, a las principales fuentes que abordaron la crisis de la masculinidad (Bourdieu, 2000; Carabí y Armengol, 2008; etc.), teniendo en cuenta las aportaciones planteadas desde los Estudios de la masculinidad (Banditer, 1993; Connell, 2009; Gilmore, 1994; Kaufman, 1995; etc.) y las reflexiones generadas desde las nuevas masculinidades (Carabí y Segarra, 2000; Flecha, Puigvert y Ríos 2013; Gil Calvo, 2006; Mérida, 2016). Posteriormente, confrontaremos dichos requerimientos con diversidad de estrategias artísticas desarrolladas al respecto en los últimos años, tras el análisis de la producción artística de numerosos artistas y de diversos proyectos expositivos recientes. Todo ello, teniendo presentes las contribuciones realizadas por las prácticas artísticas en el proceso de cuestionamiento de la representación de la masculinidad normativa (Cortés, 2004; Cortés, 2002; Herraiz, 2010; Martínez Oliva, 2005; Sacchetti, 2012; entre otros), lo que nos permitirá extraer las conclusiones pertinentes.

2. El proceso de hacerse un hombre

A finales del pasado siglo la masculinidad hegemónica fue puesta en entredicho desde diferentes perspectivas que terminaron entrelazándose. Las aportaciones desde los Estudios de género y los discursos feministas (Butler, 2007; de Beauvoir, 1989; de Lauretis, 1990;

etc.), las reivindicaciones de la Teoría Queer y del movimiento Trans (Haberstam, 2008; Preciado, 2002; etc.), junto a los logros de los Estudios de la Masculinidad (Banditer, 1993; Connell, 1987; Gilmore, 1994), desembocaron en lo que se denominó la crisis de la masculinidad hegemónica (Bourdieu, 2000; Carabí y Segarra, 2000; Seidler, 2007; etc.). Lo que generó diversas reflexiones en torno a las nuevas masculinidades (Bacete, 2017; Carabí y Segarra, 2000; Mérida, 2016; etc.) y favoreció la proliferación de multitud de grupos de hombres por la igualdad (Bacete, 2017; Flecha, Puigvert y Ríos, 2013).

Estos cuestionamientos demostraron que el modelo de masculinidad hegemónica tradicional era y es un dispositivo epistemológico que, como señala Lynne Segal, trasciende el dato biológico y adquiere significado en lo cultural (Carabí y Armengol, 2008, p. 165). En cuanto que imperativo cultural, éste responde a unos parámetros fundamentalmente occidentales que tienden a imponerse como naturales, universales y atemporales (Kaufman, 1995; Seidler, 2007). Un ideal normativo y existencial (Bonino Méndez, 2002) practicado por los varones que ostentan el poder y la autoridad (Gil Calvo, 2006; Guasch, 2008; Lomas 2003), que ha calado en la sociedad estableciendo unas estrictas reglas para ser considerado un hombre masculino y que necesita de la complicidad y el consentimiento de gran parte del contexto donde se produce (Connell, 1987). Todo ello, a pesar de que la masculinidad hegemónica había quedado ya desligada de los cuerpos de los varones (Haberstam, 2008) y habiéndose cuestionando el binomio sexo-género (Butler, 2007; Preciado 2002). Unas revisiones que nos permitieron comprender que, al igual que la mujer (de Beauvoir, 1989), el hombre no nace, sino que llega a serlo, como nos plantea Michael S. Kimmel, en un proceso constante a lo largo de la vida (Valdés y Olavarría, 1997, pp. 49-62). Un desarrollo físico y vivencial que documenta la fotógrafa española Mar C. Llop en el proyecto *Construcciones identitarias. Work in progress* (<https://n9.cl/bnnl>, 2017), donde recoge las experiencias y trasformaciones corporales de diversas personas en su proceso de construcción y reafirmación hacia la masculinidad trans.

Desde la fundación de la *American Men's Studies Association* (1991) comprendimos que este proceso de hacerse hombre (Vasquez del Agila, 2013, pp. 829-830) significaba, en términos normativos, satisfacer una serie de cumplimientos y de exigencias (Núñez Noriega, 2007, p. 169), de rituales y de pruebas (Subirats, 2013) para demostrar la virilidad, la valentía y el coraje. Un aprendizaje, en ocasiones bastante duro, con el que ironiza el artista costarricense Roberto Guerrero en *Rito de paso. Tránsito rápido y suave hacia el otro equipo* (<https://n9.cl/xydjh>, 2015). Una video-performance en la que diversas figuritas de plástico de futbolistas son modificadas de color y recubiertas de purpurina en una alusión y crítica a los procesos de definición y adaptación identitaria.

Unos imperativos que, para David D. Gilmore, quedarían recogidos dentro de las principales funciones que un hombre debe desarrollar para ser considerado como tal: procrear, proveer y proteger (1994, p. 217). Disposiciones que, a día de hoy, se siguen cuestionando por determinados artistas como el mexicano Fabián Cháirez en su obra *Corazón de quinceañera* (<https://n9.cl/48fo3>, 2011). Una serie pictórica en la que los varones, lejos de acatar las funciones asignadas de protección y fortaleza, sucumben a la fascinación del mundo de las princesas *Disney*, exteriorizando el olvido consciente de dichos mandatos.

3. La demostración de la virilidad como exigencia normativa

Una hombría y una virilidad culturalmente construida (Valdés y Olavarría, 1997, p. 23) que Mindo Cikanavicius cuestiona, en el proyecto fotográfico *Bubbleissimo* (<https://n9.cl/55gb7>, 2016), con contundentes barbas y bigotes de espuma jabonosa sobre la piel imberbe de los modelos. Una impostada masculinidad que, tal como señala Raewyn Connell, ha de ser exhibida como estrategia de dominación (Valdés y Olavarría, 1997, pp. 31-48). Pues, para la mayoría de estos autores (Connell, 1987; Seidler, 2007; Subirats, 2013, etc.) una de las exigencias normativas más importantes es que la masculinidad, la virilidad y la hombría necesitan ser demostradas continuamente, ya que de lo contrario se correría el riesgo de dejar de ser considerado como tal (Valcuende y Blanco, 2003, p. 10).

En este sentido, es de destacar, por un lado, la función que hoy en día desempeñan las redes sociales como condensadoras no sólo de la necesidad de demostración, sino del imperativo del “muéstrate (continuamente) a ti mismo”. Estas tecnologías participan en el proceso de construcción de la identidad de género, produciendo y reproduciendo modelos de masculinidad que refuerzan los discursos hegemónicos y colaboran en la definición y afianzamiento de ciertos ideales y formas de vida o actuando como dispositivos de control y verificación (Remondino, 2012, pp. 51 -52). Muestra de ello serían las propuestas de los artistas españoles: Diego de los Reyes, en la serie pictórica *Narcisos* (<https://n9.cl/nyaf4>, 2013), en la recrea numerosas imágenes capturadas de perfiles de hombres exhibiéndose en las redes sociales; o *100% masculino* (<https://n9.cl/4c22>, 2014), de Santi Ruiz, donde nos propone una falsa aplicación de contactos para dispositivos móviles en la que él mismo construye su masculinidad a partir de la apropiación de las imágenes de otros usuarios.

Y, por otra parte, el papel que en todo ello ha jugado, también, los *mass media*, reproduciendo determinados modelos de masculinidad que, en muchos casos, han reforzado los discursos hegemónicos (Vasquez del Aguila, 2013, pp. 827-828) y que, como indica Jesús Martínez Oliva, nos señala la importancia que la imagen corporal sigue desempeñando en la construcción de la identidad masculina (Cortés, 2002, p. 270). Una perspectiva que investiga y subvierte el estadounidense Rion Sabean en la serie fotográfica *Men-Ups* (<https://n9.cl/90re8>, 2011), en la que diversos hombres adoptan la pose de los modelos que aparecen en las fotografías de calendarios; o el artista mexicano Juan Pablo Echeverri, en *Supersonas* (<https://n9.cl/if3mh>, 2011). Serie fotográfica en la que ironiza y satiriza los arquetipos de masculinidad hegemónica que históricamente han caracterizado el diseño de personajes para cómic.

En definitiva, una mascarada que, lejos de generar un rechazo mayoritario sigue calando profundamente en la sociedad actual, presentándose como objeto de deseo para gran parte de la población. Una consideración de la que da muestra el artista francés, Marc Martin, en la serie fotográfica *Fallos* (<https://n9.cl/981wz>, 2016), en la que, junto al actor Arthur Gillet, desarrolla toda una proclama en torno a la fascinación por la hombría tradicional y su pervivencia en nuestros días. Un modelo normativo que, mediante diversos mecanismos y dispositivos culturales, se nos mostrará como algo erotizado y deseable,

estableciéndose una conexión entre el poder y la atracción por el mismo (Flecha, Puigvert y Ríos, 2004, p. 91). Sirva de ejemplo el tremendo éxito de la película *50 sombras de Grey* (<https://n9.cl/fmx0x>, 2015) dirigida por Sam Taylor-Wood y basada en la novela de la británica E. L. James (2011).

Como se desprende del análisis de las prácticas artísticas, la consecución de la masculinidad se convierte así en una demostración constante o un proceso performativo irrenunciable (Butler, 2007), en el que los “discursos y prácticas sociales se hacen carne” (Waisblat & Sáenz, 2011, p. 3). Consideración que podemos ver subvertida en el proyecto fotográfico *Archivo: Drag models* (<https://n9.cl/tnld>, 2007-en proceso) del colectivo español Cabello-Carceller. Un retrato colectivo que repolitiza la limitada oferta de opciones de asignación de género en la cultura patriarcal, indagando en las influencias cinematográficas en la representación de masculinidades. Una propuesta que nos permite comprobar el carácter performativo del género y el aprendizaje corporal de la masculinidad (Preciado, 2002) más allá de los cuerpos varones, llegando incluso a hacer del género, algo ilegible (Halberstam, 2008, p. 61).

4. La oposición a la feminidad y a la homosexualidad

Pero ante esta transgresión de los imperativos, la masculinidad hegemónica se sigue definiendo por oposición y negación de cualquier atisbo de feminidad (Bourdieu, 2000, p. 38; Carabí y Segarra, 2000, p. 19) y de todo cuanto quede relacionada con la misma. Un alejamiento y exclusión de la feminidad y la homosexualidad que, en muchos momentos, se traducen en insultos y agresiones, como nos muestra la artista taiwanés-estadounidense Shu Lea Cheang en el proyecto *Wonders Wander* (<https://n9.cl/iu6q>, 2017). Un trabajo en el que, a través de una aplicación móvil, traza mapas de los últimos ataques homófobos en los barrios periféricos de Madrid. Humillaciones que siguen padeciendo aquellos que son acusados por el sistema heteropatriarcal (Téllez y Verdú, 2011, p. 90) de ser menos hombres y de no respetar los dictámenes que marca la anatomía (Valdés y Olavarriá 1997, pp. 31–48). Pues, aunque el género no se reduce al dato biológico y ser hombre es más que tener un pene (Bacete, 2017; Gilmore en: Carabí y Armengol, 2008: 39), la masculinidad normativa, desde su perspectiva esencialista, sigue encontrando su singularidad y diferenciación en la genitalidad (Martínez Oliva, 2005, p. 122). La “diferencia anatómica entre los órganos sexuales, puede aparecer de ese modo como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida en los sexos” (Bourdieu, 2000, p. 24). El pene se convierte, para muchos, en el fundamento de la masculinidad heteronormativa, tanto que “el nivel de erección es un calibrador del ser-masculino, sujeto a cualificaciones de rendimiento” (Fernández, 2016, p. 113). Algo que parece indicarnos el artista inglés Martin Creed en la video instalación *Work nº 1029* (<https://n9.cl/isetd>, 2007-2010), donde un pene se tensa intermitentemente en una gran pantalla en la *Hayward Gallery* de Londres. O como deja constancia la fotógrafa británica Laura Dodsworth, en el proyecto fotográfico *Manhood: The Bare Reality* (<https://n9.cl/vt2yl>, 2017), en el que fotografía los genitales de más de cien hombres tras conversar con ellos sobre la hombría y la

ansiedad que les genera su imagen corporal al respecto. Una conexión entre los genitales y la virilidad con la que ironiza el artista ecuatoriano Óscar Santillán en *La clarividencia* (<https://n9.cl/pqawz>, 2012). Una video creación en la que aparecen dos caballos mirando unas burbujas que el propio artista había fabricado con jabón y el semen de los mismos animales, convirtiendo su potencia sexual en algo frágil y fugaz.

De este modo, la masculinidad hegemónica continúa siendo vinculada a los cuerpos de varones fuertes, musculados, llenos de vigor y enérgicos, como da muestra el fotógrafo español Joan Crisol, entre otras, en la serie de fotografías realizadas a *Francesc Gascó* (<https://n9.cl/d4vap>, 2016). Uno de los referentes más conocidos y recientes que ejemplifica a la perfección el de transformación hacia la hipermasculinidad. Unos excesos de virilidad que Heather Cassils, de origen canadiense, resignifica en la performance *Post Performance of Becoming An Image* (<https://n9.cl/cassils>, 2013), al recrear la exigencia de la fortaleza, a través de su propio cuerpo transexual, en una acción en la que se enfrenta a una tonelada de arcilla.

Tanto se ha llegado a asociar la hombría y la fortaleza que ha terminado por definir la estética del cuerpo masculino en el siglo XXI (Aguiar, 2015; Carbí y Armengol, 2008). Una consideración de la belleza marcada por unos excesos de masculinidad, incluso, en determinados grupos marginados, como refleja el artista mexicano Federico Gama en el proyecto *Super G* (<https://n9.cl/cy9nj>, 2014). Una reflexión sobre la somatización del modelo de masculinidad hegemónico en la marcha del Orgullo gay en Ciudad de México. Una masculinidad aspiracional, mostrada como deseable, que el escultor británico Alexander Glass analiza en la instalación escultórica *Head in the game* (<https://n9.cl/cgctu>, 2016), a través del análisis de los comportamientos varoniles en los vestuarios, en cuanto que lugares asociados a la exhibición, regulación y control de los cuerpos masculinos.

5. Las relaciones de competitividad y dominación

Ante estas actitudes contra hegemónicas, la masculinidad normativa demanda una vigilancia en los gestos, actitudes y comportamientos, acordes a una división entre la masculinidad y la feminidad en la que hemos sido socializados (Bourdieu, 2000, p. 20), tal y como se nos indica en el spot *El Antipinky Pint* (<https://n9.cl/st1pl>, 2017) de la agencia Fahrenheit DDB. Un anuncio publicitario para *Cerveza Artesanal Babarian* (Perú), en el que se presenta un vaso con un anillo, fundido en hierro y testosterona, que evita, en los hombres, que el dedo meñique se levante al beber y ponga en duda la hombría. Un control que se extiende a la manifestación de las emociones o del afecto (Rodríguez Del Pino, 2014; Seidler, 2007) para no ser acusados de blandos, dóciles o afeminados, que el artista español Manu Arregui, denuncia en el proyecto instaltivo *Con gesto afeminado* (<https://n9.cl/sd2ft>, 2011).

Desde estas premisas, la masculinidad normativa parece estar sólo relacionada con luchar, pelear, combatir, sufrir, soportar el dolor, aceptar el peligro, etc. (Guasch, 2008; Sánchez-Palencia e Hidalgo, 2001). Consideraciones en las que se adentra el

proyecto performativo *Touching you, Touching me* (<https://n9.cl/dm7i1>, 2011), del norteamericano Steven Frost, en torno a la lucha; o la serie fotográfica *The Blood Line* (<https://n9.cl/5v3we>, 2015), del colombiano Nicolás Enríquez, en la que nos muestra la realidad de jóvenes *Latin Kings* en Nueva York, donde la violencia, la agresividad y la fuerza se han convertido en las principales armas para conseguir un estatus social.

Como se desprende de las obras analizadas, la masculinidad patriarcal establece unas determinadas tipologías de relaciones para los varones. Por un lado, unas relaciones de competitividad entre los propios hombres que rivalizan por el poder, la riqueza, la posesión de los objetos y del territorio (Gil Calvo, 2006). Y es que “competir es la gran palabra de la masculinidad de nuestro tiempo, una palabra que ha pasado del deporte a la economía y de ella a invadir el conjunto de la sociedad” (Castells y Subirats, 2007, p. 98). Desde el ámbito laboral, deportivo o militar, se privilegian y afianzan este tipo de relaciones, en las que ganar la liga, la batalla o conseguir los mejores puestos de trabajo se convierten en la meta principal. Pues, en nuestra cultura, “ser hombre” queda definido en función del sistema laboral y en relación a sus ingresos (Rodríguez del Pino 2014, p. 180), lo que provocará que ante determinadas situaciones de desempleo, dificultades económicas, jubilaciones, etc., se generen “distorsiones en la estructura misma de la masculinidad tradicional” (Rodríguez del Pino 2014, p. 182). Una situación que pone de manifiesto el estadounidense Jesse Burke en la serie fotográfica *Intertidal* (<https://n9.cl/ic7v>, 2010) donde aborda la ambivalencia entre el ideal triunfante de la masculinidad y la verdadera realidad de los hombres sin hogar en los márgenes de la sociedad.

Además, determinados ámbitos, como el mundo del deporte de competición, encarnan hoy en día una de las versiones más ortodoxas y encorsetadas de esta masculinidad (Valcuende y Blanco, 2003, pp. 66-99; Subirats, 2013, p. 113), al fundamentarse en los imperativos más esencialistas y restrictivos de la masculinidad patriarcal. El mundo del deporte no sólo es un entorno de entretenimiento y socialización, sino también “un dispositivo a través del cual se enseñan y modela la identidad masculina y su correspondiente modelo corporal” (Barbero, 2003, p. 357). Un territorio que privilegia los valores y las actitudes más estereotipadas de la masculinidad tradicional que gozosamente se exhiben y difunden en la sociedad occidental actual, con un altísimo grado de reconocimiento y aclamación. En este sentido, recordemos el spot televisivo de la fragancia para hombres *Invictus* (<https://n9.cl/heqiv>, 2014), del diseñador Paco Rabanne, dirigido por el Alexandre Courtès y con música del rapero estadounidense Kanye Wes, titulada *Power*, en el que un joven deportista sale al estadio portando un gran trofeo, mientras es adulado por diversas mujeres y aclamado por todo el público asistente. Una atracción que se hace latente en la obra performativa *Duro* (<https://n9.cl/b6ta>, 2015), del británico Eddie Peake. Una performance en la que se juega un partido entre dos equipos de futbolistas desnudos, sin más accesorios que las zapatillas y los calcetines.

Por otra parte, como plantea Raewyn Connell, la masculinidad hegemónica instaura unas relaciones asimétricas de superioridad, dominación y opresión hacia los otros (Valdés y Olavarriá 1997, pp. 31-48) y especialmente sobre las mujeres (Lomas, 2003, p. 123; Tellez y Verdú, 2011, p. 95;) que llegan a considerar inferiores y de su posesión, generando toda una serie de violencias simbólicas, psicológicas, físicas,

sexuales, etc., aún en nuestros días (Bourdieu, 2000; Flecha, Puigvert y Ríos, 2013; etc.). Una legitimización de la violencia machista que denuncia, entre otras muchas: la artista mexicana Mónica Mayer en la propuesta participativa *El tendedero* (<https://n9.cl/g3w7>, 1979-en proceso), en la que reflexiona sobre la inseguridad, la violencia y el acoso cotidiano y silenciado hacia las mujeres; la artista mexicana Elina Chauvet, en el proyecto de arte público *Zapatos rojos* (<https://n9.cl/v7me0>, 2009), denunciando los innumerables casos de feminicidios a través del calzado pintado de color sangre derramada; o la artista guatemalteca Regina José Galindo en *La manada* (<https://n9.cl/08p3xr>, 2018), en la que siete hombres se masturban a su alrededor, eyaculando sobre ella, en una evidente alusión a las recientes violaciones en grupo.

La masculinidad ostenta los privilegios, la autoridad, el poder y el control (Waisblat y Sáenz, 2011, p. 9), en cuanto que beneficio simbólico y material por el proceso de socialización como varón bajo el mandato tradicional (Kaufman, 1995, p. 127) tal y como dibuja, a través del bordado, el norteamericano Darrel Morris, en: *Who'll Be Sorry When Who Is Gone?* (<https://n9.cl/aag8i>, 2001). Una retribución a cambio del sometimiento y acatamiento de todas y cada una de estas exigencias, pues, como indica Josep-Vicent Marqués, “ser varón obliga a ser importante, de modo que quien es varón sólo si consigue ser importante llega a ser propia o plenamente varón” (Valdés y Olavarriá, 1997, pp. 22-23). Así, “el privilegio masculino es también una trampa” (Waisblat y Sáenz, 2011, p. 8) al convertirse en una aspiración individual y social obligatoria. Una búsqueda de reconocimiento incessante transformado en deber cultural inalcanzable para algunos, generador un sufrimiento para muchos, que el catalán Agustín Martínez recoge en los collages de la serie *Randomagus* (<https://n9.cl/cgm3t>, 2017), en un intento por representar los cambios que está experimentando nuestra sociedad y la situación de fragilidad que llevan asociada. “Todo contribuye así a hacer del ideal imposible de la virilidad el principio de una inmensa vulnerabilidad” (Bourdieu, 2000, p. 69), de una continua angustia e incertidumbre (Valdés y Olavarriá, 1997, p. 21) que produce una masculinidad inestable y apuntalada por un quebrantable andamiaje. Un aspecto que se plantea en la propuesta gráfica *La relación estable* (<https://n9.cl/p4u5k>, 2017) del artista español Manuel A. Domínguez, en la que se cuestiona lo que significa ser un hombre hoy en día.

6. Conclusiones

A lo largo de este texto hemos podido comprobar cómo, décadas después de la crisis de la masculinidad hegemónica de finales del siglo XX, las propuestas artísticas actuales siguen cuestionando determinadas exigencias normativas que se continúan demandado desde la masculinidad hegemónica y heteronormativa actual.

Además, este estudio nos ha posibilitado señalar, en primer lugar, que desde los parámetros para ser considerado “un hombre de verdad” hoy en día en nuestra sociedad, se requiere de unos cuerpos sustentados en la diferencia anatómica, fuertes, resistentes, valientes, luchadores, protectores, competitivos, combativos e invulnerables. Unas

corporeidades dispuestas siempre para la acción y con gran éxito laboral y social, como hemos comprobado en las propuestas de Jesse Burke, Juan Crisol, Marc Martin, Nicolás Enríquez, Óscar Santillán o Steven Frost.

