

Nº 24 Vínculos de arte y educación
24th Art and education links

Tercio Creciente





Grupo PAI Hum-862

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

ISSN: 2340-9096

URL: www.terciocreciente.com / <http://revistaselectronicas.ujae.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.

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

Dr. Diarmuid McAuliffe, University of the West of

Scotland, Dra. 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
Andalusia (COLBAA) and University of Jaen. (*).

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

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

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

Tercio Creciente

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

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

En las normas de publicación se explica debidamente esta cuestión. La revista se edita con una periodicidad fija semestral en los meses de 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:

De los procesos técnicos a las narrativas con sentido

Thematic articles of the issue:

From technical processes to meaningful narratives

— 5

Vínculos de arte y educación / **Art and education links**
Editorial

— 7

Aproximación teórica y legislativa al moderno concepto
de competencia artística en el contexto educativo español /
**Theoretical and legislative approach to the modern concept of
artistic competence in the Spanish educational context** /
Daniel Mateos-Moreno y Daniel Mateos-Moreno

— 25

La huella del plástico. Una experiencia a partir de la estampación
para reflexionar sobre el uso masivo de los plásticos / **The plastic
footprint. An experience based on printmaking to reflect on the
massive use of plastics**

Jessica Castillo-Inostroza, Rocío Lara-Osuna y Rafaele Genet
Verney

— 43

Museología social, prácticas artísticas colaborativas y la
metodología de aprendizaje servicio: puntos de encuentro y
líneas de acción / **Social museology, collaborative art practices
and the service-learning methodology: meeting points**
Magdalena Castejón Ibáñez

— 61

La pintura expandida como paradigma y experiencia en la
enseñanza superior de las artes / **Expanded painting as a
paradigm and experience in higher arts education**
Julio César Ortega Solano

Artículos misceláneos:

Miscellaneous articles of the issue:

— 69

Intersecciones de género, escritura creativa y expresión
intercultural: un caso en el municipio de Alcalá la Real
(Jaén, España) / **Intersections of gender, creative writing and
intercultural expression: a case in the town of Alcalá la Real
(Jaén, Spain)**

María del Carmen Sánchez-Miranda, Antonia García-Luque y
Violeta Martínez-Barella

— 81

Dolor y espiritualidad. Conceptos
presentes en las mujeres artistas como
medio de reivindicación / **Pain and spirituality. Concepts
present in women artists as a means of reivindication**
Alejandro Mañas García y Leticia Fayos Bosch

— 95

Dibujos arqueológicos del proyecto
Qubbet El-Hawa. Campaña 2017 / **Archaeological drawings of
the Qubbet El-Hawa project. 2017 campaign**
María Isabel Puerto Fernández

Nº 24 Vínculos de arte y educación

24th Art and education links

Los vínculos entre arte y educación son fundamentales tanto en la escuela como en la sociedad en general. El arte desempeña un papel crucial en el desarrollo de los individuos y en la promoción del aprendizaje y la creatividad.

En la escuela, el arte es una parte integral del currículo en muchos países. Se enseña música, arte visual, teatro y danza para proporcionar a los estudiantes una educación completa y equilibrada. El arte en la escuela ofrece múltiples beneficios, como fomentar la creatividad, mejorar las habilidades motoras, desarrollar el pensamiento crítico y proporcionar una forma de expresión personal.

Además, el arte en la escuela ayuda a los estudiantes a conectarse con su comunidad y su cultura. A través del estudio de arte, los estudiantes pueden aprender sobre la historia y las tradiciones culturales de su país y de otros lugares. También pueden apreciar la diversidad y la riqueza de diferentes culturas a través del arte.

En la sociedad, el arte tiene un papel igualmente importante. Las manifestaciones artísticas, como exposiciones de arte, conciertos y obras de teatro, contribuyen a la vida cultural de una comunidad. El arte es una forma de expresión que puede provocar emociones, provocar reflexiones y unir a las personas en torno a temas comunes.

The links between art and education are fundamental both in schools and in society at large. Art plays a crucial role in the development of individuals and in promoting learning and creativity.

In schools, art is an integral part of the curriculum in many countries. Music, visual art, theater, and dance are taught to provide students with a comprehensive and balanced education. Art in schools offers multiple benefits, such as fostering creativity, improving motor skills, developing critical thinking, and providing a means of personal expression.

Additionally, art in schools helps students connect with their community and culture. Through the study of art, students can learn about the history and cultural traditions of their country and other places. They can also appreciate the diversity and richness of different cultures through art.

In society, art also plays an equally important role. Artistic expressions, such as art exhibitions, concerts, and theater performances, contribute to the cultural life of a community. Art is a form of expression that can evoke emotions, provoke reflections, and bring people together around common themes.

Art also has the power to inspire and motivate people. It can be a source of inspiration for innovation and social change. Moreover, art can

El arte también tiene el poder de inspirar y motivar a las personas. Puede ser una fuente de inspiración para la innovación y el cambio social, además, de una herramienta poderosa para abordar problemas sociales y promover la justicia y la igualdad.

Los cuatro artículos que componen la parte temática del número:

Aproximación teórica y legislativa al moderno concepto de competencia artística en el contexto educativo español;

La huella del plástico. Una experiencia a partir de la estampación para reflexionar sobre el uso masivo de los plásticos;

Museología social, prácticas artísticas colaborativas y la metodología de aprendizaje servicio: puntos de encuentro y líneas de acción;

La pintura expandida como paradigma y experiencia en la enseñanza superior de las artes;

cumplen con cuatro líneas diferentes y bien definidas de estos vínculos, la ley educativa que organiza oficialmente, la conciencia ecológica, la intervención social y la innovación tecnológica.

Este panorama se completa con tres artículos más que sin incidir directamente en el ámbito de la educación tratan los mismos aspectos: **Intersecciones de género, escritura creativa y expresión intercultural: un caso en el municipio de Alcalá la Real (Jaén, España); Dolor y espiritualidad. Conceptos presentes en las mujeres artistas como medio de reivindicación; y Dibujos arqueológicos del proyecto Qubbet El-Hawa. Campaña 2017.**

be a powerful tool for addressing social issues and promoting justice and equality.

The four articles that make up the thematic part of the issue:

Theoretical and legislative approach to the modern concept of artistic competence in the Spanish educational context;

The plastic footprint. An experience based on printmaking to reflect on the massive use of plastics;

Social museology, collaborative art practices and the service-learning methodology: meeting points;

Expanded painting as a paradigm and experience in higher arts education

they comply with four different and well-defined lines of these links, the educational law that officially organizes, ecological awareness, social intervention and technological innovation.

*This panorama is completed with three more articles that, without directly affecting the field of education, deal with the same aspects: **Intersections of gender, creative writing and intercultural expression: a case in the town of Alcalá la Real (Jaén, Spain); Pain and spirituality. Concepts present in women artists as a means of reindivication; y Archaeological drawings of the Qubbet El-Hawa project. 2017 campaign.***

Aproximación teórica y legislativa al moderno concepto de competencia artística en el contexto educativo español

Theoretical and legislative approach to the modern concept of artistic competence in the Spanish educational context

Daniel Mateos-Moreno

Universidad de Málaga, España

danielmm@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-5733-7198>

Recibido: 24/10/2022

Revisado: 31/05/2023

Aceptado: 29/07/2023

Publicado: 30/07/2023

Marco Antonio De la Ossa Martínez

Universidad de Castilla-La Mancha, España

marco.ossa@uclm.es

<https://orcid.org/0000-0002-9707-879X>

Sugerencias para citar este artículo:

Mateos-Moreno, Daniel y De la Ossa Martínez, Marco Antonio (2023). «Aproximación teórica y legislativa al moderno concepto de competencia artística en el contexto educativo español», *Tercio Creciente*, 24, (pp. 7-24), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.24.7509>

Resumen

En España, la implantación de la reciente ley educativa, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de noviembre (en adelante, LOMLOE), presta una gran importancia al modelo competencial. En el presente artículo conceptual nos aproximamos a este modelo desde una perspectiva teórica y legislativa, con el propósito de avanzar en la comprensión de la competencia artística en el ámbito educativo español. En primer lugar, realizamos una síntesis de diversas teorías, tesis y conceptualizaciones efectuadas por teóricos desde diferentes disciplinas en el siglo XXI respecto al término competencia. De la misma manera, atendemos a los sinónimos que, en ocasiones, se le asocian, y entre los que destacan habilidad y capacidad; y a la idoneidad de este empleo. A continuación, y en base a la perspectiva teórica adquirida respecto al concepto de competencia, analizamos la competencia en relación al arte, competencia clave 8, presente en la LOMLOE y

denominada ‘Conciencia y expresión culturales’. Entre los resultados del presente trabajo, destacamos la asociación de competencia o competencia artística a conceptos muy diversos, incluyendo transversalidad, respuesta creativa, criticalidad, transferencia a otros contextos, o, incluso, honestidad. Igualmente, contribuimos a la comprensión de competencia artística en la práctica legislativa y a su contextualización en la realidad educativa española.

Palabras clave: arte; competencia; cultura; educación; construcción de teorías.

Abstract

In Spain, the implementation of the recent educational law, Organic Law 3/2020, of November 29 (hereinafter, LOMLOE), lends great importance to the competency model. In this conceptual article we approach this model from a theoretical and legislative perspective, with the aim of advancing in the understanding of artistic competence in the Spanish educational field. In the first place, we make a synthesis of various theories, theses and conceptualizations made by theorists from different disciplines in the 21st century regarding the term competence. In the same way, we attend to the synonyms that are sometimes associated with it, and among which skill and capacity stand out; and the suitability of this employment. Next, and based on the theoretical perspective acquired regarding the concept of competence, we analyze the competence in relation to art, key competence 8, present in the LOMLOE and named ‘Cultural awareness and expression’. Among the results of this study, we highlight the association of competence or artistic competence to very diverse concepts, including transversality, creative response, criticality, transfer to other contexts, or even honesty. Likewise, we contribute to the understanding of artistic competence in legislative practice and its contextualization in the Spanish educational reality.

Keywords: Art; Competence; Culture; Education; Theory-building.

Reconocimientos:

La presente investigación se deriva del proyecto nacional de I+D+i Musihabitus (ref. PID2020-118002RB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (DOI 10.13039/501100011033) del Ministerio de Ciencia e Innovación de España (MCIN).

1. Introduction

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (en adelante, LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), otorga una gran importancia al modelo competencial, con 162 apariciones del término y una implementación basada en competencias. De un tiempo a esta parte, el concepto competencia se ha asentado y ha adquirido un notable protagonismo en el ámbito educativo español: surgido en el ámbito

del derecho y de la lingüística, se extendió pronto al mundo empresarial y laboral con el objetivo de determinar las capacidades que cada trabajador debía poseer para desempeñar su labor de la manera más óptima (Garagorri, 2007). A causa de los múltiples cambios que han acontecido y continúan sucediéndose en la sociedad, las competencias se han adaptado a las políticas educativas, al ámbito de la formación profesional y a la educación general, con el fin de «lograr resultados de aprendizaje funcionales, es decir, desarrollar capacidades de realizar eficazmente tareas y demandas complejas y cambiantes a lo largo de toda la vida» (Massanero y Vázquez-Alonso, 2020, p. 29).

En el campo de la educación, el modelo competencial se contrapone a un modelo educativo tradicional en el que la «mera adquisición y retención de datos que envejecerán o se harán insuficientes rápidamente resulta cada vez menos importante ya que algunas de las habilidades que hasta ahora habíamos considerado fundamentales ya no son tan necesarias» (Giráldez, 2007, p. 19). En consecuencia, si la educación tradicional intentaba transmitir una cultura estable en un sistema educativo que, para Parcerisa (2007), cumplía «un papel de selección social, de transmisión de los valores sociales predominantes y de instrucción en aquellos contenidos que se consideraban necesarios para poder interpretar y ocupar un sitio en la sociedad» (p. 7), el nuevo contexto parece exigir una preparación completa con el objetivo de que todos los individuos se integren en una sociedad cambiante de manera plena y efectiva y colaboren, de hecho, en su progreso.

Es notorio el impulso y apoyo que han ejercido y continúan ejerciendo a la progresiva implantación del modelo competencial algunas organizaciones internacionales. Por ejemplo, la UNESCO planteó en 1996 las bases de este modelo formativo, subrayando «una enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de la educación permanente para el siglo XXI como “aprender a conocer” (conocimientos), “aprender a hacer” (procesos), “aprender a ser” (carácter) y “aprender a convivir” (ciudadanía)» (Massanero y Vázquez-Alonso, 2020, p. 29). Por otro lado, la institucionalización de las competencias en educación también deriva del estudio de resultados y conclusiones reflejadas en distintos trabajos científicos que se han ido sucediendo en los últimos tres decenios (Gilomen, 2006; Perrenoud, 2005; Rychen y Hersh, 2006; etc.).

Estos trabajos suelen partir del análisis de la realidad educativa de los países miembros de la Unión Europea. Igualmente, hacen alusión a la observación y examen de los múltiples aspectos a mejorar y actualizar que se han ido identificando gracias al análisis y examen de informes y diagnósticos de los sistemas y procesos formativos. Asimismo, estos trabajos suelen coincidir en la preocupación por un currículo muy estanco y desfasado que parece no preparar de forma adecuada a los estudiantes de nuestros días para que se integren de forma efectiva, plena y con garantías tanto en la sociedad como en el mundo laboral. Por todo ello, proponen el modelo competencial como una propuesta alternativa a una enseñanza tradicional en la que prima el saber sobre el saber hacer:

Lo importante desde este enfoque [al respecto del modelo competencial] no es que el alumno sepa, por ejemplo, sumar, restar, multiplicar y dividir, sino que sepa aplicar esos conocimientos en una situación problemática de la vida real. Es cierto que para “saber hacer” se precisa “saber”, pero el “saber” deja de tener valor por sí mismo y se

pone al servicio y en función de su uso. De esta forma, se puede reducir la brecha entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción (Garagorri, 2007, p. 48).

A pesar del indudable interés por el modelo competencial que hemos argumentado anteriormente, tanto en lo que se refiere a la normativa educativa española como para instituciones internacionales y en el propio campo de la pedagogía, el estudio de las concepciones sobre competencia o competencia artística no suele ocupar los trabajos teóricos sobre este tema. En su lugar, estos se centran, por ejemplo, en las consecuencias del modelo competencial (Martínez y Farró, 2012), su aplicación (García, 2014; Rebollo-Quintela y Losada-Puente, 2021), su status (López, 2016), o bien se enfocan, típicamente, a contextos concretos y diferentes del territorio español (Cortés, 2016).

El presente artículo pretende compensar ese déficit mediante la realización de un estudio conceptual (Jaakkola, 2020) en el que nos proponemos contribuir a una comprensión del moderno constructo de competencia artística según lo tratan los autores en el siglo XXI y a nivel legislativo. Para ello, partiremos en primer lugar del uso vulgar del término y continuaremos con una síntesis de diversas teorías y conceptualizaciones relevantes sobre competencia de autores desde diversas disciplinas. En base a la perspectiva adquirida, procederemos con el análisis de la competencia en mayor relación al arte presente en la nueva legislación española: la competencia 8, Conciencia y Expresión Culturales. Los resultados del presente estudio contribuirán a una mejor comprensión teórica y legislativa del término competencia y, específicamente, de la competencia artística en el contexto español.

Hacia una concepción del término ‘competencia’

Tal y como acontece con una gran variedad de términos que se emplean de forma habitual en el ámbito educativo, podemos afirmar que no parece existir un consenso general sobre el significado y alcance de competencia. Partiremos en primer lugar del uso común de la lengua: la Real Academia de la Lengua ofrece dos entradas para este término, ambas procedentes del latín. La primera, competir, posee cinco acepciones, aunque ninguna de ellas parece tener relación directa con la educación:

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa.
3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando el mismo producto o servicio.
4. f. Persona o grupo rival.
5. f. Competición deportiva (RAE, 2021, en línea).

En el segundo caso, competente, ofrece tres acepciones: «1. f. Incumbencia. 2. f. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. 3. f. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa» (RAE, 2021, en línea). Aunque tampoco en correspondencia explícita con la educación, podemos estimar la palabra competente, en su segunda acepción y en relación a aptitud o idoneidad, más cercana al campo semántico de la educación. En cualquier caso, podemos concluir que el uso común de las palabras ‘competencia’

o ‘competente’ no aclaran su sentido como tecnicismo educativo. A continuación, realizamos un recorrido por las aportaciones relevantes de diferentes teóricos desde diferentes disciplinas, en orden cronológico.

En primer lugar, Goñi (2005), desde una perspectiva educativa, entiende por competencia «la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado» (p. 86). Esta concepción se relaciona con la de Gilomen (2006), que desde una perspectiva política y económica, explica como las competencias contribuirían a obtener resultados individuales y sociales muy valorados; dado que las competencias «benefician tanto a los individuos como a la sociedad, y deberían contribuir a algo más que a la simple supervivencia» (pp. 128-129).

Bolívar y Pereyra (2006), desde una perspectiva lingüística, apuntan que el uso del término competencia en educación procedería de la competencia lingüística que fue empleada en 1955 por Noam Chomsky. Según apuntan estos autores, el filósofo, politólogo y lingüista consideró que cada persona está dotada «biológicamente de una capacidad ideal e intrínseca para producir y comprender cualquier lengua» (p. 2). Igualmente en el año 2006, Rychen y Hersh (2006), desde la perspectiva de la sociología, indican que competencia sería la habilidad de satisfacer diferentes exigencias en un contexto determinado al movilizar diferentes «prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos» (p. 74). Por tanto, en esta última definición se alude por primera vez a los resultados que la persona obtiene como consecuencia de una acción, decisión o comportamiento ante una demanda que se le plantea vinculada directamente con el ámbito educativo, el trabajo y la sociedad.

En ocasiones, el término competencia se emplea también como sinónimo de algunas cualidades o valores personales, como veremos después. Entre ellas, podemos citar habilidad, honestidad, integridad, motivación o responsabilidad. Con respecto a la primera, habilidad, Rychen y Hersh (2006) consideran que no son tan semejantes como se considera un buen número de ocasiones, ya que, a veces, refiere a dificultades sencillas de superar y posee connotaciones y significados distintos: «por ejemplo, las habilidades como elementos que están siendo descompuestos en reglas abstractas y algoritmos, como plenamente automatizados» (pp. 81-82). Por el contrario, competencia sería «un sistema de acción compleja que abarca habilidades cognitivas, actitudes y otros componentes no cognitivos y que no se pueden reducir a sus partes componentes» (p. 82). Por otro lado, habilidad podría definirse para Scott (2006) de acuerdo a cinco dimensiones:

[1] Incidencia: si la persona utiliza o no la habilidad. [2] Frecuencia: el número de veces que utiliza la habilidad en un periodo de tiempo dado. [3] Ámbito: la gama de situaciones o contextos sociales dentro de las cuales se utiliza la habilidad. [4] Complejidad: el nivel de complejidad mental implicado. [5] Criticalidad: la importancia que tiene la aplicación fructífera de la habilidad para lograr los deseados o deseables resultados sociales, económicos o culturales [por guiones en el original] (p. 154).

Si seguimos la acepción anteriormente citada de Rychen y Hersh (2006), las competencias contribuyen a que las personas logren una «vida fructífera y con éxito y aseguran el buen funcionamiento de la sociedad, que son relevantes a través de las diferentes esferas de la vía y que son importantes para todos los individuos» (p. 84). Como consecuencia de las demandas procedentes de un mercado laboral flexible y de la necesidad de que la ciudadanía se integre en una sociedad compleja, en la actualidad «el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas» (Bolívar y Pereyra, 2006, p. 3). En consecuencia, sería más oportuno que las personas fueran competentes y puedan adaptarse a las variaciones y cambios que acontecen de forma rápida en la sociedad actual más que, únicamente, estar cualificados para un trabajo determinado. Además, en la realidad y economía actuales, los trabajadores deben poseer «altas competencias para moverse en la sociedad del conocimiento, donde la ejecución de tareas ya no es independiente de su diseño» (Bolívar y Pereyra, 2006, p. 3).

Más adelante, Parcerisa (2007), desde una perspectiva pedagógica, señala que el modelo competencial apunta a la movilización de diferentes recursos con los que se debe responder a distintas situaciones. Por tanto, se desempeña en acciones determinadas y no debe asociarse únicamente con conocimientos, estados o habilidades. Este autor también recoge la definición que aportó Perrenoud (2005) sobre competencia, también desde la pedagogía: «una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento» (p. 9). Sin embargo, esta concepción no deja en un segundo plano los objetivos, los saberes, las metodologías o su ubicación en situaciones concretas, ya que también los considera muy relevantes (Parcerisa, 2007).

Entre competencia y capacidad también se puede encontrar una asociación, combinación y uso arbitrario de acepciones y significados. Parcerisa (2007) continúa citando a Perrenoud (2004) al indicar que la segunda designaría «operaciones que no toman como referencia una situación específica (son relativamente independientes del contexto)» (p. 10). Por tanto, se aludiría a tareas que no se emplazan en un lugar o momento determinado, como podría ser la resolución de una ecuación o la traducción de un texto.

La transversalidad es otro término relevantemente vinculado con el modelo competencial desde la perspectiva artística de Aramberri (2007), en el sentido de adquirir, actualizar o ampliar los saberes que se implican, de forma directa o indirecta. Además, desde esta concepción se hace alusión a la responsabilidad que los organismos educativos poseen en la formación competencial de los niños, jóvenes y adultos. De la misma manera, los saberes que hacen referencia a actitudes, contenidos, habilidades o valores, poseen una gran relevancia para el desarrollo integral de las personas, y «pueden y deben ser desarrollados en todo tipo de contextos educativos juntos a otros contenidos específicos» (p. 72). En consecuencia, se podría considerar competente a una persona cuando es capaz

de resolver con éxito una situación que atiende a determinados valores y normas y tiene lugar en un entorno concreto (Cremades, 2008). Para ello, en primer lugar, debe efectuarse un diagnóstico tras el que despliega una o varias respuestas y, después, reflexiona y extrae conclusiones acerca del proceso vivido (Aramberri, 2007).

En relación a la creatividad y también desde una perspectiva artística, Cremades (2008) apunta a que una de las características principales del concepto de competencia es la relevancia que se otorga tanto a la acción creativa como a la conducta en situaciones reales. Por ello, se deben propiciar situaciones similares a las que tienen lugar en la realidad fuera de los centros educativos. Igualmente, Cremades (2008) señala que la teoría del pragmatismo de John Dewey (2008) y la de las inteligencias múltiples de Gardner (2008) son precedentes del modelo competencial. En línea con esta tesis, Gardner (2008) desde la psicología definió inteligencia de forma muy cercana o compatible a lo que se podría entender por competencia según las concepciones anteriormente referidas: «capacidad que posibilita la resolución de problemas, la generación de nuevos problemas para resolver y la creación de productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural» (Gardner, pp. 2-3). Así, gracias a la inteligencia se generan resultados en diferentes contextos y en situaciones diversas. Desde esta perspectiva, encontraríamos correspondencia entre competencia y saber hacer. De hecho, Horch (2008) apuntó a que Gardner acuñó esta perspectiva tras dedicarse durante un buen número de años a atender a las capacidades que poseen las personas y cuestionarse si existían unas facultades básicas vinculadas con las habilidades que necesitamos manejar en nuestra vida diaria. En este sentido, Gardner (2008) identificó las diferentes inteligencias, que serían «educables y se utilizan siempre en combinación, ya que los problemas que plantea la vida requieren competencia en varias áreas» (p. 67).

En base a las perspectivas discutidas, la inclusión plena de las competencias en la práctica educativa conllevaría, lógicamente, repensar ciertos aspectos de la enseñanza que se ofrece en los centros educativos. En primer lugar, el uso del modelo competencial conlleva la necesidad de adoptar un determinado paradigma educativo, puesto que los procesos formativos por competencias no se entenderían solo como de enseñanza-aprendizaje, sino de «aprendizaje enseñanza donde el centro sobre el cual pivote el mismo sea el alumno y más concretamente el aprendizaje que realiza» (Mula y Llorens, 2010, p. 164). Como consecuencia directa, sería lógico optar e incorporar metodologías activas que faciliten al alumnado su desarrollo personal, social y profesional. También sería conveniente repensar el concepto de evaluación, que debería dejar de ser «un hecho puntual, generalmente final, sin ninguna relación con el proceso de aprendizaje enseñanza que se lleva a cabo» (Mula y Llorens, 2010, p. 164). Por ello, la evaluación debería situarse en contexto e incluir el saber, el saber hacer y el saber estar.

Bajo la perspectiva artístico-educativa de Godall y Andreu (2010), competencia remitiría además a un concepto de educación globalizador en el que «se pasa de la lógica del “saber” al “saber hacer”, formando un conjunto racional que tiene referentes de calidad compartida» (p. 18). En esta línea, Doménech (2012) desde la pedagogía artística entiende por competencia la capacidad de poner en práctica de forma integrada en contextos y situaciones sociales diferentes los «conocimientos adquiridos, aptitudes y

rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas» (pp. 106-107).

Más adelante y en línea con la visión de García (2012), desde la perspectiva de las ciencias sociales y jurídicas, las diferentes definiciones que podemos encontrar sobre competencia y competente comparten cuatro aspectos comunes:

[1] Capacidad de aprendizaje, formación integral en la que deben haberse adquirido contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. [2] Participación social a partir de un conocimiento cultural, humanístico y científico del entorno. [3] Identificación de situaciones o problemas. [4] Uso, articulación o movilización de lo que se sabe para dar respuesta a diversas situaciones de manera eficaz, efectiva y creativa en función de la naturaleza de la tarea que haya que resolver [por guiones en el original] (p. 86).

Asimismo, García (2012) también considera que la creatividad es básica en la respuesta competente que cada persona efectúa para resolver diferentes situaciones y dar contestaciones originales y propias. Por ello, debe formar parte y estar en un lugar preferente del currículo. Massanero-Mas y Vázquez-Alonso (2020) se alinean con esta perspectiva desde el campo de la pedagogía y subrayan que uno de los aspectos más relevantes de las competencias es la combinación de diferentes saberes: conceptos (saber), destrezas (saber hacer) y valores y actitudes (saber ser y estar). En consecuencia, ser competente implicaría:

...saber, poder, querer y saber hacer, ser y estar (componentes de la competencia) en situaciones concretas y diferentes contextos del ámbito personal, social o laboral; a la vez, representa la capacidad de integración creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades, creencias, valores y actitudes exigidos por la ejecución de una tarea, y cuyo logro demuestra la expresión más alta de transferencia de conocimientos y aprendizajes a contextos diversos (p. 31).

Ambos autores también subrayan el carácter práctico de la competencia; apoyándose en que el conocimiento debe desarrollarse a través de prácticas reales que otorguen autonomía a los individuos para continuar formándose y actuando de manera efectiva en su vida. Igualmente, Massanero y Vázquez-Alonso (2020) traen a colación el carácter innovador de las competencias, que según esta perspectiva se manifiesta por la combinación de diferentes elementos y la posibilidad de aplicar y transferir los aprendizajes a muy distintos contextos y situaciones aparte de las educativas. Además de esta transversalidad, que entienden como interdisciplinariedad y transferencia en distintas situaciones, Massanero y Vázquez-Alonso (2020) también consideran que el dinamismo es otra de las características fundamentales de las competencias. Se evidenciaría en el desarrollo de mayores niveles de desempeño a través de la práctica y al propiciar una formación integral de los individuos.

Como conclusión a este apartado, cabe destacar la existencia de una diversidad de visiones sobre el concepto de competencia que se solapan o complementan desde disciplinas como la pedagogía (Goñi, 2005), la sociología (Rychen y Hersch, 2006), la

psicología (Gardner, 2008), la lingüística (Bolívar y Pereyra, 2006), las ciencias sociales y jurídicas (García, 2012) o el Arte (Doménech, 2012); y que no se reflejan en el uso común del término competencia.

Aproximación a la competencia clave 8, ‘Conciencia y Expresión Culturales’

A continuación, en este apartado analizamos la competencia clave 8 presente en la LOMLOE y denominada ‘Conciencia y expresión culturales’. La nueva normativa planteada en la LOMLOE apunta que la formación tiene que proyectarse de forma integral y equilibrada. Por tanto, debe centrarse en el desarrollo de competencias al incorporar diferentes componentes formativos vinculados a la actividad física, la ciencia, la comunicación, la educación artística o las humanidades a lo largo de la educación obligatoria. De la misma manera, se deben favorecer ciertos aspectos que se conciben como esenciales en cada área del conocimiento:

...la ineludible presencia de aquellos elementos que, como las matemáticas en el campo de las ciencias y la tecnología, o las lenguas en el campo de las humanidades y ciencias sociales constituyen la base necesaria y son claves para avanzar en cada campo de conocimiento (BOE, 30 de diciembre de 2020, p. 122872).

Como precedente, el anexo 1 del Real Decreto 1513/2006 recogió las competencias que se incorporaban por primera vez al currículo español. Su carácter básico refería a la relevancia de los aprendizajes que se consideraban imprescindibles «desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos» (p. 11): comunicación lingüística, matemática, conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Con respecto a la competencia cultural y artística, a la que podemos considerar antecesora de la competencia en conciencia y expresión culturales, suponía «conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos» (MEC, 8 de diciembre de 2006, p. 16). Esta competencia demandaba la puesta en práctica de habilidades vinculadas con la expresión, la percepción, la comprensión, el disfrute y el enriquecimiento que se produce al crear, interpretar o apreciar muy diferentes producciones y propuestas. También implicaba el conocimiento de técnicas, recursos, herramientas, materiales y convenciones vinculadas a las diferentes artes. Además, requería poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, remarcaba la necesidad de disponer de habilidades de cooperación (MEC, 8 de diciembre de 2006, p. 17).

