

Nº 26 Arte-Educación: herramientas, estrategias,
recursos, teorías /
26th Art-Education: tools, strategies,
resources, theories

Tercio Creciente





Grupo PAI Hum-862

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

ISSN: 2340-9096

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

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

Directora: María Isabel Moreno Montoro

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

Su edición es responsabilidad del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862

Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural y de la Asociación Acción Social por el Arte.

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 Scot-
land,

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:

Thematic articles of the issue:

— 5

Editorial

Arte-Educación: Herramientas, Estrategias, Recursos, Teorías / Art-Education: Tools, Strategies, Resources, Theories

— 7

El mundo invisible: una investigación educativa basada en las artes sobre memoria y deseo en la inmigración / The invisible world: Arts-based educational research about memory and desire in immigration / João Manoel Sanseverino Vergani Galera y Rafaële Genet Verney

— 33

Diálogos artísticos entre la escuela rural y la universidad. Mujeres Plurales. Un proyecto de colaboración entre el CRA Francisco Ibáñez y la Facultad de Educación de la UAH / Artistic dialogue between the rural school and the university. Plural Women. A collaboration project between Francisco Ibáñez Rural School and Education University from UAH

Sara Arias Ortega

— 51

Las calles ingresan a las aulas: paisaje lingüístico y apropiaciones pedagógicas / The streets enter the classrooms: Linguistic landscape and pedagogical appropriations
Magdalena González Almada, Carolina Romero Rozas y Romina Grana

— 67

El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica. Un estudio de caso sobre trabajo transversal con alumnado de 2º curso de la ESO / The theater of the oppressed as an artistic and pedagogical tool.

Roberto Herrero García

— 83

El uso de la inteligencia artificial en la reconstrucción de eventos artístico-educativos / The use of artificial intelligence in the reconstruction of artistic and educational events

Ricardo Campos García

— 95

Narración oral y humor en educación primaria: percepciones de una comunidad educativa respecto a su incidencia en la creatividad y concentración de niños y niñas / Oral storytelling and humor in primary education: Perceptions of an educational community regarding its impact on the creativity and concentration of boys and girls

Jonathan Paulo Gaete

Artículos misceláneos

Miscellaneous articles

— 115

Bashu en la poesía de la dinastía Tang: análisis comparativo de la traducción de culturemas / Bashu in the poetry of Tang dynasty: comparative analysis of the translation of culturemes
Xinjie Ma y Rui Ma

— 133

La cargotectura doméstica como tendencia. Entre moda, creatividad y sostenibilidad / Domestic cargotecture as a trend: Balancing fashion, creativity, and sustainability
Laura Muñoz Pérez

— 163

Desde el prisma del pianista: preparación e interpretación de la Sonata para violín y piano, Kv. 304, de W. A. Mozart / From the Pianist's Perspective: Preparation and interpretation of W. A. Mozart's Violin and Piano Sonata, K. 304
Alejandro Algarra Ulierte

— 177

A case study on the influence of geometry and symbolism in Islamic Art with reference of Muslim's religious Beliefs / A case study on the influence of geometry and symbolism in Islamic Art with reference of Muslim's religious Beliefs
Humna Qais

— 193

Feminismos en el lenguaje cinematográfico. Análisis de personajes mujeres en las producciones Disney / Feminisms in Cinema Language. Analysis of Women Characters in Disney Productions
Ricard Huerta y Vicente Monleón Oliva

— 221

El camino de individuación y la alquimia: sus símbolos de transformación a través de las artistas contemporáneas / The path of individuation and alchemy: its symbols of transformation through contemporary artists.
Belén León del Río

Nº 26 Arte-Educación: herramientas, estrategias,
recursos, teorías /
26th Art-Education: tools, strategies,
resources, theories

Nos complace presentar el número 26 de nuestra revista, dedicado a la exploración de las múltiples intersecciones entre el arte y la educación. En este número, titulado “Arte-Educación: Herramientas, Estrategias, Recursos, Teorías,” destacamos cómo las prácticas artísticas y las metodologías educativas pueden converger para enriquecer la experiencia de aprendizaje, fomentar la creatividad y promover el pensamiento crítico.

En la sección de artículos temáticos del número tenemos seis aportaciones que ponen de manifiesto todo esto. En “El mundo invisible: una investigación educativa basada en las artes sobre memoria y deseo en la inmigración” de Rafaële Genet Verney y Joao Galera, se exploran los aspectos más sensibles de la inmigración a través de la creación artística, utilizando los conceptos de memoria y deseo para fomentar la reflexión en el estudiantado. La investigación, basada en la a/r/tografía, revela nuevas cartografías de estos conceptos, ofreciendo una perspectiva profunda sobre las experiencias migratorias.

En “Diálogos artísticos entre la escuela rural y la universidad” de Sara Arias Ortega se ofrece un estudio de caso que destaca una colaboración entre el CRA Francisco Ibáñez y la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, promoviendo un intercambio artístico intergeneracional en contextos rurales.

“Las calles ingresan a las aulas: paisaje lingüístico y apropiaciones pedagógicas” de Magdalena González Almada, Carolina Romero Rozas y Romina Granase presenta un análisis del paisaje lingüístico de Córdoba, Argentina, como herramienta pedagógica en la formación docente.

En “El teatro del oprimido como herramienta artística y pedagógica” de Roberto Herrero se examina la aplicación del Teatro del Oprimido

We are pleased to present issue 26 of our journal, dedicated to the exploration of the multiple intersections between art and education. In this issue, titled “Art-Education: Tools, Strategies, Resources, Theories,” we highlight how artistic practices and educational methodologies can converge to enrich the learning experience, foster creativity, and promote critical thinking.

In the thematic articles section, we have six contributions that exemplify these intersections. In “The Invisible World: An Arts-Based Educational Research on Memory and Desire in Immigration” by Rafaële Genet Verney and Joao Galera, the sensitive aspects of immigration are explored through artistic creation, using the concepts of memory and desire to encourage reflection in the student body. The research, based on a/r/tography, reveals new cartographies of these concepts, offering a deep perspective on migration experiences.

In “Artistic Dialogues Between the Rural School and the University” by Sara Arias Ortega, a case study is offered that highlights a collaboration between the CRA Francisco Ibáñez and the Faculty of Education of the University of Alcalá, promoting an intergenerational artistic exchange in rural contexts.

In “The Streets Enter the Classrooms: Linguistic Landscape and Pedagogical Appropriations” by Magdalena González Almada, Carolina Romero Rozas, and Romina Grana, an analysis of the linguistic landscape of Córdoba, Argentina, as a pedagogical tool in teacher training is presented.

In “The Theater of the Oppressed as an Artistic and Pedagogical Tool” by Roberto Herrero, the application of the Theater of the Oppressed

en la educación secundaria, destacando su eficacia en la resolución de conflictos y el desarrollo de competencias transversales.

“El uso de la inteligencia artificial en la reconstrucción de eventos artístico-educativos” de Ricardo Campos García explora el potencial de la inteligencia artificial para crear ficciones visuales que permitan la reconstrucción de eventos artísticos. Ricardo Campos García propone un enfoque innovador para el aprendizaje de la historia del arte, utilizando IA para generar escenarios hipotéticos que enriquezcan la comprensión y la creatividad del estudiantado.

“Narración oral y humor en educación primaria: percepciones de una comunidad educativa respecto a su incidencia en la creatividad y concentración de niños y niñas” de Jonathan Paulo Gaete analiza la percepción de la comunidad educativa sobre el impacto de la narración oral y el humor en la creatividad y concentración de los niños y niñas.

En cuanto a los artículos misceláneos, tenemos desde un análisis detallado de las traducciones de culturemas en la poesía de la dinastía Tang, destacando las dificultades y estrategias en la traducción de elementos culturales, en el artículo de Xinjie Ma y Rui Ma, hasta la exploración de los símbolos de transformación en la obra de artistas contemporáneas, estableciendo paralelismos con la alquimia y el proceso de individuación en la psicología jungiana, en el artículo de Belén León del Río. Sin perder de vista la preparación e interpretación de la Sonata para violín y piano, Kv. 304, de W. A. Mozart por Alejandro Algarra Ulierte; un análisis de personajes mujeres en las producciones Disney por Ricard Huerta y Vicente Monleón Oliva; la influencia de la geometría y el simbolismo en el arte islámico, destacando cómo las creencias religiosas han moldeado estas prácticas artísticas por Humna Qais, o los beneficios y desafíos en términos de sostenibilidad, creatividad y viabilidad económica de la cargotectura por Laura Muñoz Pérez.

Esperamos que los artículos presentados en este número ofrezcan nuevas perspectivas y contribuyan al diálogo en la intersección del arte y la educación. Invitamos a nuestros lectores a sumergirse en estas investigaciones y a reflexionar sobre las múltiples formas en que el arte puede enriquecer y transformar la práctica educativa.

in secondary education is examined, highlighting its effectiveness in conflict resolution and the development of transversal skills.

In “The Use of Artificial Intelligence in the Reconstruction of Artistic-Educational Events” by Ricardo Campos García, the potential of artificial intelligence to create visual fictions that allow the reconstruction of artistic events is explored. Campos García proposes an innovative approach to learning art history, using AI to generate hypothetical scenarios that enrich the understanding and creativity of students.

In “Oral Storytelling and Humor in Primary Education: Perceptions of an Educational Community Regarding Its Impact on the Creativity and Concentration of Boys and Girls” by Jonathan Paulo Gaete, the perception of the educational community on the impact of oral storytelling and humor on the creativity and concentration of boys and girls is analyzed.

As for the miscellaneous articles, we have a detailed analysis of the translations of culturemes in the poetry of the Tang dynasty, highlighting the difficulties and strategies in translating cultural elements in the article by Xinjie Ma and Rui Ma. Additionally, Belén León del Río explores the symbols of transformation in the work of contemporary artists, establishing parallels with alchemy and the process of individuation in Jungian psychology. Alejandro Algarra Ulierte provides insights into the preparation and performance of the Sonata for Violin and Piano, Kv. 304, by W. A. Mozart. Ricard Huerta and Vicente Monleón Oliva analyze female characters in Disney productions, while Humna Qais examines the influence of geometry and symbolism in Islamic art, highlighting how religious beliefs have shaped these artistic practices. Finally, Laura Muñoz Pérez discusses the benefits and challenges in terms of sustainability, creativity, and economic viability of cargotecture.

We hope that the articles presented in this issue offer new perspectives and contribute to the dialogue at the intersection of art and education. We invite our readers to immerse themselves in this research and reflect on the multiple ways in which art can enrich and transform educational practice.

El mundo invisible: una investigación educativa basada en las artes sobre memoria y deseo en la inmigración

The invisible world: Arts-based educational research about memory and desire in immigration

João Galera

Universidad de Granada

joaogalera@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3672-1552>

Recibido: 14/02/2024

Revisado: 10/04/2024

Aceptado: 23/06/2024

Publicado: 01/07/2024

Rafaèle Genet Verney

Universidad de Granada

rafagenet@ugr.es

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

Sugerencias para citar este artículo:

Galera, Joao y Genet Verney, Rafaèle (2024). «El mundo invisible: una investigación educativa basada en las artes sobre memoria y deseo en la inmigración», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 7-31), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8683>

Resumen

La inmigración es un tema ardiente en la política actual a partir del cual surgen debates y tensiones que se repercuten en los medios y en la sociedad en general. La mayor parte de los trabajos académicos están enfocados en analizar principalmente los factores políticos y económicos de estos fenómenos sin tomar en cuenta lo que realmente sucede a los que lo viven a nivel personal e íntimo. En este artículo presentamos un proyecto educativo que pretende hacer reflexionar al estudiantado sobre aspectos más sensibles de la inmigración a partir de los conceptos de memoria y deseo. Se trabajó con dos grupos de jóvenes de São Paulo (Brasil) y Granada (España), que identificaron sus deseos de migrar y sus recuerdos de origen a partir de la creación de mapas. Para analizar los resultados se utilizó una investigación educativa basada en las artes desde el prisma de la a/r/tografía, se crearon nuevas cartografías de estos conceptos a modo de resumen visual que posteriormente se apropiaron los investigadores, ellos mismos fruto de la inmigración, para llegar a convertirlas en obras de artes donde aparece un mundo invisible: el de los países donde nadie quiere migrar.

Palabras clave: inmigración, memoria, deseo, mapa, investigación basada en las artes, a/r/tografía

Abstract

Immigration is a significant and polemic topic in current politics from which debates and tensions arise that impact the media and society in general. Most academic works are focused on analyzing mainly the political and economic factors of these phenomena without considering what really happens to those who experience it on a personal and intimate level. In this article we present an educational project that aims to make students reflect on the most sensitive aspects of immigration based on the concepts of memory and desire. We worked with two groups of students from São Paulo (Brazil) and Granada (Spain), who identified their desire to migrate and their memories of origin from the creation of maps. To analyze the results, an educational research based on the arts was used from the prism of a/r/tography and new cartographies of these concepts were created as a visual summary that was later appropriated by the researchers, themselves immigrants, to turn them into works of art where an invisible world appears: countries where no one wants to migrate.

Keywords: Immigration, Memory, Desire, Map, Arts-based research, A/R/tography.

1. Introducción

*Abril es el mes más cruel, hace brotar
lilas de la tierra muerta, mezcla
memoria y deseo, remueve
lentas raíces con lluvia primaveral.*
(Eliot, 1922, p.3)

El icónico poema La Tierra Baldía de T.S. Eliot está repleto de metáforas sobre memoria y deseo, relacionadas con el pasado y futuro desde la dramaticidad de sus vínculos (Maceda, 1983). En esta investigación consideramos también memoria y deseo como conceptos metafóricos que expresan tiempos que se solapan y se transforman mutuamente. El pasado, explorado desde el prisma de la memoria, conforma la construcción de los deseos actuales, que pueden definir nuestras elecciones de vida y nuestros posibles futuros. En este proceso de decisiones vitales que surgen a lo largo de la vida, uno de los más importantes es la elección del lugar de residencia. Nos podemos mudar por cuestiones profesionales, personales o de otra índole, pero sabemos que en el momento de elegir destino entrarán en tensión la memoria y el deseo, como dos fuerzas que muchas veces tiran en dirección contraria.

Dependiendo de donde nos encontramos en el planeta, partir involucra diversas variables, entre ellas cuestiones políticas, sociales y económicas que influyen considerablemente la toma de decisiones. ¿Cuál es el papel del deseo – aquí considerado como sueño, voluntad o aspiración – en la elección del destino? ¿Qué guía a las personas a elegir un lugar u otro?

En el mundo actual, gran parte de las personas no tienen la posibilidad de elegir dónde ir, sino simplemente se ven obligados a huir debido a guerras, cuestiones religiosas,

políticas, escapando del hambre o por las consecuencias del cambio climático. Muchos de los refugiados no tienen la intención de dejar sus hogares, de olvidar su memoria, tampoco desean irse a algún destino concreto. En este estudio, más que analizar estas cuestiones, buscamos descubrir las memorias y deseos personales y ordinarios de cada participante para encontrar una imagen global de ellos. En primer lugar, se trata de reflexionar sobre de donde son nuestros orígenes y, a partir de allí, cuestionarse sobre los lugares del mundo donde nos gustaría vivir. Estamos, por lo tanto, indagando más sobre el sueño, la fantasía, que la realidad física y tangible. A pesar de ello, esos datos pueden ser muy representativos de la situación vivida por un colectivo originario del mismo lugar, debido que la necesidad, o voluntad, de partir proviene de una percepción que se desarrolla a partir de un contexto experimentado individualmente (Sayad, 1999).

Para esta investigación en particular, nos hemos centrado en dos grupos de población: jóvenes de las ciudades de São Paulo (Brasil) y Granada (España), dos países con condiciones de inmigración e emigración muy distintas del cual el estudio comparativo nos permite observar los deseos y las memorias desde una perspectiva amplia que puede llegar a ser incluso divergentes. Este estudio se enmarca en un proyecto de educación artística que tiene como objetivo hacer reflexionar el alumnado sobre los procesos migratorios voluntarios o involuntarios desde la percepción sensible de las artes.

La investigación se centra en dos objetivos principales: a) memoria: identificar la percepción de apego de los estudiantes con su lugar de origen y b) deseo: contextualizar las aspiraciones sobre irse o no de su lugar de residencia. A partir de la actividad realizada en el aula de educación artística y basándose en la metodología de investigación educativa basadas en las artes, se llevó a cabo un análisis global de los datos mediante mapas visuales que se concluye con la creación de obras artísticas como cierre de los procesos de indagación. Desde una perspectiva a/r/tográfica estas obras son el resultado de la apropiación por parte de los autores de los deseos y memorias de los participantes. Tanto los resultados de la investigación educativa como las obras finales reflexivas pretenden revelar la invisibilidad de parte del mundo, dejado inhabitada por el deseo de migrar.

2. Abril el mes más cruel

La historia de la humanidad está relacionada con los movimientos humanos alrededor del mundo. Como relata Guillén de Romero et al. (2019), desde hace mucho tiempo, los procesos migratorios contextualizan la historia humana, conjuntamente con las religiones y las culturas.

Según la estimación mundial actual de las Naciones Unidas presente en el Informe sobre las migraciones en el mundo de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), en 2020, había 281 millones de migrantes internacionales, lo que equivale al 3,6% de la población mundial. Se considera este porcentaje bajo ya que la mayor parte de las personas permanecen en su país natal y la gran mayoría de inmigrantes no cruzan fronteras internacionales, sino que son simplemente migrantes internos (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021).

Tolentino (2009) evidencia que, contrariamente a la percepción general en los países desarrollados, solamente cerca de 40% de los migrantes se mueven en sentido sur/norte. La mayor parte de las migraciones se efectúa entre los propios países en desarrollo. Además, según Solimano y Allendes (2007), la proximidad geográfica es un factor que favorece los flujos humanos, puesto que los procesos de migración a países fronterizos tienden a ser mayor que a países más lejanos.

Es interesante percibir que muchos países que tuvieron una intensa evasión de personas en el inicio del siglo XX, hoy atraen a los inmigrantes, como es el caso de España. Como relata Klein (1996) sobre la historia de la inmigración española en Brasil, las personas emigradas de España constituyeron el tercer grupo en importancia entre los inmigrantes europeos y asiáticos en este país, siguiendo muy de cerca a los italianos y portugueses. Actualmente, muchos son los brasileños que buscan emigrar a España u otros países de Europa para vivir. Según datos del año de 2020 del Ministerio de las Relaciones Exteriores de Brasil (2021), hubo un aumento de 36% de brasileños viviendo en el extranjero en diez años.

Tales informaciones nos muestran que los países de salida y destino cambian mucho de acuerdo con las transformaciones socioeconómicas y culturales del mundo. El continente americano llegó a ser un destino muy atractivo con todo lo que representaba en lo llamado “nuevo mundo” o “tierra de oportunidad”. Esto fue también el caso en Brasil, que recibió un número muy grande de inmigrantes en finales del siglo XIX e inicio del XX. Actualmente, es un país con una considerable emigración, situación inversa a la que ocurrió en España, que fue un país de emigrantes, pero que pasó a recibir muchos inmigrantes a partir de la década de 90 (Portes et al., 2013).

Solimano y Allendes (2007) consideran que, en general, las personas prefieren trabajar y vivir en países que ofrecen mayores ingresos, mejores empleos y un estándar de vida más alto que un país estancado, con alto desempleo y pocas oportunidades de progreso económico. Citan también muchos otros factores, además de los económicos, que afectan directamente las migraciones, como las crisis y los regímenes políticos, los conflictos internos, la dotación de servicios sociales para los inmigrantes, las redes sociales de apoyo, las políticas migratorias en los países de destino, los costes de la inmigración, las diferencias culturales y la proximidad geográfica. Guillén de Romero et al., (2019, p.282) afirman “en el proceso de las migraciones, la desigualdad constituye uno de los puntos de lanza de discriminación en las poblaciones desde épocas muy antiguas, que hoy en día continúa lamentablemente con la misma tradición.”

Muy probablemente los deseos de las personas involucradas en esta investigación están directamente relacionados con estas tendencias actuales y en particular con el momento socioeconómico, político y cultural de su país de origen, pero se debe considerar también la historia personal de cada uno y la imagen fantaseada del país deseado.

3. Memoria y deseo, remueve lentas raíces con lluvia primaveral

Desde la psicología podemos encontrar una definición sobre la subjetividad de la memoria y del deseo fruto de la construcción personal del individuo. Desde este campo de

conocimiento, los conceptos fundamentales de esta investigación toman todo su sentido. En su ensayo sobre el psicoanalista británico Wilfred Ruprecht Bion, Grimalt (2011) relata que Bion se refiere a memoria y deseo como impresiones sensoriales sobre lo que se supone que ha pasado y sobre aquello que todavía no ha ocurrido: “la memoria distorsiona el registro de los hechos porque está bajo la influencia de fuerzas inconscientes. Los deseos, igual que los recuerdos, interfieren con la intuición de la realidad de lo desconocido” (p. 5).

A través de estas conceptualizaciones podemos considerar memoria y deseo como factores subjetivos, es decir que la memoria no corresponde necesariamente a los hechos exactos que ocurrieron, sino a lo que se supone que ocurrió a partir de una dada experiencia. El deseo, por su parte, se construye a partir de las vivencias personales y la imagen fantaseada del lugar de destino. Para esta indagación no nos interesa tanto saber exactamente la procedencia de una familia o de sus antepasados, sino más bien como cada uno de los participantes percibe cuál es su origen, a partir de la cual son construidos sus sueños, sus ansias y sus deseos.

Como relata Grimalt (2011), Bion se refiere a estos ambos factores – memoria y deseo – como algo que está pasando, no lo que ha ocurrido ni lo que va a suceder. Por lo tanto, a partir de esta idea consideramos que estamos analizando el presente, es decir, la situación actual de los participantes del proyecto, con sus anhelos del porvenir y conocimientos relativos a sus orígenes.

Por otro lado, Sayad (1999) en su libro *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado* va más allá de los conceptos de memoria y deseo estableciendo más dicotómicas:

El mundo del aquí y el mundo del allá; el mundo del antes y el mundo del después o el ahora; el mundo de los padres (la casa) y el mundo de los hijos (la escuela); entre afiliación y filiación; el mundo de dentro y el mundo de fuera; entre verticalidad y horizontalidad; entre memoria y deseo o miedo y esperanza; y la doble ausencia del emigrante-inmigrante. (Sayad, 1999).

Así pues, en esta indagación, buscamos encontrar a la vez una noción del presente que engloba ideas del pasado y del futuro y la distanciación entre ambos conceptos en el momento de expresar de donde somos y a dónde queremos ir.

4. Hace brotar lilas de la tierra muerta

El arte es una de las maneras de buscar, registrar y reflexionar sobre la subjetividad de fenómenos como la migración. Pereira et al. (2021) presenta un estudio sobre experiencias educativas de integración en Portugal a partir del arte. Los autores consideran que el arte – entendido como un amplio espacio de afirmación de la experiencia humana – establece una trama de relaciones entre el dominio de la estética, de la creación y de la fruición con otros dominios del conocimiento, posibilitando una manera de percibir, conocer, comunicar y cuestionar diversas realidades.

Muchos son los artistas actuales que reflexionan sobre la inmigración en sus creaciones. Lescaze (2018) considera que el arte no solo es un reflejo del mundo, sino también se compromete con él. En su artículo la autora presenta trece diferentes artistas contemporáneos que trabajan el tema de las migraciones. Uno de los artistas listados, Felipe Baeza, considera que “el arte tiene un lugar fundamental en la transformación, redefinición y reimaginación del fenómeno global de la migración” (Lescaze, 2018, para. 2). Algunos artistas cuestionan la hegemonía actual de países que acaban por crear patrones de deseos para personas de otros lugares y que generan conflictos culturales, como es el caso del artista surcoreano Chan-Hyo Bae. Este admiraba la cultura occidental, pero al llegar a Inglaterra, comenzó a darse cuenta de que esta cultura no era superior a la oriental y eso le llevó a cuestionar su identidad. Tras percibir que los hombres asiáticos no eran atractivos para las mujeres occidentales, creó obras en que se representa en famosas pinturas occidentales de la Galería Nacional de Londres, como es el caso de la obra *Jumping into “The Virgin and Child Enthroned with Four Angels, Quinten Massys”* (2017). “En estas obras, trato de ser británica, al igual que los niños que fingen ser sus madres poniéndose su ropa y maquillándose con sus cosméticos”, relata el artista (Lescaze, 2018).

La artista, profesora y poeta brasileña Leila Danziger investiga desde el arte sobre la memoria colectiva y familiar. En 2018, presentó un trabajo titulado *Navio de emigrantes*, que crea un paralelismo entre las inmigraciones pasadas y actuales. Su trabajo parte de una importante obra del modernismo brasileño de mismo título, de Lasar Segall (*Navio de emigrantes*, 1939-41), inmigrante judío que fue a vivir en São Paulo en el inicio del siglo pasado. Danziger, así como Segall, viene de una familia de judíos alemanes que emigraron por causa del nazismo. Los dos artistas parten de experiencias personales para expresar visualmente una idea universal sobre la inmigración, puesto que la memoria de cada uno ha creado una experiencia común y de allí construyeron una imagen sobre los deseos de partir.

La artista Emilia Estrada es nieta de inmigrante palestina que llegó en Argentina en una de las olas migratorias originarias de Oriente Medio. Su obra *Palestinas* (2020) se basa en su historia personal para entender la memoria colectiva de las “otras palestinas” fuera de su territorio geográfico original, es decir, ciudades, barrios, pueblos bautizados con este mismo nombre. Para profundizar su investigación, pasó una semana en la ciudad de Palestina, en el estado brasileño de São Paulo, reuniendo material y produciendo registros fotográficos y audiovisuales para buscar reminiscencias de la cultura palestina y revelarlas a través del arte.

Reena Saini Kallat es una artista indiana que indaga sobre diversas historias de migraciones, sobre el pillaje de los recursos naturales y los archivos de personas desaparecidas. En su trabajo *Woven Chronicle* (2018) el alambre de púas, los cables eléctricos y las fronteras están representadas para sugerir, al mismo tiempo, el flujo y las restricciones de movimiento en el mundo. La memoria tiene también un lugar central en su investigación, para reflexionar sobre lo que decidimos recordar y como construimos nuestro pasado.

Con ironía, un grupo de artistas argentinos del colectivo Estrella del Oriente creó el proyecto artístico titulado *La Ballena* (2014), que incluye diferentes propuestas como una película (*La Ballena va-llena*, 2014) e instalaciones expositivas (*La Ballena. El metamuseo*, 2020), para cuestionar el valor humano frente a la de las obras de arte y si no se conseguiría resolver los problemas de la inmigración convirtiendo a las personas en obras de arte y así podrían ser importadas por los países ricos y obtener la protección de las leyes y los cuidados por las instituciones y colecciones de arte (Iglesias, 2014). Para dar forma a la idea, los artistas plantearon como obra conceptual un grande barco con referentes artísticos, como el icónico Museo Guggenheim de Nueva York o la obra de Marcel Duchamp. Para Kutasy (2014), muchas veces *La Ballena* puede ser vista por el público como “simple tomadura de pelo”, pero abre una importante reflexión sobre el posicionamiento del arte y la cotización del ser humano.

Si consideramos el arte como un reflejo de nuestro mundo, el fenómeno de la migración y todas sus consecuencias están al origen de muchas creaciones actuales que contextualizan la situación de los migrantes y reivindican el derecho a vida de personas que luchan diariamente para cruzar una frontera o atravesar un mar en busca de supervivencia, de la mejora de sus condiciones de vida o simplemente la posibilidad de soñar. Como vimos, varias de estas artistas buscan una mirada personal a través de su propia historia o de su familia para hablar de la inmigración, con es el caso Emilia Estrada, Leila Danziger o Chan-Hyo Bae. En estos casos, lo particular se vuelve universal y las experiencias ultrapasan las fronteras geográficas. Otras miradas buscan una crítica ácida a los países ricos y las relaciones que se establecen entre diferentes partes del mundo, como es el caso del proyecto *La Ballena* o la obra de Reena Saini Kallat.

En un mundo golpeado por transformaciones sociales y políticas, donde las guerras se vuelven emergencias mundiales y la emigración una necesidad vital, una multitud de personas huye de su memoria para buscar nuevos lugares para construir un hogar, sin ningún deseo de partir. En este contexto, el arte es indispensable por su intento de registrar, comunicar y denunciar este fenómeno tan humano y universal que es la migración.



Figura 1. Fotoensayo a partir de las obras de Estrada, E. (2020). *Palestinas*, Kallat, R.S. (2018). *Woven Chronicle* y Danziger, L. (2018). *Mediterráneo #3*.

5. Metodología

5.1. Deshaciendo fronteras

El arte permite expresar diferentes realidades sobre el fenómeno de la inmigración que van más allá de los datos numéricos o textuales y que nos posibilita identificar elementos subjetivos relacionados con la memoria y el deseo. Por eso, consideramos que la metodología a utilizar para tratar estos temas es la Investigación Educativa Basada en Artes y, más específicamente, la a/r/tografía que permite al propio investigador cuestionar a nivel visual y artístico los datos estudiados desde la obra artística.

Oliveira y Charreu (2016), llevaron a cabo un análisis de las contribuciones realizadas con una metodológica de Investigación Basada en Artes y la define como un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos para llevar a cabo reflexiones en las que tanto los diferentes sujetos (investigadores y participantes) como las interpretaciones de sus experiencias revelan aspectos que no son visibles en otro tipo de investigación. Thomas Barone y Elliot Eisner (2006) fueron los primeros investigadores que estructuraron este nuevo campo metodológico como una forma de indagación que amplía nuestra comprensión de determinadas actividades humanas por medio del arte y de los procesos artísticos (Oliveira y Charreu, 2016).

La a/r/tografía es una metodología derivada de la Investigación Basada en Artes, desarrollada principalmente por Rita Irwin, donde los investigadores/artistas/educadores realizan sus indagaciones a través del arte y educación. Como relata Irwin (2013), las prácticas de los educadores y de los artistas se convierten en investigación y, por lo tanto, ellos se vuelven también investigadores, no desde una perspectiva científica tradicional, sino desde una mirada más alternativa, donde la investigación se transforma en una práctica de vida profundamente relacionada con las artes y la educación.

Marín y Roldán (2019) forman parte de un importante grupo de investigación en la Universidad de Granada, indagan sobre procesos metodológicos e afirman que la a/r/tografía plantea una combinación equilibrada entre los propósitos artísticos, educativos e investigadores, siendo un campo considerablemente abierto, con horizontes difusos y permeables.

Irwin (2013) cita un estudio a/r/tográfico realizado en la ciudad de Richmond (Canadá), con ocho familias de inmigrantes que llegaron a Canadá en diferentes momentos de la historia de la ciudad, desde China, Estonia, Japón, Sudáfrica, Europa occidental e India. Los investigadores de este proyecto trabajaron con esas familias intergeneracionales a través de entrevistas, obras de arte colaborativas y exposiciones públicas centradas en cuestiones de identidad y pertenencia (Triggs et al, 2010; Irwin, 2013). Triggs et al (2010) concluyen que la a/r/tografía permitió elaborar proyecto experimental basado en el intercambio recíproco entre investigadores y participantes que profundizó sobre temáticas como el racismo y la inmigración. Estas fueron reveladas en la exposición pública de los resultados donde se dio a conocer con más en profundidad las historias y las memorias de estas familias.

La presente investigación utiliza la a/r/tografía uniendo sus tres pilares principales: la educación a través de la interacción artística con el alumnado; la investigación para llegar a cabo un análisis visual de los resultados sobre memoria y deseo de los participantes; y el arte como forma de interpretación y representación de los resultados educativos.

En relación con los instrumentos metodológicos de la investigación basada en arte propuestos por Marín y Roldán (2014), utilizamos en este estudio: a) las medias visuales, concretamente mapas basados en superposición de datos, para presentar el resumen global del proyecto educativo, b) la serie secuencia, para desarrollar procesos de creación artística a partir de los resultados cartográficos y c) el fotoensayo o par visual a modo de conclusiones visuales, como forma de representación artística de los resultados finales de la investigación. Genet y Guerrero (2022), en su trabajo sobre cartografías artísticas también utilizaron la serie muestra y la media visual para tratar los datos de sus experiencias educativas y concluyeron que estas herramientas fueron eficientes para un análisis visual de los resultados y su representación espacial y artística.

5.2. La construcción del mundo

El presente estudio parte de un proyecto de educación artística realizado con alumnos de un centro de enseñanza secundaria de São Paulo (Brasil) con el objetivo de indagar sobre sus deseos de emigrar. Se realizó una primera actividad basada en la creación de postales utilizando el dibujo y el collage. La propuesta didáctica se centró en mandar a su “yo del futuro” una postal en la cual describían visualmente y textualmente como imaginarían su vida futura, incluían en la dirección de destino el lugar donde les gustaría vivir. La propuesta pretendía cuestionar el alumnado sobre la necesidad o voluntad de emigrar y cuáles serían sus principales destinos, utilizando el arte postal como forma de expresión de estos deseos.

Observando los resultados (la mayoría quería migrar a países de América del Norte o Europa) y considerando la ausencia de parte del mundo en los deseos del alumnado, se planteó una segunda actividad donde se facilitó un mapamundi a los participantes. El mapa en tamaño A3 estaba cubierto por un papel vegetal y se pidió al alumnado dibujar con un bolígrafo rojo las fronteras de los lugares de origen y con uno azul, los lugares de deseo, es decir, donde en el mundo o en su país les gustaría vivir. El mapa se quedaba en blanco y el papel vegetal con el dibujo de las fronteras de los países elegidos.

Respecto a la memoria, la dificultad principal fue sobre todo definir sobre el origen de cada persona: ¿la nuestra? ¿La de nuestro padre? ¿Nuestra madre? ¿Nuestros abuelos? etc. Al fin y al cabo, es difícil definir de donde uno es. En general, los lugares elegidos fueron aquellos que ellos tenían recuerdos de donde habían venido sus familiares o ellos mismos, lo que podría ser una migración reciente o más antigua anclada en su memoria. Para los deseos, los participantes podrían seleccionar uno o varios países e incluso su propio país. Allí entró en juego la imaginación e imágenes inconscientes de otros lugares del mundo, generadas por nuestro cerebro a base de repeticiones mediáticas. Tal actor es de este país, tal cantante de otro, esta serie está rodada allí, etc. Esas fueron algunas de las respuestas dadas por el alumnado sobre lo que conocían de sus países deseados.

Al final de cada actividad, se recogieron los papeles vegetales y se apilaron sobrepuestos, gracias a la transparencia se pudo constatar cuáles eran los países más dibujados y aquellos que nadie eligió. A partir de ahí fue planteada una discusión sobre los motivos de las elecciones y sobre el porqué determinadas regiones del mundo son preferidas en detrimento de otras. El objetivo de esta actividad era, por lo tanto, identificar los territorios seleccionados por los participantes y descubrir las partes del mundo excluidas de la memoria y del deseo.

Posteriormente se realizó la misma actividad con alumnos de España, de la provincia de Granada. Participaron de la actividad un total de 30 estudiantes de Brasil, de segundo año de enseñanza secundaria de la *Escola Estadual Fernão Dias Paes*, con edades entre 16 y 20 años, y 53 estudiantes del 2º curso del Grado de educación infantil de la asignatura: Artes visuales en la infancia, de la Universidad de Granada, con edades entre 19 y 22 años.

Los resultados obtenidos fueron tabulados y analizados visualmente a través de la elaboración de mapas que recompilaban toda la información. A partir de la superposición de los resultados de cada grupo, cada tono de color se fue sumando y, de esa forma, los países elegidos en prioridad por los participantes se quedaron con un color más intenso. Se eliminó las líneas fronterizas para visualizar mejor la ausencia de determinadas regiones en los deseos de los participantes.

El mapa es una representación ampliamente usada y discutida en el arte. Muchos artistas contemporáneos como Anna Bella Geiger (Mapas elementares nº 3, 1976), Jaime Lauriano (*Novus Brasilia typus: invasão, etnocídio, democracia racial e apropriação cultural*, 2016) y Reena Saini Kallat (*Woven Chronicle*, 2018) utilizan el mapa y sus innumerables posibilidades de lecturas para discutir sobre los temas más diversos, como: estereotipos e identidad nacional, racismo e inmigración respectivamente. El artista uruguayo Joaquín Torres García, con su icónico trabajo “América Invertida” (1943), propone una relectura del mundo donde el sur de América estaría en la parte superior del mapa, poniendo en evidencia esta región. Como relatan Genet y Guerrero (2022), el mapa artístico puede ser un importante instrumento para reflexionar sobre diversas cuestiones como ética, ecología y política. Dentro del discurso pedagógico los autores consideran que ese dibujo a través de la cartografía es un instrumento que permite el “aprendizaje estético del espacio”, es decir que posibilita no solo educar la observación a un nivel espacial, sino también comprender el mundo desde una perspectiva sensible. Bretas (2015) establece en su tesis un panorama de la utilización de mapas en el arte contemporáneo y relata esa nueva mirada sobre las geografías y fronteras en el mundo a partir de las creaciones artísticas.

El mapa en el arte da, muchas veces de una manera sencilla y sutil, una nueva dimensión y nuevas percepciones del lugar. Los artistas crean mapas en soportes variados y obras híbridas (objetos-esculturas, fotografías, dibujos, pinturas, vídeos, instalaciones...) y así proporcionan otras maneras de contar una historia, otras perspectivas sobre el paisaje cotidiano. (Bretas, 2015, p. 38)

Consideramos esencial la utilización de mapas en las diferentes etapas del proyecto: desde las actividades didácticas y la discusión con el alumnado, pasando por la interpretación de los resultados, hasta las obras finales. El mapa se convierte en un instrumento educativo, de investigación y de creación artística. Poco a poco a lo largo de este proyecto este se vuelve cada vez más sensible e interpretativo cargándose de sentidos mediante su transformación artística.

6. Resultados y discusión

6.1. Las memorias

Antes de analizar los resultados sobre las memorias es importante recordar que están basados en la percepción del alumnado sobre sus orígenes y no necesariamente en una indagación concreta sobre sus antepasados. Por lo tanto, mucho de esta memoria es selectiva tanto sobre lo que ocurrió a sus familiares como sobre lo que quieren transmitir como información a los demás. Es sobre todo como ellos perciben en sus raíces en un momento dado. Existe pues, un proceso de autoidentificación, donde el individuo reflexiona sobre sus orígenes sin la necesidad de una validación por otra persona o institución. Portes et al. (2013) estudiando la autoidentificación de hijos de inmigrantes de Madrid y Barcelona consideraron que este factor no solo es importante para los propios inmigrantes sino también para la sociedad que los recibe, porque puede promover una base solidaria y formas comunes de ver el mundo. Beneduzi (2014), investigando la relación identitaria de los ítalo-brasileños, expone que las dinámicas identitarias involucran un proceso de autoidentificación con determinados grupos, sean nacionales, étnicos o sociales, y con determinadas prácticas culturales propias del individuo que se reconoce en ellas. Gualda Caballero (2008) considera que las identidades son construidas a partir del diálogo entre la “auto-evaluación” que cada persona hace sobre sí mismo y la evaluación externa a partir de otra persona. Por lo tanto, a partir de estas afirmaciones, consideramos la autoidentificación como un proceso interno e individual del estudiante en el cual existe una influencia externa de su familia y del ambiente socioeconómico en el que vive, así como del momento específico de su vida.

En los resultados de la encuesta visual al alumnado a partir de la actividad propuesta se percibe una mayor autoidentificación con el país donde habitan (Brasil o España) y una menor con los países ajenos seleccionados como de origen. Los alumnos brasileños apuntaron 5 países además de Brasil: Alemania (1), Italia (3), Japón (1), Níger (1) y Portugal (2); mientras que los españoles señalaron diez países además de España: Argentina (2), Brasil (1), China (1), Eslovaquia (1), Israel (1), Italia (2), Jordania (1), Portugal (4) y Suecia (1). De manera general, fueron bastantes los participantes que indicaron un país ajeno como su lugar de origen: 26,7% de los alumnos brasileños y 29,2% de los españoles.

Este porcentaje debería ser más alto en Brasil siendo un país formado por un notado mestizaje entre indígenas nativos, una cantidad significativa de personas africanas esclavizadas e inmigrantes originarios principalmente de Europa y Asia.

Respecto a los estudiantes brasileños, es importante destacar que solamente uno de ellos asignó un país africano como país de origen (Níger). Según el *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE, 2023) más de la mitad de la población brasileña está constituida por personas que se auto declaran *pretas* o *pardas*¹. Sin embargo, no existe información sobre los países o regiones de origen de la población negra en Brasil, puesto que estos datos fueron callados durante los procesos de esclavización. Oliveira (2022) considera que el fortalecimiento de una identidad afrodescendiente en Brasil atravesó diversos procesos que fueron intensamente fragilizados por la colonización, el racismo y políticas de blanqueamiento de la población.

Al analizar los resultados del alumnado español, consideramos importante resaltar que tradicionalmente ha sido un país de emigración, primero a Latinoamérica y después al norte de Europa. Posteriormente a la incorporación a la Unión Europea y con el mayor desarrollo económico de España en esta época, la emigración no sólo cesó, sino que se invirtió con la vuelta de muchos de los antiguos emigrados. Desde la década de 1990, el país también pasó a recibir inmigrantes principalmente de Marruecos y después de países de Latinoamérica, Europa del Este y Asia, con un crecimiento exponencial de la población extranjera (Portes et al., 2013). Tras ese periodo intenso de llegada de migrantes, a partir de 2008, con la crisis económica, hubo un descenso de la llegada de personas y un aumento de retorno de inmigrantes a sus países de origen. Sin embargo, después de 2017, España recuperó un saldo migratorio positivo debido al aumento del empleo. Los inmigrantes pasaron a representar un 14% de la población de España y una quinta parte de las personas entre 25 y 49 años. Los principales orígenes de estos inmigrantes son por orden de mayor número de personas: Marruecos, Rumanía, Ecuador, Colombia, Argentina, Venezuela, Reino Unido, Francia, Perú y China (González Enríquez, 2019).

Portes et al. (2013) en su investigación sobre adolescentes de origen inmigrante de segunda generación en Madrid y Barcelona, concluyen que la autoidentificación como españoles solo englobó un tercio de la muestra total, mientras que los demás se identificaban principalmente con el país de nacimiento de sus padres. No obstante, si consideramos los de segunda generación nacidos en España, con un padre nativo y con un mayor tiempo de residencia, existe un nivel muy superior de autoidentificación con el país, actitudes más positivas hacia uno mismo y con planes más firmes de continuar viviendo en España cuando sean adultos.

A partir de estas consideraciones, podemos deducir algunas conclusiones sobre las particularidades del alumnado de Brasil y de España. Percibimos que los estudiantes españoles indican más países extranjeros para hablar de sus orígenes y una mayor diversidad de lugares. Esto puede estar relacionado con el tiempo de estancia en el país de llegada como lo apuntado por Portes et al. (2013) en su investigación. En Brasil, con

1 Mantuvimos aquí los términos originales utilizados por el IBGE en Brasil, pues consideramos importantes para analizar la cuestión más relacionada con el color de la piel que con sus orígenes como afrodescendientes.

un histórico de inmigración más antigua y el silenciamiento de la descendencia africana, presenta una limitada presencia extranjera en la memoria del alumnado, mientras que España, país con inmigración más reciente y puerta de entrada de la inmigración en Europa, con una mayor interrelación con países de la Unión Europea, presenta mayor diversidad de orígenes en el recuerdo de estos jóvenes. La figura 2 y 3 presentan los mapas de resultados de Brasil y España donde se percibe la autoidentificación con el país de manera notable en ambos países, dejando los demás lugares de memoria desvanecerse.



Figura 2. João Manoel Sanseverino Vergani Galera (2023). *Memoria de Brasil*. Media visual, síntesis de los resultados sobre memoria del alumnado de Brasil.

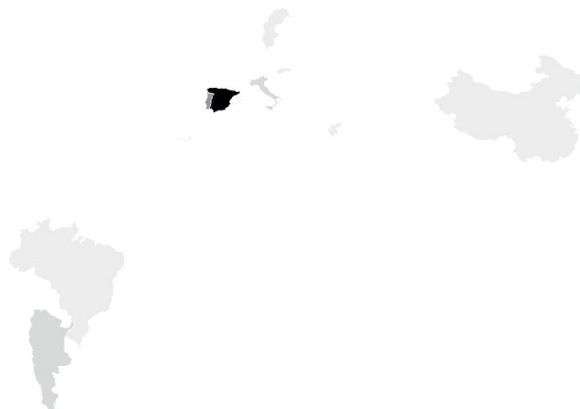


Figura 3. João Manoel Sanseverino Vergani Galera (2023). *Memoria de España*. Media visual, síntesis de los resultados sobre memoria del alumnado de España.

6.2. Los deseos

Considerando los deseos del alumnado, observamos que 57% del alumnado de Brasil señaló exclusivamente países extranjeros en sus deseos, mientras solo un 10% indicó que quería quedarse únicamente en Brasil. Los 33% restantes señaló Brasil junto a otros países. Cuando miramos los resultados del alumnado español, tenemos un resultado muy distinto: solamente 6% señaló países extranjeros, 26% desearía quedarse en España, y 68% indicó España junto a otros países. Estos datos reflejan la realidad actual en ambos países: España era un país de emigrantes hace algunas décadas y ahora es considerado como puerta de entrada de la inmigración (Portes et al., 2013), mientras que Brasil es un país formado históricamente por una población de inmigrantes que en las últimas décadas presenta una salida significativa de su población. Según el Ministerio de las Relaciones Exteriores (2021), la comunidad brasileña en el extranjero había superado los 4,2 millones de ciudadanos, con un incremento de más de 600 mil personas respecto a la última encuesta de 2018. Los principales países donde se concentra esta inmigración son: Estados Unidos, Portugal, Paraguay, Reino Unido y Japón.

Analizando los mapas elaborados a partir de los resultados, percibimos que, a pesar de las diferencias geográficas, sociales y culturales de los grupos estudiados en ambos países, hay una confluencia general en los lugares de deseos (figuras 4 y 5).



Figura 4. João Manoel Sanseverino Vergani Galera (2023). *Deseo de Brasil*. Media visual, síntesis de los resultados sobre el deseo del alumnado de Brasil.



Figura 5. João Manoel Sanseverino Vergani Galera (2023). *Deseo de España*. Media visual, síntesis de los resultados sobre el deseo del alumnado de España.

Los países que más fueron elegidos por el alumnado brasileño y español (además de sus propios países) se encuentran listados en la tabla 1 a partir del número de selecciones (algunos aparecen en la misma posición, porque fueron escogidos por el mismo número de participantes).

Posiciones	Alumnado de Brasil	Alumnado de España
1	Estados unidos	Italia
2	Portugal	Estados Unidos
3	Australia	Francia
4	España	Reino Unido
5	Canadá	Australia
6	Francia / Italia	Portugal
7	Alemania	Grecia
8	Noruega	Argentina
9	Japón	Suecia
10	Suecia	Canadá/ Alemania

Tabla 1. Lista de los principales países escogidos por el alumnado de Brasil y España.

Podríamos correlacionar estos datos con, por ejemplo, el G7, grupo que reúne algunas de las principales economías del mundo, ya que todos ellos están incluidos en la lista de deseos del alumnado. Podríamos también relacionarla con los diez mayores PIB del mundo de acuerdo con los datos de 2022 del Fondo Monetario Internacional: siete de ellos están en la lista de los más deseados: Estados Unidos, Japón, Alemania, Reino Unido, Francia, Canadá e Italia (los mismos países que componen el G7). Sin embargo, la búsqueda de esta investigación vierte más en indagar sobre las razones subjetivas individuales e inconscientes de los participantes más relacionados con el sueño y la imaginación.

Normalmente, deseamos o soñamos con aquello que conocemos, vimos o nos contaron, pero también hay una relación de poder entre el conocer/desconocer determinadas partes del mundo. El artista español Valeriano López hizo un trabajo intitulado *Mapa Mudo*, para la Bienal de Dakar de 2016, donde planteó un juego con diferentes personas de dos países – España y Senegal. Cuando el artista pidió a un conjunto de españoles señalar en un mapa de África donde se situaba Senegal, muy poca gente supo, mientras que los ciudadanos senegaleses no tuvieron ningún problema en ubicar España en el mapa de Europa. Fontdevila (2020) analiza este trabajo artístico-pedagógico de López y considera que:

Los españoles no habrían estado expresando meramente una ignorancia sin valor, sino que estarían de algún modo reafirmando su privilegiada ubicación geopolítica –o, por lo menos, dicho no-saber, expresado sistemáticamente entre los encuestados, acontece como un claro resultado de un sistema cultural y educativo con el que se ha procurado erradicar a África del mapa. (Fontdevila, 2020, p. 55)

Las respuestas de los senegaleses son el resultado de los procesos de colonización y de influencia mediática de los países europeos que tienen poco que ver con la realidad sociopolítica que se encuentran los migrantes africanos al llegar a Europa. Por lo tanto, la invisibilidad de determinadas partes del mundo no se explica desde un punto de vista económico, sino también desde entrañadas relaciones de poder y sumisión que fueron construidas a lo largo de los siglos. Ser deseado es tener poder sobre el que desea.

Lopez (2018), en el Anuario CIDOB de la Inmigración 2018, afirma que la región del África Subsahariana se convirtió en una de los principales orígenes de inmigrantes en el mundo. El autor demuestra, a partir de una serie de encuestas realizadas en 2017 por el Pew Research Center, que gran parte de las personas adultas de Ghana, Nigeria, Kenia, Senegal, Tanzania y Sudáfrica quisieran salir de sus países, muchos de ellos a corto plazo, a pesar de la mejoría de las condiciones económicas de su región. Los principales destinos deseados por los participantes

de la encuesta son Europa y Estados Unidos. Sin embargo al observar los datos de las personas nacidas en el África Subsahariana que viven ahora en otros países: 68% residen en otros países de África Subsahariana, 17% en países de la Unión Europea, 6% en Estados Unidos y 10% en otros países, corroborando la afirmación de Solimano y Allendes (2007) sobre la mayor migración a países vecinos que a países lejanos.

A pesar de esto, es interesante observar que, además de los países que están constantemente en las listas de los más ricos, con más poderes bélicos o con mayor porcentaje de inmigración, el alumnado ha escogido algunos países como Cuba, Tailandia, Madagascar, Corea del Sur, Maldivas, Bahamas, o regiones como Hawái (que pertenece a los Estados Unidos). Muchos de estos lugares están en el imaginario del alumnado, influenciados por cuestiones políticas, históricas, por las redes sociales, series de *streaming*, personalidades y contenidos de la cultura pop actual. Por eso, es importante recordar el concepto de Bion sobre la memoria y deseo como un análisis del presente (Grimalt, 2011). Urbano y Araujo (2018) realizaron un análisis de la producción audiovisual oriental presente en plataformas de *streamings* en Brasil, como Netflix, para discutir sobre la situación de la cultura mediática contemporánea en un mundo multipolar. Ellos observan un cambio del paisaje mediático con el aumento de la diversidad de nacionalidades de producción de series y películas, con la consecuente expansión cultural de países de Extremo Oriente, como es el caso de Corea del Sur, que está destacándose como uno de los productores que más exporta títulos de los países estudiados. De esta forma, países distintos históricamente y culturalmente acaban apareciendo en las opciones de estos jóvenes.

Sobre la ausencia de deseo por determinados continentes, regiones o países del mundo observado en este estudio podemos dejar abiertas las siguientes cuestiones: ¿Cuánto sabemos sobre países de África y Asia o de América que no está presente en nuestro imaginario? ¿Cuáles relaciones de poder y dominación cultural se establecen en este desear/no desear?

6.3. El mundo invisible

Con la compilación de los resultados fue creada una primera obra a partir de un mapa físico del mundo donde se recortaron los países olvidados, es decir, aquellos que no fueron escogidos por ningún alumno de Brasil y España (figura 6). El proceso fue registrado a través de una serie secuencial que expresa el transcurso de la desaparición de aquellas partes del mundo. Posteriormente, en un papel en blanco, se reconstruyó este nuevo mapa de espacios vacíos donde se evidencia las partes del mundo que no existen en el imaginario de los deseos como un lugar posible para vivir.

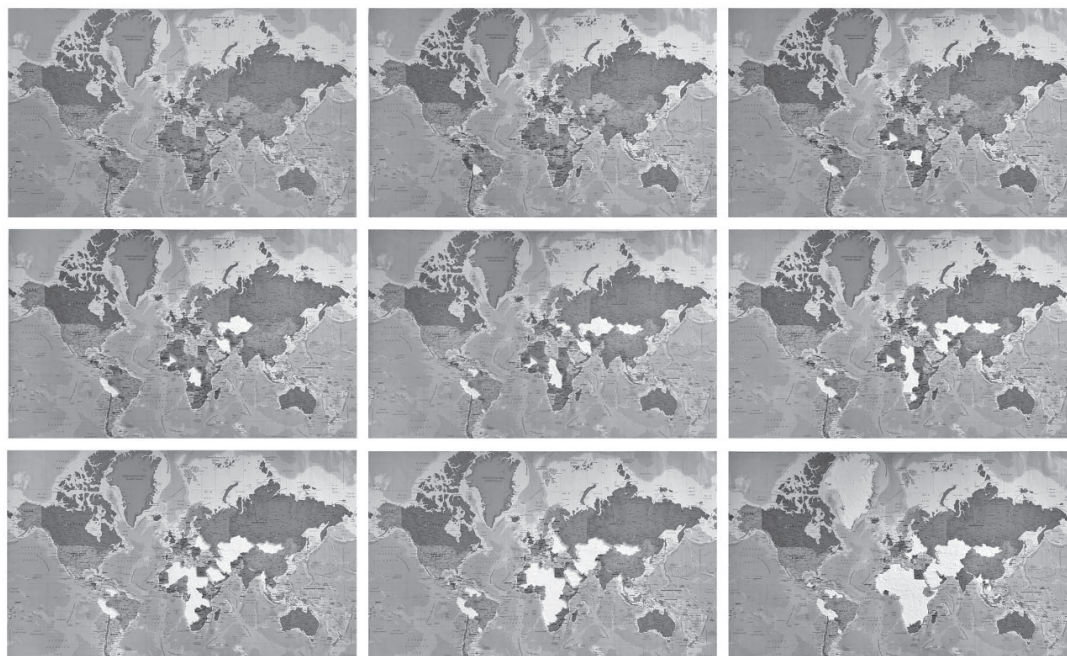


Figura 6. João Manoel Sanseverino Vergani Galera (2023). *La desaparición*. Serie secuencia compuesta de 9 mapas recortados.