En segundo lugar, como han dejado constancia las obras de Diego de los Reyes, Martin Creed o Santi Ruiz, desde este ideal normativo se impone la obligatoriedad de una continua y constante demostración pública de la virilidad, de su ostentación y de su disfrute, en la que tendrán un papel fundamental las diversas plataformas de exhibición tecnológicas actuales. Esta exigencia de exhibición incesante de la hombría hace patente que ser y hacerse un hombre es un proceso de construcción culturalmente contextualizado en el que se evidencia la incorporación y potenciación de cualidades que no le son innatas. Lo cual nos lleva a recordar que la masculinidad no sólo es cuestión de hombres y que no está asociada de forma innata a los cuerpos varones, tal y como plantean Mar C. Llop y el colectivo Cabello-Carceller, entre otros.

En tercer lugar, ante la posibilidad de duda, la masculinidad normativa se sigue autodefiniendo en oposición a la feminidad y a la homosexualidad, negando y censurando cualquier sospecha e incertidumbre que pueda darse en sus comportamientos o en sus relaciones. Unas consideraciones que han planteado artistas como Fabián Cháirez, Manu Arregui, etc. Esto no sólo demandará una incesante vigilancia y alerta entre los propios varones, sino que generará toda una serie de sanciones y castigos hacia aquellos que no cumplan los dictámenes heteronormativos de la naturaleza masculina, tal como mostraban los trabajos de Shu Lea Cheang y Alexander Glass. Un exceso de masculinidad que determinados ámbitos, como el deportivo, siguen potenciando, privilegiando y enalteciendo a día de hoy y del que se ha apropiado, también, parte de determinados colectivos antes marginados, como reflejaban las propuestas de Federico Gama.

En cuarto lugar, como se desprenden de los planteamientos de Elina Chauvet, Mónica Meyer o Regina José Galindo, esta concepción de la masculinidad favorece unas relaciones basadas en la competitividad entre los hombres y en la dominación, principalmente hacia las mujeres, que sigue legitimando todo tipo de violencia sobre ellas. Un alarde de masculinidad que, lejos de producir un mayoritario rechazo en la sociedad, se nos revelará sensual, erotizado y deseable, como planteaban Juan Pablo Echeverri o Eddie Peake, entre otros.

En quinto lugar, como se desprende de los trabajos de Darrel Morris o Mindo Cikanavicius, ser hombre y ser masculino sigue siendo considerado como algo importante en nuestra cultura. Pero ostentar este privilegio también tiene un coste, pues el vivir sometidos a una presión social como ésta, marcada por la obligatoriedad en el cumplimiento de todas y cada una de las expectativas y por la obsesión de alcanzar y disfrutar de los privilegios que conlleva, se convierte en una carga que genera inseguridad e insatisfacción en muchos de los varones. Una incertidumbre consecuencia del desasosiego a perder su virilidad y, por ende, su poder y su superioridad que aborda Agustín Martínez, Laura Dodsworth, Manuel A. Domínguez y Roberto Guerrero en sus respectivas obras.

En sexto lugar, la confluencia de los debates planteados en plena crisis de la masculinidad junto a las estrategias artísticas generadas en paralelo, como da muestra los trabajos de Heather Cassils o Rion Sabean, han evidenciado que estas prerrogativas y

sus representaciones se podían modificar. De este modo, el discurso artístico se convierte en una de las herramientas fundamentales en el cuestionamiento de la representación de los conceptos que sustentaban la masculinidad hegemónica. Las estrategias artísticas generadas a este respecto han demostrado, una vez más, su capacidad de evidenciar e interferir tanto en los códigos visuales y narrativos, como en la representación de los atributos asignados y exigibles a la masculinidad. Y, a su vez, promover modelos alternativos contrahegemónicos de unas masculinidades más inclusivas e igualitarias que nos posibilite hablar de diferentes maneras de ser y sentirse varonil.

Pero la continuidad de estas propuestas artísticas décadas después, en las que se sigue señalando e incidiendo en determinados requerimientos para convertirse en “un hombre de verdad”, nos deja también constancia de su continuidad y vigencia. A pesar de los avances y de los logros que trajo consigo el cuestionamiento de la masculinidad de finales del pasado siglo, lejos de desaparecer, la ilusoria y cuestionada atemporalidad con la que se definía la masculinidad patriarcal se nos presenta como una tangible astucia de resurgimiento e, incluso, fortalecimiento y expansión en pleno siglo XXI. Pareciera como si el aprendizaje bajo los parámetros de la competición y la rivalidad, favoreciera su capacidad de firmeza y pervivencia bajo nuevas masculinidades emergentes.

Quizás sea también ésta una de las cuestiones a la que aludía Saúl Selles en su obra *El Luchador*. Seguimos necesitando de las prácticas artísticas para interferir en los discursos dominantes. Pero, si para alcanzar este ideal normativo se exige, demanda y requiere de una serie de deberes de obligado cumplimiento por parte de los varones, desde las prácticas artísticas existe la opción de apropiarse y resignificar sus propias exigencias normativas y fusionarlas con la rebeldía de lo que queda excluido. Una oportunidad de encarnar la contradicción de las realidades construidas desde su oposición, de enfrentar el vigor de los sacos de boxeo y los condicionantes de este deporte de lucha con la seducción de la barra americana utilizada en los bailes eróticos femeninos. Si hacerse hombre era y es un proceso continuo de aprendizaje, de construcción y de demostración que no permite distracción alguna ni confusión, también debemos comprender las estrategias artísticas como unas herramientas de resistencia que estamos dispuestos utilizar, una y otra vez, en un combate incesante, hasta caer rendidos. Pues lejos de temer a la caída, sabemos que es justamente en su vulnerabilidad, donde encontramos el aliento para continuar.

Referencias

- Aguiar, José Carlos G. (2015). ¡Ámame por ser bello! Masculinidad= cuerpo+ eros+ consumo. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 1(8), 269-283. <https://n9.cl/om7af>
- Bacete, Ritzar (2017). Nuevos hombres buenos. La masculinidad en la era del feminismo. Península.
- Badiner, Elisabeth (1993). XY La identidad masculina. Alianza Editorial.

- Barbero, José Ignacio (2003). La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la Heterosexualidad en Óscar Guasch y Olga Viñuales (Eds.), *Sexualidades, diversidad y control social* (pp. 355-378). Ediciones Bellaterra.
- Bonino Méndez, Luis (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6, 7-35. <https://n9.cl/s11ai>
- Bourdieu, Pierre (2000). La dominación masculina. Anagrama.
- Butler, Judith (2007). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.
- Carabí, Àngels y Armengol, Josep M. (Eds.), (2008). La masculinidad a debate. Icaria.
- Carabí, Àngels y Segarra, Marta (Eds.), (2000). Nuevas masculinidades. Icaria.
- Castells, Manuel y Subirats, Marina (2007). *Mujeres y hombres ¿Un amor imposible?* Alianza.
- Connell, Raewyn (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Stanford University Press.
- Connell, Raewyn (2009). *Gender: In World Perspective*. PolityPress.
- Cortés, José Mª G. (2004). *Hombres de mármol. Códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad*. EGALES.
- Cortés José Mª G. (2002). *Héroes caídos. Masculinidad y representación*. Generalitat Valenciana.
- De Beauvoir, Simone (1989). *El segundo sexo*. Siglo XXI.
- De Lauretis, Teresa (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo. Horas y horas*.
- Fernández, Daniel (2016), El obelisco coital: dispositivo sexológico y masculinidad. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 5 (43), 82-124. <https://n9.cl/2u66g> <https://doi.org/10.32870/lv.v5i43.5831>
- Flecha, Ramón; Puigvert, Lidia y Ríos, Oriol (2013). *The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. International Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2 (1), 88-113. <http://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>
- Gil Calvo, Enrique (2006). *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos*. Anagrama.
- Gilmore, David D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad. Paidos*.
- Guasch, Óscar (2008). Los varones en perspectiva de género. *Teorías y experiencias de discriminación. Asparkia: Investigació Feminista*, 19, 29-38. <https://n9.cl/pwcv>
- Halberstam, Judith (1998). *Masculinidad Femenina*. Duke University Press.
- Herráiz, Fernando (2010). Educación artística y estudios de la masculinidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (5), 1-12. <https://n9.cl/15njt> <https://doi.org/10.35362/rie5251779>
- Kaufman, Michael (1995). Los Hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres en Luz Gabriela Arango, Magdalena León y Mará Viveros (Comp.), *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (pp. 123-146). Uniandes.

- Kimmel, Michael S. (2019). Hombres (blancos) cabreados. La masculinidad al final de una era. Barlin.
- Lomas, Carlos (2003). ¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales. Paidós.
- Lorente, Miguel (2009). Los nuevos hombres nuevos. Los miedos de siempre en tiempos de igualdad. Ediciones Destino.
- Malen, Lenore (1988). The politics of Gender. The QCC Art Gallery & Queensborough Community Collage.
- Martinez Oliva, Jesús (2005). El desaliento del guerrero: Representación de la masculinidad en el arte de las décadas de los 80 y 90. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.
- Mérida Rafael Manuel (Ed.), (2016). Masculinidades disidentes. Icaria.
- Núñez Noriega, Guillermo (2007). Masculinidad e intimidad: identidad, sexualidad y sida. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Preciado, Beatriz (2002). Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual. Editorial Opera Prima.
- Raena Triviño, Beatriz (2021). Desarmar la masculinidad. Los hombres ante la era del feminismo. Cátedra.
- Remondino, Georgina (2012). Blog y redes sociales: un análisis desde las tecnologías de la gubernamentalidad y el género. Athenea Digital, 12 (3), 51-69. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n3.1073>
- Rodríguez del Pino, Juan Antonio (2014). Cuando cae el hombre proveedor. Masculinidad, desempleo y malestar psicosocial en la familia: Una metodología para la búsqueda de la normalización afectiva. Masculinidades y cambio social, 3 (2), 173-190. <https://n9.cl/ljglk>
- Rodríguez Soria, Antonio J. (2020). La nueva masculinidad de siempre. Capitalismo, deseo y falofobia. Anagrama.
- Rohlinger, Deana A. (2002). Eroticizing Men: Cultural Influences on Advertising and Male Objectification. Sex Roles, 3 (3-4), pp.61-74. <https://n9.cl/1jswl> <https://doi.org/10.1023/A:1016575909173>
- Sacchetti, Elena (2012). Andreia y sus contrarios. Masculinidades plurales a través del arte. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, 7 (3), 361-394. <https://n9.cl/goxr> <https://doi.org/10.11156/101>
- Sánchez-Palencia, Carolina e Hidalgo, Juan Carlos (2001). Masculino plural: Construcciones de la masculinidad. Universidad de Lleida.
- Seidler, Víctor J. (2007). Masculinidades: Culturas globales y vidas íntimas. Editorial Montesinos.
- Subirats, Marina (2013). Forjar un hombre, moldear una mujer. Editorial Aresta.
- Téllez, Anastasia y Verdú, Ana Dolores (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. Revista Nuevas tendencias en antropología, 2, 80-103. <https://n9.cl/szur2>

- Valcuende, José M^a y Blanco, Juan (Eds.), (2003). *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Talasa Ediciones.
- Valdés, Teresa y Olavarría, José (Eds.), (1997). *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. FLACSO.
- Vasquez del Aguila, Ernesto (2013). *Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades*. *Política y Sociedad*, 50 (3), 817-835. http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n3.41973
- Waisblat, Alfredo y Sáenz, Ana (2011, enero). *La construcción socio-histórica de la existencia. Patriarcado, capitalismo y desigualdades instaladas*, [ponencia] Jornadas Roles masculino y femenino a debate, enero, ProCC, Bilbao. <https://n9.cl/0p0ac>

La práctica A/R/Tográfica como experiencia creativa desarrollada por mujeres sin formación previa en Artes y en Docencia

The A/R/Tographic practice as a creative experience
developed by women without prior training in Arts and
Teaching

Ivonne Valdés Bascuñán

Universidad Central de Chile

ivonnevaldesbascunan@gmail.com

Verónica Romo

Universidad Central de Chile

eromo@ucentral.cl

Ximena Vergara

Universidad Central de Chile

ximenavergarave@gmail.com

Sugerencias para citar este artículo:

Valdés Bascuñán, Ivonne; Romo, Verónica y Vergara, Ximenea (2022). «La práctica A/R/Tográfica como experiencia creativa desarrollada por mujeres sin formación previa en Artes y en Docencia», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 195-211), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.6886>

Recibido: 09/01/2022

Revisado: 27/03/2022

Aceptado: 27/03/2022

Publicado: 31/07/2022

Resumen

La tarea A/R/Tográfica se comprende como una indagación que promueve el hacer de prácticas y procesos artísticos configurados desde la trilogía: Artista (Artist), Investigador/a (Researcher) y Profesor/a (Teacher). Dada esta conformación, el siguiente artículo aborda una investigación basada en el desarrollo de la creatividad desde la perspectiva A/R/Tográfica, impulsada en mujeres adultas sin formación previa en artes

ni en docencia. El estudio consistió en la participación de un primer grupo de mujeres iniciadoras en el rol de A/R/Tógrafas que vivenciaron y transmitieron a un segundo grupo de mujeres continuadoras, las exploraciones extraídas desde su propia cotidianeidad vinculadas al concepto de creatividad. Para ello, la investigación realizada se planteó desde un enfoque cualitativo, describiendo e interpretando mediante micro etnografías resultantes de entrevistas y registros diarios producidos por las mujeres participantes, las correspondencias entre la acción creadora y la transferencia de experiencias textuales y visuales. Finalmente las artistas-docentes colaboradoras, constataron a través de sus percepciones, la importancia de la práctica A/R/Tográfica no como un método aislado y ajeno a la idoneidad de las mujeres participes, sino definiendo el análisis a partir del reconocimiento de las capacidades constitutivas del ser humano, fomentadas y exploradas desde el accionar y los sentidos otorgados a la experiencia por las mismas mujeres colaboradoras.

Palabras clave: a/r/tografía, mujer, creatividad, artista-docente.

Abstract

The A / R / Tographic task is understood as an inquiry that promotes the doing of artistic practices and processes configured from the trilogy: Artist (Artist), Researcher (Researcher) and Teacher (Teacher) represented in the same person. Given this conformation, the following article addresses a research based on the development of creativity from the A / R / Tographic, promoted in adult women with no previous training in the arts or teaching. The study consisted of the participation of a first group of women initiators in the role of A / R / Tographers who experienced and transmitted to a second group of continuing women, explorations drawn from their own daily lives linked to the concept of creativity. For this, the research carried out was raised from a qualitative approach, describing and interpreting, through micro-ethnographies resulting from interviews and daily records produced by the participating women, the correspondences between creative action and the transfer of textual and visual experiences. Finally, the collaborating artists-teachers confirmed through their perceptions, the importance of the A / R / Tographic practice not as an isolated method and alien to the suitability of the female participants, but rather by defining the analysis based on the recognition of capacities constitutive of the human being, fostered and explored from the actions and meanings given to the experience by the collaborating women themselves.

Keywords: A / R / Tography, Woman, Creativity, Artist-Teacher.

1. Introducción a la ruta A/R/Tográfica

El ejercicio investigativo en las Artes es el núcleo de su hacer, experimentando e indagando aquellos elementos que confluyen en la creación artística. En paralelo, la transmisión de las experiencias, técnicas y conceptos del arte, suscitan el nexo entre el arte y la educación como medios para el incremento de la creatividad y la apreciación estética (Read, 1995). De este modo, dentro de las búsquedas que se desarrollan a partir de la experiencia artística y educativa, la A/R/Tografía concepto formulado por Rita Irwin (2003), reúne fundamentalmente en una única figura al Artista (Artist), Investigador/a (Researcher) y Profesor/a (Teacher), disponiéndolo como una vía que pesquisa a través de comprensiones y vivencias artísticas y textuales, el conocimiento del mundo interior y exterior.

En la A/R/tografía se interrumpen ciertos criterios conocidos y aplicados como modelos únicos para dar cabida a oportunidades de conocimiento, en donde la creatividad posibilita la generación de preguntas, proponiendo soluciones desde lo individual a lo colectivo y reconociendo aspectos ligados a la propia vida, propiciando la aproximación a la creación artística. Como señala Irwin (2013): “las prácticas investigativas no solo se añaden a la propia vida, sino que son la vida misma” (p. 108).

Desde esta configuración, la A/R/tografía otorgó el rumbo adecuado del estudio, con la variante de ser vivenciada y transmitida por mujeres adultas que no contaban con formación previa en artes y en docencia. Desde el comienzo la propuesta fue formulada por la investigadora, para luego a lo largo del proceso, diversificar las direcciones que implicaron cambios de rumbo, en este caso las mujeres iniciadoras fueron las protagonistas, otorgando el curso que estimaron oportuno según los requerimientos que surgían desde la experiencia. La autoría de la investigación se difuminó en la medida que se comprendió el ejercicio cambiante, activo y orgánico, con el fin de reafirmar que las capacidades creativas y comunicativas/educativas, podían ser exploradas y transferibles como condiciones inherentes al ser humano. De este modo, cada colaboradora experimentó la figura de artista, investigador/a y docente respecto de si misma y de su entorno.

Para González-García (2020) una de las características de la A/R/Tografía es que es capaz de adaptarse a “diferentes circunstancias, en tanto que esencia líquida y modulable, ocasiona que la A/R/Tografía no responda como metodología a fórmulas fijas, sino que va modelando procedimientos a seguir según demande cada situación” (p. 41-42). En este sentido, la práctica A/R/Tográfica favoreció el escenario que permitió en las mujeres colaboradoras la construcción de sus propias experiencias. Por otro lado, la participación de artistas-docentes como testigos de la investigación, otorgó la imparcialidad en el análisis del proceso y de los resultados del estudio.

En consecuencia, el objetivo planteado radicó en rescatar la transferencia de la experiencia artística sin distinción ni condiciones en cuanto a formación especializada, incursionando en las propias capacidades de crear y comunicar de los seres humanos que ancestralmente dieron forma a la historia a través de la enseñanza y el aprendizaje, pero esta vez mediante el arte.



Figura 1: Tarea-encargo de Mujer Iniciadora-56 años / Registro Día 2 y Registro Día 23.

2. Marco Teórico o referencial

Las diversas teorías actuales y de hace algunas décadas replantean el concepto de creatividad, acentuándola como una capacidad perteneciente a todas las personas (Sánchez Carlessi, 2017). En este sentido y como lo exponen Elisondo y Piga (2020) en su estudio *Todos podemos ser creativos*: “las teorías actuales indican que la creatividad es un potencial que tienen todas las personas, plausible de ser desarrollado en diferentes actividades artísticas, sociales, culturales y empresariales” (p. 2). De este modo, capturando la idea anterior y complementándola con la perspectiva de Sánchez Carlessi (2017), el ser humano “traería consigo un conjunto de potencialidades codificadas genéticamente” (p. 7).

Esta capacidad posible de ser potenciada y transmitida materializándose por ejemplo a través de las artes y vinculada a la práctica docente, nos permitió introducirnos entonces, en la idea de la A/R/Tografía como un enfoque metodológico de investigación (Irwin, 2003) que posibilita el desarrollo creativo.

Es así como la A/R/Tografía se manifiesta como un método factible de explorar, siendo “una indagación de vida, un encuentro personal llevado a cabo mediante *comprensiones y experiencias* artísticas y textuales, así como por *representaciones* artísticas y textuales” (Irwin, 2013, p. 108) de modo que al reconocerse como una indagación de vida presenta un perfil metódico. En efecto, la A/R/Tografía explora procedimientos dinámicos y se formula para que su aplicación sea conducida por artistas-

docentes, quienes suscitan experiencias a individuos o comunidades que permiten a través de prácticas interdisciplinarias, proponer ejercicios que conlleven experiencias que provoquen nuevos conocimientos (Irwin, 2013).

En vista de lo anterior, fue necesario repensar cuáles eran las posibles propuestas que sostuvieran el progreso del estudio. En ese marco, Martínez Morales (2017) desde su experiencia A/R/Tográfica expresa que “la a/r/tografía anima a los colaboradores a ser artógrafos/as de sus vidas, a comenzar a crear y a escribir para favorecer nuevas narrativas que visibilicen nuestra experiencia o vivencias personales” (p. 122). Con ello y continuando con la autora, cabe mencionar que bajo su perspectiva “el producto artístico funciona como catalizador de acciones y cuestionamiento sobre los aspectos que derivan del proceso de indagación y reflexión, generador de narrativas y discusiones que favorecen nuevas relaciones de intercambio” (p.127).

De este modo es que la importancia que adquiere cada A/R/Tógrafo en las experiencias propuestas, cobra relevancia dada su función pedagógica en la transmisión de la tarea, asimismo y como señala González García (2020) logre “generar sorprendentes experiencias al desplegar cuestiones relacionadas con el fomento de una creatividad colectiva, ayudando a cada individuo participante a establecer relaciones con su realidad a partir de un sentido crítico” (p. 43).

Por otro lado, otra arista del estudio fue plantear la composición de la investigación, determinando que las participantes fuesen en su totalidad mujeres. Esta estrategia emanó desde la comprensión sobre la no participación y presencia histórica de las mujeres en diversos ámbitos de la sociedad. Afloró con ello la necesidad de otorgar además un sentido simbólico y una toma de postura de la visión de mundo desde la propia investigación. Es así como en el estudio de Ferrer Valero (2018) sobre la presencia de las mujeres a lo largo de la historia, la autora nos interpela subrayando que “mientras que el hombre escribía la historia, siendo su principal protagonista, la mujer observaba silenciosa desde el rol social que se le había asignado. Si algo se dijo de las mujeres fue por boca de los hombres” (p.11). Considerando lo anterior, fue de este modo como la historia se hilaba, reduciendo a la mujer a labores que no exigieran participación social y cultural de manera activa , es así como la autora expresa que “la mujer real, la artesana, la lavandera, la esposa, la madre, permaneció durante siglos en la sombra” (p. 12).

De igual forma en el ámbito artístico es posible identificar que dadas las convenciones manifestadas desde la Historia del Arte, las mujeres también han sido relegadas, existiendo mutismo respecto de sus contribuciones en el hacer creativo ignorando por ejemplo, la relación existente entre la mujer y la creatividad, siendo en el estudio realizado por Romo (2018) sobre si *¿Tiene género la creatividad?*, en donde se interrogan los factores que inciden en el desarrollo de esta. Para Romo (2018) a las mujeres se les ha adjudicado el rol de cuidadoras, remitiéndolas a ser la matriz y centro de la vida familiar e intencionando su incompatibilidad con el afuera. De este modo para la autora, la sociedad históricamente relegó a las mujeres restándole la posibilidad de interacción, factor incidente en el reconocimiento y desarrollo de la propia creatividad.