El Parlamento Europeo y el Consejo de Europa elaboraron una Recomendación en 2006 en la que se establecieron ocho competencias clave en el marco de referencia,

diferentes a las que se incluyeron en la LOE: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y conciencia y expresión culturales (p. 13). A continuación, realizaremos una revisión teórica de los conceptos claves que definen la competencia que nos ocupa, especialmente en relación a 'cultura'; igualmente, exploraremos conceptos asociados en el ámbito de la educación y su relación con textos legislativos a nivel nacional en relación a España, e internacional.

Cultura es un término con múltiples definiciones. Además, estas han evolucionado y actualizado con el paso del tiempo. Según apuntan Tresserras y Durán (2012),

(...) proviene del latín *cultus*: originariamente significaba veneración. Posteriormente fue utilizada para describir la práctica del cultivo de la tierra y más tarde, por extensión, al cultivo de la mente y las buenas costumbres. Ya en el siglo XIX la cultura se convirtió en un término utilizado para describir los aspectos estéticos e intelectuales de la civilización. Esta interpretación tan restrictiva del término, heredado del siglo XIX, es lo que ha causado tanta confusión (p. 38).

En el contexto de la pedagogía artística y según Abad (2012), cultura abarcaría un constructo complejo y diverso que mezcla competencias, instituciones, metodologías, objetos y relaciones cuyas fronteras, en las que se enclavarían los ámbitos económicos, políticos y sociales, no están claramente delimitadas. En su opinión, designaría «los procesos de producción, circulación y consumo de las significaciones en la vida social», por lo que abarcaría «todo aquello que podemos designar y que tiene, por lo tanto, algún significado para nosotros» (2012, p. 152). De forma complementaria, Vallés (2005) atendió a la definición que Tylor realizó en 1975 en la que señaló que cultura sería «aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad» (pp. 42-43). Por tanto, comprendería saberes, comportamientos y herramientas que se adquieren y transmiten a las siguientes generaciones. De la misma manera, referiría a los comportamientos de las personas de una determinada sociedad. Vallés (2005) considera igualmente que cultura sería un constructo y conjunto complejo, variado, mestizo y cambiante que abarcaría artes, capacidades, conocimientos, costumbres, creencias, hábitos y leyes adquiridos y aprendidos por las personas como componentes de una determinada sociedad. En consecuencia, la cultura es «caracterizadora, diferenciadora e identificadora del conjunto de los rasgos de relación social característicos de un pueblo» (Vallés, 2005, p. 45). De la misma forma, señalaría e identificaría a una determinada sociedad situada en un espacio definido cuyos componentes se expresan en una lengua común y evidencian unos patrones de comportamiento más o menos delimitados a lo largo del tiempo «que condicionan y limitan los comportamientos individuales sin menoscabar la individualidad» (Vallés, 2005, p. 45).

Tresserras y Durán (2012) apuntan a que hay múltiples ámbitos vinculados con la cultura que se hallan en una intersección entre ella, el ámbito empresarial, el arte y la

tecnología y requieren personas creativas: «abarcen desde el arte folclórico, los festivales, la música, los libros, la pintura, las artes escénicas» (p. 53). En referencia a sus funciones, Vallés (2005) recoge la exposición de Mazrui (1990), quien señaló, bajo su criterio, los procesos fundamentales que caracterizarían a las culturas, ya que poseen una gran relevancia para el ámbito educativo:

1. Percepción personal: el punto de vista de una persona está condicionado por la cultura.
2. Motivos de la conducta humana: los motivos de las personas están condicionados por la cultura [...].
3. Las bases para la identidad: las identidades de una persona están conformadas por una comprensión histórica de base codificada y descrita en constructos orales, escritos y sociales propios de aquella cultura [...].
4. Sistemas de valores: los valores están condicionados por la cultura [...].
5. Modos de comunicación: estas son expresiones externas de las culturas, como lengua, vestuario, cocina, arte, y música.
6. Etnicidad: ello incluye conceptos de raza y clase social y es la base de la distinción entre diferentes culturas.
7. Sistemas de producción y consumo: esta estructura de supervivencia del grupo social es el mecanismo de la cultura para el suministro mutuo de sus miembros (pp. 373-374).

En relación con las concepciones de competencias discutidas en el apartado anterior, la visión funcional de la cultura de Vallés (2005) y Mazrui (1990) puede relacionarse con el concepto de competencia, o competencia cultural, como acciones para el beneficio individual y social (Gilomen, 2006). Concretamente, la quinta y la séptima función que estos autores otorgan a la cultura, por su respectiva relación con la comunicación y la supervivencia del grupo social, se observa en relación directa con la visión de competencia como capacidad de movilizar recursos cognitivos (Perrenoud, 2005).

Al contrario de la concepción de cultura expuesta hasta ahora, en ocasiones, este constructo se asocia únicamente a manifestaciones artísticas como la pintura, el cine, el teatro, la danza o la música académica, clásica o culta. Para Vallés (2005), esta asignación escondería «lo que a menudo se llama “alta cultura”, como oposición a “baja cultura”, es decir, la mayor parte del arte popular, la música pop, y el espectáculo de los mass-media». De la misma manera, a veces se considera que solo abarcaría los conocimientos y saberes que deben aprenderse (Vallés, 2005). Por tanto, en esta visión se ubicaría en primer lugar, por importancia y peso específico, las actitudes, las ideas, los sentimientos o los valores. Así, esta visión de cultura, en cuanto a competencia cultural, estaría relacionada con la concepción de Rychen y Hersch (2006) de competencia como valores del individuo (honestidad, integridad, motivación, etc).

La identidad es otro concepto que ha sido ligado a la cultura, a la competencia y al sentido de pertenencia (Abad, 2012). Para este autor, estaría también vinculada al apego, los compromisos, las creencias, las esperanzas, las ideas y los lugares comunes y comunitarios. En consecuencia, la identidad así entendida resulta de la combinación de aspectos culturales con otros vinculados con la clase social, género, ideología, orientación sexual u origen étnico o religioso. Así, todos ellos «se entremezclan para cada individuo

y dan como resultado una respuesta original a las influencias provenientes del marco creado por la dialéctica existente entre lo local y lo global» (Tresserras y Durán, 2012, p. 48). Además, no sería un constructo fijo ni inmutable, sino todo lo contrario, ya que es dinámica, fluctuante y móvil.

Regresando al ámbito legislativo, el Consejo de la Unión Europea publicó en 2018 una nueva Recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. En ella se indica que la competencia en conciencia y expresión culturales implica, en primer lugar, «comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales» (p. 11). De esta forma, también denota un esfuerzo tanto para juzgar, desarrollar y expresar ideas, sentimientos, sensaciones propias; también para demostrar un sentido de pertenencia a la sociedad a fin de realizar un papel en esta en diferentes contextos y formas.

En relación a los conocimientos, destrezas y actitudes esenciales que se vinculan con la competencia 8, la antes referida Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018) señala es muy relevante evidenciar un conocimiento de las culturas y expresiones, incluyendo tanto sus propuestas culturales como las lenguas, patrimonio y tradiciones de la localidad, la región, el país, Europa y de otros lugares. También es fundamental comprender la importancia del patrimonio cultural, el establecimiento y desarrollo de la identidad personal y la manera en la que distintas manifestaciones culturales y el arte sirven para entender el mundo y para cambiarlo y transformarlo. De esta manera, incluye
...la comprensión de las diferentes formas de comunicar ideas entre el creador, el participante y el público en textos escritos, impresos y digitales, el teatro, el cine, la danza, los juegos, el arte y el diseño, la música, los rituales y la arquitectura, así como las formas híbridas (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 11).

En lo referente a las capacidades que la competencia 8 involucra, se destacan algunas habilidades en la LOMLOE, como las ligadas a la interpretación y expresión de emociones, ideas, sensaciones y experiencias con empatía, a través de diferentes propuestas culturales y manifestaciones artísticas. También cabe citar otras, como la atención, diferenciación y aprovechamiento de diferentes oportunidades laborales, sociales o personales que se pueden encontrar en torno al arte y la cultura, y «la habilidad de iniciar procesos creativos, tanto individual como colectivamente» (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 11). En este sentido, la cultura como competencia sería entendida desde la perspectiva de Cremades (2008) que discutimos en el apartado anterior de este trabajo: cultura como competencia para la acción creativa.

Al respecto de la dicotomía entre arte y cultura, y sus relaciones con la educación, la OCDE, la UNESCO o la Red Internacional para la Investigación Artística combinan ambos términos: educación artística y cultural (Larson y Cort, 2022). Si bien se antoja fundamental poner en contacto directo al alumnado con muy diferentes manifestaciones y

propuestas culturales y artísticas, mientras que este acceso puede conducir de forma directa a un mayor nivel de conciencia cultural, interés y motivación, así como puede ampliar las posibilidades de expresión, en ocasiones, la aproximación es compleja y puede chocar con dificultades económicas, informativas u organizativas (Fobel y Kolleck, 2022).

En cuanto a la expresión cultural, apunta a la comunicación de ideas, sentimientos y emociones a través de los diferentes medios artísticos; pues, en general, «se refiere a cosas que las personas dicen, escriben, cantan, pintan, bailan, actúan o hacen para mostrar sus sentimientos, opiniones e ideas y se relaciona principalmente con la producción/creación» [trad. del autor] (Working group of EU member states, 2016, p. 16). Por su parte, según la LOMLOE, el conocimiento cultural involucra tanto el descubrimiento, disfrute y valoración de diferentes manifestaciones culturales y artísticas, del patrimonio local, nacional, europeo y de otros lugares, de las principales propuestas del pasado y del presente como la conciencia en la necesidad de su conservación, difusión y respeto. Es igualmente necesario relacionar de forma efectiva y tolerante las ideas y opiniones propias con las de los demás e identificar y prestar atención a las oportunidades sociales y económicas características de la cultura y las artes. Del mismo modo, resultan claves tanto «la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativa» (Doménech, 2012, p. 108) como una actitud abierta, crítica, dialogante, respetuosa y tolerante (Doménech, 2012).

En lo referente a los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales que se vinculan en la competencia en conciencia y expresión culturales, la expresión cultural, ligada a emociones, experiencias, ideas, sensaciones y sentimientos a través de distintos medios, requiere lógicamente la sensibilización hacia el acervo cultural producido en la localidad, en el país, en Europa y en otros lugares del mundo. Por tanto, debería incluir saberes básicos vinculados con las principales manifestaciones culturales teniendo en cuenta las que se están realizando de manera contemporánea. También resultaría fundamental conocer y respetar la diversidad cultural y lingüística europea y mundial, la importancia de su conservación y la relevancia de los «factores estéticos en la vida cotidiana» (Consejo de la Unión Europea, 30 de diciembre de 2006, p. 18). Por ello, supone el análisis y superación de ciertos estereotipos culturales y sociales (Meyer et al., 2022).

En cualquier caso, el realizar un proceso o proyecto artístico desde su esbozo hasta la finalización del mismo favorece, lógicamente, el desarrollo de la creatividad y la originalidad, la búsqueda de soluciones imaginativas e innovadoras, el diseño y gestión de los diferentes pasos a efectuar, la producción de ideas y la toma de decisiones personales y grupales. En consecuencia, la competencia en conciencia y expresión culturales también interviene de forma activa en la competencia emprendedora. En este sentido, los proyectos creativos requieren personas que actúen de forma autónoma, atiendan a un amplio abanico de posibilidades y soluciones ante una tarea determinada y sean capaces de ponerlos en marcha. Con este fin, resulta igualmente fundamental afirmar la autoestima y la identidad y trabajar el control y la discriminación de distintas emociones (Zielińska et

al., 2022). Por último, de forma complementaria, podemos destacar el trabajo de Giráldez (2012) al remarcar la relevancia de la tecnología en esta competencia, ya que amplía enormemente los procesos de percepción y expresión, el acceso a productos culturales y artísticos y la posibilidad de analizarlos, comprenderlos, crearlos, difundirlos, distribuirlos y consumirlos:

en el escenario actual las tecnologías no determinan sólo las prácticas de aquellos artistas que realizan sus producciones en modalidades de arte digital tales como el Net.art, la videodanza, el videoarte, las instalaciones interactivas o el arte hipermedia, sino también las de quienes trabajan con técnicas tradicionales que utilizan tecnologías digitales, quizá no en el proceso de producción, pero muy probablemente sí en el registro o la difusión de sus creaciones (p. 128).

Conclusiones

En el presente trabajo hemos tratado de aproximarnos al modelo competencial mediante las distintas concepciones de competencia según autores relevantes del siglo XXI y mediante el estudio contextualizado de una competencia concreta. En primer lugar, podemos concluir cómo el término competencia, en su acepción educativa, no queda recogido en la concepción común o vulgar del mismo. En segundo lugar, dentro del campo de la educación, ha sido asociado a múltiples concepciones, entre las que destacan: capacidad para enfrentarse con garantías a una tarea (Goñi, 2005), acciones para el beneficio individual y social (Gilomen, 2006), resultados en base a aspectos cognitivos y no cognitivos (Rychen y Hersch, 2006), competencia como habilidad, honestidad, integridad y motivación (Rychen y Hersch, 2006), personas competentes antes que dominadoras de competencias (Bolívar y Pereyra, 2006), capacidad de movilizar recursos cognitivos (Perrenoud, 2005), transversalidad (Aramberri, 2007), acción creativa (Cremades, 2008), respuesta creativa (García, 2012), saber hacer antes que saber (Domènech, 2012) o transferencia entre contextos (Massanero y Vázquez-Alonso, 2020). De la misma forma, concluimos que los autores Jon Dewey, Howard Gardner y Noam Chomsky han sido identificados como precursores del modelo competencial, y que este modelo no se encuentra únicamente apoyado por las instituciones educativas del ámbito nacional, sino también por otras instituciones internacionales (UNESCO, OCDE, etc.).

Por otro lado, gracias al análisis de la competencia en relación al arte en el contexto educativo español más reciente (la nueva competencia 8 en 'Conciencia y Expresión Culturales' de la LOMLOE), concluimos igualmente su carácter pluritemático y transversal desde la práctica educativa que promueve la legislación en educación. Concretamente, la concepción legislativa de esta competencia concreta se ha discutido en relación a las perspectivas teóricas como acción para el beneficio individual y social (Gilomen, 2006), movilización de recursos cognitivos (Perrenoud, 2005), competencia como valor del individuo (Rychen y Hersch, 2006) y como acción creativa (Cremades, 2008).

Por último, nos gustaría subrayar una de las indicaciones que el grupo de trabajo de los estados miembros de la Unión Europea planteó sobre la competencia clave 8, Conciencia y Expresión Culturales, remarcando su gran importancia ya que «puede ayudar a salvaguardar los valores fundamentales de una Europa democrática, social, tolerante y creativa. Nos ayudará a vernos a nosotros mismos y a los demás como debemos ser: individuos humanos abiertos y tolerantes con mentes libres y creativas» [trad. del autor] (Working group of EU member states, 2016, p. 73).

Referencias

- Abad, Javier. “La inclusión y la confluencia de la cultural y de las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística”. *La competencia cultural y artística. Siete ideas clave*. Ed. Pep Alsina y Andrea Giráldez. Barcelona: Graó, 2012, 149-170.
- Bolívar, Antonio, y Miguel Antonio Pereyra. “El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave”. *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Ed. Dominique Simona Rychen y Louis Hersch. Málaga: Aljibe, 2006, 1-13.
- Aramberri, María José. “Las competencias clave desde la enseñanza profesional de la música”. *Eufonía*, nº 41, 2007, pp. 71-83.
- Competencia. “Real Academia de la Lengua Española”, 2021. Consultado en: <https://dle.rae.es/competencia?m=form>
- Competente. “Real Academia de la Lengua Española”, 2021. Consultado en: <https://dle.rae.es/competente?m=form>
- Consejo de la Unión Europea. “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”. *Diario Oficial de la Unión Europea*, nº 394, 30 de diciembre de 2006, pp. 10-18.
- Consejo de la Unión Europea. “Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente”. *Diario Oficial de la Unión Europea*, nº 189, 4 de junio de 2018, pp. 1-13.
- Consejo de la Unión Europea. “Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond”. *Diario Oficial de la Unión Europea*, nº 66, 26 de febrero de 2021, 1-21.
- Cortés, José Antonio. “El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina”. *Foro de Educación*, vol. 14, nº 20, 2016, pp. 467-488.
<https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.023>

- Cremades, Antonio. "El pragmatismo y las competencias en educación musical". Revista Electrónica de LEEME, nº 21, 2008, pp. 1-16.
- Díaz, Maravillas y Joxean Llorente. "¿Contribuye la escuela de música al desarrollo de competencias clave?". Eufonía, nº 41, 2007, 58-70.
- Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria (26 de junio de 2015). Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, nº 6900, pp. 1-139.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (15 de enero de 2016). Boletín Oficial del País Vasco, vol. 141, nº 9, pp. 1-279.
- Doménech, Ramón. "La competencia cultural y artística se puede y debe estimular en la escuela y desde la escuela". La competencia cultural y artística. Siete ideas clave. Ed. Pep Alsina y Andrea Giráldez. Barcelona: Graó, 2012, 105-126.
- Fobel, Lea y Nina Kolleck. "Regional Patterns of Access and Participation in Non-Formal Cultural Education in Germany". Education Sciences, vol. 12, nº 13, 2022, 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci12010013>
- Garagorri, Xabier. "Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión". Aula de Innovación Educativa, nº 161, 2007, 47-55.
- García, Cristina. "La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos". La competencia cultural y artística. Siete ideas clave. Ed. Pep Alsina y Andrea Giráldez. Barcelona: Graó, 2012, 85-104.
- García, Laura. "Las medidas de integración de los inmigrantes en la Unión Europea. El modelo competencial y los diferentes enfoques territoriales en el sistema español". Tesis doctoral, 2014, Universitat de València.
- Gilomen, Heinz. "El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave". Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Ed. Dominique Simona Rychen y Louis Hersh. Málaga: Aljibe, 2006, 187-192.
- Giráldez, Andrea. La competencia cultural y artística. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- Giráldez, Andrea. "La inclusión y la confluencia de la cultural y de las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística". La competencia cultural y artística. Siete ideas clave. Ed. Pep Alsina y Andrea Giráldez. Barcelona: Graó, 2012, 127-146.
- Godall, Pere y María Andreu. "La música integrada en el currículo de primaria y la adquisición de las competencias básicas". Aula de Innovación Educativa, nº 190, 2010, pp. 16-20.

- Goñi, José María. *El Espacio Europeo de Educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- Horch, Monika. “Educar en competencias”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 376, 2008, 66-68.
- Jaakkola, Elina. “Designing conceptual articles: four approaches”. *AMS review*, vol. 10, nº1, 2020, 18-26. <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>
- Larson, Anne y Pia Cort. “Qualification, socialisation and/or subjectification-three international organisations’ prioritisation of the purposes of adult education and learning from the 1970s to the 2010s”. *International Journal of Lifelong Education*, en prensa, 2022. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2030422>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 4 de mayo de 2006, 1-112.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de mayo, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- López, María Pilar. “Estatus actual del profesorado en la educación superior: revisión de conceptos y modelos competenciales”. *Tonos Digital*, nº 30, 2016, pp. 1-21. <http://hdl.handle.net/10201/47984>
- Martínez, Mercè y Laura Farró. “Un modelo competencial de formación de formadores”. *Aula de innovación educativa*, nº 212, 2012, pp. 18-23.
- Massanero-Mas, María Antonia y Ángel Vázquez-Alonso. “Desarrollo curricular de las competencias clave: su evaluación para el aprendizaje desde la normativa educativa”. *Enseñanza y Teaching*, vol. 31, nº 1, 2020, pp. 29-48. <https://doi.org/10.14201/et20203812948>
- Meyer, Bertolt y otros. “(Mitigating) the self-fulfillment of gender stereotypes in teams: The interplay of competence attributions, behavioral dominance, individual performance, and diversity beliefs”. *Journal of Applied Psychology*, en prensa, 2022. <https://doi.org/10.1037/apl0000995>
- Mula, José Manuel y Jesús Ibán Llorens. “La evaluación de la competencia cultural y artística”. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, nº 37, 2010, pp. 163-175.
- Parcerisa, Antoni. “Las competencias como referentes para la práctica educativa”. *Eufonía*, nº 41, 2007, 6-16.
- Perrenoud, Philippe. “La formación de los docentes en el siglo XXI”. *Revista de Tecnología Educativa*, vol. 14, nº 1, 2004, pp. 503-523.

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, nº 293, 8 de diciembre de 2006, pp. 1-94.
- Rebollo-Quintela, Nuria y Luisa Losada-Puente. “Modelo competencial del maestro en educación infantil”. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, vol. 24, nº3, 2021, pp. 115-132.
<https://doi.org/10.6018/reifop.457881>
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, nº 189, 4 de junio de 2018, pp. 1-13.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, nº 394, 30 de diciembre de 2006, pp. 10-18.
- Rychen, D. S. y Louis Hersh. “El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave”. Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Ed. Dominique Simona Rychen y Louis Hersh. Málaga: Aljibe, 2006, 73-90.
- Rychen, D. S. y Louis Hersh. “Introducción”. Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Ed. Dominique Simona Rychen y Louis Hersh. Málaga: Aljibe, 2006, 39-48.
- Scott, Thomas. “Reflexiones sobre las valoraciones internacionales de la competencia”. Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Ed. Dominique Simona Rychen y Louis Hersh. Málaga: Aljibe, 2006, 149-170.
- Tresseras, Mireia y Eva Durán. “La inclusión y la confluencia de la cultural y de las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística”. La competencia cultural y artística. Siete ideas clave. Ed. Pep Alsina y Andrea Giráldez. Barcelona: Graó, 2012, 37-61.
- Vallés, Joan. “Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros”. Tesis Doctoral, Universitat de Girona, 2005. <https://bit.ly/32CiAZn>
- Working group of EU member states’ experts on the development of the key competence “cultural awareness and expression”. Cultural Awareness and expression handbook. 2016. Publications Office of the European Union.
- Zielińska, Aleksandra y otros. “How adolescents develop and implement their ideas? On self-regulation of creative action”. Thinking Skills and Creativity, nº 43, 2022.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.100998>

La huella del plástico. Una experiencia a partir de la estampación para reflexionar sobre el uso masivo de los plásticos

The plastic footprint. An experience based on printmaking to reflect on the massive use of plastics

Jessica Castillo-Inostroza

Universidad de Las Américas, Chile

jcastilloi@udla.cl

<https://orcid.org/0000-0002-0809-975X>

Rocío Lara-Osuna

Universidad de Granada, España

rlo@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-3106-1493>

Recibido: 09/08/2022

Revisado: 08/05/2023

Aceptado: 11/05/2023

Publicado: 01/07/2023

Rafaele Genet Verney

Universidad de Granada, España

rafagenet@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-1615-9481>

Sugerencias para citar este artículo:

Castillo-Inostroza, Jessica; Lara-Osuna, Rocío y Genet Verney, Rafaele (2023). «La huella del plástico. Una experiencia a partir de la estampación para reflexionar sobre el uso masivo de los plásticos», *Tercio Creciente*, 24, (pp. 25-41), <https://dx.doi.org/10.17561/rte.24.7353>

Resumen

La gran masificación del uso del plástico es actualmente una de las problemáticas medioambientales más preocupantes y ante ello, es necesario meditar y actuar. El presente artículo reflexiona sobre la omnipresencia del plástico y propone desde la educación artística y con alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, una estrategia de estampación para interpretar la saturación del material y su constante presencia en el medioambiente y en nuestro cuerpo. El objetivo principal de la propuesta educativa es emplear las propiedades estéticas del plástico para conferir al material la capacidad de estampar y producir imágenes artísticas relacionadas

con esta problemática. Las imágenes obtenidas son analizadas mediante instrumentos desprendidos de las metodologías basadas en artes, que permiten entender el proceso de creación del alumnado desde lo visual y lo sensible, estableciendo un diálogo con otras disciplinas para generar una pieza colaborativa.

Palabras clave: ecología, plástico, educación artística, estampación, metodologías basadas en artes.

Abstract

The great massification of the use of plastic is currently one of the most worrying environmental problems and it is therefore necessary to meditate and act. This article reflects on the omnipresence of plastic and proposes, from the perspective of art education and with students of the Faculty of Educational Sciences of the University of Granada, a printing strategy to interpret the saturation of the material and its constant presence in the environment and in our bodies. The main objective of the educational proposal is to use the aesthetic properties of plastic to give the material the ability to print and produce artistic images related to this problem. The images obtained are analyzed through instruments derived from arts-based methodologies, which allow us to understand the students' creative process from a visual and sensitive point of view, establishing a dialogue with other disciplines in order to generate a collaborative piece.

Keywords: Ecology, Plastics, Art education, Printmaking, Arts Based Research.

Fuente de financiación de la investigación o propuesta de la que parte el artículo:

Proyecto propio de las autoras.

1. Introduction

Este artículo desarrolla el hilo argumental que sustenta una reflexión visual de un grupo de alumnos/as de primer año del Grado de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. La experiencia de aprendizaje plantea un lazo entre la comprensión del proceso de la estampación y la reflexión crítica acerca de la problemática medioambiental de masificación del plástico para generar una metáfora visual capaz de interpretarla.

De esta manera, el texto narra en un primer punto el nacimiento del material plástico, las características que posee y cómo se ha instalado en la vida de las personas hasta convertirse en un problema complejo y preocupante. Desde allí conecta con dos aspectos: primero, establece un nexo entre la sobre-producción y uso del plástico (y la repleción que ello implica) con la característica reproductiva de la estampa explicando

cómo esta puede interpretar la invasión del material sobre el medioambiente y nuestro propio cuerpo; y segundo, analiza las formas en las que el acto de estampar conecta con esta problemática dentro de la educación artística para generar una narrativa. Así se establece una triada formada por el conflicto que desata el uso del plástico, la estampación y la educación artística.

Un siguiente punto describe la experiencia educativa propuesta al alumnado y nacida de las relaciones anteriores, explicando sus fundamentos, la metáfora visual a través de la cual se resuelve la acción creativa, los referentes artísticos empleados y los procesos llevados a cabo por los estudiantes. Posteriormente, mediante las herramientas que entregan las Metodologías Basadas en Artes, se ofrece el resultado artístico organizado en series secuencias y en una media visual a modo de análisis y síntesis de los datos recolectados.

1. El problema de la masificación del uso del plástico

El desarrollo de la empatía hacia todas las formas de vida es un ejercicio de reencantamiento, reconexión o respeto que hemos perdido. El distanciamiento de los sistemas sociales de los ecosistemas conlleva a su explotación y al agotamiento sin mirar un mañana, comportándonos como si se tratase una plaga humana. Nuestros materiales y constructos se vuelven nocivos y de consecuencias fatales para nuestra salud física y emocional. (Vives y Porquer, 2019, p. 882)

Según la RAE (23ª ed.), el plástico es un material que, mediante una compresión, puede cambiar y conservar la forma de manera permanente a diferencia de los cuerpos elásticos. También indica que los plásticos están compuestos principalmente por polímeros.

Antes de la invención de los polímeros, la naturaleza era la fuente exclusiva para la fabricación de materiales, herramientas y objetos de uso humano. Sin embargo, las propiedades de piedras, metales o maderas no fueron capaces de satisfacer todas las crecientes demandas y en el siglo XVIII comienzan a investigarse y usarse otros elementos naturales, como el ámbar o la goma laca. Dejando atrás estos, surge el estireno a partir del cual posteriormente se desarrollarían el poliestireno y las resinas de poliéster. Más adelante, durante el siglo XIX tuvo lugar el descubrimiento del caucho, la ebonita, el celuloide y la caseína, materiales considerados como los antecesores de los plásticos modernos (García, 2009).

El uso masivo de los plásticos hizo su estreno después de la segunda guerra mundial y desde entonces su omnipresencia en todos los ámbitos de la vida se ha mantenido en constante crecimiento, fundamentándose su popularidad en la valoración positiva de sus características, como el bajo peso, la resistencia y la flexibilidad.

La organización ecologista internacional Greenpeace estima que cada año se producen alrededor de 300 toneladas de plástico y esa cifra no hace sino aumentar, sobre todo en los países en desarrollo. Este enorme consumo acarrea numerosos problemas: buena parte termina en la basura al poco tiempo de su uso y solo el 9% se recicla, por

lo cual, la gran mayoría termina en vertederos o en el mismo medioambiente; como el plástico común no es biodegradable, los desperdicios se perpetúan durante siglos (Greenpeace, 2020).

En 2018, la Comisión Europea publicó el texto *A European Strategy for Plastics in a Circular Economy* que, aunque carece de valor normativo, plantea algunas directrices para trasladar a las políticas medioambientales de cada país miembro. Como consecuencia de la adopción de esta estrategia, el Parlamento Europeo llegó a un acuerdo para, entre otras medidas, prohibir algunos objetos plásticos de un solo uso (platos, cubiertos, vasos, pajitas, etc.) incentivando a la industria a desarrollar nuevos materiales y productos.

El documento de la Comisión Europea, además, contempla un apartado específico sobre los microplásticos, describiendo la problemática y proponiendo acciones para disminuir su impacto en el medioambiente; por ejemplo, recomienda monitorizar su presencia en el agua para consumo humano debido a su potencial efecto sobre la salud (Bollaín-Pastor y Agulló, 2020).