Morea y Arkate (2022) consideran el mapa no solo como una representación de los territorios físicos, pero también de los imaginarios mentales y emocionales. Así como, puede constituirse como objeto artístico donde no solo se representan datos, sino también de elementos fantaseados e imaginarios. Gonzáles-García (2022) considera que recurrir a la estética de este tipo de representación no solo sirve de manera sistemática para analizar las diversas relaciones espaciales, sino también como estrategia representativa de reflexiones y conclusiones expresadas de una forma más visual que textual. El mapa como obra de arte también es una manera más de comunicación de resultados, conclusiones o de cuestionar la realidad (Genet Verney et al, 2020). Al tener estandarizado en nuestra memoria el mapa terráqueo tradicional, cuando intervenimos en él, provocamos una alteración de percepción sobre sus espacios. Es lo que consiguió el artista Joaquín Torres García en su mapa invertido de América (1943) o Simona Koch en su obra *Borders* (2010), donde se mueven y desaparecen las fronteras. Es esta desorientación que buscamos provocar al eliminar los países olvidados por el alumnado de Brasil y España. Al evidenciar lo desaparecido, la ausencia se vuelve presencia.

La creación de obras artísticas como resultado visual de esta investigación interactúa directamente con la a/r/tografía, porque en ella, las prácticas del artista-investigador-educador se entrelazan y permiten procesos creativos a partir de las informaciones obtenidas en una indagación educativa.

La figura 7 presenta el mapa como resultado y obra artística. Es una imagen de un instante dado en un mundo en constante transformación: una expresión geográfica de deseos y memorias que dibuja la ausencia de parte del planeta. Podemos relacionar

esta obra con la de Julie Polidoro, *Carte du monde Décousue* (2017), donde las fronteras del mundo están recortadas para expresar las tensiones políticas entre países o con el *Masterplan*, de Paola Monzillo (2016), que compila en un atlas, los mapas de múltiples ciudades construidas a lo largo de las últimas décadas y que, por razones diversas, aún permanecen inhabitadas. En todos estos casos, el corte del papel nos habla de límites infranqueables que se han creado para establecer divisiones entre mundo visible y mundo invisible.



Figura 7. João Manoel Sanseverino Vergani Galera (2023). *El mundo invisible: Papel*. Obra gráfica en papel. Fotografía independiente de los autores.

De igual manera la figura 8, muestra la segunda obra artística resultante de esta indagación donde la desaparición de los mundos no deseados se hace aún más evidente por los vacíos creados. Al representarla en un globo terráqueo escolar nuestro imaginario vuelve al universo educativo y nos hace reflexionar sobre qué enseñamos sobre los países y las culturas del mundo y porque no lo planteamos desde una mirada más neutral y equitativa. De igual manera la obra de Valeriano López, en su exposición *Secuela pública* (2013), cuestiona el valor de la educación y desacredita el valor del sistema actual presentando en particular un globo terráqueo escolar transformado en una bola de espejos de discoteca poniendo en relación la seriedad y la diversión en la educación.



Figura 8. João Manoel Sanseverino Vergani Galera (2023). *El mundo invisible: Tierra*. Escultura. Par visual compuesto de 2 fotografías de los autores.

La figura 9 expone la última obra que quizás es la que tiene un valor más a/r/tográfico, al ser performativa y visual. Los países olvidados se transforman en la piel del artista al aparecer recortados en una tela. Medardo Carmona en su investigación *C/A/R/Tografías Urbanas* (2018) trabaja los vínculos entre memoria y deseo, entre lo íntimo/público utilizando la ropa personal de los participantes recortada y recompuesta de manera colectiva para hablar multiculturalidad con alumnos de Grado de Educación Social. En nuestro caso, se trata más bien de una apropiación por parte de los investigadores de los procesos de indagación educativo, para hacerlos suyos mediante la obra artística.

Estas tres obras artísticas concluyen el proyecto de investigación, reforzando conceptos significativos de su proceso: el corte como frontera y el vacío como invisibilidad. Desde el papel, la tierra o la piel nos dejan entrever un mundo olvidado.

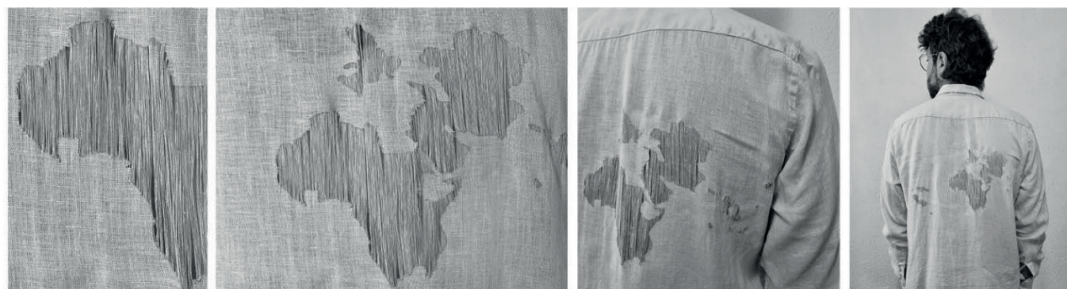


Figura 9. João Manoel Sanseverino Vergani Galera (2023). *El mundo invisible: Piel*. Obra gráfica en tela. Fotoensayo compuesto de 4 fotografías de los autores.

7. Conclusiones

El arte es revelador de los procesos sociales actuales: denuncia, cuestiona y evidencia las relaciones humanas desde un prisma sensible que crea nuevas ideas sobre el mundo (Fernández-Cao, 2003). Las obras cartográficas, al transformar una iconografía reconocida mundialmente, permiten establecer nuevos roles espaciales y estéticos que generan pensamientos significativos sobre cuestiones mundiales como la inmigración. Este tema, presente en numerosas obras artísticas, debe ser tratado también desde la educación, y en particular desde la educación artística, donde la formación creativa fomenta el pensamiento crítico a partir de cuestionamientos estéticos que permiten una mejor reflexión sobre los conceptos estudiados, una mayor concienciación y una toma de posición más clara (Samper, 2011).

A partir de las elecciones sobre memoria y deseo del alumnado de Brasil y España fue posible percibir muchas similitudes y algunas diferencias entre cada uno de los dos países. El alumnado de Brasil mostró mayor interés en salir de su país que los españoles. Sin embargo, los países deseados por ambos alumnados eran principalmente países considerados ricos, como Estados Unidos, Canadá, Australia y muchos países europeos (Italia, Francia, Alemania, Portugal, España, entre otros). La hegemonía de estos lugares del mundo que están muy presentes en la cultura occidental representa también la desigualdad del mundo actual, puesto que parte de África, Asia y América Latina no está ni en la memoria ni en los deseos de los participantes.

Por último, es importante apuntar que la inmigración es un proceso dinámico, donde países que antes eran caracterizados por ser de emigrantes hoy están en un proceso de intensa recepción de inmigrantes, como es el caso de España. A su vez, Brasil fue un país que recibió millares de personas de distintas partes del mundo y observó en las últimas décadas una salida variable de sus ciudadanos. Por lo tanto, todo este dinamismo permite concluir que estos resultados son un retrato del momento actual y que la construcción tanto de la memoria como de los deseos está en constante transformación basados en muchos otros aspectos además de los políticos, económicos y culturales.

La Investigación Educativa Basada en Artes permitió realizar una indagación espacial y visual, pero también interpretar datos cuantitativos mediante la creación de mapas artísticos derivados de los procesos educativos. De igual manera la a/r/tografía, facilitó que las distintas facetas artistas-investigadoras-educadoras se entremezclaron para obtener, analizar y reinterpretar visualmente los datos (Irwin 2013) y de igual modo se apropiaron de manera artística y personal los resultados finales. Las obras artísticas resultantes permiten un proceso de divulgación de los resultados manifestando nuevas realidades, denunciando injusticias. Es también una manera de expresar deseos, recordar memorias y percibir un mundo olvidado que sin ellas no podríamos ver.

Referencias

- Bae, C. H. (2017). *Jumping into "The Virgin and Child Enthroned with Four Angels, Quinten Massys"* [Hojas de oro en C-Print]. <https://www.zealous.co/chanhyobae/portfolio/>
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. Mahwah, p. 95-109.
- Beneduzi, L. F. (2014). A complexa relação identitária dos ítalo-brasileiros: estudo da trajetória de um capixaba em Trento. *Revista Ágora*, (19).
- Bretas, M. L. (2015). *Territorios imaginados: los mapas en el arte contemporáneo*. [Tesis de doctorado inédita, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/e339a097-c073-497b-9e10-ff85b1a84008>
- Danziger, L. (2018-2019). *Navio de emigrantes* [Exposición - instalación, vídeo, impresión por inyección de tinta sobre papel de algodón, estampilla, sello, impresos diversos y lápiz sobre cartulina, entre otros]. Caixa Cultural Brasília y Caixa Cultural da Sé, São Paulo. <https://www.leiladanziger.net/navio-de-emigrantes-1>
- Danziger, L. (2018). *Mediterrâneo #4* [Impresión por inyección de tinta sobre papel de algodón]. <https://www.leiladanziger.net/navio-de-emigrantes-1>
- Eliot, T. S. (1922/2001). *La tierra baldía*. Círculo de lectores.
- Estrada, E. (2020). *Palestinas* [Instalación con tierra y proyección de vídeo]. <https://cargocollective.com/emiliaestrada/Palestinas>
- Estrella del Oriente. (2014). *La ballena va-llena* [vídeo, 82']. <https://www.malba.org.ar/la-ballena-va-llena/>
- Estrella del Oriente. (2020). *La Ballena. El metamuseo* [Exposición, instalación]. Centro Cultural Kirchner (CCK). <https://www.cck.gob.ar/events/la-ballena-el-metamuseo-por-estrella-del-orient/>
- Fernández-Cao, M. L. (2003). Educación, creación y género. *Educación artística: revista de investigación*, (1), 201-224. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/110226>
- Fondo Monetario Internacional (FMI) (2022). *Perspectivas de la economía mundial: Afrontar la crisis del coste de vida*. International Monetary Fund, Washington. <https://www.imf.org/es/Publications/WEO/Issues/2022/10/11/world-economic-outlook-october-2022>
- Fontdevila, O. (2019). Modos de No-Saber. *El pedagogo*, 52-58. Editorial Universidad de Granada.
- Geiger, A. B. (1976). *Mapas elementares nº 3* [Vídeo]. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/mapas-elementares-no-3-mapas-elementales-no-3>
- Genet Verney, R., Marín Viadel, R. y Fernández Morillas, A. (2020). The unknown city: Visual arts-based educational research on the living city experiences of university students. *IJETA, International Journal of education through art*, 16 (2), 245-259. https://doi.org/10.1386/eta_00029_1

- Genet, R. y Guerrero, E. (2022). Dentro/fuera: cartografías artísticas durante el confinamiento. Una relación estética entre espacio interior [casa] y espacio exterior [ciudad]. *IJABER. International Journal of Arts-based Educational Research*, 1(2), 31-45. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2022.1.2.8679>
- González Enríquez, C. (2019). Inmigración en España: una nueva fase de llegadas. *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, (28), 1-8. <https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/11/ari28-2019-gonzalezenriquez-inmigracion-espana-nueva-fase-llegadas.pdf>
- González-García, R. (2022). (Des)orientarse en la plasticidad de un mapa sin distancias: rizoma, palimpsesto, derivas y la (im)posible cartografía del arte contemporáneo. *AusArt Journal for Research in Art*, 10 (2), 67-81. <https://doi.org/10.1387/ausart.23925>
- Grimalt, A. (2011). Memoria y deseo en el pensamiento de Bion. Vigencia teórica y técnica. *Revista de la Sociedad Española de Psicoanálisis*, 1, 1-21
- Gualda Caballero, E. (2008). Identidades, autoidentificaciones territoriales y redes sociales de adolescentes y jóvenes inmigrantes. *Portularia*, 8 (1), 111-129.
- Guillén de Romero, J. C., Menéndez Menéndez, F. G. y Moreira Chica, T. K. (2019). Migración: Como fenómeno social vulnerable y salvaguarda de los derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, 25, 281-294. Universidad del Zulia, Venezuela. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29619>
- Iglesias, A. (23 de junio de 2014). Inmigrantes como obras de arte. *El País*. https://elpais.com/elpais/2014/06/23/planeta_futuro/1403513679_674267.html
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2023). Panorama: Censo 2022. IBGE <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>
- Irwin, R. L. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25, (65-66), 106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- Klein, H. (1994). *A imigração espanhola no Brasil*. Idesp/Fapesp.
- Koch, S. (2010). *Borders* [Vídeo]. <https://www.simonakoch.de/en/borders>
- Kutasy, M. (2014). Ballena—va llena. Migraciones humanas como obra de arte. *Revista Horizontes Sociológicos*, 3, 98-105.
- Kallat, R. S. (2018). *Woven Chronicle* [Placas de circuitos, parlantes, cables eléctricos y accesorios de audio monocanal]. Art Gallery of New South Wales, Sydney
- Lauriano, J. (2016). *Novus Brasilia typus: invasão, etnocídio, democracia racial e apropriação cultural*. Acervo Banco Itaú. <https://en.jaimelauriano.com/invasao-etnocidio-democracia-racial-e-apropriacao-cultural>
- Lescaze, Z. (24 de junio de 2018). Trece miradas artísticas sobre la inmigración. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2018/06/24/espanol/cultura/migracion-arte-contemporaneo.html>
- López, M. H. (2018). El deseo de emigrar en África Subsahariana. *Anuario CIDOB de la Inmigración* 2018, 64-77. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.64>

- López, V. (2013). *Secuela pública* [Exposición]. <https://valerianolopez.es/secuela-publica-2/>
- Lopez, V. (2016). *Mapa Mudo*. <https://valerianolopez.es/mapa-mudo/>
- Maceda, M. T. G. (1983). *Fuentes literarias en la poesía de TS Eliot*. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Marín, R. y Roldán, J. (2014). *4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales*. Universidad de Granada, España, 1-40.
- Marín, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (eds.) (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Medardo Carmona, M. (2018). *C/A/R/Tografías Urbanas: El Mapa como Instrumento de Investigación en Contextos Educativos a partir de la Instalación artística*. Trabajo fin de master. Master en artes y educación. Universidad de Granada
- Ministério das Relações Exteriores (MRE) (2021). *Comunidade Brasileira no Exterior: Estimativas referentes ao ano de 2020*. Ministérios das Relações Exteriores, Secretaria de Assuntos de Soberania Nacional e Cidadania.
- Monzillo, P. (2016). *Masterplan* [Instalación en papel]. https://www.paolamonzillo.com/category/obras/10_masterplan/
- Morea, A. L. y Arkaute, N. R. (2022). (Meta)Cartografiando los territorios del arte contemporáneo. *AusArt Journal for Research in Art*, 10 (2). <https://ojs.ehu.eus/index.php/ausart/issue/view/1942>
- Oliveira, E. S. (2022). *A autoidentificação do negro no Brasil: consequência de sua construção histórica e sociopolítica ou elemento de evocação de sua ancestralidade?*. [Trabajo de final de graduación, Universidad de Brasília]. <https://bdm.unb.br/handle/10483/32915>
- Oliveira, M. O. D. y Charreu, L. A. (2016). Contribuições da perspectiva metodológica “investigação baseada nas artes” e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. *Educação em Revista*, 32, 365-382. <https://doi.org/10.1590/0102-4698140547>
- Pereira, T. M., Arez, A., Martins, C., Campos, J., Hortas, M. J., y Vieira, N. (2021). *Integr(Arte): Imigração, Artes, Educação e Experiências Locais de Integração*, 67. Observatório das Migrações, ACM, IP.
- Polidoro, J. (2017). *Carte du monde décousue*. <https://www.bernardchauveau.com/fr/accueil/611-julie-polidoro-carte-du-monde-decousue.html>
- Portes, A., Vickstrom, E. y Aparicio, R. (2013). Hacerse adulto en España. Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes. *Papers*, 98, (2), 227-261. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v98n2.467>

- Samper, A. (2011). El arte en la escuela: poiesis, cotidianidad y cuidado. *Encuentros*, 9 (2), 61-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655976005>
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos.
- Segall, L. (1939-1941). Navio de emigrantes [Óleo con arena sobre lienzo]. Museu Lasar Segall.
- Solimano, A. y Allendes C. (2007). *Migraciones internacionales, remesas y el desarrollo económico: la experiencia latinoamericana*. Macroeconomía del Desarrollo, 59, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Tolentino, N. C. (2009). Migrações, remessas e desenvolvimento: o caso africano. Instituto Superior de Economia e Gestão – *SOCIUS Working papers* nº 9/2009. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/1884>
- Torres García, J. (1943). *América invertida* [Dibujo]. Museo Juan Manuel Blanes, Montevideo.
- Triggs, V., Irwin, R. L., Beer, R., Grauer, K., y Xiong, G. (2010). The City of Richgate: Decentred Public Pedagogy. *Handbook of Public Pedagogy*, 33, 299-312. https://www.researchgate.net/publication/260991767_The_City_of_Richgate_Decentred_Public_Pedagogy
- Urbano, K., y Araujo, M. (2018). Además de la Televisión Occidental: una radiografía del circuito de los dramas de TV en Netflix Brasil. *Narrativas Visuales: perspectivas y análisis desde Iberoamérica*, 516-536.

Diálogos artísticos entre la escuela rural y la universidad. Mujeres Plurales. Un proyecto de colaboración entre el CRA Francisco Ibáñez y la Facultad de Educación de la UAH

Artistic dialogue between the rural school and the university
Plural Women. A collaboration project between Francisco
Ibáñez Rural School and Education University from UAH

Sara Arias Ortega
Universidad de Alcalá

sara.ariaso@uah.es
<https://orcid.org/0000-0002-2848-3839>

Recibido: 22/11/2023
Revisado: 02/02/2024
Aceptado: 11/05/2024
Publicado: 01/07/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Arias Ortega, Sara (2024). «Diálogos artísticos entre la escuela rural y la universidad. Mujeres Plurales. Un proyecto de colaboración entre el CRA Francisco Ibáñez y la Facultad de Educación de la UAH», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 33-49), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8433>

Resumen

Este artículo presenta una acción artístico educativa que vincula dos centros educativos: el Colegio Rural Agrupado Francisco Ibáñez y la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá. Ambos situados en la provincia de Guadalajara. Uno de los territorios más despoblados a nivel nacional e incluso europeo, con comarcas que presentan una media inferior a 2 hab/km². A través de este estudio de caso se pretende encontrar y compartir imágenes que expongan otras formas, sistemas y culturas que puedan reconstruir de manera real, completa y diversa el imaginario colectivo que se tienen tanto de los entornos rurales (y por ende sus escuelas) así como de la Educación Artística en las escuelas de formación de profesorado. A través de metodologías activas, artísticas e intergeneracionales que recupera y reactiva los vínculos entre docentes y estudiantes de diferentes niveles y espacios educativos.

Intervenciones realizadas de manera colectiva, cooperativa y participativa, para producir una cultura viva, accesible y común que ha estimulado relaciones inter e intrapersonales y ha fomentado el sentimiento de arraigo e identidad tanto individual como comunitaria.

Palabras clave: educación artística, investigación-acción, colegios rurales, educación intergeneracional, pintura mural, dibujo infantil.

Abstract

This article presents an educational artistic action that links two educational centers: the Francisco Ibáñez Rural School and the Education of the University from Alcalá. Both located in the province of Guadalajara. One of the most unpopulated territories at national and even European level, with regions that have an average of less than 2 inhabitants/km². Through this case study we aim to find and share images that expose other forms, systems and cultures that can reconstruct in a real, complete and diverse way the collective imagination that we have of both rural environments (and therefore their schools) as well as as well as Art Education in teacher training schools. Through active, artistic and intergenerational methodologies that recover and reactivate the links between teachers and students of different levels and educational spaces.

Interventions carried out in a collective, cooperative and participatory manner, to produce a living, accessible and common culture that has stimulated inter and intrapersonal relationships and has fostered the feeling of roots and identity, both individual and community.

Keywords: Art education, Action research, Rural schools, Intergenerational education, Mural painting, Children's drawing.

1. Mujeres Plurales. Diálogos a través del dibujo infantil y la intervención mural

1.1. Introducción

Tanto en la sociedad en general como, y gravemente, en las escuelas de formación de profesorado en activo en particular, las escuelas rurales siguen siendo una “asignatura pendiente”. El alumnado de los últimos cursos de carrera universitaria apenas conocen cómo son estas escuelas, su funcionamiento ni sus características.

Así es como surgió este proyecto de creación de vínculos e intervención educativa. Tratando de establecer un vínculo directo y real entre el alumnado de la Facultad de Educación de la UAH —futuras maestras y docentes en formación— y el alumnado y las comunidades educativas de las escuelas rurales más próximas a esta universidad, cuya

Facultad se encuentra en Guadalajara capital. La escuela rural más cercana a Guadalajara es el CRA Francisco Ibáñez, con aulas de Educación Infantil y Primaria en los pueblos de Iriépal (a una distancia de 4 km de Guadalajara capital, con 903 hab.), Taracena (a 5 km, con 489 hab.) y Usanos (a 17 km con 238 hab.). Los dos primeros, Iriépal y Taracena, forman parte del mismo municipio que Guadalajara capital; además, son quizá de los únicos pueblos de la provincia en los que su población se ha visto incrementada en los últimos años. Esto sucede porque, por un lado, ambos territorios son considerados pueblos dormitorio de Guadalajara capital, ya que la vivienda es más económica y, a su vez, disponen de un amplio servicio de transporte público y comunicaciones; incluso, debido a su cercanía, muchas de sus habitantes se desplazan caminando a la capital. Por otro lado, en el caso concreto de Iriépal, en los últimos años su población ha crecido con la llegada de nuevas familias y su deseo de escolarizar a sus hijas en el colegio de este pueblo. Estas familias llegaron buscando las características propias de un CRA, como pueden ser las bajas ratios y la cercanía a un entorno natural, pero, en gran medida, por la implantación de proyectos que trabajan con metodologías de ABP y con inspiración en algunas de las pedagogías libres y activas, y todo ello dentro de una escuela pública. Estas “nuevas” metodologías y sus formas de hacer y de llevar a cabo el funcionamiento de un colegio causaron un gran revuelo entre las personas habitantes del pueblo y las familias que desconocían la existencia de estas herramientas educativas en las que, por ejemplo, prima la ausencia de deberes o libros de texto. No obstante, es un ejemplo más de cómo a través de la activación de los colegios con proyectos educativos activos, responsables y sostenibles (con el entorno, y con las personas, animales y vegetales que en él habitan) se crea una llamada a nuevas pobladoras para reactivar el territorio. Un ejemplo similar en la provincia es el caso del CEIP Miguel de la Cuesta, que aunque no es un CRA comparte muchas características con este tipo de centros, como son las aulas multigrado, las bajas ratios y la cercanía al entorno natural al situarse en un pueblo de la comarca de la Alcarria, Lupiana, a 13 km de la capital (pueblo con 268 habitantes censados). En los últimos años, este colegio implantó un plan educativo de ABP, lo cual atrajo a muchas nuevas familias y, con ellas, de nuevo, tensiones entre las familias ya establecidas en el pueblo, el colegio y las nuevas escolarizaciones.

Conociendo este contexto rural y educativo, tras observar también las competencias que las estudiantes de la Facultad de Educación —futuras maestras— tenían acerca de los CRA y de la educación artística, se estableció contacto con el equipo directivo del CRA Francisco Ibáñez. Tras estas reuniones entre el equipo directivo del CRA mencionado y el Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la UAH se puso en marcha el proyecto «Mujeres Plurales». Esta acción pretende ser el origen de un vínculo entre centros escolares rurales y facultades de Formación de Profesorado que perdure durante más cursos escolares.

Para llevar a cabo el proyecto se escogió como temática una fecha clave que trabajar, y una técnica gráfico-plástica concreta.

1.2. Objetivos

Los objetivos específicos de este estudio se muestran a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué conocemos sobre los CRA en la Facultad de Educación?
- ¿Qué conocemos de las diferentes etapas y ritmos del desarrollo gráfico infantil?
¿Cómo las conocemos?
- ¿Cómo nos afectan las arquitecturas y escenarios de los centros educativos?
- ¿Por qué no aparecen más mujeres referentes en nuestros libros de texto?

1.3. Procedimiento y metodología

El proyecto toma como eje la fecha clave del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer. Se lleva a cabo a través de diversas visitas entre centros escolares (los CRA y la universidad) que culminan con las intervenciones artísticas colaborativas y comunitarias en los muros de los cuatro centros escolares vinculados (los tres del CRA y la universidad).

La acción enmarcada en la fecha 8M, entre los objetivos ya nombrados, pretende visibilizar a las mujeres de nuestras vidas, las mujeres que a cada persona implicada en el proyecto le hayan inspirado a lo largo de su historia. Para ello, las estudiantes de universidad se organizaron en grupos para desarrollar diferentes talleres y dinámicas artístico-educativas que permitiesen trabajar la metodología del retrato en las aulas de Infantil y Primaria que ellas mismas visitarían. Desde las clases universitarias, cada estudiante trabajó sobre la mujer de su vida, así como sobre las diferentes posibles técnicas y metodologías de representación del retrato; también se mostraron las características propias del contexto de un CRA y las diferentes etapas y desarrollo de la creatividad infantil que se encontrarían al llegar a las aulas de las escuelas.

El proyecto se llevó a cabo en diferentes fases de trabajo y convivencia.

2. Fase 1. Primera visita.

En este primer encuentro el alumnado universitario tuvo la oportunidad de conocer una escuela rural, y hacerlo a través de una visita guiada por parte del profesorado del CRA. Más adelante, el estudiantado universitario se dividió en sus grupos de trabajo para llevar a cabo los talleres infantiles que, sobre el retrato, habían preparado. Esta convivencia permitió que se generase un aprendizaje significativo y dieran cuenta de los diferentes ritmos y características que pueden encontrarse dentro de un colegio con estas características.

«La sensación que tuve al salir del aula en esa primera visita fue de no tener ni idea de gestionar ningún proyecto ni actividad dentro de clase. Como si no hubiese aprendido nada en estos tres años de carrera», comentó, en una charla informal y personal, una estudiante de GEI tras desarrollar su taller junto con otras compañeras en una de las aulas del colegio de Iriépal.

Al igual que esta alumna de la Facultad, muchas sintieron alegría y frustración a partes iguales. Gesto que supone la necesidad de establecer vínculos activos entre colegios y universidad, más allá de las propias prácticas que las estudiantes de la Facultad realizan cada año. Visitas de este tipo les permiten conocer los diferentes tipos de centros escolares, así como poder llevar a cabo sus propios talleres para fomentar la autonomía, la seguridad y la autogestión como futuras maestras. Les proporciona poner en práctica lo aprendido de manera teórica y alimentar su autoestima —gesto vital dentro de un aula o comunidad educativa, pues es necesario sentirse segura de lo que estás haciendo y de cómo lo estás haciendo, además que se forja con la propia práctica, por lo que cuanto antes empiecen, mejor—.



Fig. 1. Alumnado de la Facultad de Educación atestiguando la propuesta que han programado para el alumnado de Educación Primaria del CRA

A lo largo de la historia del arte, desde la época de Egipto y sus producciones artísticas, el retrato ha sido uno de los recursos más empleados con diferentes formas y materiales; desde el campo de la escultura, el grabado, el dibujo y la pintura, pasando por la fotografía, hasta los actuales audiovisual o performance. Al igual que el dibujo a lo largo de la historia, el retrato también ha sido empleado con finalidades lúdicas y científicas, dando a conocer la composición y proporción del rostro humano (Arraiga Azcárate y Urrea Zuazu, 2018). Otro de los primeros lugares en los que apareció el retrato fue en las monedas, donde se representaba el rostro del rey con la finalidad de difundir su presencia y, con ella, su poder. Así, siguió evolucionando hasta ser considerada una técnica pictórica independiente en el Renacimiento, siendo pionero Leonardo da Vinci, quien incluyó en los retratos efectos ópticos, como la mirada de la obra coloquialmente conocida como *La Gioconda* o *Monna Lisa* (1503-1519).



Fig. 2. Talleres sobre el retrato en la primera visita. Arriba a la izquierda, Usanos; arriba a la derecha, Iriépal; abajo, Taracena

El retrato permite representar el rostro y la personalidad de una persona concreta a través de simbolismos. El dibujo infantil está plagado de este tipo de gestos, gracias a los cuales podemos acercarnos a la mirada, desarrollo o incluso psicología, de la infancia. Por lo tanto, un dibujo infantil en el que se retrata a una persona concreta permite dar a conocer las cualidades y características de la personalidad que a la infancia le llaman la atención de la persona representada.

Como sucedía —y sigue sucediendo a día de hoy— con las monedas y billetes, el retrato nos permite nombrar de manera gráfica y visual la presencia y existencia de una persona concreta. Si, además, esta imagen es producida por la infancia, habrá sido compuesta por símbolos y gestos claves de la personalidad de la persona retratada, gracias a los cuales podemos percibir e intuir las características personales, relaciones o vínculos interpersonales establecidos.

Tras este primer encuentro, se invitó al alumnado de todas las aulas del CRA a realizar un dibujo bajo la consigna «Una mujer referente en tu vida». Para ello, dispondrían de dos semanas en las que la comunicación entre CRA-universidad continuó siendo fluida para resolver posibles dudas y sugerencias, así como para poder diseñar los siguientes encuentros. Las estudiantes de universidad ya habían realizado durante sesiones previas a la visita la propuesta de retratar a sus mujeres referentes, para poder llevar sus obras a las aulas rurales y presentar con ellas el proyecto Mujeres Plurales.

3. Fase 2. Segunda visita.

En días previos a la emblemática fecha, 8 de marzo, desde la Facultad de Educación volvimos a los pueblos del CRA, esta vez con los maleteros de los coches llenos de brochas, cubos, tijeras, pegamento en polvo, y muchas ganas e ilusión. Este segundo encuentro fue muy especial para el alumnado de ambas comunidades educativas que se habían conocido en semanas previas creando o dibujando. Pero, ahora, serían las estudiantes de Educación Infantil y Primaria quienes compartirían y mostrarían a las estudiantes universitarias las obras y retratos que habían creado sobre las mujeres de sus vidas, así como las técnicas artístico-plásticas que habían empleado para poder representarlas.

Recuperando una de las técnicas más antiguas y sencillas de la intervención mural, el encolado sobre pared o cartelismo, nos dispusimos a intervenir en los muros exteriores de cada colegio de manera colectiva, generando espacios de encuentro y reflexión a la vez que se forjaban vínculos y redes entre ambas comunidades educativas. Los dibujos u obras originales que el alumnado de los colegios había realizado fue fijado en la pared a través del pegamento en polvo previamente preparado.



Fig. 3. Procesos de intervención mural colaborativa. A la izquierda, Usanos; en el centro, Iriépal; a la derecha, Taracena

Gracias a esta técnica mural se consigue respetar —de manera visual— el ritmo, la técnica original, y el proceso de la representación gráfica infantil de cada niña, ya que los dibujos realizados serán los que se lleven directamente al muro, sin modificar las piezas originales.

Estos retratos, pegados por cada niño o niña con la ayuda de las estudiantes de la Facultad de Educación, que conocieron semanas previas, se corresponden con el rostro de la mujer que cada menor quiso representar, una mujer referente en sus vidas, dando lugar a una composición mural plural: Mujeres Plurales. En algunos murales también se emplearon plantillas de letras para escribir los nombres de las mujeres representadas (Figura 3). Además, en todos ellos se escribió «8 de marzo, mujeres plurales» y algunos de los dibujos fueron enmarcados aleatoriamente tratando de lograr una unidad estética en el muro.

4. Fase 3. Intervención en la UAH.

Tras el éxito y agradecimiento de haber podido desarrollar este proyecto, decidimos enseñarlo al resto de la comunidad educativa perteneciente a la Facultad de Educación de la UAH, y para ello se imprimieron los más de 200 retratos generados en el proyecto y con ellos se intervino en el sitio más frecuentado de cualquier universidad: la cafetería. La cafetería de la Facultad cuenta con, en lugar de muros, cristaleras que permiten visualizar lo que ocurre de manera temporalmente paralela tanto en el interior como en el exterior del local.

Las estudiantes de la universidad diseñaron en equipo una composición que contaba, no solo con los retratos, sino también con breves explicaciones, pósteres, muestras fotográficas que documentaban los vínculos establecidos y el proceso llevado a cabo, y algunos marcos y ornamentaciones para resaltar algunos dibujos o, incluso, dejar espacio para los nuevos que pudiesen aparecer, para invitar a las personas espectadoras a intervenir y colaborar en la transformación del espacio.



Fig. 4. Intervención en la cafetería de la Facultad de Educación de la UAH

Esta intervención no pasó desapercibida y fueron muchas las alumnas y docentes de la Facultad que nos preguntaron sobre el proyecto y sobre futuras colaboraciones o nuevas líneas de trabajo.

5. Fase 4. Tercera visita

Tras las diferentes intervenciones murales en los colegios, algunas maestras del CRA propusieron continuar con los encuentros, pero esta vez querían ser ellas quienes acudiesen a nuestro espacio: la Facultad. El alumnado universitario accedió sin pensarlo. Para ello, durante las semanas previas a este tercer encuentro, las estudiantes de Formación de Profesorado diseñaron por grupos de trabajo unas instalaciones o invitaciones al juego, dentro de la asignatura *Arte, Juego y Creatividad*. Para programar este nuevo encuentro se empleó un juego lúdico que las propias estudiantes de la Facultad habían diseñado, basado en el nuevo currículo de Educación Infantil (ley LOMLOE) e inspirado en el ya patentado juego *Land Art* de la marca Cuscusian*, por el cual, al azar, debían diseñar sus propuestas de juego con las diferentes consignas y conceptos que les correspondiese trabajar.

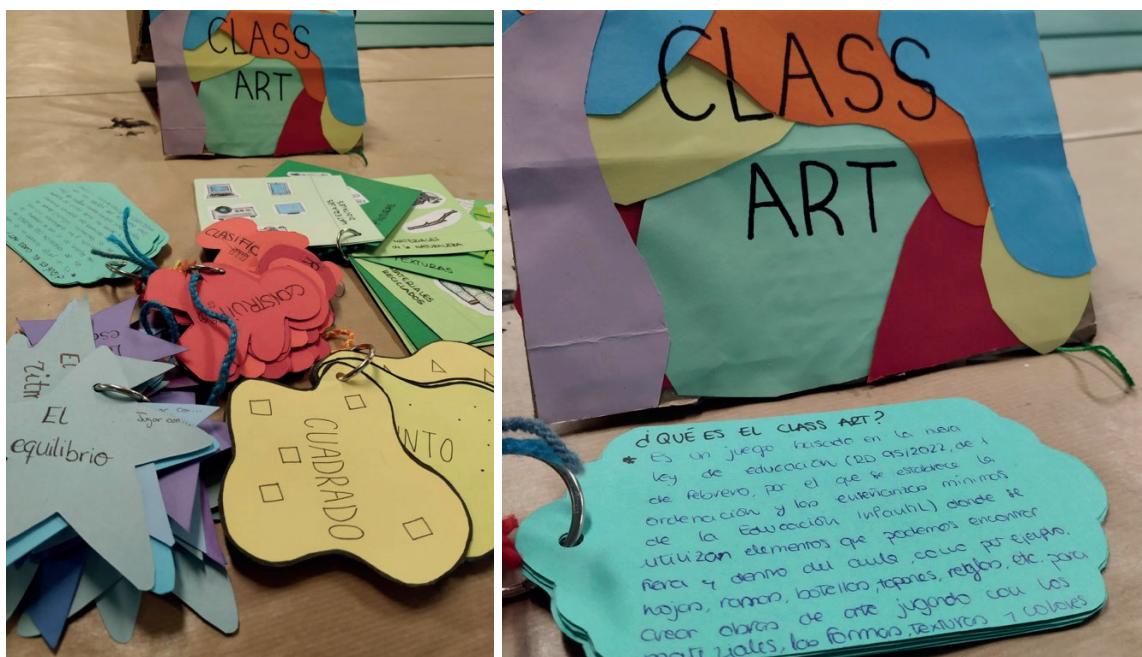


Fig. 5. Juego Class Art

Nota: Cada color y forma se corresponde con un concepto (jugar con materiales, formas y acción) y, a su vez, en cada tarjeta aparecen las diferentes palabras y propuestas extraídas del nuevo decreto educativo.

Estos encuentros permitieron que las estudiantes del CRA Francisco Ibáñez asistiesen en la cafetería de la Facultad la intervención con todos los retratos que el proyecto Mujeres Plurales había generado. Conociendo, de nuevo, la vida y rostro de otras mujeres y las diferentes técnicas gráfico-plásticas con las que se habían creado, y, a su vez, sentir que el trabajo que habían realizado en sus pueblos había viajado a la ciudad (lo cual están acostumbradas a que ocurra de manera contraria).



Fig. 6. Visita de estudiantes del CRA Francisco Ibáñez a la Facultad de Educación de la UAH

6. Conclusiones

Por último, se debe compartir que el título de este proyecto hace referencia a la pluralidad de técnicas, de mujeres, de personalidades o de edades plasmadas que conformaron la acción y que fueron plasmadas en los muros. Gracias a la propuesta, se generaron espacios y vínculos educativos diversos y plurales; realizada en, por y para la comunidad educativa, a través de la propia experiencia artística y del aprendizaje significativo. Transitando desde la experiencia íntima e individual, que ofrece el crear la pieza en un formato folio acerca de una persona referente en tu propia vida, a la experiencia artística y la acción común, mutua y colectiva que genera la intervención plural y transformadora del espacio escolar.

Una intervención que pretende servir de altavoz, y que visibiliza, por un lado, la importancia de la representación gráfica infantil, y por otro lado, los rostros y vidas de las mujeres, generando experiencias compartidas y vínculos entre las comunidades educativas intergeneracionales participantes (generación de estudiantes de colegio con la generación de estudiantes de universidad). Una propuesta que pretende, además, mostrar la accesibilidad de intervenir y transformar el espacio a las maestras en activo y a las maestras en formación, y hacerlo a través de la propia creación e intervención infantil, respetando sus ritmos y desarrollos creativos propios de cada edad o de cada individuo. Esta acción supone una experiencia que vincula dos instituciones educativas muy relacionadas entre sí dando a conocer los CRA a sus futuras maestras que son las estudiantes de las facultades de Formación de Profesorado. Además, se aprovecha la

situación de una Facultad de Educación en la capital de provincia donde se desarrolla la total investigación: Guadalajara.

Para concluir se muestran las preguntas de investigación que dieron lugar a este proyecto y que conforman los objetivos –formulados a través de preguntas- que se pretendían alcanzar. Preguntas que serán respondidas con las voces participantes de estudiantes de la Facultad de Educación, citando algunos de los testimonios que el alumnado universitario compartió, bien a través de un breve cuestionario voluntario y meramente colaborativo, o bien durante conversaciones informales y asambleas de evaluación mantenidas en clase tras las sesiones de los diferentes encuentros entre instituciones educativas.

- ¿Qué conocemos sobre los CRA en la Facultad de Educación?

La mayoría de las estudiantes coinciden en la escasa información que reciben sobre las características de un CRA. Estas son algunas de las respuestas de sus testimonios que dan fe de ello:

No tenía conocimiento de que aún seguían existiendo este tipo de centros escolares. (E. 03, comunicación personal)¹

En las asignaturas de Magisterio no se explica el CRA. Solo se nombra que son colegios que se crean en entornos rurales donde hay pocos niños y que las clases son de edades mixtas, sin entrar en detalle de cómo funcionan. De hecho, mi sensación cuando se hablaba de ellos era como de miedo, porque parece que al haber niños y niñas de diferentes edades mezclados, va a ser muy difícil trabajar con ellos y no vas a poder hacer nada [...] sin embargo, cuando hicimos los talleres en estas aulas no me di ni cuenta de que había niños de diferentes edades. (E. 04, comunicación personal)

Antes de tener esta oportunidad pensaba que la escuela rural ofrecía una educación alejada y para salir del paso. Cuando se hablaba de estas escuelas sentía que se juntaba a los niños y niñas de diferentes edades porque no había una cantidad suficiente para separarles, pero nunca pensé que esto podría tener un sentido y un beneficio más allá [...] Se tiene una visión de estas escuelas muy alejada de la realidad, como unos colegios que solo existen en los pueblos y que emplean metodologías o propuestas didácticas que no se pueden extrapolar a los colegios de la ciudad. (E. 07, comunicación personal)

Estas respuestas perpetúan la necesidad de reconstruir el imaginario colectivo de los territorios rurales y, con ellos, sus escuelas. Un imaginario que se construye a través de la cultura que, hegemonícamente, se consume dejando de lado otras miradas y maneras de hacer, lo cual provoca un desconocimiento, como se puede apreciar gracias a uno de

¹ Código de entrevistas del testimonio de una estudiante tras su participación en el proyecto Mujeres Plurales. Guadalajara, 2022.

los testimonios compartidos por una estudiante del Grado en Educación Infantil: «mi sensación cuando se hablaba de ellos era como de miedo» (E. 01).

Se considera este objetivo del estudio de caso como alcanzado, ya que se han obtenido numerosas respuestas a la pregunta de investigación. Además, se ha dado a conocer «de primera mano» este tipo de centros escolares, estimulando en el alumnado de Magisterio nuevos encuentros y colaboraciones. Estas son algunas de las declaraciones que lo muestran:

Yo he conocido lo que es un CRA por este proyecto que hemos realizado en estos centros. Antes no lo había escuchado. (E. 10, comunicación personal)

Me gustó tanto que quiero seguir viviendo y conociendo la experiencia de los CRA con la realización de mi TFG. (E. 14, comunicación personal)

Tras la colaboración que hicimos me gustaría ser maestra en un CRA porque creo que me serviría para quitarme etiquetas y juicios sobre el trabajo estandarizado según la edad. Además, me ayudaría a centrarme más en las capacidades de los niños y niñas y no tanto en los años que tienen, porque al hacer propuestas que deban abarcar tres años de diferencia tienes que tener más en cuenta las posibilidades de los niños con los que vas a realizarla que su edad como tal. (E. 03, comunicación personal)

Estoy muy emocionada e impactada, porque no pensé que un CRA sería como lo que vimos. De hecho, me gustó tanto la experiencia que, además de pedir realizar un voluntariado, me estoy planteando la opción de hacer las prácticas allí el año que viene. (E. 10, comunicación personal)

Creo que fue muy enriquecedor, no solo como docentes sino como personas. Descubres centros diferentes a los que estamos acostumbrados y puedes establecer relaciones con los alumnos más estrechas. (E. 09, comunicación personal)

Que una alumna comente su deseo de hacer sus próximas prácticas de la carrera en un centro escolar de este tipo y, mucho más aun, que otra alumna decidiese hacer su TFG sobre los CRA otorga como alcanzado uno de los objetivos más ambiciosos del proyecto. No solo implica el conocimiento o vinculación entre universidad y CRA, para que las futuras maestras sepan que este tipo de centros existe y saber cómo funcionan o cuáles son sus características más comunes, también hay alumnas que quieren continuar investigando, colaborando y experimentando con este tipo de centros escolares tan especiales.

- ¿Qué conocemos de las diferentes etapas y ritmos del desarrollo gráfico infantil?
- ¿Cómo las conocemos?

Pese al situarnos en un área de conocimiento —dentro de la Facultad— con profesionales docentes muy competentes y con un alumnado muy interesado en la creatividad y en el arte infantil, a lo largo del proyecto se han seguido percibiendo uno de los errores más universales que se manifiestan en los procesos artísticos infantiles: la emisión de juicios de valor al observar las obras y creaciones infantiles. Uno de los comentarios y pareceres más comunes y compartidos en las asambleas realizadas con el alumnado de la Facultad tras la primera visita a las aulas del CRA fue la dificultad de no mencionar frases como «¡Qué bonito!» o «Me gusta tu dibujo» cuando algún menor les mostraba su creación. Mucho más difícil suponía no decir absolutamente nada. Más allá de estos comunes gestos —los cuales se espera que, tras esta cercana experiencia el alumnado de la Facultad no los reproduzca tan frecuentemente—. Pero, pese a ello, no se puede dar como alcanzado este objetivo, puesto que las estudiantes de la Facultad ya habían adquirido conocimientos y conocían las etapas del desarrollo infantil en las asignaturas del Área de Psicología, y las diferentes etapas de la creación y dibujo infantil en la asignatura del Área de Didáctica de la Expresión Plástica que finalizaron escasos meses antes: LPV², donde además analizaron varios dibujos infantiles.

- ¿Cómo nos afectan las arquitecturas y escenarios de los centros educativos?

Durante las asambleas y debates desarrollados en las sesiones universitarias, se conversa acerca de simples gestos o detalles que pueden hacer que cambie la disposición de un aula, creando nuevos espacios y escenarios que permiten que se transforme el lugar y que cambie también el carácter o disposición, tanto mental como corporal, del alumnado y del profesorado para adquirir un aprendizaje más sensorial, que defienden y definen los conceptos como la pedagogía sexy de Acaso (2015) o el biopoder de Foucault (1976).

En el CRA Francisco Ibáñez cuidan mucho estos aspectos tratando de ofrecer una educación de cercanía basada en los cuidados y las pedagogías libres y activas.

A mí me gustó mucho que cuando llegan del recreo y antes de entrar en clase se cambian de calzado y se ponen sus chancas o «zapatillas de estar por casa». También que en las escaleras del cole estaban las mismas estanterías para libros que tengo yo en mi casa y me dio sensación de hogar. (E. 22, comunicación personal)

Lo que más me llamó la atención fue la familiaridad y la cercanía que se respira entre docentes y alumnado, ya que al ser un espacio tan reducido de personas se conocen todos e interactúan entre todos aunque sean de diferentes edades. (E. 04, comunicación personal)

Recuerdo los espacios de juego sin estructuración ni órdenes (como la parte de tierra con árboles que había en Iriépal). (E. 22, comunicación personal)

2 Siglas de la asignatura Lenguaje Plástico Visual

Descubrí que allí aprovechaban cada espacio y material que ofrece el centro y el entorno. (E. 09, comunicación personal)

Percibí un gran sentimiento de unidad y pertenencia a un lugar. (E. 01, comunicación personal)

Lo que más me llamó la atención fue la cercanía y el ambiente tan acogedor que había, sin ninguna duda. Apenas llevábamos unos minutos y el profesorado del colegio ya estaba agradeciendo nuestra intervención. Hicieron que nos sintiéramos uno más de ellos, compañeros/as más que simplemente unos alumnos que iban a hacer una actividad. (E. 10, comunicación personal)

Me sorprendió la sensación que tuve de sentir casi por primera vez que la teoría y la práctica tenían relación. Estoy algo cansada de escuchar la frase: «aprender a aprender» o la idea de que el profesorado también aprende de sus alumnos porque pocas veces he coincidido con un entorno de profesores que sienta que realmente todos piensan así. En Iriépal sentí que los maestros disfrutaban verdaderamente de su profesión y que tenían muchas ganas de seguir aprendiendo y poniendo en práctica sus conocimientos para un bien común. (E. 16, comunicación personal)



Fig. 7. Un día de lluvia en la escuela rural de Iriépal

Nota: Esta imagen permite interpretar que el alumnado se encuentra en el interior de las aulas utilizando otro tipo de calzado más idóneo.

- ¿Por qué no aparecen más mujeres referentes en nuestros libros de texto?

Gracias a este tipo de reflexiones compartidas se consiguen visibilizar ciertas carencias, y se fomenta la búsqueda de nuevas imágenes, narrativas, autoras y obras. Gestos que permiten reconstruir los presentes imaginarios colectivos, en este caso, contando con la infancia como altavoz por el que comunicar la vida, nombre y rostro de muchas de las mujeres que a lo largo de la historia han sido olvidadas o silenciadas, debido a unos imaginarios masculinos, clasistas y patriarcales.

Es proyecto Mujeres Plurales no responde al por qué, pero genera nuevos espacios activos donde poder compartir y dar a conocer diferentes mujeres, de diferentes orígenes, profesiones y personalidades, quienes, quizá, aparezcan en los próximos libros de texto que se editen y trabajen en los centros escolares.

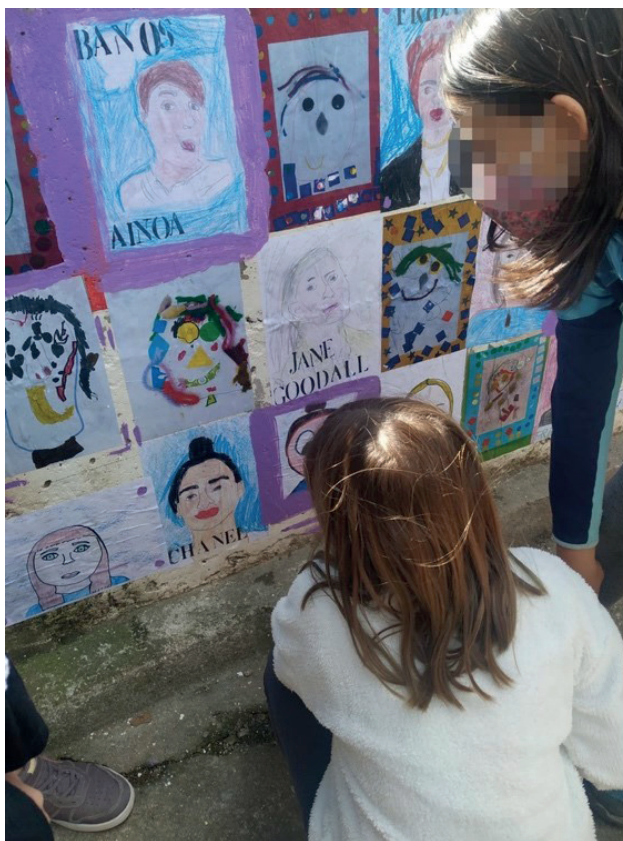


Fig. 8. Estudiantes del CRA observando a las mujeres representadas en la intervención colectiva



Fig. 9. Mujeres Plurales en la Facultad de Educación de la UAH

Nota: En la imagen se observa la diversidad de mujeres retratadas en cuanto a edad, época, profesión o vinculación que pueda tener con las personas que las han representado (estudiantes tanto de universidad como de Educación Infantil o Primaria).

Referencias

- Acaso, M. (2015, 15 de enero). *Pedagogía sexy: recuperemos el placer como el eje de la educación*. María Acaso. Arte + educación. <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/pedagogia-sexy-recuperemos-el-placer-como-el-eje-de-la-educacion>
- Arriaga Azcárate, A. y Urra Zuazu, O. (2018). ¿Quiénes somos y quiénes queremos ser? El retrato como recurso educativo en educación infantil. *Pulso*, 41, 309-333. <https://bit.ly/3RiENRk>. <https://doi.org/10.58265/pulso.5179>
- Foucault, M. (1976). *Il faut défendre la société*. Gallimard; Seuil.

Las calles ingresan a las aulas: paisaje lingüístico y apropiaciones pedagógicas¹

The streets enter the classrooms: Linguistic landscape and pedagogical appropriations

Magdalena González Almada

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0001-9380-040X>

Carolina Romero Rozas

Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

<https://orcid.org/0009-0006-9226-3036>

Recibido: 13/01/2024

Revisado: 14/03/2024

Aceptado: 24/06/2024

Publicado: 01/07/2024

Romina Grana

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-9147-9381>

Sugerencias para citar este artículo:

González Almada, Magdalena, Romero Rozas, Carolina y Grana, Romina (2024). «Las calles ingresan a las aulas: el paisaje lingüístico y apropiaciones pedagógicas», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 51-65), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8625>

Resumen

Este trabajo expone resultados parciales de una investigación que refiere al estudio y análisis del paisaje lingüístico (Pons, 2011) en relación con prácticas socio-educativas desarrolladas en un Instituto de Educación de Nivel Superior de la Provincia de Córdoba, en Argentina.

En el marco de la carrera del Profesorado en Lengua y Literatura propusimos que las estudiantes analizaran el paisaje lingüístico de la ciudad, centrando su mirada en las manifestaciones lingüísticas que se presentan en el espacio urbano y en las expresiones callejeras ubicadas en las inmediaciones de las escuelas donde debían realizar sus primeras prácticas docentes. El recurso fotográfico, por tanto, se volvió una herramienta fundamental que permitió realizar un fuerte análisis reflexivo sobre las inscripciones

¹ Esta investigación se enmarca en el proyecto “Paisaje lingüístico cordobés: signos, apropiaciones e identidades en el espacio público” dirigido por la Dra. Romina Grana y cuenta con el financiamiento de la Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

relevadas. Como profesoras e investigadoras, nos planteamos el objetivo de comunicar qué es el paisaje lingüístico y analizar cuáles son los algunos de los argumentos que sostienen este tipo de expresiones. El estudio nos permite reconocer qué identidades/ subjetividades atraviesan el paisaje urbano cordobés y qué proyecciones sociales, políticas y culturales representan las inscripciones analizadas, al tiempo que indagamos en el paisaje lingüístico del entorno inmediato de la escuela. Sostenemos que trabajos de esta naturaleza contribuyen a la formación de las futuras docentes como un anticipo para reflexionar sobre sus propias prácticas de intervención pedagógica en clave de inclusión. Esta investigación, finalmente, resulta innovadora y es la primera de una serie de acciones que diseñamos a largo plazo vinculadas a la categoría paisaje lingüístico.

Palabras clave: paisaje lingüístico, innovación y conocimiento, cultura y educación superior.

Abstract

This work presents partial results of research related to the study and analysis of the linguistic landscape (Pons, 2011) in connection with socio-educational practices carried out at a Higher Education Institute in the Province of Córdoba, Argentina. Within the framework of the Teaching Degree in Language and Literature, we proposed that students analyze the linguistic landscape of the city, focusing on linguistic manifestations in urban spaces and street expressions near the schools where they were conducting their initial teaching practices. Consequently, photographic resources became a fundamental tool that enabled a thorough reflective analysis of the recorded inscriptions. As teachers and researchers, our objective was to communicate what the linguistic landscape is and analyze some of the arguments supporting these types of expressions. The study allows us to recognize the identities/subjectivities that traverse the urban landscape of Córdoba and the social, political, and cultural projections represented by the analyzed inscriptions, while also exploring the linguistic landscape in the immediate vicinity of the school. We argue that works of this nature contribute to the training of future educators as a preview to reflect on their own pedagogical intervention practices with an inclusive approach. This research, finally, is innovative and marks the beginning of a series of long-term actions related to the linguistic landscape category.