Teniendo en cuenta lo anterior y al circunscribir la presencia femenina por ejemplo en el circuito artístico, nos detenemos en la reflexión de G. Pollock, que citada por Mayayo (2003) expresa que “nunca hablamos de hombres artistas o del arte de los hombres; hablamos simplemente de arte o de artistas” (p.52) lo que a todas luces y corroborado por los libros, para la teórica del arte era una demostración de que “el arte hecho por mujeres tiene que ser mencionado, y despreciado acto seguido, precisamente para poder seguir garantizando la supervivencia de esta jerarquía” (p.52).

A partir de lo anterior, cabe señalar entonces que el ejercicio A/R/Tográfico al cual fueron invitadas las mujeres partícipes de la investigación, propuso estimular sus propias percepciones respecto al desarrollo de la creatividad, siendo la cotidianeidad el primer paso de esta búsqueda de experiencias y transmisiones creativas.



Figura 2: Tarea-encargo de Mujer Iniciadora-46 años / Registro Día 8 y Registro Día 28

3. Metodología

La investigación consistió en resolver la percepción de ocho mujeres adultas respecto del desarrollo de las capacidades creativas producto de su vivencia como A/R/Tógrafas. Diariamente desde su cotidianeidad debieron registrar visual o textualmente una acción, momento, lugar y/o elemento que para ellas tuviese un valor artístico o creativo. Para ello la investigación se realizó desde el Paradigma Fenomenológico Hermenéutico con diseño de estudio de corte micro etnográfico.

Las sujetas de estudio fueron en su totalidad mujeres adultas quienes presentaron características comunes en cuanto a: sexo, mayoría de edad y no poseer formación previa en arte y en docencia. El estudio se desarrolló seleccionando a las primeras cuatro mujeres; tres de ellas residentes en la ciudad de Santiago de Chile y la cuarta mujer colaboradora, residente en la ciudad de Concepción de Chile.

Sus ocupaciones: trabajadora social, dueña de casa, auxiliar paramédico y secretaria. Este primer grupo seleccionado es quien se apropió del rol de A/R/Tógrafas y se les denominó *Mujeres iniciadoras de la experiencia*.

El segundo grupo perteneció a la elección realizada por cada mujer iniciadora luego de haber vivenciado la experiencia y que así como el primer grupo debieron presentar como condición, las mismas características solicitadas a las mujeres iniciadoras para el desarrollo de la investigación. A este grupo se les denominó *Mujeres continuadoras de la experiencia*. Por otra parte, la experiencia se evaluó a través de tres artistas docentes colaboradoras, con formación profesional en artes y docencia pertenecientes a las disciplinas de las artes visuales, artes escénicas y danza, quienes observaron, analizaron y concluyeron el logro de los objetivos planteados y la resolución de la pregunta de estudio.

4. Proceso de recogida de información

El proceso de recogida de información de la investigación, se realizó entre los meses de mayo y agosto del año 2021. Durante el mes de mayo y junio se desarrolló la experiencia del primer grupo de mujeres, quienes a lo largo de un mes ejecutaron el encargo solicitado. Antes de comenzar la experiencia se realizaron entrevistas individuales a cada mujer, diagnosticando las apreciaciones respecto a qué inferían cuando se hablaba de creatividad. Una vez terminado el mes de recopilación de registros, se efectuó un Focus Group con este primer grupo y las artistas-docentes colaboradoras quienes evaluaron esta primera etapa. En el mes de junio, les correspondió al segundo grupo de mujeres quienes realizaron la tarea encomendada durante tres semanas. Luego de terminado el proceso, en el mes de julio para evaluar la experiencia, se desarrollaron entrevistas centradas en la percepción de este grupo, respecto de cómo valoraban la transmisión del encargo por parte de las mujeres iniciadoras. Finalmente, se recogió información en un Focus Group realizado en el mes de agosto, con la participación de ambos grupos de mujeres, las artistas-docentes colaboradoras y la investigadora, con la finalidad de evaluar la totalidad del proceso y reunir con ello todas las percepciones.



Figura 3: Tarea-encargo de Mujer Iniciadora-58 años / Registro Día 1 y Registro Día 21.

5. Análisis de datos: Arribo a la ruta A/R/Tográfica

Las pistas para construir el análisis de la investigación, además de las entrevistas, fueron la serie de imágenes, sonidos, escritos, pensamientos, aromas o silencios que cada mujer abstraído desde su mirada de mundo cotidiana. Se abrió con ello una ventana que mostraba el paisaje necesario para confirmar los supuestos. De este modo el análisis de los datos recogidos, se estructuraron a través de cinco estaciones que componen una suerte de viaje, deteniéndose con paciencia en cada una de ellas y permitiendo transitar desde una dimensión general a una particular.

Primera estación: El velo de la mirada

Definir una línea auténtica, diáfana y reflexiva que dibujara la ruta discursiva, contuvo el reconocimiento del horizonte por donde el hilo gráfico debía transitar. De este modo, la indagación se fue sosteniendo en los aportes de diversos estudios, transformando a la investigación en un cúmulo de percepciones que se entrelazan con los bastones del conocimiento anterior. Posicionarse desde ahí, nos permitió ubicar como epicentro a la **percepción política y social** de las colaboradoras, identificando su repercusión en el desarrollo transversal de la creatividad. Por ello cabe señalar que, como menciona Boal (2012), la reducción de los individuos a espectadores, situando a la gran masa humana como seres imposibilitados de reconocer sus capacidades creativas, sino más bien de estar en una constante posición de observadores, sumidos en las problemáticas diarias, concentrados principalmente en los aspectos básicos de subsistencia, ha provocado esta castración y debilitamiento del auto reconocimiento de las capacidades creativas. Por lo mismo para Boal (2012) la sociedad se ha transformado en un lugar de analfabetismo que se comporta con una “ciega y muda sordera estética”, señalando que esta “aliena al individuo respecto a la producción de su arte y de su cultura, y respecto al ejercicio creativo de todas las formas de Pensamiento Sensible. Reduce a individuos, potencialmente creadores, a la condición de espectadores” (p. 17).

Lo mencionado refuerza además lo expresado por las artistas docentes colaboradoras, quienes desde una mirada crítica, desplegaron sus reflexiones puntualizando e indicando como centro neurálgico de lo que deviene en el desarrollo creativo que: “vivimos en una sociedad que nos ha ido robando hasta la capacidad de saborear las cosas, de apreciar lo bello que está ahí todo el rato” (AD-D) ¹.

Así como para las artistas docentes, también para Boal (2012), la castración estética ha vulnerado a la ciudadanía, limitando la mirada a aquellos mensajes categóricos que nos rodean desde diferentes frentes, los que han servido como un instrumento peligroso de dominación. Desde aquí, se fusionan las dos visiones sobre un mismo parecer, ya que para las artistas docentes “al sistema le interesa tenernos en la angustia, de no entender por qué hacemos las cosas, de querer consumir para poder satisfacer nuestras necesidades

1 Artista-Docente de Danza

creadas” (AD-AV)², detectando con ello, un diagnóstico sobre la distancia en el concepto y exploración de la creatividad del común de la sociedad. Bajo esta premisa, desde las apreciaciones de las colaboradoras sobre la percepción política y social respecto al desarrollo creativo, los poderes que establecen las reglas sociales, han manifestado la resistencia ante aspectos dialógicos constructivos asumiendo una suerte de monólogo, detectándose con ello la falta de reconocimiento y la escasa potenciación de la creatividad de manera transversal y simbiótica.

Por otro lado podemos extraer que para Boal (2012) la importancia del desarrollo creativo y el pensamiento sensible, serían esenciales para la “liberación de los oprimidos”, ampliando y profundizando su capacidad de conocer, ya que para el autor “solo con ciudadanos que, por todos los medios simbólicos (palabras) y sensibles (sonidos e imágenes), cobren conciencia de la realidad en la que viven y de las formas posibles de transformarla, surgirá, un día, una democracia real” (p. 19).

Segunda estación: La puerta de entrada

Una vez reconocidas las circunstancias del crear arreido, las mujeres colaboradoras se detuvieron en la observación de la resonancia que significaba la atención al entorno. Desde ahí se encauzaba el punto de partida del ejercicio de observación y selección de elementos que resumieran un día. Día tras día los resúmenes en una imagen, una fotografía, un video, un escrito, una reflexión o una acción, dieron paso a considerar lo que iba ocurriendo desde lo cotidiano. La relación entre la **Cotidianeidad y Creatividad** se estableció como la puerta de entrada a la indagación del desarrollo creativo. Es así como López Quintás (2006) en su estudio sobre *Creatividad y Cotidianeidad*, nos señala que “somos creativos cuando asumimos activamente ciertas posibilidades que nos ofrece el entorno y damos lugar a algo nuevo valioso” (p. 190) y en este sentido, la investigación necesitó de esta “apertura confiada al entorno” (p. 191) por parte de las mujeres partícipes vigorizando la conexión con sus contextos.

Las posibilidades que se presentaron fueron variadas, así como sus reflexiones al respecto, indicando que la acción diaria de observar, registrar y resumir en una imagen, texto o lo que apareciera como idea, logró un estado de atención provocada, expresando luego de la indagación que “ahora por ejemplo el hacerlo consciente y ver que en pequeñas situaciones cotidianas uno si va plasmando actos creativos, eso, eso cambió en mí” (MI-46)³. En este sentido, se amplió la concepción de la creatividad, valorando en situaciones concretas la propia percepción de las mujeres, desplegando sus propias definiciones extraídas desde la experiencia: “pero de repente la creatividad también está en mirar el cielo, mirar un árbol, un pajarito que vuela” (MI-58)⁴. El asumir

2 Artista –Docente de Artes Visuales

3 Mujer Iniciadora de 46 años

4 Mujer Iniciadora de 58 años

esa posibilidad, implicaría para López Quintás (2006) que hasta el “oler una flor puede ser una experiencia creativa” y continúa señalando que “si, al oler el perfume, entro en relación con la planta, y con la tierra, el agua y el sol (...) y considero el olor como la forma de expresarse una planta en sazón, inicio una relación de encuentro con dicha flor” (p.191-192). Desde lo mencionado, sintetiza finalmente manifestando como ejemplo que “con razón, el principito — en el relato homónimo de Antoíne de Saint-Exupéry— reprochaba a las personas mayores el no haber oido jamás una flor en plan creativo” (p. 192).

Dado estos argumentos, el rescate de las reflexiones de las mujeres colaboradoras, coincidentemente apuntaron a ideas similares a las que plantea López Quintás (2006), considerando que una vez realizada la experiencia se despertó en ellas la toma de conciencia de lo que entendían y hacían como actos creativos, claro ejemplo es la siguiente reflexión: “cuando miro la ventana de mi hija, le pongo una flor y una flor que sea morada, una flor natural, un maceterito y que ella lo mire desde adentro y que combine con sus muros por ejemplo, lo veo como un acto creativo, hago como ese tipo de situaciones y lo hago consciente” (MI-46).

Tercera estación: La musa Naturaleza

Horadar la superficie de las percepciones de las mujeres colaboradoras, introdujo reflexiones comunes en ellas en cuanto a los momentos en donde cada una se aproximó de mejor y mayor manera al desarrollo creativo. De este modo, se encendieron las luces apagadas a través del encuentro con la **Naturaleza como inspiración**, invitando a confluir ideas y sensaciones relacionadas con la intensidad en la inventiva de cada una. Un ejemplo claro se observa en lo expresado por una de ellas, quien señala que “por ejemplo cuando vamos a la laguna o cuando vamos al cerro, me pasa mucho de cómo las ideas ideas ideas” (M1-46)⁵ o “al observar la naturaleza me surgían muchas ideas creativas, ese contexto facilitaba mi proceso” (M1-46).

Cabe señalar que en el contexto de la investigación, la pandemia COVID-19, hubo una necesidad generalizada dado el encierro existente, por convivir en espacios naturales que equilibraran lo perdido durante estos años. No obstante, los niveles de inspiración en el encuentro con lo natural no respondieron solo al contexto existente, sino también, a las formas de vida imperantes que nos han apartado del contacto con la naturaleza, ampliándose cada vez más las ciudades y reduciendo los espacios naturales.

Lo mencionado se ve reforzado con los estudios de Vega & Manzanera en el año 2016, quienes expresan que “cuando los ciudadanos, inmersos en grandes urbes, realizan pequeñas incursiones en el medio natural, el contraste percibido es más evidente” (p. 2) haciendo referencia a los niveles de inspiración que se encuentran en el contacto con la naturaleza para desarrollar la creatividad. En este mismo estudio se asegura la idea desde

5 Mujer Iniciadora de 46 años

el hacer artístico indicando que “en numerosas épocas y lugares los artistas han buscado el contacto directo con la naturaleza para inspirarse” (p. 9).

Cabe señalar entonces que la misma búsqueda de las y los artistas, podría extrapolarse a las mujeres colaboradoras en el minuto que gran parte de sus percepciones y registros, apuntaron a la naturaleza como un medio de inspiración. La naturaleza pertenecía a un espacio vital, que era observado por las participantes, extrayendo de ella el resumen de un día en una idea, una sensación e incluso una percepción de la definición de creatividad, como lo señala una de ellas a continuación: “pero de repente la creatividad también está en mirar el cielo, mirar un árbol, un pajarito que vuela, entonces si, si, porque yo eso lo entendía como que era como admirar, como admirar la naturaleza” (MI-58)⁶.

De este modo, la idea de las mujeres y su vínculo con la naturaleza, se vio fortalecida a través de Vega & Manzanera (2016), quienes señalan que en definitiva “el contacto con la naturaleza no solo puede inspirar a los artistas con bellas imágenes, sino que también transmite mensajes” (p.15). En esta ocasión, estos mensajes fueron estímulos que invitaron a las participantes a detenerse en aquellos detalles, que gatillaban la conciencia del entorno y sus múltiples oportunidades de exploración. En consecuencia para Vega & Manzanera (2016), esta detención en el medio natural, fue un medio para poder contemplar y extraer desde la naturaleza un impulso creativo, retornando a la capacidad que estaba restringida, expresando que “desde que el ser humano se apartó del entorno natural, que es su medio idóneo, los expertos han demostrado cómo la vuelta a la naturaleza repercute en numerosos aspectos tanto de su salud como de su estado de ánimo” (p. 15)

Cuarta estación: Indagación vital

El corazón de la investigación realizada, radicó en lograr desarrollar la creatividad a través de la **Práctica A/R/Tográfica**. Es así como en los dos grupos de mujeres colaboradoras, unas que iniciaron la experiencia para luego transmitirla al segundo grupo de mujeres, se generaron una serie de desafíos que implicaron posicionarse desde los conceptos que surgieron a raíz de la indagación, como lo fueron las nociones de creatividad, de arte y apreciación estética, como también, el pesquisar desde lo cotidiano aquellos elementos seleccionados diariamente.

Por otro lado, las mujeres iniciadoras de la indagación reflexionaron respecto de lo que significó para ellas la transmisión de la experiencia, en donde buscaron sus propias estrategias y metodologías para replicar lo vivido. Es así, como las mujeres continuadoras fueron evaluando esa transmisión, destacando la paciencia, la capacidad y el método que las mujeres iniciadoras aplicaron en la transferencia de esta. Las observaciones de las mujeres iniciadoras detallaron los componentes de la investigación que les fueron más fáciles de desarrollar, puntualizando que para ellas el comienzo de la intervención se complejizó, sin embargo una vez transcurridos los días, la labor se desplegó adquiriendo fluidez, instalando en ellas una forma de resolver y disfrutar la tarea.

6 Mujer Iniciadora de 58 años

Adicionalmente, las mujeres iniciadoras detectaron que en el momento de transmitir la experiencia a las mujeres continuadoras, se produjo una nueva dificultad, que consistía principalmente en tener que organizar desde ellas una forma de entregar las directrices y administrar los tiempos. Es así como nos encontramos con reflexiones como la siguiente: “pero si, se me hizo mas difícil, mas complicado esta segunda parte, porque era como un tema de que tu tenías que trabajarla, programarlo y estar pendiente de otra persona, ya no dependía de ti no más” (MI-47)⁷.

Si bien, la tarea encomendada, despejó aspectos que estaban adormecidos en las mujeres y que mediante la sistematización de una práctica sencilla, como lo fueron los registros diarios, provocó un mayor nivel de conciencia de cada una respecto de su propio desarrollo creativo, por otro lado tensionó la experiencia en el momento de su transmisión. En este sentido, la práctica A/R/Tográfica como metodología, fue una aliada que se adaptó a este nuevo escenario, debido a la no formación previa de las mujeres colaboradoras en arte y en docencia.

Dicho lo anterior, se revela en el texto de Marín & Roldán (2019), algunas de las definiciones y las ideas claves de la A/R/Tografía, lo que nos invita a realizar un chequeo de aquellos elementos presentes o no presentes dentro de la investigación. Junto a lo mencionado, los autores nos mencionan por ejemplo que “la a/r/tografía es un campo extremadamente laxo y abierto, cuyos horizontes son difusos y permeables, porque está interconectado con multitud de enfoques de investigación, con cualquier práctica artística y con cualquier proyecto educativo” (p. 888).

Desde lo anterior se podría señalar entonces que “siempre que se den sus tres componentes básicos, investigación/indagación, práctica artística y enseñanza/aprendizaje, estamos a/r/tográficamente situados” (Marín & Roldán, 2019, p. 888). Dadas estas condiciones, las reflexiones de las mujeres colaboradoras fueron entregando las respuestas que se buscaban, mencionando por ejemplo que “me gustó harto hacer el trabajo, encontré que practiqué mi lado artístico, la imaginación igual harto, fue entretenido, lo pasé bien” (MC-23)⁸ o lo que señala una de las artistas-docentes luego de escuchar a las mujeres colaboradoras: “de partida porque te está sometiendo a una disciplina, si tu estas hablando de que hay tareas diarias, esa imposición, que suena feo esa imposición, o esa tarea de decirte okey, una vez al día tienes que generar este ejercicio o no se qué, impulsa a la otra persona a que se ordene y a que se haga el tiempo” (AD-T)⁹.

En definitiva, el desarrollo creativo mediante la práctica A/R/Tográfica, impulsó a las mujeres colaboradoras al desafío de posicionarse desde la mirada estética, desde la creatividad, desde la indagación y la transmisión de lo aprendido. Dado este panorama, podemos entonces acudir a lo que menciona Marín & Roldán (2019), indicando que la A/R/Tografía no busca llegar a respuestas cerradas, por lo que “se prefiere hablar de

7 Mujer Iniciadora de 47 años

8 Mujer Continuadora de 23 años

9 Artista-Docente de Teatro

‘comprensiones’ en lugar de resultados y de ‘provocaciones’ mejor que de conclusiones” (p. 889). En consecuencia, para los autores “el principal criterio de evaluación de una acción a/r/tográfica es su irresistible y convincente capacidad para facilitar una nueva y emocionada comprensión de una situación o de un problema particular” (p. 889), es así como para ellos cabe preguntarse lo siguiente: “¿Ha conseguido provocar o inducir nuevas comprensiones y sentidos sobre el tema que trata?” (p. 889); a lo que una de las mujeres colaboradoras podría responder desde su afirmación: “es que es súper importante como una lo transmite a las demás personas, a su compañero en mi caso, a su hija, a sus amigas, si uno puede ser como un agente de cambio en ese sentido, es maravilloso, es un regalo y desde eso estoy súper agradecida de haber participado” (MI-46).

Estación terminal: Capacidad humana

Observar el proceso de la investigación derivó en que cada mujer colaboradora esclareciera su perspectiva sobre el concepto de **Creatividad**. Fue a medida que las intervenciones se desarrollaban, el cómo cada una tuvo conciencia de su rebrote y repercusión en la vida cotidiana. Las reflexiones fueron variadas, sin embargo, hubo definiciones comunes que transitaron entre la importancia de tener un tiempo para incursionar en el desarrollo creativo hasta percibir cómo la creatividad podía emerger desde la adversidad.

El territorio en que fueron posicionándose, les permitió reconsiderar ciertas ideas previas respecto a lo que cada una entendía por creatividad y a medida que se avanzaba en la investigación, las apreciaciones fueron tomando una forma definida. Así surgieron premisas como la que mencionó una de las mujeres al decir que “a mi me ha pasado que también en ambientes adversos, ya sea por enfermedad, me han llevado a crear y es como un remedio” (M1-56)¹⁰, advirtiendo con ello, cómo se asoma la creatividad en situaciones desfavorables. Por otra parte, el ejercicio ejecutado contribuyó a que pudiesen reconocer en ellas su propia creatividad y nos encontramos por ejemplo con reflexiones como las siguientes: “para mi también fue bonito, a pesar que en un principio me compliqué, pero fue entretenido darse cuenta que si era creativa, mucho mas de lo que yo me imaginaba” (MI-47)¹¹. Sumemos a esto, la percepción de una de las artistas-docentes quien expresa “que la mujer continuadora diga ¿dónde está mi creatividad? y de a poco se da cuenta que si, que la tiene, creo que es muy revelador, muy revelador, y me hace mucho sentido” (AD-D)¹².

De esta manera, fueron concluyentes las percepciones de las mujeres colaboradoras, quienes construyeron sus propios discursos a raíz de la acción sistemática y de la transmisión de lo experimentado. Con ello, se afianzó la idea dentro de las conversaciones en cuanto a que, el desarrollo de la creatividad contribuyó a un cambio de visión respecto a

10 Mujer Iniciadora de 56 años

11 Mujer Iniciadora de 47 años

12 Artista Docente de Danza

la auto percepción de cada una. Lo anterior, podemos sostenerlo a partir de la perspectiva de Cuevas J. C. (2009) quien hace referencia al desarrollo creativo señalando que “la creatividad constituye parte de nuestra materia prima, de nuestra sustancia, y sólo tenemos más o menos desarrollada esa sustancia” (p. 8), en este sentido la autora reflexiona que “por esa razón es que todos somos creativos en algunos niveles y todos tenemos un gran potencial de que esa sustancia siga evolucionando” (p. 8), lo que es coincidente con lo que por otro lado postuló una de las mujeres colaboradoras mencionando que “el hacer consciente a los otros que somos todos potencialmente creativos, y que es una capacidad que se puede desarrollar, eso, yo creo que es increíble, que cambia al mundo” (M1-46)¹³. En definitiva, el ser conscientes del proceso vivido, dando por resultado una serie de productos, sin despegarse del concepto de creatividad, logró fusionar la experiencia y permitir reflexiones como las señaladas a continuación, contribuyendo a sellar la investigación: “y después que entregaba mis trabajos seguía haciéndolo y me reía sola porque en todas partes andaba viendo creaciones” (M1-56) o “de hecho estos días como ya finalizamos esta primera etapa, se me despertó eso y no se ha vuelto a dormir, me siento con un despertar de la creatividad, muy interesante” (M1-46).