Lo anterior conecta a estudios recientes que observan que los mares están poblados de microplásticos y esto perjudica seriamente los ecosistemas acuáticos y la supervivencia de las especies que lo pueblan, porque animales marinos están ingiriendo estos fragmentos provocando grandes alteraciones a sus patrones de alimentación y reproducción, transfiriéndose aquello a la cadena alimentaria humana.

La problemática ambiental que se desencadena a partir del plástico es de doble vía, por un lado, se deteriora un recurso natural no renovable y por el otro, se generan como consecuencia grandes volúmenes de residuos de éste, ya que la composición de los residuos urbanos ha cambiado bastante en las últimas décadas y uno de los cambios más representativos es el aumento progresivo del plástico, destacando que su tiempo de descomposición oscila entre 100 y 450 años. (Alvira- Gómez, 2007, p. 5)

Cuando el plástico se convierte en residuo (ya sea porque es un envase desechable, un fragmento de un producto que ya no se utiliza o un empaque) se genera un problema que requiere de soluciones complejas y que debe incluir cambios en los hábitos de consumo y en los patrones de comportamiento de la población. Es necesario que aquellas soluciones produzcan el nacimiento y la transformación de paradigmas socioculturales como una nueva cultura encaminada hacia el desarrollo sustentable. De este modo, la educación medioambiental ha ido surgiendo como una obligación indispensable demandada por diferentes sectores sociales que se han visto implicados progresivamente en estas problemáticas (Vílchez, 2013).

1.1 ¿Cuál es el punto de conexión entre el problema de masificación del plástico y la estampación?

Hoy en día, las técnicas de estampación han logrado independizarse absolutamente de su matriz, lo que implica que, primero, se ha resignificado el concepto de matriz (Ramos-Guadix, 2015); y segundo, que cualquier superficie puede ser susceptible de ser estampada (Bernal, 2016).

En el momento actual y de gran masificación de la imagen gracias a los avances tecnológicos, la relación entre artista y obra se ha vuelto más directa. La transformación temporal de los soportes y la materialidad de la obra estampada -junto con abrir los caminos de experimentación- evidencian y replantean aquellos atributos fundamentales de la estampación que la hacen distinta de otras técnicas. Como consecuencia de esto, se revisan los conceptos de matriz/estampa, positivo y negativo, serialización y multiplicidad, entre otros. En la experiencia que narramos, será la stampa y sus posibilidades reproductivas de multiplicidad y sobre estampación, las estrategias capaces de interpretar artísticamente nuestra visión acerca de la invasión de plástico a la que diariamente la población se ve sometida.

La multiplicidad (Vives, 2010) o multi-ejemplaridad emerge junto con el mismo nacimiento de la stampa: independiente de la materialidad de la matriz, de ella pueden hacerse varias copias definidas por el artista en un soporte distinto (Hernández-Chavarría y Arias, 2017). Ahora bien, si la multiplicidad es una de las particularidades de la estampación, los límites de la obra pueden evidenciar otras paradojas, como, por ejemplo, la aparición de la sobre stampa, devenida de la multiplicidad de la stampa y que difumina la idea de edición.

En la propuesta educativa resumida en este texto, la idea de stampa única, individual, prolija y parte de una serie, se elimina debido a que el interés principal reside en la repetición del acto de stampar más de una vez en el mismo lugar (en consecuencia, en un mismo soporte) para generar un continuo de cambios y transformaciones determinantes en la imagen y que dan cuenta de la idea de saturación. Esto quiere decir que, dentro de esta experiencia, el concepto de multiplicidad busca la producción y serialización de imágenes diferentes entre sí permitiendo obtener un espectro rico en soluciones técnicas y en contenido semántico conectando con la problemática de masificación del plástico y cómo inevitablemente irrumpe en nuestras vidas.

Las estrategias descritas, contribuyen a sostener que para enseñar la lógica de la producción de una stampa no es necesario replicar una y otra vez procesos técnicos tradicionales, en general, vistos como inamovibles. A pesar de que consideramos que estas prácticas son un aprendizaje creativo y cognitivo en sí, pensamos que se pueden indagar otras pequeñas y simples acciones creativas que perfectamente definen la esencia de la técnica.

1.2 ¿Nos permite la stampa hablar de ecología en contextos educativos?

El término de Ecología interesa no solo en el ámbito social, sino también en los ámbitos artístico y educativo. Por una parte y en relación a lo artístico, en los años 70, los valores medioambientales junto a la preocupación acerca de la destrucción de los ecosistemas (y de las condiciones de equilibrio que permiten la vida en todas sus expresiones) empiezan a incluirse en los discursos artísticos. En esos momentos, se escucha hablar por primera vez de crisis ecológica y desde entonces, un número significativo de artistas han dirigido su atención a la naturaleza para enfatizar la fragilidad del medio o intentar desenmascarar

las consecuencias de nuestro modo de vida y consumo, por lo cual podemos distinguir claramente la implicación del arte en la sensibilización sobre cuestiones medioambientales. Siendo conscientes de que las metáforas artísticas raramente consiguen un cambio de actitud evidente, algunos artistas comienzan a emplear estrategias creativas para transformar físicamente la ecología local a través de planteamientos interdisciplinarios. Por otra parte, la educación ambiental ha confrontado el reto medioambiental de manera diversa a lo largo de estas últimas décadas y hoy promueve la participación ciudadana (tanto en un marco local como global) para una gestión racional de los recursos y la construcción permanente de actitudes que redunden en beneficio de la naturaleza. También incide sobre las formas de razonamiento y en preparar, tanto a las personas como los grupos sociales, para el “saber hacer” y el “saber ser”; es decir, construir conocimiento acerca de las relaciones humanidad-naturaleza para aprehender valores ambientales que tengan como horizonte una sociedad ecológicamente equilibrada y sostenible (Vega-Marcote y Álvarez, 2005).

La preocupación anterior es consecuente y coherente con objetivos educativos importantes en el ámbito artístico, tales como la formación en valores ambientales, la búsqueda de hábitos saludables en las prácticas artísticas y la incorporación de nuevas tecnologías y materiales en la docencia, por ejemplo, permitiendo abrir paso a la posibilidad de plantear grandes preguntas críticas de forma artística acerca de nuestra forma de consumo.

Una experiencia plástica de conciencia ecológica favorecerá conductas ambientales que propiciarán al niño riqueza de conocimiento en cuanto al entorno que le rodea. Uno de los medios idóneos para que el niño adquiera este conocimiento será la utilización de materiales y productos no tóxicos ni contaminantes para la creación de matrices, fomentando así la conciencia de conservación de la salud y del medio ambiente. (Aguilar- Moreno, 2017, p. 59)

Vinculado a las reflexiones anteriores, podemos decir que la acción de estampar -que implicó mucho tiempo el trabajo estrecho con materiales tóxicos- ha incorporado hoy distintos avances tecnológicos para mejorar las prácticas artísticas y minimizar el impacto en la salud que se desprende de las manipulaciones del material. Esto incluye también las tintas de impresión.

En la experiencia que relatamos el alumnado emplea tintas al agua y materiales de desecho que de forma consciente se convertirán en matrices. En cuanto a lo primero, las tintas utilizadas bajo un paradigma no tóxico (Chaves-Badilla, 2010), son sustitutos acrílicos solubles al agua, lo que evita el uso de tóxicos en los procesos de estampación y limpieza del material. En relación a lo segundo, los materiales de descarte o desecho son adecuados para generar y crear matrices de estampación que son reutilizables. Por esta razón, el plástico, objeto de nuestra atención, será la materia principal para reflexionar sobre su impacto en el medioambiente y en nosotros mismos convirtiéndose en matriz.

2. Propuesta educativa: Fundamentos, referentes, metáfora gráfica y procesos

Se percibe el plástico como un objeto seductor que aporta comodidad: es limpio, práctico, está siempre disponible y es desechable fácilmente. Se infiltra en todos los ámbitos de la vida y no se puede huir fácilmente de él, ya que se impone como solución única para problemas cotidianos y para la factura de muchos y variados objetos, persistiendo incluso hasta después de su desecho. Es factible preguntarse entonces, sabiendo las consecuencias, si es necesario realmente seguir adhiriendo a este modo de vida. La Educación artística es un lugar idóneo para hacerlo.

El siglo XX visualiza el problema medioambiental como un hecho real. Como consecuencia, el arte acoge nuevos discursos que se caracterizan, en general, por acentuar los orígenes biológicos del ser humano y su pertenencia de la comunidad biótica a través de un lenguaje directo e interactivo con el medio (Andreu-Lara, 2010). Entonces, ¿Cómo reflejar los problemas ecológicos a través de obras de arte? ¿Qué tipo de práctica artística se puede escoger? ¿Cómo se puede interpretar el aluvión de material plástico al que somos sometidos día a día? ¿Cómo hacer notar la enorme molestia de recibir plástico en todos y cada uno de los objetos con los que habitualmente se interactúa? ¿Qué artistas conectan de una u otra manera con estas intenciones?

Las interrogantes anteriores incitan el diseño de una experiencia artística de aprendizaje. De este modo, la acción educativa que presentamos se llevó a cabo con alumnado de primer año de Grado de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en el marco de la asignatura “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”. Los objetivos de la práctica docente se enfocan en: a) el desarrollo de la percepción estética del alumnado a partir de elementos cotidianos como los envases de plástico y b) la reflexión visual sobre la huella ecológica de los mismos. La estructura de la experiencia consideró tres dinámicas educativas basadas en la fotografía, la estampación y la proyección, de las cuales en este artículo profundizamos la segunda.

Para establecer la estructura conceptual de la experiencia basada en la estampación, como primer paso, se consideró el trabajo de algunos artistas para aportar a la reflexión desde distintas perspectivas utilizando diferentes herramientas. Esto permitió elaborar una secuencia educativa que incluyera las prácticas de estos artistas como uno de los elementos clave en el proceso de creación. Según Agirre (2005) uno de los orígenes de las investigaciones sobre formas y estrategias de aproximación al arte es el establecimiento cultural de la crítica, cuya misión es determinar de forma categórica la experiencia estética mediante la reflexión y la objetivación de los sentimientos que despierta la obra en cuestión. El autor habla de apreciación y agrupa actividades de aproximación responsiva al arte y a las obras de arte que consisten en la interpretación, el análisis, el disfrute o cualquier otra forma de experiencia estética. Aquella experiencia estética es un método para generar conocimiento debido a que incita a reconocer e interpretar el contenido estructural, formal y discursivo de distintas obras por medio de la implicación activa y propone generar diálogos entre la experiencia propia, su imaginario y las sensaciones que devienen al observar y analizar una obra. Así, los referentes artísticos son considerados valiosos por su riqueza y posibilidad de diálogo.

Lo anterior posibilita distintas formas de acción, siendo una de ellas la relectura o reinterpretación de obra, la cual podemos entender como la realización de una obra a partir de otra ya creada por otra persona. Así, para comprender una obra es necesario observarla y releerla, y en este contexto, releer implica leer nuevamente para recrear un objeto y construir un nuevo sentido. Sin duda, la relectura de una obra favorece la creación de imágenes propias porque entrega soluciones estéticas distintas a las posiblemente conocidas o usualmente empleadas: esto implica la adquisición de una nueva forma de comprensión y la entrega de otra manera de hacer (Barbosa-Becerra, 2004).

Mandy Barker, fotógrafa, es nuestro primer referente artístico. Desde hace diez años y junto a diversos científicos, demuestra mediante poderosas e ineludibles imágenes la presencia de material plástico en mares y océanos, creando obras a partir de la basura recolectada del mar y del estómago de los animales que habitan en él en una acción que insta a mirar crudamente y de frente el problema de los residuos para conseguir sacar a la gente de su aparente indiferencia. Su obra adquiere gran potencia visual al evidenciar la enormidad de material plástico presente en un solo ser vivo, material que hemos usado y tirado, sin evitar consecuencias ni medirlas (Barker, 2020). Para nuestra experiencia, el aporte de esta artista se basa en su capacidad de fundamentar la omnipresencia del material plástico al tiempo que sustenta la potencia de la imagen estética que éste puede ofrecer.

Armand Pierre Fernández, Arman, es otro artista que, a partir de la acumulación de residuos, entrega una obra sustentada en la basura plástica. El artista agrupa objetos desechados del mismo tipo, presentando un conjunto sin ser manipulado. Su objetivo no es jugar con el azar, sino ser un reflejo de la sociedad consumista que usa y tira: puede ser que por eso haya decidido hacer estampaciones de aquellos objetos. Esa solución artística es importante para nuestra experiencia porque invita a realizar experimentaciones similares con los materiales plásticos circundantes confiriéndoles valor estético a la estampa. De este modo hacemos uso de este recurso para investigar la textura visual del plástico.



Fig. 1. Autoras (2021) Tres referentes en nuestra investigación. Fotoensayo compuesto por tres citas visuales literales (Huan, 2001), (Baker, s.f.) y (Lee, 2011)

Kakyoungh Lee es la tercera artista que contribuye a otorgar un marco conceptual a nuestra experiencia, ya que su trabajo entrega caracteres gráficos de los cuales nos podemos servir para interpretar estéticamente la invasión plástica de la que hablamos. La artista se expande desde los límites formales y entra al formato de video concibiendo un producto fuera de la forma regular de la estampa. Concretamente, en su obra *Dance, Dance, Dance* (2011) utiliza la sobre estampación como un medio para producir movimiento continuo, una danza formada por cientos de estampas que, una sobre otra, se convierten en una narración rítmica. Esta solución es importante en nuestra experiencia, ya que pone en valor la utilización de la sobre estampación como un elemento expresivo capaz de generar ritmo, movimiento y progresión.

Finalmente, recogemos la obra *Family tree* (2001) de Zhang Huan, artista que en nueve fotografías ofrece su rostro como superficie/lienzo sobre el cual escribe palabras, nombres o historias profundamente enlazadas a su herencia cultural. La secuencia fotográfica registra el oscurecimiento gradual del rostro hasta la totalidad quedando su identidad, finalmente atrapada bajo una densa capa de referencias culturalmente condicionadas (Metmuseum, 2021). Recogemos la idea de este artista porque interpreta a cabalidad el concepto de saturación progresiva y entrega una solución visual capaz de ser reutilizada mediante la estampación permitiendo encauzar su estrategia hacia nuestra reflexión.

De esta forma, habiendo analizado y recogido los aportes de los artistas referenciados, el siguiente paso fue reunir materiales plásticos presentes en el entorno inmediato para estudiarlos mediante la observación detallada y la interacción con la luz. En consecuencia, el plástico fue sometido a la luz de la linterna del móvil a diferentes distancias para descubrir qué imágenes se desprenden de esa acción. La idea de seducción plástica se hizo presente en la medida en que se constata que a partir de la unión de la luz y la materia se generan otras sensaciones texturales y espaciales altamente atractivas. Esta certeza sirvió para reafirmar la idea de que a priori el plástico resulta inocuo, versátil, amigable y altamente seductor, conectando esto al discurso diario que incentiva y su uso y que no se cuestiona sus consecuencias.

El paso siguiente a la experimentación con la luz, se cimentó en el trabajo de los artistas que sirvieron de referente visual, quienes mostraron las directrices para la creación. Sabiendo que la estampa puede proceder de cualquier material, se pensó en el plástico como una matriz posible de ser estampada. En consecuencia, si ya se había indagado la textura del plástico a través de la luz, esta vez se investigaría su materialidad por medio del pigmento estampado desde la matriz para generar un compendio de diferentes texturas (Fig. 2).



Fig. 2. Autoras (2021) Estampando plástico. Fotoensayo compuesto por: izquierda, Castillo (2019) Textura plástica, fotografía; centro, Galisteo (2019), Manos estampando, fotografía; y derecha, Cita Visual Literal (Arman, 1959)

La acción se materializó con tinta al agua, la cual permite desvelar la forma y textura del material. Además, permite el lavado y la reutilización de la matriz en un acto posiblemente pequeño, pero coherente con la problemática presentada. De este modo, se invita a crear un inventario textural que reúne los distintos envases estampados para apreciar sus componentes. Concretamente, todo el material plástico es intervenido con pincel, tinta y es estampado una vez en un soporte blanco mediano para obtener una panorámica textural general.

La estampa de la matriz plástica no es solo un acto indagatorio sobre el valor estético de su huella ni un gesto de pura experimentación, sino que actúa como metáfora de la presencia del material plástico sobre todo lugar. Por esta razón, se utiliza como el instrumento principal para interpretar la sensación de saturación sobre la idea de que el territorio es la tierra, pero también es el cuerpo, ya que la problemática ecológica no se refiere solo a la contaminación de los recursos naturales, sino a la situación de todo el planeta incluyendo a sus habitantes. Lo anterior indica que como personas encarnamos esta problemática y la hacemos nuestra recibiendo metafóricamente las consecuencias del exceso de material plástico. La acción propuesta al alumnado apuntó entonces hacia esta dirección.

Como tercera acción, se solicitó a cada estudiante aportar una fotografía ampliada y a color de su carnet universitario como soporte para estampar junto a una textura plástica para emplear como matriz y un pincel. Con los materiales, cada estudiante pone tinta sobre el material plástico estampándolo encima del rostro una primera vez en un lugar a elección. Luego de esta acción, toma una fotografía desde un determinado ángulo y lugar que no cambia. Posteriormente, el estudiante estampa nuevamente sobre el rostro y vuelve a tomar una fotografía bajo las mismas condiciones que la toma anterior. Esta acción se repite en bucle varias veces hasta que el rostro deja de ser visible, en un ejercicio

artístico que emplea los principios de composición y ritmo generando progresivamente movimiento y la idea de saturación.

El conjunto de las fotografías, que reúnen el proceso de estampación sobre un rostro -desde la imagen menos a la más sobre estampada- es organizada una tras otra por cada estudiante en un gif secuencial. El gif, es un formato de imagen digital que permite desarrollar pequeñas animaciones que se repiten de manera continua. El bucle creado por el alumnado da cuenta del proceso de rebosamiento de material plástico convirtiéndose en una reflexión visual tácita y concreta que se ve potenciada cuando se aprecia junto a otras secuencias individuales. Como producto, la obra final se compone por todo el conjunto creado por el alumnado: allí se visibiliza ya no solo al individuo, sino a la sociedad completa que sufre un problema común del cual no puede escapar.

2.1 ¿Cómo interpretar los resultados? El empleo de la Metodología Basada en Artes

Esta experiencia utiliza las metodologías basadas en artes como método principal para interpretar los resultados. Sabemos que: “La Investigación basada en Artes propone una aproximación y apertura desde la investigación científica hacia la creación artística para usar sus formas, conocimientos y saberes” (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 885) y su despliegue implica el uso sistemático de los procesos artísticos de creación en las expresiones artísticas actuales (y en todas las diferentes formas de las artes) como la primera manera de comprensión y análisis de la experiencia, tanto por parte de los investigadores, como de las personas implicadas en los estudios. Esto, permite que la producción de imágenes sea paralela al desarrollo teórico, lo que entrega una perspectiva de interpretación de sí a través de la indagación dinámica. Así emergen los datos visuales.

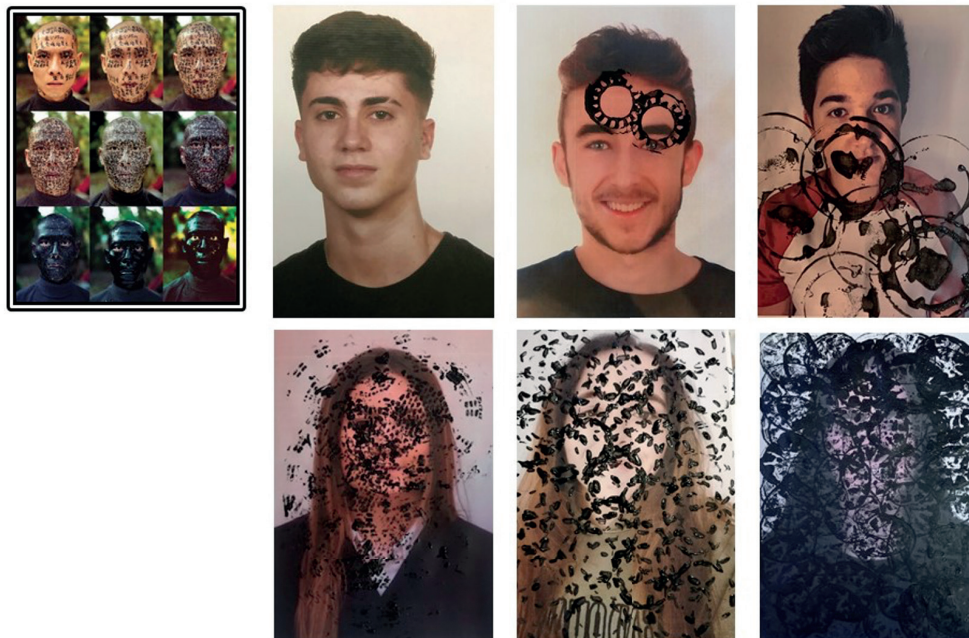


Fig. 3. Autoras (2021) Panorama visual con referente. Serie secuencia compuesta por seis estampaciones del alumnado y una Cita Visual Literal (Huang, 2001)

Los datos visuales de esta experiencia educativa fueron tratados mediante dos tipos de instrumentos acordes a la producción estética del alumnado: el primero, la serie secuencia, que registra el resultado estético describiendo la sucesión de la estampación y su progresión hacia la saturación; y el segundo, la media visual, que crea una sola imagen a partir del conjunto de datos centrándose en aquello que destaca.

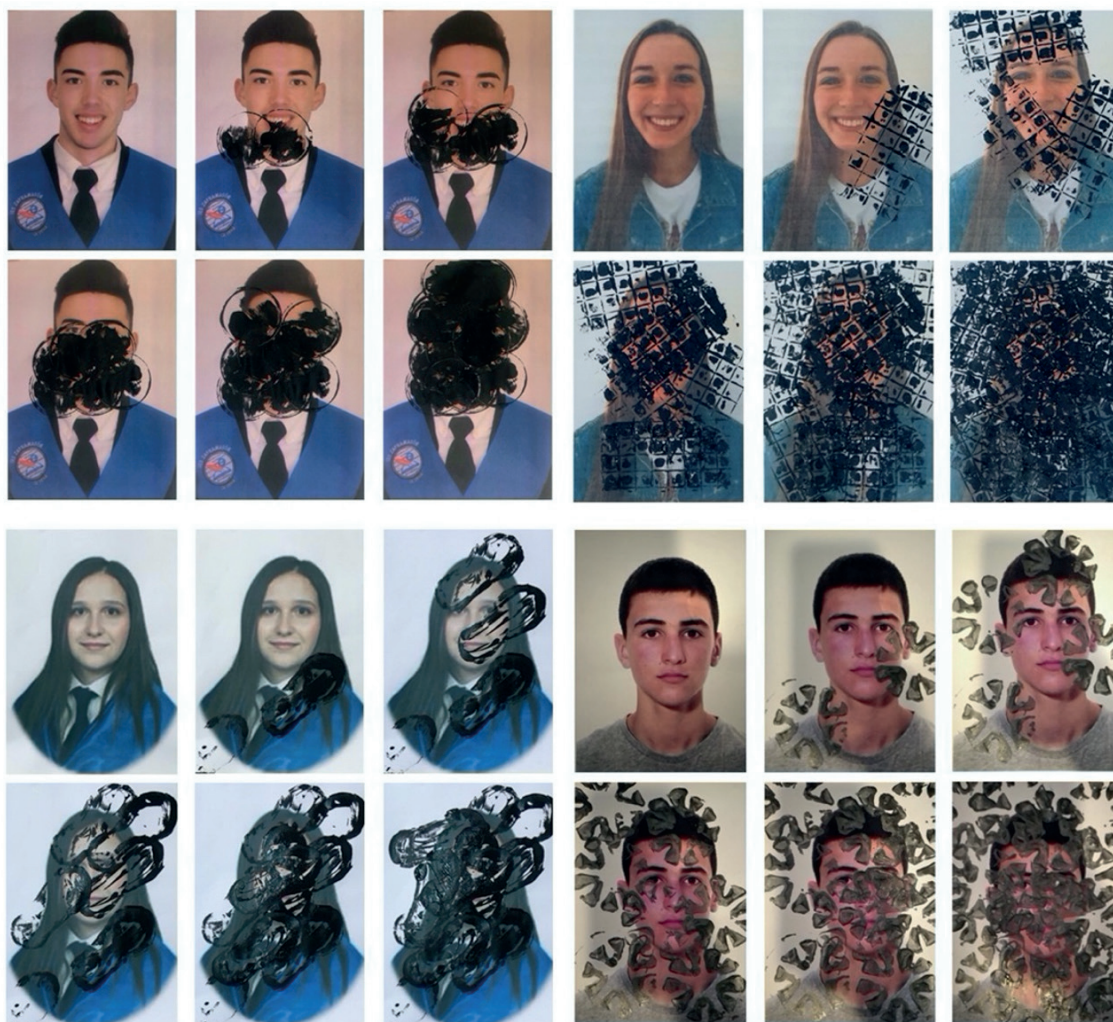


Fig. 4. Autoras (2021) Cuatro progresiones de saturación. Series secuencias compuestas por 24 estampaciones del alumnado.

La figura 3 describe la secuencia propuesta en conexión directa con el referente artístico Zhang Huan, evidenciando la acción que lleva a la desaparición del rostro por exceso de elementos.

La imagen 4 ejemplifica mediante cuatro series secuencia la reflexión del alumnado en torno a la problemática ecológica por medio de la estampación y, en consecuencia, sobre la desaparición de la propia imagen. Es importante aludir a los ritmos que genera

la colección de fotografías y que demuestran la estrategia compositiva de cada estudiante y las decisiones que toma en ese ámbito, así como a la potencia de la imagen final que resume metafóricamente en el hartazgo del pigmento la implicación del tiempo y del mismo cuerpo en el problema aludido.

La figura 5 corresponde a dos medias visuales que persiguen salir de la dimensión individual del problema para profundizar en su carácter colectivo. Resume materialidades, formas, composiciones y ritmos de la experiencia resaltando similitudes evidenciadas en aquellas partes más saturadas.

Es importante mencionar que el producto final generado por el alumnado permite una interpretación desde el punto de vista docente como una nueva conclusión visual, lo que posibilita, además, relacionar la estampación a otros lenguajes artísticos. De esta manera se elabora la videocreación “La huella del plástico” (Lara-Osuna et al., 2021) que recompone y reinterpreta artísticamente cada gif del estudiantado.

La pieza de video corresponde a un video mapping que genera una media visual en movimiento y que además indaga en los resultados visuales para encontrar nuevos centros de interés (figura 6). La proyección en bucle de los gifs creados por el alumnado sobre envases de plástico transparente genera una nueva sobre estampación producida por la luz, la cual interactúa con el material modificando su aspecto y generando brillos y reflejos que aportan a la imagen final nuevos matices.



Fig. 5. Autoras (2021) Resumen de un proceso explicado en dos medias visuales. Medias Visuales compuestas por 8 estampaciones del alumnado.

Además, la proyección sobre los envases acentúa la metáfora y posiciona al alumnado de manera crítica frente a ella, siendo la suma progresiva de cada rostro intervenido, sucedido uno tras otro, en una línea interminable que mimetiza y homologa el proceso actual de excesiva producción de plástico a la cual estamos sometidos.

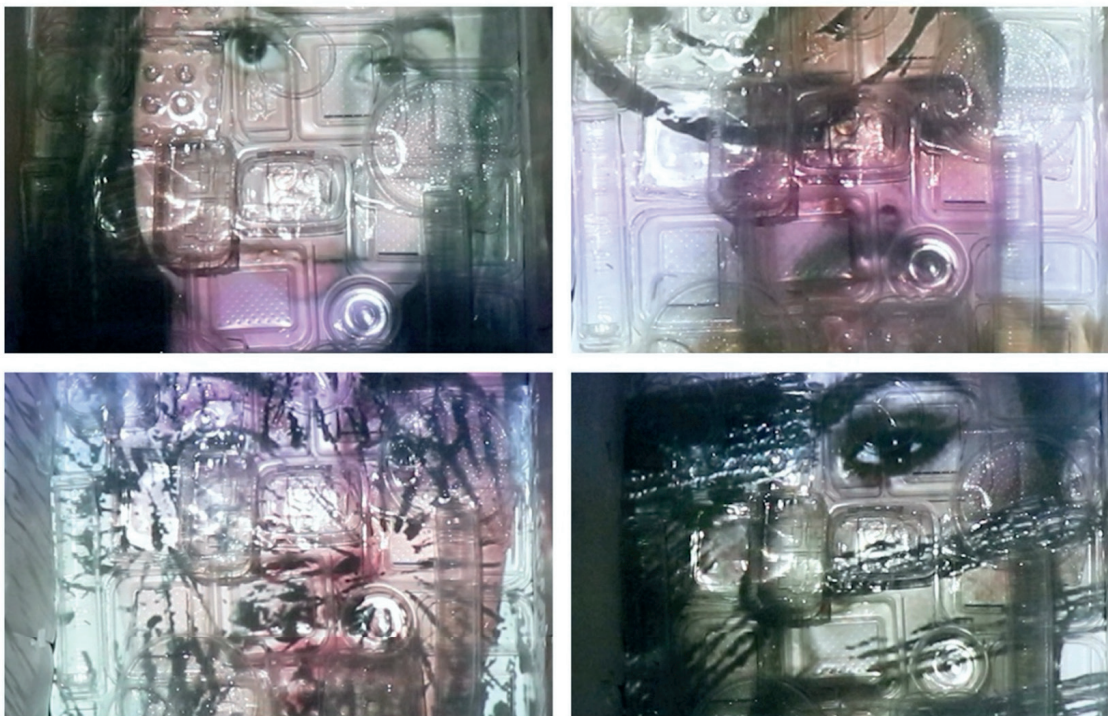


Fig. 6. Autoras (2021) Proyección de los gifs sobre envases de plástico transparente. Secuencia compuesta por 4 fotogramas del vídeo La Huella del Plástico (Lara Osuna et al., 2021).