Keywords: Linguistic landscape, Innovation and knowledge, Culture and higher education.

1. Introducción y objetivos

Esta propuesta está estrechamente vinculada con las prácticas socio-educativas que llevamos adelante en un Instituto de Educación de Nivel Superior de la Provincia de Córdoba, en Argentina. La Institución está ubicada en una ciudad mediterránea de

Argentina, Córdoba, que tiene gran importancia a nivel demográfico, económico, turístico, e incluso educativo pues es cuna de la primera universidad del país.

El objetivo específico de este trabajo es analizar el paisaje lingüístico (Pons, 2011) de la ciudad que centra su mirada en las manifestaciones lingüísticas que se presentan en el espacio urbano con especial atención a lo que sucede en las inmediaciones de las escuelas donde lxs alumnxs del Profesorado hacen sus primeras prácticas docentes. Una investigación en esta dirección, que recupera qué dicen los sujetos en las inscripciones callejeras, rótulos comerciales, cartelería barrial, etc., es un indicador de identidad que habilita reconocimientos socioculturales. Concretamente, nos proponemos:

- comunicar qué es el paisaje lingüístico y cuáles son los argumentos que sostienen este tipo indagación
- reconocer qué identidades/subjetividades se presentan en el paisaje urbano cordobés y qué proyecciones sociales, políticas y culturales representan
- explicitar qué dimensiones del paisaje lingüístico del entorno inmediato de la escuela puede servir a las/os futuras/os docentes como anticipo para pensar sus prácticas de intervención.

Este trabajo es el primero de una serie de acciones que diseñamos a largo plazo; sin embargo, los aportes que presentamos funcionan como indicadores parciales de aspectos que se reiteran en nuestras observaciones. Estas constantes serán revisadas a la luz de la bibliografía que iremos incorporando a lo largo de la investigación e, incluso, podrán ser comparadas con el paisaje lingüístico de otras regiones.

2. El paisaje lingüístico: sustento teórico-metodológico

El aparato teórico que sustenta este trabajo proviene de las aportaciones que se recogen en torno al concepto de paisaje lingüístico o *landscape*. Los primeros en acuñar el término fueron Landry y Bourhis en 1997 quienes observaron la percepción que tenían estudiantes canadienses sobre el francés en la cartelería de los espacios públicos. Asimismo Peter Backhaus (2007) especifica que:

Every urban environment is a myriad of written messages on public display: Office and shop signs, billboards and neon advertisements, traffic signs, topographic information and area maps, emergency guidance and political poster campaigns, stone inscriptions, and enigmatic graffiti discourse. These messages bring together a variety of languages and scripts, the total of which constitutes the linguistic landscape of a place (p.1).

En nuestro caso, y siguiendo a Lola Pons (2011), pretendemos estudiar los signos públicos con contenido verbal que funcionan como marcas de vitalidad lingüística entendida como la probabilidad de que una lengua aparezca usada dentro de una comunidad o, por el contrario, sea desplazada y muera. Los signos que han sido sede de nuestra investigación

pueden ser definidos como las huellas que los hablantes alfabetizados dejan en el espacio público y, con esta observación quedan excluidos los hablantes no escribientes, es decir, sujetos que no dejan su marca en el entorno. Técnicamente, hay algunas unidades de análisis (Pons, 2011) que permiten reconocer/interpretar estas apariciones lingüísticas en el paisaje urbano, ellas son:

- el contexto que habilita no sólo el reconocimiento de la espacialidad (lugar físico, material en que se asienta el signo) sino que además permite hacer algunas conjeturas en torno al campo comunicativo y social donde estos signos circulan.
- la prominencia visual es la capacidad del signo de atraer la atención de quien lo ve a través de rasgos como el tipo y tamaño de letra (palo seco, mayúscula sostenida, serif, entre otros), la inclinación, los colores, etc.
- la elección lingüística tiene que ver con las competencias en el uso de recursos lingüísticos que proponen los autores, esto es, la claridad o no en la finalidad del mensaje, el manejo del léxico patrimonial y/o la inclusión de formas extranjeras, la autoadscripción identitaria, el uso de formas corrientes, coloquiales y refranes, la distancia social hacia el interlocutor que puede evidenciarse en formas de tratamiento, etc.
- la autoría del signo, es decir, si son claras las marcas de enunciación o, si, por el contrario, se eluden y desdibujan (por ej. con el empleo de formas impersonales).
- la finalidad que permite interrogarse sobre el ¿para qué? de estas inscripciones en el espacio público que pueden estar vinculadas a fines comerciales, simbólicos, denuncias, etc.

Estas dimensiones permiten recoger algunos elementos que son “opacos” en la superficie del mensaje; para completar su hermenéutica, las preguntas sobre las marcas de autoría, elección de recursos, reconocimiento de los fines del mensaje echan luz sobre sus condiciones de producción. De esta manera, podemos afirmar que los elementos propiamente lingüísticos no constituyen la única fuente de interpretación de este paisaje sino que, por el contrario, estos deben ponerse en diálogo con otros aspectos que provienen de fuera de la lengua.

Estas observaciones nos ubican de cara a un fenómeno que es *sociolingüístico* puesto que se trata de indagar cómo la lengua es utilizada por los hablantes y cómo ellos quedan expresados en la lengua. Entre lengua y sociedad, lengua y hablantes, hay una correlación tal que hace que el lenguaje sea espejo de la sociedad: la lengua es sede y expresión de las decisiones, necesidades y/o silencios de sus hablantes. Este hecho es de vital importancia en lo que respecta al trabajo desarrollado en la Institución educativa de la que somos docentes. E incluso, más aún, se trata de un problema de *sociolingüística interpretativa* (Aijón Oliva, 2008) puesto que pone el foco en la situación comunicativa y las elecciones lingüísticas de los hablantes, terreno ante el cual se abre un interrogante:

Siempre que se toman en consideración las circunstancias externas en que se producen las elecciones lingüísticas, hay que enfrentarse, de una forma o de otra, a la misma cuestión fundamental: si sobre la elección tienen primacía

esas circunstancias, con las restricciones y normas que pueden imponer, estableciendo lo que es adecuado o inadecuado desde un punto de vista social, psicológico, etc.; o si, por el contrario, es la voluntad del hablante, que incluso puede optar por transgredir esas restricciones, la que crea o transforma la situación a través de las palabras (p. 10).

Más allá de los dilemas teóricos que puedan suscitarse, queda claro que un trabajo sobre paisaje lingüístico coloca en el centro de la escena las decisiones lingüísticas de los hablantes quienes siguen fines comunicativos bien determinados. Esto se lleva a cabo mediante la elección de una lengua específica y gracias a una serie de recursos que son cuidadosamente escogidos.

En particular, hemos llevado a cabo este proyecto con estudiantes del Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Simón Bolívar de la Provincia de Córdoba, en Argentina. El Instituto está ubicado en una zona muy próxima al centro de la ciudad y su oferta académica está compuesta por los siguientes Profesorados de Educación Secundaria: en Matemática, Física, Química, Lengua y Literatura, Geografía, Biología, Historia e Inglés, todos ellos con una duración de cuatro años. Físicamente, el Instituto tiene instalaciones aptas para recibir unos 2000 alumnos y cuenta con un Anexo en barrio Villa El Libertador (en las afueras del casco céntrico) lo cual permite a una gran población el acceso a la educación superior, disminuyendo las dificultades de traslado para una gran cantidad de estudiantes. Los sujetos que llegan al Instituto, desde el punto de vista sociocultural son, en general, adultos que cuentan con algún recorrido previo por los estudios superiores; sólo una porción muy acotada de ellos son egresados directos del secundario. El perfil socioeconómico que reconocemos es el de una población trabajadora que opta por la propuesta vespertina que ofrece el Instituto porque terminaron su jornada laboral y están liberados de los compromisos de trabajo. Muchas veces, sobre todo las mujeres, concurren a las clases con sus hijos e hijas; cabe destacar además que el ingreso es irrestricto y los costos de cursada muy bajos.

El trabajo de investigación surgió del diálogo que las docentes de tres espacios curriculares (Prácticas de oralidad/lectura/escritura, Práctica docente y Teoría y análisis literario I) venimos sosteniendo desde hace años: quisimos introducir la investigación en las aulas, potenciar el conocimiento situado de las expresiones lingüísticas en el espacio urbano y contribuir a diseñar estrategias de innovación en el aprendizaje. Se trató, en este sentido, de una investigación/acción puesto que no podemos desvincular el trabajo de lectura teórica, reconocimiento de categorías, diseño metodológico del *hacer* que en el aula se fue gestando (y fuera de ella, también). Con esto queremos decir que no salimos de las aulas a “aplicar” conocimientos sino a leer de modo situado lo que la sociedad, en sus inscripciones públicas, nos dejaba ver para luego volver a las aulas y arriesgar algunos “significados” de esa observación en clave pedagógica. En este sentido, la fortaleza a nivel educativo se articula justo ahí cuando el futuro docente “hace algo” con lo que sucede a su alrededor, toma decisiones y se ubica en el seno de las acciones políticas que supone toda práctica educativa.

Metodológicamente, el relevamiento de datos se organizó en etapas que trabajamos, paulatinamente, con las y los estudiantes de primer año: la primera etapa fue de carácter exploratorio y en ella cobró vitalidad la etnografía que, “en su triple acepción de enfoque, método y texto” (Guber, 2011, p.16), orientó la investigación con una doble estrategia: a) investigación de campo: recolección de datos directamente del paisaje lingüístico urbano mediante diversos dispositivos tecnológicos; b) investigación multimodal de expresiones lingüísticas: obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos, imágenes, audios, u otros tipos de registros. La técnica de recolección de datos que compromete fuertemente a los integrantes de cada grupo se vinculó con la observación participante como principal herramienta para detectar los universos culturales que se generaron en su complejidad y variedad (Guber, 2011). Los registros fotográficos se recogieron en formato digital (por ej. fotografías o capturas de pantallas) los cuales se organizaron en carpetas. La fotografía permite explorar el mundo interno y externo, favoreciendo la expresión y el desarrollo de la creatividad, así como la capacidad de observación, reflexión y pensamiento crítico; además, el registro fotográfico funciona como una intervención en la medida en que es en sí misma una primera interpretación sobre el espacio urbano. Por otra parte, en términos de innovación educativa, estamos convencidas de que es necesario incorporar – más allá de cualquier voluntarismo– los aportes de nuevas tecnologías digitales a nuestras prácticas, pues, sin lugar a dudas, potencia los aprendizajes de un estudiantado en el que la comunicación visual adquiere relevancia.

Luego de la etapa de organización de los datos mediados por las tecnologías, se desarrolló un cierre parcial con pequeños análisis/interpretaciones de los registros a la luz de los aportes teóricos. La etapa conclusiva final se llevó a cabo en el espacio áulico donde se volcaron en un mapa colectivo los registros².

3. Análisis de resultados parciales

3.1. El paisaje lingüístico: proyecciones políticas y sociales

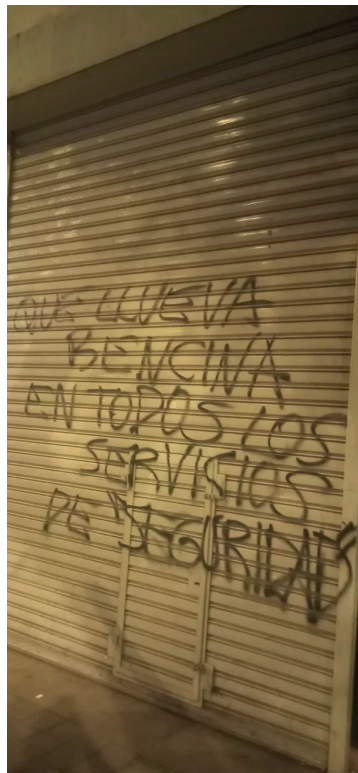
En la ciudad de Córdoba, las expresiones callejeras se sitúan tanto en el centro como en los diversos barrios de la ciudad. Las paredes y las cortinas de los locales comerciales son el lienzo en el cual se inscriben diversas expresiones que manifiestan descontentos, insatisfacciones, reclamos, reivindicaciones. Sean graffitis o dibujos, las pintadas callejeras forman parte del paisaje urbano y permiten un análisis no sólo temático, sino también, político en lo que refiere a sus proyecciones de sentido.

Durante el trabajo de campo realizado para nuestra investigación fue posible comprobar que el estudio de las pintadas callejeras habilita una discusión respecto de las demandas sociales y políticas que se exteriorizan en la vía pública y, también, sobre algunas reivindicaciones históricas del lugar. En ciertas oportunidades las inscripciones

2 Destacamos que algunas acciones que llevamos a cabo se hicieron posible gracias a los beneficios recibidos por el programa “Los científicos van a la escuela” de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC.

están firmadas con la identificación de agrupaciones partidarias o institucionales; en otras, se “suspende” la firma lo cual puede interpretarse como una insatisfacción o queja general que, si bien permanece anónima, representa un descontento compartido por un sector social. Mientras que en las cortinas de los locales comerciales las escrituras están exhibidas sólo durante el horario nocturno (cuando las persianas están bajas), otras inscripciones están más visibles por el espacio escogido en el que se encuentran registradas. La visibilidad o invisibilidad de las inscripciones depende del espacio seleccionado, aporta datos referidos al espacio ganado y al momento en que tuvo lugar la inscripción. En general, las persianas bajas de los comercios durante la noche posibilitan una escritura que no será amenazada por las autoridades o por los dueños o empleados de los comercios. Las inscripciones diurnas se corresponden, en general, con momentos de manifestaciones masivas en las que la identidad individual se desvanece frente a la aglomeración social, lo cual permite escribir en la vía pública con un menor riesgo. Algunas otras, son colocadas por instituciones gubernamentales u organizaciones barriales.

Leer el paisaje lingüístico de Córdoba nos permite indagar en la conformación cultural y colectiva de la ciudad. En términos temáticos, las calles desnudan el descontento frente a la policía o las instituciones vinculadas con la “seguridad” social. La lengua coloquial empleada expone los modos del habla cordobés, como podemos observar en el empleo de la palabra “yuta”³:



3

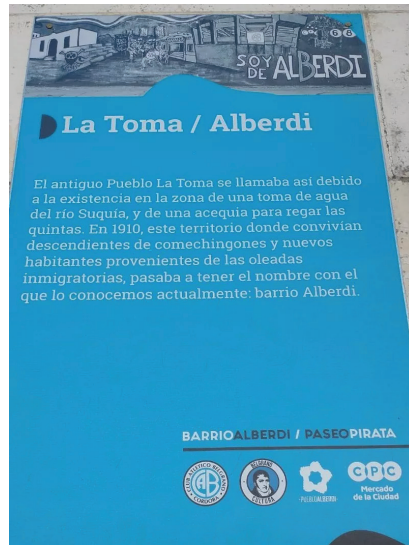
“Yuta” es un término empleado para referir a la policía.

En la primera fotografía, observamos que, mediante el uso de un stencil, el texto está acompañado por una imagen que representa la sensación de asco provocado por la institución policial. La impresión de repugnancia está triplemente acentuada: por la expresión explícita del texto “la yuta me cae del asco”; por la expresión de la imagen en actitud repulsiva; por el uso de la onomatopeya “wakala” que, además, se ubica por debajo de la imagen a modo de firma o marca distintiva. La segunda fotografía se apoya en otra materialidad: la del tradicional graffiti. El uso de las letras mayúsculas enfatiza la sensación de descontento, mientras que el uso de las comillas aporta un carácter irónico al término “seguridad”. La violencia de esta pintada se concentra en el vocablo “bencina”, combustible altamente inflamable empleado comúnmente en el ámbito doméstico y de fácil adquisición.



En la tercera fotografía encontramos el uso del vocablo “yuta” emparentado con “narco”, en una clara alusión al vínculo entre el mundo policial y el del narcotráfico que asocia a la institución estatal con el mundo delincuencia. A diferencia de las fotografías anteriores, en este stencil encontramos la firma del Partido Revolucionario Marxista Leninista (PRML) y la “A” mayúscula que refiere al anarquismo en una clara alusión a una manifestación político-partidaria.

En otra serie del mapeo colectivo que llevamos adelante en nuestra investigación, encontramos la construcción identitaria de uno de los barrios tradicionales de la ciudad. Al recorrer Alberdi encontramos referencias a la memoria de acontecimientos históricos acontecidos en sus calles, la revalorización de sus espacios tradicionales y la defensa del patrimonio que constituye la identidad barrial.



Esta fotografía representa dos pilares fundamentales de la constitución identitaria de Alberdi: el asentamiento indígena de descendientes de comechingones denominado pueblo de La Toma y el equipo de fútbol barrial Belgrano. Nótese que, a diferencia de los registros anteriores, este está legitimado por el Centro de Participación Comunal (CPC) de la zona, dependiente de la Municipalidad de Córdoba, por lo tanto se trata de una intervención que cuenta con apoyo y aprobación gubernamental.



Las siguientes fotografías de la serie del barrio de Alberdi refieren a acontecimientos políticos desarrollados en sus calles. Tanto la Reforma Universitaria (1918) cuanto el Cordobazo (1969) reúnen las identidades colectivas de las luchas estudiantiles y obreras. La Reforma implicó una renovación y democratización del ámbito universitario, transformación que se expandirá hacia el resto de las universidades latinoamericanas. El Cordobazo congregó a jóvenes obreros y estudiantes quienes fueron duramente reprimidos por la dictadura militar autodenominada Revolución Argentina. La reivindicación de los aires rebeldes obreros y estudiantiles de antaño son apropiados por los habitantes del barrio Alberdi como forma de posicionarse políticamente y de inscribir la memoria barrial en el gran tapiz de los acontecimientos históricos que caracterizan a la ciudad de Córdoba.

Podemos comprobar que, tal como afirma el investigador Adil Moustaoi Sghir, se evidencia el modo en el cual “los hablantes, los actores sociales y las comunidades lingüísticas crean, reinventan, negocian y construyen sus prácticas y usos de la lengua en un espacio y contexto histórico determinados” (2019, p.9). Es decir, la apropiación lingüística se plasma en el espacio público para dar cuenta no sólo de los usos de la lengua, de sus variantes, sino de las proyecciones políticas que pueden desprenderse de las inscripciones callejeras. Si “la espacialidad constituye un esquema de pensamiento crítico” (Bentouhami-Molino, 2016, p. 15), con certeza el estudio del paisaje lingüístico nos aporta datos de relevancia para poder comprender las lógicas sociales y políticas en un sentido complejo y transdisciplinar.

3.2. Aportes del paisaje lingüístico a la formación en la práctica docente

Si pensamos en cómo el estudio del paisaje lingüístico puede aportar a la formación de quienes inician sus estudios superiores para desempeñarse a futuro como profesores de Lengua y Literatura, es interesante advertir que las pintadas callejeras de los alrededores de una escuela contribuyen, en un sentido significativo, a la reflexión sobre los usos de la lengua. Es necesario señalar que la práctica en terreno de los estudiantes, además, aporta microexperiencias de animación a la lectura en un curso a elección del nivel secundario. En primer lugar, podemos arriesgar que si el paisaje lingüístico muestra una variedad de idiomas y culturas, esto puede indicar que la escuela tiene una población estudiantil diversa lo cual constituye una fortaleza para el ambiente escolar al promover la interculturalidad y el intercambio de experiencias entre estudiantes de diferentes orígenes. Asimismo, esta diversidad echa luz sobre la conexión de la escuela con la comunidad circundante indicando diferentes grados de vinculación con la comunidad y de colaboración con otros actores sociales locales, como centros comunitarios, organizaciones, bibliotecas populares, entre otros posibles.

Por otro lado, si el paisaje lingüístico muestra la presencia de una forma dominante de expresión, esto podría dar pistas sobre la identidad cultural de la comunidad en la que se encuentra la escuela. Es interesante señalar que “la identidad cultural se trata de un sentimiento de pertenencia a un colectivo social que posee una serie de características y rasgos culturales únicos, que le hacen diferenciarse del resto y por los que también es juzgado, valorado y apreciado” (Cepeda Ortega, 2017, p.254).

Esta identidad podría determinar la oferta educativa de la escuela, como por ejemplo un currículum enfocado hacia la promoción de la cultura local. Así, al observar la presencia de diferentes lenguas –como lenguas aborígenes– y los modismos presentes en el entorno, los estudiantes pueden desarrollar una mayor conciencia de la existencia de otras culturas y comprender que existen numerosas formas válidas de comunicación.

Los indicadores que comentamos en los párrafos anteriores funcionan como ejes de sensibilización para los estudiantes del Profesorado en orden a comprender la complejidad significativa del concepto de diversidad. Esto fomenta el respeto y la valoración de las diferencias y favorece una apertura hacia formas-otras de concebir y de habitar el mundo, lo cual beneficia la constitución de una sociedad más inclusiva. Cuando hablamos de sensibilidad cultural hacemos referencia a la conciencia y comprensión de la propia cultura y la de los demás: esto robustece el pensamiento crítico y la habilidad para enfrentar situaciones interculturales; así, asumimos que la

interculturalidad implica (...) potenciar la interrelación entre culturas en orden a garantizar un espacio cultural común, sin renuncia de su identidad original. Lo cual supone un fortalecimiento de la comunicación entre culturas y grupos cuya continuidad, a su vez, deberá asegurarse a través de la acción educativa intercultural. Todo lo que, en la acción educativa, trate de hacer vivir al individuo en paz consigo mismo, de arrancarle del malhumor, del aislamiento, de la soledad, de la violencia, del miedo, de la imposición (...) como la defensa sensata de su identidad cultural, es positivo (Orduna, 2003, p.79).

En esta línea, el relevamiento sobre el paisaje lingüístico de la ciudad de Córdoba y, en particular, de los alrededores de las instituciones educativas en donde el estudiante da sus primeros pasos como docente en formación, contribuye a la apropiación de su cultura.

En función de lo ya mencionado y atendiendo al contexto educativo específico del que formamos parte, observamos que los gestos de aceptación y apreciación de diferentes tradiciones y costumbres, valores y formas de comunicación se constituyeron en una motivación a conocer y entrar en contacto con otras culturas, al tiempo que develó coincidencias y diferencias con las constituciones identitarias de los estudiantes del nivel superior. En este sentido, al comprender y conocer diferentes culturas por medio de sus manifestaciones escritas en muros, carteles, graffitis, juegos, los estudiantes declararon haber superado algunos prejuicios y estereotipos cristalizados lo cual los condujo a revisar su sistema de valoraciones en virtud de respetar las diferencias. Al respecto, es interesante señalar que el concepto de inclusión socioeducativa en Argentina marca un ideal aspiracional enmarcado en la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En esta línea, la experiencia educativa sobre el paisaje lingüístico cordobés alienta la consecución de ese fin.

Para ilustrar lo mencionado, recuperamos la siguiente fotografía que corresponde al ingreso a una institución escolar de nivel secundario de Córdoba:



En la misma, aparece una rayuela diseñada con frases referidas a la perspectiva de género. En primera plana se destaca la frase “NIÑAS NO MADRES” lo cual reafirma la prominencia visual de la que nos habla Lola Pons (2011) y sus numerosas proyecciones de sentido. En este sentido, deducimos que en esta escuela en particular la educación sexual integral, enmarcada en la Ley 26.150, no pasa desapercibida. Si bien en Argentina es ley desde el año 2006, aún hoy después de casi 20 años, sigue siendo un tema controvertido a pesar de los fuertes esfuerzos emanados desde la política educativa nacional y provincial. Los letreros inscriptos en el juego permiten anticipar futuras prácticas vinculadas al conocimiento y a la apropiación de una reflexión vinculada con la educación sexual integral y la cuestión de género. En este caso, la elección del libro de literatura para la microexperiencia de animación a la lectura se pensó en esa clave con el texto “La bella Griselda” de Isol, reconocida escritora y dibujante argentina. Su lectura tiene un fuerte mensaje sobre la igualdad de géneros. De no haber existido estas imágenes seguramente no hubiéramos seleccionado este texto para evitar herir susceptibilidades. Recordemos que se trata de una institución escolar seleccionada por los propios estudiantes de nivel superior, desconocida de antemano y con la visión de poder trabajar con ellas a futuro.

Otra arista que se vio especialmente comprometida en este trabajo de sensibilización de la identidad cultural tiene que ver con el hecho de que promueve la autoestima y el orgullo cultural de los estudiantes generando entre ellos el ansiado sentimiento de pertenencia, clave para sentirse en comunidad. Al reconocer y apreciar su propia identidad, los estudiantes se sienten valorados y reconocidos, lo que fortalece su autoconfianza. Esto, sin duda, impacta positivamente en su rendimiento académico y su bienestar emocional, lo cual incluso genera lazos de fraternidad. Estos pudieron observarse en el momento del encuentro destinado al mapeo colectivo.

El fomento del pensamiento crítico y la habilidad para enfrentar situaciones de encuentro de culturas apuntalan una visión más amplia y comprensiva de las diferencias sociales y, respecto de ellas, los estudiantes pueden analizar y comprender los desafíos y conflictos que surgen en contextos dispares. Consecuentemente, se está en condiciones de desarrollar habilidades estratégicas para resolver los conflictos pacíficamente asumiendo, desde el primer año de cursada, las implicancias y desafíos del rol docente: la promoción de una mayor comprensión y respeto hacia la diversidad para fortalecer a la comunidad escolar, mejorar las relaciones interpersonales y preparar a los estudiantes para un mundo globalizado en donde las diferencias tratan de difuminarse.

En este sentido, acuñar una visión más amplia y rica sobre la realidad cultural en la que cada escuela se encuentra inmersa es el primer paso para realizar algunas anticipaciones en relación con el diseño de las experiencias de aprendizaje que tengan en cuenta la mayor cantidad de variables posibles.

4. Palabras finales

Este trabajo es, como adelantamos, el primer paso de una serie de acciones que pretendemos llevar a cabo en los años venideros. La potencialidad de la investigación tiene una dimensión de aprovechamiento sociolingüística y otra, pedagógica.

Respecto de la primera, no podemos desconocer que un análisis como el planteado pone en juego una serie de competencias lingüísticas que van de la mano con conocimientos extralingüísticos (o no lingüísticos). Los usuarios –dueños de la lengua– al hablar, tomamos una serie de decisiones que vienen motivadas desde fuera de la propia lengua; la elección del idioma, el modo de construir las distancias sociales mediante las formas de tratamiento, los modos de topicalizar los contenidos expresados (voz activa, voz pasiva), entre otros, forman parte de un universo de disponibilidades que la lengua ofrece y que los hablantes se encargan de adecuar a la situación social en la que están desarrollando sus intercambios comunicativos. Este aspecto es de vital importancia porque articula dos lineamientos centrales para la reflexión lingüística, lengua y realidad: “nosotros transformamos la lengua y la lengua transforma la realidad” afirma Álex Herrero en el subtítulo de su libro *Somos lengua* (2023). Y, a partir de esta afirmación, podemos derivar también que la lengua deviene en un arma de transformación de las relaciones humanas, elemento indispensable en el ámbito educativo.

A nivel pedagógico, el estudio del paisaje lingüístico en los entornos escolares podría sortear, al momento del ejercicio docente, las fronteras culturales e incluso, estamos en condiciones de afirmar que trabajos en esta dirección pueden constituirse en “puentes” entre sujetos, entre comunidades. En este sentido, Elena Achilli sostiene que

en el trabajo cotidiano en el aula, los maestros, en algunas situaciones, viven su relación con los niños como “fronteras culturales” que les impiden comunicarse y no saben cómo hacerlo. Una cosificación o cristalización de las diferencias sociales y etnosociales cargadas de distintas imágenes que desplazan la circulación de conocimientos en los procesos de enseñanza. Son fronteras culturales que se transforman en fronteras que anulan el trabajo con los conocimientos (Gorosito Kramer, Achilli, Tamagno, 2004, p.7).

Asimismo, los significados que guardan los mensajes del espacio público analizado implican una revisión de los propios saberes que se relativizan, se reinterpretan, e incluso se objetivan a la luz de otros conocimientos sociales relevantes. Quizás esta experiencia de aprendizaje en nivel superior permita –a futuro– gestionar otras prácticas interculturales y modificar ciertas lógicas de enseñanza tendientes a fomentar intercambios más fructíferos (Gorosito Kramer, Achilli, Tamagno, 2004).

Referencias

- Aijón Oliva, M.A. (2008). Elección lingüística y situación comunicativa: un dilema teórico. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, nº 26, 9-20.
- Albizu Echechipia, L. (2016). *Análisis del paisaje lingüístico en un centro de educación secundaria: un camino hacia la aceptación de la diversidad lingüística*. [Tesis de Maestría, Universidad Pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/21395>
- Backhaus, P. (2007). *Linguistic Landscapes. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781853599484>
- Bentouhami-Molino, H. (2016). *Raza, cultura, identidades. Un enfoque feminista y poscolonial*. Prometeo.
- Cepeda Ortega, J. (2017). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque. Revista pedagógica*, nº 31, 244-262. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>
- Gorosito Kramer, A. M.; Achilli, E.; Tamagno, L. (2004). *Un debate sobre la interculturalidad*. Educ.ar. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/HSDM8VT365A/HSDM83SD3BU/34022>
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Herrero, Á. (2023). *Somos lengua. Porque nosotros transformamos la lengua y la lengua transforma la realidad*. Planeta.

- Hipperdinger, Y. (2020). Paisaje lingüístico institucional en el área dialectal bonaerense: la promoción de la enseñanza de lenguas. *Cuadernos de Literatura: Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, nº 15, 50-62. <http://dx.doi.org/10.30972/clt.0154706>.
- Moustaoui Srhir, A. (2019). Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico: enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación. *Signo y seña*, nº 35, 7-26. <https://doi.org/10.34096/sys.n35.6935>
- Orduna Allegri, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. ESE. *Estudios sobre educación*, nº 4, 67-84. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8408/1/Estudios%20Ee.pdf>
- Pons Rodríguez, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla: Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Diputación de Sevilla.

El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica. Un estudio de caso sobre trabajo transversal con alumnado de 2º curso de la ESO.

The Theater of the Oppressed as an artistic and pedagogical tool. A case study on cross-curricular work with 2nd year ESO students.

Roberto Herrero García

Universidad Complutense de Madrid

roherrer@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0001-5460-1205>

Recibido: 01/10/2023

Revisado: 24/01/2024

Aceptado: 23/06/2024

Publicado: 01/07/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Herrero García, Roberto (2024). «El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica. Un estudio de caso sobre trabajo transversal con alumnado de 2º curso de la ESO», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 67-82), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8308>

Resumen

El presente artículo recoge los resultados de una investigación desarrollada en el marco de las prácticas del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (curso 2021-2022), donde se trató de explorar el uso pedagógico del Teatro del Oprimido dentro del ámbito de la Educación Secundaria. Esta técnica fue creada por el dramaturgo brasileño Augusto Boal en los años 60, y tiene como fin la solución de conflictos mediante la creación de escenarios deliberativos. Pese a ser una técnica poco conocida en el Estado español, el Teatro del Oprimido ha sido muy apreciado por los movimientos vecinales del sur de Madrid; entre ellos, la asociación de vecinos y vecinas del barrio de Leganés donde se puso en marcha este estudio. Amparándonos en ese contexto vecinal, decidimos incorporar el Teatro del Oprimido en el ámbito de la educación artística, con un alumnado de 2º curso de la ESO. Esta investigación se llevó a cabo a través de una unidad didáctica de 6 sesiones, en la que se trabajaron de manera transversal competencias de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, de la materia de Valores Éticos y de los contenidos del horario de tutoría.

Palabras clave: teatro-del-oprimido, movimiento-vecinal, 2º-ESO, educación-artística, actividad-transversal.

Abstract

This paper presents the results of an investigation developed during the internship of the “Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid” (2021-2022 school year), where we explored the pedagogical use of the Theater of the Oppressed in secondary schools. This technique was created by the Brazilian playwright Augusto Boal in the 1960s and aims to find a solution to conflicts by the creation of deliberative environments. Although it’s a relatively unknown technique in Spain, the Theater of the Oppressed has been highly appreciated by neighborhood movements in the south of Madrid; one of them is the association of Leganés where this study was launched. Based on this local context, we decided to incorporate the Theater of the Oppressed in the area of artistic education, with a group of students in the 2nd year of ESO (“Educación Secundaria Obligatoria”). This research was carried out through a 6 sessions teaching unit, in which we worked on contents of the subject of “Educación Plástica, Visual y Audiovisual” (Visual Arts), the subject of “Valores Éticos” (Ethics) and the tutoring sessions in a cross curricular activity.

Keywords: Theater-of-the-Oppressed, Neighborhood-social-movements, 2nd ESO, Artistic-education, Cross-curricular-activity.

1. Introducción¹

En su libro *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* (2020, p. 227), el sociólogo Rafael Feito Alonso sugiere varias iniciativas que podrían mejorar el sistema educativo español. Para ello, sintetiza su propuesta en cuatro ejes principales. En primer lugar, sitúa “la aventura de investigar”, que consiste en el uso de metodologías basadas en proyectos o en actividades fuera del aula, como las visitas presenciales a museos y bibliotecas. En segundo lugar, nos habla de “la creación de escenarios deliberativos”, los cuales tienen como objetivo fomentar el espíritu de cooperación, la toma de decisiones consensuadas y la formación de asambleas. En tercer lugar, propone “el trabajo en equipo”, es decir, aprender a realizar proyectos entre varias personas con intereses diferentes. Por último, menciona “la conciencia democrática”, un concepto que tiene que ver con la elaboración (y posterior aplicación) de normas aprobadas de manera colectiva.

A ojos de Feito Alonso (2020, p. 223), una escuela en la que se cumplen estos cuatro principios facilita el éxito escolar de su alumnado, ya que, según él, estos garantizan la inclusión de la diversidad en las aulas, así como la superación de las desigualdades educativas. Por eso mismo, considera que este es el camino que deberían seguir todos los centros educativos —ya sean colegios, institutos o centros de Formación Profesional— que de verdad estén comprometidos con conseguir una sociedad mucho más justa y democrática.

En el presente artículo, recogemos una investigación en la que quisimos incorporar algunos de estos principios deliberativos, colectivos y democráticos a través de la práctica docente; en concreto, a través de la educación artística. Dicha investigación fue elaborada

1 Esta investigación se llevó a cabo mientras se disfrutaba de un contrato predoctoral de personal investigador en formación concedido por la Universidad Complutense de Madrid.

durante el período de prácticas en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, desarrolladas durante los meses de febrero, marzo y abril de 2022. El centro donde se llevó a cabo este proyecto fue el IES Isaac Albéniz, un instituto público situado en la localidad de Leganés (Madrid), donde se trató de elaborar una propuesta didáctica adaptada a las particularidades de un grupo de 2º curso de la ESO, el cual estaba marcado por altas tasas de absentismo, fracaso escolar y problemas de convivencia. Para ello, se utilizó el Teatro del Oprimido, una técnica artística creada por el dramaturgo brasileño Augusto Boal en los años 60 y que plantea la creación de escenarios deliberativos con los que encontrar soluciones a problemas de opresión.

Esta decisión de trabajar con el Teatro del Oprimido fue resultado del contacto con el movimiento vecinal de Leganés, cuyos militantes llevan años utilizando esta técnica dramática en sus actividades. La hipótesis de investigación de dicha propuesta era que el uso de esta práctica artística —ligada en parte a la historia social del municipio— podría ayudar a promover actitudes cívicas como el pensamiento crítico, la escucha activa, el intercambio de ideas, la toma de decisiones colectivas o la construcción de escenarios deliberativos entre el alumnado, todo ello a la vez que facilitaría la adquisición de competencias relacionadas con la creación, lectura y comprensión de imágenes.

A lo largo de las páginas siguientes, presentaremos los fundamentos teóricos de esta propuesta, su desarrollo práctico y los resultados que se obtuvieron durante la misma. En un primer punto, hablaremos de la relación del Teatro del Oprimido con el movimiento vecinal del municipio de Leganés. Seguidamente, pasaremos a hacer una revisión de otras experiencias que usaron esta técnica en entornos educativos del Estado español y que sirvieron como antecedentes de nuestro trabajo. Más adelante, en un tercer epígrafe, explicaremos la manera en la que planteamos nuestra unidad didáctica, haciendo un breve resumen de la labor desarrollada en cada una de sus sesiones. Para finalizar, haremos una breve valoración de los resultados obtenidos durante esta experiencia de investigación docente, a la que acompañaremos de algunas reflexiones y propuestas de mejora.

Queremos resaltar, antes de nada, que esta investigación es solo un pequeño grano de arena que apuesta por construir una escuela más democrática, todo con la voluntad de lograr un modelo de educación más radical y cuestionador de las realidades sociales. Como bien dijo la profesora y activista bell hooks² en uno de sus últimos libros (2022): “No ha habido una transformación radical de los fundamentos de la educación, por lo que la educación como práctica de la libertad sigue siendo aceptada solo por personas que eligen concentrar sus esfuerzos en esa dirección” (p. 42).

2. El contexto situado de investigación: Leganés y sus luchas vecinales

Las peculiaridades socioeconómicas de Leganés, al igual que la de otros tantos barrios y municipios del sur de Madrid, están ligadas al gran éxodo rural que se produjo a mediados del siglo XX en España. Durante los años 50, 60 y 70, una gran parte de la población

2 Respetando la forma en la que esta autora firmaba sus libros, su nombre aparecerá escrito en minúscula a lo largo del presente artículo.

que vivía en el campo se trasladó a los extrarradios de las grandes ciudades del país en busca de trabajo, comodidades y servicios (del Molino, 2019). Estos movimientos masivos de población generaron un cambio demográfico sin precedentes, y algunos núcleos urbanos pudieron ver cómo se multiplicaba sin cesar su número de habitantes (Caprarella y Hernández Brotons, 2008, p. 36). La localidad de Leganés es un ejemplo bastante representativo de ello, pues su población aumentó más de 30 veces en un lapso de apenas 3 décadas, pasando de unos 5.000 vecinos y vecinas en 1950, a más de 163.000 habitantes en el año 1981 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2011).

La precariedad y la falta de recursos fueron la norma de muchos de los barrios que nacieron a raíz del éxodo rural, y eso propició que algunos de los recién llegados tomaran la iniciativa de organizar pequeñas asociaciones de vecinos. En *Memoria ciudadana y movimiento vecinal*, un libro editado en 2008 por la Federación de asociaciones de vecinos y vecinas de Madrid, se explica cuáles fueron algunas de sus reivindicaciones. La mayoría eran sobre cuestiones urbanísticas muy básicas, que hoy pueden llegar a resultarnos imprescindibles en nuestro día a día. Así, las asociaciones de vecinos solicitaban cosas como que se asfaltaran las calles de los extrarradios, la instalación de un tendido de alumbrado público, una red higiénica de alcantarillado, un servicio de recogida de basuras o la construcción de centros de atención sanitaria (Pérez Quintana et al., 2008). En el barrio de Leganés en el que se encuentra situado el IES Isaac Albéniz, el barrio de Zarzaquemada, todas estas demandas fueron lideradas por la asociación vecinal El Polígono, a cuya entonces presidenta, Pura González Rodríguez (*Puri*), pudimos entrevistar en el curso de esta investigación.

A parte de mejorar las condiciones de vida de las ciudades dormitorio, las asociaciones vecinales trataron de fomentar todo lo posible la cultura de sus barrios. Por ejemplo, era bastante habitual que estas organizaciones tuvieran habilitada una biblioteca en sus locales, donde impartían clases formativas para adultos, se daban charlas, había recitales de poesía y se proyectaban películas (García Fernández y González Ruiz, 1976, p. 28). En el municipio de Leganés, este legado cultural sigue siendo palpable aún hoy en día, sobre todo en lo que se refiere a su entramado educativo. Quizá el caso más evidente sea el CEIP Trabenco, un colegio público que nació en los bajos de los bloques del barrio de Zarzaquemada a iniciativa de sus vecinas y vecinos. En la actualidad, este colegio es bastante conocido por sus buenos resultados pedagógicos. De hecho, según el criterio de Rafael Feito Alonso (2011 y 2014), Trabenco es uno de los pocos centros educativos del Estado español que cumple con las características de una “escuela democrática”, tal y como esta fue descrita por los pedagogos Michael W. Apple y James A. Beane (2021).

Lejos de aminorar su labor de promoción cultural, la asociación El Polígono de Leganés ha continuado con una amplia variedad de actividades durante los últimos años; en muchas ocasiones, ayudándose de recursos propios de las prácticas artísticas contemporáneas. Según su presidenta, uno de los principales artífices de este cometido ha sido César de Vicente Hernando, un director de escena, profesor universitario e investigador teatral que colaboró con esta asociación hasta enero de 2022, la fecha de su repentina e inesperada muerte (García Simón, 2022). Cabe decir que César de Vicente Hernando fue uno de los mayores expertos en teatro político que han existido en España,

lo que le llevó a publicar un gran número de artículos y ensayos sobre el tema, como los libros *La escena constituyente* (2013) y *La dramaturgia política* (2018). Dentro de su labor militante, utilizó todos estos conocimientos para escribir y dirigir varias obras de teatro, las cuales solía representar en las calles de Leganés, así como en los colegios del municipio. Una de las técnicas que más usó en estas funciones fue el Teatro del Oprimido, un modelo dramático que, como él mismo escribió, permite “establecer redes sociales” y “cimentar [...] relaciones democráticas” (de Vicente Hernando, 2013, p. 350).

Tras las primeras semanas de prácticas en el IES Isaac Albéniz, y después de hacer esta investigación sobre el contexto social del barrio en el que se sitúa el centro, llegamos a la convicción de que el sistema teatral usado por César de Vicente Hernando, el Teatro del Oprimido, era una metodología que se podía incorporar a nuestra práctica educativa. Hubo varios motivos que propiciaron esta decisión. El primero, por supuesto, tenía que ver con los vínculos históricos que unían esta técnica artística con la vida y el movimiento vecinal de Leganés. El segundo motivo era la importancia del teatro dentro del instituto Isaac Albéniz, pues este centro cuenta con actividades extraescolares de teatro en inglés, una asignatura optativa de arte dramático, y se estaba preparando para impartir el Bachillerato de Música y Artes Escénicas. El tercer motivo era que el Teatro del Oprimido trabaja con la creación de imágenes y la expresión corporal, lo que nos permitía estudiar varios contenidos asociados a nuestra especialidad docente: las Artes Plásticas. Por último, el cuarto motivo era que esta práctica tiene la virtud de incentivar la participación, el diálogo democrático y la convivencia, valores que resultaban ideales para el grupo de tutoría con el que trabajamos durante nuestro período de prácticas, una de las clases más conflictivas, desmotivadas y con peores datos educativos de todo el IES Isaac Albéniz.

3. El Teatro del Oprimido y su uso pedagógico

Ahora bien, ¿cómo podríamos definir al Teatro del Oprimido? Y lo más importante, ¿tiene cabida esta práctica artística dentro de los planes de Educación Secundaria?

Explicado de una manera resumida, el Teatro del Oprimido es un conjunto de técnicas que fueron desarrolladas por el dramaturgo Augusto Boal a partir de los años 60, y las cuales siguió perfeccionando hasta la primera década de los años 2000. A la hora de diseñar esta metodología, su creador tuvo en mente dos influencias principales. La primera tiene que ver con la tradición del Teatro Político, dentro de la que se insertan manifestaciones como el arte de acción y propaganda soviético (*agitprop*), la dramaturgia de Erwin Piscator o las obras de Bertolt Brecht (de Vicente Hernando, 2013). La segunda influencia hunde sus raíces en la Pedagogía del Oprimido ideada por Paulo Freire, un pedagogo brasileño con quien Boal pudo colaborar en sus labores de enseñanza en el Centro de Cultura Popular (de Vicente Hernando, 2013, p. 339).

Independientemente de la técnica a la que nos refiramos, el Teatro del Oprimido se basa en la creación de escenarios deliberativos, los cuales tienen como objetivo poner fin a distintas situaciones de opresión. Para ello, Boal trastocó todas las ortodoxias del

teatro convencional. En su propuesta, no hay público, ni tampoco intérpretes. Todas las personas que participan en las sesiones son sujetos activos, y todas tienen la capacidad de alterar los acontecimientos que aparecen en la trama (son “espect-actores”, dentro de su terminología). Boal tampoco quiso usar un guion o un texto teatral como tal. Aquello que se representa en las sesiones del Teatro del Oprimido es solo un conflicto que se desea corregir, una “anti-pieza”, la cual se va modificando a través de un foro de debate para encontrar una solución a la misma. En definitiva, se trata de una práctica teatral que permite ensayar acciones políticas antes de llevarlas a cabo en la vida cotidiana. Augusto Boal lo explicó con las siguientes palabras:

Lo que propone la *Poética del oprimido* es la acción misma: el espectador no delega poderes en el personaje ni para que piense ni para que actúe en su lugar; al contrario, él mismo asume su papel protagónico, cambia la acción dramática, ensaya soluciones, debate proyectos de cambio —en resumen, se entrena para la acción real—. En este caso puede ser que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero seguramente es un “ensayo” de la revolución. El espectador liberado, [...] íntegro, se lanza a la acción. No importa que sea ficticia; ¡importa que sea una acción! (1980a, p. 17).

Pese a estar creada como una herramienta artística de lucha política, los vínculos con las teorías de Paulo Freire revelan que el Teatro del Oprimido, lejos de limitarse a labores puramente activistas, es una metodología que puede servir también para fines pedagógicos. Es más, Boal enriqueció sus técnicas a través de una amplia labor formativa por distintos países de Latinoamérica, como ocurrió con el proyecto ALFIN, un programa de alfabetización integral promovido en Perú a principios de los años 70 (Boal, 1980a, p. 15).

Sin embargo, resulta bastante difícil encontrar experiencias con el Teatro del Oprimido dentro del sistema educativo español. Pero ¿cuáles son los motivos que explican esta falta de estudios? ¿Qué hace que el Teatro del Oprimido haya sido tan poco usado en nuestros colegios e institutos? Para César de Vicente Hernando (2013), este vacío se debía a que la obra de Boal llegó muy tarde a España, dado que, como bien señaló este autor, sus obras no se llegaron a publicar en nuestro país hasta el año 2001, más de treinta años después de que se hubiesen publicado sus primeros escritos teóricos (p. 335). Con anterioridad a esta fecha, Augusto Boal solo era conocido en España por unos pequeños grupos de intelectuales, quienes habían entrado en contacto con sus propuestas gracias a revistas especializadas como *Primer Acto*, a las traducciones de los dos tomos de *Teatro del Oprimido* que se publicaron en los años 80 en México (Boal, 1980a y 1980b) y al seminario sobre Augusto Boal impartido en 1982 por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander (de Vicente Hernando, 2013, p. 335). Este desconocimiento es aquello que, a ojos de Vicente Hernando, provocó que el Teatro del Oprimido fuera una práctica poco empleada en nuestros colegios e institutos.

De hecho, conforme Boal ha empezado a ser algo más conocido en el Estado español, el Teatro del Oprimido ha ido introduciéndose poco a poco en el campo de la

educación y la pedagogía. Una de las personas que empezó a cambiar este panorama fue precisamente César de Vicente Hernando, quien, aparte de utilizar las técnicas de Boal dentro del movimiento vecinal de Leganés, pasó los últimos años antes de su muerte tratando de incorporar el Teatro del Oprimido en los planes de formación del profesorado. Esta labor pudo ser puesta en marcha gracias a Teresa García Gómez, una profesora con la que Vicente Hernando impartía la asignatura “Didáctica y Organización de la Educación Primaria I” dentro del Grado de Educación de la Universidad de Almería (García Gómez y de Vicente Hernando, 2020). El objetivo principal de esta asignatura era ofrecer una visión crítica de la labor docente, en la que la pedagogía, lejos de funcionar como un instrumento de dominación al servicio de las clases dirigentes, permitía transformar la sociedad de una manera revolucionaria:

Los contenidos que se proponen para enseñar pretenden provocar la concienciación del alumnado como futuros maestros y maestras como agentes de cambio en un proyecto de escuela democrático y favorecedor de la justicia social, para ello los contenidos nos sirven para conocer críticamente la realidad escolar como construcción socio-histórica, política y económica, reflejo de la estructura social, y proyectar otra realidad escolar y social (García Gómez y de Vicente Hernando, 2020, p. 448).

Cabe decir, no obstante, que la experiencia de César de Vicente y Teresa García no es un caso aislado, ya que el Teatro del Oprimido ha sido utilizado como una herramienta formativa en otras universidades españolas. En este sentido, podríamos destacar el caso de la Facultad de Educación de Cantabria, donde las investigadoras Adelina Calvo Salvador, Ignacio Haya Salmón y Noelia Ceballos Lómeiz organizaron en 2014 un taller sobre el teatro de Augusto Boal, el cual estaba destinado al estudiantado y a los docentes de dicha Facultad (Calvo Salvador et al., 2015). Esta experiencia formativa tuvo una duración de 10 horas y contó con la colaboración del Grupo Spiral, una compañía “con una dilatada trayectoria en el campo del Teatro del Oprimido” (p. 93). El taller se enfocó siguiendo una perspectiva crítica, preocupada por la exclusión social y educativa que se da dentro de las escuelas. Las dinámicas del Teatro del Oprimido permitieron repensar el papel de los docentes en esta problemática, al mismo tiempo que dieron pie a imaginar otros modos de ejercer la práctica pedagógica.

Continuando con la formación del profesorado, el Teatro del Oprimido también ha sido utilizado en uno de los seminarios del Plan de Formación Docente organizados por la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana en el año 2010 (Motos-Teruel y Navarros-Amorós, 2012). El seminario al que nos referimos contó con una duración de 40 horas, y estaba destinado tanto a la formación permanente del profesorado de Educación Primaria como al de Educación Secundaria. Su objetivo era tratar de revertir la sensación de malestar que sufre gran parte de estos docentes durante su trabajo. Para ello, “se decidió investigar sobre los rituales del día a día del profesorado, la falta de protección [...], la incomprensión del profesorado innovador [...], los miedos que los atenazan, los sueños que los estimulan y los múltiples roles que han de desempeñar” (p. 625).

Pero el Teatro del Oprimido no se ha usado solo como un método de formación docente, sino que también se ha intentado utilizar como una herramienta pedagógica dentro de los institutos de Educación Secundaria. Este sería el caso, por ejemplo, de *Convive Con Teatro*, un proyecto cercano a la intervención social que se puso en marcha en el Colegio Santa Cristina de Granada durante el curso 2009-2010. Así es cómo lo describe Stéphanie Mouton (2010), actriz y educadora al frente de esta experiencia:

CONVIVE CON TEATRO es un proyecto que busca la transformación social desde la Escuela hacia el Barrio principalmente mediante el Teatro del Oprimido. El proyecto comenzó en octubre [de] 2009 en el ámbito del Plan de Convivencia del Colegio Santa Cristina en Casería de Montijo, uno de los barrios del Distrito Norte de Granada, calificado como zona con necesidad de transformación social. Se trata de un barrio popular que presenta un nivel socioeconómico medio-bajo y bajo; una diversidad de etnias y culturas; una proporción elevada de población joven; un absentismo, abandono y fracaso escolar elevado; y unas tasas de paro de las más altas de Andalucía (p. 11).

En este caso, el Teatro del Oprimido se usó para fomentar el respeto y la tolerancia de toda la comunidad educativa, lo que permitió lograr una mejor convivencia dentro del instituto.

En una línea bastante similar, se sitúa otro proyecto de un instituto de la Comunidad Autónoma de Cantabria, el cual se puso en marcha durante el curso 2017-2018 (Haya Salmón y Rojas Pernia, 2019). La iniciativa de esta otra propuesta partió de dos profesoras interesadas por “llevar a cabo un taller de teatro para trabajar cuestiones relacionadas con la educación para la igualdad entre ambos sexos y la prevención de situaciones de violencia de género” (p. 43). El taller que organizaron se enfocó a alumnos y alumnas de primer curso de Bachillerato, y tuvo una duración de 10 horas, las cuales se dividieron en 5 sesiones impartidas en las últimas 2 clases de cada jornada lectiva. Pese a tratarse de una actividad voluntaria, el Teatro del Oprimido permitió que se debatieran en profundidad los dos conflictos propuestos en el taller: “Las relaciones tóxicas de pareja” y “El reparto de las tareas del hogar” (p. 44).

Sin embargo, más allá de estas dos últimas experiencias, resulta bastante difícil encontrar casos en los que el Teatro del Oprimido se vincule con contenidos curriculares. Quizá esto se deba a que la obra de Augusto Boal sigue siendo muy desconocida en el Estado español, sobre todo en lo que se refiere al ámbito de la Educación Secundaria. No obstante, es posible que dicha situación empiece a cambiar en las próximas décadas, ya que poco a poco van publicándose algunos trabajos de investigación docente en los que se apuesta por esta metodología. En esa línea se sitúa, por ejemplo, Mariana Jaramillo Marín (2020), una autora que defiende el uso del Teatro del Oprimido para trabajar distintas asignaturas de manera transversal. También es lo que defiende Arantza Enríquez Vidal en su Trabajo de Fin de Máster (2021), donde propone usar el Teatro del Oprimido para hablar sobre la diversidad sexual en el horario de tutoría. O del mismo modo, es lo que propone Xiomara Puertas Bárcena (2021), quien dedicó su TFM al uso del Teatro del

Oprimido dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura, fomentando contenidos curriculares como son la comunicación oral, la comunicación escrita, el uso de diferentes registros lingüísticos, o la creación y expresión literaria.