Figura 4: Tarea-encargo de Mujer Iniciadora-47 años / Registro Día 2 y Registro Día 15

6. Conclusiones

Por medio de los datos extraídos desde las mujeres iniciadoras de la experiencia, a través de sus registros y entrevistas, se concluye que vivenciar la práctica A/R/Tográfica tuvo menos dificultades que transmitirla. En este sentido, se logró estimar por parte de las mujeres partícipes que la atención al entorno desencadena un proceso de identificación y desarrollo de la creatividad personal, posibilitando diluir los bloqueos creativos internos y externos presentes, instalados ya sea por experiencias propias y/o por la herencia cultural

y social. Es así como las mujeres iniciadoras analizaron la relevancia de reflexionar sobre los elementos que se extraen en el día a día, permitiendo con ello efectuar actos conscientes que intencionan el desarrollo creativo.

Asimismo, las mujeres continuadoras al ser receptoras de la experiencia A/R/Tográfica por parte de las mujeres iniciadoras, advirtieron que la cotidianeidad entrega elementos que revierten la concepción de lo “creativo” como un requisito extraordinario. De este modo, en su condición de destinatarias de las prácticas de las mujeres iniciadoras, evaluaron positivamente la presencia de una organización metodológica por parte de ellas, distinguiendo una impronta personal en la transmisión de la vivencia, rescatando la propuesta conjunta y el diálogo que se estableció entre quien transmite y quien recibe la tarea-encargo.

Por otro lado, las percepciones de las artistas-docentes-colaboradoras se enfocaron en la importancia del entorno político y social que acompaña a lo largo de la historia a las mujeres, imposibilitándolas dado el rol impuesto, a explorar sus habilidades y en especial su creatividad. Identificaron que el desarrollo de las capacidades creativas de las participantes de la investigación, fueron posibles gracias al despliegue de la A/R/Tografía como metodología de vivencia y transmisión de las acciones ejecutadas por ellas.

En este sentido, para las artistas-docentes la práctica A/R/Tográfica sí propicia el desarrollo de la creatividad, como también potencia la capacidad de conectarse con el propio universo sensible, prestando atención al entorno, especialmente a la naturaleza como una fuente de inspiración.

En consecuencia, para las artistas-docentes sí se percibió el cumplimiento del objetivo propuesto, abarcando aspectos incluso no abordados en el diseño de los objetivos, los que se expresaron en las búsquedas y reflexiones de las mujeres colaboradoras, como lo son: la relación de la creatividad con el arte, la apreciación estética como medio de encuentro con el entorno y la importancia de lo colectivo en la construcción de la singularidad.

Las ideas surgidas, desde la perspectiva de las artistas-docentes fueron producto de la tensión que se estableció en las mujeres colaboradoras, asumiendo la tarea para luego responsabilizarse de la continuidad del estudio adquiriendo un rol activo. En definitiva, es posible considerar que en la investigación la práctica A/R/Tográfica a pesar de no ser desarrollada exclusivamente por especialistas, pudo abrir caminos de indagación a través de la intención de encontrar la creatividad desde lo cotidiano, impulsando a reconocer sus propias historias, sus propias formas de ver el mundo desde el lenguaje artístico, motivando la búsqueda del potencial de cada una desde una mirada poética, amable y veraz.

Referencias

- Boal, A. (2012). *La estética del oprimido*. Alba Editorial.
- Cuevas, J. C. (2009). Creatividad hoy: una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (21), 15-42.
- Elisondo, R. C., & Piga, M. F. (2019). Todos podemos ser creativos. *Aportes a la educación. Diálogos sobre educación*, (20).
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.590>
- González-García, R. (2020). La perspectiva A/r/tográfica y la correspondencia de las artes en programas de mediación socioeducativa. *Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural Tercio creciente*.
<https://doi.org/10.17561/rtc.extra3.5756>
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 25, núm. 65-66.
- López Quintás, A. (2006). La creatividad en la vida cotidiana. In *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* (pp. 189-204). Ministerio de Justicia.
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (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>
- Martínez Morales, María (2017). Un lugar común. El proceso colaborativo desde mi experiencia como a/r/tógrafa. *Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*. <https://doi.org/10.17561/rtc.n11.8>
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.
- Read, H. (1995). *Educación por el arte*. Paidós Ecuador, Barcelona.
- Romo, M. (2018). ¿Tiene género la creatividad? Obstáculos a la excelencia en mujeres. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 35(3), 247-258.
<https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300003>
- Sánchez Carlessi, H. (2017). Arte, Creatividad y Desarrollo Humano.
<https://doi.org/10.31381/tradicion.v0i17.1362>

Valero, S. F. (2017). Breve historia de la mujer. Ediciones Nowtilus SL.

Vega, M. M. R., & Manzanera, S. V. (2016). Mejora personal e inspiración artística en el entorno natural. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 21(1), 1-17 [https://doi.org/10.35742/rcci.2016.21\(1\).1-17](https://doi.org/10.35742/rcci.2016.21(1).1-17)

Análisis de género en el distrito centro de la ciudad de Málaga. Avanzando a una odonimia feminista

Gender analysis in district city center of Málaga. Moving forward to a feminist odonymy

Lula Linares Rodríguez

Universidad de Granada

lulalinares2004@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5638-8057>

Sugerencias para citar este artículo:

Linares Rodríguez, Lula (2022). «Análisis de género en el distrito centro de la ciudad de Málaga. Avanzando a una odonimia feminista», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 213-235), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7109>

Recibido: 27/04/2021

Revisado: 27/03/2022

Aceptado: 27/03/2022

Publicado: 31/07/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7109>
Investigación

Resumen

En el artículo se aborda la igualdad de género en la toponimia urbana a través del análisis del callejero del distrito Centro de la ciudad de Málaga. El hecho de que cualquier mujer protagonice con su nombre la rotulación de una calle supone estar presente y ser reconocida por sus méritos y logros, formando parte de la memoria colectiva. El análisis se realiza mediante: gráficos de doble histograma para el número total de calles, gráficos de sectores circulares para mostrar los porcentajes, y gráficos de columnas apiladas para mostrar la categorización de los topónimos. Como resultado, esta investigación demuestra los actuales sesgos de género de la toponimia urbana y su prevalencia; es decir, la preeminencia de nombres masculinos frente a los femeninos en el distrito Centro. Esta investigación contribuye a visibilizar a las mujeres en el espacio público, en las calles y en definitiva en la ciudad que habitamos todos y todas, además de ayudar a construir una sociedad igualitaria apoyando la visibilidad de las mujeres..

Palabras clave: mujer; toponimia; igualdad; Málaga; calles.

Abstract

The article treats gender equality in urban toponymy through the analysis of the street map in the city center district of Málaga. The fact that a woman's name is on a street sign means being present and being recognized for her merits and achievements, becoming part of the collective memory. The analysis has been done using: double histogram charts for the total number of streets, pie charts to show percentages, and stacked column charts to show toponym categorization. As a result, this research demonstrates current gender biases of urban toponymy and its prevalence; that is, the pre-eminence of masculine names over feminine ones in the city center district. This research contributes to making women visible in the public space, in the streets and ultimately in the city that we all inhabit, as well as helping to build an egalitarian society by supporting the visibility of women.

Keywords: Woman; Toponymy; Equality; Málaga; Streets.

1. Introducción

A medida que los espacios se habitan, surge en las personas la necesidad de marcarlos y de asignarles nombres, con el fin de identificarlos, localizarlos y poder comunicarse e interactuar acerca de ellos (Membrado-Tena & Fansa, 2020). Estos nombres permiten reconocer la historia, las creencias o la cultura de una comunidad determinada. Los topónimos, o nombres de los lugares, forman parte del patrimonio histórico-cultural y, en un primer análisis expresan los usos lingüísticos de la región y las historias entramadas que resguardan la memoria colectiva y que marcan la identidad de los pobladores. Estos nombres rara vez se eligen al azar, no son circunstanciales, ni mucho menos inocentes (Charlier, 2007; Tichelaar, 2002). Por lo contrario, son herramientas para leer y analizar el espacio urbano, son parte de una geografía simbólica que se despliega ante nuestros ojos y nos obligan a preguntarnos si se nominan las calles para solemnizar y honrar, para resignificar o para hacer un presente del pasado. Al mismo tiempo son un testimonio vivo de la historia de las personas que las habitan, registros sensibles y descriptivos de la memoria y la identidad (Dias & Facco, 2021), que representan la construcción de las relaciones sociales, a través de las cuales la identidad de las ciudades y de la sociedad se han formado (Berg & Kearns, 1996).

Los objetivos de este artículo son realizar un análisis interseccional del callejero del Distrito 1 de la ciudad de Málaga, investigando el género, la clase social y la raza de la toponimia malagueña. En segundo lugar se investigará los sesgos de género para determinar las carencias en el callejero que limitan el avance hacia una ciudad inclusiva, segura, resiliente y sostenible como recomienda el objetivo número 11 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas.

En este sentido, los callejeros, siguiendo la definición de la RAE como la lista de las calles de una ciudad, son instrumentos que recogen la memoria histórica de las

ciudades y la inmensa mayoría están marcados por la influencia patriarcal, quedando las mujeres totalmente al margen o apartadas a espacios poco visibles. Éste aspecto que parece insignificante, no hace más que sostener la hipótesis del régimen patriarcal de género soportado por elementos de gestión urbana que hacen que muchas ciudades reflejen la construcción social desigual en la que se encuentran las mujeres, a las que se asocia más con el espacio privado, familiar, con la sexualidad y la pasividad, mientras que los hombres pertenecen a la esfera pública, implicados activamente y profesionalmente (Neaga, 2014).

Si bien hoy el espacio público es un campo legítimo en el que se desarrolla el trabajo y el compromiso social de las mujeres, es difícil encontrar una ciudad en la que el número de calles con nombres de mujeres y hombres sea al menos aproximadamente el mismo. Los análisis de odónimos de diferentes ciudades en todo el mundo indican que el número de calles con nombres de mujeres va a la zaga de las que llevan nombres de hombres. Las calles con nombres de mujeres importantes se encuentran, en el mejor de los casos, en el centro más amplio o en los barrios circundantes y, en la mayoría de los casos, ni por su capacidad espacial ni por su fluctuación son de mayor importancia para el funcionamiento de la ciudad (Jakovljevic-Sevic, 2020).

Para conseguir los objetivos planteados este artículo se estructura en los siguientes apartados: La sección 2 expone el marco teórico desde la discusión de los conceptos de toponimia, la diferencia entre memoria histórica y memoria colectiva, así como el poder de nombrar y renombrar las vías de una ciudad. En la sección 3 se presenta el área de estudio, en la sección 4 se expone la metodología, y en la sección 5 se explica brevemente qué tipo de rótulos podemos encontrar. Finalmente se exponen los resultados obtenidos, así como una conclusión y discusión.

2. Marco teórico

2.1. La toponimia y sus campos de estudio

La toponimia junto con la antropónimia son los campos que conforman la onomástica, ciencia que trata el estudio y catalogación de los nombres propios. Ésta permite obtener conocimientos específicos sobre los diferentes nombres y, a su vez, conocer sobre el pasado y la evolución hasta el presente. Se trata de una disciplina que se sitúa en el entrecruzamiento de varias ciencias (Hudon, 1986). Refleja momentos históricos de las ciudades donde los espacios más codiciados, importantes, renuevan su nombre cada poco tiempo, porque son predio obligado para los poderes que se turnan; los espacios menos apetecidos, los que están en el extrarradio o en calles pequeñas, sin embargo, tienen más posibilidades de sobrevivir y entre ellos es más frecuente la presencia de nombres femeninos (Durán, 2008). En estudios toponímicos recientes, según los cuales más allá de la finalidad de la toponimia como acto administrativo destinado a facilitar la orientación espacial, también hay tener en cuenta aspectos sociopolíticos de su producción. Las placas de las calles pueden constituir parte de una estrategia política altamente comprometida que opera para la construcción simbólica del espacio público (Zuvalinyenga & Bigon, 2020).

La importancia de los topónimos como principales elementos referenciales del territorio deja patente que los nombres, además, cumplen una función esencial a la hora de entender los espacios urbanos (Rodríguez et al., 2017) y ratificar que las ciudades son androcéntricas, en la medida en que sus espacios comunes fueron pensados, diseñados y desarrollados por y para ser utilizados y ocupados por aquellos varones que constituyen el centro hegemónico de la vida social. Esta visión dominante que concibe a los varones como los legítimos usuarios del espacio público también encuentra acogida en la dimensión simbólica de las ciudades (Cavalo, 2019).

2.2. Memoria histórica y memoria colectiva

Según Halbwachs (1950) la historia nacional es un resumen fiel de los acontecimientos más importantes que han modificado la vida de una nación. Se distingue de las historias locales, provinciales o urbanas, en que sólo retiene los hechos que interesan al conjunto de los ciudadanos. Si por memoria histórica se entiende la lista de los acontecimientos cuyo recuerdo conserva la historia nacional, no es ella, no son sus marcos los que representan lo esencial de lo que llamamos memoria colectiva. La memoria colectiva es distinta a la historia. La historia es, sin duda, la colección de los hechos que más espacio han ocupado en la memoria de los hombres. En general, la historia sólo comienza en el punto en que acaba la tradición, momento en que se apaga o se descompone la memoria social. La memoria colectiva tiene por soporte un grupo limitado en el espacio y en el tiempo y es el grupo visto desde dentro y durante un periodo que no supera la duración media de la vida humana; la historia sin embargo examina el grupo desde fuera y abarca una duración bastante larga. La memoria colectiva constituye uno de los tópicos más discutidos en ciencias sociales en las últimas décadas definido como un proceso vivo, inconcluso y polimorfo, que se distingue por su multiplicidad, de modo tal que, hay tantas memorias colectivas como grupos sociales (Kuri, 2017).

Los monumentos de una ciudad y los nombres de sus calles relatan su historia, y también parte de lo que se quiere hacer recordar a los ciudadanos y lo que se quiere hacer olvidar (Casanova, 2002). La memoria de los sujetos o de un grupo se (r)establece de manera consistente en el acto de nombrar aglomeraciones humanas. La historia de los denominadores es recuperada del tiempo vivido en interrelación con los espacios en los que se ubican. Los topónimos son como hilos que se conectan entre sí en un espacio territorial y la lengua dada y en una temporalidad, los cuales, a su vez, están conectadas a factores externos, que también están vinculados a factores cognitivos y así, en una red de circularidad y complejidad (Dias & Facco, 2021).

2.3. Nombrar lugares y políticas de identidad

Las políticas de identidad han sido utilizadas en el discurso político desde al menos los años setenta por diferentes grupos de personas, entre ellos mujeres, homosexuales o afroamericanos, que históricamente se han invisibilizado, discriminado y/o explotado (Wiarda, 2016). Las políticas de la identidad abordan cuestiones importantes de reconocimiento e igualdad y sus objetivos oscilan desde la motivación de procesos de concientización, la preocupación o interés por las minorías o grupos sociales

marginalizados, el respeto a las diferencias, el reconocimiento de la opresión social que limita a seres humanos por su etnia, raza, clase social, religión, género u orientación sexual entre otros tantos factores y, finalmente, la lucha ya sea por la integración de grupos o por el reconocimiento de la pluralidad humana y sus derechos. El término políticas de identidad fue el motor social de muchos movimientos sociales, por ejemplo, el movimiento feminista (Pacheco, 2011).

Los nombres de los espacios urbanos son registros sensibles y descriptivos de la memoria y la identidad (Dias & Facco, 2021), retratan aspectos históricos que dejan ver características vinculadas a las creencias, la historia y la cultura de una comunidad. Deben verse como un mecanismo de refuerzo de la identidad comunitaria, de manera que los personajes que aparecen, que son elegidos en su gran mayoría por las autoridades locales, buscan implementar y reforzar una serie de valores (Berg & Kearns, 1996).

La denominación de los lugares es un componente clave en la relación entre el lugar y las políticas de identidad en las sociedades contemporáneas. Los nombres de lugares representan un papel central en la cartografía, ya que proporcionan los medios para llenar el espacio aparentemente vacío (en los mapas) con puntos de interés significativos. El uso de nombres de lugares puede verse como un medio de comunicar significado sobre el lugar. Los nombres son parte de un orden tanto simbólico como material que proporciona normalidad y legitimidad a aquellos que dominan las políticas de representación (Berg & Kearns, 1996).

El acto discursivo de asignar un nombre a un lugar determinado hace mucho más que denotar un “lugar” ya existente, se trata de uno de los principales medios para intentar construir identidades espaciales claramente desmarcadas (Rose-Redwood et al., 2010). Los enfoques toponímicos más nuevos hacen hincapié en la política cultural de la denominación, prestando especial atención a quién controla el proceso de denominación (y, por el contrario, quién no), así como a las visiones culturales y políticas del mundo que se expresan (y silencian) a través del panorama de los nombres de lugares. La toponimia como mecanismo de (in)justicia espacial, demuestra el papel fundamental que juega la Geografía en la constitución y estructuración de los procesos de discriminación o igualdad. Los seres humanos nombran lugares para crear una sensación de orden y, con frecuencia, eligen nombres que dan voz a su perspectiva. Al hacerlo, la gente invariablemente silencia otros puntos de vista e identidades culturales. Nombrar también representa un medio para apropiarse de los lugares, tanto material como simbólicamente. Los nombres de lugares son símbolos públicos a los que las personas atribuyen significado y de los que extraen identidad (Alderman & Inwood, 2013).

En comparación con otros topónimos, los nombres de las calles reflejan los valores sociales, culturales, políticos e incluso religiosos de una ciudad (Oto-Peralías, 2018) y suelen ser el resultado de un proceso político de conmemoración que tiene como objetivo explícito enfatizar un valor social o cultural destacado en la comunidad local. Contienen muchos más datos que capturan muchas dimensiones culturales, que les proporciona un valor agregado especial. Permite crear indicadores para medir varias dimensiones de los valores culturales de las personas, como la religiosidad, la ideología política, el predominio masculino, etc., constituyendo así una fuente de datos versátil.

La soberrepresentación de nombres masculinos en el texto de la ciudad no solo refleja un hecho histórico y cultural, sino que también contribuye a su perpetuación al hacer que la presencia de nombres masculinos sea más ‘natural’ en la vida diaria. Por lo tanto, los nombres de las calles también pueden usarse para explorar el impacto que esta infraestructura simbólica tiene en el comportamiento social (Oto-Peralías, 2018). Los nombres de las calles, junto con los nombres de monumentos o la denominación de edificios singulares, forman parte de un sistema de validación basado en la puesta en valor de un arquetipo humano con un determinado estatus social que finalmente se materializa en una expresión tangible que son las placas de las ciudades (Novas, 2018). Como ya planteaba Jane Jacobs (1961) las calles siguen siendo pensadas oficialmente para servir tan sólo para que la gente vaya y venga de trabajar. Las calles de las ciudades sirven para muchas cosas aparte de soportar el paso de vehículos; y las aceras tienen muchos otros usos además de soportar el caminar de los peatones. Las calles de una ciudad son sus órganos más vitales. Cuando las calles de una ciudad ofrecen interés, la ciudad entera ofrece interés, por lo que los nombres de calles cobran una vital importancia.

2.4. El poder de renombrar

La acción de renombrar es políticamente relevante y una posible solución en la denominación conmemorativa del espacio público en los barrios de nueva construcción para compensar las supuestas deficiencias conmemorativas pasadas (Novas, 2018).

El desarrollo urbano implica la aparición de nuevas arterias de tráfico, y los nombres de mujeres famosas pueden ser una fuente de inspiración para elegir los nuevos odónimos.

Se han llevado a cabo acciones simbólicas que ejemplifican el acto de renombrar desde una perspectiva feministas como #WomenInCities en 2017, que reivindica la presencia de la mujer en el callejero, cubriendo placas del barrio barcelonés de Besòs-Maresme con nombres de mujer, denunciando de esta manera la desigualdad existente en la zona y reivindicando una mayor presencia femenina; o #TomaLasCallesNoCalles y #LasCallesTambienSonNuestras, que se desarrolló durante el 2021 y que consistían en salir a renombrar una calle con el nombre de alguna mujer que admirases o que simplemente quisieras visibilizar. Estas acciones son evocadoras y contribuyen a visibilizar el estado actual de la toponimia y la desigualdad que existe en ella. Ser visto y escuchado públicamente es fundamental para establecer quién tiene derecho a la ciudad y sus espacios públicos (Mitchell, 2003).

El estudio crítico del cambio de nombre ha carecido de una lente de género, a pesar de que los nombres de las calles son sitios simbólicos y materiales de poder, memoria, lugar e identidad. Revisar el proceso de cambio de nombre, así como el reconocimiento de las mujeres sigue siendo problemático (Forrest, 2018). Esto se basa en las “toponimias críticas”, que es el estudio crítico de la denominación de lugares que comenzó a finales de la década de 1990. Las dinámicas de poder inherentes a tal proceso, así como los discursos que lo alimentan, pueden brindar una visión profunda de las estructuras sociopolíticas de una ciudad y la experiencia de la vida cotidiana (Vuolteenaho & Berg, 2009).

El acto de dar un nombre depende de una amplia gama de factores porque esta responsabilidad no pertenece a una persona, sino a un grupo de personas (alcalde, consejo

local, un comité especial), con diferentes intereses y egos (Felecan & Felecan, 2021). Las identidades femeninas tienden a ser consideradas de importancia secundaria y generalmente se olvidan, lo que se debe en gran parte a que las decisiones de denominación las toman grupos dominados por hombres (Mamvura et al., 2018). La inercia histórica y la baja presencia de mujeres en los puestos de decisión -junto con una cultura aún patriarcal- son los principales factores detrás del sesgo de género en la toponimia (Gutiérrez-Mora & Oto-Peralías, 2022).

Hoy en día, el proceso de nombrar las calles refleja un sesgo masculinista que da como resultado que se nombren muchas menos calles en honor a las mujeres que a los hombres. A pesar de un creciente interés en examinar cómo la nomenclatura de calles y las prácticas toponímicas relacionadas están implicadas en la generalización del espacio urbano, las desigualdades de género toponímicas siguen siendo poco estudiadas en diferentes contextos culturales y geopolíticos (Gnatiuk & Glybovets, 2020).

3. Área de estudio

En una primera aproximación, el municipio de Málaga se divide en tres grandes zonas: la zona litoral con casi 17 kilómetros de costa; la zona oeste que se corresponde con el valle del río Guadalhorce; y la extensa área nordeste donde se ubican los Montes de Málaga. La ciudad de Málaga está dividida en 11 distritos o divisiones territoriales de gestión (Figura 1), que a su vez se subdividen en barrios o polígonos industriales, algunos de los cuales se encuentran relativamente separados del núcleo urbano principal, como son los distritos 8, 9 y 10, todos ellos situados en la zona occidental del municipio. Los distritos son: Distrito 1 - Centro, Distrito 2 - Este, Distrito 3 - Ciudad Jardín, Distrito 4 - Bailén/Miraflores, Distrito 5 - Palma/Palmilla, Distrito 6 - Cruz de Humilladero, Distrito 7 - Carretera de Cádiz, Distrito 8 - Churriana, Distrito 9 - Campanillas, Distrito 10 - Puerto de la Torre y Distrito 11- Teatinos/Universidad. El área de estudio objeto de análisis se sitúa en el Distrito 1- Centro.