Conclusiones

Sin duda, la problemática del exceso de plástico en el planeta y las consecuencias que ello trae a nuestra propia vida deben ser objeto de nuestra atención y por este motivo, corresponde que sean abordadas desde la educación. La educación artística en concreto da cuenta de muchos dispositivos para fomentar la creación y la reflexión acerca de éste y muchos otros temas, por lo que es un sitio idóneo para abrir debates, reflexiones críticas y fomentar creaciones plásticas capaces de interpretar los problemas sociales. El arte contemporáneo es siempre un precursor de cambios en la sociedad y ya nos está dando señales de los cambios que se deben operar en la sociedad mediante sus críticas ecológicas y la creación de concienciación ambiental mediante lo visual y lo estético.

Ligado a lo anterior, la estampación es un medio que, gracias a sus propiedades, puede interpretar la problemática medioambiental. Ha demostrado interés en encontrar alternativas de materiales ecológicos y su apertura disciplinar permite la metáfora y la relación con otras disciplinas artísticas. En el caso presentado, es la sobre estampación el recurso capaz de interpretar visualmente la invasión plástica a la que nos hemos visto sometidos por elección propia. Es una estrategia en extremo sencilla y que no necesita gran despliegue, sin embargo, es innegable la potencia visual que el gesto de borrar la propia imagen provoca. Además, mediante la creación de imagen, genera conciencia en el alumnado sobre la ecología.

Es importante mencionar que el alumnado tuvo una primera aproximación a la estampación a través de esta propuesta aprendiendo del proceso propio de la técnica. No se necesitó de elaboración de matrices ni de procedimientos complejos, más bien, se empleó un gesto de estampación sencillo cuyo valor residió en la repetición del acto de estampar. Por otra parte, la utilización del plástico como medio matérico concreto, actúa como dispositivo estético y matriz, siendo capaz de encarnar el aluvión que implica a nivel individual y social. La estrategia de sobre estampar las texturas plásticas, produjo un manejo consciente de la estampa hacia un cambio de la propia imagen. La simpleza del proceso hizo poner el foco en el ritmo y la composición, necesitando de decisiones creativas concretas.

En cuanto al gif realizado por el alumnado, creemos que permite expresar e interpretar el ritmo frenético de la estampa convertida en sobre estampa y que, además, es un recurso que se complementa con la gráfica, con los medios visuales de los que disponen a diario y posibilita dar cuerpo a la idea de saturación en bucle como interpretación de un problema que no ve aún solución. En este aspecto, es muy importante la apertura de la estampa hacia otros lenguajes artísticos (en concreto, hacia el video mapping) porque fortalece, amplifica y mejora las propuestas que incentivan a la creación del alumnado expandiendo los límites de las disciplinas técnicas.

Referencias

- Aguilar-Moreno, Marta. (2017). Grabado sostenible. Experiencias y prácticas de mediación educativa en Primaria. *Artseduca*, (18), 54-77.
- Agirre, Imanol. (2005). Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación (2ª Edición). Octaedro.
- Alvira-Gómez, Mary Isabel. (2007). Los Plásticos como Residuos Antecedentes y Problemática Ambiental. Instituto de Estudios Ambientales (IDEA), 1-7.
- Andreu-Lara, Carmen. (2010). Arte, medio ambiente y educación ambiental. *Aula verde: revista de educación ambiental*, 36, 3-4.
- Arman. (21 de mayo 2021). Arman Studio. <http://www.armanstudio.com/artworks>

<https://doi.org/10.3390/s21248429>

Barbosa-Becerra, Bethania. (2004). La estampa en la Enseñanza Primaria. Metodología para la Educación Plástica. Algibe

Barker, Mandy. (2020). <https://www.mandy-barker.com/>

Bernal, María del Mar. (2016). Los nuevos territorios de la gráfica: imagen, proceso y distribución. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28 (1), 71-90.
https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47545

Bollaín-Pastor, Clara; y Vicente Agulló, David. (2020). Presencia de microplásticos en aguas y su potencial impacto en la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 93.

Chaves-Badilla, S. (2010). Hacia un hueco grabado menos tóxico en la Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22 (1), 121-134

García, Sergio. (2009). Referencias históricas y evolución de los plásticos. *Revista Iberoamericana de Polímeros*, (10) 1, 71-80.

Greenpeace. (15 de abril de 2020). Plásticos. <https://es.greenpeace.org/es/trabajamos-en/consumismo/plasticos/>

Hernández-Chavarría, Francisco; y Arias, Ólger. (2017). Acercamientos al grabado. *Káñina*, 41 (1), 69-82.
<https://doi.org/10.15517/rk.v41i1.28741>

Huan, Zhang. (2001) Family tree. [Fotografía]. 53,3 × 41,9 cm. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/631073>

Metmuseum. (14 de abril de 2021). Family Tree. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/631073>

Lara-Osuna, Rocío; Genet-Verney, Rafaèle y Castillo-Inostroza, Jessica (2021). La huella del plástico. [Videocreación]. <https://seamosradicales202.wixsite.com/videocreacion?pgid=k4sg21a2-7cb12881-02c3-4a10-a48a-e2d3123b1ec5>

Lee, Kakyoungh. (2011) Dance, Dance, Dance. [Fotograma, Punta seca sobre papel]. <http://kakyounghlee.com/images/>
<https://doi.org/10.12968/prps.2011.1.125.ix>

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.aed.). <http://www.rae.es/rae.html>

Ramos-Guadix, Juan Carlos. (2015). En torno al grabado. La estampa y su práctica reflexiva. Entorno Gráfico.

Plastic Strategy (2018) A European strategy for plastics in a circular economy.

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, January 16th 2018 COM (2018) 28 final.

- Vega-Marcote, Pedro; y Álvarez, Pedro. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* (4), 1.
- Vílchez, José Eduardo. (2013). El reto de la educación medioambiental en la formación del profesorado de educación primaria: muestrario de actividades. *Escuela Abierta* (8), 97-128
- Vives, María Rosa. (2010). Implementación de los plásticos en el grabado y la estampación. *El artista*, (7), 98-119.
- Vives, María Rosa; y Porquer, Joan Miquel. (2019). Ecoeducación artística, una apuesta. In *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI* (pp. 881-895). Fundación Caja Badajoz.

Museología social, prácticas artísticas colaborativas y la metodología de aprendizaje servicio: puntos de encuentro y líneas de acción

Social museology, collaborative art practices and the service-learning methodology: meeting points

Magdalena Castejón Ibáñez
Universidad de Murcia, España
magdalenacastejon@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0643-4574>

Recibido: 07/08/2022
Revisado: 06/05/2023
Aceptado: 07/05/2023
Publicado: 01/07/2023

Sugerencias para citar este artículo:

Castejón Ibáñez, Magdalena (2023). «Museología social, prácticas artísticas colaborativas y la metodología de aprendizaje servicio: puntos de encuentro y líneas de acción», *Tercio Creciente*, 24, (pp. 43-59), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.24.7499>

Resumen

El texto que se expone a continuación presenta una revisión teórica en cuanto a tres ámbitos diversos entre sí como son la museología social, las prácticas artísticas colaborativas y la metodología educativa de aprendizaje servicio, pero con un nexo común como es la acción social ligada a la educación y la cultura. El objetivo de esta revisión será plantear una serie de líneas de conexión entre las temáticas cruzadas, con el fin de poder desarrollar nuevas estrategias metodológicas especialmente en cuanto a la relación entre espacios museísticos y otras instituciones culturales, educativas o sociales.

Se realiza, así, un análisis situacional de cada uno de los terrenos citados, enfocándose principalmente a su deriva en el contexto actual. La museología social basa su concepto, entre otros aspectos, en una mayor interrelación con los contextos donde se ubican los espacios museísticos, por lo que la optimización de las conexiones con colectivos artísticos que promuevan la acción social y el desarrollo del entorno puede ser de gran interés. A su vez, establecer puentes con las instituciones educativas que apuestan

por trabajar la concienciación de las problemáticas socioculturales de un determinado contexto mediante la metodología aprendizaje servicio, puede favorecer que los museos tengan una posición destacada en la comunidad.

Palabras clave: museos; educación; acción social; colaboración.

Abstract

The following text presents a theoretical review of three different fields: social museology, collaborative artistic practices and the educational methodology of service learning, but with the common link of social action linked to education and culture. The aim of this review will be to propose a series of lines of connection between the cross-themes, in order to be able to develop new methodological strategies, especially in terms of the relationship between museum spaces and other cultural, educational or social institutions.

Thus, a situational analysis of each of the aforementioned fields is carried out, focusing mainly on their drift in the current context. Social museology bases its concept, among other aspects, on a greater interrelation with the contexts in which museum spaces are located, so that optimising connections with artistic collectives that promote social action and the development of the environment can be of great interest. In turn, establishing bridges with educational institutions that are committed to raising awareness of the socio-cultural problems of a given context through the service-learning methodology can help museums to have an outstanding position in the community.

Keywords: Museums; Education; Social action; Collaboration; Social action.

Fuente de financiación de la investigación o propuesta de la que parte el artículo:

El texto que se presenta expone los principales resultados obtenidos en la investigación desarrollada dentro del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia, cuyo objetivo ha sido plantear una metodología participativa a través de la cual acercar el Museo de Bellas Artes de Murcia a su entorno próximo. Universidad de Murcia.

1. Introduction

Este artículo surge a partir de la confluencia casual de tres ámbitos de trabajo a los que se ha llegado por diferentes caminos pero que de repente parecen tener una relación estrecha y fundamental, como son la museología social, las prácticas artísticas colaborativas y la metodología educativa de aprendizaje servicio. La base desde donde surge el interés por este texto se sitúa en el proyecto de investigación realizado en 2019 (Castejón, 2019), en el que se trata de analizar una metodología de acercamiento entre las instituciones culturales y los contextos sociales y educativos cercanos. Es a partir de las conclusiones alcanzadas entonces desde las que se plantea esta revisión y consiguientes estrategias de actuación.

La Nueva Museología surgida el pasado siglo (Lorente, 2013), ha ido derivando en nuevos conceptos como la Museología Social (Navajas, 2020, Mountinho, 2007). Una de las características principales de esta corriente es su carácter multidisciplinar e integrador, esto es, tiene la virtud de necesitar la intervención de diferentes perfiles, tanto profesionales como ciudadanos, para que su cometido tenga razón de ser. Por tanto, saber establecer las estrategias y metodologías óptimas para la conexión y vinculación con las comunidades, será una de las bases fundamentales de esta línea de acción. Para que esto ocurra será preciso adecuar los métodos para conectar con los públicos, siendo una de las vías más interesantes de llevarlo a cabo, el incluir a todo tipo de instituciones, organizaciones y colectivos de actividad sociocultural en el diseño de las actuaciones a desarrollar en la institución museística.

Es por esta razón, que este texto se centra en dos líneas de trabajo que se definen en primer lugar por su objetivo social, y en segundo punto, por su metodología colaborativa. Tanto las prácticas artísticas colaborativas, como la metodología aprendizaje servicio pueden ser dos perspectivas que apoyen y favorezcan la evolución de la Museología Social en contextos determinados. La conexión, por un lado, con colectivos artísticos y sociales, y, por otra parte, con la comunidad educativa, propiciará un avance considerable en la consecución de los objetivos sociales de las instituciones culturales.

Este texto se articula del siguiente modo: se plantea un estado de la cuestión de los tres ámbitos que definen el interés del artículo, siendo estos, la museología social, las prácticas artísticas colaborativas y la metodología educativa de aprendizaje servicio, analizando los principales conceptos teóricos asociados a la evolución de cada una de estas líneas de acción y acompañándolos de casos y experiencias concretas seleccionadas por su interés y relevancia. Posteriormente, se plantea una reflexión crítica sobre los distintos ejes a trazar entre los tres sectores con el objetivo de proponer nuevas estrategias de actuación con respecto a la conexión de los museos con el entorno sociocultural donde se insertan, a través de la educación y la acción social. Por las limitaciones de extensión del propio documento, los casos y experiencias se centrarán en el contexto español, intentando aportar las referencias clave en cada caso.

2. Análisis del contexto

2.1. Museología social: hacia un nuevo concepto de museo más accesible y participativo

El 24 de agosto de 2022, dentro de la 26ª Conferencia General del ICOM celebrada en Praga, la Asamblea General Extraordinaria del ICOM aprobó una nueva definición de museo, tras un largo proceso en el que han participado 126 Comités Nacionales. (Consejo Internacional de Museos, 2022). La nueva definición es la siguiente:

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos

operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos. (ICOM, 2022).

Pero antes de llegar al punto actual en el que se encuentra tanto la teoría como la práctica museística, es conveniente recordar algunos de los momentos clave en la evolución del museo en la historia.

Uno de los hitos fundamentales fue la Declaración de la Mesa Redonda de Santiago de Chile celebrada en 1972, cuyo objetivo fue “plantear soluciones que los museos pudiesen ofrecer a los problemas de sociedades en vías de transformación y desarrollo en el entorno concreto de América Latina” (Navajas, 2020, p.48). Es a partir de entonces cuando proliferan una gran cantidad de ejemplos de museos comunitarios y escolares, y se comienza a vislumbrar el carácter transformador de los museos para con la comunidad, concibiéndose lo que se denominó “museo integral” (Navajas, 2020, Girault y Orellana, 2020).

Es pocos años después, cuando surge una forma de denominar esa pretensión de transformación de los museos tradicionales: nace el término Nueva Museología (*Nouvell Muséologie*), definido inicialmente por el museólogo Andrés Desvallés, tras la constatación de la necesaria evolución de la institución museo hacia perspectivas más integradoras y conectadas con la sociedad (Lorente, 2012).

Pero ¿cómo y porqué se evoluciona de la Nueva Museología a la Museología Social?

Tras varios años de prácticas museísticas vinculadas a la Nueva Museología, ya cerca del siglo XXI, se comienza a cuestionar si los postulados de dicha corriente son apropiados para las necesidades que presenta una sociedad en constante y vertiginoso cambio, y, a su vez, más consciente del papel que puede tener en los procesos culturales.

Así, el término Sociomuseología surge a partir de la publicación del primer número de los *Cadernos de Sociomuseologia* en 1989 a cargo de Fernando Santos Neves, rector de la mencionada universidad portuguesa. Stoffel (2012, p.8) define así a esta nueva corriente en el campo de la museología:

Podríamos, así, decir que la Sociomuseología estudia y promueve la investigación y la reflexión sobre la dimensión social del museo y su permanente capacidad para desempeñar un papel de mediador cultural entre el Patrimonio, el Territorio y la Comunidad, tanto desde el punto de vista del pensamiento teórico subyacente, como de las experiencias museológicas y de intervención comunitaria que esas iniciativas desarrollan.

Además, según Pasqualucci et. Al. (2022, p. 323), la Sociomuseología forma parte de la configuración de un tipo de museo que dialoga con la comunidad, participando en la construcción de nuevas narrativas, y por tanto en la generación de nuevos conocimientos que favorecen la inclusión de la diferencia. Así mismo, el tipo de diálogo que promueve se caracteriza por su interdisciplinariedad, fomentando el contacto con terrenos tan imprescindibles como la docencia y la investigación.

No obstante, la Museología Social, viene a ser una evolución natural de la Nueva Museología, aquella que quiso romper con la falta de conexión con la ciudadanía, aquella que comenzó a concebir a los museos como espacios multidisciplinares, abiertos, accesibles, participativos...en definitiva, espacios clave para el desarrollo sociocultural de aquellos contextos en los que se ubica. Este último concepto definido por museólogos expertos apuesta precisamente por la labor social de las instituciones, entrando en esta línea, entre otros, desde los denominados ecomuseos (en Francia, Italia, España...), pasando por los museos de barrios (en EEUU) hasta los museos comunitarios (propios de Latinoamérica). Tal y como indica Neus (2020, p.123), “los museos sociales nunca se centran en los beneficios, sino en la transformación, en permitir que las personas acaben efectivamente con la injusticia estructural”, esto es, todas estas tipologías de museos, que se pueden enmarcar en esa “antigua” Nueva Museología, o en la más reciente y evolucionada Museología Social, tienen en común esa conciencia de que si la propia ciudadanía no se inmiscuye en los procesos culturales, el objetivo de dicha institución no terminará de desarrollarse. La participación, surgida a partir de la escucha y la implicación en las comunidades, será imprescindible en los museos del presente y futuro.

En el contexto español, es complejo encontrar instituciones que sean gestionadas de forma íntegra y continuada, bajo los parámetros de la Museología Social, pero es conveniente destacar algunos de los proyectos más relevantes.

El Ecomuseo del Río Caicena, en Almedinilla (Córdoba), ha sido un ejemplo en las últimas décadas de cómo el interés por salvaguardar el patrimonio local por parte de los propios ciudadanos ha dado pie a la creación de un espacio cultural, con colaboraciones con ámbitos tan concretos como el Instituto Nacional de Empleo (Navajas, 2010, Muñiz, 2016). La iniciativa de su creación surge en 1993 por parte de la Asociación de Amigos de Waska, con el objetivo de proteger los restos encontrados en el yacimiento del poblado íbero del Cerro de la Luz. A partir de ahí, y con la colaboración de la ciudadanía, se va concibiendo progresivamente un espacio para la participación de los vecinos del pueblo. Tal y como indica Navajas, (2020, p. 285),

Los objetivos de este proyecto hacían referencia fundamentalmente a crear proyectos de concienciación en la población de Almedinilla sobre su entorno y su patrimonio, que le llevase a investigar y poner en valor el patrimonio, buscando un diálogo y un apoyo en todos los niveles, de instituciones públicas y privadas y desde lo local a lo supraestatal.

Otro de los casos más relevantes es La Ponte-Ecomuséu, en Santo Adriano (Asturias). Fernández, Alonso-González, & Navajas, (2015), relatan cómo este espacio se ha configurado como un recurso para el desarrollo de la zona a partir de la gestión oportuna del patrimonio local. Surge por la iniciativa de un colectivo, La Ponte, a los que se han ido adhiriendo profesionales del ámbito museológico o turístico, así como los propios vecinos del lugar. Este espacio se considera a sí mismo como una organización experimental a nivel de gestión, lo que supone que este ecomuseo sea, “no sólo en un laboratorio de ideas sobre el patrimonio, su socialización o la divulgación del conocimiento, sino en un elemento de debate en el ámbito jurídico, político y administrativo” (Fernández, Alonso-González & Navajas, 2015, p. 129).

De hecho, este modelo de gestión museística está siendo seguido y estudiado por toda la comunidad museística, ya que ha recibido varios premios, como el premio “Leading Culture Destinations” en la categoría de “Best Soft Power Cultural District Award” en 2016, y el Premio Hispania Nostra a las Buenas Prácticas en la Conservación del Patrimonio Cultural en la categoría de “Intervención en el Territorio o en el Paisaje”, en 2019.

Es precisamente de esa vinculación con otras instituciones o colectivos socioculturales y educativas que se han establecido en estos proyectos, cómo surgirán las conexiones para que el museo se convierta en un espacio articulador del desarrollo comunitario. Las redes creadas permitirán que el patrimonio cultural presente en los museos se convierta en un recurso para la educación en igualdad, para la multiculturalidad, o para la inclusión de la diversidad social, entre otros aspectos.

Comunicación, conexión, vinculación, colaboración... todos estos conceptos, están relacionados estrechamente con la línea de trabajo por la que se define la Museología Social, tal y como se ha visto en este apartado. Por tanto, el foco de atención para que los museos del presente y futuro logren paulatinamente acercarse a esta perspectiva, será el análisis de las estrategias concretas con las que poder establecer puntos de unión con los contextos donde se ubiquen las instituciones culturales. Se plantean a continuación dos vías de acción a tener en cuenta en la búsqueda de las metodologías adecuadas para lograr conectar por fin, y de una forma consciente y profunda, museos y comunidad.

2.2. Prácticas artísticas colaborativas: arte y desarrollo sociocultural

El arte y los museos están irremediabilmente unidos, ya que las instituciones suelen ser los espacios más recurrentes para mostrar las producciones artísticas. No obstante, tanto los formatos y prácticas del arte como los propios contextos donde mostrarlas han evolucionado especialmente en el último siglo, con el cuestionamiento tanto del propio artista como de las instituciones, tal y como se ha visto en el anterior apartado. Y es precisamente en este momento, donde surgen las prácticas artísticas colaborativas en las que el arte se expande hacia el exterior, hacia la comunidad.

El arte colaborativo surge históricamente dentro del arte contemporáneo, y en concreto, es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando se definen las primeras nociones de procesos cooperativos dentro de las prácticas artísticas (Sola, 2019, Del Río & Collados, 2013). La primera cuestión relevante que analizar en cuanto a las prácticas artísticas colaborativas es precisamente el nombre por el que se definen, ya que a lo largo de su existencia han confluído infinitud de conceptos por los que denominarlas, lo que supone una gran diversidad de perspectivas y variantes sobre la idea de concebir el ejercicio artístico como un acto estrechamente vinculado con el contexto en el que se sitúa. Sin entrar en un minucioso análisis de cada una de las visiones sobre estas prácticas, es oportuno aclarar cuáles son los conceptos más habituales vinculados a éstas, observando que la matriz común es la conexión entre el arte y la acción social.

Así, surgen definiciones como *arte contextual* (Ardenne, 2002, p.13), término que se caracteriza por “su indefectible relación con la realidad”. Este concepto, según el autor, deviene de una preocupación surgida en los artistas a partir del siglo XX a raíz del,

...distanciamiento progresivo del mundo del arte, entendido en su acepción clásica. El universo de la galería, del museo, del mercado, de la colección se han convertido en demasiado estrecho, demasiado circunscrito, por lo que es un impedimento para la creatividad. (Ardenne, 2002, p.15)

Otro de los conceptos más comúnmente asociados a este tipo de proyectos, es el de arte *comunitario*, empleado según Palacios, (2009, p.157) “para describir unas prácticas artísticas que implican la colaboración y participación del público en la obra y un intento de alcanzar una mejora social a través del arte”. Este autor también menciona otras nociones que se han asociado a estas prácticas como, el *arte de la comunidad*, el *arte público* o las propias *prácticas artísticas colaborativas*. De hecho, se matiza, que la complejidad de definir este tipo de arte proviene de la propia evolución a lo largo de la historia y de los múltiples contextos en los que se ha aplicado, yendo desde su aplicación en el ámbito de la animación sociocultural, hasta programas educativos en torno al arte (Palacios, 2009). Por tanto, más allá de centrarse en la terminología, que cada contexto concreto asumirá y definirá de determinada forma según los matices que lo engloben, es preciso señalar cuales son los objetivos y las metodologías que se asocian a estas prácticas.

Desde que, a mediados del siglo XX, se comenzara a concebir el arte como algo que precisaba la comunión con el público, quizá también influido por esa nueva perspectiva surgida en las instituciones culturales con la Nueva Museología, una vertiente relevante del arte se interesa por la capacidad de alterar y mejorar la sociedad a través de los distintos medios de expresión que le son propios. Por tanto, el arte se piensa desde esta perspectiva como un motor sobre el que apoyarse para generar el desarrollo sociocultural de un contexto determinado. Tal y como indica Mur (2016, p.11), “el arte puede activar una estrategia de empoderamiento, ya que es capaz de generar imaginario. No se trata de representar la realidad sino de impactar sobre ella y devenirla”, esto es, el arte deja de ser algo contemplativo para convertirse en proactivo, en parte del cambio y de la evolución de una comunidad. De hecho, la visión de estas prácticas es progresivamente más aceptada y aplaudida tanto por la comunidad artística como por el resto de la ciudadanía, ya que en sus orígenes pudo observarse desde una visión más radicalizada, pero en las últimas décadas ha alcanzado “un estatus muy diferente al ser asumido como una herramienta de política social y al ser tomado objeto de enseñanza en centros de arte”.(Palacios, 2009, p. 203), de lo que se deduce que su vinculación con la educación y la acción social, ha sido muy productiva.

Un aspecto importante dentro de la diversidad de tipos de prácticas artísticas colaborativas es a su vez, la multitud de contextos en los que se desarrolla, o bien, que se implican el proceso. Sola (2019, p. 262), plantea que “un proyecto artístico colaborativo tiene que ver con activar espacios compartidos donde confluyen técnicas y metodologías

propias del arte con personas atraídas por la posibilidad de un nuevo espacio de enunciación en sus vidas.” De hecho, la autora opta por denominarlas como “comunidades de prácticas artísticas”, debido a que se sitúan, por un lado, “creando artefactos o productos con la tecnología propia del arte, y por otro, produciendo aprendizajes y transformaciones significativas en las personas que participan del proceso” (Sola, 2019, p. 262). Es decir, dependiendo de los agentes y organismos implicados, tanto los objetivos como los resultados serán muy distintos: se encontrarán así prácticas ubicadas en espacios como museos, centros culturales o asociaciones (entre otros), asociadas a políticas educativas, sociales y culturales del contexto, y otras acciones más vinculadas a aspectos estéticos y críticos (Palacios, 2009).

No obstante, sean cuales sean los fines de estos proyectos, el foco siempre será el empleo del medio artístico para la reflexión, el desarrollo y la evolución de la ciudadanía. Tal y como indica Crespo (2020, p. 276), en cuanto a las motivaciones para concebir este tipo de prácticas,

son de muy distinta y diversa índole, desde querer trabajar en pro de una sociedad más positiva e igualitaria de manera colectiva, a cultivar la generosidad de compartir como alternativa al individualismo contemporáneo, ofrecer al espectador una experiencia artística participativa física o simbólica, o simplemente como una manera de disfrutar y divertirse en grupo.

Por tanto, independientemente del contexto concreto o de los agentes y organismo implicados, lo fundamental será el diseño de la estrategia a seguir, esto es, el propio proceso creador que incluirá a la comunidad de una u otra forma. En este sentido, Sánchez de Serdio (2015, p.39), destaca la necesidad de considerar a este tipo de prácticas como procesos de investigación, “ya que éstos ponen en el centro la necesidad de comprender el contexto en el que nos insertamos mediante la escucha activa, la observación atenta y la sensibilidad relacional”, esto es, esa relación con la comunidad debe llevarse a cabo de una forma consciente y real, con estrategias que permitan la inclusión de los ciudadanos.

Esta forma de entender estas prácticas es, precisamente, su punto más fuerte, ya que permite crear sinergias hasta entonces poco exploradas por esa parte de la ciudadanía que se siente ajena a las instituciones culturales. Tal y como indican Del Río y Collados (2013, p.11),

Se habla de la capacidad de la práctica artística como una nueva forma de comunicación dirigida a los ciudadanos que rompe con las experiencias tradicionalmente establecidas dentro de los marcos académicos y museísticos, de nuevas formas de intervención en el espacio público que ponen su acento en el proceso *de trabajo*.

Por tanto, las prácticas artísticas se configuran como procesos culturales reflexivos, críticos y proactivos, cuyo foco es la actuación en la comunidad, pero incluyendo a esta en los procedimientos de creación colectiva.

En España se han venido desarrollando experiencias muy relevantes, especialmente desde finales del pasado siglo, ligadas en parte a una concienciación política, tal y como lo relata Blanco (2005, p. 191),

Se podría afirmar que los años noventa vieron la emergencia en el mundo artístico de una identidad que con la denominación de “arte político” englobó una serie de prácticas comprometidas social y/o políticamente, llevadas a cabo a través de métodos diferentes y con unos objetivos incluso divergentes.

Es decir, a partir de la consideración del arte como una herramienta social para el cambio de la ciudadanía, se plantean diferentes actuaciones concretas con un calado en problemáticas de tipo local, a partir de la implicación de los propios artistas en los contextos afectados lo que deriva progresivamente en una pérdida de protagonismo de estos (Blanco, 2005).

Un caso a destacar es el proyecto Transductores (Transductores, s.f) que surge como plataforma para la investigación y la mediación, siendo uno de sus ejes prioritarios las prácticas artísticas colaborativas. Así desde 2010, se vienen sucediendo diversos proyectos y publicaciones que recogen las experiencias más destacadas de este ámbito, acompañadas de aportaciones reflexivas y autocríticas sobre los procesos llevados a cabo.

Más recientes son los proyectos desarrollados en espacios como Matadero Madrid, en concreto, cabe destacar su programa *Intermediae*, “un espacio (...) dedicado a las prácticas artísticas socialmente comprometidas, desde la perspectiva de la investigación y la innovación cultural” (*Intermediae*, s.f.). Uno de los proyectos más interesante realizados en los últimos años ha sido Una Ciudad Muchos Mundos, desarrollado en su segunda edición entre 2017 y 2019, “un programa dedicado a las prácticas artísticas y sociales vinculadas a contextos específicos” (*Intermediae*, 2022, p. 8). Se trata de un proyecto concebido desde el punto de vista de la autocritica y autorreflexión sobre los procesos artísticos colaborativos “encaminado a generar una caja de herramientas, un kit de prácticas y experiencias de código abierto con vocación de servir a agentes del tejido cultural, investigador, académico, activista y en general cualquier proceso de trabajo colectivo”, (Caja de Herramientas, s.f.)