En resumen, pese a los pocos ejemplos documentados que existen, el Teatro del Oprimido es una práctica artística que parece dar buenos resultados cuando se utiliza con fines pedagógicos. Así, hemos visto cómo el Teatro del Oprimido ha sido usado en diferentes contextos educativos para incentivar la participación, romper las fronteras que separan la práctica de la teoría, contribuir a la sensación de bienestar de los docentes, trabajar con la diversidad en el aula, evitar conductas absentistas, prevenir el fracaso escolar, mejorar la convivencia dentro del centro educativo, crear escenarios deliberativos y conseguir una escuela mucho más democrática en general. Siguiendo la senda abierta por todos estos precedentes, nuestro propósito con este trabajo de investigación fue utilizar el Teatro del Oprimido dentro de la Educación Artística —un ámbito aún inexplorado— y analizar los posibles beneficios de esta práctica al trabajar con un alumnado marcado por la diversidad, los malos datos educativos, el absentismo escolar y los problemas de convivencia.

4. Propuesta didáctica elaborada en el IES Isaac Albéniz

Para el desarrollo práctico de nuestra investigación, decidimos diseñar una unidad didáctica enfocada a un grupo de 2º curso de la ESO. Esta clase era el aula de tutoría de nuestro profesor de prácticas, un grupo donde este mismo docente impartía también la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, así como la materia de Valores Éticos. Dado que el Teatro del Oprimido es una práctica que promueve una concepción social del arte, llegamos a la conclusión de que sería ideal trabajar con esta metodología de una manera transversal, uniendo los aspectos propios del horario de tutoría, los contenidos curriculares de Valores Éticos y las competencias propias de la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

Dicha unidad didáctica comenzaba con una primera sesión introductoria, en la que abordábamos dos cuestiones fundamentales para su desarrollo: la detección de los conflictos con los que íbamos a trabajar a lo largo de las sesiones y una pequeña introducción teórica a las prácticas artísticas del Teatro del Oprimido. Para la detección de los conflictos, decidimos utilizar un cuestionario con preguntas simples y abiertas, las cuales estaban pensadas para que el alumnado pudiera expresar sus inquietudes de la manera más libre posible. Este cuestionario constaba de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo definirías la personalidad de tu grupo de clase? ¿Qué os diferencia de otros grupos?
2. ¿Conoces alguna actividad que hayan hecho otros grupos (por ejemplo, actividades en el aula, excursiones, etc.) que te gustaría hacer a ti?
3. ¿Existe algún tema que te preocupe, pero del que nunca se hable en clase o que te de vergüenza decir por miedo a la reacción de tus compañeros y compañeras? ¿Podrías contármelo?

4. ¿Crees que se tiene en cuenta tu opinión dentro del instituto? ¿Cómo te gustaría participar en la toma de decisiones?
5. Imagina que fueses profesora o profesor, ¿cómo darías tus clases?
6. ¿Qué es lo que más y qué es lo que menos te gusta de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual? ¿Modificarías los contenidos y/o la manera de impartirlos? Si lo hicieses, ¿qué cambios harías?
7. Si fueses director o directora del instituto, ¿qué sería lo primero que harías? ¿Cambiarías alguna cosa? ¿Qué cosas serían?

A parte de esta sesión inicial, nuestra unidad didáctica estaba conformada por otras 5 clases, las cuales fueron diseñadas según el plan de trabajo propuesto por Augusto Boal en el primer tomo de *Teatro del Oprimido* (1980a, p. 22). Estas sesiones podrían ser resumidas de la siguiente manera:

- Primera etapa del Teatro del Oprimido: conocimiento del cuerpo. En esta segunda sesión, hicimos varios juegos que pretendían fomentar la autoconciencia sobre el propio cuerpo, escapando a la alienación a la que se ve sometido por culpa del mobiliario del aula y de la disciplina escolar. Durante los primeros 15 minutos, realizamos caminadas alrededor de toda la clase, sin llevar un rumbo fijo y con la única intención de explorar el espacio. Al principio, estas caminadas se realizaron al ritmo que cada alumno o alumna deseaba, aunque después fuimos alterando el ritmo y los movimientos para explorar sensaciones poco habituales dentro de la clase.

A continuación, durante los 15 minutos siguientes, realizamos dos juegos por parejas: “Hipnotismo” y “Cuerpo títere”. En el primero de ellos, una persona debía colocar la palma de su mano frente a la nariz de la otra. Conforme la mano de la primera se iba moviendo, arriba y abajo, hacia la derecha o hacia la izquierda, la segunda seguía las indicaciones con su nariz, arrastrando todo su cuerpo al son de ese movimiento. En el segundo juego, una de las personas de la pareja relajaba su cuerpo como si fuera un títere, mientras que la otra iba moviendo sus extremidades como si estas estuviesen atadas con una cuerda.

Durante los siguientes 10 minutos, combinamos las caminadas con los juegos de “Hipnotismo” y “Cuerpo títere”, haciendo que el alumnado fuese andando en parejas por toda la clase, a la vez que iban modelando los movimientos de su compañero o compañera. Por último, en el tiempo restante de esta primera sesión, realizamos un juego denominado “Parejas de animales”. En este ejercicio, repartimos varias tarjetas entre los alumnos y las alumnas con el nombre de un animal, como “perro”, “camello”, “gato”, etc. Los nombres de estos animales estaban repetidos, y era el alumnado quien debía encontrar a su pareja a través de los movimientos de su cuerpo (por ejemplo, imitando el aleteo de unas alas con las manos o usando el brazo como si fuera la trompa de un elefante).

- Segunda etapa del Teatro del Oprimido: tornar expresivo el cuerpo (I). La tercera sesión estuvo dedicada al uso del cuerpo como una herramienta de dibujo. Para ello, trabajamos con la creación de esculturas corporales, dando una función expresiva a

las técnicas de modelado que habíamos aprendido con los juegos de “Hipnotismo” y de “Cuerpo títere”.

La dinámica comenzó sentando al grupo en círculo. Luego, varias personas voluntarias fueron saliendo al centro de este corro, donde debían modelar distintos conceptos que íbamos diciendo en alto, como “feminidad”, “genialidad”, “locura”, “poder”, “castigo” o “fraternidad”, usando el cuerpo de sus compañeros y compañeras. Entre una figura y la siguiente, preguntábamos al resto de la clase si estaban conformes con la imagen creada. Si alguien no lo estaba, debía salir al centro del círculo para modificar la estatua corporal, tratando de representar mejor el concepto que habíamos propuesto. El nivel de complejidad fue variando a lo largo de la sesión, ya que las primeras figuras estaban compuestas por un solo alumno o alumna, mientras que las últimas fueron esculturas grupales, formadas por muchas personas. De este modo, fuimos adentrándonos en las dinámicas participativas y asamblearias que propone el Teatro del Oprimido, donde no existen jerarquías que diferencien entre el sujeto creador y los espectadores que contemplan su obra.

- Segunda etapa del Teatro del Oprimido: tornar expresivo el cuerpo (II). A partir de las problemáticas estructurales que detectamos gracias a los cuestionarios, seleccionamos varias fotografías de obras artísticas y de otras manifestaciones culturales (sobre todo videoclips) que ayudaban a comprender las estrategias con las que representar un conflicto a través de imágenes. A lo largo de esta cuarta sesión, el alumnado reprodujo en grupos las estructuras compositivas de estas obras en un *Tableau vivant*, para lo cual utilizaron tanto su propio cuerpo como los materiales y el mobiliario del aula.
- Tercera etapa del Teatro del Oprimido: el teatro como lenguaje. En esta quinta sesión, pasamos a trabajar con los conflictos que afectaban al grupo de clase. Para ello, al inicio de la actividad, escribimos sobre la pizarra una lista con aquellos problemas estructurales que habíamos detectado en los cuestionarios de la sesión inicial. Una vez escritos, y habiendo consultado la exactitud de estos con los alumnos y las alumnas, dividimos la clase en 4 grupos, los cuales debían diseñar una estatua corporal que representara uno de esos problemas. Estas imágenes-conflicto fueron expuestas delante de toda la clase. Para finalizar, hicimos una votación con el objetivo de elegir la escultura corporal que mejor representaba las inquietudes del grupo. La opción más votada fue aquella con la que decidimos trabajar en la última de nuestras sesiones.
- Teatro-imagen. Esta sexta y última clase se basó en la búsqueda de soluciones colectivas. Para comenzar la actividad, varias voluntarias y voluntarios interpretaron la imagen-conflicto que había obtenido más votos. A partir de entonces, debatimos de forma asamblearia qué cambios habría que hacer a esa imagen para resolver el problema que representaba. Cualquier propuesta debía de expresarse de forma visual, cambiando las posturas de los compañeros y compañeras que actuaban como estatuas. Una vez que el alumnado encontró una imagen final adecuada, pedimos a las personas voluntarias que volvieran a su postura original, y que, poco a poco, transitaran desde la imagen-conflicto a la postura final creada por el grupo. Dado que faltaba una imagen

de transición, el paso de una imagen a la otra resultaba imposible. Por eso, a partir de entonces, la tarea fundamental de la clase fue experimentar con distintas estatuas corporales, todo hasta encontrar una imagen que conectase nuestro problema inicial con su posible solución.

Como ya se ha dicho anteriormente, esta unidad didáctica trabajó con los contenidos de dos asignaturas diferentes de una manera transversal. Para facilitar la puesta de notas, decidimos calificar nuestras actividades adjudicando una evaluación independiente a cada sesión. Estas calificaciones se ajustaban a los criterios de las programaciones didácticas de nuestro centro de prácticas, así como a los criterios de evaluación recogidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, la legislación que estaba vigente durante el desarrollo de estas actividades.

Cabe señalar que usamos dos instrumentos de evaluación. Por una parte, estaba la observación directa del alumnado, la cual se documentó a través de un cuaderno de notas. Por otra parte, se elaboraron seis rúbricas diferentes (una por cada sesión) que permitían hacer una evaluación individualizada de cada alumno y alumna. Estas seis rúbricas dejaban constancia de los estándares de aprendizaje adquiridos en cada actividad, diferenciando entre paréntesis los que pertenecían a la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y los que pertenecían a la asignatura de Valores Éticos.

5. Resultados de la investigación y propuestas de mejora

A través de los mencionados instrumentos de evaluación, se obtuvo una calificación media en la que se reflejaba la participación, el comportamiento, la actitud y la adquisición de conocimientos de cada uno de los alumnos y alumnas con las que trabajamos. Esta calificación estaba dividida en dos notas: una correspondía a la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y la otra a la materia de Valores Éticos.

En ambos casos, hubo un alto porcentaje de personas aprobadas. Así, por ejemplo, en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, este porcentaje representó un 80 % del total del grupo, siendo muchas de las calificaciones notables y sobresalientes. Estos resultados fueron aún mejores en la materia de Valores Éticos, donde el porcentaje de aprobados llegó al 82 % de las alumnas y los alumnos, y donde más del 40 % del grupo obtuvo una nota de sobresaliente. Aunque hubo personas suspensas, estas calificaciones son significativamente buenas si tenemos en cuenta las características de la clase; en especial, si se comparan con las calificaciones medias que habían obtenido en evaluaciones anteriores.

Por todo ello, creemos poder afirmar nuestra hipótesis de investigación: el Teatro del Oprimido es una metodología acorde con las necesidades de un grupo de 2º curso de la ESO, el cual está marcado por sus malos datos educativos y sus problemas de comportamiento, ya que permite adquirir competencias relacionadas con la lectura y creación de imágenes de una manera práctica, a la vez que promueve actitudes cívicas, como el pensamiento crítico, la escucha activa o la toma de decisiones colectivas.

Asimismo, también comprobamos que el Teatro del Oprimido permite que el alumnado intervenga en su realidad cotidiana, lo cual es una característica que define a buena parte de las prácticas artísticas actuales, y que demuestra la relación transversal que existe entre el arte y otras materias del currículo, como es el caso de Valores Éticos.

Aunque, más allá de estas conclusiones, nuestros instrumentos de evaluación también nos permitieron registrar toda una serie de dudas, interrogantes y propuestas de mejora que fueron surgiendo a lo largo de la presente investigación. Antes de terminar este artículo, nos gustaría detenernos en algunas de estas ideas, pues consideramos que pueden ser aportaciones interesantes para futuras experiencias con el Teatro del Oprimido.

La primera de ellas está relacionada con la adquisición de conocimientos. A lo largo de nuestra unidad didáctica, comprobamos que el alumnado era capaz de debatir y de proponer alternativas mediante la construcción de imágenes. Sin embargo, pudimos constatar que muchas veces este diálogo se volvía difícil por culpa de la falta de referentes visuales (como pinturas, esculturas o prácticas artísticas contemporáneas basadas en la acción) y el desconocimiento de nociones políticas básicas (como el autoritarismo, la alienación o la lucha colectiva). Esta experiencia nos ha hecho pensar que quizá convendría ceder más espacio al estudio de contenidos.

Por supuesto, con esta propuesta no queremos defender una práctica docente basada en la simple acumulación de conocimientos. Estamos bastante de acuerdo con Paulo Freire cuando criticó lo que él llamaba “la concepción ‘bancaria’ de la educación”, en la que los educandos son transformados “en recipientes que deben de ser ‘llenados’ por el educador” (2020, p. 62). No obstante, también compartimos la preocupación de muchas voces críticas contemporáneas, las cuales alertan de los riesgos que supone centrar toda la atención pedagógica sobre la forma de educar, dejando de lado los conocimientos que pretendemos impartir con esas metodologías. Es lo que denuncia, por ejemplo, la doctora en educación Ani Pérez Rueda en su libro *Las falsas alternativas*, de 2022. Tal y como asegura esta autora:

Esto no quiere decir que los métodos y las técnicas no nos parezcan importantes: lo que nos preocupa es que estas ocupen todo el debate pedagógico actual y no quede apenas espacio para reflexionar sobre cuestiones como los contenidos o los fines de la educación [...] (pp. 56-57).

En este sentido, y teniendo en cuenta que el grupo con el que trabajamos estaba integrado por personas con un bajo capital cultural, consideramos que el aprendizaje de determinadas nociones teóricas es importante al trabajar con el Teatro del Oprimido. Esta es una tarea en la que nos gustaría profundizar y que dejamos abierta para otras investigaciones.

Una segunda apreciación que queremos destacar tiene que ver con la detección de conflictos. Como ya se ha dicho, decidimos utilizar un cuestionario individual con preguntas abiertas, confiando en obtener así una opinión representativa de todos los alumnos y las alumnas con las que trabajamos. Sin embargo, nos cuesta asegurar que esta

sea la mejor herramienta para trabajar con el Teatro del Oprimido. Siguiendo la opinión del doctor en psicología Edgar Cabanas y de la socióloga Eva Illouz (2019), pensamos que un cuestionario tiene serios límites metodológicos cuando se estudian temas con una gran carga emocional, pues

el formato de preguntas [...] no solo tiende a favorecer un sesgo de autoafirmación por parte de los investigadores (es decir, la tendencia a que los métodos empleados confirmen los prejuicios en los que se basan), sino también a descartar toda clase de información ambigua y contradictoria, pero también relevante [...] (p. 54).

En un futuro, sería interesante encontrar otras formas con las que detectar los conflictos con los que vayamos a trabajar. Quizá una estrategia interesante pueda ser la creación de “auxiliares de investigación” (Freire, 2020, p. 110) entre el alumnado, para que estos representen a sus compañeras y compañeros y nos ayuden a detectar sus problemas.

Por último, quisiéramos destacar las tensiones que surgieron a raíz de las dinámicas activas del Teatro del Oprimido. Con el fin de alejarnos de la típica clase magistral que se suele asociar a la Educación Secundaria (en la que se usan filas de pupitres y no se deja espacio a la intervención activa de los alumnos y alumnas) quisimos que nuestras sesiones fueran activas, participativas y con otra organización del aula, y eso acabó provocando reacciones muy diversas entre el alumnado. Así, un grupo de estudiantes aprovechó este ambiente menos estricto para hablar o molestar al resto del grupo, mientras que otras personas se sintieron incómodas por andar por la clase y se refugiaron de nuevo en sus pupitres. Creemos que ambas reacciones, el mal comportamiento y el rechazo a explorar el espacio del aula, fueron provocadas por el miedo a abandonar las dinámicas de clase magistral, las cuales se habían acabado convirtiendo en una situación de confort para la mayoría del alumnado. En este sentido, bell hooks señala que, cuando un docente intenta mantener un diálogo crítico que exige la participación de todo el grupo, “la mayor parte de los estudiantes se resiste a asumir este proceso”, puesto que “se encuentran más cómodos con un tipo de aprendizaje que les permita adoptar una actitud pasiva” (2022, p. 20). Por eso, en futuras experiencias, quizá convendría dedicar más tiempo al cambio de dinámica, haciendo que el paso del pupitre a la acción performativa sea un proceso mucho más gradual, en el que se posibilite la adaptación del alumnado.

Dicho todo esto, esperamos haber aportado una visión de interés al marco académico, y que nuestro trabajo pueda servir como un antecedente para aquellas personas que quieran utilizar el Teatro del Oprimido.

Referencias

- Apple, M.W., y Beane, J.A. (2021). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arantza Enríquez Vidal, A. (2021). *El teatro foro como herramienta de prevención y sensibilización ante el acoso escolar hacia las disidencias sexuales y de género* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/109747>

- Boal, A. (1980a). *Teatro del oprimido 1: Teoría y práctica*. Nueva Imagen.
- Boal, A. (1980b). *Teatro del oprimido 2: ejercicios para actores y no actores*. Nueva Imagen.
- Calvo Salvador, A., Haya Salmón, I., y Ceballos López, N. (2015). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (82), 89-107. <http://hdl.handle.net/10902/8984>
- Caprarella, M., y Hernández Brotons, F. (2008). La lucha por la ciudad: vecinos-trabajadores en las periferias de Madrid, 1968-1982. En Pérez Quintana, V., Sánchez León, P., Castells, M., Hernández Brotons, F., Radcliff, P., Lorenzi, E., López Rey, F., Sauquillo, F., Renes, V., del Prado de la Mata, M., Rocés, M., R. Villasante, T., Walliser, A., Bonilla, T., Baquero, J., San José, C., Alguacil Gómez, J., Denche Morón, C., ... Murgui, N. *Memoria ciudadana y movimiento vecinal* (pp. 33-53). Catarata.
- Feito Alonso, R. (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?*. Catarata.
- Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España.
- García Fernández, J., y González Ruiz, M.D. (1976). *Presente y futuro de las asociaciones de vecinos*. Pecos.
- García Gómez, T., y de Vicente Hernando, C. (2020). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. *Educación XXI*, 23 (1), 437-458. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23347>
- García Simón, C. (23 de enero de 2022). Muere César de Vicente Hernando, teórico de la literatura y figura fundamental del teatro político en España. *El País*. <https://bit.ly/39B15f7>
- Haya Salmón, I., y Rojas Pernia, (2019). Taller de Teatro Foro en el instituto: Espacios para compartir, espacios de igualdad. *Aula de secundaria*, (34), 42-45. <https://bit.ly/3LYee0k>
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *Alteraciones de los municipios en los Censos de Población desde 1842*. <https://bit.ly/3oI1CEb>
- Jaramillo Marín, M. (2020). El teatro del oprimido para la construcción de una escuela democrática. En Díez Gutiérrez, E.J., y Rodríguez Fernández, J.R. (Eds.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 791-805). Octaedro.
- del Molino, S. (2019). *La España vacía: Viaje por un país que nunca fue*. Turner.
- Motos-Teruel, T., y Navarros-Amorós, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 619-635. <https://bit.ly/3yjSI22>
- Mouton, S. (2010). *Convivir con teatro: El Teatro del Oprimido como herramienta para la elaboración conjunta de la Convivencia Escolar*. <https://bit.ly/3MUpL0v>

- Pérez Quintana, V., Sánchez León, P., Castells, M., Caprarella, M., Hernández Brotons, F., Radcliff, P., Lorenzi, E., López Rey, F., Sauquillo, F., Renes, V., del Prado de la Mata, M., Roces, M., R. Villasante, T., Walliser, A., Bonilla, T., Baquero, J., San José, C., Alguacil Gómez, J., Denche Morón, C., ... Murgui, N. (2008). *Memoria ciudadana y movimiento vecinal*. Catarata.
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas: pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Puertas Bárcena, X. (2021). *Crear para transformar: el uso del Teatro del Oprimido como herramienta educativa en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/22930>
- Real Decreto 1105/2014. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 26 de diciembre de 2014. BOE-A-2015-37.
- de Vicente Hernando, C. (2013). *La escena constituyente: teoría y práctica del teatro político*. Centro de Documentación Crítica.
- de Vicente Hernando, C. (2018). *La dramaturgia política: poéticas del teatro político*. Centro de Documentación Crítica.

El uso de la inteligencia artificial en la reconstrucción de eventos artístico-educativos

The use of artificial intelligence in the reconstruction of artistic and educational events

Ricardo Campos García

Investigador independiente

ricardocampos@correo.ugr.es

Recibido: 02/02/2024

Revisado: 03/05/2024

Aceptado: 23/06/2024

Publicado: 01/07/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Campos García, Ricardo (2024). «El uso de la inteligencia artificial en la reconstrucción de eventos artístico-educativos», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 83-93), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8660>

Resumen

El incremento en la aparición y en el uso de aplicaciones de inteligencia artificial, está produciendo una creación masiva de elementos visuales de características muy similares. Pero, al mismo tiempo, esta tecnología ofrece la posibilidad de crear mundos fascinantes que de otra manera sería, o bien imposible, o muy costoso a nivel presupuesto y tiempo.

Para este artículo se plantea un uso alternativo que consiste en aprender la historia de nuestro arte, pero a través de la creación de ficciones visuales, es decir, de la composición de falsas realidades que nos ayuden a entender supuestos que nunca ocurrieron, pero que pudieron llegar a suceder.

Palabras clave: inteligencia artificial, arte, artes visuales, IA, ficción visual.

Abstract

The increasing emergence and use of artificial intelligence applications is leading to a massive creation of visual elements with very similar characteristics. But, at the same time, this technology offers the possibility of creating fascinating worlds that would otherwise be either impossible or very costly in terms of budget and time.

For this article we propose an alternative use that consists of learning the history of our art, but through the creation of visual fictions, that is, the composition of false realities that help us to understand assumptions that never happened, but that could have happened.

Keywords: Artificial Intelligence, Art, Visual Art, AI, Visual fiction.

1. Introducción

En esta investigación se plantea el uso de las herramientas de inteligencia artificial para crear una ficción académica. Este propósito se lleva a cabo realizando una recreación digital de eventos visuales, inspirados en el estilo de dos artistas que fueron coetáneos, pero que nunca llegaron a conocerse: Dorothea Lange y Juan Gris.

Dorothea Lange (1895 - 1965) fue una fotoperiodista documental, muy conocida por sus crónicas en la llamada Gran Depresión en Norteamérica. De sus miles de obras destacan las que realizó sobre las condiciones de vida de los trabajadores y sus familias, en las granjas del sur y del oeste de Estados Unidos en la década de los años 30 del siglo XX (Lange y Taylor, 1939). Sus imágenes son un espejo de quiénes éramos, cómo llegamos a ser y en qué estábamos en proceso de convertirnos. El estilo de Dorothea se identifica por la manera que tiene de componer retratos y escenas donde casi siempre, una figura humana es parte de la arquitectura del espacio (Whinston Spirn, 2008).

Juan Gris (1887 - 1927) fue ilustrador y pintor, considerado uno de los grandes maestros del cubismo. Sus pinturas, aunque menos numerosas que las de algunos de sus grandes contemporáneos, son consideradas de tan alta calidad que le definen como un artista original y único dentro del vocabulario del cubismo. Según James T. Soby (1958), Juan Gris se interesó especialmente por los efectos atmosféricos y las formas de la compleja naturaleza muerta. Le interesaban, más que a cualquiera de sus colegas en el Cubismo, las modulaciones físicas del entorno en el que trabajaba.

Es un reto utilizar la inteligencia artificial para recrear escenas o situaciones históricas recientes, desarrollando el concepto de “docuficción”. La docuficción, permite seguir con la tradición del juego metaficcional, y al mismo tiempo permite ocuparse de temas relevantes para la sociedad y la política (Martínez Rubio, 2014). Igualmente se puede centrar en asuntos que refieren a ficciones artísticas o culturales. A través de elementos ficticios podemos obtener una explicación de lo real. En definitiva, se trata de un nuevo campo de producción y figuración de la verdad en las imágenes visuales.

La inteligencia artificial permite realizar un entrenamiento de estilos. Aunque no es un uso frecuente, a través de plataformas de software libres es posible modificar y reforzar los modelos utilizados a nivel general. Estos modelos han sido entrenados con decenas de millones de imágenes a través de complejos procesos algorítmicos, pero es posible modificarlos para que se adapten mejor a nuestras propias intenciones visuales y conceptuales. Llevar a cabo estos entrenamientos no es tan fácil como usar plataformas en línea como Dall-E o Midjourney (las dos más populares y de uso más mayoritario). Stable Diffusion es un ejemplo de plataforma de inteligencia artificial que permite este tipo de entrenamientos a partir de un grupo de imágenes que hayamos seleccionado. La herramienta fue desarrollada por la empresa Stability AI, empresa norteamericana que comenzó su andadura en 2019, intentando “democratizar el uso de la Inteligencia Artificial construyendo una base global para activar el potencial de la humanidad” (Stability AI, 2019, s. p.).

Existen varias formas de realizar un entrenamiento de estilos, al igual que se pueden crear procesamientos de figuras humanas y de personas individuales, rostros, animales u objetos concretos. Lo importante es realizar una acertada selección de contenidos visuales (un grupo de imágenes en formato PNG) a las que se adjunta una descripción escrita (en formato *.txt) que describa lo que el sistema debe interpretar sobre lo que está analizando en cada imagen.

En el año 2023, Coca-Cola (2023) creó un anuncio comercial recreando ficciones visuales, en el que se integraban artistas clásicos con elementos contemporáneos. El uso de modelos generales que son complementados con entrenamientos de estilos específicos es algo que se mantiene discretamente silenciado en producciones artísticas y audiovisuales. Exceptuando aquellos artistas que se explicita y abiertamente se postulan como creadores de contenido a través de inteligencias artificiales generativas, o perfiles que comparten sus creaciones personales de forma anónima a través de la plataforma de mensajería Reddit (reddit.com), es bastante complicado localizar proyectos donde este tipo de entrenamientos se utilicen de manera profesional.

Por otro lado, la mayoría de aplicaciones de inteligencia artificial de fácil acceso (donde podemos elegir efectos, filtros o determinados estilos) han sido creadas previamente con entrenamientos de estilos en aplicaciones como Stable Diffusion para, a continuación, crearles una máscara o entorno cómodo de usar y ponerlo a disposición del público. Es el caso de páginas como Dream Studio o Play Ground.

2. Objetivos

En primer lugar. Dilucidar o comprobar la credibilidad o veracidad de las ficciones visuales creadas por la inteligencia artificial.

Segundo, encontrar nuevos usos de la inteligencia artificial en la creación de imágenes, los cuales pueden ser de utilidad en planteamientos artísticos o en producciones audiovisuales.

Tercero. Determinar sus aplicaciones educativas. ¿Qué se aprende con este tipo de recreaciones o ficciones visuales? ¿Son únicamente un elemento de diversión o pueden ofrecer un contenido cultural y educativo?

Hasta hace apenas unos pocos meses, construir este tipo de ficciones visuales suponía un reto complejo y costoso, lejos del alcance para cualquier persona que no fuese profesional o especialista. La actual revolución tecnológica en torno a la creación de contenido visual ha producido un cambio de escenario, facilitando enormemente la producción de contenidos visuales con la inteligencia artificial generativa.

3. Proceso

¿Cómo era un taller con alumnado y estudiantes en el París de los años 1920, en la órbita del cubismo? ¿Qué fotografías tendríamos disponibles si la fotógrafa norteamericana Dorothea Lange hubiese coincidido con el pintor Juan Gris en su taller?

Para conseguir estas imágenes, se plantean tres procesos de trabajo.

Primero. Generar imágenes que simulen que han sido creadas desde el propio ojo de Dorothea Lange usando directamente plataformas de IA. En este punto se utiliza Dall-E, una aplicación en línea que se puede ejecutar a través de Chat-GPT4 (en su versión más moderna) o a través de la página de sus creadores, OpenAI (para versiones anteriores y de menor calidad visual). En este caso he utilizado la versión más reciente hasta la fecha. Es importante destacar que para este primer proceso no se realiza ningún entrenamiento específico de estilos, sino que se utiliza el contenido que está disponible para cualquier usuario.

Segundo, y más importante, llevar a cabo un procesamiento específico de un conjunto de datos [dataset] compuesto por fotografías originales de Dorothea Lange que se acompañan de sucintas descripciones en texto.

En tercer lugar, realizar una comparación de resultados entre el primer y el segundo proceso.

3.1. Creación visual con Dall-E.

A la hora de solicitar el contenido a Dall-E, a través de la aplicación de ChatGPT 4, se obtiene un bloqueo restrictivo por parte de la propia herramienta el cuál se muestra textualmente.

-Investigador: Me gustaría generar imágenes en blanco y negro, con el estilo de Dorothea Lange, pero simulando que la artista está fotografiando el estudio del pintor Juan Gris, en el París de 1920. En este estudio está el propio Juan Gris con sus discípulos.

-ChatGPT: *Lamento informarte que no puedo generar imágenes que imiten directamente el estilo de artistas específicos, como Dorothea Lange, debido a nuestra política de contenido. Sin embargo, puedo crear una imagen que capture la esencia de un estudio de arte en el París de 1920, con un enfoque en el estilo cubista de Juan Gris y un ambiente inspirado en las fotografías en blanco y negro de la época. ¿Te gustaría que proceda con esta idea?*

-Investigador: Pero el estilo de Juan Gris y Dorothea Lange ya forman parte de la cultura general y además lo quiero utilizar para un estudio académico...

-ChatGPT: *Entiendo tu punto de vista y agradezco tu interés en el estilo de Dorothea Lange y Juan Gris. A pesar de que sus obras son ampliamente reconocidas y forman parte de la cultura general, nuestra política de contenido en la creación de imágenes se enfoca en evitar la imitación directa de estilos de artistas específicos, especialmente si sus trabajos son relativamente modernos y pueden estar sujetos a derechos de autor o a consideraciones de propiedad intelectual. Sin embargo, puedo ayudarte a crear una imagen inspirada en la época del París de los años 1920, con un enfoque en el arte abstracto y la fotografía en blanco y negro, sin atribuir directamente el estilo a un artista específico. Si esto te parece bien, por favor házmelo saber y procederé con la creación de una imagen con estas características generales.*

- Investigador: Sí, por favor.

-ChatGPT: *Aquí tienes la imagen que evoca la atmósfera artística del París de los años 1920 en un estudio de arte. Esta imagen en blanco y negro muestra un espacio lleno de actividad artística, con artistas creando y discutiendo obras de arte abstracto, rodeados de pinturas y esculturas que reflejan las tendencias abstractas y geométricas del arte de principios del siglo XX. Espero que capture la esencia de la comunidad artística histórica que deseabas.*



Figura 1. Autor + IA (2023). *Estudio de arte en París en los años 20 del siglo XX*. Dall0001.
Imagen digital.

3.2. Creación visual con Stable Diffusion, versión 1.5.

En la plataforma Stable Diffusion, con los parámetros por defecto de la aplicación, introduje la siguiente instrucción escrita (en inglés): “Fotografía del estudio del artista cubista Juan Gris, con sus discípulos, en París en 1920. La imagen está tomada por Dorothea Lange, por lo que tiene su propio estilo. Los artistas están trabajando. Buenas caras. Caras perfectas.”



Figura 2. Autor + IA (2023). *Estudio de arte en París en los años 20 del siglo XX*.SD0001.
Imagen digital.

Como puede apreciarse en la Figura 2, la definición de los rostros, manos y otros elementos corporales son bastante mejorables, por lo que es necesario seguir avanzando con el entrenamiento específico de las plataformas de inteligencia artificial.

3.3. Creación visual con Stable Diffusion, versión XL. Modelo original.

Pasé a utilizar esta versión porque es la más preparada para la generación de imágenes fotorrealistas, por haber sido entrenada con un mayor número de imágenes de este tipo.



Figura 3. Autor + IA (2023) *Una fotografía del taller cubista de Juan Gris como profesor y algunos estudiantes de arte haciendo dibujos, en París a principios del siglo XX, estilo Dorothea Lange.* Imagen SD0006 Imagen digital.

La versión XL de Stable Diffusion no solo ofrece mejores rostros humanos, sino que los dibujos y pinturas que aparecen en cada una de las escenas simulan con mayor verosimilitud obras cubistas. Además, esta versión permite trabajar mejor la importancia de determinados conceptos dentro de las instrucciones escritas [*prompt*] para crear imágenes visuales, dándole mayor peso a un término, por ejemplo ‘realista’, que a otro término, por ejemplo ‘rostro humano’.



Figura 4. Autor+IA (2024) *Una fotografía del taller cubista de Juan Gris como profesor y algunos estudiantes de arte haciendo dibujos, en París a principios del siglo XX, estilo Dorothea Lange. Imagen SD0010. Imagen digital.*

3.4. Stable Diffusion, versión XL. Modelo pre-procesado.

Para llevar a cabo un entrenamiento personalizado de la inteligencia artificial con fotografías de Dorothea Lange, el primer paso fue seleccionar un grupo de 41 imágenes originales de la artista, que agrupé en dos bloques, uno más centrado en el reconocimiento del estilo de la fotógrafa y, otro en el aprendizaje de rostros y facciones.

Cada uno de los archivos de imagen, en formato 1024 por 1024 píxeles, lo acompañé de un archivo de texto con una descripción de la fotografía. Para esta descripción, hice uso de la herramienta “*Clip Interrogator*”, extensión disponible para instalar en la propia herramienta Stable Diffusion. Esta extensión asocia cada imagen con una descripción escrita. Usé la opción ‘rápido’ [*fast*] del modelo ‘ViT-L-14/openai’, uno de los muchos procesadores que tiene disponibles, y el más recomendado para el modelo XL de Stable Diffusion. A modo de ejemplo, transcribo dos de las descripciones verbales generadas por este procedimiento, traducidas al español:

- Dos niñas sentadas en un banco leyendo un libro, por Dorothea Lange, inspirada por Dorothea Lange, por George Herbert Baker, fotografía de Bill Brauer, por Mary Abbott, fotografía de archivo, fotografía vintage en blanco y negro, inspirada por Antanas Sutkus, por William Grant Stevenson, inspirada por Mary Abbott, fotografía de 1940. Dos niñas sentadas en un banco leyendo juntas un libro, una de ellas está mirando una revista. (((Estilo Dorothea Lange)))
- Un hombre sentado en un coche con un volante, por Dorothea Lange, wpa, inspirado por Dorothea Lange, fotografía de Bill Brauer, por Edward Weston, por Sergio Larraín, por Kati Horna, por Ben Shahn, foto de un hombre, fotografía de los años 30. un hombre sentado en el asiento del conductor de un coche con un volante y una manta en el suelo. (((estilo Dorothea Lange))).

Uno de los elementos más llamativos de estas descripciones escritas es la mención de nombres de pintores y pintoras, fotógrafos y fotógrafas, a veces compatriotas aproximadamente coetáneos de Dorothea Lange, pero en muchas ocasiones escasamente relacionados con ella ni por su época, ni por su estilo o temática. Es cierto que en ocasiones los artistas mencionados pueden suscitar analogías o correspondencias insólitas y bastante originales, pero sería difícil determinar si son más útiles o certeras que emparejamientos aleatorios.

El siguiente paso consiste en la ejecución de dos entrenamientos distintos.

En el primero se trabajan todas las imágenes seleccionadas. Este entrenamiento genera un archivo de bajo rango o *LORA*, que tiene un peso en el disco duro de 340 megabytes. *LORA* es el acrónimo en inglés de *Low Rank Adaptation* [adaptación de bajo rango] y permite entrenamientos más rápidos y con menos volumen de imágenes (Hu et al., 2021). Este módulo ha sido desarrollado por las empresas Microsoft y Simo, e integrado en Stable Diffusion.

El segundo entrenamiento está creado únicamente con algunas imágenes de retratos y rostros de Dorothea Lange, para mejorar las facciones de un rostro humano que, por defecto, suelen ser algo deformes y poco realistas.

Una vez terminado este procesamiento, para el que se dedican aproximadamente unas 3 horas, y se realizan un total de 1200 pasos de aprendizaje, ya se dispone de los dos archivos *LORA*, por lo que ya es posible utilizarlos en la creación de nuevas imágenes.

3.5. Afinamiento de los detalles de rostros humanos.

Para comprobar si todo el proceso se ha realizado correctamente, escribo una instrucción [*prompt*] muy sencilla, tal como ‘una fotografía de una mujer’, aplicándola al primer entrenamiento.



Figura 5. Autor + IA (2024) *Doble retrato*. Compuesto por dos imágenes digitales, izquierda *Imagen SD0018*, y derecha *Imagen SD0017*.

El estilo es correcto y los retratos son bastante realistas, aunque con pequeños errores que pueden parecer daños del paso del tiempo en el papel fotográfico. La petición de retratos, cercanos mirando a cámara, suele ofrecer mejores resultados que una escena más compleja, pero, en cualquier caso, el principal objetivo de esta solicitud es comprobar la calidad visual de los resultados tras los entrenamientos específicos.

Existe una segunda opción para mejorar aún más los retratos de personas, y es importando un modelo de Stable Diffusion XL entrenado por la comunidad de usuarios de la herramienta. En este caso, el modelo se llama 'RealVisXL V3.0 + Turbo' y se puede descargar libremente en la plataforma Civitai (civitai.com), donde los usuarios comparten sus entrenamientos y los ponen a disposición de la comunidad. Este modelo, aplicado a los entrenamientos específicos que había realizado produce imágenes sorprendentemente realistas y mantiene el estilo fotográfico buscado.

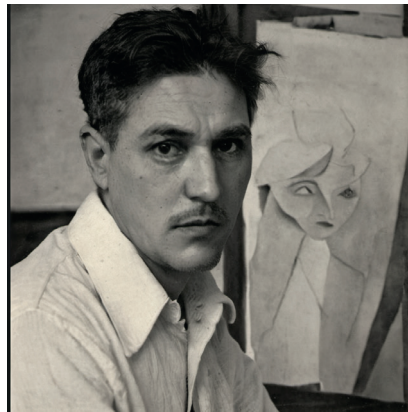


Figura 6. Autor + IA (2024) *Retrato de Juan Gris*. Imagen SD0019.

El siguiente paso consiste en solicitar imágenes centradas en el estudio de Juan Gris con sus discípulos.

4. El estudio de Juan Gris con alumnado

La redacción escrita de las instrucciones o peticiones [*prompt*] es necesario ir afinándola en cada entrenamiento, principalmente probando con diferentes prioridades de conceptos. Cuando más en el inicio del texto se encuentre un concepto, mayor importancia tendrá en el cálculo para la creación de la imagen.



Figura 7. Autor + IA (2024) *Una fotografía dentro del estudio de arte de Juan Gris con sus alumnos pintando <lora:DrtlngXL:1>, mirando directamente a la cámara, expresión segura y amable, atuendo elegante, fondo de escena urbana callejera. Imagen SD0030. Imagen digital.*



Figura 8. Autor + IA (2024) (<lora:DrtlngFCEsXL:1> style:1.2), *personas pintando con Juan Gris en su estudio, en París 1920, mirando a la cámara, concentrados, obras de arte cubistas. Imagen SD0036. Imagen digital.*

5. Conclusión

Trabajar con la inteligencia artificial para crear nuevas imágenes visuales no es tan sencillo ni tan azaroso como pedir un texto y recibir una imagen. El esfuerzo previo enfocado en el estudio, análisis, selección y procesamiento del contenido previo a un entrenamiento

es una labor de vital importancia. Preprocesar y entrenar es la manera más recomendable para poder trabajar en la creación de imágenes con inteligencia artificial visual al menos desde un sentido profesional enfocado a la enseñanza.

Las potencialidades de la inteligencia artificial para la creación de imágenes se encuentran en la variedad de opciones, combinaciones y extensiones que puede llegar a ofrecer. Tantas, que es fundamental disponer de un concepto artístico claro y bien definido.

Referencias

- Coca-Cola. (2023). *Masterpiece*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZbYz-hg2zy4>
- Hu, E. J., Shen, Y.; Wallis, P.; Allen-Zhu, Z.; Li, Y.; Wang, S.; Wang, L.; y Chen, W. (2021). LoRA: Low-Rank Adaptation of Large Language Models. *ArXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2106.09685>
- Lange, D. and Taylor, P. S. (1939). *An American exodus: A record of human erosion*. Reynal & Hitchcock.
- Martínez Rubio, J. (2014). Autoficción y docuficción como propuestas de sentido. Razones culturales para la representación ambigua. *Castilla: Estudios de Literatura* (5):26-38. <https://revistas.uva.es/index.php/castilla/article/view/213/214>
- Soby, James T. (1958). *Juan Gris*. Museum of Modern Art, New York.
- Stability AI. (2019). About. *Stability AI*. <https://stability.ai/about>.
- Whinston Spirn, A. (2008). *Daring to Look: Dorothea Lange's Photographs and Reports from the Field*. University of Chicago Press.

Narración oral y humor en educación primaria: percepciones de una comunidad educativa respecto a su incidencia en la creatividad y concentración de niños y niñas

Oral storytelling and humor in primary education: Perceptions of an educational community regarding its impact on the creativity and concentration of boys and girls

Jonathan Paulo Gaete
Universidad Central de Chile
paulogaetereyes@gmail.com

Recibido: 22/01/2024
Revisado: 04/05/2024
Aceptado: 22/06/2024
Publicado: 01/07/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Gaete Reyes, Jonatha Paulo (2024). «Narración oral y humor en educación primaria: percepciones de una comunidad educativa respecto a su incidencia en la creatividad y concentración de niños y niñas», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 95-114), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8649>

Resumen

La narración oral y el humor, enraizados en la historia de la humanidad, sobresalen como poderosas herramientas pedagógicas en las salas de clases, fomentando entornos productivos y agradables de estudio. La presente investigación se enfocó en la percepción de una comunidad educativa sobre la incidencia de la narración oral y humor en la creatividad y concentración de niños/as de educación básica. Con un enfoque cualitativo fenomenológico hermenéutico, se involucraron docentes, apoderados/as y niños/as de tercero y cuarto básico de un colegio subvencionado. La recolección de datos incluyó entrevistas semiestructuradas, observación y grupos focales. Los resultados destacan una percepción positiva y una incidencia beneficiosa de la narración oral y el humor en la creatividad y concentración. La conclusión subraya que la eficacia depende del dominio de estas herramientas por parte de las/os docentes.

Palabras clave: narración oral, humor, creatividad, concentración

Abstract

Oral storytelling and humor, rooted in the history of humanity, stand out as powerful pedagogical tools in classrooms, promoting productive and pleasant study environments. The present research focused on the perception of an educational community on the impact of oral storytelling and humor on the creativity and concentration of basic education children. With a hermeneutic phenomenological qualitative approach, teachers, parents and third and fourth grade children from a subsidized school were involved. Data collection includes semi-structured interviews, observation and focus groups. The results highlight a positive perception and beneficial impact of oral storytelling and humor on creativity and concentration. The conclusion highlights that effectiveness depends on teachers' mastery of these tools.

Keywords: Oral storytelling, Humor, Creativity, Concentration

1. Introducción

La narración oral ha estado presente en la humanidad desde el comienzo del tiempo, siendo esta el método fundamental que tenían los primeros grupos de personas para traspasar el conocimiento, las tradiciones y la cosmovisión de su mundo. Garzón (2008), plantea que la génesis de dicho recurso fue la necesidad del ser humano para poder comunicar y expresarse, en el acto cotidiano e íntimo y no artístico de la conversación. Este hecho comunicativo, en el que se utiliza la voz y todos los elementos no verbales, es, a pesar del paso de las épocas, la forma más eficiente de comunicación, no solo desde la individualidad del narrador, sino desde la acción comunicativa interpersonal y la interacción social (Barba, 2012). Dicha interrelación entre emisor y receptor de la narración oral tiene la potencialidad para ser un gran aporte en el proceso enseñanza – aprendizaje al poder transformarla en una herramienta didáctica que ayude al desarrollo cognitivo y emocional de las y los estudiantes (Buenaventura, 2010; Rael, 2009). En relación al humor, Berk (1999) plantea que esta es una herramienta efectiva de aprendizaje, además de una cualidad que valoran mucho las y los estudiantes en un profesor o profesora.

Sin embargo, la búsqueda de información sobre estos conceptos integrados, develó una carencia de estudios cualitativos y cuantitativos sobre estas herramientas comunicativas utilizadas didácticamente en las aulas, sobre lo que es posible agregar al respecto que, en Chile, sobre el total de investigaciones realizadas en un período de 5 años (2009 -2014), sólo el 5,4% fueron referentes a la narración oral, lo que es sustantivamente menor respecto a lo ejecutado en el mismo período en países como España (25,4%) y Colombia (23,6%) (López, Pérez y Ramírez, 2015).

Ante este escenario, surgió la siguiente interrogante ¿Cuál es la percepción de los profesores/as, apoderados de los niños y niñas de tercero y cuarto básico, sobre la utilización de la narración y el humor y su incidencia en la creatividad y concentración de ellos y ellas? Al mismo tiempo, se planteó el siguiente objetivo:

Describir e interpretar las percepciones de la comunidad educativa sobre la incidencia del uso de la narración oral y el humor en la creatividad y concentración de niños y niñas de educación primaria, del cual se desprendieron los objetivos específicos: identificar la literatura actual relativa a la narración oral, el humor, la creatividad y la concentración en la educación; interpretar la percepción de profesores y apoderados sobre la utilización de la narración oral y el humor en la sala de clases; describir la experiencia de los niños y niñas con la narración oral y el humor en la sala de clases; y, finalmente, develar la incidencia de la narración oral y el humor en la creatividad y concentración de niños/as de tercero y cuarto básico

Si bien la narrativa oral y el humor han acompañado al ser humano desde el inicio de su existencia, como se ha planteado anteriormente, las percepciones, prácticas y teorías al respecto han cambiado a lo largo del tiempo a medida que las y los pensadores las han transformado en objetos de investigación y análisis. Recientes estudios sobre estas materias han abierto nuevos horizontes para su utilización especialmente en la educación. Gudmundsdottir (1998), construye una definición de narrativa que vincula las raíces latinas de la palabra con los empleos actuales del vocablo. Por otra parte, Uribe-Hincapié, Montoya-Marín, García-Castro (2019) plantean que “la oralidad es la primera forma simbólica de relación con el mundo” (p.471), sumada a la mirada de Murillo (2005) que plantea que la oralidad es un acto simbólico de expresión comunicativo, el primero que tuvo la humanidad. Garzón (2012), engloba estas ideas para definir “la narración oral” como un acto comunicativo donde se utiliza la voz y la comunicación no verbal como medio de transmisión de información.

Por otra parte, la narrativa oral escénica, desde la perspectiva de Garzón (2010), se comprende como un hecho comunicativo lleno de espectacularidad que se presenta frente a un público. Así mismo, en la narración oral y la escucha, Niño (2003) y Cassany (1994) distinguen la diferencia entre oír y escuchar las narraciones y Beuchat (2006) ilustra los beneficios de la escucha y la importancia de la comprensión auditiva. Agregado a lo anterior, en relación a las narrativas orales en los escenarios escolares, Cone Bryant (1995), Padovani (2014) y Buenaventura (2010) exponen los aportes y beneficios de la utilización de la narración oral en las salas de clase. En el currículo nacional se sugiere la integración de esta herramienta didáctica en las planificaciones anuales por nivel.

El humor, desde Platón (Siglo IV a. C) hasta las definiciones contemporáneas del concepto, ejemplifican la mutación en las visiones a través de las épocas y lo difícil que es definir el término. Con relación al humor y la educación y su utilización en la sala de clases, März (1967) y Korobkin (1988) que plantean la visión negativa que durante años se tuvo del humor, al considerar a este, como un componente distractor de las actividades de estudio más importantes. En otro orden de ideas Bryant, Comisky, Crane y Zillman (1980) y Avner Ziv (1989), considerados pioneros en la investigación del humor en la educación, destacan el aporte del humor en el aprendizaje y la concentración en las aulas de clases.

El concepto de creatividad, a la luz de lo revisado por Esquivias (2001), Elisondo y Piga (2020), Morales (2001), Barba (2015) entre otros autores y autoras, puede ser comprendido como un potencial que todos pueden desarrollar ya que es inherente al ser humano. Por otro parte, la “concentración” se define como la focalización de la atención en un tiempo determinado, acción imprescindible para la realización de las tareas simples y más complejas, como lo indican Machado-Bagué, Márquez-Valdés, Acosta-Bandomo (2021), entre otros. Finalmente, la percepción en este estudio ha sido entendida como el proceso cognitivo por el cual el ser humano es capaz de entender lo que lo rodea y accionar en función a los estímulos que recibe; en cuanto a la percepción social, a la definición anterior se le sumará que a la percepción y acción en este caso está teñida por factores sociales y culturales que permiten al individuo cargar de significado y sentido lo que sus sensaciones le informan (Pérez Porto, J., Gardey, A., 2008) y (Salazar, 1986, como se citó en Arias, 2006).

En consecuencia, desde los autores mencionados, se entendió por narración oral, como la acción comunicativa y artística esencial del ser humano, a través de la cual cuenta historias, situaciones o hechos a través de su voz y su cuerpo, a una o más personas, en un acto directo y recíproco. La narración oral artística en los colegios se asimiló como heredera de los cuenteros comunitarios, bardos, juglares y narradores orales de la corriente escandinava, que busca a través de la palabra viva, la mirada, el ademán, la postura, el gesto, la proximidad y todos los elementos presentes en la comunicación no verbal, enfatizar lo que se está narrando oralmente, que puede provenir de la tradición oral o de la literatura. Y al humor, como un modo de presentar, enjuiciar o comentar la realidad, resaltando el lado cómico, risueño o ridículo de las cosas, pero también como un fenómeno individual, pero a la vez cultural y social y, por ende, histórico.

Por su parte, la creatividad en educación se aborda como un proceso cognitivo complejo, que ha permitido la supervivencia, desarrollo y avance de la humanidad. En relación a la educación, una de sus misiones importantes es desarrollar el pensamiento creativo en los niños y niñas, fomentando una actitud activa y no pasiva ante la vida social y cultural (Morales, 2001). La concentración se comprende como la etapa donde la información obtenida a través de los sentidos y la atención, es filtrada y seleccionada de otros datos simultáneos por un periodo largo de tiempo.

2. Metodología

El Paradigma Interpretativo de enfoque cualitativo es el que enmarca este estudio y, el diseño elegido, fue el Fenomenológico que según Hernández y Fernández (2021) “tiene como objetivo el estudio, la descripción y el entendimiento de las experiencias de un grupo de personas sobre un fenómeno, identificando los elementos comunes y diferentes vivenciados. El fenómeno se identifica por el enfoque y puede ser tan diverso como la amplia gama de las experiencias humanas (enfermedad, proceso, desastre, exposición a un programa de televisión, situación cotidiana, etc.). A veces el objetivo es encontrar el significado de un fenómeno para varias personas” (p.560).

El estudio se realizó con niños y niñas que al año 2022 cursaban los niveles de tercero y cuarto básico, pertenecientes a un establecimiento particular subvencionado de una corporación educacional de la comuna de Maipú. La mayoría de los y las estudiantes de tercero básico tenían, al 31 de marzo del 2022, 8 años de edad y la mayoría de los y las estudiantes de cuarto básico tenían, al 31 de marzo del 2022, 9 años. Las y los estudiantes vivían en su mayoría en el sector poniente de la Región Metropolitana y el nivel socioeconómico de su grupo familiar es clase media. Por otro lado, las y los profesores que participaron de la investigación, correspondieron a docentes que impartían distintas asignaturas en los niveles descritos. Finalmente, los padres y madres que participaron eran quienes figuraban como apoderados(as) de los cursos bajo estudio, según los registros del establecimiento educacional.

Para cautelar el rigor científico, la validación de los instrumentos utilizados en la recolección de información (registro de observación, entrevistas y grupo focal) se realiza a través de tres jueces expertos, que resguardaron la validez de construcción, referida a la pertinencia de las preguntas o focos de observación que dieran respuesta al objeto de estudio; la validez de contenido, que diera cuenta de la cantidad apropiada de preguntas para cubrir el contenido teórico propuesto y, por último, la validación de la claridad, correspondiente a la revisión de la redacción apropiada de los instrumentos a ser implementados para la muestra de los sujetos a quienes se dirige cada técnica.

Por otra parte, se cauteló, con relación a la aplicación y los análisis de los datos recogidos en la investigación, mediante cuatro criterios de rigor científico cualitativo y participativo (sustentado en Strauss y Corbin, 1990): Veracidad de la información: mediante grabación de audio y video, que garantizó que las transcripciones fueran textuales, de acuerdo a lo indicado por los sujetos que participaron de cada intervención. Confirmabilidad u objetividad: mediante auditorías a cargo de profesores y colegas calificados para evaluar los datos recolectados y los análisis de estos en matrices. Consistencia: triangulando fuentes de datos al interior de cada escenario, garantizando que se consultó sobre el mismo tema, libre de sesgos y a todos/as los/as participantes por igual, lo cual se evidencia en la matriz axial. Transferencia: triangulando los escenarios y teorías previas, es decir, las matrices axiales más la teoría, para analizar la presencia de categorías comunes que permiten transferir sentidos y significados de un escenario a otro, lo que se evidenció en la matriz selectiva final.

Para el resguardo de los aspectos éticos requeridos para la realización de la presente investigación, se solicitó el consentimiento escrito de todos los sujetos participantes de cada intervención, en el cual se indicó la identidad del investigador y el trabajo a conducir, los objetivos del estudio junto con los procedimientos para su realización. A su vez, se les entregó un informe con las preguntas, objetivos, bibliografía y metodología, asegurando que los beneficios de la investigación llegaran a todos los participantes de la investigación, sin discriminación, resguardando la honestidad con los datos empíricos y teóricos. Asimismo, se aseguró que la investigación no dañaría a los niños o niñas de ninguna manera, ya fuese intencionadamente, por omisión o descuido. Además, se mantuvo el anonimato de los profesores y profesoras, apoderadas y apoderados, niños y niñas, asegurando que la información será presentada de manera agregada.

Cabe destacar que los niños y niñas dieron su asentimiento informado oralmente, dejando a ellos y ellas la opción de rehusar formar parte de la experiencia, cosa que ninguno de los niños y niñas hizo. El derecho a rehusar participar, así como el derecho de retirarse en cualquier momento de la investigación fue explícitamente planteado a todos y todas los y las participantes. Se obtuvo la aprobación del Comité Ético de la institución que avalaba el estudio, garantizando la ausencia de riesgos a los participantes.