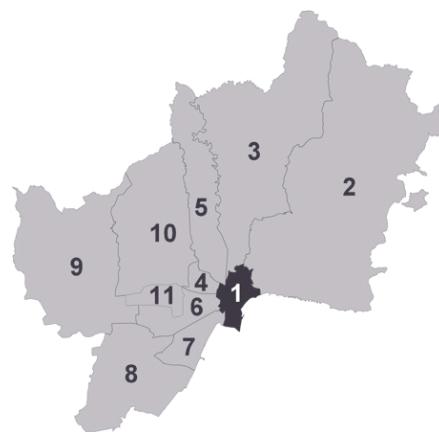


Fig. 1: Distritos municipales de Málaga. Fuente: elaboración propia.

El Distrito 1 - Centro, tiene una superficie de 5,87 km², y como su propio nombre indica, está situado en el centro geográfico de la ciudad y se encuentra dividido en dos partes por el río Guadalmedina. Al este del río se extiende el “Centro Histórico”, el “Ensanche Centro” y los antiguos arrabales medievales del norte. Al otro lado del río, el distrito abarca barrios como la “La Trinidad”, “Mármoles” o “El Perchel”. El distrito 1 tiene una población total aproximada de 80.000 habitantes, lo que supone alrededor de un 15% de la población total de la ciudad de Málaga.

Los distintos barrios que componen este distrito hacen que encontremos diferentes realidades. El barrio del “Centro Histórico” tiene una doble ambivalencia. Por una parte está la imagen de referencia de la ciudad, ya que en él se encuentran la mayoría de los monumentos y edificios notables de la ciudad (Catedral, Teatro romano o la Alcazaba), las instalaciones culturales (Museo Picasso, Museo Thyssen o el Centro de Arte Contemporáneo) e importantes restos arqueológicos en los sótanos de muchos edificios. Pero, es también un barrio que engloba algunas zonas de concentración de población marginal, caracterizada por un alto índice de desempleo, desestructuración familiar y economía sumergida. El impulso dado en los años 90 permitió el comienzo de una nueva etapa basada en la conservación del Patrimonio Histórico. Desde entonces, el centro ha vuelto a ser importante para la ciudad, recuperando su valor histórico y cultural, convirtiéndose ahora en el eje sobre el que gira todo, principalmente gracias a la peatonalización de sus principales calles.

El barrio de “La Malagueta” que fue principalmente industrial durante el siglo XIX, y estuvo ocupado por fábricas y astilleros, con el transcurso de los años dió paso a la aparición de villas y mansiones burguesas donde la mayoría de su población es de clase media-alta y clase alta. Algo similar sucedió en la zona de “Monte Sancha”.

El barrio de “Gibralfaro” junto con el barrio del “Seminario” conforman la única zona verde de este distrito Centro. El primero está repleto de miradores para contemplar las mejores panorámicas de la ciudad, y es donde se encuentra el Castillo de Gibralfaro. Junto a estos barrios, podemos citar el barrio de “Conde Ureña” o el de “La Victoria”, con algunos monumentos históricos importantes, como el Real Santuario de la Victoria, construido tras la conquista de los Reyes Católicos en 1487.

Dentro del distrito 1 también se sitúan otros barrios más populares como “El Ejido”, “Capuchinos”, “El Molinillo”, “La Goleta” o “La Trinidad”, éste último situado junto al río, es uno de los más auténticos de la ciudad y es donde encontramos varias de las cofradías y hermandades más importantes de la Semana Santa como la Hermandad del Cautivo.

Otro barrio de características similares es “Lagunillas”, considerado una zona peligrosa antiguamente pero ahora está en auge, siendo una referencia cultural en la ciudad, donde abundan los graffitis y el arte callejero en general. Lo mismo ocurre con el barrio del “Ensanche Centro”, popularmente conocido como “El Soho”, una zona que, aunque anteriormente era poco apta para el turismo, ahora existe una gran oferta gastronómica, así como también de arte urbano.

En un primer análisis de los odónimos que conforman el distrito 1 - Centro bajo una perspectiva de género, se ha podido constatar que no existe un porcentaje paritario entre el número de vías que hacen referencia a nombres de hombres y a nombres de mujeres.

4. Metodología

La metodología que se ha seguido en esta investigación parte de la obtención de datos concretos de la presencia femenina, la clasificación y categorización de los odónimos, y su posterior análisis e interpretación. La investigación siguió diferentes fases, a saber:

1. Estudio de la presencia de personas en la toponimia urbana, diferenciando a mujeres, hombres o apellidos de familias. Los datos se mostrarán tanto en porcentajes del total de vías que componen el distrito así como número total de vías de cada grupo.
2. Categorización y análisis de los odónimos femeninos y masculinos tomando como referencia parte de la taxonomía propuesta por Dick (1992). Las categorías de análisis emergentes son:

Personas Reales: esta categoría engloba a toda persona que existe o ha existido. Este apartado se ha subdividido en 4 subcategorías:

- Antropónimos (vías que identifican a las personas por el nombre o por el nombre y apellidos (en algunos casos solamente 1 y en otras ocasiones están incluidos ambos).
- Patronímicos (vías que solo hacen referencia a los apellidos de la persona, por lo que no se sabe de forma clara a qué género pertenece).
- Hipocorísticos (diminutivos), apodos o pseudónimos.
- Hagiótopónimos (santas/os y religiosas/os).

Personas ficticias: esta categoría recoge a personas que no son reales, pero que nutren nuestra cultura actual. Se ha subdividido en 4 subcategorías:

- Advocaciones marianas (vírgenes) o que hacen referencia a instituciones religiosas.
- Teónimos (dioses o personajes de la mitología).
- Personajes de ficción (resultado de la creación literaria, pictórica o cinematográfica).
- Nombres genéricos.

Gremios, oficios o colectivos de personas que se dedican a una misma profesión.

Personas desconocidas o sin referencia histórica, ya que en muchas ocasiones no se sabe a ciencia cierta quién es la persona que nombra una vía.

3. Identificación y breve descripción de las profesiones/ocupaciones o áreas de conocimiento de las *Mujeres Reales y Hombres Reales*.

4. Tipo de vías reseñadas con nombre de mujer y comparativa frente a las reseñadas con nombres de hombres.
5. Construcción de un mapa comparativo donde identificar de forma visual las vías femeninas y las masculinas
6. Y por último base de datos gráfica de las diferentes formas de rotulación que existen en las calles de *Mujeres Reales*.

5. Resultados del estudio del Distrito 1 - Centro

El escaso número de mujeres existentes en este distrito implica una invisibilidad femenina y contribuye a legitimar el orden patriarcal del presente a través de una invocación al pasado. Las mujeres están invisibilizadas en la memoria colectiva y este hecho queda perfectamente reflejado en el número de vías que nombran a mujeres en este distrito. Que cualquier persona protagonice con su nombre la rotulación de una calle de una ciudad supone estar presente y ser reconocida por sus méritos y logros (Núñez et al., 2020)

5.1. Estudio de los topónimos

El distrito Centro de la ciudad de Málaga está compuesto por 834 vías, de las cuales 295 son topónimos que no hacen referencia a personas y 539 sí lo hacen. Esto supone que el 64,5% de las vías de este distrito están dedicadas a alguna persona.

De las 539 vías que son odónimos de personas, 450 nombran a hombres, 76 lo hacen a mujeres y tan solo 13 corresponden a apellidos de familias (Figura 2). Expresado en porcentajes, el distrito 1 cuenta con un 54% de vías dedicadas a hombres frente a 9,1% dedicadas a mujeres (Figura 3).



Figura 2: Gráfico con el número de odónimos dedicados a hombres y mujeres en el distrito 1. Fuente: Elaboración propia.

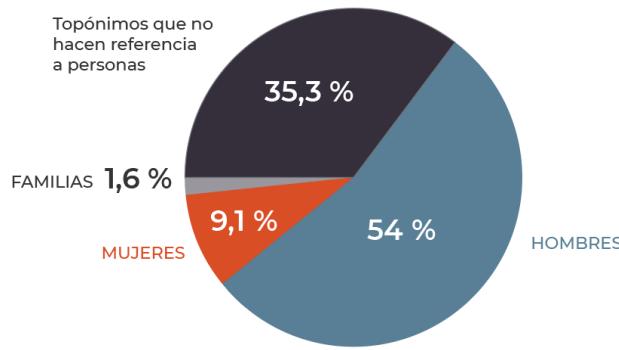


Figura 3: Porcentajes de odónimos que en el distrito 1 están dedicados a hombres, mujeres o familias, así como los que no hacen referencia a ninguna persona. Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la categorización desarrollada en el apartado 5, en las 450 vías con odónimos de hombres, 395 son Hombres reales, 24 son Hombres ficticios, 19 hacen referencia a algún *Gremio* desarrollado por hombres y 12 son *Hombres desconocidos*. Siguiendo esta misma categorización, de las 76 vías con odónimos de mujeres que conforman el distrito, encontramos que 38 son *Mujeres reales*, 37 son *Mujeres ficticias*, y tan solo un *Gremio* realizado por mujeres. No existe ningún nombre de mujer que corresponda a la categoría de *Mujeres desconocidas* en este distrito (Figura 4). Resulta evidente que existen muchos más nombres de hombres reales, un 47,6%, frente al de mujeres reales, un 4,5%. En la categoría de personajes ficticios sucede al revés: el porcentaje de calles con nombres de mujeres ficticias es de un 4,4% mientras que el de hombres es un 2,8%.(Figura 5)



Figura 4: Número total de vías distribuidas según la primera categorización establecida. Fuente: Elaboración propia.

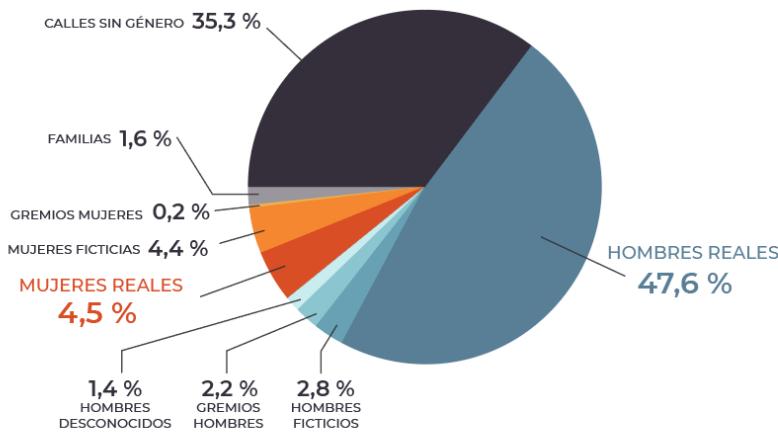


Figura 5: Porcentajes del total de las vías de la ciudad distribuidas según la primera categorización establecida. Fuente: Elaboración propia

La segunda categorización permite dividir los grupos de *Hombres y Mujeres reales*, *Gremios y desconocidos*. En la figura 6 se puede observar el desglose completo de las subcategorías de ambos sexos y comprobar que los más utilizados en la categoría de nombres de hombres son los patronímicos o apellidos (160) que corresponden a la categoría de *Hombres reales*, sin embargo los más utilizados en la categoría de mujeres son las advocaciones marianas (24) que hacen referencia a *Mujeres ficticias*.

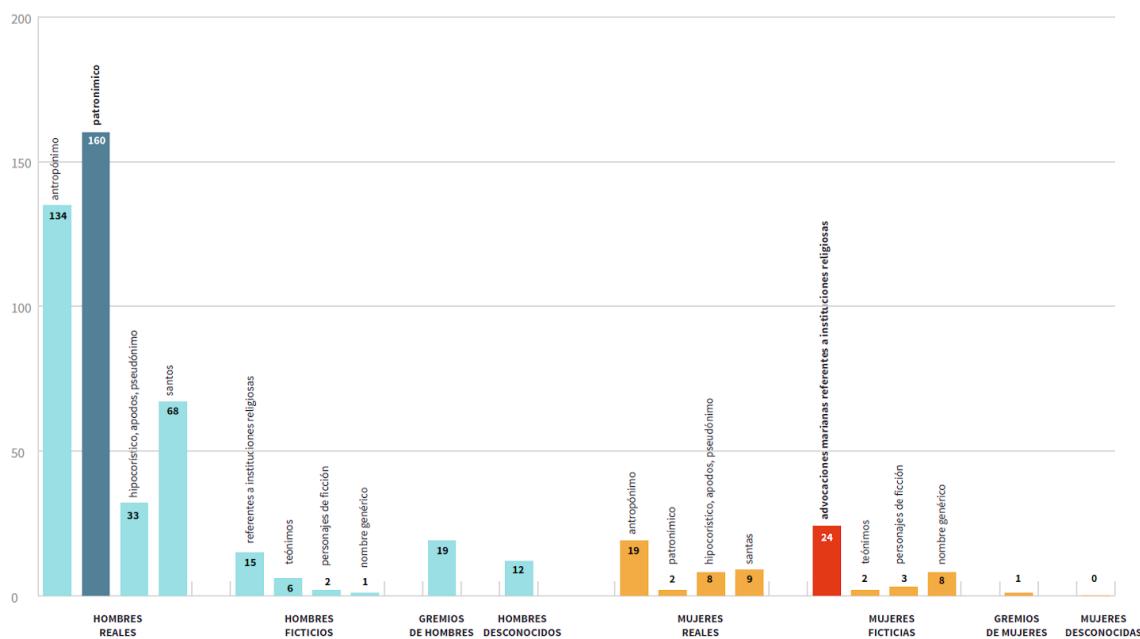


Figura 6: Número de vías según la segunda categoría establecida. Se muestra en un color más intenso la subcategoría predominante, que resultan ser: Patronímicos para los *Hombres reales* y Advocaciones marianas para las *Mujeres ficticias*. Fuente: Elaboración propia.

5.2. Identificación de las profesiones o áreas de conocimiento

En una tercera etapa se ha pasado a identificar las profesiones de las 38 *Mujeres reales* que identifican a las vías del distrito Centro de Málaga.

La personalidad polifacética de la mayoría de las homenajeadas impide una categorización precisa según profesiones o cargos desempeñados. Sin embargo, se intenta una clasificación muy general, a sabiendas de que se expone un rasgo prominente, pero se dejan otros sin mencionar. Incluso se encuentran algunas mujeres cuya trayectoria profesional ha seguido más de un campo (Tabla 1).

En la primera categoría de *Mujeres reales*, lo más destacable es que la mayoría, un total de siete, están identificadas como Esposas de o Madre de, es decir, no están incluidas por méritos propios sino por los de sus maridos o hijos. Estas mujeres son: Adela Quiguisola, esposa de Agustín Zambrana Álvarez; Trinidad Grund, esposa de Manuel Heredia, que aparece en este distrito dando nombre a otra calle como Doña Trinidad; Doña Enriqueta (Enriqueta Aponte Scholtz), esposa de Ricardo Scholtz Caravaca; María (María Gordon Salamanca), esposa de Rafael Mitjana y Gordon; Purificación, segunda esposa de Antonio María Álvarez; Coronado (Antonia Coronado Zapata) esposa de José Guerrero Chavarino, y por último, Ana Bernal, ascendiente del escritor y crítico taurino Aurelio Ramírez Bernal.

Las vías con nombre de Santas también hacen un total de siete. Son Santa Ana, Santa Cristina, Santa Isabel, Santa Leocadia, Santa Lucía, Santa María y Santa María Micaela. Junto a las santas se ha incluido a dos Religiosas: Madre Petra de San José y Religiosa Filipense Dolores Márquez.

Cuatro mujeres se consideran dentro de la categoría Nobleza y son: Isabel la Católica, reina de Castilla; Sancha de Lara, aristócrata; La Regente (María Cristina de Habsburgo-Lorena) abadesa y La Marquesa de Moya (Beatriz de Bobadilla).

En el apartado de Artes Escénicas se encuentran tres actrices: Rosario Pino, María Guerrero y Rita Luna (Rita Alfonso García). La Mariana (Mariana de Rueda), insigne cantaora y bailaora; La Paula (Paula García Fernández) bailaora; y 2 cantaoras, La Trini (Trinidad Navarro Castillo) y María La Faraona (María Martínez de Jerez).

En el apartado de mujeres dedicadas a las Letras, aparecen tres poetisas: Concha Méndez, Safo de Lesbos y La Duquesa de Parcent (Josefa Ugarte Barrientos y Casaux) y dos escritoras: Rosa Chacel y Pardo Bazán (Emilia Pardo Bazán).

Y para terminar, en este distrito se encuentran varias calles dedicadas a mujeres excepcionales como Lourdes Martín Casares, ceramista; Carmen Thyssen-Bornemisza (Tita Cervera), conocida por su actividad en el mundo del arte; Carmen Olmedo, política socialista y feminista; Rosarito (Rosario Rivera Castillo), costurera; y por último, Elena León Gaitán, una vecina del barrio de la Malagueta.

En cuanto a las profesiones de los *Hombres reales*, los santos, junto con los sacerdotes, canónigos, clérigos, obispos o personajes que aparecen en la Biblia, son los más numerosos en presencia, ya que sobrepasan los 60. Otra de las profesiones predominantes es la de escritor (30) o poeta (16). Los profesionales del Arte están muy bien representados ya que el callejero incluye a más de 20 pintores, junto con algún impresor o escultor. Los militares, como no podía ser de otra manera, también están

muy presentes en las calles de la ciudad de Málaga, podemos encontrar alrededor de 30 hombres. Esta cifra es también el número de calles dedicadas a los políticos o a los nobles. Es muy curioso encontrar tan solo a 1 deportista, 1 profesor o 1 payaso; El mundo de las ciencias tampoco está demasiado presente ya que tan solo aparece 1 investigador. Con respecto a los profesionales de las leyes, se nombran a bastantes abogados, en concreto a 13, así como algún senador, notario o jurista. En esta lista de 395 hombres también son recordados toreros, compositores, filósofos, filatélicos, dentistas, enfermeros, marinos, criadores de vino, arqueólogos, empresarios o banqueros. Sin duda una lista de hombres ilustres que quizás brillarían si sus nombres aparecieran en las placas de las calles junto a muchas otras mujeres que han sido olvidadas.

A diferencia de las *Mujeres reales*, ningún varón está incluido por ser esposo de o hijo de, siempre se ha tenido en cuenta sus méritos y no los de otra persona.

5.3. Tipos de vías

Las calles difieren en varios aspectos como son su tamaño o su importancia dentro de la trama urbana, lo que afecta en significado y alcance de los nombres conmemorados así como la percepción pública de los mismos (Alderman, 2003). Una avenida central en la ciudad le da mucha más escala geográfica a un nombre que una pequeña calle en un barrio periférico. En el primer caso, el nombre llegará a mucha más gente que en el segundo (Gutiérrez-Mora & Oto-Peralías, 2022).

Es interesante y revelador hacer un pequeño estudio comparativo del tipo de vía que homenajea a las *Mujeres reales* y a los *Hombres reales*.

En el distrito Centro podemos encontrar diferentes tipos de vías: calles, plazas, pasajes, avenidas, paseos, glorietas, plazuelas, jardines, puentes, pasillos, alamedas, parques y travesías. Las más comunes son las calles, de las cuales 27 están dedicadas a mujeres y 360 a hombres (Figura 7). En la siguiente tabla se recoge el número total de cada uno de los tipos de vías que se han dedicado a mujeres y a hombres.

	hombres	mujeres
calles	306	27
plaza	29	6
pasaje	28	3
avenida	9	0
paseo	8	0
glorieta	4	0
plazuela	3	0
jardín	2	1
puente	2	0
pasillo	1	1
alameda	1	0
parque	1	0
travesía	1	0
	395	38

Figura 7: Comparativa de los tipos de vías en el distrito 1 entre Hombres y Mujeres Reales.

Fuente: elaboración propia.

Un dato revelador se obtiene si se analiza las características de las vías dedicadas a mujeres, pues se pone de manifiesto cómo de forma sistemática las mujeres son relegadas a vías menos importantes y de menor tránsito. De las 38 vías dedicadas a mujeres, 19 son peatonales (calles, pasajes o plazas) y 3 son calles sin salida (Figura 8). Esto supone casi el 60% del total. Otro dato que llama la atención es que de las 9 avenidas que existen en este distrito ninguna ha merecido ser rotulada con el nombre de una mujer, mientras que Cervantes o Adolfo Pries sí han tenido esa suerte.

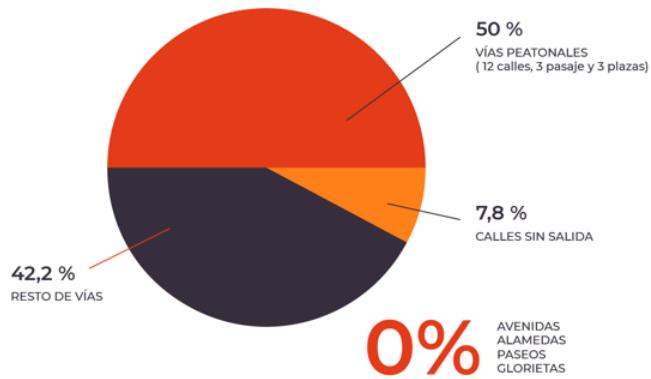


Figura 8: Porcentaje del tipo de vías que ocupan las Mujeres Reales. Fuente: elaboración propia.

Si se analiza la longitud de las vías, también queda de manifiesto la discriminación femenina. Un ejemplo significativo lo encontramos comparando las calles de Isabel la Católica y de Fernando el Católico (Figura 9). Ambas están situadas de forma paralela y muy próximas una de otra pero mientras la de Isabel solo tiene 33 números y termina en un callejón sin salida y parte de la calle es peatonal, la de Fernando tiene 86 números y se trata de una calle de más tránsito. Aquí no resulta válido la expresión “tanto monta” que es la leyenda que figura en el escudo de los Reyes Católicos, y que nos indica que dos cosas o personas tienen el mismo valor o son comparables; aquí, sin embargo, ha sido discriminada, de forma evidente, Isabel la Católica simplemente por el hecho de ser mujer.



Figura 9: Comparativa entre la calle Isabel la Católica (en naranja) y Fernando el Católico (en azul).
Fuente: elaboración propia.