La diversidad de proyectos actuales calificados como prácticas artísticas colaborativas llega hasta escenarios como las instituciones educativas formales (colegios, institutos, universidades), lo que implica un mayor alcance de las acciones realizadas, y también un tipo de estrategias diferentes. Tal es el caso, por ejemplo, del proyecto *Libertad* (Sola, 2021), ideado por el creador audiovisual Chus Domínguez, a partir de la grabación sonora del relato de una anciana de 90 años, y en colaboración con un grupo de alumnos de institutos de León, en el que DEAC del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) también participaba junto con el profesorado de los centros educativos. El objetivo fue crear una película sobre los acontecimientos más relevantes de la vida de esta persona, que sufrió la Guerra Civil española, implicando en este proyecto tanto al propio artista audiovisual, como a la comunidad educativa formal y a los mediadores de la institución museística, concibiendo lo que Sola (2021, p. 133), denomina como “las comunidades de aprendizaje como creación”.

Tanto en estos últimos casos, como en muchos más ejemplos que se han desarrollado en los últimos años, el papel de la institución cultural y especialmente de sus mediadores

o educadores es fundamental para el desarrollo de las prácticas artísticas colaborativas, por lo que estas entidades deben asumir la gran capacidad de la que disponen para aportar e impulsar el cambio y el desarrollo sociocultural de un contexto cercano.

Además, ejemplos como el proyecto *Libertad*, demuestran la fructífera conexión entre los contextos culturales y educativos a través del arte, lo que repercute en este caso en un aprendizaje significativo del alumnado implicado, así como de su profesorado. Este tipo de iniciativas se podrían enmarcar en las denominadas metodologías de enseñanza activa, en las que los educandos tienen un rol proactivo y participativo, alejados de métodos educativos más pasivos y tradicionales. Así surgen, entre otras, la metodología de aprendizaje y servicio, que se desarrolla en el siguiente apartado por su conexión imprescindible con la acción social y cultural.

2.3. Aprendizaje servicio: una metodología educativa para la acción social

Una de las prioridades de la Museología Social, es la educación, pero una educación para una sociedad real, plural y diversa. Es decir, una educación que permita el acceso a todos los ciudadanos, de un modo proactivo y participativo, que genere experiencias de aprendizaje únicas y significativas a través del patrimonio. De igual forma, en las instituciones educativas formales, se viene insistiendo en los últimos años, en la necesidad de que la educación tradicional se quede en un segundo plano, a favor de nuevas metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo o la metodología de aprendizaje servicio.

La metodología de aprendizaje servicio (ApS), se define según Batlle (2020, p.14), como “una manera de aprender haciendo un servicio a la comunidad. Es un método para unir éxito educativo y compromiso social: aprender a ser competentes, siendo útiles a los demás”. Es importante destacar que existen numerosos casos de proyectos vinculados a la acción solidaria planteados desde centros educativos, pero no todos repercuten directamente en la formación del educando. La metodología ApS, insiste en que la relación que se establece entre la comunidad educativa y el ámbito social en el que se desarrolle el proyecto, es beneficioso para ambos contextos, esto es, “el aprendizaje aporta calidad al servicio que presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje” (Batlle, 2020, p. 15).

Esta metodología se ha venido incrementando progresivamente en los últimos años (a pesar de las dificultades organizativas que pueda suponer), e introduciendo en todo tipo de contextos educativos, como las escuelas, los centros de educación secundaria e incluso la universidad. De hecho, en este último ámbito resulta algo más sencillo a nivel de gestión y planificación, debido a la mayoría de edad de los participantes, además, supone un contacto con la realidad social que no siempre es fácil de transmitir desde el contexto de la educación superior.

Tal es el caso del proyecto de investigación surgido en la Universidad de Barcelona, denominado Metodologie/as de la creació(n) aplicade/as a la docencia en art(e), que se trata, según los propios implicados Grau-Costa, Callejón-Chinchilla, y Porquer-Rigo. (2020, p.705) de,

una iniciativa aplicada a la docencia de las artes en los distintos ámbitos –formales y no formales, básicos y profesionales– y niveles educativos –primarios, secundarios y superiores– que comporta la implicación del público/alumnado receptor en una dinámica crítica, comprometida y de responsabilidad social.

También en otro contexto universitario, en este caso a partir de la iniciativa de varios docentes y alumnos de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia junto con el Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación a través del Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD), surgen varios proyectos en los que el ApS proporciona una metodología de trabajo colaborativa con diversos colectivos y organizaciones (Puerta, 2019).

Por ejemplo, el proyecto titulado “+Art Massanassa. Una recuperación de Entorno Urbano en Cooperación”, desarrollado en 2016, en el que se “propuso la recuperación de zonas deterioradas y marginales del pueblo de Massanassa a través del desarrollo de pinturas murales, en un proyecto colaborativo entre la Agrupación Municipal, El Centro de Cooperación de la UPV, un grupo de estudiantes de Bellas Artes” (Puerta, 2019, p.105).

De igual modo, en los estudios de Grado en Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid se vienen realizando desde 2002 bajo esta metodología, proyectos con los alumnos de la asignatura *Artista, creatividad y educación*, en concreto resultan de gran interés las propuestas desarrolladas en colaboración con el Centro Municipal de Salud Comunitaria, en los que se favorece el apoyo a niños y adolescentes en contextos de salud (Albar y Antúnez, 2022).

También en el contexto de secundaria, es relevante como surgen proyectos para conectar arte, educación y acción social. Ramos (2021), relata la experiencia de un grupo de estudiantes de secundaria, Escuelas Pías de Zaragoza, que colaboraron con la asociación *Believe in art*, centrada en introducir el arte en ámbitos hospitalarios, junto con dos artistas locales y el profesorado del centro, en la creación de un mural artístico para el Centro de Salud de San Pablo. La autora de la investigación destaca los beneficios tanto sociales como educativos de esta metodología, incrementando el interés del alumnado por los contenidos tratados, lo que se debió fundamentalmente a que,

... tuvieron la oportunidad de aplicar su trabajo a la realidad, pudiendo observar su repercusión en el medio y en ellos mismos, y les ayudó a ser conscientes de la necesidad de adaptación y reflexión continua a la hora de realizar cualquier acción artística que incida en el entorno. (Ramos, 2021, p.88).

La cuestión clave del ApS es el trabajo colaborativo que permita que distintos contextos puedan interrelacionarse y obtener beneficio mutuo. Conectar distintos niveles educativos con instituciones culturales y/o sociales puede resultar muy gratificante, como es el caso del proyecto *Memòria, recuperació d'artesanía i sostenibilitat* realizado entre la Universitat de Barcelona y los IES Rovira-Forns y Estela Ibèrica de Santa Perpètua de Mogoda, en el que se pretende entre otros aspectos,

recuperar los sistemas productivos tradicionales de la artesanía aplicándolos a la producción artística y al diseño; dotar al alumnado de las herramientas necesarias para

la producción artesanal vinculada con la memoria histórica local; intercambiar con la población las costumbres y tradiciones en relación con la producción artesanal. (Civit, 2021, p.176).

La experiencia de ApS ligada a los museos, también se ha dado en algunos proyectos de éxito como el desarrollado en el Centro de Personas Adultas Mercè, de Elche (Alicante), en el que los alumnos de diferentes asignaturas, han colaborado a lo largo de todo un curso académico para crear el Museo de la Ciencia y la Tecnología (MuCyT) (Pastor, 2017)., con acciones como la creación de las piezas del museo, la colaboración en la difusión de las actividades, el diseño de la página virtual del museo, etc.

El ApS, puede plantearse como una propuesta de gran extensión en el tiempo y que aglutine a diversos implicados, como las que se acaban de mencionar, o bien, como acciones puntuales que aporten una solución a una cuestión concreta determinada. Tal es el caso, de la experiencia realizada por los alumnos del Centro Regional de Formación del Profesorado (CRFP) de Castilla-La Mancha, que diseñaron y protagonizaron un recurso audiovisual para difundir el propio museo en su entorno (De la Ossa, 2019).

Otro ejemplo es el proyecto propuesto por el profesorado de los grados de educación primaria de la Universidad Pública de Navarra, en el que los alumnos deben diseñar y concebir un museo pedagógico virtual, con un doble objetivo: la creación de un museo virtual que tenga un impacto sociocultural en el entorno, y el aprendizaje crítico y reflexivo de los estudiantes con respecto a los contenidos trabajados durante el proceso (Scotton et.al., 2022).

Tal y como relata Batlle (2020, p.23), “el aprendizaje servicio conecta de manera natural con pedagogías atentas a la cooperación, al aprendizaje significativo, la participación, la reflexión crítica y la investigación realizada en grupo”, esto es, involucra a todos los participantes del proceso educativo creando experiencias significativas que se traducen en varios aspectos positivos más allá de los curriculares, como la concienciación sobre nuestro entorno, o el descenso del absentismo y la conflictividad (Batlle, 2020), especialmente en el ámbito escolar, y la profunda conexión con la realidad social y laboral, en el contexto de la educación superior y universitaria.

Por tanto, esta metodología supone una oportunidad inmejorable para vincular las instituciones culturales, con los organismos de educación formal y a su vez con las problemáticas sociales, culturales y educativas del entorno. Los museos, bajos los parámetros de la Museología Social, pueden trabajar colaborativamente con profesorado y educandos, con un objetivo común: lograr el avance y mejora de la comunidad en la que se ubican.

3. Conclusiones: puntos de encuentro

Las propuestas que se han analizado ligados al ApS, están vinculadas a las denominadas metodologías o pedagogías activas en las que el alumno se convierte en el centro del aprendizaje, convirtiéndolo en protagonista del proceso educativo y no mero espectador como suele ser habitual en la enseñanza tradicional. De algún modo paralelo, en el arte y en la museología ocurre lo mismo: el espectador/ciudadano, antes pasivo, se requiere

ahora como parte integrante del proceso cultural, otorgándole el papel de cocreador de su propio desarrollo sociocultural. Por tanto, la conexión entre las propuestas de la museología social, las iniciativas de las prácticas artísticas colaborativas y la metodología de aprendizaje servicio, queda reflejada en los distintos proyectos revisados. Además, en el contexto actual de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 (La Agenda para el Desarrollo Sostenible, s.f), este tipo de iniciativas que trabajan con cualquier contexto y problemática a nivel social, cultural y educativo, pueden resultar muy beneficiosas para aportar un pequeño (o no tan pequeño) grano de arena en la consecución de estos fines.

Se plantea a continuación, los distintos puntos de encuentro entre estos ámbitos con el fin de proponer nuevos lazos de conexión sobre los que indagar y configurar líneas de acción.

3.1. Conexión entre museos y contexto sociocultural a través de las prácticas artísticas colaborativas

Las prácticas artísticas colaborativas desplazan el epicentro del arte hacia el espectador/ciudadano convirtiéndolo, no solo en partícipe del proceso, sino en beneficiario del acto creativo. Si el museo desea evolucionar hacia una entidad más social y comprometida, este tipo de prácticas serán de gran interés para su desarrollo.

Si el rol del artista y del espectador de arte ha cambiado, el de la institución cultural también debe hacerlo para concebirse como un aliado más, un organismo que no solo permita, sino que promueva y favorezca el desarrollo social, cultural y educativo de un contexto determinado.

Pero ¿Cómo involucrar a los museos en estas prácticas artísticas?

Entre otras líneas de acción, los espacios museísticos pueden convertirse en el epicentro del trabajo con los artistas y los colectivos sociales, además, los trabajadores del museo pueden aportar su perspectiva a nivel de gestión y difusión sobre el arte y el patrimonio, o bien, se pueden organizar grupos de trabajo de distintas temáticas y colaborar asiduamente con la institución. En definitiva, el espacio museístico puede convertirse en la plataforma desde la que articular el cambio en el contexto sociocultural a través de la acción artística, siendo necesario para ello, que la institución asuma su perfil colaborativo.

3.2. Conexión entre museos y educación formal a través de la metodología aprendizaje servicio

La educación constituye uno de los pilares básicos sobre los que se sustentan los parámetros de la Museología Social, por lo que establecer redes de trabajo con las instituciones que desarrollan la educación formal, será uno de los caminos clave para que los museos actuales afronten sus responsabilidades para con la ciudadanía.

La metodología de aprendizaje servicio, puede ser una de las vías con las que conectar con los museos que se esfuerzan por seguir las pautas de la museología social, ya que se concibe precisamente bajo la perspectiva de lo educativo y el desarrollo social. Por tanto, establecer proyectos colaborativos entre museo, centro educativo y a su vez con algún colectivo u organismo social, puede resultar ampliamente beneficioso para la sociedad en su conjunto.

¿Y cómo hacerlo?

Entre otras medidas de actuación se puede considerar emplear los espacios de los museos para fomentar el encuentro y, por tanto, el trabajo colaborativo, por otro lado, utilizar los contenidos patrimoniales de las instituciones para debatir, cuestionar y reflexionar sobre conceptos como la identidad cultural, o bien, diseñar actividades para que ciertos colectivos se sientan incluidos. Tal y como indicaba Fontal (2013), la educación patrimonial, aporta beneficios no solo para el conocimiento del propio patrimonio, sino también, para su puesta en valor, su apropiación simbólica para su conservación y respeto y por supuesto, también para su difusión.

Por tanto, los museos tienen una oportunidad única para convertirse en espacios donde confluyan las distintas perspectivas educativas, y que, de esa confluencia de visiones, surjan proyectos con un calado social y cultural imprescindible para la comunidad.

3.3. Museos/Artistas/Educación: mediación cultural al servicio del desarrollo social

Para concluir, es destacable señalar que lo que tienen en común tanto la museología social, como las prácticas artísticas colaborativas y la metodología de aprendizaje servicio, es la aportación que cada una de estas lleva a cabo para mejorar la sociedad en la que se reside. Si se establecen estrategias que ayuden a que estos ámbitos converjan hacia un mismo objetivo, los resultados pueden ser muy productivos para todos los implicados.

La mediación cultural, establecida progresivamente en los espacios culturales, será la perspectiva desde la que fomentar esos encuentros, se convertirá en la plataforma desde la que impulsar esas redes de trabajo colaborativo, en definitiva, será la clave desde la que poder configurar los museos como instituciones imprescindibles para la educación y la acción social.

Referencias

- Albar Mansoa, Pedro Javier., & Antúnez del Cerro, Noelia. (2022). Aprendizaje Servicio en proyectos de arte y salud. (Facultad de Bellas Artes, UCM). Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico., (15), 81–95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979894>
- Ardenne, Paul. (2002). Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación. Murcia: CENDEAC

- Batlle, Roser. (2020). Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción. Madrid: Santillana Activa
- Blanco, Paloma. (2005). Prácticas artísticas colaborativas en la España de los años noventa. Museo de arte contemporáneo de Barcelona, 188-205. http://marceloexposito.net/pdf/1969_palomablanco_practicascalaborativas.pdf
- Caja de herramientas (s.f.) Una ciudad muchos mundos, <https://www.unaciudadmuchosmundos.es/herramientas>
- Castejón Ibáñez, María Magdalena. (2019). Hacia un museo social: estudio de una metodología participativa para vincular el Museo de Bellas Artes de Murcia a su territorio. Proyecto de investigación: Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/73564>
- Civit López, Anais. (2021). Recuperación de la tradición textil en Santa Perpètua de Mogoda: una aproximación desde la práctica artística en clave de Aprendizaje-Servicio. *Revista de Investigación en Educación*, 19(2), 176-191. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i2.3674>
- Consejo Internacional de Museos (24 de agosto de 2022). El ICOM aprueba una nueva definición de museo. <https://icom.museum/es/news/el-icom-aprueba-una-nueva-definicion-de-museo/>
- Crespo-Martín, Bibiana. (2020). Acerca de las prácticas artísticas participativas contemporáneas como catalizadoras de la sociabilización. *Historia y comunicación social*, 25(1), 275. <http://dx.doi.org/10.5209/hics.69244>
- De la Ossa Martínez, Marco Antonio. (2019). “Convavenator corcovatus”: aprendizaje-servicio en el Museo Paleontológico de Castilla-La Mancha. *Eufonía: Didáctica de la música*, (78), 63-69.
- Del Río Almagro, Alfonso., & Collados Alcaide, Antonio. (2013). Modos y grados de relación e implicación en las prácticas artísticas colaborativas. *Creatividad y Sociedad*. <http://hdl.handle.net/10481/56777>
- Fernández Fernández, Jesús., Alonso-González, Pablo., & Navajas Corral, Óscar. (2015). La Ponte-Ecomuséu: una herramienta de desarrollo rural basada en la socialización del patrimonio cultural. En, *La descomunal, Revista iberoamericana de patrimonio y comunidad*, 118-130. <http://hdl.handle.net/10261/126385>
- Fontal, Olaya. (2013). La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas. Gijón: Trea.
- Girault, Yves & Orellana, Isabel. (2020). 50 años después de la mesa redonda de Santiago de Chile: ¿En que esta la museología social, participativa y critica?, En, Girault, Y & Orellana, I. (Coords.) *Actas coloquio internacional Museologia Social, Participativa, y Critica*, p.9-41. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03283479> <https://doi.org/10.33349/2020.101.4698>

- Grau-Costa, Eulalia., Callejón-Chinchilla, María Dolores., & Porquer-Rigo, Joan Miquel (2020). Metodologías de creación en clave de Aprendizaje-Servicio. El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global, 704-713. http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2020/07/ApSU-Porquer_2.pdf <http://hdl.handle.net/11162/192484>
- Intermediae (2022). En, (Plasencia, Inés & Rodriguez, Jaime, (Eds.), La colaboración en disputa. Investigación artística y prácticas situadas. Madrid: Matadero Madrid.
- Intermediae (s.f.) Matadero Madrid, <https://www.mataderomadrid.org/programas/intermediae>
- La Agenda para el Desarrollo Sostenible (S.f.). Naciones Unidas, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Lorente, Jesús Pedro (2012). Manual de historia de la museología. Gijón: Trea.
- Moutinho, Mario. (2007). Evolving definition of sociomuseology: proposal for reflection. Cadernos De Sociomuseologia, 28(28). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/510>
- Muñiz Jaén, Ignacio. (2016). El Ecomuseo del río Caicena (Almedinilla, Córdoba). En, Cuadernu: Difusión, investigación y conservación del patrimonio cultural, (4), 101-109. <https://laponte.org/wp-content/uploads/2019/12/ecomuseo-caicena.pdf>
- Mur Dean, María (2016) “Colaboración”. En Hablarenarte (ed.) Glosario Imposible. Madrid: hablarenarte. (pp. 2-12). http://www.hablarenarte.com/catalogos/doc_glosario_imposible/colaboracion/index.html#page/1
- Navajas Corral, Óscar. (2020). Nueva museología y museología social. Una historia narrada desde la experiencia española. Gijón: Trea
- Neu, María Magdalena. (2020). A Sociomuseologia como escola de pensamento e a Museologia Social como prática. Como os museus podem ajudar a transformar a realidade dos grupos sob o efeito da marginalização? En, Cadernos de Sociomuseologia Nova serie 16 - 2020 (Vol. 60), p.117-143, <http://hdl.handle.net/10437/10431>
- Palacios Garrido, Alfredo. (2009) El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social Vol. 4/ 2009 (págs: 197-211) <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/download/ARTE0909110197A/8795>.
- Pasqualucci, L. Schneider, A.L., Primo, J., Moutinho, M. (2022) Sociomuseologia, Diversidade e Educação: Por um Currículo Crítico, Plural e Dialógico. (Sociomuseologia, diversidad y educación. Por un currículo crítico, Plural y dialógico). Revista e-Curriculum, São Paulo, v.20,n.1, p.319-346, jan./mar. 2022 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo –PUC-SP, DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p319-346>

- Pastor Pérez, Jose Tomás. (2018). El Museo Escolar de Ciencia y la Tecnología como proyecto de Aprendizaje-Servicio. Monográfico Innovación UMH 2017, 87. <https://doi.org/10.4995/msel.2017.6606>
- Primo, Judite. & Moutinho, Mario. (2020). Referências teóricas da Sociomuseologia, En, Primo, Judite. & Mountinho, Mario. (Eds.) Introdução à Sociomuseologia, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Departamento de Museologia-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Catedra UNESCO “Educação Cidadania e Diversidade Cultural”. p. 17-34. Lisboa. http://www.museologia-portugal.net/files/introducao_sociomuseologia_10.07.2020.pdf
- Puerta, Felicia. (2019). Aprendizaje-servicio, arte, e innovación docente en la Upv. Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras, (8), 99-112. <https://doi.org/10.4995/sonda.2019.18279>
- Ramos, Nora. (2021). El aprendizaje-servicio para el desarrollo de la motivación en educación artística. Estudio de caso en el área artística de Educación secundaria. Artseduca, 31, p.79-33, DOI: <https://doi.org/10.6035/artseduca.5814>
- Sánchez de Serdio Martín, Aida. (2015) Prácticas artísticas colaborativas: comprender, negociar, reconocer, retornar. En A. Collados y J. Rodrigo (eds.) Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto. Granada: Centro José Guerrero. Diputación de Granada. (39-44)
- Scotton, Paolo., Palacios Garraza, Ana, Urreizti, Garbiñe., & Flores Uribe, Unax. (2022). La construcción de un museo pedagógico virtual como creación de un entorno de enseñanza-aprendizaje colaborativo. En, La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria (pp. 359-368). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8527519.pdf>.
- Sola Pizarro, Belén. (2019). Prácticas Artísticas Colaborativas: nuevos formatos entre el arte y la educación. De arte: revista de historia del arte, (18), 261-268. DOI: <http://dx.doi.org/10.18002/da.v0i18.5885>
- Sola Pizarro, Belén. (2021). Prácticas artísticas colaborativas como propuesta metodológica para la educación artística. Estudio de caso del proyecto Libertad. Educación artística: revista de investigación (EARI), (12), 126-138. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.20697>
- Stoffel, Mercedes. (2012). De que hablamos cuando hablamos de Sociomuseología. En RdM.Revista de Museología, (53), pp. 8-14.
- Transductores (s.f). <https://transductores.info/>

La pintura expandida como paradigma y experiencia en la enseñanza superior de las artes

Expanded painting as a paradigm and experience in higher arts education

Julio César Ortega Solano
Universidad de Barcelona, España
juliortega@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-3904-089X>

Recibido: 09/09/2022
Revisado: 30/05/2023
Aceptado: 29/07/2023
Publicado: 30/07/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.24.7549>
Investigación

Sugerencias para citar este artículo:

Ortega Solano, Julio César (2023). «La pintura expandida como paradigma y experiencia en la enseñanza superior de las artes», *Tercio Creciente*, 24, (pp. 61-67), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.24.7549>

Resumen

Desde la irrupción de las nuevas tecnologías digitales como fenómeno global y con la aparición de nuevos materiales de síntesis industrial, el campo de la pintura ha venido experimentando un cambio de paradigma en su práctica artística.

Este cambio se centra en el efecto, que ha pasado de la realidad de la naturaleza a la nueva realidad virtual digital. Si entendemos la práctica pictórica desde la realidad de la

naturaleza como un simulacro de la realidad, la práctica pictórica desde la realidad virtual digital, ya no simula, sino que presenta una nueva realidad en la pintura.

Es un hecho, que el entorno digital produce cambios notables en las conductas sociales, en consecuencia y como reflejo de la sociedad, estas no pasan desapercibidas dentro de la práctica pictórica en la enseñanza superior de la artes.

En este sentido, y como referente, tenemos las obras pictóricas Peter Halley y Fabián Marcaccio, estas obras son un claro ejemplo de unas prácticas pictóricas creadas a partir de esta nueva realidad digital. En el caso de Halley, desde una visión conceptual del fenómeno digital y su influencia social y, en el caso de Marcaccio, a partir de la utilización del software y el hardware digital para la creación pictórica.

Conceptos y métodos en la aplicación práctica de nuevos sistemas para la creación de una pintura referenciada del entorno digital, que nos sitúa ante lo que en la actualidad viene denominando como pintura expandida. Una pintura que en muchos casos se libera de soporte para desarrollarse en sí misma.

Palabras clave: pintura, expandida, enseñanza, digital, virtual.

Abstract

Since the emergence of new digital technologies as a global phenomenon and with the appearance of new industrially synthesized materials, the field of painting has been experiencing a paradigm shift in its artistic practice.

This change is centred on the effect, which has gone from the reality of nature to the new digital virtual reality. If we understand the pictorial practice from the reality of nature as a simulacrum of reality, the pictorial practice from the digital virtual reality, no longer simulates, but presents a new reality in painting.

It is a fact that the digital environment produces remarkable changes in social behaviours, consequently and as a reflection of society, these do not go unnoticed in the pictorial practice in higher education in the arts.

In this sense, and as a reference, we have the pictorial works Peter Halley and Fabián Marcaccio; these works are a clear example of pictorial practices created from this new digital reality. In Halley's case, from a conceptual vision of the digital phenomenon and its social influence and, in Marcaccio's case, from the use of software and digital hardware for pictorial creation.

Concepts and methods in the practical application of new systems for the creation of a painting referenced to the digital environment, which places us in front of what is currently referred to as expanded painting. A painting that in many cases frees itself of support to develop within itself.

Keywords: Painting Expanded, Teaching, Digital, Virtual.

Desarrollo

Desde la irrupción de las nuevas tecnologías digitales como fenómeno global y con la aparición de nuevos materiales de síntesis industrial, el campo de la pintura ha venido experimentando un cambio de paradigma en su práctica artística.

Diversos autores, no necesariamente interconectados, han visto las múltiples posibilidades y aplicaciones que desde el entorno digital pueden suponer nuevas aportaciones como referencia de nuevas realidades pictóricas. En este sentido, las obras pictóricas de Peter Halley y de Fabián Marcaccio se han ido desarrollado a partir de nuevas realidades y entornos digitales que se han introducido en la aplicación de nuevos sistemas y metodologías para la creación artística. Para Peter Halley el entorno digital es un modelo matemático de representación en estructuras geométricas de los edificios de las ciudades, que se ha convertido en el tema central de su pintura, desarrollando unas composiciones a través de la materia, donde el bastidor es el sostén de una superficie texturada sobre la tela y una paleta de color renovada. Aparecen nuevos códigos de representación en los que las texturas hacen referencia a la piel del edificio, superficies enlucidas con material Roll-a-tex®¹ y, donde las pinturas DayGlo®² y sus efectos fluorescentes, simulan esta nueva realidad de la luz digital, colores referenciados, signo y significado del color que emite la pantalla del ordenador.

Una pintura que es crítica ante un entorno social digitalizado que cada vez está más interconectado y, como consecuencia, alienado socialmente por las redes y los medios de comunicación de internet.

La incorporación en la obra de los flujos informativos que transitan por las redes de telecomunicación es también una estrategia de actuación muy habitual en el arte. (Prada, 2012).

1 Roll-a-tex®, es una fórmula de aditivos textura de látex y pinturas a base de aceite, de alto rendimiento con que emulsionan y se convierten en parte de la pintura, se aplica fácilmente con un rodillo y se dispone de tres tipos de granos que actúan en diferentes acabados y efectos. <https://www.rustoleum.com/product-catalog/consumer-brands/zinsser/additives/roll-a-tex-sand-texture-additive/>

2 Day-Glo Color Corp. Se especializa en la producción de pinturas y pigmentos fluorescentes, como los que se utilizan en aplicaciones de seguridad, obras de arte y señalización. La compañía inventó pinturas fluorescentes de luz negra y luz diurna que utilizan tintes fluorescentes. https://en.wikipedia.org/wiki/Day-Glo_Color_Corp.

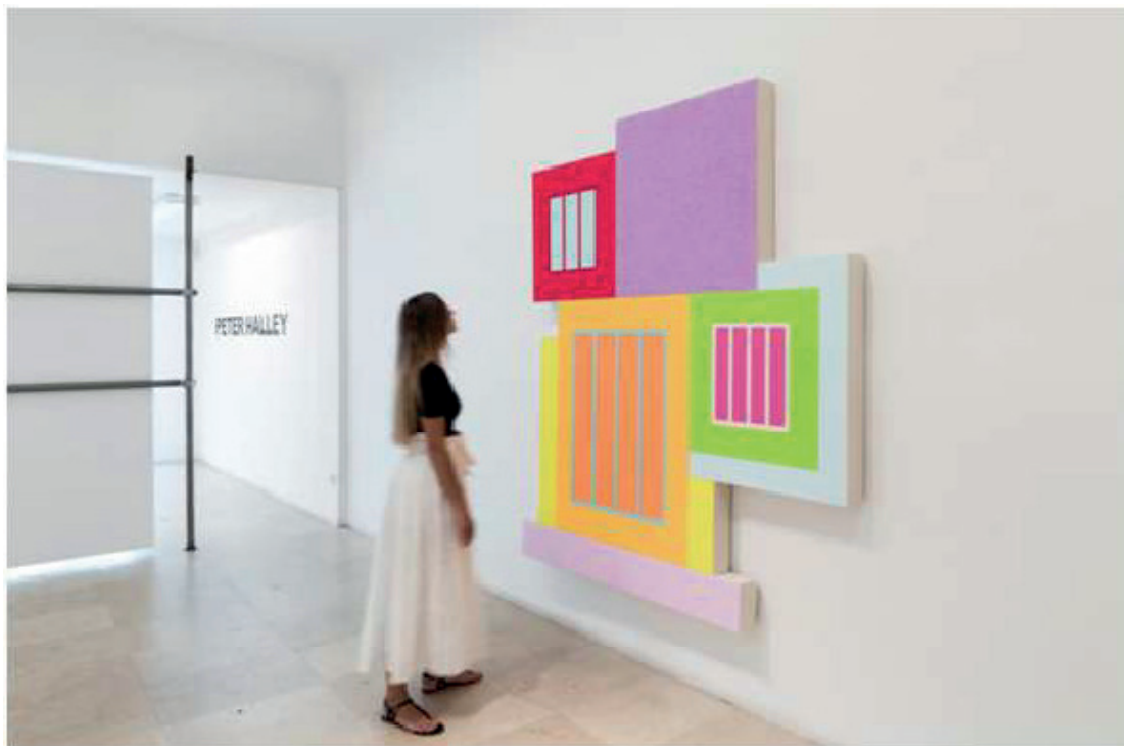


Fig.1. Obra de Peter Halley en la galería SENDA. The high Note, 2020, Acrílico Day-Glo, Acrílico y Roll-a tex sobre lienzo (Colección Particular, Valencia), 200 x 175 cm. Imagen cedida y reproducida con permiso de la Galería Senda Barcelona.