El plan de análisis se realizó acogiendo los planteamientos de Buendía (Buendía et al. 1999), Pérez Serrano (2004) y de Strauss y Corbin (2002). En consecuencia, el análisis de los datos en la presente investigación cualitativa se llevó a cabo de la siguiente forma:

1. Se realizó un microanálisis para identificar y clasificar los datos relacionados con las categorías teóricas de la investigación (logrando un primer nivel de análisis eminentemente descriptivo), sobre las cuales se crearon matrices abiertas y se trianguló dicha información con distintos actores para corroborar la veracidad de lo registrado (mediante grabaciones, videos y escritura propia).
2. Posteriormente, en las matrices creadas se agruparon las textualidades frente a las categorías de los escenarios presentes en el estudio, surgiendo subcategorías y categorías emergentes con los datos no agrupables. Esta acción se realizó con cada grupo de actores y en cada escenario considerado.
3. Inmediatamente después, se trianguló la información entre pares investigadores (auditoría entre pares, Pérez Serrano, 2004), para resguardar la objetividad del análisis. Al mismo tiempo, se realizó el análisis de anidaciones y el conteo de frecuencias.
4. Posteriormente, se realizó la triangulación de las frecuencias de categorías y temas con las distintas fuentes de datos (Triangulaciones metodológicas, Pérez Serrano, 2004), para luego construir las matrices axiales sobre las categorías de mayor fuerza (Mayor frecuencia de repetición) y las relacionadas con estudios anteriores o por la serendipia de las mismas. En estas matrices axiales, también se incluyeron subcategorías emergentes que resultaron interesantes las cuales se ejemplificaron con textualidades recolectadas.
5. Luego se procedió a triangular entre escenarios para generar las matrices selectivas (nueva selección de categorías, subcategorías y textualidades de cada actor y cada escenario), desde donde se sintetizaron los resultados de la investigación con el objetivo de entender el fenómeno de estudio. Posteriormente, y desde los datos obtenidos, se realizó la descripción densa.

3. Resultados

Había una vez una investigación

A diferencia de muchos cuentos, esta investigación no sucede en un lugar muy muy lejano, sino todo lo contrario, acontece en un lugar cercano y conocido (Colegio) dónde la práctica diaria junto con la observación detallada y abierta dio como origen la premisa de esta investigación.

Llevando la recolección de datos, impresiones y visiones de los y las participantes, como si se tratara de las piezas de un cuento de misterio o un mapa pirata que, después de recorrer un largo camino, condujo hasta él más malvado de los asesinos o al más maravilloso de los tesoros, que en este caso es la confirmación del supuesto de este trabajo. Siendo necesario para el análisis de estas apreciaciones y visiones recorrer el camino del héroe en busca de la verdad y para ello es atingente, y además deseable, comenzar diciendo ¡Erase una vez!...

Los primeros pasos por el camino amarillo

Es así para que este trabajo se realizara de la mejor forma, el investigador, cual fuese un Quijote moderno, se sumergió en todos los libros (material) relacionados a los temas abordados en el trabajo y preparó minuciosamente cada una de las intervenciones creando una armadura que le permitiera enfrentar de la mejor forma los grandes desafíos que se divisaban en el camino amarillo que conduce al horizonte del saber.

La buena recepción de los niños(as) de ambos niveles respecto al profesor (narrador oral e investigador) por las altas expectativas que les produjo el participar de una actividad nueva y diferente, posibilitó el ingreso a las salas y el desarrollo de las intervenciones, recibéndolo con alegría y ansiedad, transformando las primeras impresiones en una percepción positiva que, con el pasar del tiempo, derivó en un lazo de confianza y cariño, tal como lo plantea Bryant (1995) “comenzar una clase con un cuento o contando una historia crea un ambiente propicio de confianza entre el profesor y los y las estudiantes”. Según lo plantean por los mismos estudiantes *“De hecho, siempre nuestra, como que, siempre esperamos un día miércoles como para que la mañana sea, sea cuento. (No1)”*.

Pero el cuento (Texto) o la narración oral (Técnica), no bastan por sí sola para la creación de un ambiente de confianza y participación, hay otros elementos fundamentales que recaen en la preparación como narrador oral por parte del profesor (Narrador oral). Ya que, a diferencia de la teatralidad o el narrador oral artístico (cuentacuentos), el profesor (narrador oral) cuenta las historias desde sí y no desde un personaje, manteniendo una interacción permanente con los escuchas, que le permite reaccionar a las risas, a las expresiones emocionales e incluso al aburrimiento. Frente a esto se debe pensar que el narrador oral en la sala de clases, día tras día o semana tras semana, debe cautivar y entretener a la misma audiencia. Sobre esto Garzón (1995, como se citó en Barba, 2015) plantea que “los cuentos, y esto es muy importante, no se cuentan para los demás, se cuentan con los demás, es decir se cuentan a partir de las resonancias que el cuento va encontrando en los ojos, las sonrisas, en las expresiones de la gente” (p. 117).

En el grupo focal, una estudiante de cuarto básico (Na1-4) sobre lo anterior comentó; *“Encuentro que está bien que hay clases de cuento ya que tenemos un profesor bueno que también nos enseña a escuchar a los demás compañeros, cuando se cuenta una historia uno se debe callar para escuchar a los otros y porque hace muy bien saber e imaginar”*. Relacionado a este comentario, Aura (2020 como se citó en Quispillo y Villafuerte, 2022) menciona que, a través de la narración de historias, se pueden abordar problemáticas de conductas, de aprendizajes, reflexionar sobre conflictos grupales e incluir a las niñas y los niños que posean necesidades especiales de aprendizajes.

Cayendo por el agujero del conejo blanco

Por otro lado, como en toda historia o cuento, no todo fue miel sobre hojuelas. Uno de los momentos de ajuste fue la asimilación por parte de los niños y niñas de la estructura de las clases de narración oral planificadas para la investigación, por ser más participativa, lúdica y donde el humor siempre estaba presente. Este ajuste, produjo en momentos una delgada línea en la que se equilibraba el clima propicio para realizar la clase, que si no era manejado de buena manera podía afectar la realización de las actividades propuesta para cada sección. Sin embargo, rápidamente los(as) niños y niñas entendieron cuál era el comportamiento necesario para realizar de la mejor manera cada intervención. Como lo plantean (Machado, Márquez, Acosta, 2021, p.79) “Los estímulos sonoros y visuales fuertes e intensos, la repetición de una acción o de palabras, lo nuevo, lo extraño, lo poco familiar, la novedad, la variación del estímulo acostumbrado”, que logran captar el interés del interlocutor, siendo el factor principal del sostenimiento de la atención y la concentración.

A la situación planteada anteriormente, es posible sumar los variados elementos que afectan a la concentración de niños y niñas en la sala de clases, Cortese (2015 como se citó en Machado, Márquez, Acosta, 2021) dice al respecto que “uno de los peores enemigos de la atención y de la concentración de los y las estudiantes son las distracciones externas como son los ruidos, la mala iluminación, temperatura inadecuada de los espacios físicos, incomodidad corporal o excesiva comodidad, monotonía y falta de entonación del interlocutor, entre otros elementos. Entre los distractores internos están: ansiedad, problemas familiares, falta de motivación e interés, fatiga física y psicológica, desorganización y falta de voluntad”. (p.79)

Es más, las y los profesores de tercero y cuarto básico también plantean lo difícil que es mantener la atención de los y las niñas en las salas de clases “(*refiriéndose a la concentración en la sala de clases*)... y de estar atento, de no estar pendiente del celular, o de la hora, de cualquier cosa lo distrae, que el hambre, que la mosca”. (P1). Esto puede ser avalado por los estudios realizados por Karrie E. Godwin, Ph. D. (2016), que plantea que los estudiantes durante su jornada escolar llegan a estar un 25% del total de tiempo, desconectados o desconcentrados de las actividades que se realizan en la sala de clases. Y si a esto se suman trastornos, patologías y enfermedades que pueden sufrir niños y niñas dentro del aula, el rendimiento y los resultados de aprendizaje se pueden ver afectados profundamente.

Ahora bien, la visión de niños y niñas respecto a su falta de concentración en la sala de clases es contrapuesta a lo planteado por los docentes, ya que ellos endosan su desconcentración a lo poco motivador de las clases y a la forma monótona y falta de humor de algunos profesores, los niños y niñas declaran tener claro cuándo y por qué toman mayor o menor atención en clases, más allá de la acción reguladora punitiva. Al respecto, una estudiante del escenario 1 plantea lo siguiente “(*refiriéndose a la concentración en la sala de clases*)... Si po (sic), porque es gracioso y cuando, a la vez procesamos, como que nos gusta, cuando algo nos gusta a nosotros lo vemos y lo seguimos viendo, lo vemos, lo vemos, lo vemos hasta que le prestamos mucha atención y lo seguimos viendo”.

Los primeros pases mágicos del aprendiz de mago

Es posible, frente a esta información, plantear que una historia entretenida y humorística, un profesor experto en narración oral que domine su comunicación verbal y no verbal y la dramatización, produce la instancia de atención y el tiempo de concentración que permite desarrollar y fomentar la creatividad. La creatividad es un área difícil de conceptualizar, pero que generalmente en sus definiciones está presente como elementos fundamentales la capacidad de crear algo nuevo y de tener una visión diferente de la realidad. Esquivias (1997), la define como “Un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía”.

En el caso de la creatividad en la Educación, es importante plantear que la creatividad no es exclusiva de las ramas artísticas si no que está presente en todas las áreas del aprendizaje como lo señala Torre (1984, como se citó en Morales, 2001) “la misión educativa, comporta desarrollar de forma integral las potencialidades humanas y una de ellas es el pensamiento creativo”. Relacionado con lo anterior, es posible señalar que la estimulación a través de la narración oral y el humor de la creatividad en alumnos de tercero y cuarto básico, produjo una fluidez creativa positiva, observada en acciones realizadas por niños y niñas de ambos escenarios de estudio (tercero y cuarto básico), como por ejemplo un niño de tercero b, *fecha de observación (02) Final, utilizó un peluche para representar una pequeña historia que creó en clases, hizo varios chistes durante el relato, los compañeros/as aplaudieron el cuento.*

Estas manifestaciones creativas pueden ser vinculadas a la estimulación, a través de la narración oral y el humor, de procesos creativos que Goni (2000, como se citó en Chacón, 2005), en su “Revisión crítica del concepto de la creatividad” define como los pasos, etapas, técnicas o estrategias utilizadas por las personas creativas, ya sea consciente o inconscientemente, para resolver un problema o producir nuevas ideas. (p.4), capacidad que es posible usar en todos los ámbitos de la vida, ya sea en el aprendizaje como en el desarrollo de la emocionalidad. Así lo creen los apoderados de cuarto básico que al respecto opinan que “*El uso de la narración oral y el humor en la sala de clases, ha abierto la puerta a la imaginación y a expresar los sentimientos*” (A1).

A través de un espejo

Procesos creativos, aprendizajes y emocionalidad, en relación a estos puntos Viktor Lowenfed, uno de los pedagogos que más influyó en el cambio de orientación de la educación artística, plantea que los(as) niños(as) son creadores innatos y la escuela tiene como función la de potenciar esa función innata, a través de didácticas que fomenten la práctica libre de expresión, el cuidado de su evolución natural de interés y capacidades representativas (Lowenfed, 1947, como se citó en Morales, 2001). O como también lo expresa un profesor de tercero básico “*algo muy general, el acercarse al proceso de aprender, al proceso de relaciones con un profesor, de trabajar en el colegio de que sea un lugar ameno que sea un espacio de disfrutar también*”. (P1).

Este disfrute de un lugar ameno crea la sensación de seguridad, de confianza y pertenencia por parte del niño(a), al ver que es posible dejar volar su imaginación, expresarse tanto libre, cognitiva y emocionalmente sin temor a no ser escuchado, ridiculizado o, peor aún, no valorizado.

En muchas ocasiones durante las intervenciones en sala, niños y niñas frente a alguna pregunta o un hecho emotivo que sucedía en alguno de los cuentos, quisieron expresar sus sentimientos y emociones, que ellos y ellas relacionaban o conectaban con vivencias propias o de familiares que les eran significativos, produciéndose distintos momentos durante las intervenciones, momentos de humor, momentos de tensión (relacionados al relato) y momentos de reflexión.

Acompañado se viaja más alegre por el bosque.

En relación a la Interdisciplinariedad (trabajo colaborativo entre asignaturas) en la sala de clase (Categoría emergente) esta tiene el potencial de brindar una serie de oportunidades de aprendizaje profundos y significativos a niños y niñas. Los recursos narrativos orales y el humor asociado a otras asignaturas se vuelven en un potenciador de los contenidos, además de movilizar emociones y sentimientos que ayudan a fortalecer la creatividad y la concentración (Mateo, Ferrer y Fernández, 2019).

En el caso de la educación musical permite a los y las estudiantes relacionar entre el lenguaje y el ritmo, fomentando así el desarrollo de habilidades auditivas y lingüísticas. En relación a esto, el profesor (P1) plantea que; *“Desde la música...he podido encontrar varios estudiantes, que le gusta, por ejemplo; canciones que tienen que ver con cierta historia o ciertos personajes, que van haciendo cosas que van realizando cosas”*. Por otro lado, también es posible destacar la interconexión de la narración oral con las matemáticas, mostrando cómo a través de historias y cuentos, los niños y niñas pueden comprender conceptos numéricos y geométricos de manera más significativa al mostrarlas en un contexto y con una razón de ser (Marín, 2019).

A lo anterior, también es posible sumar al trabajo interdisciplinario a otras asignaturas como es la enseñanza del inglés como lengua extranjera, argumentando que el uso de historias y cuentos aumenta la motivación y la fluidez al desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas que son: leer, escribir, escuchar y hablar, al proporcionar entornos reales donde usarlas de forma conjunta (Wagner, 1985). Y, por último, la narración oral puede enriquecer la enseñanza de la historia, brindando a los estudiantes una perspectiva más vivencial y emocional de los eventos pasados y de los acervos culturales, fortaleciendo así su comprensión y conexión con el contenido histórico. En conclusión, respecto a este apartado, la interdisciplinariedad es la condición natural de la narración oral frente a las demás asignaturas en el ambiente escolar, frente a esto la profesora de tercero y cuarto básico (P2) plantea, *“hay que hacer la conexión, no son islas y tienen que hacer la conexión con todas las áreas y no estudiar, esto es lenguaje, o de repente matemáticas, ósea, ¿qué tiene que ver?, si tiene que ver le digo yo, hay que conectar”*.

La risa abunda en la cara de los inteligentes

El humor es un elemento que se encuentra presente en todas las actividades y las interacciones sociales de los seres humanos. Por eso preguntarse, si el Humor (emitiéndose la utilización del humor constructivo y positivo) tiene cabida en la sala de clases, siendo el aula uno de los espacios más importantes de la vida de todo ser humano, por el tiempo en que se permanece en ella (escuela u otros espacios educativos) y por el conocimiento que se adquiere en ella, tanto cognitivo como de interacción social, pudiese parecer algo obvio, pero no lo es tanto. La utilización del humor en la sala de clases depende mucho del dominio de éste por parte del(la) profesor(a), para captar los momentos y sobre qué temas es posible utilizarlo, y aun cuando hay profesores y profesoras donde puedan utilizar el humor naturalmente, para otros la presencia del humor en sus clases es sinónimo de desorden o desborde, mellando su autoridad y la seriedad de sus contenidos.

Respecto a lo anteriormente mencionado, para los profesores/as de tercero y cuarto básico del establecimiento intervenido con este estudio, el humor se percibía como un elemento importante que se asociaba a beneficios en la convivencia, si este era utilizado de manera positiva, y que debía estar presente en la cotidianidad del colegio, como lo plantea una profesora que realiza clases a tercero y cuarto básico, *“Me parece que el humor de partida estrecha la relación con los estudiantes, hace que la relación sea un poco más cercana, entre el profesor y los estudiantes”*. (P1). En relación a lo esto, algunos autores describen que el humor es una característica que debe estar presente en un buen profesor (Bain, 2017; Perret, 2013), esto también se plantea en las nuevas propuestas sobre competencias educativas y en la educación emocional que ha estado en auge en los últimos tiempos.

Humor y convivencia en la sala de clases

Los apoderados que participaron de esta investigación, indican que la utilización del humor en la sala de clases la perciben como una ayuda para mantener una buena convivencia en el interior del aula, repercutiendo en la creación de un buen ambiente educativo de enseñanza y aprendizaje. Un apoderado de cuarto básico comenta al respecto; *“El sentido del humor en lo cotidiano siempre es positivo. Por lo que sea utilizado en clases crea un ambiente más cercano, favorece la concentración. Haciendo que cada clase tenga algo memorable”* (A3).

En relación a esta afirmación, Guzmán y Rodríguez (2017) plantean que el uso del humor (Positivo, que busca disminuir momentos de tensión e incomodidad para que otros se sientan cómodos en una interacción social y de mejora personal) en la educación proporciona un ambiente más agradable donde el proceso de enseñanza y aprendizaje fluyen con menos resistencia. En relación a esto una apoderada de tercero básico expresa lo siguiente: *“La sana convivencia, el disfrute de la cultura y de la educación, demuestra que el humor puede ayudar al aprendizaje y que no tiene por qué lastimar a nadie”* (A1).

La olla de las monedas de oro al final del camino.

A través de la narración oral en la sala de clases, se ofreció a niños y niñas un ambiente idóneo y seguro donde poder expresarse, opinar y reflexionar junto a sus compañeros y compañeras.

Un espacio donde es posible vincular distintas asignaturas, una herramienta que refuerza la expresión verbal, corporal y emocional, que potencia la concentración, la creatividad y la imaginación, siendo atributos positivos de la narración oral que es posible afirmar que fueron percibidos por los integrantes de la comunidad educativa intervenida. Esto es posible de afirmar a través de las respuestas emitidas por los participantes de esta investigación. Es así como una profesora de tercero básico expresa al respecto lo siguiente sobre el uso de la narración oral en la sala de clases: *“Fundamental, fundamental, yo creo que la palabra es parte de la generación de hoy día, o sea con eso encantamos y seducimos a nuestro estudiante”* (P3).

Esto no solo ha sido mencionado por los profesores y profesoras de ambos niveles, sino también por los apoderados y apoderadas de ambos niveles, como queda expresado en la siguiente respuesta sobre el uso de la narración oral en la sala de clases: *Es excelente, puede ayudar a desarrollar aún más la creatividad, y a mejorar su vocabulario* (A4). Otros elementos importantes a considerar son los que se relacionan con los sentimientos y expresiones desde la experiencia de la narración oral, ya que el acto de narrar oralmente un cuento a los niños y niñas es un acto de gran carga efectiva, como lo menciona Calvo (1994, como se citó en Fernández, 2012) de la siguiente manera: *“la plácida sensación que sugiere una historia bien contada, sobre todo si el narrador es alguien unido por lazos afectivos al oyente. La narración oral es un tesoro riquísimo que cala en los niños profundamente”*.

En cuanto a esto, los profesores y las profesoras de ambos niveles plantearon, en las entrevistas realizadas, que ellos percibían que en las clases donde estaba presente la narración oral, las y los estudiantes tendían a mantener por mayor tiempo la atención y participaban más, como es expresado por un profesor de tercero básico: *“ellos siempre están con muchas ganas de hablar, con...de contarte cosas que a ellos les suceden o de las mismas historias que uno va trabajando en clases”* (P2). Pero no solamente era mayor la participación de los y las niñas, sino que también se producían las condiciones que permitía profundizar elementos como; la imaginación, la creatividad y las emociones.

Por último, niños y niñas de tercero y cuarto básico, expresaron su sentir y su pensar a través de los grupos focales que se realizaron con cada nivel, indicando lo siguiente sobre su apreciación de la narración oral y el humor utilizados en sus salas de clases: *“A mí me parece bien porque es como divertido al mismo tiempo, y es como para aprender, no sé, por ejemplo, aprender de varias historias, como, por ejemplo, yo digo que cuando ya seamos como más grandes, nos van ir enseñando, por ejemplo, cosas de los romanos, de los griegos, entonces eso me parece como bien, porque es como algo divertido y algo que puede servir como para aprender”* (Na1). Otro estudiante planteó en el grupo focal lo particular de la intervención y la utilización de la narración oral de la siguiente manera: *“A mí me parece raro porque en otros colegios eee no hay clases de cuentos e igual me gusta que haya clases de cuento en este colegio”* (No3).

Y es así como se ha llegado casi al final de este camino donde el brillo de las monedas de oro nos ilumina hacia a la comprensión de cosas más valiosas que el metal mismo. Se ha llegado donde la narración oral y el humor pudieron entrar a las salas de clases, y donde una comunidad educativa pudo vivenciar los beneficios y aportes de estos elementos, que más que herramientas pedagógicas son componentes fundamentales de nuestra humanidad.

4. Discusión y conclusiones

Discusión

Luego de recorrer completamente el camino amarillo, caer en un agujero de conejo, aprender los primeros pasos para ser mago, ver a través de un espejo, caminar acompañado por el bosque hasta llegar a la olla de las monedas de oro, ha llegado el momento de mirar hacia atrás y reflexionar sobre este viaje lleno de aventuras, visiones y sensaciones.

Todo lo observado, escuchado y sentido fue registrado a través de los instrumentos aplicados a la comunidad escolar participante de esta investigación, estas percepciones, permiten responder la pregunta planteada para el presente estudio, que fue ¿Cuál es la percepción de los profesores/as, apoderados/as de los(as) niños y niñas de tercero y cuarto básico, sobre la utilización de la narración y el humor y su incidencia en la creatividad y concentración de ellos y ellas? Así también, ha permitido contrastar las percepciones obtenidas en este trabajo con otras investigaciones que abordaron temáticas similares como son la narración oral y en el humor, aun cuando no se encontró publicaciones que fusionarán intencionadamente estos dos elementos en uno solo, se mencionarán trabajos que hablan de narración oral y el humor utilizado como herramientas pedagógicas en la educación.

Es así como en la investigación de Iruri y Villafuerte (2022) “la importancia de la narración de cuentos en la educación” se revela la importancia del uso de la narración en la educación, al ser está considerada como una herramienta eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje, basándose en treinta y cinco estudios revisados en los cuales se basa su trabajo.

Las categorías de acción utilizadas en esta investigación son: La narración de cuentos en el aprendizaje, la narración de cuentos en el desarrollo escolar, la narración de cuentos en la era digital y la narración de cuentos en la pedagogía. En esta investigación que, a su vez, revisa otros estudios sobre la utilidad de la narración en el desarrollo cognitivo, comunicativo, emotivo y social de niños y niñas, es un respaldo investigativo sobre lo beneficioso de la narración como un recurso educativo, ni este trabajo ni los que aborda, incorporan el humor como elemento fundamental en la creación de ambientes distendidos, agradables y de confianza en la sala de clases.

Por esto, es importante abordar investigaciones como la realizada por Fernández Poncelada (2021) “Funciones del humor en la enseñanza aprendizaje y percepciones estudiantiles” que señala y remarca los beneficios del humor y la risa en la educación.

Este trabajo, al igual que la presente investigación, conecta el humor con el desarrollo de la creatividad y la concentración, además de registrar la percepción de estudiantes a través de grupos focales y narraciones individuales, fuentes de información que recopilaron una extensa información que se seleccionó y se centró en las siguientes funciones del humor: Función motivadora, función de camaradería y amistad, función de distensión, función de diversión, función intelectual, función creativa, función pedagógica y función agresiva. Información que deja claro que el humor no es imprescindible en una sala de clases, pero sí es utilizado de manera correcta, respetuosa y en los momentos adecuados, crean un ambiente propicio para el aprendizaje.

En consecuencia, estas investigaciones abordan dos elementos centrales del presente trabajo, pero por separado, demostrando lo valioso de estos elementos en desarrollo de la creatividad, la concentración y el aprendizaje en sí. Lo que lleva a reflexionar sobre lo poderoso que pueden llegar a ser la utilización de ambas de forma intencionada en la sala de clases.

Entonces, volviendo a la pregunta de investigación planteada en el presente trabajo, es posible responder desde los autores especializados aquí citados y, sobre todo, desde las vivencias de los(as) niños y niñas y de la percepción de profesores/as y apoderados/as que el uso de la narración y el humor en la sala de clases incide positivamente en la concentración y la creatividad de niños y niñas de educación primaria.

Las experiencias de los niños y niñas con la narración y el humor en la sala de clases fueron positivas y enriquecedoras, personal y grupalmente. Y, por último, que la incidencia de la narración oral y el humor en la creatividad y concentración de los(as) niños y niñas se pudo observar en la mayor participación en clases, la mayor cantidad de preguntas y aportes que se producían por parte de niños y niñas durante las clases, la mayor concentración que permitió presentarles narraciones más largas y complejas y que todo esto se desarrolló en un ambiente distendido y alegre.

Conclusiones

Al concluir este proceso de investigación, es posible plantear en primer lugar que, el empleo de la narración oral y el humor utilizadas en el aula como herramienta pedagógica, tiene una incidencia positiva según la percepción de la experiencia de los estudiantes, la observación de profesores/as en sala y la percepción personal de apoderados/as, en el desarrollo de la creatividad y la concentración de niños y niñas de educación primaria. Esta afirmación se ha fundamentado, además de la percepción de los participantes de la investigación, en los y las autoras que son parte del marco teórico que sustentan esta investigación.

Por consiguiente, es posible concluir que tanto el objetivo general como los objetivos específicos planteados se cumplieron. Este hecho permite deducir una serie de elementos interesantes que aportan a la conclusión.

Niñas y niños de los cursos que participaron del estudio, tenían una percepción positiva de la narración oral y del humor utilizado en la sala de clases, indicando que ambas técnicas son un aporte en su creatividad y concentración, ya que salen de lo común (dado que lo convencional, para ellos, se traducen en clases tediosas y aburridas). También lograban asociar que se producía una mayor cercanía con el profesor que contaba cuentos y que hacía chistes o cosas chistosas durante la clase, creando un ambiente más relajado que les daba la posibilidad de participar sin temor a equivocarse.

Profesores y profesoras de los cursos que participaron del estudio, aun cuando veían el potencial de la narración oral y el humor en la sala de clase y su percepción era positiva, también veían la dificultad y el esfuerzo que conllevaba utilizar estas herramientas en sus clases, primero por el poco espacio que daban las planificaciones que se les exigían a nivel curricular, así como, también por el poco dominio de las habilidades expresivas, narrativas y de humor que algunos profesores/as sentían necesario manejar.

Por otro lado, se sumaba al cansancio permanente que manifestaban los docentes por sus cargas horarias que los hacían resistentes a nuevas propuestas ya que esto conllevaba más trabajo. Por último, la misma falta de capacidad de atención y concentración de los estudiantes, debido a la gran cantidad de estímulos que rodean a los(as) niños y niñas, que hacen que obtener su atención sea cada vez más dificultoso, y que este tiempo sea cada vez más pequeño obligándolos a cambiar rápidamente de actividades para mantenerlos concentrados.

Apoderados y apoderadas de los cursos participantes de esta investigación, veían positivamente la utilización de la narración oral y el humor, así como también percibían que influían en una mayor concentración y fomentaban la creatividad, pero también fue posible inferir que sus opiniones estaban basadas, en su mayoría, más en un ideal o imaginario de lo que ellos creían que era la narración oral o como se utilizaba el humor en la sala de clases, que en actitudes o habilidades que ellos pudieran observar en sus hogares en sus hijos e hijas.

Por último, es importante plantear que la observación en clases permitió identificar las tremendas posibilidades y la potencia de la narración oral y el humor en el aula y lo efectivo que puede ser en la incidencia en el desarrollo de la creatividad y la concentración. Pero como dice el dicho “no todo es miel sobre hojuelas”, el poder utilizar estas herramientas en las salas de clases conlleva un esfuerzo tremendo desde lo anímico, creativo y didáctico por parte del docente, ya que para poder narrar un cuento o transformar un contenido, es necesario manejar habilidades expresivas vocales, corporales y comunicativas necesarias para poder sostener el relato de una forma que sea atractiva y entretenida.

La responsabilidad que conlleva el manejo del sentido del humor por parte del docente en la sala de clases, para que este humor sea positivo y fomente la creación de un ambiente entretenido y lúdico, pero que, a la vez, también fomente actitudes de respeto, empatía, confianza y aceptación, entre el docente y los(as) niños y niñas y entre ellos. Procurando que el humor nunca sustituya el aprendizaje en cada clase.

Como cierre una reflexión, una actitud positiva, alegre, una sonrisa, una historia por parte de un profesor/a puede crear momentos mágicos que hacen que niños y niñas, quieran ir al colegio y esperar con ansias el día de la clase diferente, donde les cuentan cuentos y donde las risas son de toso y la imaginación

Proyecciones

La presente investigación abre un sin número de posibilidades para estudios posteriores en los ámbitos de la narración oral y el humor, como herramientas pedagógicas, ya sea por separadas o unificadas como en este trabajo. La percepción positiva sobre la incidencia de estas herramientas pedagógicas por parte de profesores, apoderados y los mismos alumnos, en la concentración y la creatividad de los niños y niñas de tercero y cuarto básico, también abre espacio para otros estudios que aborden otras habilidades o nuevos aprendizajes. Es por esto, que en este apartado se sugirieron o se proyectan algunas líneas de investigación que sería interesante recorrer y que surgen de las percepciones obtenidas en la triangulación de información obtenida de las entrevistas, grupos focales y observación de clases.

- Analizar la relación entre la frecuencia de uso de la narración oral y el humor por parte de los profesores y el nivel de creatividad observado en los estudiantes de primer ciclo básico.
- Investigar si existen diferencias en la percepción entre profesores de diferentes disciplinas o áreas de enseñanza en cuanto a la utilidad de la narración oral y el humor como herramientas pedagógicas.
- Evaluar la relación entre el nivel socioeconómico de los apoderados y su percepción sobre la importancia de la narración oral y el humor en la educación de sus hijos, y si creen que estas herramientas son más relevantes en ciertos contextos.
- Explorar si la edad de los estudiantes influye en su percepción de la narración oral y el humor como herramientas pedagógicas y en su efecto en el aprendizaje.
- Analizar la influencia del género de los profesores en su enfoque y uso de la narración oral y el humor, y cómo esto se relaciona con la percepción de la creatividad y concentración de los estudiantes.

Y finalmente, un tema que apareció en los grupos focales de niños y niñas, sobre todo en tercero básico, y es muy interesante de investigar: Explorar cómo las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial pueden interactuar con la narración oral y el humor. Pensando en las infinitas posibilidades que estas herramientas pueden proporcionar. Y cómo usando estas nuevas tecnologías no se pierda la humanidad en el contacto con los niños. Estas preguntas y muchas más son imprescindibles de hacerse en este tiempo de cambios tan radicales.

“Comienza con “Erase una vez” y con una sonrisa una clase y tendrás muchos niños y niñas esperando que llegues a sus corazones”

Referencias

- Ardila, R. (2007). *La concentración en la etapa escolar*. Editorial Boneti-Edición Telni: Roma.
- Aranda J. (2021). *El arte de contar un cuento*. Edit. Berenice.
- Arias Castilla (2006) Enfoque teóricos sobre la, percepción que tiene las personas. *Horizonte pedagógico*. Volumen 8, pags:9-22
- Bajtin, Mijaíl (1994). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelai*. Buenos Aires; Alianza Argentina.
- Bear, F., Marc, Connors. Barry, Paradiso, Michael. (2007). *Neurociencias: La exploración del cerebro*. Editorial LWW, Philadelphia.
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente*. Madrid: Prentice Hall
- Beuchat, Cecilia. (2006). *Narración oral y niños*. Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago de Chile.
- Bryant, J., Comisky, P. W., Zillmann, D. (1979), "Teachers' humor in the college classroom", *Communication Education*, 28. <https://doi.org/10.1080/03634527909378339>
- Buenaventura Vidal, Nicolás. (2010). *Palabra de cuentero*. Guadalajara: Editorial Palabras.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burkart, M. Fraticelli, D. Várnagy, T. (2021). *Arruinando Chistes. Panorama de los estudios del humor y lo cómico*. TeseoPress; Buenos Aires. <https://doi.org/10.55778/ts878800165>
- Cassany, D. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Editorial Graó
- Cone Bryant, Sara. (1995). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Biblaría.
- Chacón, A. Y. Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 5, núm. 1, enero-junio, 2005, p. 0 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750106>
<https://doi.org/10.15517/aie.v5i1.9120>
- Elisondo, R. C., & Piga, M. F. (2019). Todos podemos ser creativos. Aportes a la educación. *Diálogos sobre educación*, (20). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.590>
- Esquivias M. T. Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*. 31 de enero 2004 • Volumen 5 Número 1 • ISSN: 1067-6079 <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>

- Garzón, Céspedes, F. (2009). Entrevistado / La oralidad es la suma de la vida (testimonio, periodismo, documentación; entrevistas al autor...). *CIINOE*. Ediciones COMOARTES. Madrid/México D. F (España/México), 2009.
- Garzón Céspedes, F. (2010). *Oralidad es comunicación (teoría y técnica de la oralidad escénica...)*. Ediciones COMOARTES, CIINOE. Madrid/México D. F. (España/México).
- Garzón Céspedes entrevistado por un grupo de estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. La comunicación es un laberinto del nosotros, Ediciones COMOARTES, *Los Cuadernos de las Gaviotas 50*, Madrid/México D. F. / España / México, 2012, p. 7
- Gudmundsottir, Sigrun. (1998). *La Narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos, en: La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. McEwan y Egan (compiladores). Buenos Aires: AMORRORTU Editores.
- Hernández-Sampieri, Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México. Mcgraw-hill Interamericana editores, s.a. de c. v.
- Iruri Quispillo, S., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(3), 233–244. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.720>
- Marín, I.R. Y Torres, S. (1991). *Manual de la creatividad, Aplicaciones educativas*. Barcelona; Vicens Vives.
- Marín, M. (2019). *Enseñar y aprender matemáticas con cuentos*. Madrid: Narcea Ediciones
- Márz, F. (1967), *El humor en la educación*. Salamanca: Sígueme.
- Mateo, E., Ferrer, L. M. y Fernández. R. (2019). Elscontes, aventures per conèixer el mon. *Guix d 'Infantil* 102, 32–34. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2019.i27.02>
- Matussek, Paul (1984) *La creatividad. Desde una perspectiva psicodinámica*. Múnich-Zúrich: R. Piper & Co. Verlag. Segunda Edición.
- Mayilé Machado-Bagué, Annia María Márquez-Valdés, Rafael Urbano Acosta-Bandomo (2021). Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos. *Revista de Educación y Desarrollo*. 59. Octubre- diciembre de 2021. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/59/59_Machado.pdf
- Morales, D., Rodríguez J., Sosa, D., Tadeo, M. (2016). *La percepción social como base a los estereotipos*. Número de folio: CIN2016A30076 2016/trabajos-ciencias-sociales/sociología/13.pdf <https://vinculacion.dgire.unam.mx/vinculacion-1/Memoria-Congreso->

- Morales, J. (2001) Tesis doctoral. *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*. Universidad Autónoma de Barcelona Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Pedagogía aplicada Programa de Doctorado: Innovación y Sistema Educativo. Barcelona: Bellaterra.
- Murillo, Daniel. (1999). Oralidad y comunicación. *Razón y Palabra*. Nro. 15, Año 4. Agosto-octubre, 1999.
- Niño, V. (2003). *Competencias en la Comunicación*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Padovani, A. (2014). *Escenarios de la narración oral. Transmisión y prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Porto, J., Gardey, A. (26 de noviembre de 2008). *Definición de percepción social - Qué es, Significado y Concepto*. Definiciones. Recuperado el 21 de noviembre de 2022 de <https://definicion.de/percepcion-social/>
- Pérez, Serrano, G. (2004). Investigación cualitativa. *Retos e interrogantes*. 2 vol. Madrid. La Muralla.
- Pollock, J. (2003). *¿Qué es el humor?* Buenos Aires: Paidós. RAE, <http://lema.rae.es/drae/?val=humor>
- Programas de estudio tercero y cuarto año básico, ministerio de educación, gobierno de Chile, lenguaje y comunicación* (págs. 161 y 163).
- Quemba Plazas, L. S. (2019). Magia, humor y creatividad en el aula para potenciar el Pensamiento matemático. *Educación y Ciencia*, (22), 415–428. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10061>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [10/02/2023].
- Rodríguez, E. M. (1995). *Psicología de la Creatividad*. Editorial Pax: México.
- Rodríguez, G., Guzmán, H. (2017). El humor como estrategia didáctica en la educación superior. Santiago de Chile. Universidad Andrés Bello. Korobkin, Debra (1988). *Humor in the Classroom: Considerations and Strategies*. *College Teaching*, 36, 154-158. <https://doi.org/10.1080/87567555.1988.10532139>
- Rodero, Emma; Rodríguez-de-Dios, Isabel. (2021). Competencias de comunicación oral en la educación primaria. *Profesional de la información*, v. 30, n. 6, e300601.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del Desarrollo. El ciclo vital*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L: España.
- Silva, Yorluis. (2009). *La narración oral como una actividad generadora de la construcción aprendizajes*. Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación, Mención Promoción del Cambio Educativo, Caracas, Universidad Experimental Simón Rodríguez, Decanato de Postgrado.
- Suárez, J. P. (2019). La escucha en la educación. *Revista Lenguaje*, 30-35. <https://doi:10.25100/lenguaje.v47i2.6808>

- Strauss, A.L. y J. Corbin. (1990). *Basis of Qualitative Research*. Londres: Sage
- Terry, R. L. & Woods, M. E. (1975), "Effects of humor on test performance on elementary school children", *Psychology in Schools*, 18. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197504\)12:2<182::AID-PITS2310120210>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197504)12:2<182::AID-PITS2310120210>3.0.CO;2-3)
- Trianes, M. (2000). *Psicología de la educación y del desarrollo*. Pirámide. México.
- Unesco (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874> Unicef. (2020).
- Unicef. (2020). *Cuentos infantiles para hablar de COVID-19 con los niños. Son cuentos que abordan las preocupaciones y preguntas que pueden surgir en los niños y niñas durante la pandemia*. <https://www.unicef.org/ecuador/historias/cuentos-infantiles-para-hablar-de-covid-19-con-los-ni%C3%B1os>
- Uribe-Hincapié, R. A., Montoya-Marín, J. E. y García-Castro, J. F. (2019). Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores* 22(3), 471-486. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>
- Villota-Benítez, M. M., Ferroni, P., Urbano, C. y Ramírez, L. (2023). ¿Es solo un chiste? Los usos del humor hostil en la escuela y su relación con el bullying. *Tempus Psicológicos*, 6(2), 46-65. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.1.3837.2023>
- Wagner, B. J. (1985). ERIC/RCS report: Integrating the language arts. *Language Arts*, 557-560. <https://doi.org/10.58680/la198525860>

Bashu en la poesía de la dinastía Tang: análisis comparativo de la traducción de culturemas

Bashu in the poetry of Tang dynasty: comparative analysis of the translation of culturemes

Xinjie Ma

Universidad de Sichuan, China

maxinjie@scu.edu.cn

<https://orcid.org/0000-0001-6080-1465>

Recibido: 24/04/2024

Revisado: 29/04/2024

Aceptado: 11/06/2024

Publicado: 01/07/2024

Rui Ma

Universidad de Granada, España

rui.ma@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-5360-7581>

Sugerencias para citar este artículo:

Xinjie, Ma y Rui, Ma (2024). «Bashu en la poesía de la dinastía Tang: análisis comparativo de la traducción de culturemas», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 115-131), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8881>

Resumen

El traslado de los elementos culturales constituye uno de los mayores obstáculos en el proceso de traducción intercultural. En el presente trabajo, bajo la categorización de los culturemas y de las técnicas de traducción propuestas por Molina (2006), localizamos e identificamos en la poesía de la dinastía Tang los referentes culturales de *Bashu*, con la intención de analizar las distintas estrategias en que estos han sido traducidos, y, a su vez, proponer alternativas para superar las barreras culturales en la traducción chino-español, asimismo dar a conocer la literatura y la cultura de Bashu al mundo hispánico.

Palabras clave: traducción, culturema, *Bashu*, poesía china

Abstract

The transfer of cultural elements constitutes one of the major obstacles in the process of intercultural translation. In this article, under the categorization of culturemes and translation techniques proposed by Molina (2006), we locate and identify in the poetry of the Tang dynasty the cultural references of *Bashu*. The aim of this article is to analyze the different strategies in which these references have been translated and propose alternatives to overcome the cultural barriers in Chinese-Spanish translation, as well as to spread the literature and culture of Bashu in the Hispanic world.

Keywords: Translation, Cultureme, *Bashu*, Chinese Poetry.

1. Introducción

En los más de cinco mil años de la historia en China, la dinastía Tang (618-907) está considerada como una de las épocas más brillantes en el terreno de la poesía. En sus más de tres mil años de poesía en lengua china, la poesía de la dinastía Tang es considerada como la edad de oro, surgiendo en esta época los poetas como son Li Bai, Du Fu, Wang Wei, Bai Juyi como los más destacados, sumando cincuenta mil poemas que han llegado hasta nuestros días. La poesía de Tang tiene una gran variedad en los temas que trata, asimismo representa de una manera concentrada la estética, la rima y el estilo de la poesía clásica.

Al igual que otras culturas regionales del país, tales como las culturas de Zhongyuan, Wuyue, Jingchu, la cultura de *Bashu* se reconoce como una de las cunas fundamentales de la civilización china. Los grandes descubrimientos arqueológicos, en particular de la cultura de la Edad de Bronce de Sanxingdui y Jinsha señalan que en el periodo anterior a la dinastía Qin (221 a.C – 207 a.C), en el antiguo reino de Shu había surgido una civilización muy avanzada y en continuo desarrollo. Estos avances se manifiestan a través de una espléndida cultura de bronce, grandes urbes y sistema de escritura propio.

La riqueza y profundidad de la poesía clásica china, particularmente emanada de la región de *Bashu*, se revela como un puente entre culturas, un testamento poético que trasciende fronteras. Así pues, considerando la transcendencia de esta singular producción, el presente trabajo persigue, en primer lugar, realizar una radiografía panorámica de la traducción de la poesía clásica china en el mundo hispánico. Además, busca introducir la poesía clásica china centrada en *Bashu*, lo cual va a permitir profundizar y comprender mejor el contexto cultural de nuestra investigación. Posteriormente, se propone explorar las complejidades inherentes a la traducción de cuatro poemas selectos de Li Bai y Du Fu al español. Con el objetivo de desvelar las distintas formas en que estas obras han sido interpretadas, y, al mismo tiempo, buscar una forma más eficaz de traducir los referentes culturales arraigados en la poesía clásica china a la lengua castellana.

De esta manera, este artículo no solo persigue la meta de enriquecer la comprensión de los poemas seleccionados y su contexto cultural, sino también facilitar el descubrimiento y la apreciación de la identidad literaria y cultural de *Bashu* en el mundo hispánico. En este proceso, reconocemos la traducción como un acto de revelación cultural, un diálogo enriquecedor que, al preservar la esencia poética, contribuye a la construcción de puentes interculturales y a la apertura de nuevas ventanas hacia el vasto universo de la literatura china clásica.

2. Metodología y objetivos

Después de cotejar las traducciones de la poesía clásica china al español, dentro de las limitadas opciones de poemas sobre *Bashu* que hemos identificado, hemos seleccionado

cuatro obras que recogen los temas más representativos de esta región. Dichos poemas son: “Despidiendo a un amigo que sale para Chu” y “Escuchando al monje Chun de Shu que tañe el laúd” de Li Bai, así como “Júbilo por la lluvia de una noche primaveral” e “Informado de la reconquista de Henan y Hebei por el ejército imperial” de Du Fu. Estas cuatro composiciones poéticas han sido traducidas por dos de los más destacados traductores de la poesía clásica china al español, Guillermo Dañino y Chen Guojian.

La premisa fundamental que guía este estudio se fundamenta en la idea de que conocer la poesía china, incluso a través de cuatro traducciones, es descubrir al Otro. Este descubrimiento, según sostiene el teórico Michel Ballard (1998, pp. 11-24), va más allá de una mera transferencia de palabras; es un proceso marcado por un profundo interés y curiosidad intelectual que, a su vez, simboliza la preservación de la identidad cultural. En este sentido, el presente artículo se erige como un vehículo para desentrañar y preservar las riquezas poéticas y culturales encapsuladas en los poemas de Bashu a medida que traspasan las barreras lingüísticas.

En ámbitos como la Traductología, existe una variedad de definiciones y clasificaciones sobre la terminología de referentes culturales planteados por diversos investigadores, tales como Nida (1945), Vlahov y Florin (1970), Newmark (1988), Nord (1994), Santamaria (2001), Lucía Molina (2001, 2006), Mangiron (2006), entre otros. En el presente trabajo, recurrimos a la propuesta de la denominación de *culturema* de Molina debido a su reducido número de categorías y la amplitud de conceptos culturales englobados en cada una de ellas. Molina emplea el término *culturema* y propone su definición con las siguientes palabras:

Entendemos por *culturema* un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta (2006, p. 79).

Asimismo, en su clasificación Molina divide los conceptos de ámbitos culturales en cuatro categorías: medio natural, patrimonio cultural, cultura social y cultura lingüística (2006). Siguiendo esta directriz, en los cuatro poemas de nuestro corpus, los referentes culturales sobre *Bashu* que hemos encontrado y analizado están centrados en los topónimos pertenecientes a la categoría de medio natural y en los personajes de la categoría de patrimonio cultural, los cuales se exponen a continuación en el siguiente cuadro:

Medio natural	Topónimos	蜀、春流、蜀城、峨眉峰、锦官城、剑外、巴峡、巫峡
Patrimonio natural	Personajes reales o ficticios	蚕丛、君平、蜀僧

Fig. 1. Categoría de *culturemas* del corpus
(Fuente: elaboración propia)

De manera similar, optamos por las técnicas de traducción propuestas por la misma autora por considerarlas más exhaustivas. Las técnicas incluidas en esta clasificación son las siguientes:

Adaptación	Reemplazar un elemento cultural por otro propio de la cultura receptora.
Ampliación lingüística	Añadir elementos lingüísticos.
Amplificación	Introducir precisiones no formuladas en el texto original: informaciones, paráfrasis explicativas.
Calco	Traducir literalmente una palabra o sintagma extranjero; puede ser léxico y estructural.
Compensación	Introducir en otro lugar del texto meta un elemento de información o efecto estilístico que no se ha podido reflejar en el mismo lugar en que aparece situado en el texto original.
Compresión lingüística	Sintetizar elementos lingüísticos
Creación discursiva	Establecer una equivalencia efímera, totalmente imprevisible fuera de contexto.
Descripción	Reemplazar un término o expresión por la descripción de su forma y/o función.
Equivalente acuñado	Utilizar un término o expresión reconocido como equivalente en la lengua meta.
Generalización	Utilizar un término más general o neutro.
Modulación	Efectuar un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento en relación a la formulación del texto original; puede ser léxica y estructural.
Particularización	Utilizar un término más preciso o concreto.
Préstamo	Integrar una palabra o expresión de otra lengua tal cual. Puede ser puro (sin ningún cambio) o naturalizado (normalizado a la grafía de la lengua meta).
Reducción	Suprimir en el texto meta algún elemento de información presente en texto original, bien sea por completo, bien sea una parte de su carga informativa.
Sustitución	Cambiar elementos lingüísticos por paralingüísticos o viceversa.
Traducción literal	Traducir por palabra por palabra un sintagma o expresión, pero no una sola palabra.
Transposición	Cambiar la categoría gramatical.
Variación	Cambiar elementos lingüísticos o paralingüísticos que afectan a aspectos de la variación lingüística.

Fig. 2. Clasificación de las técnicas de traducción propuestas por Molina (2006)

3. La traducción de la poesía clásica china en el mundo hispánico

A pesar de su historia de más de tres mil años, la poesía china no trascendió al ámbito hispánico hasta finales del siglo XIX. Fue Rubén Darío, destacado exponente del Modernismo hispanoamericano, quien se erigió como el pionero al introducir la poesía china a los lectores de habla hispana al hacer mención del renombrado poeta Li Bai (Li-Tai-Pe) en su poema “Divagación”, contenido en su obra *Prosas profanas y otros poemas* publicada en 1896:

Ámame en chino, en el sonoro chino
de Li-Tai-Pe. Yo igualaré a los sabios
poetas que interpretan el destino,
madrigalizaré junto a tus labios (1901, p. 59).

A él le siguió el poeta colombiano Guillermo Valencia, influenciado por el poeta nicaragüense, llevó a cabo la publicación de *Catay: Poemas Orientales* (1929), primer libro donde la poesía china es traducida al español, aunque desde una versión francesa. En el libro Valencia se recopiló poemas de algunas de las plumas clásicas más destacadas de la literatura china, destacando principalmente a los poetas de la dinastía Tang, figuras como Li Bai, Du Fu, Wang Wei, entre otras.

Con todo, la primera traducción directa desde el chino no se materializó hasta 1947, realizada por Romeo Salinas con el título de *Poesías de la Antigua China*, en la cual se recopilaron 24 poemas, selectos de *Shi Jing* y de poetas de la dinastía Tang. Sin embargo, la que realmente introdujo la poesía china, traduciendo directamente del idioma chino al mundo hispánico fue Marcela de Juan. Entre sus desatacadas contribuciones se encuentran las obras *Breve antología de la poesía china* (1948), *Segunda antología de la poesía china* (1962) y *Poesía china: del siglo XXII. a.C. a las canciones de la Revolución Cultural* (1973), siendo “obras que, por primera vez, permitían al lector de español tener una butaca de primera fila para contemplar la mejor literatura en prosa y en verso de una civilización cuya literatura estaba (y está) por descubrir” (García-Noblejas, s.f).

A partir de este momento, poco a poco, la poesía clásica de China fue dándose a conocer en el mundo hispano, aumentando la cantidad de traducciones y publicaciones con una tendencia al alza considerable en el siglo XX. En este sentido, merecen especial atención aludir a distinguidos traductores, tales como los sinólogos hispánicos como Anne-Hélène Suárez, Pilar González, Guillermo Dañino, Juan Ignacio Preciado y Gabriel García-Noblejas; asimismo los hispanistas chinos Chen Guojian, Chang Shiru, Chen Guangfu y Wang Huaizu, e incluso los escritores en lengua española Octavio Paz, Rafael Alberti y Álvaro Yunque, entre muchos otros. Todos ellos se consagraron a la traducción y la introducción de la poesía clásica china en el ámbito hispanohablante.

Según la contabilización de Chen (2015, pp. 145-146) demuestra que en el mundo hispánico, desde la primera traducción en 1929 hasta el año 2014, se han publicado un total de 21 colecciones dedicadas específicamente a la poesía clásica china. Destaca que

la poesía de la dinastía Tang ocupa un lugar central en estas recopilaciones. Para muchos traductores, los poetas Li Bai, Du Fu y Wang Wei son considerados los maestros más prominentes de esta época, siendo Li Bai el autor más traducido. Sin embargo, es notable la falta de reconocimiento para poetas igualmente destacados de la dinastía Song (960-1279), como Su Shi, Li Qingzhao o Xin Qiji. Además, no se ha encontrado ninguna antología de la poesía *qu*¹ de la dinastía Yuan (1206-1368), lo que señala una brecha significativa en la representación de diversas épocas y estilos dentro de las traducciones al español.

4. Un panorama general de la poesía clásica china sobre Bashu

La región de Bashu (巴蜀), otrora los antiguos Reinos de Ba y Shu, ubicada en el curso superior del río Yangtsé y situada en la provincia de Sichuan y la ciudad autónoma de Chongqing, es reconocida como una de las cunas de la civilización china. Aquí se gestó la destacada cultura de *Bashu*, evidenciada por los asombrosos hallazgos arqueológicos en las Ruinas de Sanxingdui y Jinsha. Con una historia de más de tres mil años, Bashu posee abundantes recursos naturales y es la tierra natal del símbolo nacional de China: el oso panda.

La región de *Bashu* ha sido cuna de numerosos talentos destacados, especialmente en el ámbito literario, entre los que se sobresalen Guo Moruo y Ba Jin, luminarias de la literatura china del siglo XX. En el ámbito de la literatura de las dinastías antiguas, destaca con indiscutible prominencia el nombre de Li Bai, cuya presencia marcó el advenimiento de la primera edad de oro, la dinastía Tang, en la poesía clásica del país. Li Bai, cuyos primeros 25 años transcurrieron en la región de *Bashu*, forjó su temperamento y estilo de escritura en este entorno natural y cultural. Durante este período, plasmó numerosos poemas que hacen referencia a *Bashu*, como “Despidiendo a un amigo que sale para Chu”, “Escuchando al monje Chun de Shu que tañe el laúd”, “El camino de Shu”, “En Jingmen, sobre una barca, contemplo el Río de Shu” y “Ascensión a la Montaña Emei”, entre muchos otros. Otra figura emblemática de la región de Bashu es Su Shi, el maestro supremo de la poesía *ci*² de la dinastía Song, nacido en la ciudad Meishan de la provincia de Sichuan. Junto con su padre Su Xun y su hermano Su Che, figura entre los ocho literatos más destacados de las dinastías Tang y Song en China.

Durante las dinastías Tang y Song, épocas de notable prosperidad económica en *Bashu*, esta tierra atrajo a un destacado grupo de eruditos, siendo uno de los más influyentes el renombrado poeta Du Fu. Este ilustre poeta foráneo residió en Bashu durante nueve años, durante los cuales produjo algunas de sus obras más principales. Es particularmente significativo que de la totalidad de su producción poética más de la mitad

1 El qu (曲), o sanqu (散曲) es un género poético que prevaleció en la dinastía Yuan, y significa “canción literaria”.

2 Paralelamente al gran género shi (诗) de la poesía de la dinastía Tang, el ci (词), surgido en la dinastía Sui (581-618) y llegado a su apogeo en la Song, significa “letra de canción” y se constituye para los poemas compuestos para cantar.

haya sido concebida en *Bashu*, incluyendo 271 “poemas sobre Caotang” (草堂诗) en la ciudad de Chengdu, Sichuan, y 429 “poemas sobre Kuizhou” (夔州诗) en la ciudad de Fengjie, Chongqing (Yuan, 2022, p. 239). En la actualidad en la ciudad de Chengdu se puede visitar la cabaña de paja, donde residió el poeta, manteniéndose como el principal destino conmemorativo del poeta Du Fu en el país, centro de peregrinaje de visitantes de todo el mundo.