MUJERES REALES

topónimo	distrto	vía	NOMBRE DE LA VÍA	profesión y oficio
antropónimos	antropónimos	1 calle	ACTRIZ ROSARIO PINO	Actriz
		1 calle	ADELA QUIJOSOLA	Espouse de Agustín Zimbano Álvarez
		1 calle personal	ANA BERNAL	Madre de Aurelio Barrera Bernal
		1 plaza	CARMEN GOMEZ	Política
		1 plaza personal	DANTHEN THIMSEN-BORNEMISZA	Mecánica - Diseñadora y filántropa
		1 calle	DONA TRINIDAD Trinidad Granda	Espouse de Manuel Heredia
		1 calle	DONA ENRIQUETA Enriqueta Aponte Scholtz	Espouse de Ricardo Scholtz Corneva
		1 calle personal	ELENA LEÓN GATÁN	Martillera
		1 plaza personal	ESCRITORA ROSA CHACEL	Escrivora
		1 calle personal	ESPIEL LA CATÓLICA	Nobriza
		1 plaza	IGUARDES MARÍA CASARES	Escoltora
		1 plaza	MARÍA GUTIERREZ	Actriz
		1 calle personal	MARÍA María Gómez Salamanca	Espouse de Rufino Mitjana y Gordón
		1 calle	POETA CONCELA MENÉTEZ	Poetisa
		1 calle personal	POETA SAFO DE LESBOS	Poetisa
		1 calle	PURIFICACIÓN	Espouse de Antonio Martínez
		1 calle personal	RITA LUNA	Actriz
parentónimos	parentónimos	1 calle pero personal	SANGRIA DE LIMA	Nobriza
		1 calle personal	TRINIDAD GRUND	Espouse de Manuel Heredia
		1 calle personal	DORONIAD Antonia Coronado Zapata	Espouse de José Guerrero Chavirio
		1 calle personal	PARDO BAZÁN Enilia Pardo Bazán	Escrivora
		1 calle	DUQUEAUX ARCENT Joséfa Ugarte Benito y Cacau	Poetisa
hipocorísticos 20000 o pseudónimos	hipocorísticos 20000 o pseudónimos	1 calle divinizada	LA MARINA Marina de Rueda	Barbora
		1 plaza	LA RAYA Paula García Fernández	Barbora
		1 calle	LA REGENTE María Cristina de Habsburgo-Lorena	Nobriza
		1 calle personal	LA TRINI Trinidad Navarro Cuadillo	Centaura
		1 calle personal	MARÍA LAJARADONA Miguel Martínez Jerez	Centaura
		1 calle personal	MARQUESA DE MOYA Beatriz de Bobadilla	Nobriza
santas y religiosas	santas y religiosas	1 calle divinizada	ROSARITO Roxana Rivera Orellana	Centaura
		1 calle personal	ABADÍA SANTA ANA	Santa
		1 calle	MADRE PETRA DE SAN JOSÉ	Religiosa
		1 plaza personal	RELGIOSA FILIPENEE DOLORRES MÁRQUEZ	Religiosa
		1 calle	SANTA CRISTINA	Santa
		1 calle	SANTA ISABEL	Santa
		1 calle personal	SANTA LEOCADIO	Santa
		1 calle personal	SANTA LUCIA	Santa
		1 calle personal	SANTA MARIA	Santa
		1 calle	SANTA MARIA NICAEA	Santa

Tabla 1: Resumen de todas las Mujeres Reales que son nombradas en el distrito 1. Se incluye tipo de odónimo donde ha sido incluido, distrito, tipo de vía así como la profesión u ocupación.

5.4. Mapa con temática de género

Los callejeros visualizan la historia de una ciudad codificada en sus calles. En la actualidad se realizan mapas que promueven prácticas conmemorativas utilizando “puntillismo” o “narración con zoom” y este tipo de herramientas han alentado al público a explorar patrones ocultos en las ciudades y promueven la conciencia histórica (Bogucka et al., 2020). Se diseñan numerosos callejeros mediante técnicas simples que codifican con colores los tipos de calles. Por ejemplo, los hay que codifican el idioma materno del homenajeado; el género o la ocupación. El principal desafío del mapeo cultural que queda es cómo desarrollar un lenguaje visual que represente valores intangibles codificados en los datos, como el enfoque global de una ciudad o el sesgo de género.

La diferencia entre vías femeninas y masculinas es desmedida en el mapa del distrito Centro (Figura 10), y su representación gráfica lo hace aún más evidente.



DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/terc22.7109>
Investigación

Figura 10: Mapas del distrito 1 de las vías que nombran a *Hombres y Mujeres Reales*. Las líneas azules representan las vías con nombres masculinos y las naranjas señalan a las vías con nombres femeninos. a) Vías de *Mujeres Reales*; b) Vías de *Hombres Reales*; c) Comparativas de vías de *Mujeres Reales y Hombres Reales*. Fuente: elaboración propia.

6. Málaga y sus rótulos

La rotulación de las calles de ciudades y pueblos comenzó una vez constituidos los Ayuntamientos. El de Málaga llevó a cabo este proceso, recibiendo un nombre para las calles, plazas y manzanas durante el período entre 1487 a 1505. Sin embargo es difícil saber cuándo se reguló su nominación de forma oficial. Nada aparece reglamentado sobre esta materia en las Ordenanzas de entonces; en ellas las vías se clasificaban atendiendo

solamente a su anchura. No es hasta 1887 cuando se acordó que los nombres de personajes emblemáticos o importantes se dieran a las calles más céntricas.

Tras la realización del callejero de 1939, llevado a cabo por Francisco Bejarano Robles a propuesta del concejal de cultura Juan Temboury, se empezaron a utilizar los rótulos de cerámica verde con letras blancas, que se encargaban según el nombre de cada vía (Figura 11). Esta rotulación se extendió por Málaga después de la Guerra Civil, y se continuó empleando en las décadas siguientes. En la actualidad aún se pueden contemplar en numerosas vías.



Figura 11: Fotografía de los tradicionales rótulos de cerámicas que se empezaron a utilizar en las calles de Málaga después de la Guerra Civil. Fuente: elaboración propia.

En las ordenanzas vigentes del callejero municipal reconocen tres tipos de rótulos: los del Centro Histórico, los conmemorativos y el resto (Figura 12)

Los rótulos del Centro Histórico recuerdan al rótulo de la Antigua Casa de Guardia (la bodega y taberna con más solera de Málaga fundada en 1840), con la primera letra de cada palabra en rojo y el resto en negro. Los rótulos conmemorativos son diferentes entre sí y en el distrito Centro existe uno dedicado a María “La Faraona”. El resto de rótulos de la ciudad son azules con las letras en blanco y el escudo simplificado de la ciudad.



Figura 12: Los 3 tipos de rótulos que se utilizan en la actualidad en el distrito centro de Málaga.. Fuente: elaboración propia



Figura 13: Recopilación de todas las placas de *Mujeres Reales* del distrito 1. En esta recopilación podemos encontrar seis tipos de placas: modelo de cerámica verde con letras blancas, modelo propio del centro de la ciudad con letras negras y rojas, modelo azul con letras blancas (los oficiales), otro modelo azul pero con letras blancas condensadas (muy extendido en los años 70 y 80 y que ya apenas se pueden encontrar), modelo de letras verdes y fondo blanco (de los años 30 del siglo pasado) y modelo conmemorativo. Fuente: elaboración propia

7. Discusión y conclusiones

¿Qué dicen estos números en realidad? ¿Que no existen mujeres notables que hayan contribuido a la escritura de la historia de esta ciudad? Se diría que en absoluto, la realidad es que las diferencias de género existentes, así como su jerarquización, generan la marginación de la mujer y por lo tanto su invisibilidad en los espacios urbanos. El problema no es la falta de personalidades históricas femeninas, sino el régimen de poder que lleva a su desprecio. Las mujeres se quedan excluidas de la dinámica de nombrar lugares, de escribir la historia y de ensamblar la memoria colectiva de la ciudad que sigue siendo, al menos en Málaga, predominantemente masculina.

Las mujeres que han sido elegidas para formar parte del distrito 1 de la ciudad de Málaga son mujeres blancas, de mediana edad y de religión cristiana, no encontramos ni mujeres de otras razas ni de otras religiones. Tampoco las niñas han tenido cabida en este distrito.

En cuanto a las profesiones que realizan se siguen remarcando las de carácter privado (esposa de o madre de, santas, religiosas, costurera o vecina del barrio), alejadas del reconocimiento social, por lo que volvemos a encontrar aquí esa invisibilidad de saberes y la dificultad de acceso al poder. Las mujeres han sido tradicionalmente asociadas al espacio privado en el que se realiza el trabajo doméstico o el rol de crear, mientras que los hombres son quienes participan activamente en la vida pública. Pintores, actores, profesionales de la ciencia, militares, deportistas, empresarios, políticos, alcaldes, marineros, médicos y un largo etcétera de profesiones para mostrar una esfera pública principalmente masculino. Hannah Arendt vincula el acceso a la identidad con el “aparecer” en el espacio público, éste prestaría realidad efectiva al reconocimiento de las mujeres y su participación plena en la comunidad. El déficit de reconocimiento que sufren las mujeres se relaciona directamente con la ausencia en el espacio público de las mismas. La exclusión sistemática de las mujeres del reconocimiento social radica principalmente en la dicotomía del espacio público y privado (Novas, 2018).

Las vías femeninas están presentes en casi todos los barrios de este distrito a excepción de algunos como son “La Merced”, “Monte Sancha”, “El Molinillo” o “Conde de Ureña”. La mayor parte de las vías se sitúan en el “Centro Histórico” y en el popular barrio de “La Trinidad”.

La idea que se persigue con este trabajo es contribuir a que se construya un callejero igualitario, un callejero que apoye la visibilidad de mujeres valiosas, ya que, a día de hoy, el callejero de Málaga privilegia a los hombres y el paisaje de nuestra ciudad todavía está lejos de ser paritario.

Es de desear que después de estos datos, se aumente la presencia femenina en las nuevas vías de Málaga y que otras muchas puedan ser renombradas por mujeres que merecen un reconocimiento. Sería interesante que aquellas vías que nombran a personajes desconocidos y que nadie sabe quienes son o el porqué de ese nombre, se sustituyeran por mujeres que merece la pena que estén dentro de la memoria colectiva de nuestra ciudad. Está en proyecto el estudio del resto de los distritos, la evolución del callejero malagueño desde 1939 hasta la actualidad, así como saber qué mujeres se han ido incorporando a nuestras calles o cuales han ido desaparecido. De este modo podremos ver si efectivamente es en los barrios periféricos o de menor importancia, donde quedan relegadas las mujeres.

Referencias

- Alderman, Derek H. (2003). Street names and the scaling of memory: The politics of commemorating Martin Luther King, Jr within the African American community. *Area*, 35(2), 163-173. <https://doi.org/10.1111/1475-4762.00250>.
- Alderman, Derek & Inwood, Joshua F.J. (2013). Street naming and the politics of belonging: Spatial injustices in the toponymic commemoration of Martin Luther King Jr. *Social & Cultural Geography*, 14(2), 211-233. <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.754488>.

- Berg, Lawrencee. & Kearns, R.A. (1996) Naming as norming: 'race', gender, and the identity politics of naming places in Aotearoa/New Zealand. *Environment and Planning D: Society and Space* 1996, volume 14, pages 99-122. <https://doi.org/10.1068/d140099>
- Bogucka, Edyta Paulina; Constantinides, Marios; Aiello, Luca Maria; Quercia, Daniele; So, Wonyoung; Bancilhon, Melanie & Potel, Mike (2020). Cartographic Design of Cultural Maps. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 40(6), 12-20. <https://doi.org/10.1109/MCG.2020.3026596>.
- Casanova Nuez, Ester. (2002). La conformación política en los espacios públicos durante la inmediata postguerra. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Usos públicos de la historia. Universidad de Zaragoza 19-21 septiembre 2002. Vol.1.
- Cavalo, Lucía Elena. (2019). Androcentrismo y espacio público: Análisis exploratorio sobre la subrepresentación femenina en la nomenclatura urbana de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Feminismo/s*, 33, 249. <https://doi.org/10.14198/fem.2019.33.10>.
- Charlier, Gustavo. (2007). Poder, historia y nominación: la toponimia urbana y la construcción de la identidad histórica. (en Mabel C. de Bulnes y José Marcilese (eds.): *Cuestiones Políticas, socioculturales y económicas del sudoeste Bonaerense, actas de las IV Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur*, 2007, pp. 235-240. ISBN 978-987-23429-0-6.
- Dias de Castro, Maria Célia & Facco Piovesan, Marta Helena. (2021). Representaciones de la identidad, la memoria y la historia: Topónimos de los espacios públicos de Balsas, Maranhão. *Onomástica desde América Latina*, 2(4), 176-199. <https://doi.org/10.48075/odal.v2i4.28006>.
- Dick, María Vicentina de Paula do Amaral. (1992). *Toponimia y antropónimia en Brasil: una colección de estudios*. São Paulo: Fflch-Usp.
- Felecan, Oliviu & Felecan, Nicolae. (2021). Femininenames in current Romanian hodonymy. *Onomastica*, 65(1), 271-287. <https://doi.org/10.17651/ONOMAST.65.1.16>.
- Forrest, Caili. (2018). What's in a name? A feminist reflection on street name changes in Durban. *Agenda*, 32(2), 53-61. <https://doi.org/10.1080/10130950.2018.1445338>.
- Gnatiuk, Oleksiy & Glybovets, Victoria. (2020). 'Herstory' in history: a place of women in ukrainian urban toponymy. *Folia Geographica*. ISSN 1336-6157.
- Gutiérrez-Mora, Dolores & Oto-Peralías, Daniel. (2022). Gendered cities: Studying urban gender bias through street names. *Environment and Planning B: Urban Analytics and City Science*, 239980832110688. <https://doi.org/10.1177/23998083211068844>.
- Halbwachs, Maurice. (1950). Memoria colectiva y memoria histórica. Traducción de un fragmento del capítulo II de *La mémoire collective*, París, PUF, 1968.
- Hudon, Hélène. (1986). Documentación toponímica. Metodología de inventarios topográficos. Dirección de inventarios y procesamiento de datos. Gobierno de Quebec. De-pósito legal - 2nd. trimestre 1986. ISBN: 2-550-1000-7-7.

- Jacobs, Jane. (1961). Muerte y vida de las grandes ciudades.
- Jakovljevic-Sevic, Tijana. (2020). What is the gender of a city? Odonyms and spatial genderization: An example of the City of Novi Sad. *Glasnik Etnografskog instituta*, 68(1), 113-129. <https://doi.org/10.2298/GEI2001113J>.
- Kuri Pineda, Edith. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 12(1), 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2017.01.001>.
- Mamvura, Zvinashe; Muwati, Itai & Mutasa, Davie. (2018). Toponymic commemoration is not for one sex: the gender politics of place renaming in Harare. *African Identi-ties*. 16. 1-15. <https://doi.org/10.1080/14725843.2018.1474086>
- Membrado-Tena, Joan Carles & Fansa, Ghaleb. (2020). Toponimia, paisaje y ciencia. El caso de los nombres de municipios de la Plana de Castelló (País Valenciano). *Cuadernos Geográficos*, 59(2), 28-52. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i2.9453>.
- Mitchell, Don. (2003). *The right to the city: Social justice and the fight for public space*. The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc. 72 Spring Street, New York, NY 10012.
- Neaga, Diana Elena. (2014) Doing and undoing gender in urban spaces. *The University Square Bucharest. Analize – Journal of Gender and Feminist Studies • New Series • Issue No. 3 / 2014*.
- Novas Ferradás, María. (2018). Commemorative Urban Practices and Gender Equality: The Case of Santiago de Compostela's Urban Anthroponymy. *Hábitat y Sociedad*, 11, 109-129. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.07>.
- Nuñez Dominguez, Trinidad; Cantero Sánchez, Francisco; León Pérez, José María; León Rubio, José María & Troyano Rodríguez, Yolanda. (2020). *Mujeres protagonistas del callejero de Sevilla*. Editorial Universidad de Sevilla. ISBN 978-84-472-2921-5.
- Oto-Peralías, Daniel. (2018). What do street names tell us? The 'city-text' as socio-cultural data. *Journal of Economic Geography*, 18(1), 187-211. <https://doi.org/10.1093/jeg/lbx030>.
- Pacheco Acuña, Gilda. (2011). Políticas de identidad desde la perspectiva de los Estudios Culturales. *Revista De Lenguas Modernas*, (15). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9615>
- Rodríguez de Castro, Ayar; Rodríguez Chumillas, Isabel & Vázquez Hoehne, Antonio. (2017). Métodos y técnicas de análisis toponímico urbano y su aplicación en la ciudad de Toledo. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. <https://doi.org/10.21138/bage.2494>.
- Rose-Redwood, Reuben; Alderman, Derek & Azaryahu, Maoz. (2010). Geographies of toponymic inscription: New directions in critical place-name studies. *Progress in Human Geography*, 34(4), 453-470. <https://doi.org/10.1177/0309132509351042>.
- Tichelaar, Tjeerd. (2002). Toponymy and language. *Dgsd-Ungegn Toponymy Course* Enschede/Frankfurt am Main August 12-23.

Vuolteenaho, Jani & Berg, Lawrence. (2009). Towards critical toponymies, in Critical Toponymies: The contested politics of place naming, Surrey: Ashgate Publishing, 1–18.

Wiarda, Howard. (2016). Political Culture, Political Science, and Identity Politics: An Uneasy Alliance. Abingdon: Routledge. ISBN 978-1-317-07885-2. <https://doi.org/10.4324/9781315601168>

Zuvalinyenga, Dorcas & Bigon, Liora. (2020). Gender-biased Street Naming in Urban Sub-Saharan Africa: Influential Factors, Features and Future Recommendations. Journal of Asian and African Studies, 002190962093482. <https://doi.org/10.1177/0021909620934825>.

La docencia universitaria en tiempos del COVID-19: un estudio mediante grupos de discusión

University teaching in COVID-19 times: A study through discussion groups

Azahara Arévalo Galán

Universidad de Córdoba, España

m02argaa@uco.es

Sugerencias para citar este artículo:

Arévalo Galán, Azahara (2022). «La docencia universitaria en tiempos del COVID-19: un estudio mediante grupos de discusión», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 237-256), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.6516>

Recibido: 28/07/2021
Revisado: 27/03/2022
Aceptado: 27/03/2022
Publicado: 31/07/2022

Resumen

La pandemia conocida como COVID-19 ha influido en la docencia universitaria transformando una realidad presencial en una enseñanza virtual o semipresencial, en la mayoría de los casos. Con el objetivo de descubrir las percepciones y opiniones del alumnado sobre la docencia que han recibido en este contexto, hemos realizado una serie de grupos de discusión como técnica de tipo cualitativo, en el marco de la asignatura de Planificación e Innovación Docente dentro del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Córdoba. Dentro de estos lugares de reflexión se han debatido diferentes temáticas: evaluación, coordinación, colaboración, individualismo, profesorado, tipos de modalidad, inconvenientes, problemas encontrados, propuestas de mejora, módulos teóricos y prácticos, evidencias de aprendizaje... El alumnado ha participado de forma voluntaria, abierta y reflexiva expresando sus juicios, los cuales han sido muy constructivos para planificar las próximas docencias, afectadas en igual medida por la crisis sanitaria. Dentro de las reflexiones finales, se concluye principalmente que el alumnado prefiere el seguimiento de las clases presenciales, una evaluación preferentemente práctica y una mayor coordinación entre todas las partes implicadas en el proceso. Estas líneas de debate también han abierto nuevos paradigmas de investigación para futuros trabajos dentro del seno de esta universidad.

Palabras clave: COVID-19, grupos de discusión, percepción del alumnado, educación, universidad.

Abstract

Pandemic called covid 19 has had a significant influence in college teaching. It has transformed a face-to-face reality in a virtual reality. This research has aimed to discover the perceptions and opinions of the students about teaching in this context. We have carried out discussion groups, technical of qualitative type, within the framework of the subject of Planning and Teaching Innovation. It is taught in the Primary Education degree of the University of Córdoba. Different themes have been discussed in these places of reflection: evaluation, coordination, collaboration, individualism, teachers, types of modality, issues, problems, improvement proposals, theoretical and practical modules, meaningful learning... Students have participated in a voluntary, open and reflective way, expressing their opinions, which have been very constructive in planning the next teaching sessions, affected in equal measure by the health crisis. Within the final reflections, it is mainly concluded that the students prefer the follow-up of the face-to-face classes, a preferably practical evaluation and greater coordination between all the parties involved in the process. These lines of debate have also opened up new research paradigms for future work within this university.

Keywords: COVID 19, Discussion groups, Student perception, Education, University

1. Introduction

Gran parte de la docencia impartida en las Universidades españolas durante los cursos afectados por la pandemia se realizaron en gran medida de forma virtual y semipresencial, también en Andalucía, siguiendo las indicaciones emitidas por el Ministerio de Universidades, las Universidades Andaluzas, la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad de la Junta de Andalucía y la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza de Conocimiento. Se publicó un Documento Marco de principios y criterios generales para la adaptación de la docencia y evaluación en las Universidades Andaluzas ante la situación excepcional provocada por el Covid-19, cuyos principios generales de actuación respondían a la calidad de la formación, la transparencia y la documentación, la información a los estudiantes, la inclusión y flexibilidad, la coordinación horizontal y vertical, y el mantenimiento del calendario académico previsto, principalmente. Fruto de la transformación de la docencia en el marco de las universidades, se ha visto oportuno realizar un estudio de caso, focalizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, en la asignatura Planificación e Innovación en Educación Primaria. La elección de un estudio de caso, nos ofrece numerosas posibilidades dentro del marco de la investigación cualitativa, puesto que se reflexiona el marco de la nueva compleja realidad educativa, contribuyendo a mejorar la “la toma de decisiones del docente en relación con los problemas que pueden surgir en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Medina, 2020, 85).

En los próximos cursos, la Comunidad Científica Internacional se verá obligada a descubrir las distintas incidencias que ha causado la pandemia en todos los niveles educativos, ya que todos ellos han sufrido la transformación de las clases presenciales en clases virtuales en el modelo educativo español, afectando seriamente algunas familias más que a otras. Dentro de este estudio es necesario subrayar las investigaciones que ya han puesto sobre relieve el trasfondo de la enseñanza online. Por tanto, este trabajo está sustentando en los fundamentos teóricos esenciales sobre educación a distancia de Meineke (2020) y Moore (2013). En muchos de ellos se afirma el éxito de su enseñanza por diversos factores: “el diseño del curso, las actividades, el contenido, la ‘presencia docente desde el hogar’, la interacción entre estudiantes y el maestro, la autonomía del estudiante e incluso la gestión del tiempo” (García, 2020, 320). Aunque otras investigaciones también señalan que tanto los niños como adolescentes que reciben clases virtuales, pueden realizar sesiones síncronas en otras plataformas no relacionadas con el ámbito educativo, por lo que están expuestos a distintas distracciones que influyen notablemente en la calidad del proceso.