Para Halley el espacio privado de los edificios interconectados a la red de internet se ha convertido en una prisión. Las relaciones interpersonales a través de la red que simulan, en muchos casos, realidades ficticias y deshumanizadas, han pasado del contacto humano, face to face, a la imagen en pantalla, computer to computer. En la obra pictórica de Halley, sus “prisiones” se han convertido en su imagen iconográfica central. Es una nueva forma de aislamiento moderna, donde las “celdas” son como una cápsula, una oficina sin ventanas, un cubículo (Luna, 2014). Halley encuentra su inspiración en lugares como cárceles, canalizaciones o túneles, creando en sus obras una atmósfera opresiva que resulta una perfecta metáfora de la sociedad actual, dominada por la tecnología y las redes de comunicación (Hernández, 2012).

Por el contrario, el trabajo pictórico de Fabián Marcaccio se diversifica en múltiples líneas de investigación proyectadas en obras sobre bastidor con cuerdas, impresiones digitales sobre tela de PVC para su obra mural, impresiones digitales en 3D con materiales plásticos fungibles o con siliconas en frío.



Fig.2. Fabián Marcaccio. New Paintant Family-Group-Cluster-Swarm 2016. Imagen cedida y reproducida con permiso de la Galería Joan Prats Barcelona.

Pintura desarrollada a partir de dibujos escaneados, modificados y amasados digitalmente. Edición y creación de “actantes”, imágenes de animación digital denominadas por Marcaccio que, posteriormente, son el motivo y referente de sus impresiones digitales 3D.

Marcaccio está interesado por la ‘pictorialidad’ que puede reunir el material fotográfico, la pintura digital, o las técnicas escultóricas como el casting, ampliando su alcance hasta todo aquello que la obra necesite en cada momento. Friedrich Schlegel, en sus Fragmentos críticos, viene a señalar algo que tiene mucho que ver con esta interesante idea con la que trata de trabajar Marcaccio: «Todos los sagrados juegos del arte son sólo lejanas reproducciones del juego infinito del mundo, obra de arte en eterna formación» (Boehmer, 2012).

Marcaccio ha creado un nuevo vocabulario en su trabajo pictórico; Paintants pancartas callejeras de actividades publicitarias donde las secuencias escultórico-arquitectónicas se expanden para ser transitados; Murales, a los que también denomina

como Environmental Paintants (Pinturas ambientales); Structural Canvas Paintants (Pinturas para lienzos estructurales) o Animation Paintants (Pinturas de animación).

Vocabulario que toma forma en su Paintants Lab (Impresión 3D para el desarrollo de la pintura), espacio donde el autor crea su pintura a partir de la investigación de la imagen digital y sus múltiples configuraciones. Sobre su trabajo, y un sentido expandido de la pintura, el propio Marcaccio dice: “[...] Los pintores enfatizan las relaciones tiempo-espacio, utilizando compuestos pictóricos, fotográficos y escultóricos [...]. (Marcaccio, Paintants Corporation, 2018)

Analizando los trabajos de estos dos autores vemos como el espacio digital y las redes de comunicación de internet han propiciado una nueva visión de la pintura y su campo expandido, siendo, sin duda, un cambio de paradigma a nivel pedagógico dentro de la enseñanza superior de las artes.

Los objetivos de este trabajo se pueden resumir en los siguientes campos: Estudio y análisis de las obras de Halley y Marcaccio conceptual y procedimentalmente para su introducción en los planes docentes del área de pintura; Incorporación de nuevas metodologías para el desarrollo de la pintura a partir de un nuevo concepto del entorno digital para su actualización e; Incorporación en los talleres de herramientas digitales para la elaboración de bocetos y proyectos, hardware, software y plotters de impresión 2d y 3d. Avanzar en la investigación y el desarrollo de nuevos materiales de síntesis industrial para su aplicación pictórica en la educación superior de las artes.

Incorporación de nuevos soportes y nuevas paletas de color de referencia del entorno digital.

A partir de la propia investigación y el análisis de las materias y los materiales utilizados en la producción de sus obras, teniendo como nexo de unión la tecnología digital y sus aplicaciones, analizamos una nueva realidad virtual que ha facilitado, por un lado, un nuevo referente cromático matérico, y por otro lado, conceptualmente, viendo como las redes de comunicación en internet han sido el tema y el eje central que, durante décadas, han ido desarrollando en su práctica pictórica. Todo ello, conjuntamente, quedará vinculado a la aplicación de procedimientos interpretativos y analíticos de estos trabajos para el abordaje del objeto fundamental del estudio: la relación experimental entre la pintura contemporánea y los nuevos materiales y tecnologías digitales que la articulan dentro del amplio y abierto concepto de la pintura expandida como paradigma y experiencia en la enseñanza superior de las artes.

Las obras de Peter Halley y Fabián Marcaccio, nos remiten al entorno digital o a los medios la comunicación en internet desde una mirada crítica, en el caso de Halley, con colores DayGlo y superficie texturada Roll-a-tex, o como medio para la investigación y el desarrollo de la pintura a través de la impresión digital 2D y 3D, en la obra de Fabián Marcaccio.

Una nueva realidad en pintura que se postula como vanguardia y referente en la enseñanza superior de las artes, reflejo de una sociedad global digitalizada.

Podemos vislumbrar que la enseñanza superior de las artes, con la aparición de una nueva realidad digital y sus referentes matéricos de síntesis industrial, se encuentra en un verdadero paradigma de cambio o, mejor dicho, de asimilación de nuevos métodos y metodologías en cuanto a la práctica pictórica de la era digital.

Las obras de Halley y Marcaccio son un claro ejemplo de un trabajo pictórico creado a partir del entorno digitalizado de la sociedad globalizada.

Como consecuencia de este trabajo y, en la parte opuesta del pintor francés Paul Delaroche, quien consideraba que la pintura estaba muerta tras contemplar los, entonces, novedosos daguerrotipos, Fabián Marcaccio considera que la pintura está viva, y quienes sufren actualmente son el cine y la foto- En su Manifiesto “La pintura como resistencia”, nos comunica lo siguiente: “[...] La pintura apoya y define el derecho a la subjetivación, y está abierta a múltiples modos de referirse a lo real [...]” (Marcaccio, Hoy: pintura, 2013).

Ante esta nueva realidad en la práctica pictórica de Halley y Marcaccio, ésta se presenta como necesaria en su aplicación teórica y metodológica en la Enseñanza Superior de las Artes

Referencias

- Cabra de Luna, José Manuel. (2014). La imagen de la Ciudad. Málaga: Informe Ayuntamiento de Málaga (Agenda 21 Málaga). P.11.
- Marcaccio, Fabián. (2018). Paintants Corporation (30 de 06 de 2018). Recuperado el 16 de Abril de 2021, de Paintants Corporation: <http://paintantscorporation.com/site/>
- Martín Prada, Juan. (2012). Otro tiempo para el arte. Cuestiones y comentarios sobre el arte actual. Sendemà Editorial, P.50 Valencia.
- Halley, Peter. (2020). New Paintings. SPACE-SENDA. From 15 SEP, 2020 to 30 NOV, 2020. Consultado el 20/01/2022 en <https://galeriasenda.com/event/peter-halley-new-paintings/>
- Halley, Peter. Galería Senda 2022. Consultado el 20/01/2022 en <https://galeriasenda.com/artista/peter-halley/>
- Hans Gerd Rötzer y Marisa Siguán Boehmer. (2012) Historia de la literatura en lengua alemana: de los inicios a la actualidad, Barcelona: Universidad de Barcelona, 2012, P.176.
- Hernández, Noelia. (2012). Peter Halley. Formas, líneas y cuadros. Barcelona: La Vanguardia (25 de abril de 2012). Cultura, P.20

Intersecciones de género, escritura creativa y expresión intercultural: un caso en el municipio de Alcalá la Real (Jaén, España)

Intersections of gender, creative writing and intercultural expression: a case in the town of Alcalá la Real (Jaén, Spain)

Violeta Martínez-Barella

Universidad de Jaén, España

violetazulmarina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6064-7445>

Recibido: 01/06/2023

Revisado: 15/06/2023

Aceptado: 19/06/2023

Publicado: 01/07/2023

Antonia García-Luque

Universidad de Jaén, España

agalu@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0002-9489-2163>

María del Carmen Sánchez-Miranda

Universidad de Jaén, España

mmiranda@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0002-0330-4160>

Sugerencias para citar este artículo:

Violeta Martínez-Barella, García-Luque, Antonia y Sánchez-Miranda, María del Carmen (2023). «Intersecciones de género, escritura creativa y expresión intercultural: un caso en el municipio de Alcalá la Real (Jaén, España)», *Tercio Creciente*, 24, (pp. 69-79), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.24.8128>

Resumen

En este artículo sistematizamos una experiencia de intervención a partir de cómo la escritura creativa se convierte en una herramienta educativa de transformación social que puede ir enfocada hacia la interacción comunicativa en diferentes procesos y etapas de vida. Se muestra un caso de estudio con un grupo de mujeres que participan activamente el tejido asociativo del municipio de Alcalá la Real (Jaén, España), y que son beneficiarias de políticas sociales destinadas a la integración intercultural, cohesión social

y acción comunitaria. En dicho contexto se aplicó un taller de escritura creativa con una metodología cualitativa e implementación de técnicas experienciales donde se trabajaron situaciones y problemáticas socioculturales en el grupo objeto de investigación-acción.

Palabras clave: escritura, creatividad, comunicación, interculturalidad.

Abstract

In this article, we systematise an intervention experience based on how creative writing becomes an educational tool for social transformation that can be directed towards communicative interaction in different processes and stages of life. We present a case study with a group of women who actively participate in the associative fabric of the municipality of Alcala la Real (Jaen, Spain), and who benefit from social policies aimed at intercultural integration, social cohesion, and community action. In this context, a creative writing workshop was implemented using a qualitative methodology and experiential techniques, addressing sociocultural situations and issues within the research-action group.

Keywords: Writing, Creativity, Communication, Interculturality.

Fuente de financiación de la investigación o propuesta de la que parte el artículo:

El texto que se presenta expone los principales resultados obtenidos en la investigación desarrollada dentro de los talleres de escritura creativa llevados a cabo en el marco de un programa sobre interculturalidad, ejecutado desde la ONG La Liga Española por la Educación, donde se enmarca la labor de investigación etnográfica sobre migración y entornos rurales.

1. Introducción

El arte como forma de comunicación social siempre ha estado ligado al ser humano y se ha considerado una forma de lenguaje originario, ya que desde la época del neolítico se narraban historias a través de manifestaciones artísticas, materializadas en pinturas rupestres como medio de comunicación (Martínez, 2018). El ejercicio de escribir, permite al autor pensar y existir tanto intrapersonal como interpersonalmente, valiéndose de la inteligencia introspectiva y de la orientada socialmente, según Frank, Rinvolutri y Martínez (2012: 10), configurándose como un elemento fundamental en la educación no formal en general y de la andragogía en particular, procurando, en el caso que relatamos en las siguientes páginas, la incorporación de patrones y valores interculturales y la potenciación de un desarrollo cognitivo más real y efectivo.

Existen diversas manifestaciones artísticas que han sido vinculadas a procesos psicosociales y culturales por lo que vamos a conceder al arte un papel importante en el saber del individuo. Según considera Ander-Egg (2011: 352-353), en Martínez (2018: 17):

El arte no es un privilegio ni un lujo, es una forma significativa de expresión de ideas y sentimientos, capaz de hacer que las personas adquieran un mayor desarrollo más armónico y global. Las formas de educación por el arte tienden a promover ciertas cualidades humanas: el desarrollo de la sensibilidad, la capacidad para expresar, investigar, experimentar y transformar, de pertenecer, compartir, elaborar y respetar; educar para la belleza, la alegría, la salud y el goce. Cuando realizamos arte no profesional, se requiere tener en cuenta las siguientes premisas: Fe en la capacidad y posibilidades expresivas de los participantes, ausencia de dirigismos por parte de las personas que dinamizan el taller, en cuanto a formas de expresión, valorar el trabajo colectivo e individual, transmitir respeto por la libertad de expresión, valorar el intercambio de experiencias y sensaciones individuales, apoyo a la creatividad y la expresión.

En consecuencia, si fijamos nuestra mirada en la escritura como medio crucial de comunicación, podemos observar que en muchos países continúa siendo un privilegio el hecho de aprender a escribir, fundamentalmente en mujeres pertenecientes a contextos culturales minoritarios, las cuales continúan aisladas del entramado social y se sitúan relegadas a la vida privada del ámbito doméstico y del hogar, suponiendo, por tanto, una frontera en la interacción sociocomunitaria y en las oportunidades del posicionamiento público de las mujeres.

1.1. Deconstruyendo fronteras: arte y escritura creativa en diálogo

A la escritura se le ha concedido un papel importante como vehículo de expresión de nuestras emociones más íntimas y del enmarañado mundo interior, afirmándose como una forma prioritaria de conocerse a sí mismo. Como expone Adorna (2013: 29), citada en Martínez (2018: 19):

La escritura creativa nos hace indagar sobre nuestro pasado, las personas que más han influido en nuestra historia, sobre los acontecimientos que nos han marcado y por qué, sobre nuestras preferencias y deseo, sobre nuestro límites y capacidades, sobre nuestros debates internos, sobre nuestro presente y sobre nuestra proyección futura. La persona que escribe se convierte en analista de sí misma, es decir, el yo frente al yo desnudo, para aprender a quererse y amar al mundo. La escritura posee características sanadoras. Nos ayuda a reflexionar, a desbloquear y a observar los problemas desde otras perspectivas más amplias (...) Se puede sentir algo parecido a cuando vacías una mochila llena de cosas inútiles, porque al escribir vaciamos, nos liberamos (...) La palabra sirve también como denuncia y compromiso social, por eso se dice que es un arma pacífica.

Según Timbal (1993: 16), resulta muy complejo el ejercicio de la escritura y la invención asociada a la misma, compartiendo dificultades comunes para todas las personas que se enfrentan a ella, que plasma este autor en su círculo vicioso de la mala escritura. Ante este panorama, el esfuerzo por realizar el ejercicio de la escritura facilita

una recompensa mayor: los beneficios obtenidos para nuestra intervención, ya que ha favorecido la conexión con las emociones de los demás y, como resultado, el surgimiento de la empatía necesaria para derrotar y deconstruir miradas que no nos permiten entendernos y que generan obstáculos y discursos de odio de unas personas sobre otras.

En estos procesos, las barreras de la interseccionalidad siempre están operando a niveles de jerarquías, donde las dinámicas de poder varían en función de la clase social a la que pertenecemos, el nivel de estudios, el puesto de trabajo, sexo, etnia, nivel cultural, edad, identidad de género e incluso orientación sexual (Espinosa, 2022).

Cuando se propicia un encuentro intercultural en el que participan personas pertenecientes a colectivos subalternos -como pueden ser personas pertenecientes a otra cultura de cuyo país han tenido que emigrar por motivos políticos, económicos u otros conflictos sociales-, se dan una serie de casuísticas que provocan la necesidad de tener fuertes vínculos de apoyo en el país de acogida (bien por no entender el idioma, por sentirse diferentes, por no pertenecer a una clase social determinada, o por no tener empleo o un grado de estudios mínimos, entre otros factores), para empezar a forjar una nueva vida. Con este diagnóstico, en gran mayoría de ocasiones, acuden a ONG's donde se les ofrecen diferentes recursos para paliar las fracturas de las políticas sociales en materia de integración, siendo a su vez el espacio del tercer sector desde el que partimos para la realización de la experiencia de sistematización de la intervención.

En la puesta en práctica de los talleres interculturales debemos tener presente que siempre será un grupo heterogéneo, debido a no solo a la presencia de personas de diferentes culturas, sino también edad, clase social, nivel de estudios, identidades sexuales, etc., esto es, una “maraña de relaciones complejas”, según Platero (2014: 55), que provoca la necesidad de que cada actividad deberá ir intencionada a generar comodidad e inclusión para la acción, como base desde la que partir para la construcción de relaciones sanas y enriquecedoras, principalmente, teniendo presente la participación activa de cada una de ellas y ofreciéndoles un especial protagonismo en las historias o anécdotas que deseen compartir, porque según aborda Curiel (2007: 100):

Si lo subalterno se traduce en un discurso de multiculturalidad, entonces sigue manteniendo relaciones de poder colonialistas. El otro, la otra, se naturaliza, se homogeniza en función de un modelo modernizador para dar continuidad al control no solo de territorios, sino también de saberes, cuerpos, producciones, imaginarios y todo ello se basa en una visión patriarcal en donde los saberes de las mujeres son relegados a meros testimonios. Descolonizar entonces supone entender la complejidad de relaciones y subordinaciones que se ejercen sobre aquellos considerados “otros”.

Se trata, en definitiva, de no perder la identidad étnica como un parámetro imprescindible para construir verdaderas relaciones igualitarias y así deconstruir el poder de la cultura hegemónica, a partir de la conciencia de la trayectoria histórica colonialista que ha mantenido la discriminación y la racialización de unas culturas sobre otras.

2. Caso de estudio: taller de escritura creativa en el municipio de Alcalá la Real (Jaén)

Nuestro caso de estudio se ubica geográficamente en Alcalá la Real, un municipio perteneciente a la provincia de Jaén, territorio fronterizo, que limita con las provincias de Granada y Córdoba, instituyéndose como un espacio de acogida de personas emigradas de otros países.

El marco de intervención se focaliza a través de un taller compuesto por la puesta en práctica de diferentes técnicas inspiradoras de escritura, con el fin de ofrecer un espacio de construcción creativa, que se valiese de la escritura como forma de interacción y comunicación social, y en el que las personas participasen con sus diferentes experiencias de vida enriqueciendo con ello a componer, conjuntamente, una mirada intercultural.

El espacio en el que tuvo lugar el taller fue en el C.E.PER (Centro de Educación de Personas Adultas) “Arcipreste de Hita”, un centro situado en el municipio anteriormente citado, donde asistieron mujeres tanto nativas como oriundas de otros países (Marruecos, Senegal y Venezuela) y que, además, eran participantes activas de un programa sobre interculturalidad llevado a cabo por la ONG La Liga Española por la Educación, espacio de trabajo donde se enmarca la labor de investigación etnográfica sobre migración y entornos rurales, eje central de nuestro centro de interés. Tratamos de (de)mostrar el progreso que va más allá de la creación de un espacio de expresión y de reivindicación social y que nos acerca a las disconformidades emocionales, sociales y políticas que se pueden vivir en determinados contextos o momentos vitales, independientemente del origen del que partamos.

A lo largo de las diferentes sesiones que fueron configurando el transcurso de la intervención, junto al avance del programa de contenidos creativos planteados en su inicio, se fue profundizando y conformando, diagonalmente, un espacio de introspección donde se pudo abordar un proceso de deconstrucción de prejuicios y estereotipos establecidos.

3. Metodología

Durante toda la secuencia de la investigación-acción hemos utilizado una metodología mixta que ha combinado análisis cualitativo, a través de la observación participante llevada a cabo y, posteriormente, un análisis cuantitativo de resultados y evaluación de los mismos. La observación participante erigió el principal hilo conductor de nuestro trabajo, creando una etnografía construida, ya que las tareas giraron en torno a cimentar pequeñas historias individuales y colectivas, empleando el pensamiento abstracto como recurso creativo ante la ruptura de paradigmas e ideas preconcebidas.

Los talleres se repartieron en tres días y la duración de cada uno fue de dos horas: las sesiones se diseñaron con la finalidad de entablar vínculos entre las mujeres

participantes, facilitando empatizar con los procesos de vida de cada una de ellas, a la vez que se fomentaba la creatividad a través de la escritura: aprovechando el arte como una herramienta de construcción del conocimiento individual y colectivo, dentro de una sociedad plural conducente a adquirir mayor bienestar social, psicológico y emocional.

A partir de esta dinámica de trabajo en los talleres, las personas se sienten acompañadas ante la expresión de lo creativo ya que, en múltiples ocasiones, en la edad adulta existe miedo a decir o hacer algo ante lo desconocido o ante el temor a no saber hacerlo bien, cuando el secreto es que no hay que conocer nada previamente, únicamente estar presente con todos los sentidos. Se potencia el libre pensamiento y, por ende, se promueve el fortalecimiento de la heurística, una forma de resolver problemas a través del pensamiento divergente, la intuición y la inspiración (Martínez, 2018: 19); al mismo tiempo que se es consciente de la independencia y de la propia autonomía, propiciando el complejo proceso de la creatividad en cuanto al pensar y al hacer diferente y fortaleciendo, transversalmente, el movimiento asociativo y la constitución de redes personales y sociales.

Cabe destacar que, durante toda la ejecución de las acciones, un eje central ha sido la mirada feminista descolonial antirracista (Curiel, 2007), ofreciendo protagonismo en las historias de vida de mujeres que, por cuestiones de cultura -pertenecer a “culturas subalternas”-, etnia, edad, orientación sexual o diversidad funcional, entre otros aspectos, pudieran sentirse seguras y confiadas para expresarse en libertad.

4. Resultados y discusión

Durante las tres sesiones que duraron los talleres se aplicaron actividades de comprensión lectora, de producción de historias y de elaboración de textos breves, también de creación de técnicas de pintura libre a partir de palabras determinadas, de manera que, paralelamente, se observó una mejora del aprendizaje sociocultural y de las competencias comunicativas de cada asistente. No obstante, cabe señalar la dificultad de comprensión para mujeres que no se desenvolvían con soltura con el castellano, divergencia que se solventó gracias al apoyo de otras con mayor nivel idiomático que les prestaron su apoyo y les motivaban en su participación e implicación.

En las notas recogidas en el diario de campo se recabó todo tipo de información referente a anécdotas personales, aprendizajes significativos en la estructura gramatical de textos, así como el reconocimiento de la empatía grupal cuando las mujeres comentaban -a través de los ejercicios propuestos- parte de sus historias de vida y trayectorias de migración.

4.1. Interpretación de los datos obtenidos

En el siguiente gráfico plasmamos los resultados más significativos de la observación participante:

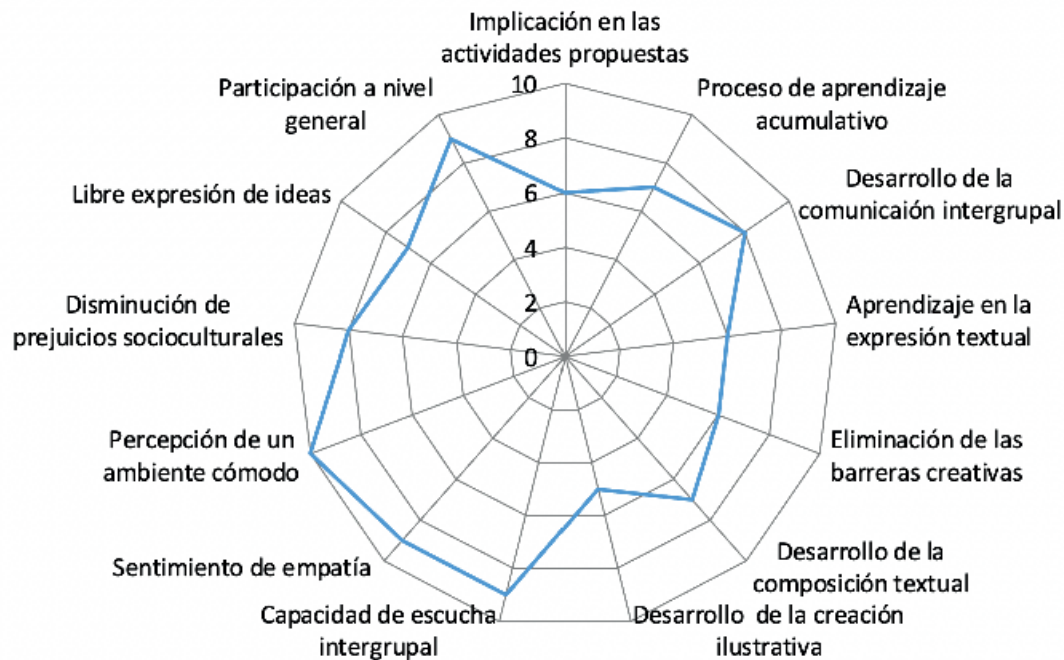


Figura 1: Resultados de la observación participante.

En la figura anterior, se pueden observar los siguientes 13 ítems de los resultados de la observación participante; a partir de una perspectiva cualitativa, en una escala de 1 a 10, comenzaremos a describir los indicadores de menor puntuación hasta llegar a los de mayor puntuación:

- El ítem de menor puntuación fue el puntuado con un 5, el “desarrollo de la composición ilustrativa”, ya que la mayoría de las mujeres mostraron muchas barreras por miedo a dibujar mal. La mayoría de personas sentían aprensión a ser juzgadas, pero según se adelantaban ejercicios, iban adquiriendo mayor soltura, hasta conseguir el objetivo de ver cómo cada una de las personas ilustraban de manera diferente una misma idea o sentimiento y de cómo las palabras causan emociones en nuestra lógica.
- Los siguientes ítems son los puntuados con un 6, donde encontramos la “implicación de actividades propuestas”, ya que al principio costó introducir a las personas en la mirada de que en la creatividad “todo valía”, de que no habría nada erróneo y todo estaría perfecto, aun así, costó traspasar las fronteras de la

razón y del ego. Otro ítem enumerado con un 6 fue “eliminación de barreras creativas”, por el mismo motivo anteriormente nombrado, ya que en la edad adulta cuesta un poco más dejarnos llevar por la creatividad sin miedo al rechazo o la burla. Continúa con una puntuación de 6, el “aprendizaje en la expresión textual”, poco a poco se desarrolló mayor destreza en la composición literaria, partiendo de muchos ejercicios abstractos en los que se jugaba con la fantasía y la ilusión.

- Seguimos abordando la puntuación de 7, en el cual hay otros tres ítems, uno fue “el proceso de aprendizaje acumulativo”, siendo la principal barrera para conseguirlo el idioma, ya que nos hacía realizar varias pausas para que les tradujesen las tareas a las mujeres que no entendían muy bien el castellano, pero no por ello no se avanzó, si no que se desarrolló la paciencia y había quienes progresaban en sus tareas, mientras que se daban las explicaciones y traducciones oportunas para las que lo necesitaban. Continúa con la misma puntuación de 7, “desarrollo de la composición textual” que, aunque es similar al anterior, trató de profundizar más en las tareas, evaluando la fluidez en la realización de pequeñas historias y cuentos de manera individual y colectiva. El último ítem de esta puntuación fue la “libre expresión de ideas”, este aspecto es muy relevante, ya que es uno de los principales objetivos de un taller de escritura creativa, donde las personas participantes aportaban reflexiones conforme necesitan expresarlas y entrenando la capacidad de escucha al otro.
- Con puntuación de 8 encontramos el indicador “desarrollo de la comunicación inter-grupal”, muy ligado al anterior mencionado, el cual abordaba los momentos de cuando las personas comenzaron a tener confianza en no ser juzgadas por lo que dibujaban, escribían o contaban, dándose situaciones de diálogo grupal donde las mujeres podían comentar sus creaciones, relacionándolas con sus emociones e historias de vida.
- En la misma puntuación de 9 le sigue la “disminución de prejuicios socioculturales”, consecuencia del anterior, reflejando la libertad sentida para abrirse y la necesidad de externalizar sus sentimientos, eliminándose el parapeto de los prejuicios. Aquí recalcamos las trayectorias recorridas por muchas mujeres, que compartieron sus vivencias migratorias hasta llegar a la actualidad y hablaron sobre los obstáculos que continuaban teniendo muchas de ellas después de largo tiempo, aún siendo ya ciudadanas españolas. El siguiente ítem que puntuaba con un 9, el “sentimiento de empatía”, puntuado así por la escucha que se generaba hacia ellas, y en un 9 también, la “capacidad de escucha inter-grupal”, ya que se comenzaba a forjar una fluidez comunicativa que fomentaba que todas las personas se implicaban con las demás, así como la “participación general”, igualmente considerada, poniendo en valor el enriquecimiento y motivación de la experiencia.

- Por último, el indicador de mayor puntuación, con un 10, fue la “percepción de un ambiente cómodo”, que era lo que fundamentalmente se pretendía en la realización del taller, en suma: generar el disfrute por la creación y por el compartir diferentes historias, percepciones y momentos vitales entre las mujeres participantes.