Además de lo expuesto, no podemos pasar por alto otros poetas de las dinastías antiguas, tales como Chen Zi'ang, Wang Bo, Luo Binwang, Lu Zhaolin, Yang Jiong, Gao Shi, Li Shangyin, Cen Shen, Bai Juyi, Xue Tao, Lu You, Fan Chengda, Su Shunqin, Huang Tingjian, Yu Ji y muchos otros que, debido a limitaciones de espacio, no podemos mencionar aquí. Todos estos poetas tienen en común el hecho de haber nacido o vivido en *Bashu*, dejando un legado significativo impreso en sus obras, donde la huella de *Bashu* se refleja de manera destacada.

5. Un análisis comparativo de traducción de la poesía sobre *Bashu*

5.1 Poema 1

送友人入蜀

见说蚕丛路，崎岖不易行。
山从人面起，云傍马头生。
芳树笼秦栈，春流绕蜀城。
升沉应已定，不必问君平。

(Poema original de Li Bai, anotación de Yu, 2015, p. 2139)

TM1

Despedida a un amigo que parte a Shu

Se dice que en Shu abundan los caminos estrechos,
escabrosos senderos de tránsito peligroso.
Precipicios a ambos lados del viajero,
nubes que envuelven las cabezas de los corceles.
Arboles magníficos cubren las abruptas sendas de Qin,
las aguas de primavera rodean las ciudades de Shu.
¿Éxitos o fracasos? Todo está decidido.
No hay necesidad de consultar al adivino.
(Traducción de Dañino, 1998, p. 6)

TM2

Despidiendo a un amigo que sale para Chu

¡Cuántas penas vas a sufrir, amigo!
Me han dicho que el camino de Chu

es muy sinuoso y abrupto,
casi imposible de transitar.
Las montañas vienen, una tras otra,
al encuentro de los viajeros,
y vaporosas nubes flotan
en torno a sus bestias de carga.
Frondosos árboles cubren el sendero,
la única entrada de la provincia.
Un río primaveral
rodea la capital de Chu.
¡Oh amigo mío!
Si es predestinado nuestro futuro,
¡a qué afanarnos por buscar
efímeras glorias del mundo!
(Traducción de Chen, 2013, p. 193)

Culturema: 蜀	Categoría: medio natural-topónimos
Traducción de Dañino: 1. Shu 2. Nota: Shu es Sichuan, en el centro del país, la provincia agrícola más fértil. Sichuan significa cuatro ríos. Técnica: préstamo puro y amplificación	Traducción de Chen: 1. Chu Técnica: préstamo naturalizado
Culturema: 蚕丛	Categoría: patrimonio cultural-personajes
Traducción de Dañino: 1. Shu Técnica: préstamo puro y generalización	Traducción de Chen: 1. Chu Técnica: préstamo naturalizado y generalización
Culturema: 春流	Categoría: medio natural-topónimos
Traducción de Dañino: 1. las aguas de primavera 2. Nota: Aguas de primavera son los ríos Bi y Tuo. Técnica: descripción y amplificación	Traducción de Chen: 1. un río primaveral Técnica: descripción
Culturema: 蜀城	Categoría: medio natural-topónimos

Traducción de Dañino: 1. las ciudades de Shu 2. Nota: La ciudad es Chengdu, capital de la provincia de Sichuan.	Traducción de Chen: 1. la capital de Chu
Técnica: préstamo puro y amplificación	Técnica: préstamo naturalizado
Culturema: 君平	Categoría: patrimonio cultural-personajes
Traducción de Dañino: 1. el adivino 2. Nota: En Sichuan vivía Yan Junping, famoso adivino.	Traducción de Chen:
Técnica: generalización y amplificación	Técnica: reducción

Fig. 3. Ficha del análisis de culturema sobre *Bashu* del poema 1
(Fuente: elaboración propia)

Es un poema lírico de Li Bai que describe la maravillosa belleza de las montañas y los ríos de la ruta de *Bashu*. Partiendo del título, donde aparece directamente el topónimo 蜀 (shu) de *Bashu*, para traducirlo, en primer lugar ambos traductores emplean la técnica de préstamo. Dañino opta por una transcripción idéntica de *pinyin*, mientras que Chen lo traduce y adapta según el sistema fonético de español. No obstante, Dañino añade una nota con la finalidad de dar a conocer a los lectores la información geográfica de la región.

En la *Biografía de emperadores de Shu*, 蚕丛 (cancong) es el nombre del primer emperador del Reino de Shu, también considerado como la divinidad de gusano de seda. Este emperador fue el primero en criar en cautividad los gusanos silvestres, logrando enseñar al pueblo a criarlos, lo que desarrolló la producción y la economía en la llanura de Chengdu, dando origen a la antigua civilización agrícola del Reino de Shu. Sin embargo, ambos traductores solo optan por un término más general del Reino: Shu o Chu, sin dar más explicación, así que los receptores hispanohablantes pierden la oportunidad de conocer la cultura tradicional de *Bashu*.

El 春流 (chunliu) significa “el agua corriente de primavera”, refiriéndose al río Pi y al río Liu, dos ríos que atraviesan Chengdu. En este caso, ambos traductores utilizan la técnica de descripción que transmite su significado original. La diferencia radica en la nota que ha ofrecido Dañino, incluso proporcionando otros nombres de los ríos. En cuanto al término 蜀城 (shucheng), que hace referencia a la ciudad actual de Chengdu. Tanto Dañino como Chen eligen el préstamo, siendo uno puro y otro naturalizado, pero Dañino prefiere ofrecer una descripción más explícita mediante una nota, lo que se trata de una técnica común en las traducciones de él.

El último referente en este poema es 君平 (Junping), nombre de cortesía de Yan Zun, un filósofo taoísta de la dinastía Han Occidental (202 a.C. – 8 d.C.), seguidor del pensamiento de Lao-Tse. El cual llevaba una vida de ermitaño en Chengdu, ganándose la vida con la adivinación. Hoy día, en la ciudad Chengdu existe la Calle Junping en honor a su memoria. Para trasplantar esta imagen de personaje, Dañino, aunque no menciona el nombre de Junping en el verso, lo completa en la nota, lo que resulta más fiel al poema original; al contrario, Chen suprime este referente directamente y expresa de una forma más artística y creativa, siendo una traducción bastante libre.

5.2 Poema 2

听蜀僧濬弹琴

蜀僧抱绿绮，西下峨眉峰。
为我一挥手，如听万壑松。
客心洗流水，余响入霜钟。
不觉碧山暮，秋云暗几重。

(Poema original de Li Bai, anotación de Yu, 2015, pp. 3143-3144)

TM1

En Shu, escucho tañer el laúd al monje Jun

El monje de Shu, abrazado a su verde seda,
desciende de la cumbre oeste del monte Emei.
Escucho, en cuanto pulsa las cuerdas,
ráfagas que vibran entre pinos y quebradas,
o el murmullo de las aguas que alivian el dolor.
Piérdese el eco de sus notas en campanas de escarcha.
No advierto el ocaso en las montañas azules,
ni las nubes de otoño que se ocultan en la sombra.
(Traducción de Dañino, 1998, p. 86)

TM2

Escuchando al monje Chun de Shu que tañe el laúd

Un monje de Shu descende
por la ladera oeste de Emei,
apretando en el pecho
un laúd enfundado en seda verde.
Cuando hace vibrar las cuerdas,
oigo resonar por el valle

el concierto de un bosque de pinos.
Mi alma se purifica
como las aguas que corren.
Los ecos se confunden
con las campanas del templo,
y no advierto el crepúsculo
que envuelve los verdes montes,
ni las nubes de otoño
que encapotan el cielo.
(Traducción de Chen, 2002, p. 118)

Culturema: 蜀僧	Categoría: patrimonio cultural-personajes
Traducción de Dañino: 1. el monje de Shu 2. Nota: Shu es el antiguo nombre de la provincia de Sichuan	Traducción de Chen: 1. un monje de Shu
Técnica: préstamo puro y amplificación	Técnica: préstamo puro
Culturema: 峨眉山	Categoría: medio natural-topónimos
Traducción de Dañino: 1. el monte Emei 2. Nota: El monte Emei es el monte sagrado de Sichuan, consagrado al taoísmo y al budismo. Tiene tres mil cien metros sobre el mar.	Traducción de Chen: 1. la ladera de Emei
Técnica: préstamo puro y amplificación	Técnica: préstamo puro

Fig. 4. Ficha del análisis de culturema sobre *Bashu* del poema 2
(Fuente: elaboración propia)

El poema destaca la excepcional destreza de un monje al tocar el laúd en el monte Emei, ubicado en la provincia de Sichuan. En este monte confluyeron y florecieron las culturas budista, taoísta y de las artes marciales, convirtiéndose en un epicentro de peregrinación estética y espiritual. Numerosos maestros literarios, entre ellos Li Bai, Du Fu, Su Shi y Lu You, plasmaron sus experiencias en esta montaña a través de su poesía. Li Bai en su obra “Ascensión a la montaña Emei”, le concedió el honor de ser la primera montaña de los inmortales de Sichuan, diciendo: “El país de Shu abunda en montañas de inmortales, ninguna comparable con la Emei” (Dañino, 1998, p. 93).

En relación a las dos referencias halladas en este poema: 蜀僧 (shuseng) y 峨眉峰 (Emei feng), ambos traductores optan por utilizar la transcripción fonética de *pinyin*. Sin embargo, Dañino, como es su práctica habitual, incluye una anotación de cada referente al final de su traducción con el fin de facilitar el entendimiento y la aceptación de los lectores.

5.3 Poema 3

春夜喜雨

好雨知时节，当春乃发生。
随风潜入夜，润物细无声。
野径云俱黑，江船火独明。
晓看红湿处，花重锦官城。

(Poema original de Du Fu, anotación de Xiao, 2013, p. 2125)

TM1

Lluvia amiga de la noche

La buena lluvia conoce las estaciones,
despierta con fuerza a la primavera.
Con el viento penetra en la noche,
silenciosa y leve lo moja todo.
Las nubes oscurecen el camino escarpado,
brilla solitario el fuego, en una barca del río.
Al amanecer, admiro el rojo rocío;
en la ciudad de Jinguán pesan más las flores.
(Traducción de Dañino, 2009, p. 145)

TM2

Júbilo por la lluvia de una noche primaveral

¡Qué lluvia más oportuna! Bienvenida.
Llegas justamente en la primavera.
Con la brisa, te deslizas en la noche negra.
Callada, humedeces repartiendo lozanía.
Obscuras las nubes y las sendas.
Sólo brilla la luz de un barco que llega.
La ciudad Brocado amanece entre flores encarnadas,
que, empadadas, inclinan sus pesadas cabezas.
(Traducción de Chen, 2013, p. 220)

Culturema: 锦官城	Categoría: medio natural-topónimos
Traducción de Dañino: 1. la ciudad de Jinguan 2. Nota: Jinguan es otro nombre de la ciudad de Chengdu. Técnica: prestamo puro y amplificación	Traducción de Chen: 1. la ciudad Brocado 2. Nota: la ciudad Brocado es el sobrenombre de la ciudad de Chengdu. Técnica: equivalente acuñado y amplificación

Fig. 5. Ficha del análisis de culturema sobre *Bashu* del poema 3
(Fuente: elaboración propia)

Este es uno de los poemas más representativos del poeta Du Fu, donde se describe una escena de lluvia nocturna en la ciudad de Chengdu. El único referente cultural sobre *Bashu* en este poema es 锦官城 (Jinguan cheng), que tiene sus raíces en el periodo de los Tres Reinos (220 - 280). En esa época, la industria del brocado en Chengdu estaba tan avanzada que el brocado de Shu era conocido en todo el país y constituía la principal mercancía del comercio exterior. Debido a esto, la corte estableció una “posición oficial de brocado” (锦官/Jinguan) en Chengdu para centralizar a los artesanos del brocado y gestionar la producción, dando lugar al término “ciudad del Brocado” (锦官城/Jinguan cheng) para referirse a Chengdu.

Al traducir este culturema, Dañino elige una traducción de *pinyin*, acompañada de una nota explicativa. Por otro lado, Chen, además de proporcionar la misma explicación en una nota, opta por utilizar el término reconocido “brocado” como equivalente en la lengua meta, haciendo la traducción más accesible y fluida para los lectores. Sin embargo, ninguna de las dos traducciones conserva completamente el matiz cultural del referente, así que las traducciones abandonan cierto contenido original del poema.

5.4 Poema 4

闻官军收河南河北

剑外忽传收蓟北，初闻涕泪满衣裳。
却看妻子愁何在，漫卷诗书喜欲狂。
白日放歌须纵酒，青春作伴好还乡。
即从巴峡穿巫峡，便下襄阳向洛阳。

(Poema original de Du Fu, anotación de Xiao, 2013, p. 2747)

TM1

Informe del oficial

Se difunde veloz en Jianwai, recuperamos Jibei.
Lágrimas, ante la nueva, empapan mi ropa.

¿Dónde la angustia de los míos?
Loco de alegría recojo mis libros.
Espléndido es el día. Canto. Bebo a saciedad.
Brillante primavera. Regresamos.
Desde Baxia cruzo Wuxia,
bajo luego a Xiangyan hacia Luoyang.
(Traducción Dañino, 2009, p. 147)

TM2

Informado de la reconquista de Henan y Hebei por el ejército imperial
Una noticia inesperada me llega:
¡La ciudad Jibei ha sido recuperada!
Las lágrimas de júbilo me baña la ropa.
Miro a mi mujer y mis hijos:
Se acabó toda su tristeza.
Loco de alegría, enrolló mis poemas
y preparo el equipaje a toda prisa.
¡Qué día más esplendoroso!
Es para cantar y beber hasta emborracharse.
Tenemos la florida primavera
como buena compañera de viaje
de regreso al país natal.
Nuestra barca deja atrás la Garganta Ba
y se desliza por la de Wu.
Atravesamos Xiangyang,
y el destino está a la vista.
(Traducción de Chen, 2013, p. 224)

Culturema: 剑外	Categoría: medio natural-topónimos
Traducción de Dañino: 1. Jianwai 2. Nota: Jianwai es una zona de Sichuan, donde el emperador estaba refugiado. Técnica: préstamo puro y ampliación	Traducción de Chen: Técnica: reducción
Culturema: 巴峡	Categoría: medio natural-topónimos
Traducción de Dañino: 1. Baxia 2. Nota: Baxia y Wuxia, en Sichuan, dos de las tres gargantas del río Yangzi. Técnica: préstamo puro y ampliación	Traducción de Chen: 1. la Garganta Ba Técnica: equivalente acuñado y préstamo puro

Culturema: 巫峡	Categoría: medio natural-topónimos
Traducción de Dañino: 1. Wuxia 2. Nota: Baxia y Wuxia, en Sichuan, dos de las tres gargantas del río Yangzi.	Traducción de Chen: 1. la (Garganta) de Wu Técnica: equivalente acuñado y préstamo puro
Técnica: préstamo puro y amplificación	

Fig. 6. Ficha del análisis de culturema sobre *Bashu* del poema 4
(Fuente: elaboración propia)

La historia se sitúa en el contexto histórico de la Rebelión de An-Shi (755-763), y su temática se centra en la alegría y ansiedad experimentadas por el poeta Du Fu al enterarse de la noticia victoriosa que indicaba la pacificación de la rebelión, mientras se preparaba para regresar a su pueblo natal.

En este poema encontramos tres referentes pertenecientes a la categoría de topónimos: 剑外 (jianwai), 巴峡 (baxia) y 巫峡 (wuxia). El primero alude a la provincia Sichuan y los otros dos hacen referencia a las tres Gargantas del río Yangtsé, que se extienden desde la ciudad Baidi en Chongqing hasta la ciudad Yichang en Hubei. Dañino elige la técnica de préstamo total de pinyin para los tres referentes, junto con notas explicativas detalladas sobre los aspectos geográficos e históricos. Mientras que Chen prefiere utilizar el “garganta”, equivalente de “峡” (xia) en español, para facilitar la comprensión a los lectores; e incluso cuando procesa el referente 剑外 (jianwai), lo omite completamente. Es plausible que Chen no quiera que aparezcan tantos lugares desconocidos y el poema resulte excesivamente exótico para los lectores.

6. Conclusiones

En este estudio hemos abordado la traducción de los culturemas en el ámbito de la poesía china basada en la región de *Bashu* desde la perspectiva del par de lenguas chino-español. Nuestro objetivo principal ha sido analizar las técnicas y estrategias de traducción empleadas, a la vez de reflexionar sobre los condicionantes y barreras que estos referentes culturales plantean para la traducción.

A modo de resumen, la traducción de Dañino se caracteriza por su orientación hacia la lengua original, mostrando un sólido conocimiento de la lengua y cultura china. Utiliza la transcripción estandarizada de *pinyin* para preservar los topónimos de *Bashu* y recurre a la técnica de ampliación, colocando notas enciclopédicas que tienden a la extranjerización. En contraste, la estrategia de Chen, se inclina hacia la lengua meta para trasplantar los símbolos de *Bashu*, exotizando el poema original para acercarlo a la lengua y la cultura meta. Suele adaptar el *pinyin* según el sistema fonético español y buscar una equivalencia cercana a la cultura del lector destinatario, evidenciando una clara tendencia a la domesticación.

El proceso de traducción de los referentes culturales chinos al español no ha sido en absoluto fácil. Para su aclimatación en un contexto lingüístico y cultural tan distinto, una forma eficaz de traducir sería la combinación de las estrategias de domesticación y extranjerización. Por un lado, las técnicas de equivalente o adaptación proporcionan mayor fluidez a la lectura y facilitan la comprensión a los receptores. Por otro, con la anotación complementaria, se puede introducir a los lectores conocimientos sobre el país original, e incluso resulta de interés para que ellos tengan ganas de aproximarse a fondo a la riqueza de su cultura.

En definitiva, en los distintos apartados del presente trabajo, hemos intentado ofrecer un panorama general de la traducción de la poesía clásica china en el mundo hispánico, la singular relación entre la poesía china y la cultura de *Bashu*, y un análisis comparativo de las estrategias que utilizan los dos eruditos destacados cuando traducen los referentes culturales. Somos conscientes de que lo planteado hasta aquí presente ser el germen para ir cultivando con más ahínco en este terreno de traducción del par de lenguas chino-español en el futuro.

Referencias

- Ballard, M. (1998). La traduction comme conscience linguistique et culturelle: quelques repères. *Europe et traduction*. Artois Presses Université, pp. 11-24. <https://doi.org/10.4000/books.apu.6388>
- Chen, G. (2002). *Li Po. Cien poemas*. Icaria.
- . (2013). *Poesía china (Siglo XI a.C.–Siglo XX)*. Cátedra.
- . (2015). *La poesía china en el mundo hispánico*. Miraguano.
- Dañino, G. (1998). *Manantial de vino. Poemas de Li Tai Po*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9972421155>
- . (2009). *La pagoda blanca. Cien poemas de la dinastía Tang*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Darío, R. (1901). *Prosas profanas y otros poemas*. Librería de la Vda. de C. Bouret.
- García-Noblejas, G. (s.f.). *La traducción del chino al español en el siglo XX: Marcela de Juan*. <https://cvc.cervantes.es/obref/china/marcela.htm>
- Molina, L. (2006). *El otoño del pingüino: Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Xiao, D. (2013). *Du Fu quanji jiaozhu* [Anotación sobre la antología completa de Du Fu] (Vol. 8). Editorial de la Literatura Popular.
- . (2013). *Du Fu quanji jiaozhu* [Anotación sobre la antología completa de Du Fu] (Vol. 10). Editorial de la Literatura Popular.
- Yang, X. (1985). *Shuwang benji* [Biografía de emperadores de Shu], en *Quan hanwen* [Antología completa de la literatura de la dinastía Han]. Librería Zhonghua.

- Yu, X. (2015). *Li Taibai quanji jiaozhu* [Anotación sobre la antología completa de Li Bai] (Vol. 5). Editorial Phoenix.
- . (2015). *Li Taibai quanji jiaozhu* [Anotación sobre la antología completa de Li Bai] (Vol. 7). Editorial Phoenix.
- Yuan, T. (2022). *Bashu wenhua zhi* [Estudio sobre la cultura de *Bashu*]. Editorial Popular de Sichuan.

La cargotectura doméstica como tendencia. Entre moda, creatividad y sostenibilidad

Domestic cargotecture as a trend: Balancing fashion, creativity, and sustainability

Laura Muñoz Pérez

Universidad de Salamanca

lmpe@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-0146-0901>

Recibido: 31/01/2024

Revisado: 10/05/2024

Aceptado: 01/06/2024

Publicado: 01/07/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Muñoz Pérez, Laura (2024). «La cargotectura doméstica como tendencia. Entre moda, creatividad y sostenibilidad», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 133-161), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8657>

Resumen

El presente artículo ahonda en el reciente concepto de cargotectura, esto es, la arquitectura realizada en las últimas décadas recurriendo a contenedores industriales en desuso como exoesqueleto tectónico. En particular, en este caso se realiza un repaso genérico a diferentes ejemplos de cargotectura doméstica, realizando una categorización de la misma en función de sus usos individuales o colectivos, permanentes o temporales, urbanos o rurales, etcétera. El estudio de los distintos casos sirve también para analizar las características específicas de este tipo de arquitectura y discernir entre sus cualidades (bajo impacto ambiental y energético, rapidez de realización, movilidad y dinamismo, coste económico ajustado...) y sus potenciales dificultades de uso (sensación de temporalidad, cuestionamiento estético...). No obstante, el objetivo último del artículo es el de ofrecer una aproximación amplia a un fenómeno arquitectónico que no hace más que ganar protagonismo con el paso del tiempo y que, salvando modas y tendencias, parece destinado a permanecer y perseverar.

Palabras clave: cargotectura, siglo XXI, arquitectura doméstica, container, contenedor

Abstract

The present article delves into the recent concept of cargotecture, which refers to architecture created in recent decades using repurposed industrial containers as tectonic exoskeletons. In particular, this study provides a broad overview of various examples of domestic cargotecture, categorizing them based on individual or collective use, permanence or temporariness, urban or rural settings, and other factors. The examination of these cases also serves to analyze the specific characteristics of this type of architecture and to distinguish its benefits (such as low environmental and energy impact, quick construction, mobility and dynamism, and cost-effectiveness) from its potential challenges (like a sense of temporariness and aesthetic questions). Nevertheless, the ultimate aim of the article is to offer a comprehensive approach to an architectural phenomenon that continues to gain prominence over time and, beyond mere fashion and trends, seems destined to persist and thrive.

Keywords: Cargotecture, 21st century, Container.

1. Orígenes y desarrollo de la cargotectura doméstica

Los contenedores industriales, tan cotidianos a nuestra mirada en barcos, ferrocarriles y camiones, ejemplos de durabilidad y eficacia, en su caso para el transporte de mercancías, son ejemplo de las posibilidades estructurales y expresivas a que la arquitectura actual se enfrenta pues, con un mínimo esfuerzo de adecuación y modificación, se reajustan a un nuevo uso constructivo con escaso coste y aún más bajo impacto ecológico. Ciertamente, una vez ya producido el gigante paralelepípedo metálico y finalizada su vida logística útil, ¿por qué no exprimir su potencial como contenedor con otro tipo de productos u objetos, personas incluidas? Ecológicamente hablando, lo más sostenible sería que los contenedores vacíos, una vez en destino, fueran reutilizados en futuras exportaciones o, en todo caso, remitidos a sus puertos de origen (sobre todo asiáticos y, en particular, chinos) para volver a ser empleados y enviados por el planeta cuantas veces fueran necesarias. Sin embargo, en la mayoría de casos es más barato construir nuevos contenedores en origen que devolver los vacíos para rellenarlos, razón por la cual llegan a almacenarse en las estaciones logísticas grandes cantidades de ellos sin que se les dé ningún nuevo uso, acumulándose sin más y, por tanto, malgastando espacio y ensuciando el horizonte visual de los lugares que ocupan. Podría pensarse en la fundición de este excedente para, con el acero resultante, fabricar nuevos productos. El problema radica en que la energía necesaria para deshacer uno solo de los containers de transporte marítimo estándar exige unos 8 000 kilovatios de energía, que viene a ser una cantidad ligeramente inferior a los 10 500 que consume un hogar español de media al año (Instituto para la Diversificación y Ahorro de la Energía [IDAE], 2016), lo que da idea de su elevado coste económico y ambiental.

El crítico e historiador británico Reyner Banham (1922-1988) suele ser considerado la primera persona que concibió un inmenso campo abierto de contenedores apilados azarosamente como posibilidad arquitectónica asociada al mundo moderno. Lo hizo ya en 1967, en su artículo *Flatscape with containers*, donde proponía dar una actividad y uso humanos a estas grandes cajas metálicas, análogo industrial de la ciudad tecnológicamente avanzada. Su idea era la de equiparlos mínimamente para mantener una estética y funcionalidad minimalistas y concebirlas como soluciones temporales, móviles y expansibles (Banham, 1967). Por entonces Stewart Brand, el fundador del fanzine contracultural *Whole Earth Catalog*, alquiló un contenedor para albergar en él su biblioteca personal, alabando su simplicidad y adaptabilidad¹ y Christopher Betjemann patentó una solución de escaparate y stand de exhibición en contenedores en 1965 (Betjemann, 1965). No obstante estas propuestas, no fue hasta noviembre de 1987 cuando el inventor Phillip C. Clark presentó la primera patente para “convertir uno o más contenedores de acero en un edificio habitable en un sitio de construcción y el producto del mismo” (Clark, 1989); patente que le fue otorgada dos años después. Aunque en el pliego de Clark se sentaban las bases de muchas de las premisas arquitectónicas que, al respecto de la construcción con contenedores en el ámbito doméstico, se siguen actualmente -valorando su habitabilidad, configuración modular o asequibilidad-, los primeros ejemplos reales de esta idea no toman forma hasta finales del siglo XX² y, en algunos casos, no empiezan a darse a conocer hasta la primera década del siglo XXI.

El residencial es uno de los primeros usos arquitectónicos dado a los contenedores industriales reciclados. Ciertamente es que, con su empleo, se garantiza una construcción rápida y asequible -como comprobaremos- para un público promedio, por lo general, joven, con recursos económicos limitados y sin importantes cargas familiares, de modo que no extraña que en muchos casos no se tienda a considerar esta solución como el hogar definitivo o final de las vidas de sus propietarios, sino como una solución transitoria, pero completamente equipada y funcional; por tanto, todo lo digna que cualquier ser humano podría esperar en función de su renta per cápita, de su situación profesional o personal y de su momento vital. No obstante, también existen excepciones con claros visos de estabilidad y durabilidad, imaginadas como residencia permanente (más rural que urbana) para familias o colectivos amplios. Del mismo modo que el modelo familiar es flexible y cambiante en el siglo XXI, una vivienda construida a partir de la adición de distintos módulos garantiza idéntico compromiso con la temporalidad, variabilidad y ductilidad de las relaciones humanas del mundo actual.

1 Publicando en 1994 el libro *How buildings learn* (Viking Press) en el que continuó desgranando ideas sobre una nueva arquitectura contraria al movimiento moderno y preocupada por la huella y el impacto que deja en el planeta, razón por la cual el contenedor puede aclimatarse a un nuevo tipo de uso, doméstico incluso.

2 Si bien el ejército estadounidense empleó contenedores como refugio de emergencia durante la I Guerra del Golfo (1990-1991).

Pese a que en este texto la atención está puesta en la construcción residencial realizada a partir de contenedores de carga reciclados, cabe destacar la versatilidad funcional que, arquitectónicamente hablando, es posible darle a los mismos, abarcando categorías tales como piscinas (como la de Stefan Beese en Nueva Orleans), centros hospitalarios (como el de TAM Associati en Jartum, Sudán o los pabellones temporales de análisis, vacunación o cuidados intensivos asociados a la epidemia de coronavirus, iniciada en 2020), restaurantes (como el mexicano *Wahaca* de Londres), hoteles (como el proyectado *Hive Inn* de Hong Kong, diseñado por OVA Studio), escuelas (como la *Vissershok* en Durbanville, Sudáfrica, de los locales Tsai Design Studio), estudios de arquitectura y/o arte (como el diseñado por MB Architecture en Nueva York), oficinas (como las de Royal Wolf, construidas por Room 11 en Sunshine, Australia), cafeterías (como *Starbucks* de Taiwán, ideado por Kengo Kuma), además de talleres, saunas, baños portátiles, refugios para desastres naturales, discotecas, museos flotantes, tiendas efímeras (como las de *Uniqlo* en Osaka o Nueva York), parques de juegos, terminales de cruceros, puentes, laboratorios, teatros al aire libre, centros comerciales, gimnasios, aparcamientos o viveros, por no mencionar aquellos usos efímeros que nacen como respuesta temporal o con un objetivo más puramente artístico, de tipo escultórico (Slawik, 2010).

Este amplio listado, y el aún más extenso de ejemplos residenciales de los que a continuación haremos breve reseña demuestra, más allá de sus ventajas e inconvenientes -que trataremos de desgranar-, que la cargotectura es un movimiento que, habiendo generado ya una denominación específica para su definición, está implantado y extendido por el planeta y parece llegado para quedarse. Del mismo modo que no son pocos quienes comparan la construcción a partir de contenedores con el ciclo vital de un lepidóptero, que pasa de capullo a mariposa, quizá convendría, observando esta categoría reciente, no minusvalorar la capacidad -poderosa aún- de la arquitectura para regenerarse, evolucionar y adaptarse al medio y, con ello, sorprender con nuevas soluciones, tal cual la propia naturaleza no deja de demostrar.

2. Viviendas unifamiliares

Una de las primeras propuestas de estas características y, por ello, de las más celebradas y publicitadas, es la Container House (2000-2007) de Owhiro Bay (Wellington, Nueva Zelanda), diseñada por Ross Stevens, ingeniero industrial y, por tanto, conocedor de las peculiaridades de este tipo de estructuras metálicas, de manera que es, al tiempo, un autor capacitado para extraer de ellas su posible potencialidad arquitectónica. Según su experiencia, no hubo más que adaptar sus conocimientos de diseño industrial a la escala de la arquitectura, doméstica en este caso.



Fig. 1. Ross Stevens. *Container House*. Owhiro Bay, Wellington, Nueva Zelanda. 2000-2007. Fotografía de Tom Law.

Empleando tres contenedores, la vivienda, que construye para él mismo, cuenta con 90 metros cuadrados de superficie disponibles, entre los que hay que destacar una terraza cubierta realizada a partir de tres palés de madera y añadir la existencia de un garaje (imagen 1). El coste del trabajo, excluyendo la mano de obra, no alcanza los 200 000 dólares, lo que determina uno de los principios fundamentales de la recurrencia al container como exoesqueleto arquitectónico; esto es, la pretensión de economizar la construcción de viviendas con soluciones como esta, la cual se convierte en potencialmente asequible para un amplio sector de la población del país (y de otros con una economía de mercado sólida y desarrollada como la neozelandesa). Por otro lado, los trabajos de montaje y adaptación de las estructuras previas a su nuevo uso doméstico son rápidos, soslayando también la demora de los tiempos de construcción propios de las viviendas edificadas con materiales y técnicas tradicionales. De hecho, en este caso Stevens afirma que no puede hablarse en puridad de “construcción”, dado que la casa es el resultado del ensamblaje de los containers con el apoyo de grúas industriales³.

El resultado es estéticamente limpio y honesto, con un aroma industrial y eficiente que, si bien es reflejo del oficio y formación de su autor, también viene a redundar en otros de los valores pretendidos por este tipo de soluciones según el sesgo de sus potenciales usuarios: viviendas completas y prácticas, bien equipadas, pero funcionales, sin sacrificar el confort y la habitabilidad por causa de su tamaño u origen de sus componentes, pero sin dar lugar a espacios ineficientes o inútiles.

En estas mismas fechas el arquitecto Peter DeMaria está también pergeñando el primer ejemplo norteamericano de vivienda reciclada a partir de contenedores prefabricados, ocho en total. Su trabajo cobra forma en la Redondo Beach House de California, entregada en 2008, cumpliendo con la máxima exigencia en cuanto a su proceso constructivo de bajo coste y escaso impacto ecológico, que permite que el 70%

3 Jodidio, E. (2007): 510-515.

del edificio se cree u organice de modo eficiente (DeMaria, s. f.), y todo sin renunciar a un diseño innovador y a una propuesta alejada -entonces más que después- de lo convencional (imagen 2). La vivienda cuenta además con una superficie notablemente amplia para este tipo de diseños, incorporando cuatro dormitorios, tres baños y medio y zona de estar, además de un gimnasio con pared de escalada y una piscina que ocupa el volumen de uno de los contenedores. Lo más apreciable del trabajo es su carácter pionero pues, a partir del mismo, la firma de DeMaria lanza al mercado una línea de productos residenciales llamada *Logical Homes* y basada en estructuras prefabricadas a partir de contenedores de transporte, pensada sobre todo para colectivos vulnerables como veteranos de guerra, familias con escasos recursos o personas sin hogar (Logical Homes, s. f.).



Fig. 2. Peter DeMaria. *Redondo Beach House*. California, Estados Unidos. 2008. Fotografía de Christian Kienapfel, cortesía de DeMaria Design Associates.

Una solución similar a la Container House de Stevens es la diseñada en las inmediaciones de Maghera (Irlanda del Norte) por Patrick Bradley y construida en 2014, usando nuevamente contenedores marítimos apilados como base estructural -cuatro, en este caso-. La Grillagh Water House es la solución que el propio arquitecto -también granjero- plantea como vivienda familiar (con cocina, sala de estar y comedor y dos dormitorios con baño integrado), en este caso en una finca de su propiedad, aprovechándose de la ventajosa legislación norirlandesa, que permite a los dueños de granjas construir viviendas en sus propiedades.

También coincide esta con la oferta neozelandesa en el carácter industrial, prototípico y experimental de la propuesta, que mantiene gran parte de la personalidad fría y aséptica de los cubos metálicos en el resultado final, jugando antes con los volúmenes proyectados, que crean terrazas o balconadas en voladizo y volcadas hacia la naturaleza, que con la expresividad de los materiales. Así, dos de los contenedores se abren desde el final de un camino de grava mientras que los otros dos se colocan perpendicularmente bajo estos, protegidos por una pendiente suave sobre la que discurre la mencionada entrada a la casa. La distinta orientación de los dos niveles de la vivienda, además de garantizar intimidad y buenas vistas globales -tanto hacia la granja familiar como hacia los campos o la roca maciza-, maximiza el impacto de la luz solar sobre las diferentes dependencias,

certificando una correcta insolación natural a lo largo del día. No obstante, ello es algo en lo que tiene que ver un rasgo común a las casas nacidas de contenedores reciclados, como es la abertura de sus lados menores con amplios ventanales acristalados de suelo a techo, que desmaterializan y amplifican la sensación espacial y derraman luz natural a unos interiores, por su propia naturaleza, cerrados, compactos y opacos.

Viendo la disposición de los volúmenes, no extraña la pretensión del arquitecto de que la casa actúe, en cierta medida, como una gran escultura abierta al paisaje y a los alrededores que, al tiempo, armonice y complemente los colores y formas de un entorno poco contaminado arquitectónicamente (Patrick Bradley Architect, s. f.). Quizá es ello lo que justifica también que los exteriores se cubran con láminas de metal de color gris en la zona superior y de paneles de acero preoxidado en la inferior. En palabras de Bradley, “el color gris es similar a muchos de los edificios agrícolas de los alrededores y se utilizó un revestimiento de acero corten para integrarse con el paisaje y con la roca que ya estaba en el lugar”⁴.

La propuesta neozelandesa y esta son similares también en sus apriorismos, buscando un uso racional de estructuras ya construidas y materiales reciclables además de, por añadidura, lograr así reducir el coste de realización del proyecto. De hecho, Bradley había pergeñado un diseño residencial a partir de materiales convencionales, siendo la necesidad de reducir los gastos de ejecución para ajustarse a su presupuesto lo que lo anima a proponer esta solución alternativa. Esta decisión trae aparejada otra realidad visible en este tipo de soluciones y es el hecho de que desear o tener que ajustarse a un presupuesto reducido y/o ser ecológico y tratar de minimizar el impacto del ser humano y su presencia en el planeta, no son condicionantes reñidos con el amor por la belleza, el gusto estético, la novedad visual o la capacidad regeneradora de la arquitectura. En efecto, Bradley confirma que una de sus prioridades es no renunciar a la idea de otorgar al diseño una determinada imagen, siendo en este punto cuando la recurrencia a los contenedores marítimos, con su combinación de usabilidad, originalidad, eficacia y bajo coste, cobra sentido.

Cambiando un enclave rural por otro urbano, pero sin abandonar el empleo de contenedores de almacenaje apilados, cabe destacar la Carroll House, que para una pareja con dos hijos y sus mascotas realiza el estudio LOT-EK en Williamsburg (Brooklyn, Nueva York) en 2016 y que, por dimensiones, cuenta con dormitorios, baños, cocina abierta con comedor, sala de estar con chimenea, oficina, cuarto de juegos, garaje y espacio de almacenaje. Su máxima peculiaridad, dado que el aspecto frío y masificado del metal visible es también su seña de identidad estética, es que los veintiún contenedores se han cortado en ángulo para invocar el pasado industrial del barrio, para abrir cuatro terrazas en el extremo posterior en lugar de un único gran patio trasero y para crear un perfil inédito en la fachada larga de la misma -al erigirse la casa en una esquina- (imagen 3). Si bien la recurrencia a contenedores reciclados sigue siendo explícita del deseo de los clientes por ajustar un presupuesto razonable (teniendo en cuenta el coste medio del solar en la ciudad de Nueva York), no cabe duda que “rebanar” -como el propio estudio comenta (LOT-EK, s. f.)- dichos contenedores manifiesta su interés por ejecutar un

4 Griffiths, A. (2015a).

conjunto único y rompedor, que lleva a las estructuras recicladas de este tipo a un nuevo nivel de experimentación y creatividad.

LOT-EK, formado por los italianos Ada Tolla y Giuseppe Lignano, se vale de su experiencia previa en el trabajo con contenedores⁵ para proponer el que es su primer diseño completo de una casa unifamiliar de estas características. Como ambos admiten, no se trata tanto, en este caso, de destacar los valores ecológicos, económicos y de usabilidad de los contenedores -presentes en los ejemplos previos-, sino de darles una imagen única, alejada de la típica de la vivienda urbana y buscando, sobre todo, lo que dichas casas suelen perder, que es el vínculo entre exterior e interior. Y es ahí donde entra en juego el corte en ángulo de las líneas maestras una vez apilados los contenedores sobre una base de hormigón. Dicho corte cumple así con un propósito funcional (la mencionada creación de terrazas en la parte trasera) y a la vez dibuja una fachada lateral decreciente desde la parte anterior hacia la posterior.



Fig. 3. LOT-EK. *Carroll House*. Williamsburg, Brooklyn, Nueva York, Estados Unidos. 2016. Fotografía de Inhabitat.

En lo que al trabajo con el material se refiere, continúa siendo esta una propuesta tecnificada y aséptica, que cubre las superficies externas del metal con pintura marrón. Además, parte de ese aspecto industrial se conserva en el interior, pues si bien algunos paneles de acero de los contenedores se han eliminado para abrir los espacios, otros se han conservado como soporte estructural y tabiquería interior. Si bien se han policromado, su aspecto corrugado no oculta ni su origen ni su frialdad intrínseca. No obstante, se trata de equilibrar esa presencia metálica con paneles de madera de tonos cálidos en suelos y techos y, una vez más, vanos acristalados integrales en la zona de dormitorios (Minutillo, 2017).

5 En 2016 dieron a conocer el Irving Place Carriage House, ático retranqueado construido a partir de dos contenedores metálicos en la azotea de una residencia de Brooklyn (Nueva York), en este caso como espacio auxiliar de la misma y como parte del proceso de modernización de la vivienda, que incluía otros dos contenedores en su interior (McKnight, 2017a).

Un último comentario lo merece la ya repetida facilidad y rapidez de construcción de este tipo de propuestas. En el caso que nos ocupa, de dimensiones considerables y diseño complejo, como hemos apuntado, la instalación de los containers, una vez superadas las trabas legales y burocráticas, supuso solo cuatro jornadas de trabajo; calendario imposible en los términos comunes para una vivienda construida con materiales y/o técnicas convencionales.

Menos trabajo aún le supuso al estudio de Adam Wiercinski la puesta en marcha de la Portable Cabin en la localidad polaca de Poznań en 2020. La casa es un prototipo de minicasa desarrollada a partir solo de dos contenedores de carga adosados, con la finalidad de servir de espacio auxiliar a la residencia permanente y que, en función de tal (y como sugiere su nombre), puede trasladarse y/o reubicarse en base a las necesidades de sus habitantes. Así, y si bien en primera instancia se dispone en un jardín comunitario en las inmediaciones del parque Szelągowski de la citada localidad, su diseño permite que se reasente sin dificultad y que, también sin riesgo, combine el uso residencial con el de estudio u oficina. De hecho, Ewa y Zbyszek Łowżyl, pareja de artistas y clientes que encargan la casa, pretende que su ubicación definitiva sea en una plataforma flotante sobre el agua y en un bosque (Wiercinski, s. f. b.). Tras la rapidez, economía, accesibilidad, habitabilidad y diseño de este tipo de propuestas, la ventaja de la flexibilidad y autonomía de movimientos se erige como nuevo factor positivo en el trabajo arquitectónico con contenedores.

Aunque las dimensiones resultantes de la Portable Cabin son ajustadas -a un total de 78 metros cuadrados-, el conjunto ofrece un salón con cocina, una zona de trabajo, un dormitorio y un baño, aparte de contar con una amplia terraza panorámica en altura y una entrada sobre un soportal, al colocarse los contenedores residenciales sobre otros dos inferiores, desplazados de su eje vertical y empleados como almacenaje de utensilios y material de jardinería.

Como en los casos anteriores, se respeta aquí la rudeza del material de partida, que transmite su característica frialdad metálica e industrial, solamente minimizada por la pintura verdosa con que se han teñido las superficies para camuflarlas en el entorno ajardinado. E igual también que en Brooklyn, los interiores se han recubierto de tablas de madera de abedul (Wiercinski, s. f. a.) con su calidez y organicidad asociadas que, además, garantizan un adecuado aislamiento térmico para los periodos más fríos del año. Una vez más aquí, las puertas de los contenedores se reemplazan con otras de cristal de suelo a techo que certifican la ventilación y luminosidad de los interiores y se unen a las pequeñas ventanas a media altura de los lados mayores.

En lo que al proceso constructivo se refiere, también se armoniza esta propuesta con las que hemos analizado hasta el momento en su bajo coste (50 000 dólares es el punto de partida para la versión básica)⁶ y rapidez de ejecución, que aquí se reduce a un periodo de cuatro a seis meses para transformar los contenedores en un hogar, un día de transporte y montaje y otra jornada de finalización y puesta en funcionamiento de los equipamientos. De esta manera, y tal como confirma el arquitecto, contar con el contenedor

6 Coste que puede ajustarse aún más si, como afirma Wiercinski, no se compra el terreno sino que se alquila, maximizando el carácter nómada de la propuesta (Głaz, 2022).

reciclado ya fabricado y apenas listo para su instalación significa un considerable ahorro de costes y unas condiciones de producción cómodas, por no mencionar lo limitados que son los impactos en el terreno. Al quedar los contenedores suspendidos sobre la parcela, sin necesidad de cimentación y solo fijados en las esquinas, la huella física sobre la tierra es mínima (Chang, 2021).

Muy similar a la propuesta polaca, tanto conceptual como material o proyectualmente, es la Container House que, con idéntica denominación a la de Ross Stevens, el arquitecto sueco Måns Tham crea en 2022 en las afueras de Estocolmo. Las similitudes no solo radican en el empleo de contenedores marítimos como base del proyecto (ocho en este caso), sino en el apilamiento de los mismos desplazados de su eje, buscando la variedad de las vistas y la optimización de la intimidad y la iluminación interiores; en su elevación sobre pilares metálicos que no alteran el escenario natural con su natural inclinación, en la diversidad funcional de los interiores -150 metros cuadrados pensados para un matrimonio con tres hijos-, en la apertura de grandes vanos y puertas vítreas de suelo a techo en los lados menores, en el revestimiento de paneles de madera con los que dar calidez y confort a los interiores y en el aspecto metálico e industrial del resultado, al que no es ajeno el aspecto corrugado de los paneles exteriores, pintados de gris, que no difiere del que presentan los contenedores en bruto y que asimismo, una vez más, pretende camuflarse con el entorno rocoso de los alrededores. Una vez más también, las habitaciones, baños, comedor, sala de estar y terrazas tienen cabida en un ejercicio doméstico complejo que, gracias a las experiencias previas ya acumuladas en este campo de trabajo, permiten ir incorporando nuevas estancias (como una lavandería) e ir maximizando las capacidades expresivas, lumínicas, visuales y, por tanto, estéticas, de la vivienda, además de ir incorporando al metal de los cubos reciclados otros materiales también procedentes de reutilizaciones o derribos, tales como escaleras de un viejo edificio militar o de un restaurante demolido, paneles, tableros o fragmentos descartados de cocinas desechadas (Måns Tham, s. f.). Con ello, tal como Tham afirma, “llega un momento en el que los contenedores apilados, con todo lo que se les ha añadido y modificado, dejan de ser contenedores y, a cambio, se convierte en un edificio ensamblado fijado en un paisaje”⁷.

Igualmente en 2022, y también como unidad residencial, el colectivo RSDA (Rakhee Shobhit Design Associates) emplea los contenedores marítimos en la granja india situada en las colinas Aravalli, en Gurugram, cerca de Udaipur (RSDA, s. f.). Conceptualmente esta Container House está muy cerca de la irlandesa de Bradley, no solo por ubicarse en un entorno rural y en el contexto productivo de una granja, sino por estar concebida y destinada por los promotores a espacio subsidiario con respecto a su vivienda habitual. Esta, en el presente ejemplo, era una casa urbana que la familia quería abandonar durante la pandemia para alejarse de la ciudad y buscar el contacto con la naturaleza mientras continuaban teletrabajando. Una vez más el objetivo aquí es crear, en el mínimo tiempo posible -dada la gravedad de los sucesos sanitarios vividos-, espacios límpidos, diáfanos, brillantes y luminosos, abiertos visualmente al campo a

través de grandes superficies transparentes de suelo a techo y con conciencia de respeto a la naturaleza, en la que se pretende dejar una mínima huella y un impacto reversible. No extraña, pues, la elección de contenedores reciclados que, como exoesqueleto, son la base de una vivienda acogedora pero, sobre todo, volcada hacia la vida de la granja y priorizando los vínculos entre exterior e interior.

El conjunto se articula en torno a dos unidades residenciales colocadas en los extremos opuestos del solar disponible, buscando su privacidad pero garantizando, al tiempo, su accesibilidad. Una es para la madre del cliente, creada a partir de cinco contenedores (que, por sus dimensiones, añade a la zona de estar, dormitorio, baño y cocina abierta, un pequeño gimnasio) y otra, más pequeña y para la pareja promotora, emplea dos contenedores más (pese a lo cual, cuenta con zona de estar, dormitorio y baño y cocina abierta con chimenea suspendida). Estas dos estructuras están, como otras de las estudiadas en este texto, sobreelevadas con respecto al suelo, tanto para evitar imprimir el terreno con su huella de contaminación como, en este caso, para evitar los riesgos de inundación y garantizar un drenaje adecuado del agua de lluvia, que en el país puede ser torrencial -y peligrosa- en determinados momentos. También presentan los contenedores paneles reforzados y aislados acústica y térmicamente para poder insertar en los lados menores las amplias zonas acristaladas usuales de otros ejemplos. Sus interiores son minimalistas, panelados de madera y de colorido sobrio, con líneas limpias, modularidad definida, pero con calidez y textura naturales, y sus exteriores han sido revestidos con pintura verde con el fin de asimilarse visualmente a la exuberancia del paisaje de los alrededores. Como novedad con respecto a anteriores propuestas, y en consonancia con la arquitectura vernácula, cuentan con terrazas recubiertas de madera reciclada y, sobre todo, con tejados de estera de bambú tejida, que protegen del sol y la lluvia y que resultan un homenaje a la construcción tradicional, rústica y sostenible del mundo rural indio. De hecho, los pilares sustentantes de los porches son de caña de bambú atados con sogas de fibra de coco, eliminando así el uso de clavos metálicos (Newby, 2022).

Sin abandonar la premisa referencial de este tipo de viviendas, que es la del contenedor reciclado como base constructiva, es posible darle a los resultados un aire alejado del industrial, mecánico, aséptico y formalista enunciado hasta el momento, apenas imprimado con una capa de pintura de color verde, gris o marrón para mimetizarse con el entorno. Así, se proponen a continuación algunos ejemplos de una nueva manera de acercarse a la cargotectura que, no obstante, son fruto de la libertad y capacidad de experimentación nacida gracias a los proyectos previos que acabamos de mencionar (y de otros cientos que no es posible desgranar en este limitado texto). Un caso singular destaca en el pueblo de Curacaví, cercano a Santiago de Chile, donde los arquitectos Jaime Gaztely y Mauricio Galeano, integrantes del equipo James & Mau, ofrecen una revisión del concepto de vivienda-contenedor, avanzando en términos de habitabilidad, confort y eficiencia ecológica pero, también, en cuestiones de radicalidad estética. Y es que si bien, una vez más, son los contenedores marítimos -tres, en este caso- los cascarones que conforman la estructura de la Casa Manifiesto (2008-2009), la búsqueda de la sostenibilidad

total de esta anima a sus autores a llevar hasta sus últimas consecuencias su denominado *concepto Infiniski*, que domina gran parte de sus trabajos y que resume los principios de la arquitectura bioclimática; a saber: empleo de materiales reciclados y, por consiguiente, reutilización de estos; reducción de compuestos de construcción; uso de materiales y sistemas de edificación no contaminantes (incluyendo la rapidez de los procesos de erección, limitados a noventa días, tras elaborar un diseño modular prefabricado en taller) y, por último, en lo que al resultado se refiere, empleo de energías renovables para lograr generar una casa prácticamente autosuficiente. No sorprende a críticos y expertos la categoría de “manifiesto” que los propios arquitectos quieren otorgar a esta vivienda; categoría que podría maximizarse si se tiene en cuenta que el sistema modular elegido, basado en el empleo de contenedores, deja abierta la posibilidad a futuras ampliaciones del espacio construido, en caso de que la familia usuaria lo requiriese y que, además, el resultado obtenido se consigue con un presupuesto ajustado de 79 000 euros.

El uso de los citados contenedores cumple la premisa de la recurrencia a materiales reciclados y reutilizados⁸. La distribución de estos, superpuestos y ligeramente desplazados del eje vertical, permite la creación de espacios exteriores en forma de terraza y pórticos, lo que garantiza el principio de la reducción de los compuestos de construcción (imagen 4). Por otro lado, los autores tienen en cuenta la orientación de la vivienda para optimizar la iluminación y ventilación de la misma, siguiendo su máxima *forms follow energy* (James & Mau, s. f.) y contando así con la particularidad de que

la casa se viste y se desviste en verano y en invierno mediante una piel solar transventilada tanto en fachadas como en cubiertas (cámara de aire de separación entre piel y fachada/cubierta de contenedor). Se viste con la piel en verano para protegerse del sol creando un efecto de refrigeración natural pasivo. Se desviste en invierno para permitir la incidencia del sol, ya sea sobre la chapa del contenedor o sobre los ventanales y crear un efecto de calefacción natural pasivo. (Miranda, 2015)

Junto a otros elementos de aislamiento térmico pasivos y la colocación de placas solares en la cubierta, se garantiza un grado de autonomía energética del 70%, acabando así por redondear el último de los planteamientos teóricos del proyecto.

8 A los contenedores hay que sumar la madera de palés que reviste las caras de los contenedores y otorga personalidad a las fachadas de la casa y la celulosa de periódicos usados que sirve de aislante. Además, la madera de pino de los peldaños de la escalera también es reciclada, así como la madera de laurel reusada en muebles de cocina y armarios; toda ella procede de demoliciones previas. También se emplean materiales no contaminantes como madera con certificado de respeto por el medio ambiente y corcho natural y ecológico para aislar térmicamente los suelos, de manera que el 85% de la casa puede considerarse reciclada, reutilizada y/o no contaminante.



Fig. 4. James & Mau. *Casa Manifesto*. Curacaví, Chile. 2008-2009. Fotografía de James & Mau, cortesía de James & Mau.

Otro de los elementos a tener positivamente en cuenta en esta propuesta es que su superficie es extensa, alcanzando los 160 metros cuadrados útiles distribuidos en torno a las dos plantas. Así, es posible hablar no solo de salón-comedor o cocina, sino de tres habitaciones con sus correspondientes terrazas y dos baños, lo cual es indicativo de que, aunque la línea de diseño actual tienda a planteamientos residenciales reducidos (una o dos personas) y no pensados para familias extensas y/o estables, lo cierto es que, como ocurría en Brooklyn o Estocolmo, las dimensiones dibujan un recorrido variable, factible y que promete resultados solventes. La razón, pues, para que la vanguardia arquitectónica tienda a ofrecer casas-contenedor de tamaño más bien reducido se debe, bien a su carácter de vivienda de vacaciones, fin de semana o de invitados (subsidiaria de una principal, por tanto), bien a la ubicación de estas en núcleos urbanos o muy poblados en los que la disponibilidad de los solares es reducida y el coste de los mismos desorbitado. Pero es evidente que en cuanto la propuesta se traslada al ámbito suburbano o rural, como en este caso, no existen razones físicas reales que impidan ampliar la superficie habitable disponible.

El rechazo que pudiera existir hacia estas soluciones como espacio residencial estable, derivado en gran medida de su aspecto industrial, poco acogedor y casi inhumano, se pule a medida que sus diseñadores entienden, como en Chile, la importancia de no solo garantizar la usabilidad, asequibilidad, rapidez constructiva y ecologismo de la oferta, sino de revestirla de un entorno cálido, confortable, luminoso y amable que haga olvidar la realidad metálica del contenedor.