El estudio pone en el foco de atención, la formación de los futuros docentes de educación primaria. Existe una notable preocupación por mejorar la formación universitaria, conectando los principios educativos de la teoría con la formación práctica y con la realidad que se desarrolla en los centros escolares, estudiando “la relación entre el saber que ofrecemos en la formación del profesorado y el ser docente” (Contreras, 2010, 62). Dentro de esta formación, nos centramos en analizar la percepción que tienen los alumnos y alumnas universitarios sobre el desarrollo de la docencia online teniendo en cuenta las circunstancias tan significativas acaecidas por la pandemia. Con el objeto de averiguar las opiniones, críticas y reflexiones, nos acercamos a una investigación de corte cualitativo, que analiza “los fenómenos sociales que requieren explicación o comprensión, intentando interpretarlos en función de los significados que les atribuyen los actores” (García-Ael, Moreno y Lois, 2017, 60). De esta forma, “la materia prima con la que trabaja un investigador cualitativo está formada por interpretaciones particulares de la experiencia vivida” (Ballesteros, 2014, 23). Los métodos cualitativos estudian significados que la vida social atribuye en sus propios marcos naturales, de tal forma que el investigador se dedica a construir la situación estudiada, “describiendo las opiniones que los sujetos emiten y como a través de ellas crean su mundo propio a través de distintas traducciones del lenguaje corporal, verbal y simbólico”. (Ruiz, 2013, 44). El método cualitativo elegido subraya la intención de “estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren, dando primacía a los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas, explorando, sobre todo, el significado del actor humano” (Ruiz, 2013, 44).

En los últimos años, la investigación cualitativa ha disfrutado de un período de crecimiento y diversificación sin precedentes, a medida que se ha convertido en un enfoque de investigación establecido y respectado a través de diversas disciplinas y contexto. Los datos cualitativos “están esencialmente cargados de significados, pero, aparte de eso, muestran una gran diversidad” (Gibbs, 2012, 20). De aquí que las historias personales se transformen en formas de acción social con sentido y sus narrativas se

conviertan en género de acción y de representación verbal en la vida cotidiana, que “deben ser consideradas como instancias de la acción social, como actos de habla o sucesos con propiedades comunes, estructuras recurrentes, convenciones culturales y géneros reconocibles” (Vasilachis de Gialdino, 2014, 31).

El análisis de la visión que el alumnado posee sobre la docencia que se les imparte, cobra verdadero protagonismo en una investigación de este tipo. La vida y la formación de los alumnos que estudian el grado de educación primaria está regida por leyes, reglas, tradiciones, costumbres que definen una parte importante de su vida y de la visión que de ella proyectan. Este complejo funcionamiento basado en acuerdos entre personas como “consecuencia de contactos, relaciones y negaciones entre ellas: las normas sociales, que de esa manera podemos denominar las regulaciones que caracterizan la vida social, son fruto de la interacción” (Blanco, Caballero y Corte, 2005, 57). De aquí de la elección de la metodología de tipo cualitativo para descubrir cómo han percibido la formación online que han recibido de una forma excepcional dadas las circunstancias.

2. Los grupos de discusión como técnica de investigación

En el presente estudio, hemos utilizado en primer lugar la observación participante puesto que el investigador y docente comparten roles y funciones en la misma persona. Este sujeto comparte la acción educativa con una selección de discentes que de forma voluntaria han participado en los grupos de discusión, principal técnica de investigación del estudio. Un grupo de discusión “consiste en realizar una conversación que se ha planificado previamente, con un grupo cuidadosamente elegido de personas, con el objetivo de obtener información detallada sobre un tema específico” (García-Ael, Moreno y Louis, 2017, 333). En la actualidad la “historia del grupo como instrumento de investigación, su aparición en la escena científica es compleja y trabada de conexiones o hibridaciones con diversas disciplinas y campos de saber (la antropología, la sociología, la psicología social, el marketing, el psicoanálisis etc.)” (Gutiérrez, 2008, 15), entre otras. En este caso son las conversaciones las que se convierten en “el corazón o el centro de la comunicación entre las personas que interactúan, y por eso son un tema tan importante en las teorías de la materia que estudiamos” (Viladot, 2012, 15). Estas conversaciones son cuidadosamente planeadas y diseñadas para obtener información sobre una determinada área de interés, en este caso información sobre aspectos relacionados con la docencia, la evaluación, la visión de futuro y la mejora en las planificaciones para futuras clases universitarias. Nuestro principal objetivo es crear un clima acogedor, confortable, permisivo, relajado para que los individuos en este caso, nuestros propios alumnos puedan responder a sus ideas y expresarlas en común. Al igual que en otras investigaciones similares, los “miembros del grupo se influyen mutuamente puesto que responden a sus ideas y comentarios que surgen en la discusión” (García, Moreno y Louis, 2017, 335).

El estudio de los investigadores Mosquera, Puig, Crujeiras y Blanco (2017) cita a esta reconocida técnica definida por Krueger como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo” (1991, 24). El grupo de discusión es una técnica cualitativa de

creciente aprobación en el ámbito de la investigación español y latinoamericano. En ella, se realiza un intercambio de sentidos e ideas con respecto a una temática, por esta razón, su “valor, para la investigación, es que aporta actitudes, percepciones y sentimientos, desde una visión compartida a nivel grupal” (Sánchez y Murillo, 2010, 174). El investigador realiza un informe donde construye el “análisis de la verbalización que realizan los actores sociales ante el estímulo provocado por una o varias preguntas elaboradas en el transcurso de ese acto discursivo” (Flores, 2010, 228).

La información de los grupos surge dentro de los mismos escenarios donde los “participantes se sienten estimulados por la presencia de los otros hacia quienes dirigen su intervención” (Domínguez, Vicente y Cohen, 2012, 241), dentro de este marco surgen la interacción entre unos individuos y otras, cuyas respuestas influyen entre sí. Por esta razón, estos tienen como “objetivo el estudio de la producción discursiva de un grupo de personas, pudiendo indagarse tanto en el contenido de lo producido, en las interacciones que conducen a esta” (Pérez y Vízquez, 2009, 92). Algunos investigadores afirman que se trata de un método en el que se recolecta información a través de una sencilla conversación en grupo, creando unas condiciones donde cierta medida pueden establecerse unos límites. Los GD se “centran en el estudio de la apropiación colectiva de sentidos sociales, así como en la producción grupal de significados ligados a estos sentidos sociales. Se diferencian también de la entrevista grupal, en donde no se promueve la interacción entre los participantes, sino que los participantes discuten entre ellos sobre el tema de interés con una participación definida del moderador o la moderadora” (Pérez y Vízquez, 2009, 93).

La elección de esta técnica principalmente se debe a que a través de ella se puede recoger una información bastante difícil de conseguir a través de otras metodologías. Los grupos de discusión son una técnica de carácter cualitativo que proyecta una entrevista general muy abierta, “realizada a un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el tema de investigación” (Serret, Martín y Corbatón, 2016, 220). A través de estas reuniones se narran emociones, conductas, y percepciones de los diferentes individuos, se trata de crear una “especie de bola de cristal que nos puede anticipar el proceso de interacciones del grupo y de alguna manera podemos tener una información pro-activa que nos permita estar en mejores condiciones de acometer las necesidades, demandas e intereses” (Pascual y Gómez, 2011, 101), de cada uno de los discentes y también así, no solo tener en cuenta las visiones del presente sino poder desquebrajar una previsión para el futuro. Por esta razón, la utilización de los grupos ha sido sin duda “fructífera no sólo desde el punto de vista de la información que se obtuvo respecto al objeto de investigación sino también desde la validez de esta técnica para la reconstrucción del pensamiento” (Hernández, 1997, 3). Este pensamiento aflora en cada uno de las teorías, creencias y debates que se ponen de manifiesto en la experiencia grabada.

Recientemente la “mecánica de la investigación se ha revitalizado con la introducción de las grabadoras de audio, las cámaras de cine y, después, las grabadoras de vídeo. La toma de notas se ha transformado con el advenimiento de los ordenadores portátiles y los programas informáticos para el análisis de datos narrativos” (Angrosino. 2014, 124). En este caso todos los grupos de discusión han sido grabados de forma

digital porque las reuniones han sido virtuales por la imposibilidad de reunirse de forma presencial a causa de la pandemia. Los grupos de discusión se han realizado en los entornos virtuales que ofrece la Universidad de Córdoba en la plataforma Moodle, concretamente la herramienta Bbcolaborate, utilizada igualmente para impartir las clases, para la realización de tutorías y las evaluaciones de la materia. Al igual que otros estudios similares, las “sesiones de grupos de discusión fueron grabadas de manera audiovisual, dejando constancia de la información tratada. Los alumnos contaban con total libertad y un alto grado de flexibilidad en sus declaraciones” (Serret, Martín y Corbatón, 2016, 220). Gracias a estas grabaciones el proceso de transcripción de los datos, orden y clasificación en las temáticas y descripción de los resultados ha sido más factible.

3. Análisis de los datos

Desde el inicio de la investigación, se realizó la selección de los participantes, el profesor eligió uno de los grupos donde han impartido docencia de forma exclusiva durante todo el cuatrimestre, explicando el objeto y objetivos de la investigación para que el alumnado conociera cual era el propósito de los grupos, su participación se realizó de forma voluntaria. Al igual que otras investigaciones similares, la agrupación de los participantes se realizó a partir de criterios de “homogeneidad y heterogeneidad que posibilitaron contar con sujetos caracterizados por las particularidades posibles de encontrar en la realidad investigada” (Jiménez, Rivera y Romero, 2017, 451). Sin embargo, aunque se han intentado tomar como referencia criterios de homogeneidad y heterogeneidad en el caso de la división del género ha existido una mayor participación del género femenino. Lo que lleva a considerar un mayor interés de las alumnas de la clase por la participación en una actividad donde se genera debate, expresión oral y puesta en escena de las opiniones individuales. (Tabla nº 1 y 2).

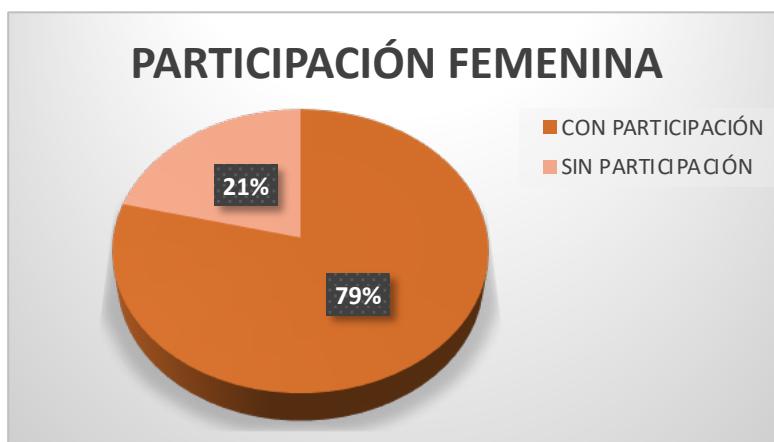


Tabla 1. Participación Femenina

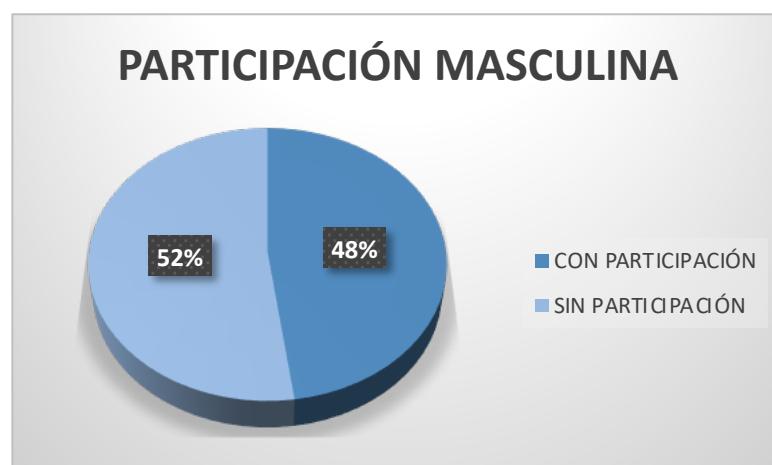


Tabla 2. Participación masculina

Desde las características que otorgan homogeneidad a los grupos, se define principalmente la ubicación de los individuos dentro de la formación en el Grado de Educación Primaria. Otro de los factores significativos a tener en cuenta es la edad, sobre todo en el tipo de comentarios en los que las reflexiones son distintas en los adolescentes que, en las personas adultas, al ser una materia impartida en horario de tarde existe un número de alumnos que compaginan esta actividad formativa con su vida laboral, por lo que la media de la edad del alumnado es un poco más elevada que los grupos de educación primaria que imparten docencia en horario de mañana. De esta manera, surgieron cuatro grupos de discusión con ocho individuos en cada grupo, salvo el grupo segundo donde hay equidad entre hombres y mujeres el resto cuenta con una mayor participación femenina. A continuación, se expresan estos términos en forma de gráfico.

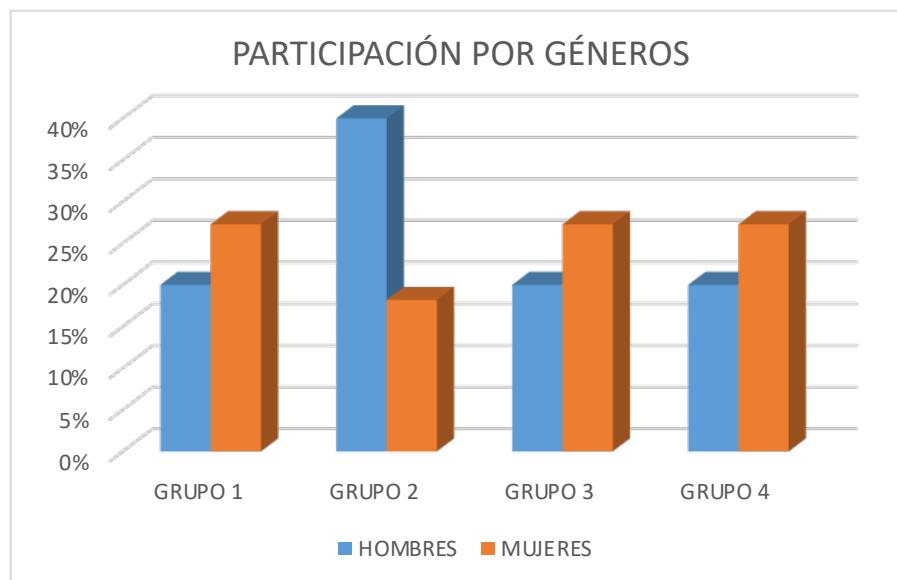


Tabla 3. Participación por grupos de discusión división por géneros

El presente artículo es el producto de una experiencia llevada a cabo por los alumnos y alumnas de segundo del Grado de Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Córdoba. Antes del análisis de los datos encontrados, se realizó una exhaustiva búsqueda de fuentes para referenciar teorías e “investigaciones previas- no sólo trabajos ya publicados sino teorías de otras personas e investigaciones en general” (Maxwell, 2019, 67), estas constituyen la segunda fuente de mayor importancia tras los datos extraídos de los grupos de discusión, datos recogidos sobre las percepciones de los discentes donde el discurso puede dividirse en diferentes temáticas.

Varios han sido los bloques temáticos que han aparecido dentro del marco de los grupos de discusión realizados de forma virtual en el seno de la asignatura de Planificación e Innovación en el Grado de Educación Primaria. En primer lugar, el alumnado ha realizado una descripción sobre la opinión que tienen del desarrollo de la asignatura. La mayoría de los participantes han incidido en que la docencia les ha parecido muy significativa porque han aprendido un abanico de distintas metodologías y como adaptarlas las necesidades de cualquier grupo de niños y niñas. Sin embargo, muchos de ellos piensan que el contenido de la materia era excesivo para el poco tiempo que por créditos se le dedicaba. Han afirmado que determinados bloques como la innovación o la atención a la diversidad se han impartido en apenas tiempo, tan solo un par de semanas justo al final del cuatrimestre. El alumnado ha afirmado que la asignatura es bastante útil, pero a la vez compleja y densa, sin embargo, se han utilizado todas las plataformas posibles para llevar a cabo todo de la mejor manera. También, han surgido opiniones sobre cómo se ha realizado la docencia de los módulos prácticos y teóricos, un elevado porcentaje de alumnado han afirmado que la práctica ha sido muy significativa, que estaba en perfecta comunión con lo que se trataban en los módulos teóricos. Las críticas han surgido por las circunstancias excepcionales que hemos vivido y los problemas que han tenido algunos alumnos con los dispositivos o la falta de conexión.

“En general la materia es interesante, es la que más trata el futuro que nos espera, considero crucial el capítulo de las necesidades educativas especiales, es fundamental saber cómo afrontar situaciones de este tipo”.

(Alumna 6, Grupo 1)

“Comparando el primer cuatrimestre con el segundo, es una de las asignaturas más complicadas. El resumen ha sido positivo, tanto trabajo y tanta dedicación va a tener sus frutos. Hemos sacado el barco adelante como hemos podido”.

(Alumno 6, Grupo 2)

“A esa línea hay que sumarle el aliciente de que las circunstancias han sido totalmente extraordinarias. Si esta materia se hubiera hecho de forma presencial los grupos no hubiéramos lastrado muchas dificultades. Enfoques prácticos son necesarios en la universidad porque después llegamos a las prácticas en centros y

poco de lo que hemos aprendido en las clases se puede aplicar".
(Alumno 2, Grupo 3)

Los discentes han demandado más docencia que este íntimamente relacionada con la práctica educativa, puesto que de esta manera han tomado contacto con lo que en realidad tiene que planificar un maestro para poder impartir en la clase. El objetivo principal de esta docencia era aprender a elaborar un modelo de unidad didáctica integrada, según el marco normativo de la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. La mayoría del alumnado no conocía como desarrollar una unidad didáctica integrada y como ponerla en práctica a través de la elaboración de un recurso para niños, las dificultades, riquezas, críticas y opiniones sobre este trabajo ha sido uno de los principales focos temáticos de los grupos.

"Nos hemos puesto en la situación de lo que planifica un maestro, para preparar cada detalle y para que cada niño aprenda de la mejor manera. Es mucho trabajo y hemos comprendido lo que implica".

(Alumna 1, Grupo 2)

"Yo no sabía lo que era una unidad didáctica pensaba que eran unas actividades y poco más, es muy amplia, ha sido muy duro, he tenido muchos momentos de agobio. Me he dado cuenta que es un trabajo muy estructurado".

(Alumna 8, Grupo 4)

"A lo largo de la carrera hemos visto poco de este trabajo para aplicarlo a nuestra carrera como docentes".

(Alumna 6, Grupo 3)

El alumnado también ha hecho una reflexión sobre los capítulos o bloques que se han impartido dentro de la docencia de la asignatura. Ha existido un porcentaje significativo de sujetos dentro de cada grupo de discusión que han manifestado su opinión sobre este tema, analizando que aspectos han influido más sobre su proceso de enseñanza aprendizaje. Dentro de los datos extraídos por grupos y haciendo resumen al total que aparecen en la tabla nº 4. Los bloques más significativos dentro del marco de la asignatura han sido atención a la diversidad, innovación y metodología. El primero de ellos el más citado ha sido el que hace relación a la educación especial puesto que un porcentaje elevado de nuestros discentes se inclinan por realizar esta especialización dentro de la carrera, como especialidad de oposición y como orientación para su futuro laboral.

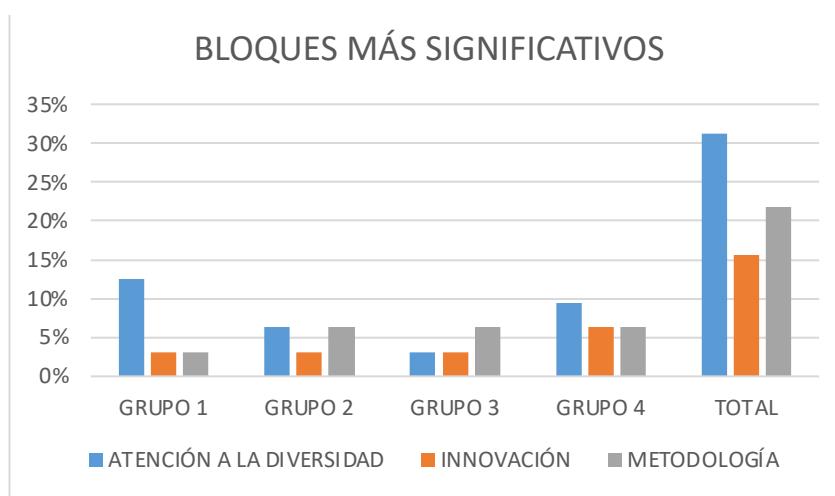


Tabla 4. Bloques más significativos

La línea de los acontecimientos causados por la pandemia ha influido notablemente en el desarrollo ordinario de la docencia universitaria. Así lo manifiestan la mayoría del alumnado cuando expresa su opinión sobre este tema. La mayoría han añorado el contacto presencial con las personas, asistir a clases, preguntar dudas, colaborar con los compañeros, establecer vínculos con el profesorado y el alumnado. A esta situación se suma, que muchos de los discentes han vivido situaciones complejas en el entorno familiar debido a las circunstancias, a muchos de ellos le ha influido negativamente estudiar desde casa porque no encontraban un lugar tranquilo y adecuado como puede ser el entorno de una biblioteca o los espacios de las facultades y segundas residencias. Otros también han insistido en la carencia de dispositivos adecuados para seguir las clases o la mala conexión telemática que han tenido en sus hogares.

“Me ha costado mucho organizarme. Hemos afrontado muy bien la pandemia, las dudas han sido resueltas. El usar cuestiones tecnológicas me parece muy bien, lo que pasa que los hemos aprendido a marchas forzadas por las circunstancias”.
(Alumna 7, Grupo 1)

“Dentro de los aspectos negativos de la docencia virtual, muchos afirman que en general han tenido una excesiva carga de trabajos que justificaban la docencia, también han sido conscientes de la importancia que tienen las relaciones humanas, la retroalimentación que se realiza dentro de las clases presenciales que se produce en el mismo momento. En el caso virtual a veces la respuesta del correo, no es completa y llega con retraso. Otros aspectos que se dejan atrás son el compañerismo, la colaboración, la coordinación. Dentro de los aspectos positivos, muchos afirman que han aprendido a utilizar mejor las nuevas tecnologías y organizar su trabajo para poder salir adelante. Están siendo un continuo proceso de superación en todos los niveles. Yo he añorado el trato personal con la profesora porque hubiera sido más productivo, hemos aprendido otra forma de trabajar que

ha sido interesante, pero prefiero la enseñanza presencial. Académicamente, creo que esta situación nos va a favorecer a todos”.