4.2. Evaluación de la consecución de objetivos

A continuación, se presenta la gráfica de resultados del cuestionario de valoración final que se facilitó a las participantes, al cierre de los talleres de escritura creativa:

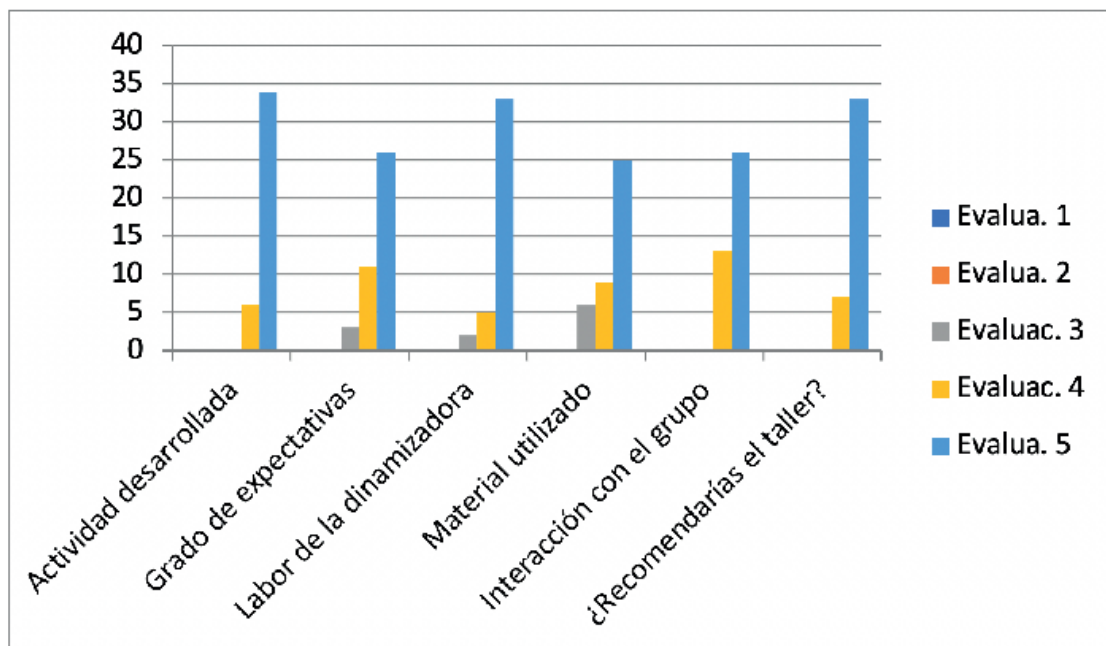


Figura 2. Resultados del cuestionario de evaluación final del taller.

El total de personas que realizaron el cuestionario de evaluación fueron 40 personas. Las preguntas eran cerradas y respondían al grado de satisfacción obtenida, con una evaluación gradual de 1 a 5 (siendo 1 la menor puntuación y 5 la mayor puntuación). La cuantificación fue la siguiente:

- La pregunta número 1: *¿Qué te ha parecido la actividad desarrollada?*

En esta pregunta 34 personas evaluaron la máxima puntuación con un 5, y 6 personas marcaron un 4.

- La pregunta número 2: *¿Se ha cumplido tu grado de expectativas?*
En la presente pregunta 26 personas puntuaron con un 5, 11 personas otorgaron un 4, y 3 personas asignaron un 3.
- La pregunta número 3: *¿Cómo valoras la labor de la persona que ha desarrollado la actividad?*
A continuación, en esta pregunta 33 personas puntuaron un 5, 5 personas asignaron un 4, y 2 personas puntuaron un 3.
- La pregunta número 4: *¿Qué te ha parecido la disposición del material utilizado?*
En esta pregunta fueron 26 personas las que atribuyeron un 5 a su respuesta, después 9 personas respondieron con un 4, y 6 personas puntuaron con un 3.
- La pregunta número 5: *¿La actividad permite la interacción con otras personas?*
Aquí 26 personas valoraron con un 5, 13 personas puntuaron un 4, y 1 persona respondió con un 1.
- La pregunta número 6: *¿Recomendarías la actividad?*
En esta última pregunta 33 personas puntuaron un 5, y 7 personas con un 4.

En suma, la valoración de las respuestas se encuentra equilibrada en cuanto al grado de satisfacción general, la interacción con el grupo, los objetivos del taller y los materiales utilizados. Destacamos como respuestas más notorias aquellas que han aludido a las expectativas, ya que un nutrido número de participantes afirmaron que llegaron sin ninguna al inicio de la actividad, sin información e incluso con miedo -al no contar con los recursos culturales en los que desenvolverse en materia de idioma y/o escritura-, adquiriendo al final del taller una experiencia vivencial donde primó el respeto por la diversidad cultural, así como la riqueza en la amplitud de miradas sobre el mundo que nos rodea en general y nuestra comunidad concreta en particular.

5. Conclusiones

Se puede apreciar cómo la escritura creativa nos lleva más allá del mero hecho del disfrute por la actividad expresiva: en un espacio donde se ha fomentado un ambiente intercultural y a la vez se ha estado creando, nos ha llevado a comprender y a situarnos de manera holística en el replanteamiento de cuestiones acerca de nuestra cultura, privilegios, prejuicios y maneras en las que podemos entender la vida, de formas tan diversas dependiendo del contexto de referencia, de nuestra experiencia vital y del lugar donde hemos nacido. Nos ha ayudado a situarnos en la otredad y a observarnos dentro de un mismo prisma como seres humanos, aportando sensibilidad en el trato con las personas, emoción hacia el proceso creativo y hacia el arte en todas sus formas.

Asimismo, se ha generado un espacio feminizado en el que las mujeres participantes se han sentido con la posibilidad de hacerse escuchar, ya que la mayoría de ellas o provienen de una sociedad que les ha mantenido al margen de las decisiones o han vivido en una época histórica donde no se les daba la oportunidad de opinar, valorar o expresarse abiertamente, con lo cual este tipo de escenarios dan lugar a las voces silenciadas (Curiel, 2007) donde el sujeto subalterno toma la palabra y es escuchado socialmente.

Con el presente artículo, se ha puesto de manifiesto que la escritura es un lenguaje artístico que permite indagar en aspectos personales y culturales que trascienden a través de la lógica, llegando a encontrar soluciones creativas y puntos en común sobre experiencias en comunicación y expresión intercultural que, a su vez, coadyuvan sus propios significados de autoconcepto, capacidades interpersonales y agenciamiento social.

Referencias

- Adorna-Castro, R. (2013). Practicando la escritura terapéutica. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ander-Egg, E. (2011). Metodología y práctica de la Animación Sociocultural. Madrid: CCS.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, (26), 92-101.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2022). De por qué es necesario un feminismo descolonial. Barcelona: Icaria Editorial.
- Frank, C., Rinvulcri, M. y Martínez-Gila, P. (2012). Escritura creativa. Actividades para producir textos significativos en ELE. Madrid: SGEL Educación.
- Martínez-Barella, V. (2018). Literatura, expresión corporal y meditación dirigida a menores en privación de libertad [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén]. CREA: Colección de recursos educativos abiertos. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/8607>
- Platero-Méndez, R. (L). (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16 (1). 55-72.
- Sánchez-Ortiz, J. M. y Brito-Guerra, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros*, 13 (2), 117-141.
- Timbal-Duclaux, L. (1993). Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción. Madrid: Editorial EDAF.

Dolor y espiritualidad. Conceptos presentes en las mujeres artistas como medio de reivindicación

Pain and spirituality. Concepts present in women artists as a means of reindivication

Alejandro Mañas García

Universitat Politècnica de València, España
alejandro.manas.garcia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6844-7226>

Leticia Fayos Bosch

Universidad de Zaragoza, España
lfayos@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0001-7237-2792>

Sugerencias para citar este artículo:

Mañas García, Alejandro y Fayos Bosch, Leticia (2023). «Dolor y espiritualidad. Conceptos presentes en las mujeres artistas como medio de reivindicación», *Tercio Creciente*, 24, (pp. 81-94), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.24.7349>

Recibido: 07/08/2022
Revisado: 06/05/2023
Aceptado: 07/05/2023
Publicado: 01/07/2023

Resumen

Esta investigación quiere mostrar a través de una serie de artistas contemporáneas que utilizan como medio de reivindicación procesos creativos donde el concepto de dolor se hace explícito, unas con el fin de alcanzar otras realidades y otras por la misma vivencia. Un proceso donde la espiritualidad se manifiesta como un camino de descubrimiento que les permite alcanzar otras realidades y una rica estética. Artistas que han tenido también como referentes a grandes maestras de la espiritualidad. Producciones que no solo sirven a las artistas para mostrar el sufrimiento, sino como un medio de lucha en esta sociedad para reivindicar los derechos de la mujer. Un hecho que no solo se da por individual, sino de forma colectiva, en ese sentido este artículo muestra cómo diferentes artistas utilizan los mismos conceptos, incluso siendo un medio donde comisarios y agentes artísticos han dejado testimoniado a través de exposiciones.

Hemos querido que el presente estudio en su metodología fuese dúctil, adaptándose a las diferentes situaciones que ha propiciado nuestra investigación en los diversos campos y disciplinas que hemos tenido en cuenta. Texto que se ha transcrito a partir de una metodología de investigación fundamentada en el cruce de diferentes referentes bibliográficos, relacionados con los conceptos tratados. Los que más tarde se han analizado tras la selección de aquellos aspectos que nos sirvan de marco referencial y conceptual. La investigación responde, por un lado, a la especificidad en el ámbito de las Bellas Artes, apoyado en el análisis y la consulta del propio contexto de la práctica artística. Para ello se ha indagado en escritos de especialistas, catálogos de exposiciones, críticas de arte, monografías de artistas, revistas de arte, artículos y, se ha visitado exposiciones y colecciones de arte. Más tarde, se ha procedido a una selección y catalogación de creadoras plásticas y obras significativas para los intereses específicos del tema.

Palabras clave: dolor, espiritualidad, arte contemporáneo, feminismo.

Abstract

This research wants to show through a series of contemporary artists who use creative processes as a means of demand where the concept of pain is made explicit, some to reach other realities and others for the same experience. A process where spirituality manifests itself as a path of discovery that allows them to reach other realities and a rich aesthetic. Artists who have also had great teachers of spirituality as references. Productions that not only serve the artists to show suffering, but as a means of struggle in this society to claim the rights of women. A fact that not only occurs individually, but collectively, in that sense this article shows how different artists use the same concepts, even being a medium where curators and artistic agents have left testimony through exhibitions.

We wanted the present in its methodology to be ductile, adapting to the different situations that our research study has caused in the various fields and disciplines that we have taken into account. Text that has been transcribed from a fundamental research methodology in the crossing of different bibliographical references, related to the concepts treated. Those that have been analyzed later after the selection of those aspects that serve as a referential and conceptual framework. The research responds, on the one hand, to the specificity in the field of Fine Arts, supported by the analysis and consultation of the context of artistic practice. To this end, specialized writings, exhibition catalogues, art reviews, artist monographs, art magazines, articles and exhibitions and art collections have been visited. Subsequently, a selection and cataloging of plastic creators and significant works for the specific interests of the subject have been made.

Keywords: Pain, Spirituality, Contemporary art, Feminism.

Fuente de financiación de la investigación o propuesta de la que parte el artículo:

No procede.

1. Introduction

«El hombre sabe que de todas sus facultades, una no tiene límite: la de sufrir. En el dolor siempre se puede ir más lejos»¹.

El dolor es una sensación, una dimensión del ser humano, este se presenta como una cuestión poliédrica y difícil de abordar, esta sensación en ocasiones puede estar provocada bien por factores internos o externos. Dentro de los factores internos estos pueden ser físicos o psicológicos, alcanzando ambos dos niveles y estados que en ciertas personas además de la consecuente desdicha que produce esa sensación, ofrecen una resolución hacia una forma de expresión que en ciertos casos bien conducida o representada, les llevan a la creación artística.

Es esta sensación junto con otra característica del ser humano, la espiritualidad, las cualidades elegidas como punto de partida para la elaboración de este estudio y en el que visitaremos una serie de artistas y obras, sus referentes y antecedentes artísticos que bien han servido como ejemplo e inspiración a estas artistas, que a su vez se han servido de experiencias y vivencias de personajes históricos que les han guiado en su camino de búsqueda y creación.

La conjunción del dolor y la espiritualidad han devenido a lo largo de la historia como un tándem casi siempre inseparable, sobre todo por la resiliencia y resistencia de la historia de las mujeres que a continuación desgranaremos para hilar un relato que recoja el sentir heredado por estas pioneras y en qué modo o efecto ha influido en las generaciones de artistas contemporáneas posteriores.

Desde siempre ha existido un elemento presente en la vida y la creación de determinadas artistas, la espiritualidad, esta se da tanto en forma de práctica como de búsqueda, ya sea a nivel interno o exterior, como algo elevado e inalcanzable pero a la vez necesario y constante. Esa espiritualidad ha sido practicada y experimentada a lo largo de la historia por diversas mujeres de relevancia a lo largo del tiempo, convirtiéndose así en referentes y ejemplo para la posteridad.

Es por eso que muchas artistas contemporáneas han optado por la búsqueda interior, el cultivo de la espiritualidad y la práctica artística como opción vital y medio de supervivencia frente al mundo. Son estos referentes históricos quienes acompañan a numerosas artistas en la aventura de esta búsqueda y práctica, de adentrarse y sumergirse en la interioridad de un mundo propio, misterioso y por tanto espiritual. Es en esa espiritualidad donde ciertas artistas han encontrado en las maestras espirituales de la historia como Hildegard von Bingen (1098-1179), Juana de Arco (1412- 1431) o santa Teresa de Jesús, mujeres que, en el espacio de su lucha diaria en esa búsqueda constante, participaron del dolor y fueron hábiles de pasar todos los estadios hasta llegar al éxtasis. Actualmente son numerosas las artistas que se vuelcan en la búsqueda de su espacio interior, un camino espiritual, en el que el dolor se hace partícipe.

1 Michel, Aimé: *El misticismo. El hombre interior y lo inefable. Estudio de los fenómenos emanantes de la mística, del ascetismo riguroso y de los milagros*. Barcelona, Plaza & János, 1979, pp. 118-119.

El dolor es una constante en el arte, es por esto que encontramos un sinfín de representaciones del dolor en diferentes estadios, niveles y de índole muy diversa donde se hace evidente, por un lado, el dolor físico, el provocado, el soportado y al que se somete y por otro lado, uno mucho más interesante, inteligible y muchas veces infinito, el dolor psicológico, donde la espiritualidad está implícita y participa de una forma evidente. En cuanto al dolor físico, es inducido como un recurso creativo, como una vía de conocimiento. Ante ello, los artistas se provocan el dolor físico como medio de resistencia. Toda una prueba de purificación, que no tiene nada que ver con una afición morbosa y masoquista por el sufrimiento en sí mismo, sino como un acceso de comprensión interior y de búsqueda. Las artistas mediante el dolor físico provocado, representado mediante acciones y *performances*, han querido comprobar su propio autocontrol, resistencia, autodisciplina e incluso como medio o vía para alcanzar otras realidades, una senda hacia lo trascendental². Como ejemplo de ello, podemos enumerar a artistas como Hanna Wilke, Marina Abramovic, Gina Pane o Ana Mendieta.

En cuanto al dolor psicológico, aparece en el proceso de exploración llegando a ser trascendental y aprendiendo de tal experiencia. Por tanto, el dolor físico se diferencia del psicológico en que el primero es inducido, consciente y sensorial, y el segundo, deviene ante el proceso de la experiencia. El dolor y el sufrimiento psicológico, e incluso el tormento producto de esa vía de investigación espiritual hace que el ser humano genere una ausencia existencial cuando el hombre en busca de esa perfección del alma reprime todo acto que conlleve a una comodidad de la vida terrenal. Como Santa Teresa de Jesús, donde su mística es afrontada con toda normalidad conjuntamente con el dolor, sin coste alguno. Con lo que después aprende de él, extrayendo de ese proceso el conocimiento. Este camino se toma en el más puro silencio y en la dilación de una esperanza que nunca abandona. Incluso la belleza en exceso también puede provocar un cierto dolor o hasta las personas con sensibilidad extrema, como afirma Manuel Pérez³, sufren un dolor vital más intensamente que otros, a los que su torpeza les facilita muchas cosas.

El dolor es uno de los factores que participa en el proceso creativo del propio artista. Así mismo, Manuel Pérez nos afirma que esta introversión conlleva un vaciamiento, que implica «un sufrimiento extramundano»⁴. Así como Evelyn Underhill quién atestigua que este estado doloroso de esa búsqueda es un «periodo de auténtico combate entre los elementos inarmónicos del yo, entre sus resortes de acción inferiores y superiores; de duro esfuerzo, de fatiga, de amargo sufrimiento y múltiples desilusiones»⁵. Según plantea Underhill, el artista es tendente a este dolor psicológico producido por la marginación, por las frustraciones, por la duda, por la desesperación, dolor derivado a veces en el proceso de la creación, que se convierte en tormento. Este arrebatado producto de la creación en el artista, procede de lo absoluto, de la búsqueda interior.

2 Cf. Heartney, Eleanor: *Arte & hoy*. New York, Phaidon, 2013, p. 220.

3 Cf. Hartman, Eduard. v: *Filosofía de lo bello. Una reflexión sobre lo Inconsciente en el arte*. Estudio preliminar, traducción y notas: M. Pérez Cornejo. Valencia, Universitat de València, 2001. p. 44.

4 *Ibid*: p. 28.

5 Underhill, Evelyn: *La mística. Estudio de la naturaleza y desarrollo espiritual*. Madrid, Trotta, 2006, p. 250.

El arte tiene la consideración de que también puede ser una salida a las capacidades transformadoras del ser, en la cuestión del dolor es una vía para alcanzar un mayor conocimiento cómo las maestras espirituales nos han dejado relatado. En definitiva, este dolor tiene que ver con la búsqueda del misterio y su exploración: mi yo. Ejemplo de ello es Marina Abramovic donde trabaja con la resistencia física y psicológica del dolor como nos comenta Fietta Jarque:

Se ha cortado la piel con navajas y cuchillos, se ha sometido al fuego, ha tomado drogas que la inducían a la catalepsia totalmente pasiva mientras incitaba al público a usar su cuerpo todo tipo de integumentos que podían causarle dolor, daño o placer⁶.

Abramovic nos afirma que su trabajo busca que «establezca conexiones con nuestros desconectados 'yoes'»⁷.

La presencia del dolor en el arte

Son muchas las artistas que han trabajado con el dolor como una constante, como algo cotidiano e inherente a su ser, a veces como una parte, como un todo o como una extensión del mismo, para así mostrar su día a día, su realidad o el dolor mismo. En este sentido, el dolor se presenta como un punto de partida a su obra tanto físico como del alma, y/o como una reivindicación. Ejemplo de ello es la artista Sophie Calle que con la exposición titulada *Exquisito dolor* (2015) realizada en el Museo de Arte del Banco de la República (Colombia), nos expone un particular y personal viaje interior mediante fotografías y experiencias donde transmuta la experiencia dolorosa en una obra conceptual. También contamos con otro ejemplo en la artista Elena del Rivero que con su muestra titulada *El archivo del polvo* (2019), nos muestra el dolor causado por la guerra de Irak, obra que fue expuesta en las Naves matadero de Madrid, una representación de la fragmentación y la memoria humana, de la dimensión colectiva del dolor y la cristalización de una sensación colectiva resuelta de forma que es comprendida y compartida por todos. Por otro lado, la artista Alicia Framis a través de su exposición *Habitaciones prohibidas* (2013), realizada en la galería Juana Aizpuru, reflexiona sobre el papel que tiene el dolor y la memoria a través de sus instalaciones, donde nos plantea la posibilidad de olvidar o no el dolor, de la idoneidad de evitar sentir dolor al recordar, del trauma y la moral, de la experiencia y el olvido, de la felicidad y el recuerdo, en definitiva, de la libertad.

Otra de las exposiciones a destacar sobre el dolor es la que la artista Teresa Cebrián celebró en el Centro del Carmen titulada *El Largo Viaje* (2018). En ella Cebrián plasma a través de sus obras su propia enfermedad. Su obra cobra una oscuridad enigmática que es

6 Jarque, Fietta: *Cómo piensan los artistas*. México, Fondo de Cultura Económico, 2015p. 92.

7 Rico, Juan. Pablo: «Marina Abramovic: "The bridge / El puente". La representación de una historia en permanente transición», en Rico, J. P: (com.), *Marina Abramovic. The Bridge / El Puente* [cat. expo]. Valencia, Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana, 1998, p. 47.

producto estético de su propio dolor y sufrimiento, con el fin de enseñarnos los determinados problemas de su vida diaria y con ello, para hablarnos de una sociedad mediatizada. Art al Quadrat a través de su muestra Yo soy. *Memoria de las rapadas*, realizada en el MUVIM (2018) reivindica el papel de la mujer en la historia, en concreto en la Guerra Civil española. Centrándose en aquellas que fueron capaces de alzarse y gritar en contra del sistema patriarcal. Siendo estas, marcadas por reclamar sus derechos haciéndoles padecer todo tipo de vejaciones. Es por ello, que Mónica y Gema componentes de Art al Quadrat, mediante la acción de cortarse el pelo, nos representan a aquellas mujeres que gritaron por la libertad y fueron calladas por el régimen. Como comprobamos, el dolor es un concepto también presente en tantas mujeres como Frida Kahlo, Tracey Emin, Cindy Sherman, Rineke Dijkstra, Paula Rego, etc., y que sigue vigente hoy en las creaciones de las artistas y en muchas exposiciones donde las creadoras están recuperando el espacio museístico.

Recordemos que la visión en occidente ha sido predominada por la mirada masculina, borrando en muchos casos a figuras pioneras que merecen un lugar destacado en nuestras conciencias artísticas. Por ejemplo, Ende, considerada la primera pintora de la historia activa en el norte de España, que iluminaba códices en el siglo X y que firmaba *Ende pintrix et Dei aiutrix* (Ende, pintora y sierva de Dios) y que ya fue silenciada en su propia época⁸. María de Zayas, Ana Caro y Juana Inés de la Cruz fueron mujeres que defendieron la *Querelle* en España, «en donde se reforzó la moral represiva con la contrarreforma, como ha mostrado Teresa Langle de Paz»⁹. En España seguimos con unos cuantos siglos de retraso en cuestiones de feminismo, en el que recientemente el museo del Prado ha dedicado una exposición que pone de relevancia tras 200 años de retraso, una muestra con la pintura de Clara Peeters. Una Institución museística en la que, de sus 8000 cuadros pertenecientes a sus fondos, solo 45 son de mujeres. Y de los expuestos solo tres, son creadoras¹⁰. No serán los únicos ejemplos, en cuanto a las artistas contemporáneas, en el Pompidou en el 2009 cuando quisieron realizar una exposición sobre artistas mujeres *elles@pompidou*, se dieron cuenta de las pocas obras de mujeres que formaban parte de su colección, teniendo que adquirir obra.

Arte, dolor y espiritualidad: cinco exponentes

En concreto en este artículo exponemos aquellas mujeres que han sido de nuestro interés, tanto como referentes de nuestros estudios como investigaciones personales, unas como mujeres luchadoras que nos hablan de un dolor pasado, otras como búsqueda personal

- 8 Patton, Pamela: *Dictionary of Women Artists*, Vol. I. Delia Gace. Taylor & Francis, 1997, p. 498.
- 9 Solana, Guillermo., Villa, Roció. de la, Gallardo, Carmen., & Valcárcel, Amelia: *Heroínas* [cat. expo]. Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza – Fundación Caja Madrid, 2011, p. 69.
- 10 Helena & Angel: *La única mujer con cuadros expuestos en El Prado*, 20 minutos, 05/03/2012, [en línea] <https://blogs.20minutos.es/trasdos/2012/03/05/la-unica-mujer-cuadros-el-prado/> [visitado el 20/03/22]

donde el dolor es investigado como camino espiritual como Marina Abramovic, Gina Pane, Anna Mendieta y otras quienes las han sufrido personalmente como Hanna Wilke. Pero no solo tienen en común el concepto del dolor, sino como mujeres reivindicadoras de sus propios derechos y como camino trascendental de búsqueda. Y quienes también, en algún momento en su proceso creativo como inspiración han tenido a mujeres espirituales como referentes como puede ser Marina Abramovic con santa Teresa de Jesús y Juana de Arco o Gina Pane quien comenta que esas mujeres le fascinan, sobre todo en el «momento que han traspasado los límites del cuerpo carnal»¹¹.

En primer lugar, queremos hablar de la capacidad de Marina Abramovic (Belgrado, 1946) para explorar los límites del arte a través de su cuerpo. La artista en sus comienzos trabajó individualmente, pero fue en los años 1947 al 1988 cuando trabajaría con su compañero Frank Uwe Laysiepen, conocido como Ulay, quien dejó estela en su vida. Sus primeras acciones como *Rhythm 10*, 1973, *Rhythm 5*, 1974, *Rhythm 2*, 1974, o *Thomas lips*, 1975, son muestras de la expresión del dolor en su obra. Un trabajo donde buscó más allá del dolor, la resistencia y sus propios límites físicos. Estos trabajos le sirvieron a la artista para tomar conciencia de la fuerza del espíritu y de su mente, descubriendo su capacidad para controlar su propio cuerpo.

A partir de este descubrimiento, Abramovic empieza a interesarse por otras experiencias de diferentes culturas en busca de otros procesos espirituales con los mismos mecanismos de conocimiento, como la cultura tibetana, los sufís o los ascetas del desierto, con el fin de investigar nuevas orientaciones para su trabajo. Marina es esa artista que busca una nueva vía espiritual en esta sociedad repleta de tecnología y medios audiovisuales, hacia una nueva comunicación humana que traspasa los niveles de conciencia y comunicación, la investigación y la creación de nuevos espacios espirituales para el hombre del siglo XXI. En sus acciones siempre ha habido reminiscencias de provocación, donde pone a prueba su resistencia ante una situación opresiva o peligrosa, como la obra en *Light / Dark*, 1977, en la cual aparecen arrodillados y Ulay bajo una iluminación tenue, dispuestos a bofetarse hasta que uno decida parar, como si de unos mártires se tratase para alcanzar esa experiencia del dolor y transcendental.

El dolor es una invariable en esta artista, como podemos ver en su grabación titulado *The Onion*, 1996 (Fig. 1), donde en un primer plano observamos a la artista con sus labios carmín, sosteniendo una cebolla cruda. La acción consiste en devorar la cebolla con grandes y placenteros mordiscos, como si de una fruta dulce se tratase, mientras su cara se observa el sufrimiento del picor en la boca, escozor que llenan sus ojos con lágrimas, expresión que nos produce también una sensación incomoda de dolor por la acción de devorar la cebolla mientras sin parpadear frente a un haz de luz, la artista explora los límites entre la voluntad y la resistencia física.

11 Duplaix, Sophie: «Gina Pane, terre-artiste-cel» en Aliaga, J. V. (com.): *Gina Pane. Intersecciones* [cat. expo]. León, MUSAC. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León, 2016, p. 105.



Fig. 1. Marina Abramovic. *The onion*, 1998. Link: <https://elephant.art/time-marina-abramovic-ate-raw-onion/>

Para Marina Abramovic *el performance* es un acto chamánico, un trance donde la enorme cantidad de energía vital liberada exorciza el alma. Toda su obra nos ofrece una honestidad y una vida encarnada por el amor al arte y por el mostrarse totalmente desnuda a través del mismo. Marina adquiere una búsqueda espiritual a través de la exploración de los estados de conciencia y las luchas de la mente. La falta de miedo al dolor corporal ha marcado el arte de la artista, llevando a casi toda su obra el cuerpo al límite, torturándolo literalmente. Donde la creadora afirma que el artista para que sea bueno, debe asumir una vida de sufrimiento, porque sólo así llega la verdadera inspiración.

Desde un trabajo muy similar al de Marina Abramovic, en cuanto al cuerpo como su propio soporte experimental de autoconocimiento, se nos es imprescindible hablar de la artista franco-italiana Gina Pane (Biarritz, 1939 - París, 1990). Mujer que trabaja con una: «estética subversiva de la resistencia que elabora una mitología del sacrificio y la salvación que se extiende en los años sesenta y setenta por Europa y Norteamérica, denunciando el sufrimiento humano y los mitos y delitos del poder»¹². A lo que José Miguel G. Cortes dirá:

12 Soláns, Piedad: «Arte y resistencia», en *Revista Lápiz* n.º 167, 2000, p. 24.

su cuerpo se hará carne, y como tal sujeto al placer y al dolor, tomará consciencia de las pulsaciones de la muerte y amará la infinitud, tratando mediante el sufrimiento (como los mártires y místicos cristianos) de fundirse con lo intemporal. A través del dolor se puede llegar al conocimiento, a una toma de conciencia del cuerpo que somos y de las limitaciones que la sociedad nos impone¹³.

Pane utilizó el dolor y la lesión como lenguaje y efecto purificador, donde «la herida condensa y define su trayectoria»¹⁴. La artista pasó su infancia en Italia, siendo en 1960 cuando se trasladó a París donde cursó sus estudios en la escuela de Bellas Artes. La artista falleció prematuramente de cáncer en 1990.