Si en la Casa Manifesto se empleaba masivamente la madera (tanto en interiores como en celosías exteriores) para dulcificar el efecto, en una línea de exclusividad, lujo y minimalismo inconsistente con el origen del container industrial se mueve la experiencia Casa Contêiner, presentada por la arquitecta brasileña Marilia Pellegrini en la edición

de São Paulo del verano de 2019 de la feria Casacor, una de las citas de arquitectura, interiorismo y paisajismo más notables de Sudamérica y especialmente preocupada por la sostenibilidad y el uso de las nuevas tecnologías y materiales aplicados a la misma.

La base metálica de las dos estructuras yuxtapuestas es recubierta por la autora con paneles de Dekton blanco en fachadas, paredes interiores, techos, suelos y superficies de cocina y baño, amplificando los efectos luminosos de las aberturas y parasoles, sofisticando la sensación general sin comprometer la usabilidad⁹ y generando un espacio diáfano e inmaterial que recuerda al mármol, adecuado conforme a la escasez real de metros cuadrados que determina la superficie del contenedor (apenas 18 en total). Como en los casos previos, el contacto con el exterior y, por tanto, con la naturaleza, indica el deseo de este tipo de propuestas por armonizarse con el mundo y, por añadidura, da aún más sentido al afán de usuarios y diseñadores de no alterar el equilibrio del planeta ni con la producción de nuevos y contaminantes materiales que la sigan saturando ni con la construcción de bloques sólidos, contundentes, pensados para la eternidad. Además, Pellegrini incluye en este caso un tejado que es compatible con la presencia de paneles solares y que se completa con sistemas de captación del agua de lluvia con la que regar el jardín anexo, lo que aumenta la sostenibilidad del resultado y garantiza su autoabastecimiento a largo plazo (Marilia Pellegrini, s. f.).

El epítome de este tipo de viviendas experimentales basadas en el ensamblaje de contenedores posiblemente sea, por su excentricidad, el que, bajo la denominación Starburst House (2017-2021), se alza en el parque nacional Joshua Tree de California, en un espacio rocoso y árido que amplifica el aspecto sorprendente final y su evocadora sensación futurista. No es casual, visto así, que sus propietarios sean el productor de cine de Los Ángeles Chris Hanley y su esposa quienes, poseedores de una finca entre los desiertos de Mojave y Colorado, convierten un prototipo de oficinas ideado por James Whitaker en 2010 -para una agencia de publicidad en Alemania y nunca construido (Griffiths, 2015b)- en una vivienda realizada a partir de un conjunto de unos veinte contenedores marítimos pintados de blanco que, sostenidos y levantados del suelo por columnas de hormigón y desde un espacio nuclear, se lanzan al espacio en forma de rayos y adquieren la forma de una media estrella¹⁰ (imagen 5). Para lograrlo no tuvieron más que contactar con el estudio de Whitaker, encargado de adaptar el proyecto de inicio a las necesidades de un hogar con una morfología particular, pero con unas características de lo más prosaicas. Tres dormitorios con sus correspondientes baños, una cocina y un salón-comedor se distribuyen en 200 metros cuadrados, si bien con la peculiaridad de hacerlo a partir de un diseño distintivo. En efecto, para maximizar las vistas hacia el paisaje

9 Al ser el Dekton un compactado de porcelana, cuarzo y vidrio fusionados a altas presiones, que genera un material más duro que el granito y resistente pues a los rayos solares así como a los arañazos, abrasiones o manchas.

10 El diseño extravagante del conjunto y la cantidad de recursos empleados encarece considerablemente este trabajo, que no cumple los criterios de asequibilidad inherentes al reciclaje de contenedores industriales palpable en otros ejemplos parejos. A finales de 2020, antes de iniciarse la construcción de la casa, esta sale a la venta con un valor de tres millones y medio de dólares (Neira, 2020).

natural y desértico y, al tiempo, para lograr intimidad sin sacrificar la insolación natural, se aprovecha la morfología del terreno, se emplean nuevamente ventanas y puertas de suelo a techo pero, sobre todo, se proyecta cada contenedor con el fin de colocarlo en forma de radio de bicicleta, tanto en superficie como en altura, otorgando al resultado una imagen más reseñada que las cualidades técnicas que la obra también atesora. Y es que, más allá de que la casa, al igual que las otras estudiadas en el texto, cumpla principios de sostenibilidad en base al reciclaje de sus espacios, cuenta con un garaje cubierto de paneles solares que protege los vehículos del calor y la insolación propias del desierto pero, sobre todo, proporciona la energía necesaria para el autoabastecimiento de las necesidades de los habitantes (Whitaker Studio, s. f.).



Fig. 5. James Whitaker. Starburst House. Parque Nacional Joshua Tree, California, Estados Unidos. 2017-2021. Fotografía de Michel C.

Volviendo al resultado obtenido por Whitaker, el interior prima el aspecto minimalista y futurista del entorno, predominando los suelos de hormigón, el mobiliario de madera y los muros blancos, encargados de proporcionar e irradiar la luz que se espera de una vivienda en forma de estrella (McKnight, 2017b).

3. Del prototipo a la producción en serie

El éxito y rentabilidad inmobiliaria de propuestas como las que se han comentado han permitido que la construcción y proliferación de este tipo de viviendas llegue a todos los continentes y se ramifique en alternativas cada vez más complejas, amplias y ambiciosas. Así, por un lado, mientras en Londres se presentó en 2019 el edificio residencial más alto hasta la fecha, construido íntegramente con contenedores reciclados

(Youde, 2019)¹¹, compañías más o menos especializadas y más o menos familiares han apreciado las posibilidades de negocio de una producción estandarizada de este tipo de soluciones habitacionales, optando por lanzar promociones de urbanizaciones de estas características (Wilson, 2019) o, directamente, ofreciendo al usuario la posibilidad de adquirir, personalizar, encargar y construir su casa prefabricada a partir de un catálogo de opciones de diseño.

Existen en el mercado varias compañías creadas específicamente para la reconversión de contenedores industriales en viviendas -pero también en residencias de estudiantes, oficinas, hoteles o showrooms-, que generan una producción más industrializada y estandarizada de este tipo de productos a pesar de que, no obstante, esta no alcanza aún a ser masiva frente al peso de la constructiva con materiales o procesos tradicionales. De entre las que han proliferado en la última década, un ejemplo es la compañía texana *CargoHome*, empresa familiar que, desde 2017 y bajo el lema *contain yourself* (Cargohome, s. f.), promociona ocho modelos de viviendas en régimen de alquiler y compra que, a partir de las posibilidades ofrecidas por dos tamaños de contenedores estándar, prometen cumplir con las necesidades residenciales básicas de una casa de pequeñas dimensiones pensada, de hecho, como segunda residencia o casa de invitados.

CargoHome trata de dar calidez y un plus de confort al resultado, revistiendo el exterior (y también el interior) de los planos metálicos con espuma protectora y laminas de madera las cuales, además, sirven para aislar térmica y acústicamente el espacio. Por lo demás, los enclaves básicos que se exigen a una residencia (cocina, dormitorio, baño, comedor y sala de estar -esta última solo en la propuesta más amplia-) se adaptan a la superficie disponible, a la que se incorpora como espacio extra la cubierta exterior del container, convertida en terraza mirador.

Otra de las empresas pioneras en esta rama de negocio es la empresa emergente alemana *Containerwerk*, también nacida en 2017, en su caso en Stuttgart. Además de ofrecer un catálogo variado y extenso de posibilidades residenciales a través de su página web, ya han aportado como ejemplo palpable de su versatilidad un conjunto de veintiún microapartamentos para los turistas que visiten la ciudad medieval de Wertheim (Containerwerk, s. f.). My Home agrupa las pequeñas casas (de tan solo 26 metros cuadrados) en un solar amplio, de manera que cada una de ellas pueda contar con su propia parcela. A partir de tres contenedores recubiertos de madera tanto al interior como al exterior, no ofrecen más que una pequeña cocina asomada a la zona de comedor, un espacio de descanso y un baño; espacios suficientes para el destino temporal y turístico

11 Aunque se trate de una iniciativa minoritaria aún, la construcción en altura con contenedores ya contaba en 2019 con exponentes como el edificio de siete pisos de los Drivelines Studios de Johannesburgo, realizado por LOT-EK en 2017 (Stevens, 2018), habiendo tenido continuidad después con, por ejemplo, el edificio IDA, de seis plantas, elaborado por Brian Stark, líder de Local Studio, en Phoenix (Estados Unidos) y fechado en 2022 (Hammon, 2022). Los rascacielos presentados por CRG Architects en 2015 para la ciudad india de Dharavi, con 200 y 400 metros de altura y 2 500 contenedores, no han llegado a materializarse (Rosenfield, 2015).

o de viaje de negocios de casas que, eso sí, no renuncian a la iluminación natural a partir de sus ventanales vítreos de suelo a techo y a la calidez y confortabilidad interior otorgadas por la madera y la tapicería. Como colofón, lo más valorado por los propios diseñadores es la humanidad y sostenibilidad de la propuesta frente a la alternativa fría y aséptica de otros apartamentos u hoteles; la armonización con el entorno natural a través del recubrimiento leñoso y el bajo impacto ecológico del resultado, no solo por el empleo de material reciclado como punto de partida, sino por la posibilidad de retirar los apartamentos y volver a revertir el terreno a su estado original si así lo acordara la empresa propietaria (Block, 2020).

Aunque la nómina de compañías que podría aportarse a este muestrario es mayor, cerramos el recorrido con *Buhaus*, también especializada, en su caso desde 2019, en la construcción de viviendas a partir de contenedores industriales reciclados. La compañía está radicada en Malibú (California)¹², y si bien nace como consecuencia de la necesidad de dotar de soluciones habitacionales de urgencia a las zonas afectadas por un incendio y contribuir así a la reconstrucción del entorno, lo cierto es que se han convertido en soluciones estéticamente cuidadas que, por el mencionado respeto a la estructura de partida y por el propio nombre escogido por el arquitecto Douglas W. Burdge y el constructor Nate Garner para su negocio, no cabe duda que tienen a la Bauhaus como referencia. Coincidiendo con la histórica escuela alemana que les sirve de inspiración, los resultados de *Buhaus* priman la visibilidad del metal (negro, plateado o rústico) y, por tanto, dan protagonismo a las líneas rectas y a las formas geométricas, ofreciendo una sensación lujosa y elegante, pero fría e industrial, pareja, no obstante, a otras muchas de las variantes que se han podido rastrear a lo largo de este estudio.

Estas casas se contemplan como viviendas para invitados o ampliaciones de estructuras ya existentes así como, consecuencia de la pandemia, como oficinas o estudios, dada su facilidad para transportar, adecuar y habilitar su uso a una necesidad sobrevenida. Pensemos que el pequeño salón o despacho esconde la cama, que es abatible, y el baño, para poder disponer de ducha, se ha de abrir al aire libre, lo que lógicamente confirma el carácter limitado de esta propuesta y lo eleva a la categoría de solución temporal, por carecer del equipamiento necesario para poder considerarla una vivienda estable en toda regla, pese a que los interiores se hayan forrado de madera para darles calidez y confort. No obstante lo anterior, volvemos a encontrarnos con una propuesta ecológica, por cuanto reciclada; fácil de construir, económica -ronda en torno a los 96 000 dólares- y rápida de ejecutar, oscilando su realización en torno a los tres o cuatro meses (Buhaus, s. f.).

12 También estadounidense es *S.I. Container Builds*, productora y distribuidora de viviendas adaptadas a partir de contenedores industriales y radicada en Búfalo. Este artículo ha permitido rastrear varias compañías más, algunas con existencias efímeras que evidencian la dificultad y escasa implantación aún de este tipo de soluciones arquitectónicas domésticas.

4. Complejos vacacionales

Si se conjugan las facilidades y ventajas que la construcción con contenedores reciclados comporta, resulta coherente que un apartado en el que este tipo de construcciones parece adecuado y eficaz es el de la vivienda turística pues, no obstante, hay un público objetivo que busca, en ese tipo de espacios y durante sus vacaciones, no solo comodidad y confort sino, preferentemente, buena ubicación y precio competitivo. Dentro de ese apartado, y subrayada la propuesta que *Containerwerk* ofreció a Wertheim en 2020, procedemos a señalar algunos ejemplos que, ahora desde la explotación económica del contenedor reciclado como segunda residencia, recurren a este tipo de escenarios. Uno es House 28, el espacio vacacional que el estudio de Ben Edwards y Nancy Beka levanta en 2018 en una ladera orientada hacia la costa Otway de Australia. Tres contenedores marítimos colocados sobre pilotes de acero y hormigón -para que parezcan flotar entre las copas de los árboles- se colocan en los márgenes de Wye River, pequeña localidad que ha ido creciendo junto a un canal que desemboca en la costa y se encuentra próxima a la ruta Great Ocean Road, razón por la cual aumenta el número de sus habitantes en verano gracias a su popularidad entre los visitantes australianos.

Con el objetivo de cubrir las necesidades turísticas de la zona y, al tiempo, ejercer un mínimo impacto ambiental sobre el bosque existente, el estudio de Melbourne recicla tres contenedores del puerto de dicha ciudad para, con sus 44 metros cuadrados, dibujar el perfil de un búmeran, dentro del cual se habilitan una zona de estar con comedor y dos dormitorios con baño. Las estructuras se han cubierto de láminas de acero para tratar de uniformarse y desapercibirse entre los eucaliptos que las rodean, insistiendo en el carácter industrial, masivo y artificial de unos espacios que no tienen pretensión de convertirse en estables y hogareños, sino en solución temporal y eficaz a necesidades turísticas básicas. De hecho, y en este sentido, la casa no cuenta con suministro de agua ni, por tanto, con desagües, de modo que el tejado se ha diseñado para recoger y filtrar la lluvia, de manera que pueda usarse tanto para beber como para el mantenimiento del baño. Por último, y en esta línea tanto ecológicamente amigable como formalmente respetuosa con el entorno, la cubierta cuenta con plantas nativas que armonizan con los alrededores, minimizan el impacto visual del conjunto en la naturaleza y proveen a la vivienda de un extra de aislamiento térmico durante los meses de invierno. Además, los cables de alambre colocados en la zona norte tienen como fin facilitar el crecimiento de plantas trepadoras sobre la fachada, de manera que actúen como futuro camuflaje de la casa con el paso del tiempo (Studio Edwards, s. f.).

No obstante la frialdad y asepsia formal de los exteriores, en el interior se prefieren grandes ventanales y puertas de suelo a techo que garanticen la luz natural, y madera contrachapada en paredes, estructura de las camas e isla de la cocina, de modo que si bien sus líneas son simples y minimalistas, se gana en confortabilidad y calidez (Minaya, 2018).

Este tipo de soluciones, por su eficacia y bajo coste, cada vez están más presentes en distintos rincones del planeta, allá a donde llega el turismo que, en el mundo

hiperconectado en el que vivimos, es todo él sin excepción. Nueva York, Mallorca, Ámsterdam, el desierto de Colorado, las praderas de Brasil o los bosques de Portugal cuentan con espacios vacacionales similares, resultando interesante la propuesta que Tung Jai Ork Baab ofrece desde Tailandia en 2021. La principal novedad de esta opción no radica en el empleo sistemático del contenedor marítimo reciclado como solución habitacional, sino en cómo las estructuras quedan unificadas, armonizadas y protegidas por un gran tejado metálico en forma de A que dibuja dos aguas muy empinadas, audaces en el encaje con una planicie vasta y un entorno natural donde resultan insólitas. Su razón de ser es, fundamentalmente, la de proteger los cubículos de la lluvia y el sol -de ahí que sea opaco en la parte central y de rejilla en las inferiores- y mitigar el calor que las paredes metálicas de los contenedores acumulan, al crear corrientes de aire naturales y una serie de terrazas y balcones alrededor y encima de los espacios cerrados.

Esta Container Cabin es parte de un proyecto más amplio que el estudio ha denominado OOST Kampville y con el que pretende transformar un antiguo arrozal en un enclave rural, alejado de la vida urbana de Bangkok que, sobre todo, es un homenaje a cómo la precariedad de medios materiales y humanos para la moderna arquitectura en la Tailandia menos desarrollada encuentra en el reciclaje de contenedores prefabricados una solución efectiva, una vez más barata, rápida y accesible.

Al igual que otros ejemplos comentados, las estructuras metálicas están sobreelevadas ligeramente del terreno, en este caso sobre una plancha compacta de hormigón. La razón aquí no estriba tanto en impactar lo menos posible en el solar de destino cuanto en evitar el riesgo de inundación de la vivienda durante la temporada de lluvias, lógico en un entorno plano. Por lo demás, vuelve a ser un ejemplo que redonda en el vínculo entre interior y exterior a través de los vanos vítreos de suelo a techo y de la no alineación en altura y planta de los contenedores, de modo que el resultado gana en organicidad y fluidez, con vistas panorámicas que, al tiempo, garantizan la intimidad de las estancias (Abdel, 2022).

5. Residencias universitarias

La ligereza, frescura y falta de pretensiones que se presupone a las viviendas unifamiliares o colectivas construidas a partir de contenedores prefabricados resulta adecuada al ambiente distendido, juvenil e informal de una residencia de estudiantes, con el componente de temporalidad que la estancia en este tipo de centros comporta. Lo adecuado del público potencial de este tipo de infraestructuras, unido a las razones constructivas, económicas y ecológicas ya esgrimidas, explican trabajos como los dos que vamos a mencionar a continuación, si bien es posible rastrear más ejemplos en otros puntos del planeta, como en Ámsterdam.

El primero es la residencia universitaria Mill Junction inaugurada en Johannesburgo en 2014 y pergeñada a partir de un conjunto de silos de grano vacíos, abandonados durante años, y ahora reconvertidos a un nuevo uso, así como los contenedores de transporte que

los coronan. A los diez pisos de altura de los silos se podían añadir cuatro más, aunque la solución no iba a resultar sencilla con el pie forzado de partida. Es entonces cuando la opción de los contenedores se revela como adecuada, pues además de garantizar la habitabilidad de las estancias para los residentes, les ofrece vistas de la ciudad a través de sus balcones. En el interior de los silos, divididos en plantas y abiertos con vanos, se disponen espacios domésticos de uso común como cocinas, salas de juego y de televisión, aulas de ordenadores, bibliotecas, baños o un gimnasio, así como apartamentos. Los contenedores completan la oferta de 375 viviendas individuales (imagen 6).



Fig. 6. Citiq Developments. *Residencia universitaria Mill Junction*. Johannesburg, Sudáfrica. 2014.
Fotografía de Derek Smith.

El estudio encargado de este peculiar diseño es Citiq Developments, que esgrime razones antes económicas que ecológicas para recurrir a piezas recicladas en la construcción de la obra. Cuanto más asequible fuera el edificio, más económico resultaría el alojamiento en él, tratando de evaporar así una de las razones para el abandono escolar, el principal de los males endémicos de la formación universitaria sudafricana. No obstante lo comentado, el beneficio medioambiental acaba siendo sobrevenido, pero evidente, lo mismo que las ventajas sociales y urbanísticas del resultado, que revitaliza un vecindario olvidado, lastrado por su pasado industrial, pero con potencial futuro (Peters, 2014).

También se escoge una zona infrautilizada y subdesarrollada en el corazón de la ciudad para la creación de una residencia estudiantil en Copenhague, es su caso el espacio del puerto, sobre el cual se dispone una plataforma flotante que sirve de soporte a Urban Rigger, un proyecto que se presenta en 2013 con el objetivo de recuperar canales, puertos y ríos urbanos como espacios de alojamiento que palien el déficit residencial de ciertas

capitales. En concreto, la respuesta para la ciudad danesa engarza contenedores marítimos reciclados y se da a conocer en 2016. Estos no abandonan su espacio natural de acogida, esto es, un puerto, aunque pasan a desempeñar una función distinta para la que fueron creados. El estudio encargado de realizar este tránsito es el de Bjarke Ingels, llamado BIG que, como en el caso anterior, une los condicionantes urbanos del proyecto a los intrínsecos al carácter del trabajo; un diseño que se propone proporcionar un alojamiento digno y bien situado, además de económico, a los universitarios de la ciudad.

No obstante las similitudes, se trata de una propuesta menos masiva, de tan solo doce apartamentos apilados en dos alturas¹³ y buscando, por tanto, antes que la asequibilidad de la propuesta, que esta sea digna y de calidad, priorizando la intimidad de los usuarios y las vistas sobre distintas panorámicas del agua y de la ciudad. Para ello, los contenedores se distribuyen en círculo, formando ángulo y superponiéndose entre sí, lo que consigue crear un jardín privado, pero comunitario, en el centro del solar, y abrir las perspectivas al carecer de esquinas cerradas. Además, los techos planos de los contenedores son aprovechados como solárium y terraza así como cubierta ajardinada y apoyo de los paneles solares que suministran energía a la residencia, lo que una vez más permite referirnos a esta como sostenible y medioambientalmente comprometida (BIG, s. f.).



Fig. 7. BIG. *Urban Rigger*. Copenhague, Dinamarca. 2013-2016. Fotografía de Hans Nerstu.

En cuanto a la estética resultante, se prioriza el aspecto industrial y aséptico del metal corrugado como ejemplo de atrevimiento y juventud, maximizado por el color turquesa con el que se pintan las superficies, que se impregnan así de la luminosidad y frescura del puerto (Iype, 2019) (imagen 7).

13 En cada una de las seis estructuras previstas en el puerto, con nueve contenedores cada una y para un total de unos 100 estudiantes.

6. Soluciones habitacionales temporales y/o de emergencia

Una vez más, la asequibilidad, accesibilidad y rapidez en la adaptación y adecuación de contenedores industriales a un fin residencial explica la cada vez más habitual recurrencia a este tipo de soluciones para crear viviendas de emergencia, o bien en ciudades masificadas sin planificación urbanística o con infraviviendas en cementerios o vertederos, caso de El Cairo; o bien viviendas sociales como las de Ámsterdam o bien soluciones provisionales y de emergencia para catástrofes naturales devastadoras como el terremoto que arrasó Haití en 2010.

En esa línea, y para comunidades con escasos recursos en entornos desfavorecidos, el estudio peruano TRS propone en 2019 un prototipo replicable que parte de unir dos contenedores rematados con una estructura angular de policarbonato reciclado y ofrece así un diseño doméstico de bajo coste que puede llegar a ser autoconstruido por los propietarios y residentes. Con el fin de demostrar la efectividad y usabilidad de este tipo de propuestas, se escoge como campo de experimentación la ciudad de Pachacutec, un pequeño asentamiento a unos 300 kilómetros al sur de Lima. Como en otros enclaves del país, el acceso a educación y servicios básicos puede llegar a resultar complicado y muchos de los hogares de la zona acaban siendo contruidos con materiales expoliados de viejas construcciones y, por ello, no resultan ni arquitectónicamente seguros ni humanamente confortables. Dado que los contenedores marítimos abandonados sí son abundantes en el país, la opción habitacional más barata, durable y flexible parece ser la surgida de colocar en paralelo dos contenedores, crear con ellos una superficie rectangular y neta, tabicarla con paneles contrachapados de madera y cubrirla con una estructura paralelepípedica de policarbonato translúcido, que garantiza iluminación y ventilación naturales a los interiores. Estos, pese a sus dimensiones -unos 60 metros cuadrados-, cuentan con cocina, dos baños, tres dormitorios y comedor, e incluso con un pequeño jardín interior, factible gracias a la insolación natural comentada. La presencia vegetal, lejos de ser considerada un capricho o accesorio dada la superficie disponible, viene dada por la capacidad de la flora para regular térmicamente los interiores de las viviendas (Wang, 2019), confirmando la posibilidad cada vez más extendida de que la arquitectura del siglo XXI válida debe ser aquella que solucione las necesidades más imperiosas y básicas del ser humano, pero que también garantice la sostenibilidad de su producción y minimice la huella que deja en el planeta.

También se contempla como una solución habitacional para los menos favorecidos, en este caso la amplia capa social de marginados y personas sin hogar de la ciudad, el Hilda L. Solis Care First Village (anteriormente conocido como Vignes Street Interim Housing Project), diseñado por la firma estadounidense NAC Architecture y por la constructora Bernards para Los Ángeles, contando con la colaboración del Departamento de Obras Públicas de la ciudad. A diferencia del caso previo, en el que la propuesta era privada e iba encaminada a mantener la unidad de los grupos familiares, la soledad, aislamiento y falta de vínculos de los sin techo -agravada durante la pandemia de Covid'19 iniciada a

comienzos de 2020- explica tanto el intervencionismo de los poderes públicos como la elección tipológica de un complejo residencial de apartamentos. Lo que comparten ambos trabajos es la recurrencia a los contenedores de carga como exoesqueleto constructivo, en este caso apilados en tres alturas y adosados para formar largos corredores abiertos y abalconados. Se generan así 232 microviviendas, completadas con un edificio de carácter comunitario que alberga una gran cocina industrial, sala de estar, lavandería y espacios administrativos.

Además, el conjunto se completa con aparcamientos y patios ajardinados, pintándose sus superficies de blanco, naranja y amarillo para transmitir sensaciones cálidas, de limpieza, vitalidad y optimismo (NAC, s. f.). Hay que tener en cuenta que el complejo se inaugura en abril de 2021 (Smith, 2021), en plena crisis sanitaria internacional, de manera que los objetivos prioritarios del proyecto son los de alejar a grupos vulnerables de la dureza de la vida en la calle, garantizar su seguridad médica y generar confianza y tranquilidad con respecto a su presente y futuro inmediatos; razones por las cuales son el bajo coste y la rapidez de fabricación -tan solo cinco meses- las que determinan el empleo del material reciclado, no ateniéndose en principio a cuestiones medioambientales también urgentes.

El planteamiento, orígenes y desarrollo de este proyecto californiano es equiparable al que, en esas mismas fechas, se desarrolla en Kansas. Se trata de Monarch Village, conjunto de viviendas prefabricadas, a partir de contenedores industriales, realizado por Studio 804 para familias y personas sin hogar. A diferencia del caso anterior, en el que las soluciones habitacionales pueden ser temporales, pero también erigirse en residencia permanente, Monarch Village solo se contempla como espacio transicional, como salvavidas doméstico en situaciones extraordinarias, razón por la cual su desarrollo durante la pandemia de coronavirus adquiere pleno sentido. Los contenedores se conciben como unidades, aisladas entre sí, para otorgar privacidad y seguridad sanitaria a sus residentes. Se agrupan en el solar pero no se apilan en altura, resultando un área de 12 pequeños módulos habitacionales que solo comparten un amplio jardín y una cocina-comedor comunitarios (Morgan, 2021).

La principal novedad de esta iniciativa es que, frente al resto de las estudiadas, generadas por empresas especializadas o firmas de arquitectura, Studio 804 es una organización sin ánimo de lucro dependiente del departamento de arquitectura de la Universidad de Kansas, cuyo objetivo es ofrecer experiencias de diseño y construcción a los estudiantes y recién graduados de sus aulas. Se centran, por tanto, en la innovación con nuevos materiales y estructuras, como en este caso, y en proporcionar soluciones arquitectónicas asequibles a las necesidades y exigencias del mundo actual (Studio 804, s. f.), como ocurre también en este ejemplo. Su compromiso con la creación de un futuro mejor, tanto para los seres humanos como para el planeta que habitamos, resulta evidente aquí.

7. Conclusiones

Llegados a este punto, y a pesar de que la cantidad de ejemplos que podrían aportarse para enriquecer la propuesta es muy amplio, es posible recapitular las ventajas que la incorporación de los contenedores industriales reciclados a la arquitectura actual-doméstica en este caso, pero más amplia como ya se apuntó al inicio del texto- manifiesta para el presente y futuro de la disciplina. Se trata de un recurso que, a la vista de lo exhibido, garantiza la flexibilidad en su distribución y, por tanto, permite variedad y diversidad de espacios.

Lógicamente, ello certifica la creatividad de los resultados, a lo que hay que unir la posibilidad de movilidad de los mismos. “Creo que las generaciones más jóvenes no están interesadas en construir sus casas y vivir en ellas durante los próximos cincuenta años. Están más interesados en ser móviles”, afirma Ivan Mallinowski, cofundador de *Containerwerk*¹⁴. Desde ese punto de vista, resultan óptimos en zonas no electrificadas y que buscan la autosostenibilidad. Construir con métodos convencionales en este tipo de lugares es complicado por la necesidad de electricidad para el empleo de herramientas, mientras que ante dichas circunstancias los contenedores se pueden adaptar en la ciudad y, cuando están completos, trasladarse a su ubicación definitiva. Además, como es factible renunciar al anclaje con cimentación convencional, dicha movilidad implica también un menor impacto ambiental sobre el terreno, que puede quedar expedito si así se decidiese.

En esa misma línea de concienciación ecológica, la recurrencia a piezas ya construidas y ensambladas reduce la cantidad de tiempo, energía y agua consumida en la producción y fabricación de la arquitectura. Si hablamos de plazos de ejecución, en veinticuatro o cuarenta y ocho horas se puede disponer del esqueleto de la vivienda, lo que es insuperable en cualquier otra circunstancia similar, estimándose el tiempo de construcción media de la vivienda en un máximo de seis meses, frente a los entre doce o dieciocho de una construcción convencional. Por otro lado, hablamos de piezas accesibles y generalmente disponibles, lo que las convierte en asequibles y reduce el coste económico de fabricación y/o venta. El metal de su diseño las hace fuertes, resistentes al moho, a las termitas y a prueba de incendios o huracanes, incluso insumergibles y, convenientemente adaptadas, se pueden aislar térmica y acústicamente e incluso iluminarlas de manera natural con grandes ventanales de suelo a techo, como corroboran los ejemplos aquí seleccionados.

Frente a quienes observan la cargotectura como un ámbito lleno de ventajas como las comentadas y de sugerencias urbanísticas y arquitectónicas evocadoras, en particular las que plantean nuevos escenarios de las relaciones entre interior y exterior de la microarquitectura o entre lo global y lo local de la macroarquitectura (Schwarzer, 2013), hay quienes señalan los también notables defectos y carencias de este tipo de soluciones, comenzando por la impresión global de fracaso de la arquitectura que ofrecen

14 Hobson, B. (2018).

al espectador o usuario del siglo XXI. Que miles de años de evolución de una práctica como el diseño arquitectónico y la edificación conduzcan a estas opciones no convence a sus detractores.

El duro paisaje del contenedor es una terrible abreviatura de la modernidad. No son solo las connotaciones ahora ineludibles de la crisis migratoria. Es que las personas que más han celebrado la forma del contenedor no son precisamente las que alguna vez han tenido que vivir en uno: siempre pueden irse a casa, a un edificio adecuado en otro lugar. Y es que el contenedor marítimo sugiere un mundo en el que todo es contingente y temporal, y los humanos estamos haciendo poco más que acampar. Así no se producen buenas oficinas ni viviendas ni ciudades. (Williams, 2021)

Por supuesto, como principales argumentos en contra también se señala con frecuencia su fealdad (cuestión subjetiva y relativa que no debería condicionar la evolución de estas propuestas más allá de la opinión personal de cada individuo) o su falta de estabilidad; precisamente aquella que los defensores de la sociedad móvil y fluida del siglo XXI defienden. Wiercinski, autor y promotor de soluciones de estas características, alerta sobre cómo seguirán primando aquellos que “prefieren unirse a un objeto sólido permanente fijado al terreno”¹⁵ y cómo continuarán existiendo quienes consideran que los contenedores “oscuros, húmedos y sin aire, hirviendo en verano y helados en invierno, son espacios de vida y de trabajo sin esperanza”¹⁶.

También encuentra detractores la cargotectura por sus limitaciones de tamaño (si bien algunos de los ejemplos exhibidos descartan esta afirmación, evidentemente soslayable). A priori, y si nos referimos a sus dimensiones, un contenedor crea un espacio de vida y de trabajo limitado, con una planimetría estrecha y alargada y un techo bajo; espacios que, por añadidura, se suelen ver algo reducidos tras proceder al aislamiento de los mismos con paneles de espuma, lana de roca o cualquiera de las otras soluciones disponibles en el mercado. Por tanto, si lo que se busca es un tamaño amplio y una cierta diafanidad espacial, es preciso combinar varias cajas y, por consiguiente, hacer uso de un extra de energía y de dinero. Cuanto más personalizada esté la vivienda, el coste de realizarla aumentará, pues lógicamente modificar la estructura básica de partida supone eliminar material existente para añadirle después otro a gusto del cliente. No hablamos aquí de las modificaciones que pueden y deben considerarse inherentes a la necesidad de darle habitabilidad a un contenedor, tales como puertas o ventanas, sino a otro tipo de alteraciones más caprichosas.

Así pues -y muchos de los ejemplos lo demuestran-, parece que ha de plantearse la construcción con este tipo de estructuras en aquellos lugares donde abunden y donde otro tipo de recursos sean escasos, además de donde la población necesite con urgencia soluciones habitacionales, caso de los países en vías de desarrollo o azotados por desastres

15 Wiercinski Studio (s. f. a.).

16 Wiercinski Studio (s. f. b.).

naturales o conflictos armados. Emplear contenedores en zonas donde estos escasean o en áreas sin costa, en las que es de suponer que este tipo de piezas no abundan, resulta un gasto absurdo y un antojo poco práctico. Adquirir, transportar y, por último, reconvertir el contenedor llevaría aparejado un coste elevadísimo.

Atendiendo a cuestiones también prácticas y prosaicas, los recubrimientos utilizados para que los contenedores sean durables y resistentes a la corrosión, óxido y humedad consustanciales al transporte marítimo contienen productos químicos peligrosos como fósforo, cromato y pinturas a base de plomo que hay que eliminar antes de adaptarlos a su nueva función. Del mismo modo, el ahorro de costes y energía en la producción de la estructura o en la construcción tradicional de ladrillo, madera u hormigón no tiene en cuenta la cantidad de energía necesaria para convertir en habitable la caja metálica. Hay que limpiar el contenedor, reemplazar el solado, aislar los muros, cortar las aberturas...

Todo ello, junto a los combustibles fósiles necesarios para trasladar al contenedor desde el puerto hasta su destino, contribuye a aumentar su huella ecológica. No obstante, hay que insistir en que la cantidad promedio de energía para convertir un contenedor en una vivienda es de unos 400 kilovatios, lo que representa en torno a un 95% menos en comparación con la fundición de un contenedor estándar. Si bien en este punto no existe una solución idónea, parece que construir con contenedores es más amigable con el medio ambiente que otro tipo de alternativas más tradicionales.

En definitiva, conjugar lo efímero, lo ligero, lo cambiante, lo fluido o móvil y lo respetuoso con lo confortable, hogareño y estable resulta posible, si bien queda en evidencia que estas propuestas no dejan de pertenecer, de momento, al ámbito de lo experimental, prototípico o excepcional. En el ámbito de la construcción doméstica con contenedores marítimos y frigoríficos reciclados, atender a las diversidades familiares del mundo actual y a sus necesidades de estabilidad, comodidad y arraigo, además de al grito de auxilio y respeto a que la salud del planeta nos conmina, es el reto al que se enfrentan este tipo de soluciones.

Referencias

- Abdel, H. (2 de marzo de 2022). Container Cabin at OOST Kampville/Tung Jai Ork Baab, *Archdaily*, <https://www.archdaily.com/977753/container-cabin-at-oost-kampville-tung-jai-ork-baab>
- Banham, R. (1967). Flatscape with containers, *New Society*, vol. 10, nº 255: 231-232.
- Betjemann, C. (11 de mayo de 1965). Combination shipping container and showcase, <https://patentimages.storage.googleapis.com/32/07/70/ea6954fcb4e47d/US3182424.pdf>
- BIG (s. f.). *Urban Rigger*, <https://big.dk/projects/urban-rigger-3021>

- Block, I. (14 de mayo de 2020). Shipping containers turned into micro apartments by Containerwerk, *Dezeen*, <https://www.dezeen.com/2020/05/14/shipping-containers-turned-into-micro-apartments-by-containerwerk/>
- Buhaus (s. f.). *The new wave of minimal living*, <https://buhaus.com/pages/buhaus>
- CargoHome (s. f.). *What we do*, <https://www.cargohome.com/>
- Chang, B. (3 de diciembre de 2021). A European architecture firm made a \$50,000 portable tiny home out of shipping containers, *Insider*, <https://www.businessinsider.com/photos-european-firm-made-portable-tiny-home-from-shipping-container-2021-12>
- Containerwerk. (s. f.). *My Home Wertheim*, <https://www.containerwerk.com/en/my-home-wertheim/>
- DeMaria. Design Associates. (s. f.). *Redondo Beach House*, <https://demariadesign.com/index.php/projects-sp-12198?id=53>
- Głaz, K. (21 de marzo de 2022). Portable house in containers-a curiosity or a future solution?, *A&B Architecture*, <https://www.architekturaibiznes.pl/en/adam-wiercinski-container-discussion-transfer,16048.html>
- Griffiths, A. (11 de enero de 2015, a). Grillagh Water House by Patrick Bradley is made up of four stacked shipping containers, *Dezeen*, <https://www.dezeen.com/2015/01/11/grillagh-water-house-patrick-bradley-maghera-northern-ireland-farm-shipping-containers-grand-designs/>
- Griffiths, A. (26 de marzo de 2015, b). James Whitaker proposes cluster of shipping containers as an affordable workplace, *Dezeen*, <https://www.dezeen.com/2015/03/26/james-whitaker-affordable-workplace-concept-cluster-shipping-containers-visualisations/>
- Griffiths, A. (12 de marzo de 2022): Måns Tham stacks shipping containers to create Swedish house, *Dezeen*, <https://www.dezeen.com/2022/03/12/mans-tham-container-housing-sweden/>
- Hammon, D. (1 de julio de 2022). The tallest shipping container structure in the nation, *Inhabitat*, <https://inhabitat.com/the-tallest-shipping-container-structure-in-the-nation/>
- Hobson, B. (11 de mayo de 2018). Containerwerk showcases potential of using shipping containers for housing, *Dezeen*, <https://www.dezeen.com/2018/05/11/video-containerwerk-industrial-solution-building-recycled-shipping-containers-milan-installation-movie/>
- Instituto para la Diversificación y Ahorro de la Energía (2016). *Consumos del Sector Residencial en España. Resumen de Información Básica*, https://www.idae.es/uploads/documentos/documentos_Documentacion_Basica_Residencial_Unido_c93da537.pdf
- Iype, J. (20 de diciembre de 2019). BIG builds affordable floating village «Urban Rigger» in Copenhagen, Denmark, *Stir World*, <https://www.stirworld.com/see-features-big-builds-affordable-floating-village-urban-rigger-in-copenhagen-denmark>

- James & Mau. (s. f.). *Infiniski Manifesto House*, <https://jamesandmau.com/projects/infiniski-manifesto-house/>
- Jodidio, P. (2007). *Architecture now!*, Volume 5, Madrid, Taschen.
- Local Studio (s. f.). *IDA*, <https://www.localstudioaz.com/ida.html>
- Logical Homes. Light + Space Resolved. (s. f.): <https://www.logicalhomes.com/>
- LOT-EK. (s. f.). *Carroll House*, <https://lot-ek.com/CARROLL-HOUSE-copy>
- Måns Tham Arkitektkontor (s. f.). *Container house*, <https://manstham.com/container-house/>
- Marilia Pellegrini. Arquitectura. (s. f.). *Casa Container*, <http://www.mariliapellegrini.com/casa-container>
- McKnight, J. (31 de julio de 2017, a). LOT-EK uses shipping containers to overhaul Brooklyn carriage house, *Dezeen*, <https://www.dezeen.com/2017/07/31/irving-place-carriage-house-lot-ek-shipping-containers-brooklyn/>
- McKnight, J. (26 de septiembre de 2017, b). Splayed shipping containers form Joshua Tree Residence conceived by James Whitaker, *Dezeen*, <https://www.dezeen.com/2017/09/26/splayed-shipping-containers-joshua-tree-residence-james-whitaker/>
- Minaya, J. (3 de junio de 2018). House 28 by Studio Edwards, *Metalocus*, <https://www.metalocus.es/en/news/house-28-studio-edwards>
- Minutillo, J. (1 de septiembre de 2017). Carroll House by LOT-EK, *Architectural Record*, <https://www.architecturalrecord.com/articles/12965-carroll-house-by-lot-ek>
- Miranda, C. G. (10 de septiembre de 2015). Casa Contenedor, *AD*, <https://www.revistaad.es/decoracion/casas-ad/articulos/casa-manifiesto-james-mau-en-chile/17311>
- Morgan, K.C. (22 de septiembre de 2021). These shipping container tiny homes provide for the unhoused, *Inhabitat*, <https://inhabitat.com/these-shipping-container-tiny-homes-provide-for-the-unhoused/>
- NACArchitecture (s. f.). *The Hilda L. Solis Care First Village*, <https://www.nacarchitecture.com/portfolio/vignes-interim-housing.html>
- Neira, J. (14 de diciembre de 2020). The Joshua Tree container home is up for sale for \$3.5M and it hasn't even been built yet, *Designboom*, <https://www.designboom.com/architecture/whitaker-studio-starburst-house-joshua-tree-for-sale-12-14-2020/>
- Newby, N. (6 de octubre de 2022). A Gurugram farmhouse that feels like a luxury glamping destination, *AD. Architectural Digest India*, <https://www.architecturaldigest.in/story/a-gurugram-farmhouse-that-feels-like-a-luxury-glamping-destination/>
- Patrick Bradley Architect (s. f.). *Grillagh Water House*, <https://pb-architects.com/projects/grillagh-water-house>
- Peters, A. (25 de febrero de 2014). These Crazy South African Dorms Are Made From Shipping Containers And Old Silos, *Fast Company*, https://www.fastcompany.com/3026523/these-crazy-south-african-dorms-are-made-from-shipping-containers-and-old-silos?position=9&campaign_date=08112019

- Rosenfield, K. (20 de Agosto de 2015). CRG Envisions Shipping Container Skyscraper Concept for Mumbai, *Archdaily*, <https://www.archdaily.com/772229/crg-unveils-shipping-container-skyscraper-concept-for-mumbai#:~:text=CRG%20Architects%20has%20won%20third,to%20heights%20of%20400%2Dmeters>.
- RSDA (s. f.). *The Container House*, <https://rsda.in/projects/the-container-house/>
- Schwarzer, M. (febrero de 2013). The Emergence of Container Urbanism, *Places Journal*, <https://placesjournal.org/article/the-emergence-of-container-urbanism/?cn-reloaded=1>. <https://doi.org/10.22269/130212>
- S.I. Container Builds (s. f.): <https://www.sicontainerbuilds.com/>
- Slawik, H. (2010). *Container atlas: a practical guide to container architecture*. Berlín-Hamburgo, Gestalten.
- Smith, D. (18 de enero de 2021). This L. A. Project shows that homeless housing can be done quickly and cheaply, *Los Angeles Times*, <https://www.latimes.com/homeless-housing/story/2021-01-18/los-angeles-homeless-housing-project-vignes-street>
- Stevens, P. (6 de noviembre de 2018). LOT-EK uses 140 shipping containers to build residential community in Johannesburg, *Designboom*, <https://www.designboom.com/architecture/lot-ek-drivelines-studios-shipping-containers-johannesburg-south-africa-11-06-2018/>
- Studio 804 (s. f.). *About Studio 804*, <https://studio804.com/about-us/>
- Studio Edwards (s. f.). *House 28*, <https://www.studio-edwards.com/project/house-28/>
- Wang, L. (6 de junio de 2019). TRS Studio turns shipping containers into low-cost Pachacutec housing, *Inhabitat*, <https://inhabitat.com/trs-studio-turns-shipping-containers-into-low-cost-pachacutec-housing/>
- Whitaker Studio (s. f.). *Starburst House*, <https://www.whitakerstudio.co.uk/joshua-tree-residence>
- Wiercinski Studio. (s. f. a.). *Portable cabin*, <https://www.wiercinski-studio.com/portable-cabin>
- Wiercinski Studio. (s. f. b). Transient dwelling, *New Norm*, <https://www.newnormmag.com/transient-dwelling>
- Williams, R. (5 de octubre de 2021). *On Shipping Container Architecture*, <https://richardjwilliams.net/2021/10/05/on-shipping-container-architecture/>
- Wilson, R. (13 de noviembre de 2019). AHMM designs homes out of shipping containers in Oklahoma, *Architects' Journal*, <https://www.architectsjournal.co.uk/buildings/ahmm-designs-homes-out-of-shipping-containers-in-oklahoma>
- Youde, K. (28 de junio de 2019). Patalab wins approval for 'world's tallest' shipping container building, *Architects' Journal*, <https://www.architectsjournal.co.uk/news/patalab-wins-approval-for-worlds-tallest-shipping-container-building>

Desde el prisma del pianista: preparación e interpretación de la Sonata para violín y piano, Kv. 304, de W. A. Mozart

From the Pianist's Perspective: Preparation and interpretation
of W. A. Mozart's Violin and Piano Sonata, K. 304

Alejandro Algarra Ulierte
Conservatorio Superior de Granada
aalgarra@gmail.com

Recibido: 04/03/2024
Revisado: 13/04/2024
Aceptado: 11/06/2024
Publicado: 01/07/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Algarra Ulierte, Alejandro (2024). «Desde el prisma del pianista: preparación e interpretación de la Sonata para violín y piano K. 304, de W. A. Mozart», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 163-176), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8816>

Resumen

El objetivo de esta investigación es destacar la función que desempeña el piano junto a otros instrumentos en el género camerístico, a través del estudio y análisis interpretativo de la *Sonata Kv. 304* de Wolfgang Amadeus Mozart (1778). En este sentido, será fundamental la perspectiva del pianista para mostrar cómo afrontar una partitura de música de cámara, con autonomía y desde el conocimiento de la intención del autor y el tratamiento del instrumento de teclado. Determinar las fases creativas del trabajo del intérprete depende de factores como la formación del músico, el trabajo estilístico y el carácter personal que se otorgue a la obra. Se tendrán en cuenta los diferentes tipos de dificultades y elementos de escritura propios de cada compositor con un enfoque técnico e interpretativo diferente.

Palabras clave: piano, música de cámara, W. A. Mozart, interpretación, clasicismo musical.

Abstract

The aim of this research is to highlight the role played by the piano along with other instruments in the chamber music genre, through the interpretative study and analysis of Wolfgang Amadeus Mozart's *Sonata Kv. 304* (1778). In this regard, the pianist's point of view will be fundamental to know how to approach a chamber music score, with autonomy and knowledge of the composer's intention and of the way the keyboard instrument must

be treated. Establishing the creative phases of the performer's work depends on factors such as the musician's own training, the stylistic approach and the personal touch given to the piece. The different types of difficulties and composer-specific writing elements will have to be taken into account with a different technical and interpretative approach.

Keywords: Piano, Chamber Music, W. A Mozart, Interpretation, Musical Classicism.

1. Introducción

La música de cámara es un género con identidad propia y características singulares que se ha desarrollado fundamentalmente en los siglos XVIII y XIX. No obstante, y como afirma Radice (2012) este término se introdujo en el siglo XVII por el teórico Marco Scacchi quien la incluía dentro de uno de los tres contextos en los que se encontraba habitualmente la música: "música eclesiástica, música teatral y música de cámara" (p. 1). La versatilidad de este género, hace que esté presente en variados contextos artísticos y pedagógicos, así como en una gran diversidad de espacios escénicos públicos y privados. Su relevancia se fundamenta en la excelencia de las composiciones creadas a lo largo de la historia, así como por su capacidad de ejecución con pocos recursos y en espacios reducidos. A menudo, nos enfrentamos a limitaciones en cuanto al tamaño de la sala, impidiendo la presencia de una orquesta; sin embargo, la posibilidad de dar vida a una agrupación camerística de reducido formato se presenta como la solución perfecta.

Como figura más representativa del período clásico, Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) es uno de los compositores más prolíficos de música de cámara con piano. Dada la relevancia de este compositor, existen numerosas investigaciones que estudian, no solo sus aspectos biográficos, sino también las composiciones que forman parte de su amplio catálogo. Sin embargo, apenas se ha trabajado su obra de música de cámara desde la perspectiva interpretativa del pianista. En este sentido, y como bibliografía de referencia, son esenciales las publicaciones de Rushton (2009), Kuster (1996), Keefe (2003). En relación a los aspectos de trabajo técnico e interpretativo de la música de cámara en general, partimos de la obra *Aprendizaje y enseñanza vocal, instrumental y de conjunto* (2018) de Gary McPherson, quien establece unas pautas dirigidas a profesores y estudiantes de música, centrándose en las habilidades que se deben desarrollar en la interpretación de música de conjunto. No obstante, en esta publicación, no encontramos referencias concretas para pianistas o indicaciones de gran profundidad técnica o de concreción pianística.

Aunque en nuestra investigación nos centramos en la elaboración de una guía enfocada al intérprete de las obras propuestas, que puede tener efecto pedagógico, también resulta interesante mencionar la guía para el oyente de Keller (2014).

El instrumentista debe tener un orden establecido a la hora de realizar un trabajo de preparación de repertorio, previo a un ensayo, una grabación o una puesta en escena. Esa estructura debe ser aún más metódica en el caso de las obras de conjunto instrumental,

pues previo al trabajo grupal siempre existirá una preparación individual, necesaria y que será la base del trabajo de ensamblaje posterior. Si un miembro integrante de una agrupación instrumental no ha realizado de manera correcta su preparación individual, el grupo en su totalidad no podrá avanzar en el montaje de la obra.

Dividiremos ese método de trabajo de la siguiente manera:

1. Trabajo individual: lectura de la obra, análisis y aspectos técnicos.
2. Trabajo individual: profundización en elementos interpretativos.
3. Trabajo de conjunto: labor de ensamblaje junto con el resto de intérpretes de la agrupación. Puesta en escena.
4. Mantenimiento del repertorio: “repertorio pasivo”¹.

Estos aspectos se pueden aplicar tanto al pianista profesional como al estudiante que cursa la asignatura de música de cámara en un conservatorio o escuela profesional o superior. La diferencia radicará en la autonomía y en la rapidez con la que pase de una fase a otra, en función del tiempo de que disponga antes de una actuación pública o un examen, según cada caso. Y por supuesto, en la calidad final de la interpretación.

Trataremos aspectos propios de técnica pianística, así como interpretativos y de trabajo de conjunto con el resto de la agrupación. Todo esto se va a ejemplificar en el estudio y trabajo interpretativo de la Sonata para violín y piano *Kv. 304 en Mi menor* de Mozart: una obra íntima y emotiva escrita en 1778. La única de sus sonatas para esta agrupación escrita en modo menor, que consta tan solo de dos movimientos y que pertenece a su catálogo de sonatas “maduras”.

2. Objetivos

El objetivo principal de este artículo es desarrollar un manual o una guía interpretativa, con la finalidad de trabajar el estudio del repertorio camerístico para piano, centrándonos en la *Sonata Kv. 304, en Mi menor* de W. A. Mozart. A través del análisis interpretativo de esta sonata buscamos facilitar al intérprete, al docente y al alumnado que afronte este repertorio todo el proceso de aprendizaje y de puesta en escena de esta obra.

Otro objetivo de esta investigación es estudiar diferentes modos de trabajo y preparación por parte del intérprete pianista, del repertorio camerístico del autor propuesto, detallando los métodos de trabajo que se seguirían. Y, por último, observar los diferentes tipos de dificultad a los que se enfrenta un intérprete al ejecutar obras camerísticas del período clásico y analizar la línea pedagógica a emplear para el trabajo de este repertorio como docente.

¹ Con el término “repertorio pasivo”, nos referimos a aquellas obras que un intérprete ha trabajado con suficiente profundidad para que, aunque haya pasado un tiempo desde la última vez que la estudió o interpretó, su recuperación es relativamente sencilla y se puede hacer de manera ágil.

3. Metodología

Para el apartado del análisis musical y la observación de la escritura del compositor, emplearemos la metodología analítica. Para el apartado en el que se trabaja la interpretación de esta pieza, me he basado en mi propia experiencia como pianista miembro de agrupaciones camerísticas y como docente de la asignatura de Música de Cámara en centros superiores oficiales.

4. Análisis musical de la Sonata *KV. 304* de Mozart

Compuestas a lo largo de toda su vida, las sonatas para violín y piano de Mozart reflejan la evolución del estilo del compositor, desde sus primeras obras juveniles hasta sus últimas creaciones, de un lenguaje más personal y expresivo.

Las primeras sonatas para violín de Mozart fueron escritas cuando el compositor contaba con muy corta edad. Se trata de obras sencillas, de estructura tradicional. Sin embargo, ya en estas obras se pueden apreciar algunos rasgos del estilo mozartiano, como su capacidad para crear melodías originales y expresivas.

En la década de 1770, Mozart comenzó a componer sonatas para violín de mayor complejidad y profundidad. En estas obras, el piano comienza a adquirir relevancia dentro de su escritura y se observan interesantes diálogos entre ambos. Una de las sonatas más relevantes de este período es la *Sonata en La mayor, Kv. 305*, compuesta en 1778. Esta obra es un ejemplo de la alegría y la espontaneidad de la juventud de Mozart. Otras sonatas importantes de este período son la *Sonata, en Mi menor, Kv. 304*, de carácter dramático y expresivo y eje central de este estudio y del presente análisis; y la *Sonata en Re mayor, Kv. 306*, más elegante y virtuosística.

En la década de 1780, Mozart alcanzó la madurez como compositor. Sus sonatas para violín de este período son obras maestras de la literatura musical. Una de las sonatas más célebres de esta época es la *Sonata Kv. 526, en La mayor*. Otras sonatas importantes de este período son la *Sonata en Mi bemol mayor, Kv. 481*, una obra lírica y expresiva; y la *Sonata en Fa mayor, Kv. 547*, de carácter más virtuosístico y dramático.

Este estudio se centra en la *Sonata para violín y piano Kv. 304*, en Mi menor, que consta de dos movimientos: un Allegro en forma sonata y un minuetto con trío. Esto muestra la transición de la forma entre el Barroco y el Clasicismo, que queda patente en otras piezas del mismo autor.

El primer movimiento de esta obra se caracteriza esencialmente por el sobredimensionado de las secciones temáticas (exposición y recapitulación), a la par que el desarrollo se reduce a unas decenas de compases. Esto se puede deber a la búsqueda de un equilibrio de la forma compositiva en la que parámetros como unicidad, dimensión y variabilidad queden equilibrados. De este modo, el haber realizado un desarrollo mayor hubiese ampliado de forma significativa la duración de la pieza, habiendo sido necesario entonces limitar las secciones expositivas, provocando que el peso solístico se viera disminuido considerablemente.