(Alumno 6, Grupo 2)

“Lo que me hubiera gustado que nos hubieras conocido personalmente, que supieras como somos y como trabajamos, esto de las tecnologías está bien, pero nos conocemos de una forma fría y distante, no se puede llegar a empatizar del todo. Lo cual es muy necesario en nuestra formación como futuros educadores”.

(Alumna 3, Grupo 1)

“La escuela es un sitio donde se comparten experiencias, en cualquier hueco lo utilizábamos para hacer trabajo. Esto nos ha servido para mejorar un nuestro aprendizaje en tecnologías para saber enseñar. La universidad también ha sido consciente de la diferencia entre unos alumnos y otros. Con las herramientas digitales nos ha costado todo mucho más”.

(Alumno 7, Grupo 2)

“La pandemia ha supuesto un punto de inflexión para bien y para mal. Desde mi punto la máquina no va a sustituir a las personas sobre todo para nosotros como futuros maestros. Educarnos por medio de la tecnología ha incentivado mucho la colaboración entre unos compañeros y otros porque hay gente que no ha tenido todo el acceso a todas las posibilidades que se han ofrecida. El tema de la pandemia ha puesto a prueba las actitudes que un maestro debería tener, para ver si podíamos trabajar por nuestra cuenta como podíamos ayudarnos, organizarnos el tiempo y alcanzar todo lo que se nos proponía. No es lo mismo que la educación presencial. Esta pandemia ha sacado a la luz muchas cosas que en el sistema educativo en general ya estaban ahí y hasta ahora no se han visto”.

(Alumno 2, Grupo 3)

Dentro del marco de discusión entre la docencia presencial o virtual ha surgido el debate sobre la planificación para el próximo curso, puesto que la problemática con respecto a la pandemia sigue estando vigente. La mayoría manifiestan abiertamente que prefieren un entorno presencial para desarrollar sus clases, tal como se refleja en los datos extraídos de la tabla nº 5. Sin embargo, algunos manifiestan algunas ventajas de la docencia online, como ha sido la grabación de las clases teóricas puestas a disposición del alumnado a través de las plataformas virtuales para que pudieran repasar los contenidos de la clase, puesto que muchos por motivos laborales o familiares no podían seguir las clases con la atención que se merecían, o resolvían muchas dudas a través del repaso de estas clases. El modelo online hace a las personas más individualistas, mientras que el modelo presencial tiende a la colaboración, confraternización y trabajo en equipo. Apenas han existido apreciaciones sobre el modelo mixto entre una modalidad y otra, que es con toda probabilidad el elegido por la facultad para el próximo curso, la razón

principal se entrelaza entre los comentarios de los alumnos y alumnas puesto que la gran mayoría prefiere un entorno presencial para desarrollar su vida universitaria.

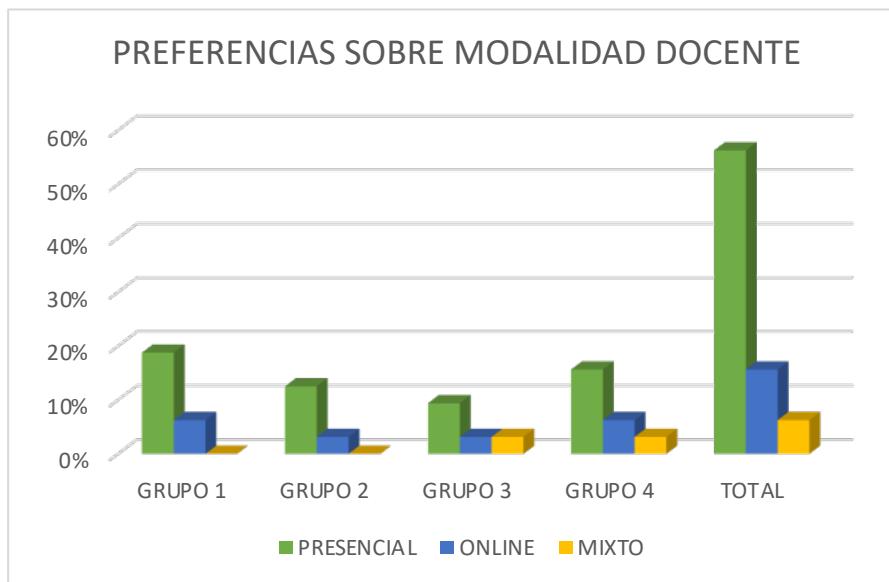


Tabla 5. Preferencias sobre modalidad docente

La evaluación es uno de los temas que en líneas generales más preocupan al alumnado. Con la situación creada por el virus, los cambios en la evaluación de las materias han sido cruciales para la flexibilización del modelo y a la adaptación a las circunstancias. Esta línea temática ha tenido verdadero protagonismo dentro de los grupos. El alumnado ha manifestado abiertamente que eran consciente de las dificultades que tenía el profesorado para que este proceso fuera lo más transparente posible. Sin embargo, dentro de sus opiniones existen diversas críticas hacia la forma de evaluar, el modelo de prueba online, los pesos de cada una de las tareas y las repercusiones que ha sufrido el alumnado sobre las decisiones del colectivo de profesores universitarios.

“Siendo esto nuevo para todos, la mayoría de los profesores han hecho posible que aprendamos y que nos resultara fácil y sencillo. Me da un poco que pensar el tema de la cámara y los micrófonos y los problemas que se pueden generar. Los que queremos aprender queremos ser los mejores profesores el día de la mañana, a pesar de que hay muchas personas que hacen este título solo por tener una carrera”.

(Alumna 1, Grupo 2)

“Comprendo siendo empático, la dificultad que tiene plantear como vas a evaluar, igual que nos piden reinventarnos a nosotros como futuros docentes para poder evaluar, la universidad debería reinventarse en este sentido”.

(Alumna 8, Grupo 3)

Dentro del marco de la evaluación también surgen propuestas de mejora para el próximo curso. En este proceso el alumnado manifiesta su opinión de forma generalizada para todas las materias que cursan o esperan cursar. Las propuestas vienen del lado de una mejora en la planificación de la evaluación, en las entregas y sus fechas puesto que la mayoría han manifestado que las entregas de los trabajos se solapaban en ocasiones con la fecha de los exámenes. La evaluación ha estado adaptada y muchos de los alumnos consideran que ha sido esta adaptación justa. El estado de pandemia va a producir cambios significativos en la forma de enseñanza y en la forma de evaluar, por lo que la universidad como organismo según la percepción de sus discentes tendrá que prepararse más para un tipo de enseñanza virtual.

“Creo que la universidad se ha sumergido en una quimera no se puede pretender hacer una clase presencial de manera online. Aunque hay afortunadas excepciones se le ha dado mucha importancia a la teoría. Desde la experiencia, por mucho que tú quieras tener todo cuadrado se te puede ir a pique en cinco minutos. Hay que darles más importancia a las prácticas. Vas a aprender más haciéndolas que examinándote. Se nos pide a nosotros que seamos la voz del cambio y seguimos estudiando con la metodología tradicional. En la nueva educación de Cesar Bona, se propone un cambio en la formación docente, este autor pondría una relación más estrecha entre la facultad y el contexto real”.

(Alumno 2, Grupo 3)

“Los cambios que vemos como positivos no se tienen que quedar solo en la situación de la pandemia sino aplicarlos a las clases presenciales ordinarias, dándole más importancia al peso de las prácticas. No sería justo valorarlo negativamente porque ha sido todo muy precipitado para todos”.

(Alumno 7, Grupo 2)

“Es muy contradictorio como en nuestra facultad que se nos pide que seamos innovadores siga teniendo tanto peso un examen objetivo teórico. Tal como están diseñados los exámenes no creo que se vayan a valorar nuestros conocimientos”.

(Alumna 4, Grupo 4)

Uno de los cambios realizados dentro de las guías docentes en el presente curso escolar ha sido potenciar mucho más la valoración de las prácticas que de la teoría. El alumnado ha expresado su opinión favorable con este cambio. Dentro de los datos recogidos, ha existido un porcentaje bastante elevado de personas que han hablado sobre esta temática, inclinándose a favor de la importancia de los módulos prácticos para su proceso de aprendizaje como futuros docentes y su inclinación a que en los próximos cursos se replantee la importancia de la práctica puesto que la teoría se aprende de una forma más significativa cuando el conocimiento se transforma y adquiere a través de un trabajo elaborado.

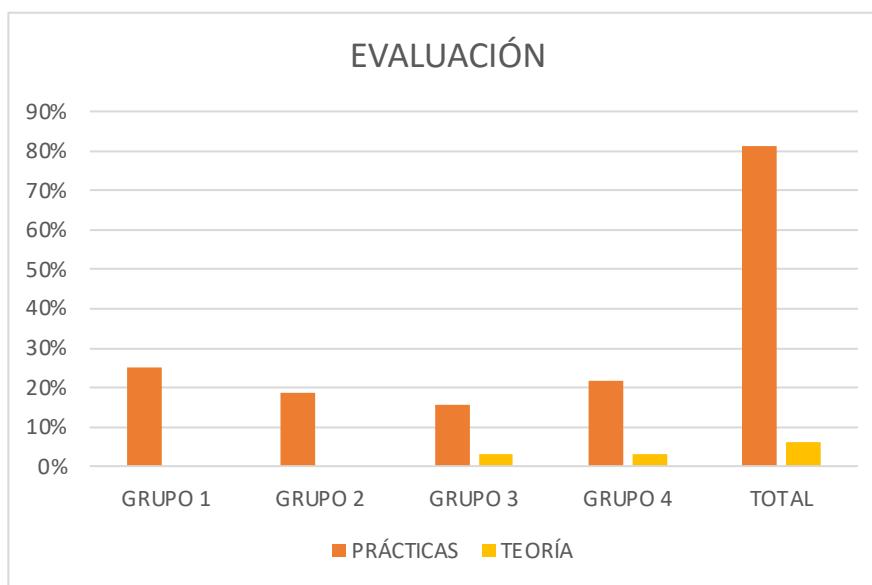


Tabla 6. Evaluación

Hacia el final, los grupos han hablado de todo aquello que les influirá en su futuro como docentes, en sus carreras universitarias, en sus formaciones postgrado, en las menciones y especialización. Dentro de este último ámbito, muchos individuos han manifestado su interés por una especialización en pedagogía terapéutica y la necesidad de que esta temática ocupe más créditos dentro de las asignaturas. Otros han manifestado, su gratitud hacia la docencia relacionada con la enseñanza de unidades didácticas integradas (UDI) puesto que consideran este proceso imprescindible para las oposiciones al cuerpo de maestros y para su futuro laboral.

“A mí lo que más me va a servir como docente es la UDI, aprender hacerla tener más soltura. Nos hemos equivocado mucho, pero todo esto nos ha ayudado para hacer nuestro trabajo mejor y estructurar más cada parte, esto me servirá para ser un gran docente”.

(Alumna 1, Grupo 3)

“Yo creo que es una de las asignaturas que más vamos a poner en práctica, nadie nos había dicho como planificar una semana entera dentro de una clase. Es algo que nos sirve también para las oposiciones y para nuestro futuro como docentes”.

(Alumna 1, Grupo 2)

“Este trabajo nos ha abierto los ojos, para saber cómo se puede aprender. La UDI es un golpe de realidad. La UDI es lo que más me va ayudar al final de grado, para las oposiciones y como maestra”.

(Alumna 6, Grupo 3)

Por último, el alumnado habla de la asignatura de aquellos aspectos curriculares y metodológicos que potenciarían en futuras docencias de la misma. Muchos alumnos consideran útil la planificación e innovación como disciplina dentro de la enseñanza del Grado de Educación Primaria, les abre las puertas a nuevas metodologías, a conocer los nuevos hallazgos sobre innovación educativa. También han sido conscientes del trabajo que tienen los maestros detrás de la docencia presencial en las aulas, las problemáticas para organizar su clase, la planificación, la excesiva burocracia.

“Creo que es una de las asignaturas que más nos puede ayudar en el futuro, porque toca muchos temas que tenemos que afrontar”.

(Alumna 6, Grupo 1)

“Lo que más he aprendido es a trabajar en grupo. Hemos tenido muchos momentos de crispación. Estoy súper orgullosa de mis compañeros, todos hemos tirado para adelante como hemos podido. Cosas a mejorar, más prácticas. Como comprobar quien participa, realmente en los trabajos. Nos vamos a encontrar esto en los coles también, compañeros que trabajen más y menos”.

(Alumna 4, Grupo 4)

“Yo personalmente agradezco todo el material. A lo largo de los cursos, que nos hubieran dado este material más dosificado. Esto nos va a servir en conocer maneras de innovar que se pueden aplicar dentro del aula. Somos conscientes con esto de todo el tema burocrático que tienes que hacer los docentes. Tendría que haber más asignaturas que tuvieran este enfoque. Si nosotros vamos a ser futuros docentes, las acciones de los profesores de la universidad van a influirnos. Todos vamos a ser un reflejo de lo que nos enseña”.

(Alumno 2, Grupo 3)

Para finalizar se ha abierto el debate sobre una reflexión profunda de aquellos aspectos que mejorarían dentro de la planificación de la materia. Algunos alumnos han manifestado su interés por que se ocupara dentro del marco de estudios más créditos para la planificación e innovación docente, puesto que muchas temáticas se han trabajado de forma superficial por la falta de tiempo entre estas temáticas se ha hecho referencia levemente a los elementos curriculares y de forma más significativa al desarrollo de unidades didácticas integradas, a la innovación y sobre todo a la atención a la diversidad. Se trata de un grupo de personas bastante sensibilizadas con esta última temática porque comprenden la realidad de los centros donde cada vez existen más alumnado diverso con dificultades de enseñanza-aprendizaje.

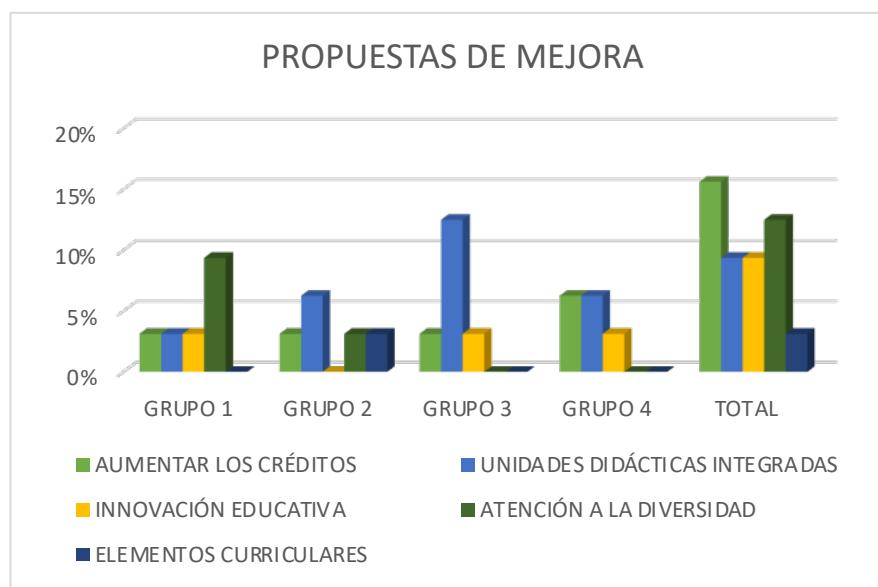


Tabla 7. Propuestas de mejora

4. Conclusiones

Las opiniones y percepciones del alumnado sobre el desarrollo de la docencia durante los últimos meses reflejan notablemente como el estado causado por la pandemia y las medidas de restricción que se han realizado, han influido sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del marco universitario, concretamente en el grado de Educación Primaria. Al igual que otros estudios, a partir de estas conclusiones “planteamos una serie de reflexiones finales que nos parece que pueden contribuir al debate sobre las prácticas de investigación con grupos de discusión” (Domínguez, Vicente y Cohen, 2012, 234). La docencia ha cambiado, la forma de llegar a los alumnos, de vivir las clases, de colaborar, de trabajar en equipo, la forma de comunicarse. En un entorno en el que la tendencia girará hacia el individualismo, se reflexiona sobre la importancia y la valoración de aquellos detalles educativos que no nos hemos subrayado hasta que no nos vimos privados de ellos.

Coincidimos con Rosaline Barbour, en la importancia de los grupos de discusión para extraer información relevante sobre los procesos educativos, incluso “cuando los datos no nos permiten contar la historia prevista, su riqueza permite ampliar posibilidades para el examen analítico” (Barbour, 2013, 187). En este caso se han cumplido con creces los objetivos propuestos para encontrar propuestas de mejora, reflexionar y autoevaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje docente desde la visión de los discentes. También se han encontrado nuevos hallazgos puesto que las líneas de debate han abierto nuevos caminos, nuevos paradigmas sobre los que es necesario seguir reflexionar y seguir estudiando.

Los alumnos que serán los docentes del mañana, ya en su formación encuentran “diferencias entre lo que la facultad enseña y la escuela demanda” (Pascual y Gómez, 2011, 100), así lo han manifestado los sujetos a través de sus opiniones. Ellos son conscientes de que nos encontramos ante un profundo cambio que afectara notablemente los métodos, metodologías, accesos, evaluaciones, especialidades y docencias del futuro. Cambiará también la relación entre el profesor y el alumno dentro y fuera del aula, cambiarán también “las expectativas acerca de lo que el profesor, desde su posición social, debe y no debe hacer” (Muñoz, 2005, 88). Nuestros alumnos a pesar de las dificultades han conseguido adaptarse, en lugar de naufragar, ha encontrado “hacer de las oportunidades de formación una experiencia” (Contreras, 2010, 63). Nosotros como investigadores, como docentes que reflexionan sobre lo que enseñan y sobre lo que transforma y nutre las mentes de nuestros alumnos, coincidimos en que las experiencias también enseñan. Aprendemos nosotros de lo que nuestros alumnos valoran, opinan, reflexionan, sobre su forma de aprender. En una enseñanza exitosa muchos son los factores que influyen y las voces de los que aprenden, “así como las opiniones y los comentarios de los estudiantes” (García, 2020, 320), nos ayudan a comprender mejor el proceso.

En nuestra sociedad, sobre todo en el ámbito formativo existirá un antes y un después tras el impacto del virus. Esta situación nos ha puesto ante un espejo para preguntarnos como queremos construir la enseñanza del mañana, como debemos mejorarla. La tecnología nos ha proporcionado herramientas para poder construir una enseñanza más innovadora, pero también lo virtual nos ha alejado de los vínculos, de la empatía, de esa conexión con la que formamos a nuestros alumnos y con la que esperamos que ellos formen a los niños en las aulas. Las palabras de la docente Isabel Segura afirman que el mundo tal cual lo conocíamos probablemente no vuelva, a través de las opiniones de este grupo de futuros maestros hemos aprendido que el “contacto físico entre seres humanos es lo máspreciado que tenemos y, que la universidad, como ocurrió en épocas pretéritas sigue siendo la luz que puede ayudarnos a encontrar otros caminos” (Segura, 2020, 4).

Referencias

- Angrosino, Michael (2014). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Ediciones Morata, S. L.
- Ballesteros, Belén (2014). Taller de investigación cualitativa. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barbour, Rosaline (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Ediciones Morata, S. L.
- Blanco, Amilio, Caballero, Amparo y Corte, Luis de la (2005). Psicología de los grupos. Pearson Educación.

Contreras, José (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf>

Domínguez, Gabriela Infesta, Vicente, Adriana y Cohen, Iara (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 233-244. <http://www.intersticios.es/article/view/8899>

Flick, Uwe (2014). La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata, S. L.

Flores, Rodrigo (2010). Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social. Editorial ebooks Patagonia - Ediciones Universidad Católica de Chile.

García-Ael, Cristina, Molero, Fernando y Lois, David (2017). Psicología de los grupos. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García, María Daniela (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5 (4), 304-324. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1386>

Gutiérrez, Jesús (2008). Dinámica del grupo de discusión. CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.

Gibbs, Graham (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Ediciones Morata, S. L.

Hernández, Juan Luis (1997). Proyecto de investigación-formación en educación física la concepción de la Educación Física en los niños a través de grupos de discusión. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2784675>

Jiménez, Gladys., Rivera, Enrique y Moreno, A. (2017). Adulto mayor, bienestar y práctica sistemática de actividad física. Una mirada cualitativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 447-462. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63776>

Keegan, Desmond (Ed.). (2005). *Theoretical principles of distance education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203983065>

Krueger, Richard (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.

Maxwell, Joseph (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Meinecke, Mary (2020). Identifyngs student preferences in online content and language ingrated learing course. *DIGILEC: revista internacional de lenguas y culturas*, 6, 89-104. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/25488/Digilec_2019_6_art._7.pdf <https://doi.org/10.17979/digilec.2019.6.0.5944>

Medina, Sara (2020). La alfabetización informacional en el alumnado de Estudios Ingleses: un estudio de caso. *Aula de Encuentro*. 22 (1), 81-110. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/download/4874/4880/> <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.4>

Mosquera, Inés, Puig, Blanca, Crujeiras, Beatriz y Blanco, Paloma (2017). Pensamiento crítico en educación superior: análisis de un grupo de discusión. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 0, (Ejemplar dedicado a: X Congreso Internacional sobre Investigación en Didácticas de las Ciencias), 2799-2804. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/336967>

Muñoz, Francisco Javier (2005). *Elementos básicos de psicología de los grupos*. Universidad de Huelva.

Pascual, Juan Carlos y Gómez, Miguel Ángel (2011). La percepción profesional docente de la formación continua: un estudio con grupos de discusión de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEF*, 394, 99-120. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/download/224/215>

Pérez, Rolando y Vízquez, David (2009). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23 (110), 87-110. <http://www.redalyc.org/pdf/1332/133217282004.pdf> <https://doi.org/10.15517/ap.v23i110.12>

Ruiz, José Ignacio (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Sánchez, Marita y Murillo, Paulino (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de Grupos de Discusión. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 171-189. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART9.pdf>

Segura, Isabel (2020). La crisis sistémica provocada por el Covid-19 y su impacto en la universidad. *Aula de Encuentro*. 22 (1), 1-4. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/5639> <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.0>

Serret. Andreu, Martí, Manuel y Corbatón, Raquel (2016). Las historias de vida en la formación de maestros de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. 71 (1), 217-228. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a10.pdf> <https://doi.org/10.35362/rie71012>

Vasilachis de Gialdino, Irene (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Viladot, Mari Ángeles (2012). *Comunicación y grupos sociales*. Editorial UOC.



Tercio Creciente

ISSN 2340-9096

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

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.