Pane, expuso a su cuerpo a duras pruebas, y lo utilizó como método de trabajo a lo largo de su vida artística junto a materiales como cuchillas de afeitar, vidrios o agujas de coser y elementos simbólicos como la leche, la miel, la sangre o el fuego. Se producía lesiones o cortes en su piel revalorizando el sufrimiento y poniendo de relieve una visión doble del cuerpo: como símbolo de fecundidad y objeto sexual y como vehículo para la regeneración interior y la huida de la muerte, la búsqueda de la inmortalidad. Para Pane, la exploración de la dimensión física del cuerpo implica, de este modo, un componente místico (las heridas toman forma de cruz cristiana). La artista utilizó el dolor causado en su propio cuerpo como elemento comunicativo en el que mostraba la vulnerabilidad del mismo. Sus heridas son lesiones voluntarias por donde el cuerpo se debilita, se evade la vida y se entra en una nueva situación mental y física que la artista cree necesaria. Su cuerpo, espacio de dolor y placer, se refunde en un nuevo estadio simbólico donde no existe la alienación corporal. Lo que queda de la herida en la superficie corporal es la cicatriz, como una memoria de una vida transitada.

Desde otra mirada, Ana Mendieta (Cuba, 1948 - Nueva York, 1985) artista polifacética, tocó diferentes disciplinas artísticas (*performances*, *body art*, vídeos, fotografías, dibujos, instalaciones y esculturas), pero en cada una que trabajó, dejó su huella particular. Se formó artísticamente en la Universidad de Iowa, participando del expresionismo, pero pronto cambió su perspectiva de trabajo y sus intereses ingresando en la *Program and Center for New Performing Arts*, empezando a practicar la *performance* y el *body art*, siendo su cuerpo el escenario de un medio para el arte.

Los conceptos en los que trabajó a lo largo de su carrera artística fueron la naturaleza, el exilio, lo espiritual, lo femenino y el dolor entre otros. Dentro de su plástica el uso de la sangre, la utiliza para hablarnos de la catarsis física y espiritual, elementos muy próximos a la iconografía y la simbología católica. Elementos que la artista utilizó como medio de regeneración vital, social y cultural. En lo que se refiere al uso de la sangre, Mendieta no buscó la catarsis por medio de su cuerpo sometido al dolor, sino como a una herida figurativa y espiritual.

13 Aznar, Sagrario: *El arte de acción*. Donostia-San Sebastián, Nerea, 2000, p. 68.

14 Aliaga, Juan Vicente: «Gina Pane, intersecciones», en Aliaga, J. V. (com.): *Gina Pane. Intersecciones* [cat. expo]. León, MUSAC. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León, 2016, p. 11.

Louise Bourgeois (Paris, 1911 - Nueva York, 2010) es totalmente autobiográfica, pues nos muestra sus experiencias personales, sus relaciones amor-odio, ligadas profundamente a su memoria emocional, una necesidad continua de expresar las fuerzas naturales, de conjurar el mal, de estimular la bondad y de dominar el miedo como afirma Lucy R. Lippard¹⁵. Esas raíces hacen de su obra un universo simbólico y psicológico e íntimo que conectan con gran parte del espectador. La angustia, el dolor, la frustración o la soledad son sus viajes que constituye a la vez una unidad simbólica que nos evocan emociones. Pero tampoco sin olvidarnos de su reivindicativa por la opresión de la mujer. Su obra está basada en la transgresión, en la abolición de los límites y de los géneros.

Se trata de la reacción intensa de una mujer ante el mundo del logos, heterosexual y represivo, prevalente en los círculos artísticos americanos y europeos durante los años cuarenta y cincuenta, que proporcionó que su arte llegase a ser reivindicado por numerosos grupos feministas en la década de los sesenta¹⁶.

Creó trabajos escultóricos con múltiples materiales como vidrio, madera, metal, espejo, tela, goma o hueso, provenientes de objetos que acumulaba sin descanso por temor a la pérdida, en concreto tras la muerte de su marido, su obra se volvió más agresiva. Corta, taladra, rompe y une, un proceso que se le hace insoportable y que realiza bajo ansiedad. Aquí el arte se convierte en un medio espiritual, donde el dolor emerge. Queremos destacar el proyecto realizado de *Las Celdas* (Fig. 2), trabajo autobiográfico en el que cada una cobra un doble sentido: cárcel y organismo vivo, en la que la escultora hurga en su propio sufrimiento y dolor interior, todo un camino que se vuelve espiritual para sanar. Se trata de espacios teatrales, de escenas llenas de curiosidades con mensajes extraños de vidas. Evoca el calabozo de castigo de una prisión y a la misma una celda contemplativa de un convento como comenta Frances Morris. Espacios realizados para la reflexión solitaria y meditativa. «Cada uno de ellos explora, a través de la metáfora, un aspecto del dolor o el sufrimiento»¹⁷, y que según la artista las «Cells representan distintos tipos de dolor: el físico, el emocional y el psicológico, así como el mental y el intelectual»¹⁸. Por tanto, la celda es un espacio de libertad para la mujer creado por la artista. Un hecho que santa Teresa de Jesús tomó como medio de libertad: la celda como espacio intelectual. Este hecho se da hoy en muchas mujeres, que desgraciadamente en el siglo XXI sigue perdurando esa opresión misógina, en las que muchas artistas se refugian en la creación artística como un espacio en el que poder ser libres.

15 Cf. Lucy R. Lippard: *Louise Bourgeois: de dentro a fuera*, en AA.VV, *Louise Bourgeois* [Cat. expo.]. Barcelona, Fundació Antoni Tàpies, 1990 ,p. 200.

16 Borja-Villel, Manuel. José: *Louise Bourgeois: la escultura como transgresión*, en *Íbid.*, pp. 198-199.

17 Morris, Frances: *Louise Bourgeois: Tejiendo el tiempo*, en AAVV: *Louise Bourgeois. Tejiendo el tiempo*. Málaga, Centro de arte Contemporáneo de Málaga, 2004, p. 16.

18 Bourgeois, Louise: *Louise Bourgeois*. Madrid, Balcon, nº 8-9, 1992, p. 44-47.



Fig. 2. Louise Bourgeois. *Pasaje Peligroso (Passage Dangereux)*, 1997, metal, madera, tapiz, goma, mármol, acero, vidrio, bronce, huesos, lino y espejos, 264,2 x 355,6 x 876,3 cm. Colección particular. Link: <https://www.bbva.com/es/las-celdas-inquietante-recorrido-la-vida-louise-bourgeois/>

Como hemos comentado no sólo el dolor provocado es parte del proceso creativo, sino, que en ocasiones la misma enfermedad se convierte en medio de expresión como fue el caso de la creadora Hannah Wilke (Nueva York, 1940 - Houston, 1993), a la que le damos voz. Artista donde el dolor, el humanismo, la enfermedad o su cuerpo, fueron su escenario de batalla constante. Sus creaciones exploran el cuerpo femenino. A partir de su enfermedad el dolor se hizo presente en su obra, en la que toda su creación es un grito a la libertad. La artista en sí, es una obra de arte viviente, que queda demostrado

en su *performance Hannah Wilke Super-T-Art*, 1974. En esta pieza nos encontramos con una mujer sensual bajo un paño blanco en forma de toga romana, símbolo de la pureza, que con sus manos gestualiza las figuras de una diosa y en otras poses se acaricia, una obra en la cual la artista como comenta Irene Ballester se encuentra «envuelta toda ella del misticismo»¹⁹. Pieza donde la creadora se queda con los pechos desnudos, tapando su sexo. Unas acciones en que «el éxtasis se mezcla con poses de modelo, sensuales, que terminan con sus brazos en alto, los cuales nos recuerdan a la iconografía religiosa de la crucifixión»²⁰. Esta pieza que se compone de 20 gestos, desvía la mirada falocéntrica hacia una visión llena de ideología social y política. Su obra guarda esa conexión directa con el propio conocimiento que proviene de su experiencia, su propio cuerpo y su relación con el entorno social²¹, situándose en una constante defensora del feminismo por aquellos valores como los estereotipos, razas, religiones, etc.

Ella, mujer de carácter, fue esa creadora quien a través de sus performances reivindicó aquella expresión de libertad sin que nadie fuese juzgado por lo que fuese, (raza, religión...), interponiendo la escucha sin tener prejuicios²², una constante donde el amor se hiciese presente. En cuanto al interés de esta investigación en torno a la artista, es la unión del dolor corporal y dolor psicológico en el surgimiento de su enfermedad representada en su obra, en la cual nos mostró esa lucha constante por sobrevivir. Desde 1978, Wilke abrió las puertas a lo transcendental de la existencia humana con la enfermedad con la que tuvo que convivir, el dolor y la muerte²³. Pero no solo fue dolorosa su enfermedad, el cáncer, también el fallecimiento de su madre la llevo hacia una reflexión sobre los temas de la existencia de la vida humana: vida y muerte. Fue ella quien empezó a retratar ese trance doloroso de su madre como parte de su creación, su acompañamiento y más tarde, la perdida de la misma que formó parte de su obra ante ese camino de introspección. Creaciones en las que reflejó a su madre retratándola, constituyendo parte de su reivindicación feminista. Muestra de ello son: *So Help Me Hannah Series: Portrait of the Artist with Her Mother, Selma Butter*, 1978-81 o *Seura Chaya 1 y 2*, 1978-89. Por tanto, el cuerpo como soporte y escenario funciona como el signo de nuestra finitud y, que nos devuelve a todo aquello que diariamente se evita reconocer: «nuestra fragilidad, nuestras debilidades, nuestros límites, nuestras enfermedades, nuestra muerte...»²⁴. Con estas últimas palabras podemos describir la obra de Wilke, la cual centró gran parte de su obra a la representación de la enfermedad, su propio cáncer.

19 Ballester, Irene: *El cuerpo abierto. Representaciones extremas de la mujer en el arte contemporáneo*. Gijón, Trea, 2012, p. 51.

20 *Ibid.*

21 Cf. Fernández, Laura: «Hannah Wilke. Exchange values», [cat. expo]. Vitoria, ARTIUM, 2006, p.13.

22 Frueh, Joanna: *Writings by Hannah Wilke. A Retrospective*. Columbia, University of Missouri Press, 1989, p. 139.

23 Fernández, Laura., *op. cit.*, p. 19.

24 Marzano, Michela: *La philosophie du corps*. Paris, PUF, 2007, p. 89.

Conclusión

Este artículo quiere reafirmar la existencia de numerosas mujeres artistas que utilizan el dolor como parte o medio del proceso creativo donde la espiritualidad se hace explícita, teniendo como fin el de reivindicar un espacio en el que nos hablan de libertad, identidad y feminidad ocupando aquel sitio que nunca le dejó esta sociedad misógina.

El dolor se ha manifestado en las mujeres artistas mediante lenguajes como el minimalismo, la abstracción y el conceptualismo envueltos en metáforas y símbolos, que han servido a las artistas para dar reflejo de sus experiencias espirituales y artísticas. Toda una experiencia interior que sirve para expresar plásticamente conceptos humanísticos, la mística, la búsqueda del misterio y una preocupación por lo existencial. Pero ha sido clave para ellas, como un camino espiritual para buscar su espacio íntimo que a la vez se hace público, un espacio que sirve de reivindicación para dar voz a todas aquellas que no lo pueden hacer, recuperando el espacio que se merecen. Este camino, en el que se han aventurado en un viaje interior, utilizan el dolor como vías de acceso hacia lo absoluto. Todo un proceso de búsqueda de conocimiento, que se da para establecer conexiones que dibujan las cartografías de sus paisajes interiores.

Por tanto, el artículo ha permitido investigar y analizar el panorama del arte contemporáneo, en especial de las artistas contemporáneas, en las que en su producción artística se hace implícito el concepto de dolor y el de la espiritualidad y que a la vez se hace vigente a través de sus procesos, un camino de búsqueda interior, que les permite experimentar y trascender en busca de otras realidades. Todas ellas tienen en común que son mujeres combativas, y que, mediante el dolor y su expresión, han sabido utilizarlo como herramienta para generar un espacio propio, y de ese modo reclamar el lugar que les corresponde, de esta forma se vuelven referentes sociales y de actualidad, continuando con el testigo de las mujeres que lo fueron antes que ellas y de las que son fieras herederas, haciendo que perviva esa espiritualidad patente en las mujeres a lo largo de la historia. Todo un mundo que para el artista supone una fuente de creación e inspiración.

Referencias

- Aliaga, Juan. Vicente. (com.): *Gina Pane. Intersecciones* [cat. expo]. León, MUSAC. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León, 2016.
- Aznar, S: *El arte de acción*. Donostia-San Sebastián, Nerea, 2000.
- Ballester, Irene: *El cuerpo abierto. Representaciones extremas de la mujer en el arte contemporáneo*. Gijón, Trea, 2012.
- Burgois, Louise: *Louis Bourgeois*. Madrid, Balcon, nº 8-9, 1992.
- Duplaix, Sophie: «Gina Pane, terre-artiste-cel» en Aliaga, J. V: (com.): *Gina Pane. Intersecciones* [cat. expo]. León, MUSAC. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León, 2016.

- Fernández, Laura: «Hannah Wilke. Exchange values», [cat. expo]. Vitoria, ARTIUM, 2006.
- Frueh, Joanna: *Writings by Hannah Wilke. A Retrospective*. Columbia, University of Missouri Press, 1989.
- Hartman, Eduard. v: *Filosofía de lo bello. Una reflexión sobre lo Inconsciente en el arte*. Estudio preliminar, traducción y notas: M. Pérez Cornejo. Valencia, Universitat de València, 2001.
- Heartney, Eleanor: *Arte & hoy*. New York, Phaidon, 2013.
- Helena & Axel: *La única mujer con cuadros expuestos en El Prado*, 2012, [en línea] <https://blogs.20minutos.es/trasdos/2012/03/05/la-unica-mujer-cuadros-el-prado/>
- Jarque, Fietta: *Cómo piensan los artistas*. México, Fondo de Cultura Económico, 2015.
- Juncosa, H., McParland, B., Mirris, F. (com.): *Louise Bourgeois. Tejiendo el tiempo* [cat. expo]. Málaga, Centro de arte Contemporáneo de Málaga, 2004.
- Marzano, Michela: *La philosophie du corps*. Paris, PUF, 2007
- Michel, Aimé: *El misticismo. El hombre interior y lo inefable. Estudio de los fenómenos emanantes de la mística, del ascetismo riguroso y de los milagros*. Barcelona, Plaza & János, 1979.
- Patton, Pamela: *Dictionary of Women Artists*, Vol. I. Delia Gace. Taylor & Francis, 1997.
- Rico, Juan, Pablo: (com.), *Marina Abramovic. The Bridge / El Puente* [cat. expo]. Valencia, Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana, 1998.
- Solana, Guillermo., Villa, Rocio. de la, Gallardo, Carmen., & Valcárcel, Amelia: *Heroínas* [cat. expo]. Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza – Fundación Caja Madrid, 2011.
- Soláns, Piedad: «Arte y resistencia», en *Revista Lápis* n.º 167, 2000.
- Underhill, Evelyn: *La mística. Estudio de la naturaleza y desarrollo espiritual*. Madrid, Trotta, 2006.
- Weiermair, P. y Borja-Villel, M. J. (dir.): *Louise Bourgeois* [Cat. expo]. Barcelona, Fundació Antonio Tàpies, 1990.

Dibujos arqueológicos del proyecto Qubbet El-Hawa. Campaña 2017

Archaeological drawings of the Qubbet El-Hawa project. 2017 campaign

María Isabel Puerto Fernández
Universidad de Granada, España
maisapufe@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3457-7022>

Recibido: 28/05/2022
Revisado: 05/05/2023
Aceptado: 13/05/2023
Publicado: 01/07/2023

Sugerencias para citar este artículo:

Puerto Fernández, María Isabel (2023). «Dibujos arqueológicos del proyecto Qubbet El-Hawa. Campaña 2017», *Tercio Creciente*, 24, (pp. 95-103), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.24.7171>

Resumen

El proyecto de excavación arqueológica Qubbet El-Hawa –Universidad de Jaén– se desarrolla en la necrópolis de Asuán (Egipto). Durante la campaña de 2017 se documentaron una serie de hallazgos arqueológicos por medio de la disciplina artística del dibujo, tan variados como cerámicas, restos óseos humanos, amuletos mortuorios y otros enseres depositados en las tumbas como ofrendas. A continuación, se presentan los dibujos más significativos documentados en el yacimiento en cuestión de relevancia del objeto arqueológico.

Palabras clave: Dibujo arqueológico; Proyecto Qubbet El-Hawa; Egipto; documentación; arte.

Abstract

The project archaeological excavation Qubbet El-Hawa –University of Jaén – is being carried out in the Aswan necropolis (Egypt). During the 2017 campaign, a series of archaeological findings were documented through the artistic discipline of drawing, as varied as ceramics, human skeletal remains, mortuary amulets, and other items deposited

in the tombs as offerings. The most significant drawings documented at the site in question of relevance of the archaeological object are presented below.

Keywords: Archaeological drawing; Qubbet El-Hawa Project; Egypt; documentation; art.

Fuente de financiación de la investigación o propuesta de la que parte el artículo:

El trabajo que se presenta se enmarca en la campaña 2017 del proyecto de excavación arqueológica Qubbet El-Hawa –Universidad de Jaén– que se desarrolla en la necrópolis de Asuán (Egipto) con financiación del Ministerio de Economía y Competitividad a lo largo de diferentes campañas desde 2008.

1. Introduction

El dibujo se toma como punto de partida para la creación artística, para la documentación histórica y para el registro arqueológico. El dibujo es el medio artístico más adecuado para la representación arqueológica y patrimonial, siendo uno de los recursos más utilizados y esenciales a lo largo de la historia para la documentación en las excavaciones, antes y después de la invención de la fotografía. La historia es imprescindible para conocer la vida humana por constituir elementos esenciales de la circunstancia individual y social del ser humano. Y de ella forma parte el Arte.

Nos encontramos en este estudio ante un reconocimiento de la cultura egipcia desde el punto de vista artístico y a través de una investigación artística. Si bien, desde finales del siglo XVIII aproximadamente, el interés por el Arte pasado fue in crescendo como por ejemplo lo reflejaba la corriente romántica en la primera mitad del siglo XIX. En la actualidad este interés por la interpretación del Arte patrimonial, viene además complementado con el estudio y análisis investigativo. Es el caso de la presente documentación y registro arqueológico del material de Qubbet El-Hawa, el cual parte de una línea de investigación centrada en el estudio del patrimonio a través de las Bellas Artes. De este modo, podemos poner de ejemplo varios trabajos que han seguido esta línea como son los estudios de Émile Prisse d'Avennes en el siglo XIX, o Asunción Jódar Miñarro en la actualidad.

Por tanto, los objetivos que se marcan para el estudio del material arqueológico de la necrópolis de Asuán de Qubbet El-Hawa, y centrados en la campaña de 2017 son:

1. Aplicar el dibujo artístico como eje central en la documentación del material arqueológico.
2. Contextualización artística del material arqueológico egipcio de Qubbet El-Hawa.
3. Comprensión de los lenguajes pictóricos del Antiguo Egipto.

En definitiva, lo que se plasma es una creación artística que responde a una interpretación, a la forma y a la “mano” del artista que la realiza y por tanto, no deja de

ser una lectura subjetiva, una reinterpretación del patrimonio histórico-artístico para la documentación de los hallazgos arqueológicos.

Así pues, a continuación se muestran una serie de los dibujos realizados durante la campaña de 2017 en el Proyecto Qubbet El-Hawa. Para el presente artículo se han seleccionado los diez dibujos más significativos: bien sea por el tipo e importancia histórica de material arqueológico al que documentan, o bien sea por la riqueza artística del material arqueológico al que representan.

Las conclusiones del estudio e investigación del material arqueológico egipcio de Qubbet El-Hawa, son los dibujos en sí mismos.

REGISTRO ARQUEOLÓGICO A TRAVÉS DEL DIBUJO. QUBBET EL-HAWA. CAMPAÑA 2017.



1. Dibujo de la autora, 2017: Fragmento de pies de sarcófago policromado con escena de Anubis. Número de catalogación: QH33/16 C24 UE349 T.3510 N°744 (Colección del Departamento de Antropología, Geografía e Historia de la Universidad de Jaén)

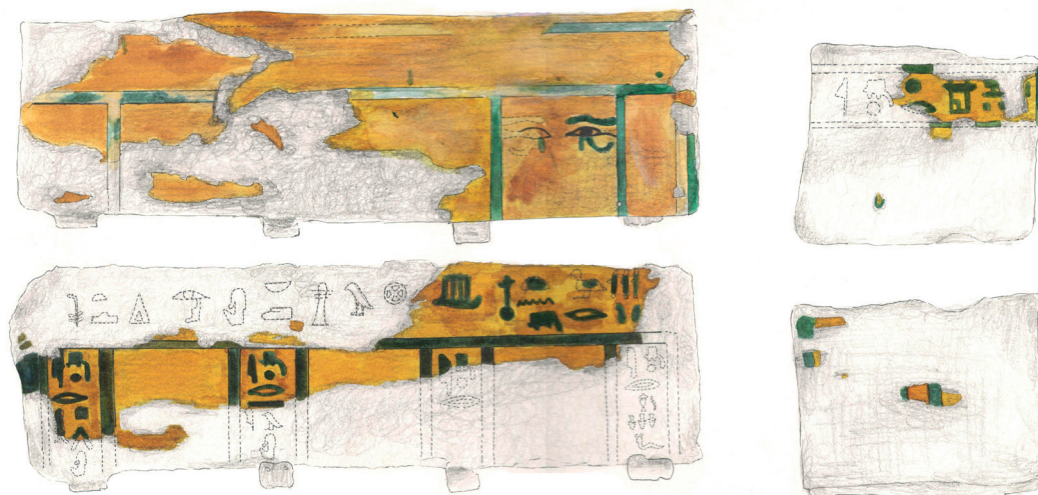


DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.24.7171>
Investigación

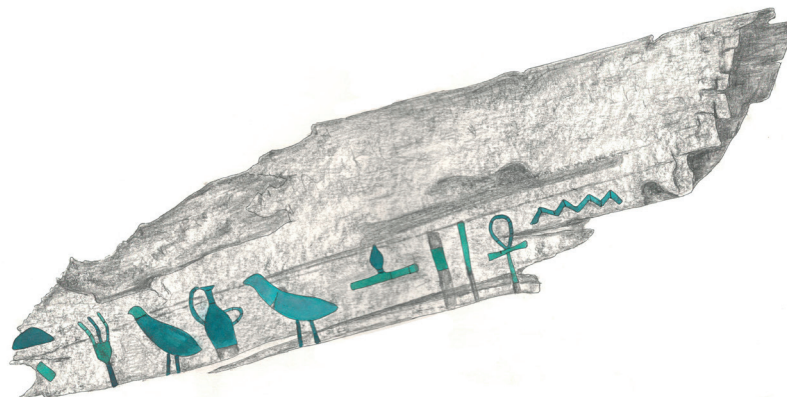
2. Dibujo de la autora, 2017: Fragmento de ataúd con dibujos de ofrendas. Número de catalogación: QH33/17 C24 UE350 T.3551 (Colección del Departamento de Antropología, Geografía e Historia de la Universidad de Jaén)



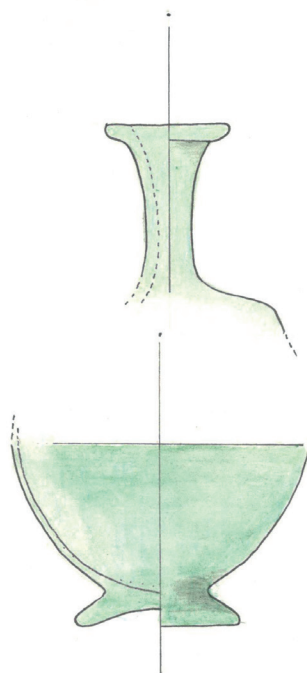
3. Dibujo de la autora, 2017: Shabti. Número de catalogación: QH34aa/17 C1 UE395 N°2188 N°756 Shabti Individuo n°8 (Colección del Departamento de Antropología, Geografía e Historia de la Universidad de Jaén)



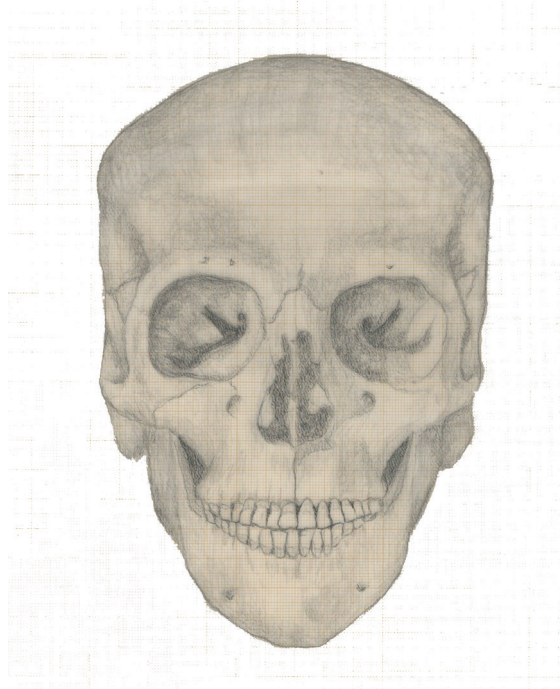
4. Dibujo de la autora, 2017: Ataúd de Shabti. Número de catalogación: QH34aa/17 C1 UE395 N°2189 (Colección del Departamento de Antropología, Geografía e Historia de la Universidad de Jaén)



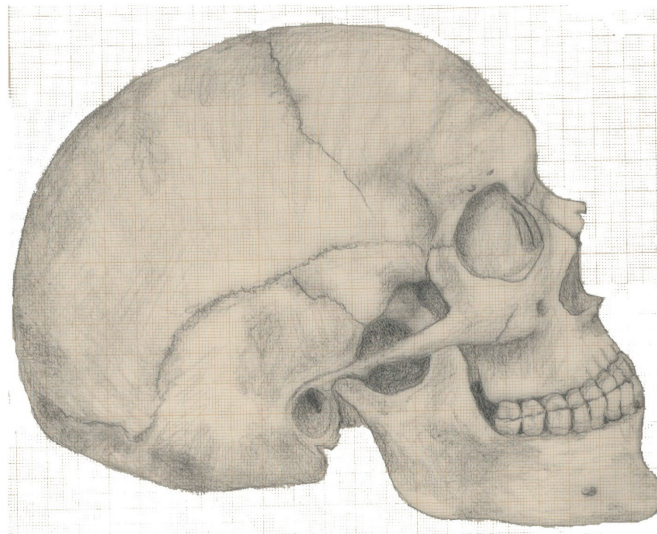
5. Dibujo de la autora, 2017: Fragmento de ataúd con jeroglíficos en fayenza. Número de catalogación: QH35P/17 F2 UE100 INV. 159 (Colección del Departamento de Antropología, Geografía e Historia de la Universidad de Jaén)



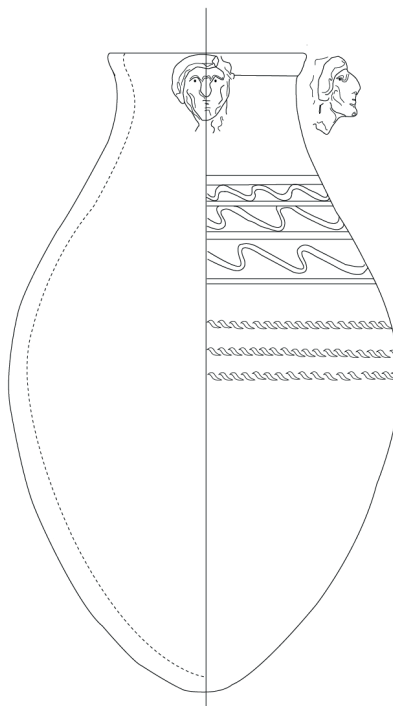
6. Dibujo de la autora, 2017: Vidrio. Número de catalogación: QH34aabb/16 UE337 N°1837 T.2 (Colección del Departamento de Antropología, Geografía e Historia de la Universidad de Jaén)



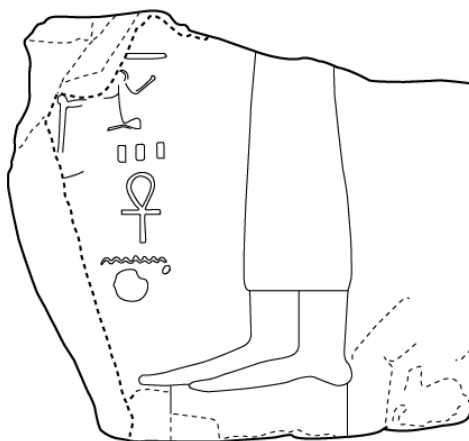
7A. Dibujo de la autora, 2017: Cráneo de Satcheni. Número de catalogación: QH34aa/17 C1 UE375 T.2109 (Colección del Departamento de Antropología, Geografía e Historia de la Universidad de Jaén)



7B. Dibujo de la autora, 2017: Cráneo de Satcheni. Número de catalogación: QH34aa/17 C1 UE375 T.2109 (Colección del Departamento de Antropología, Geografía e Historia de la Universidad de Jaén)



8. Dibujo de la autora, 2017: Cerámica. Número de catalogación: QH33/08 A3210 (Colección del Departamento de Antropología, Geografía e Historia de la Universidad de Jaén)



9. Dibujo de la autora, 2017: Estela. Número de catalogación QH35P/17 H4 UE43 N°160 (Colección del Departamento de Antropología, Geografía e Historia de la Universidad de Jaén)

Referencias

Jiménez, Ana Belén; de la Torre, Yolanda y Jiménez, Alejandro (2021), Dibujar para ver: catálogo de las acuarelas y dibujos de las excavaciones de la Universidad de Jaén en Egipto. Universidad de Jaén, Jaén.



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.