Con la solución tomada por el compositor, todos los materiales temáticos aparecen debidamente repetidos y repartidos entre ambos instrumentos, avanzando en el estilo, partiendo del estilo Barroco, en el que el solista quedaba relegado a los papeles virtuosos de las secciones de transición, y el instrumento de teclado, al de acompañante. De esta manera, Mozart realiza un tratamiento del piano que rompe con la tradición, aportándole un protagonismo en forma de diálogos de igual a igual con el violín. Bien es cierto que esto no ocurre de manera constante en la obra, en la que hay acompañamientos en la parte del piano sin relevancia ni interés. Estamos ante un estadio incipiente, una primera toma de contacto, de la importancia del piano dentro de las agrupaciones.

Es reseñable el inicio del movimiento, en el que el violín y el piano interpretan el tema a unísono, como un anticipo de la igualdad que pretenderá Mozart a lo largo de toda la sonata.

Es por ello que, para también corresponder al necesario desarrollo de los temas, el compositor aprovecha las secciones transitorias entre las apariciones temáticas (puentes, progresiones, etc.) para realizar manipulaciones motivicas y sin introducir material nuevo, o bien, en otros casos, rearmonizar o modificar partes del piano como elemento acompañante. Un ejemplo claro de esta técnica lo encontramos en la reexposición del tema A, algo que también, por ejemplo, aparece en la reexposición de la *Sonata Kv. 545* (aparece el tema en la subdominante) o en la *Kv. 283* (la repetición del tema original en Sol mayor es presentada y repetida modulando a La menor como flexión a una tonalidad de función de subdominante).

Por otro lado, desde el punto de vista del tratamiento de la instrumentación, encontramos referencias a elementos sinfónicos, como el Cohete de Mannheim, la presentación de motivos octavados simulando el tutti orquestal, o la reiteración de acordes o su variación como bajo de Murky, elemento que recuerda la escritura en ostinato rítmico de la sección de cuerda de una orquesta clásica.

Finalmente, en el tratamiento armónico no se encuentran excesivos avances o desarrollos complejos. El Mozart más clásico desenvuelve la tonalidad dentro de los cánones, sin salirse especialmente del guión. Significativo es el mínimo uso de acordes más avanzados, como napolitanas y aumentados, o incluso la relativamente pequeña aparición de la dominante secundaria como función enfatizadora. Sin embargo, destaca la amplia gestión de la semicadencia como elemento estructural utilizado para delimitar secciones o divisiones de las mismas, casi siempre acompañados con silencios completos a posteriori.

En el segundo movimiento nos encontramos ante un Mozart tradicional en estilo, pero que en momentos determinados no duda en romper los cánones preclásicos que rodean este movimiento. Por ejemplo, desde el punto de vista armónico y rítmico es a la par conservador (motivo cadencial frigio que subyace en el tema principal, ritmo hierático en el tema del trío, armonías sencillas, último acorde de tónica sin tercera), e innovador (utilización de la sexta aumentada, La sostenido, en el motivo principal con función de dominante secundaria de la semicadencia, aparición de figuras de tresillo en el minueto, generando un eclecticismo rítmico).

Algunos de estos aspectos (dualidad rítmica de subdivisión binaria y ternaria, por ejemplo) se aprecian en otras obras, como sucede en el segundo movimiento del *Concierto n° 23 para Piano y Orquesta Kv. 488*.

No obstante, sí podemos observar que el tratamiento formal, en este caso, se ajusta bastante al estilo, si bien se introducen algunas pequeñas licencias en tanto en cuanto la obra camerística ya no tiene el marcado carácter de danza.

Estas cuestiones incluyen la introducción de compases de enlace entre el minueto y trío para no perder la continuidad, o el engrosamiento de la zona cadencial final, con una coda más cercana a la óptica orquestal que a la propia del piano de la época, aspecto que, sin embargo, será un posterior Beethoven quien expanda de forma sistemática.

El tratamiento del piano dentro de la agrupación sigue la misma línea del primer movimiento. El inicio del segundo movimiento comienza con un piano a solo que presenta el tema, que a continuación retomará el violín, con el sustento del acompañamiento del instrumento de teclado. Este acompañamiento contiene tintes avanzados de innovación en su tratamiento, incluyendo cromatismos y giros que muestran pequeñas melodías secundarias, enriqueciéndolo y resultando ciertamente innovador, aunque de manera prematura. El diálogo entre el violín y el instrumento de teclado está bien definido, haciendo que el trabajo entre ambos instrumentistas deba ser bien planteado antes de una puesta en escena.

El pianista deberá afrontar esta obra con atención a cada detalle, ya que, por ejemplo, en cuestiones de articulación, hay una gran carga de indicaciones muy concretas, y habrá que estudiar con detenimiento cada una de ellas. No es una obra que requiera un trabajo de lectura y digitación muy concienzudo, ya que es intuitiva y sencilla desde el punto de vista armónico y técnico. Pero sí que los constantes diálogos con el violín obligarán a un análisis de articulación por parte de ambos. El empleo del pedal será muy delicado, debiendo hacer uso de medios pedales o incluso cuartos de pedal, para buscar una pequeña resonancia sin un resultado sonoro de gran reverberación ni una sonoridad grandilocuente, más propia de épocas posteriores. El trabajo de digitación, aunque sencillo, deberá ser cuidadoso, por la multitud de escalas y arpeggios presentes en la obra, y ayudará a que la fluidez sea la adecuada de cara a un trabajo de ensayo con el instrumentista de cuerda frotada. Se deberán trabajar aspectos de regularidad en la pulsación y de control de sonido, especialmente en el segundo movimiento, para conseguir un equilibrio sonoro correcto entre ambos instrumentos, pretendiendo que el diálogo sea fluido y que el protagonismo pase de un músico a otro sin entorpecerse en modo alguno.

5. Aspectos de preparación de la Sonata Kv. 304 de Mozart por parte de un pianista²

Es importante anticipar que en esta obra nos encontraremos con una serie de dificultades características de su escritura y estilo, como son la claridad y la articulación delicada. El

2 Todos los fragmentos musicales empleados en el presente apartado han sido extraídos de: *Mozarts Werke, Serie XVIII: Sonaten und Variationen für Pianoforte und Violine, Bd.2, No.28* (pp.2-11 (54-63)). Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1879.

intérprete ha de superarlas y valerse de ellas para una ejecución con la máxima corrección estilística. A continuación, presentamos un análisis interpretativo de aquellos fragmentos de la *Sonata Kv. 304* de Mozart que consideramos significativos para ilustrar el trabajo pianístico de esta obra de música de cámara. Se va a seguir la siguiente estructura:

1. Fragmento del ejemplo musical que se quiere trabajar.
2. Explicación de los aspectos interpretativos más destacados de dicho fragmento.

Fragmento Musical 1



Fig.1. MOZART, Sonata Kv. 304, I, cc. 60-75

Como podemos observar en la figura 1, los juegos de articulación son claros y definidos, incluyendo recursos como el staccato, rayas de *tenuto*, acentos, silencios, *legato*, así como combinaciones, superposiciones y alternancias contrastantes de estas articulaciones. La sencillez armónica y de escritura hace de estos elementos algo de gran importancia, ya que son los que dan sentido a la interpretación. El intérprete no tiene pedal de resonancia en el que refugiarse, no hay gran actividad por parte del violín para relativizar defectos interpretativos del pianista. La pulcritud de la escritura se convierte en un gran valor y una gran dificultad para el intérprete. En este supuesto, las primeras fases del trabajo individual son de gran importancia, ya que el pianista deberá asimilar cada una de estas articulaciones con diferentes gamas de ataque y movimientos de la mano, interiorizándolos para que cuando comiencen los ensayos con el violinista, no haya ningún detalle sin estar bien identificado y correctamente ejecutado. Por tanto, no hay elementos de agilidades, saltos o grandes alardes de virtuosismo. Ni siquiera de sutilezas de pedal. Son aspectos básicos, pero con una escritura concreta y cristalina, que el pianista deberá afrontar con el mayor rigor posible. Deberá unificar la articulación, que no se diluya con el tiempo en la interpretación, que no haya variación entre los mismos elementos de articulación y que siempre mantenga el mismo carácter enérgico.

Fragmento Musical 2

Allegro. Composit 1778 in Mannheim.

Violino.

Pianoforte.

Fig.2. MOZART, Sonata Kv. 304, I, cc. 1-8

En los compases que muestra la figura 2, se aprecian aspectos de timbre y sonido, ya que en algunos momentos el papel del piano y del violín ocurrirán al unísono, y a pesar de tratarse de timbres diferentes, el instrumentista de teclado deberá buscar un sonido redondo y proyectado, por medio de una técnica de peso de brazo y empuje del teclado. Nunca se golpeará la tecla, se buscará una profundidad en el ataque y siempre actuando desde cerca del teclado, evitando todo gesto innecesario y no tomando altura o distancia entre el dedo y la tecla. De este modo, el sonido que ofrecerá será más cálido, más próximo al del violín, y el timbre de ambos instrumentos será más cercano y estará más fusionado. Este aspecto deberemos considerarlo a lo largo de toda la obra, pero se hace más evidente cuando violín y piano realizan un diálogo de iguales características, y aún más, cuando interpretan una melodía al unísono.

Fragmento Musical 3

Fig.3. MOZART, Sonata Kv. 304, I, cc. 100-114

En la figura 3 podemos observar grandes dificultades de articulación, tal y como nos referíamos anteriormente. En los compases 100 a 103, Mozart nos propone una articulación *staccato* en la mano derecha, mientras yuxtapone un *legato* en la izquierda,

realizando figuraciones similares en ambas manos. El trabajo de estos compases deberá realizarse por manos separadas, procurando que cada mano tenga bien asimilada y concretada su articulación, y en el momento de juntarlas deberá realizarse un estudio lento y con atención a cada nota, para respetar cada articulación sin contaminar la de una mano, con la otra. En los siguientes compases del ejemplo, vemos cómo pasamos del *staccato* al *legato* en un período corto de tiempo y mientras el violín también ejecuta sus propias articulaciones.

Fragmento Musical 4



Fig.4. MOZART, Sonata Kv. 304, I, cc. 85-99

Refiriéndonos a los momentos en los que el piano realiza acompañamientos, bien de la melodía que ejecute el violín o de su propia mano derecha, habrá que trabajar de manera concreta los diferentes planos sonoros que nos encontramos en cada momento. En el fragmento musical 4 podemos observar una nota repetida, Fa sostenido, en la mano izquierda de los compases 88 y 89, así como un Si repetido, a distancia de octava, en los compases 92 a 95. Resultarían martilleantes estas figuraciones si el pianista no las tratara con delicadeza y sabiendo distribuir la sonoridad de ambas manos, siempre teniendo en cuenta el protagonismo que debe tener cada instrumento y cada voz del mismo en cada momento de la partitura. La interpretación de estos acompañamientos deberá realizarse desde cerca de la tecla, evitando altura de mano para no golpear y que no se nos dispare el sonido, y siempre siendo consciente de que es un acompañamiento y debe estar en segundo plano.

Fragmento Musical 5



Fig.5. MOZART, Sonata Kv. 304, I, cc. 174-187

En la figura 5 podemos observar la obligatoriedad del pianista de alcanzar un timbre sonoro brillante, ya que su preponderancia en estos compases es total. El violín se limita a realizar valores largos, mientras el piano adquiere todo el protagonismo, lo cual es uno de los grandes valores de Mozart como compositor de este género y como tal, debe potenciarse y hacer visible y patente.

Pasamos al segundo movimiento, que si bien contendrá dificultades y modos de trabajo similares, se deberán organizar las prioridades de una manera un tanto diferente, por las peculiaridades del mismo.

Fragmento Musical 6



Fig.6. MOZART, Sonata Kv. 304, II, cc. 1-12

En este segundo y último movimiento encontramos dificultades similares, que se deberán abordar con técnicas de trabajo similares, siempre con unas primeras fases de estudio en las que la concentración y la atención serán primordiales: articulaciones contrastantes, *legato* intenso, dinámica sutil con muchos detalles de crescendo y decrescendo, todo ello para reflejar una carga emotiva de gran calado. La fase de lectura de notas o de digitación será sencilla, no hay densidad de escritura, saltos o cualquier otra dificultad técnica. Todo el trabajo irá dirigido a buscar esa emotividad y ese estado de ánimo que pretende reflejar el compositor, siempre por medio de los pequeños detalles

dinámicos, tímbricos y de articulación. El pianista deberá prestar atención a cada gesto de la mano, acompañar con la muñeca cada *legato*, cada nota tenida y cada articulación; deberá buscar un timbre de la melodía bien cantado, que ofrecerá una melodía intensa y en el marco de la emotividad que propone el autor. Todo ello sin obviar la mano izquierda, sobre la que se sustentará la armonía. Los planos sonoros en este movimiento serán de crucial importancia, siendo necesaria una perfecta delimitación de la importancia de cada voz, del bajo y de la melodía. Es un trabajo minucioso, que deberá ejecutarse de manera muy lenta, para no pasar por alto ninguno de estos aspectos, buscando un resultado sonoro final correcto y concienzudo.

Fragmento Musical 7



Fig.7. MOZART, Sonata Kv. 304, II, cc. 68-74

Es digna de mención la pequeña fermata que encontramos en el compás 69, donde el pianista tendrá su momento de libertad. La propia escritura indica un *accelerando*, al pasar la figuración de corcheas a semicorcheas, y posteriormente a fusas. Este *accelerando* no deberá realizarse de manera estricta en función de las figuras, sino que podrá ser progresivo, *ad libitum*, siempre teniendo en cuenta el regulador *diminuendo* que acompaña a la fermata, y que hará que volvamos al tema principal del movimiento.

Fragmento Musical 8



Fig.8. MOZART, Sonata Kv. 304, II, cc. 52-67

El ejemplo musical 8 muestra una escritura contraria a lo mencionado en el primer movimiento, cuando el piano debía adaptarse a ser un mero acompañante. El pianista debe ser consciente de que él es quien carga con el peso de la melodía en su mano derecha, y tanto su mano izquierda como el violinista, deberán supeditarse a este hecho. Deberá buscar un timbre brillante, una articulación clara y vibrante, y unos trinos eléctricos y sonoros, que harán que los acompañamientos del violín y de su mano izquierda queden en un segundo plano. Todo ello deberá sustentarse con una utilización del peso del brazo y con un empuje a la tecla profundo, buscando ese sonido destacado y ese timbre proyectado. Tan importante es que el violinista conozca el momento en el que debe pasar a un segundo lugar, como que el pianista sepa hacer evidente este hecho. El trabajo de sonido será importante en estos momentos, buscando hacer brillar su mano derecha con un ataque más pronunciado.

Fragmento Musical 9



Fig.9. MOZART, Sonata Kv. 304, II, cc. 148-159

En cuanto al trabajo de ensamblaje por parte de ambos instrumentistas, no presentará grandes dificultades rítmicas como ocurrirá en compositores posteriores, pero sí lo hará en las cuestiones mencionadas anteriormente: la articulación debe unificarse, no puede realizar el violín un tipo de staccato y el pianista otro, no pueden diferir las articulaciones ni los pasajes *legato*. En estos ejemplos hay un diálogo constante entre ambos instrumentos, y se deberá llegar a un acuerdo para cada fraseo y cada intención, para que en cada repetición que realizan los instrumentos por separado, el carácter y la manera de interpretar los principales temas sea la misma y la obra se sienta como un todo que interpretan ambos intérpretes, y no como papeles independientes que se superponen. En el ejemplo anterior, nº 9, vemos puntos en los que ambos instrumentos realizan la misma figuración, con un *tempo* bastante vivo, por lo que cualquier descuadre se hará muy evidente.

El trabajo de conjunto aquí deberá iniciarse de manera lenta, y subir velocidad progresivamente hasta que esté todo exacto en ambos instrumentos, obteniendo un resultado óptimo, como si de un único instrumento se tratase, realizando ambos papeles.

6. Conclusiones

Para el intérprete musical es esencial el estudio previo, técnico y estilístico, de la obra que pretenda abordar. Cada período, cada compositor y cada partitura requieren de un trabajo específico en el que cada artista puede aportar su visión personal. Esta investigación se ha centrado en el piano y su presencia dentro del género camerístico, ejemplificándolo en el papel de este instrumento en la *Sonata Kv. 304* de Mozart. Dependiendo de la preponderancia que tenga este instrumento de teclado en la agrupación, adaptaremos nuestros métodos de estudio, el sonido, el timbre, la articulación, la gama dinámica, la utilización de los pedales y otros recursos interpretativos, siempre al servicio de las intenciones del compositor.

El piano, considerado habitualmente como un instrumento solista, tiene, de forma paralela, una destacada presencia dentro del repertorio de música de cámara. Durante el Clasicismo, este instrumento se desarrolló dentro de las agrupaciones camerísticas de manera notable. W. A. Mozart, como representante más destacado de este período estilístico, cuenta con una abundante producción de obras de este género, como sonatas, lieder, tríos, cuartetos, entre otros. La elección de la *Sonata Kv. 304* como eje central de este trabajo, se debe a que es una de sus sonatas “maduras”, y además la única de este género escrita en modo menor. Compuesta en 1778 y distribuida únicamente en dos movimientos, es una sonata muy apreciada por el público y por los intérpretes.

Como hemos podido observar, un plan de trabajo y un orden en el estudio de los diferentes elementos pianísticos de la obra es fundamental de cara a la interpretación de cualquier obra musical. El estudio detallado que hemos presentado de la *Sonata para violín y piano Kv. 304* de W. A. Mozart, permite concretar y sistematizar una metodología que va a facilitar la comprensión de la obra para su ejecución ante el público. Desde el estudiante de escuela de música o conservatorio hasta el más célebre pianista profesional deben establecer unas pautas de estudio y trabajo, una metodología y un orden a la hora de afrontar este repertorio, que permitan disfrutar del proceso de montaje de la partitura y no centrarse únicamente en el resultado interpretativo.

Es por todo esto que consideramos necesario difundir este pensamiento entre los jóvenes pianistas estudiantes de cursos, talleres o de la asignatura de música de cámara en centros de enseñanza artística. Es importante que cuenten con un método de trabajo ordenado y coherente, y que conozcan en qué lugar se encuentra su instrumento dentro de una plantilla instrumental, de mayor o menor tamaño.

La experiencia interpretativa nos ha revelado la importancia de encontrar el equilibrio entre la dualidad teórica y práctica, considerando puntos de encuentro que son válidos para el estudio de la obra de cualquier compositor, como la documentación

previa de su estilo, el trabajo ralentizado de las obras, prestar atención a la digitación, la relajación y la correcta posición corporal, entre otros. Sin embargo, en la interpretación de las composiciones de Mozart, es importante atender a otros elementos como pueden ser la claridad en la articulación, la economía de movimientos, la pulcritud en el fraseo, o el correcto uso del pedal, siempre con mucho cuidado de no mezclar armonías ni enturbiar la claridad de su escritura.

Referencias

- Keefe, S. P. (Ed.). (2003). *Cambridge companions to music: The Cambridge companion to Mozart*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521807340>
- Keller, J. (2014). *Chamber music: A listener's guide*. Oxford University Press.
- Kuster, K. (1996). *Mozart: A Musical Biography*. Clarendon Press.
- McPherson, G., & Welch, G. (Eds.). (2018). *Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching: An oxford handbook of music education*, volume 3. Oxford University Press.
- Mozarts Werke, Serie XVIII: *Sonaten und Variationen für Pianoforte und Violine, Bd.2*, No.28 (pp.2-11 (54-63). Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1879.
- Radice, M. A. (2012). *Chamber Music. An Essential History*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.3702496>
- Rushton, J. (2009). *Mozart*. Oxford University Press.

A case study on the influence of geometry and symbolism in Islamic Art with reference of Muslim's religious Beliefs

Humna Qais

Lahore College for Women University
hamnaqais18@gmail.com

Recibido: 27/09/2023
Revisado: 10/10/2023
Aceptado: 20/04/2024
Publicado: 01/07/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Qais, Humna (2024), «A case study on the influence of geometry and symbolism in Islamic Art with reference of Muslim's religious beliefs», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 177-191), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8301>

Abstract

This paper aims to discuss the role of mathematics in the emergence of Islamic art. Islamic art is known for its geometrical patterns, decorative art and calligraphy. It is believed that the highly geometrical patterns is a result of the Quranic prohibition of making living beings. On the other hand, many researchers believed that Islamic artists got influenced by the platonic beliefs to adopt geometry to symbolically describe their ideas.

This research investigates the reason behind the great influence of geometry used to produce symbolism in Islamic art and architecture without replicating nature into artworks but to describe natural laws into geometrical forms with the reference of Quran. This paper shed the light on another perspective into this matter that Muslims were highly influenced by their religion and they practiced it not only in daily life but in art. They used Quranic descriptions of paradise to build heavenly gardens around the structures. The purpose of these ideas were to glorify Islam among other nations and to preach God's message.

Keywords: Aniconic Art, Islamic Art, Mathematics and Symbolism, Geometric Patterns, Religious impacts on Art.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir el papel de las matemáticas en el surgimiento del Arte Islámico. El Arte Islámico es conocido por sus patrones geométricos, arte decorativo y caligrafía. Se cree que los patrones altamente geométricos son el resultado de la prohibición coránica de crear seres vivos. Por otro lado, muchos investigadores creían que los artistas islámicos fueron influenciados por las creencias platónicas y adoptaron la geometría para describir simbólicamente sus ideas.

Esta investigación busca la razón detrás de la gran influencia de la geometría utilizada para producir simbolismo en el arte y la arquitectura islámicos sin replicar la naturaleza en obras de arte sino para describir las leyes naturales en formas geométricas con la referencia del Corán. Este artículo arroja luz sobre otra perspectiva sobre esta cuestión: los musulmanes estaban muy influenciados por su religión y la practicaban no sólo en la vida diaria sino también en el arte. Utilizaron descripciones coránicas del paraíso para construir jardines celestiales alrededor de las estructuras. El propósito de estas ideas era glorificar al Islam entre otras naciones y predicar el mensaje de Dios.

Palabras clave: Arte Anicónico, Arte Islámico, matemáticas y simbolismo, patrones geométricos, impactos religiosos en el arte.

1. Introducción

Mathematics plays a prominent role in Islamic art. The presence of geometrical patterns can be seen everywhere in Islamic architecture and illumination. It is believed that geometric patterns reflect the infinite nature of God (Dewji, 2016: 03). Numbers, patterns and math were not new for humans but Muslims took them differently and used them to create a unique style of art. Muslims were not the first ones who used geometry in art but the Greeks and Romans do have geometrical forms in their artworks like the *Corinthian capital*, the *tower of winds* and the *Colosseum*. And after the arrival of Islam in these states around 9th century the representation of human and animal forms also have created by Muslim artists or Muslims commissioned the artworks, like *Tympanum with a Horse and Rider* which belong to the 14th century, the *Panel with Horse Heads* from the 11th century, and *Animal Flask* from the late 7th to 8th century but the usage of geometrical patterns were always been dominant among all art forms (The Metropolitan Museum of Art, 2022: 03).

Many Muslims believed that it is because of the prohibition to drawing humans and animals in Islam and the researchers claimed that it is one of the reasons behind the emergence of complex and repetitive geometrical patterns to avoid human forms (The Metropolitan Museum of Art, 2001: 03). David Wade mentioned another reason in an essay entitled, *Why Geometry? Reflections on the decorative arts of Islam*. Greek Classical and Hellenistic teachings along with Plato and Aristotle's philosophies including Neoplatonic ideas which were still being taught in the region in the late seventh century CE. When the Muslims entered Egypt and Syria, they were inspired by their civilized life and they translated the Greek teachings into Arabic. And it might be possible that they got influenced by Greek philosophers, Platonism, and Mathematical theories naturally. And they started using these philosophies and ideas in art (Wade, 2022: 03). There is another point of view according to some researchers that the Muslims wanted to reflect the universe through art, and mathematics is a universal language, so they used the spiritual representation of objects and beings, not focusing on their appearance (Dabbour, 2012: 03). But whatever the reason could be, it is considered that mathematics has been a dominant feature in

Islamic art, it had great impacts on Islamic art and architecture and many researchers discussed the topic under different sects of mathematics and architecture.

Ahad Nejad Ebrahimi, Morteza Aliabadi discussed the strong relationship between mathematics and architecture, and architecture can't be done without using geometry. It means that mathematics is necessary for the creation of architecture. It has been used in pre Islamic era and after the arrival of Islam, mathematicians were commissioned to architectural projects due to the lack of craftsmen and architects under the caliphate of Abbasids. Thus the developments in science and mathematics are directly connected to the evolution and formation of architecture in Islamic art (Ebrahimi and Aliabadi, 2015: 04).

Hourieh Mashayekh's article further supported the argument about the impacts of mathematics on Islamic art and her article concludes that mathematics and advanced geometrical techniques were used to achieve perfection aesthetically while maintaining the sustainability of structure, and it was not possible for an ordinary architect to achieve such kind of beauty but an architect with a great knowledge of mathematics, science, astrology, poetry, and philosophy. Mashayekh further concluded that mathematics wasn't used only in the building structures but in the designs on the entrance of Friday Mosques in different places, for example, the height of Minarets at the entrance of Masjid-I-Jami, at Yazd would not have been achieved without mathematical knowledge and structural analysis and it is the only way to achieve the poetic beauty, monumentality and perfection and the height for such Minarets also symbolizes the path to paradise (Mashayekh, 2005: 04).

The architecture in Cordoba built by Umayyads in 8th century is another example of Islamic architecture in which mathematics was in deep focus. They employed architects to design ground plans, elevations, decorative patterns in the reference of human measurement just as the Vitruvius man.

Felix Arnold discussed that in Islamic architecture the architects kept the unity in focus and made every part equal to each other to create symmetry and a unified space as a whole as unity has great importance in Islam as mentioned in several places in Quran.

Hold fast together to the cable of Allah⁸³ and be not divided. Remember the blessing that Allah bestowed upon you: you were once enemies then He brought your hearts together, so that through His blessing you became brothers. (Qur'an, 3:103)

Thus, unity was created symbolically through art. The advancements in mathematics in the 9th century developed in architecture in 10th century and introduced a new term 'Mathematical Turn' in Islamic art. Thus all these advancements in the field of mathematics made it possible for the Muslims to set geometrical ratios in architecture that led to the later periods of Renaissance and Gothic architecture. These ratios were used to divide the object equally to show the unity in design (Arnold, 2018: 06).

The accuracy isn't possible to achieve without the help of mathematics, Raymond Tennant described how the mathematical theorems worked in the tile work of Islamic

architecture to achieve structural and aesthetical accuracy. During the 10th century, Islamic mathematician and astronomer Abu-l-Wafa participated in the discussion of constructional designs, tiles, and other materials in the meetings held in Baghdad. He delivered his mathematical knowledge to the artisans and taught them to make several constructions by using a rusty compass and a straightedge. These teachings helped the architects to use bisecting angles, make a circle out of a square, divide segments into equal parts, etc. The craftsman wasn't aware of these formulas and ratios but the collaboration between artists and mathematicians like Abu-l-Wafa made it possible to create highly symmetrical ornamentation on tile work and other architectural structures which we have seen around the world today (Tennant, 2003: 06).

Geometry wasn't only used for ornamentation but for another important purpose in Islamic art. It is a universal language, linked with nature and has a deep connection with Islamic cosmology and symbolism as Islam itself is a universal religion as mentioned in Qur'an: "All praise is due to God alone, the Sustainer of all the worlds" (Qur'an, 1:2)

Loai M. Dabbour has described the connection of geometry with Islamic pattern designs and how the proportions play an important role to regulate the order of pattern, which will interact with the viewer to make him understand nature, humans, and the universe. These geometrical proportions are the basis of sacred geometry and have linked with Islamic cosmology, metaphysics and philosophy. The geometry used in Islamic patterns is more than just for the sake of decoration; it gives a chance to the spectator to connect with the spiritual meaning hidden within it. These Islamic patterns were the inspiration by nature and created by the strict geometrical rules to follow the natural pattern (Dabbour, 2012: 06).

Islamic religious beliefs and Quranic verses have been depicted symbolically in the architecture and many illustrated examples have been witnessed in the article of Dr. Ibrahim M. O. Abu A' mar such as the Umayyad Mosque in Damascus.

He used the term 'Religious Symbolism' to further explain the use of water, colors, plants, and other elements with their symbolic representation as celestial places with references to the Quran. Sufi art belongs to physical representations, on the other hand Sunni art representations belong to graphical work. The Dome of the Rock is another example of symbolism in art by the use of geometrical shapes, the hemispherical Dome is a representation of the universe while the quadrangle structure which supports the dome is a representation of heaven and earth. It's a way to connect the soul with the eternal world. The highly used symbolism is mainly a way to depict the heaven as Dome and the earth as supporting structures (Abuaemar, 2017: 07).

Another geometrical symbolic example we have seen is Jamia Masjid at Yazd which has a commonly used element of star either it's a 6, 8, 10, 12 or 16 corner star it has made with equal divisions of a circle and each corner symbolizes a direction. The central point of the star is the same as the central point of the circle from where it sprouts out which depicts that the circle is the base of all other patterns, it has an infinite nature, and there is no start and no end (Cbomers, 2011: 07)

All of the above literature concludes that geometry is a base for Islamic art and architecture, we have witnessed several examples where symbolism was used either

physically or graphically. Within this symbolism, geometrical symbolism was used as a main tool to convey the spiritual meaning to the spectator. Symbolism in Islamic art has been a dominant feature among all art forms whether it is an art of illumination, calligraphy or the jaali work in architecture and every geometrical shape, pattern, and the numbers used in this art form do have a symbolic meaning and has a different representation towards Muslim religious beliefs.

Mathematics has a wide range of subjects like numbers, geometrical shapes, proportions and patterns, it is assumed that three main dominant mathematical features are directly connected to Islamic art such as geometrical patterns as used in the jaali work in Mughal art for example, the complex of Humayun tomb (Shekhar, 2022: 08). The geometrical shapes for example a circle, is a symbol of unity and infinity which are directly connected to the infinite nature of God (Dewji, 2016: 08). Lastly, the numbers are symbolically associated with religion and art, for example the octagon is used in Islamic buildings either it's a minaret or a dome, it symbolically represents eight angels who are carrying the throne of God (Edubirdie, 2022: 08).

Thus this paper aims to examine the importance of mathematics in Islamic art under the consideration of Muslim's religious practices, and it's deep connection with geometrical patterns, the origin of its formation, and how the Muslims got influenced throughout the history. This paper also discuss the significance of numbers in the Islamic world and the formation of art through symbolism. Muslim's religious beliefs will be in focus which took part to formulate this art form.

2. Symbolism of geometrical shapes in islamic art

Shapes have been used purposefully as symbols, it wasn't the Muslim's idea to use shapes as symbols but there are many other examples where shapes have been used to depict something symbolically. The circle which is believed to be the base of creation used by many artists from different civilizations. Ancient Greece, Rome, Hinduism, Buddhism and Christianity used circle with different representations such as at the top of the head of Egypt solar deity Ra to depict Sun (Magher: 09), in Roman art it has been used with the rays at the back of the heads of heroes to show their divine powers (T. Editors, 2018: 09), in Buddhist Art it was at the back of Buddha's head as Halo to show his enlightenment (Original Buddha: 09), in Hinduism circle has been used as Mandala, which is a representation of the world and used in sacred rites in Hindu culture (T. Editors, 2023: 10). In Islamic art Halo has also been used for religious purpose with flames to show Prophet Muhammad (PBUH) (Original Buddha, 10).

Rather than the use of Halo, the shape of a circle is the most common geometrical shape in Islamic art and it is a base of many other creations. The division of this single shape makes hundreds of shapes such as division of three circles makes a triangle and when expanded it makes further polygons.

Keith Critchlow defined the use of point as a symbol to create a line to form a circle with an arch, with the use of three circles the first polygon which has been created

is a triangle, the minimal expression of an area. While increasing the amount of circles, further polygons will be created like hexagon, pentagon, octagon, when repeated it will create a pattern (Crithlow, 1976: 10).

The circle is a symbol of unity and shows diversity in creation (Moradhun: 11). It associates with the infinite nature of God as it has neither a start nor an end, the circle itself is a representation of the Muslims religious belief of Tawheed, the oneness and singularity. It is a symbol of completion, wholeness, unity, and contains a world in itself, there is no need for any other element to complete it (Editorial Staff, 2023: 11). Further divisions of circles and repetitions of patterns creates many other Islamic patterns. Division of three circles makes a triangle, which represents the three basic biological functions of a human being, ingestion, digestion, and excretion, the division of four circles makes a square which represents the four elements of nature, water, earth, fire, and air, and a hexagon is close to a circle, near to perfection and is a depiction of heaven. Further representations of seven, eight and nine has also been witnessed in several Islamic architecture, which has been made through the repetition of these basic shapes. When these shapes are connected with the vertices of each other and used repeatedly, it will give birth to several basic Islamic patterns (Mahina and Arslan, 2018: 11). Unlike other artworks Islamic artworks are not the depiction of personal perception but it has a spiritual purpose. Architects didn't have the signatures on the artworks, thus all the artworks were for the sake of eternal and the divine love for Allah.

In Islamic art and architecture geometrical patterns and designs have been a dominant feature through the ages than any other art form and it makes people wonder why the Muslims were so influenced by geometrical shapes. It might be possible that they have another purpose: to geometry the significance of numbers in their lives.

3. Symbolism of pattern in Islamic Art

Patterns have been used by nature everywhere around the universe. The spiral of a snail, web of a spider, pattern of a snowflake, the structure of a DNA, the pattern in which the birds fly and every single particle does have a pattern to follow the right direction of nature. Behind all these patterns, the geometry is the base, the foundation of all the structures and creations of this universe. In Islamic art the most common thing we used to see is a pattern, repetition and a flow, an infinite pattern which shows the infinite nature of God or his creations. It has also been used in arabesque technique which is used to decorate in the illumination of Quran. These patterns and designs have symbolic meanings and a purpose to be used in architecture and in the illumination. In arabesque technique, the biomorphic patterns are an inspiration from nature, the leaves and spirals which have three main elements. The first one is spirals which symbolizes the growth towards light. Symmetry and structure which symbolizes unity, completeness and perfection. Balance and harmony which symbolizes the flow like a sea. Similarly in Islimi designs geometrical patterns has been used as floral and vegetal patterns all around the world (Williamson: 12). These natural elements are the celestial components of paradise which linked with

religious belief on the Day of Judgment which is mentioned in Qur'an: water, trees, plants and architecture. For example in the following verse:

Of course there are, during the creation of sky and earth, in the rotation of night and day, on the ship which sails in the sea and which people take benefits from, in the water Allah sends from de sky to give a new life to a dead land, in the way all kind of creatures disperse through that land, in the change of winds' directions and clouds stuck between earth and sky too, signs for those people who can understand (Qur'an, 2:164).

3.1. Paradise Depiction

The structural representation of the components can be seen in the *Patio de la Acequia* in Granada which was also discussed by Torres Balbás, he referred towards the lush green gardens, flowing streams which has mentioned several times as a depiction of paradise for the blessed ones in the Holy book of Quran. Patio de la Acequia has been built to fulfill the requirements to make a structure of what has been mentioned in Quran as *Jannah* (Paradise), according to the scholars the purpose was to make a reflection of paradise what has been described in Surah Az Zumar in the following verse:

But those mindful of their Lord will have 'elevated' mansions, built one above the other, under which rivers flow. 'That is' the promise of Allah. 'And' Allah never fails in 'His' promise (Qur'an, 39:20).

The artisans of that time wished to make a structure like paradise, and it was a visual representation of their passion. The inscription on the palace says about the gardens, "as beautiful as a Bride". Beside this structure, the presence of natural elements, gardens, water and the huge minarets are common in most of the Islamic architecture to showcase what has been described in Quran as *Jannah*.

3.2. Celestial Elements

The artisans wanted to depict the Quran through their artworks either in architecture or in the illumination of Quran. Unlike the general depiction of the paradise the artists used several celestial elements like specific fruits, trees and animals to make it similar to what a real paradise would look like. Palm trees are the most common element used in several Islamic structures and also has mentioned in Quran in the following verse:

Would any of you wish to have a garden with palm trees, grapevines, and all kinds of fruits with rivers flowing underneath and as they grow very old with dependent children, a fiery whirlwind hits the garden, burning it all up? This is how Allah makes His revelations clear to you, so perhaps you will reflect. (Qur'an, 2:266).

A celestial fruit pomegranate which has been depicted in the Dome of the Rock, besides these two elements there are the representation of olives and grapevines (M. O. Abu A'mar, 2017: 13).

Besides these structural pattern depictions of the architecture, there have been several examples of the geometrical patterns used in tile work and in the illumination. The basic plan and most common thing that a person can witness is the repetition and a flow which symbolizes the infinity in designs that is also a part of Muslim religion.

3.3. Infinity

Tasha Brandstatter has also referred to the concepts of Islam which have been the part of Islamic patterns. The Infinite nature of God has a symbolic representation which can be seen in the repetition of patterns. This repetition also described another concept of Islam that God is everywhere. And here another perspective can be mentioned that the God is unknowable and behind the approach of human mind, so the use of abstraction in geometry dissolves the connection to the physical world and these patterns built a link between the souls and the spiritual world (Brandstatter, 2017: 14).

3.4. Unity and Order

Nimira Dewji has also made a reference towards the use of Islamic religious concepts through symbolic patterns. According to her in Islamic patterns the importance of unity and order can also be witnessed throughout Islamic architecture. The use of complex geometrical patterns, arrangements and combination of various shapes developed a symmetry in design which leads towards singularity as a whole which is also an important element to enter into this religion which is tawheed. The use of pattern in the Domes of mosques made a visitor to be inspired unconsciously by the boundless nature of God. These patterns were made in a circular way with the use of geometry as the circle is a perfect form which symbolizes infinity, not only circles but in the illumination designs, the rhythmic curves also depicts infinity and a never ending circle. In these arabesque patterns the growth of leaves out of one another instead of a single stem symbolizes the unity as a community (Dewji, 2016: 14).

And hold firmly to the rope of Allah all together and do not become divided. And remember the favor of Allah upon you - when you were enemies and He brought your hearts together and you became, by His favor, brothers. And you were on the edge of a pit of the Fire, and He saved you from it. Thus Allah does make clear to you His verses that you may be guided? (Quran, 3:103)

3.5. Beauty

In Islamic art the word cosmos has been used several times to describe the geometry and other Islamic architecture. The word cosmos means adornment, and the word cosmetics

which we use today for beauty products is actually derived from cosmos. In Islamic art and religion beauty is believed to be an important perspective of Islam as it is quoted in a hadith: "Allah is beautiful and he loves beauty." (Sahih Muslim: 265)

And this is one of the concepts that the Muslim artisans used to achieve perfection instead of replicating the nature they used geometry to convey what it represents. This beauty concept also lead the artists to make their writing stylized which resulted in calligraphy (Hussain, 2009: 15).

3.6. Symmetry

Symmetry is as important as the geometry itself in Islamic art, it is used everywhere, every region, every time period of Muslim community. We can see it in the Islamic architecture, arabesque pattern and in the calligraphic scripts. Symmetry used to play a role to link, to make a connection to form a group. This symmetry also works to show the connection between the Muslims of different nations to connect them into one community which we have witnessed today that the Islamic art has its own identity due to the uniqueness of the designs that make it stand out among others (Rózsa, 1986: 15).

3.7. Complexity

Islamic patterns seem to be filled with complexity and are difficult to draw but when we learn the technique we realized that it has been created just by two simple tools: a ruler and a pair of compasses. Eric Broug referred to the technique in a TEDEd just by starting with a circle to equally divide it into parts to make several other patterns (Broug, 2015). The concept behind it is similar as the creation of God, at first it seems simple and beautiful but deeper inside it is complex and unknowable.

[This is] a blessed Book which We have revealed to you, [O Muhammad], that they might reflect upon its verses and that those of understanding would be reminded. (Qur'an 38:29)

4. Symbolism of numbers in Islamic Art

Nature is full of patterns and numbers, from a DNA pattern to a minute particle in space, mathematics is everywhere in the universe, every number and pattern does have hidden meaning and a coded message for the ones who want to understand it. It is quoted in Quran in Surah Al Qamar: "Everything We created is precisely measured." (Al Qamar-49).

The universe follows a pattern and everything around us is organized and ruled by a unified power of God and this idea was flourished by many ancient civilizations like Egypt and Mesopotamians. Many researchers claimed that everything is based on the laws of sacred geometry, in the flower petals, rain drops, the chemical formulas and every single particle have a specific ratio, and these ratios are used by nature everywhere

so the Egyptians followed the sacred geometrical ratios to build their structures to make a connection with the unworldly powers.

Besides ancient civilizations, every religion in the world has sacred numbers and shapes to follow a pattern, for example number 7 is believed to be the most sacred number in many religions, According to Bible God created the earth in 7 days.

In the beginning God created the heavens and the earth. Now the earth was formless and empty, darkness was over the surface of the deep, and the Spirit of God was hovering over the waters. And God said, 'Let there be light' and there was light.(Genesis 1:1-3)

The following statement goes on and God mentioned the creations of one day after another that show how in 7 days the world was created. In another place 7th day of the week has been described as Sabbath, a holy day.

Observe the Sabbath day by keeping it holy, as the Lord your God has commanded you. Six days you shall labor and do all your work, but the seventh day is a Sabbath to the Lord your God. On it you shall not do any work, neither you, nor your son or daughter, nor your male or female servant, nor your ox, your donkey or any of your animals, nor any foreigner residing in your towns, so that your male and female servants may rest, as you do. (Deuteronomy 5:12-14)

In Hebrew number 7 is the most sacred number associated with the 7 pairs of clean animals on Noah's ark.

You shall take seven pairs of every clean animal with you, the male and his female. Of the animals that are not clean, take two, the male and his female. (Genesis 7:2)

In Islam there are 7 rounds around Kaaba and 7 walks between Safa and Marwa while performing Hajj which we derived from the Sunnah of Prophet Muhammad (PBUH). In another place 7 seas are mentioned in Surah Luqman.

"If all the trees on earth become pens, and the sea replenished by seven more seas were to supply them with ink, the Words of Allah would not be exhausted. Verily Allah is Most Mighty, Most Wise. To create all of you or to resurrect all of you is to Him like (creating or resurrecting) a single person. Verily Allah is All-Hearing, All-Seeing." (Luqman 27-28)

The number 7 plays an important role in Hindu religion as well. In Rig-Veda there are 7 parts of the world, seven seasons, seven heavenly castles. In their wedding culture the couple walks around the fire 7 times (Tolia, 2018: 17).

Apart from religions there are other places which describe the importance of this specific number. 7 holy seasons, 7 days in a week and 7 musical notes. Not only the number 7 but there are several other numeric ratios in nature which are associated with different concepts and significance. But every ratio can be described under the laws of sacred geometry, and this concept is verified and discussed on many platforms by several researchers.

Dr. Hayam Mahdy Salama is one of the scholars who contributed to prove this concept. He said that the ratios in nature created by God had a significance on Muslim artists, they used their beliefs while making Islamic structures to reflect the concepts of God in the Quran through geometry. He further elaborated the golden ratios with the examples of Islamic architecture to prove the existence of sacred geometry. El Morsi Abu El Abbas Mosque located in Alexandria is one of the examples with the existence of a golden rectangle in the façade of the mosque. Minaret of the great mosque of Samarra is another example in which the artist used a golden spiral. Stellar Geometric motifs is an example of Islamic pattern which contain golden ratio consist of five pentagons around a circle in the center (Salama, 2019: 18).

5. Discussion

5.1. Implementation of Islamic Beliefs in Art

Muslims preached Islam in several ways from war to pilgrimage in different regions far away, likely they used art to encourage people to accept Islam. There are 5 pillars to be followed in Islam and the artisans of that time used them to promote Islam on different levels, those principles are Faith, Prayer, Fasting, Zakat, and Hajj. The first step is to believe in Oneness of God which is faith (Shahada) which is mentioned below: “There is no god but God, and Muhammad is the Messenger of God”.

This belief of Muslims was the main focus of most of the artworks in different eras. They built mosques which are believed to be the house of Allah, and used to call and offer prayer. These Mosques were meant to build highly beautiful because it is mentioned in a hadith: “Allah is beautiful and he loves beauty” (Sahih Muslim: 265).

Not only mosques but other architectural structures have also been made attractive and charming. Beautiful gardens and streams were meant to build to look a like heaven of which imagery has been described in Quran in Surah az Zumar and many other places:

But those mindful of their Lord will have ‘elevated’ mansions, built one above the other, under which rivers flow. ‘That is’ the promise of Allah. ‘And’ Allah never fails in ‘His’ promise (Qur’an, 39:20).

This depiction of heaven showed their belief on the Day of Judgment which is another Islamic faith. To make these structures beautiful the Islamic artists used mathematics to achieve perfection, precise ratios were used under the supervision of mathematicians of that time to help the artisans in building those structures. The concept

of mathematical ratios was another piece of interest to get significance as the word 'Al Hisab' (Calculation) has been used in Quran 48 times and covered several concepts widely for example in Surah Yunus it is quoted that:

He is the One Who made the sun a radiant source and the moon a reflected light, with precisely ordained phases, so that you may know the number of years and calculation 'of time'. Allah did not create all this except for a purpose. He makes the signs clear for people of knowledge (Qur'an, 10:5).

In another place:

Allah is the One to Whom belongs the kingdom of the heavens and the earth, Who has never had any offspring, nor does He have a partner in governing the kingdom. He has created everything, ordaining it precisely (Qur'an, 25:2).

In the above mentioned verses Allah motivated human beings to learn the art of calculation and used it in everyday life. And said that everything He created has a précised ratio. Thus this concept of calculation and précised ratios had an impact on the artists to make interior and exterior designs precisely within specific ratios and for this particular purpose they make highly geometrical patterns. For example the geometric patterns on walls and ceilings of mosques.

In these patterns there's infinity which shows the Infinite nature of God, Oneness and spirituality, which is mentioned in Quran in Surah Taha: "And [all] faces will be humbled before the Ever-Living, the Sustainer of existence. And he will have failed who carries injustice" (Qur'an, 20:111).

In another place it is quoted that:

And do not invoke with Allah another deity. There is no deity except Him. Everything will be destroyed except His Face. His is the judgment, and to Him you will be returned (Qur'an, 28:88).

In the above mentioned verses of Qur'an it is clear that in Islam the infinite nature of God has another belief to being a Muslim. There is no start and no end of God and similarly the artisans used a circle to represent God symbolically as a circle also doesn't have a starting or ending point and most of the Islamic patterns have been made by the use of circles.

Abu Musa reported:

"The Messenger of Allah (ﷺ) was standing amongst us and he told us five things. He said: Verily the Exalted and Mighty God does not sleep, and it does not befit Him to sleep. He lowers the scale and lifts it. The deeds in the night are taken up to Him before the deeds of the day, and the deeds of the day before the deeds of the night. His veil is the light. In the hadith narrated by Abu Bakr (instead of the word "light") it is fire. If he

withdraws it (the veil), the splendor of His countenance would consume His creation so far as His sight reaches.” (Sahih Muslim: 179a)

In this hadith it is said that His (Allah’s) veil is light/fire. Under the reference of Quran and Hadith the importance of light has been mentioned in several places and for this purpose the openings for the entrance of light in Islamic architecture can be seen in several architectural sites.

Allah is in the veil of light, He is everywhere but His creation can’t see Him because of the barrier of light. He created this veil among his creations and Him to believe in Him while witnessing His creations all around. This idea of veil has been taken as inspiration for the Islamic artwork to show the Lord symbolically.

6. Conclusion

After cross checking the Islamic teachings and faith of Muslims with Islamic artworks, it is proposed that they considered their religion the main focus not only in daily life but also in art. And this belief of theirs resulted in the presence of highly symbolic geometry, the depiction of paradise in architecture, the beatification of writing and the interior patterns in their artworks. Thus the Quran and hadith references made it clear that in every aspect of their artwork there is an inspiration and a connection towards their religion. Apart from the belief of many, the prohibition to draw living beings, this paper lead towards another perspective that the Muslims were highly inspired by Islam and this inspiration made them took the ideas for artworks from their religion and the veil of light referred towards another perspective which is that Muslims of that time were free from the bondage of structure. They used geometry symbolically, they used circles to depict God symbolically, they built gardens and minarets to depict paradise symbolically, and similarly they were free from the bondage of structure and didn’t make living creatures directly but through geometry. This freedom from the bondage of structure leads towards aniconic art and highly geometrical artworks.

Referencias

- Abuaemar, Ibrahim. (2017). *Religious Symbolism in Islamic Art*. 7. 288-299. <https://doi.org/10.54240/2318-007-027-016>
- Abuaemar, Ibrahim. (2017). *Religious Symbolism in Islamic Art*. 7. 288-299. <https://doi.org/10.54240/2318-007-027-016>
- Arnold, F. (2018). *Mathematics and the Islamic Architecture of Córdoba*. ResearchGate, 7(35). <https://doi.org/10.3390/arts7030035>
- Brandstatter, T. (2017, September 29). What Do Patterns Mean in Islamic Architecture? *Classroom*. <https://classroom.synonym.com/facts-on-islamic-mosaics-12086007.html>.

- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2018, March 1). Halo. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/halo-art>
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023, May 20). mandala. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/mandala-diagram>
- [TED-Ed]. (2015, May 14). *The complex geometry of Islamic design - Eric Broug* [Video]. TEDEd. <https://ed.ted.com/lessons/the-complex-geometry-of-islamic-design-eric-broug>
- C. (2011, February 24). Magic geometry; geometric patterns in Islamic art. *Dreamstime*. <https://www.dreamstime.com/blog/magic-geometry-geometric-patterns-islamic-art-34555>
- Critchlow, K. (1976). *Islamic Patterns: An Analytical and Cosmological Approach* (pp. 9-23). Thames and Hudson Ltd, London.
- Dabbour, L. M. (2012). Geometric proportions: The underlying structure of design process for Islamic geometric patterns. *Frontiers of Architectural Research*, 1(4), 380-391. <https://doi.org/10.1016/j.foar.2012.08.005>
- Dabbour, L. M. (2012). Geometric proportions: The underlying structure of design process for Islamic geometric patterns. *Frontiers of Architectural Research*, 1(4), 380-391. <https://doi.org/10.1016/j.foar.2012.08.005>
- Dewji, N. (2016, July 8). Geometric patterns in Islamic art emphasised unity and order. *ISMAILIMAIL*. <https://ismailimail.blog/2016/07/08/geometric-patterns-in-islamic-art-emphasised-unity-and-order/>
- Dewji, N. (2016, July 8). Geometric patterns in Islamic art emphasised unity and order. *ISMAILIMAIL*. <https://ismailimail.blog/2016/07/08/geometric-patterns-in-islamic-art-emphasised-unity-and-order/>
- Dewji, N. (2016, July 8). Geometric patterns in Islamic art emphasised unity and order. *ISMAILIMAIL*. <https://ismailimail.blog/2016/07/08/geometric-patterns-in-islamic-art-emphasised-unity-and-order/>
- Ebrahimi, A. N. (2015). The Role of Mathematics and Geometry in Formation of Persian Architecture. *Asian Culture and History*, 7(1), 220-239. <https://doi.org/10.5539/ach.v7n1p220>
- Symbolism in Islamic Architecture. (2022, September 01). *Edubirdie*. Retrieved June 16, 2023, from <https://edubirdie.com/examples/symbolism-in-islamic-architecture/>
- Hussain, Z. (2009, June 30). Islamic art. *BBC*. https://www.bbc.co.uk/religion/religions/islam/art/art_1.shtml
- Mashayekh, H. (2005). Wisdom in Art: Mathematics in Islamic Architecture in Iran. *Renaissance Banff: Mathematics, Music, Art, Culture*, 331-336. <https://archive.bridgesmathart.org/2005/bridges2005-331.pdf>
- Magher, M. (n.d.). Symbolism of Circles in Egyptian Religion. *SeattlePi*. <https://education.seattlepi.com/symbolism-circles-egyptian-religion-5852.html>

- Moradhun, D. T. Numbers and Mathematical Concepts in Islam ~autofilled~ (p. 414). *Maths Concepts in Islam*. <https://books.google.com.pk/books?id=AkxSKtPJW08C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- (n.d.). The Halo-Religious Iconography. *Original Buddha*. [https://www.buddha-heads.com/buddha-head statues/the-halo/](https://www.buddha-heads.com/buddha-head%20statues/the-halo/)
- (n.d.). The Halo-Religious Iconography. *Original Buddha*. [https://www.buddha-heads.com/buddha-head statues/the-halo/](https://www.buddha-heads.com/buddha-head%20statues/the-halo/)
- Reki, M., & Selçuk, S. A. (2018). EVOLUTION OF GEOMETRIC PATTERNS IN ISLAMIC WORLD AND A CASE ON THE JALIS OF THE NAULAKHA PAVILION IN THE LAHORE FORT. *GUJ Sci*, 6(2), 83-97. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/499821>
- Rozsa, E. (1986). SYMMETRY IN MUSLIM ARTS. *Computers & Mathematics With Applications*, 12B(3/4), 725-750. <https://core.ac.uk/download/pdf/82142303.pdf>. [https://doi.org/10.1016/0898-1221\(86\)90420-7](https://doi.org/10.1016/0898-1221(86)90420-7)
- Salama, H. M. (2019). The role of Sacred Geometry in forming Islamic art. *فلسفة ونحو*, 4(14), 13-35. <https://doi.org/10.21608/MJAF.2019.25810>
- Sinha, S. S. (2022, January 21). Humayun's tomb: What are the architectural principles and influences on the famous Delhi monument? *Scroll.in*. <https://scroll.in/article/1015522/humayuns-tomb-what-are-the-architectural-principles-and-influences-on-the-famous-delhi-monument>
- Staff, E. (2021, January 27). Spiritual Symbolism of a Circle (+ 23 Spiritual Circular Symbols). *Outofstress*. <https://www.outofstress.com/spiritual-symbolism-of-circle/>
- Tennant, R. (2003). Islamic Constructions: The Geometry Needed by Craftsmen. *Meeting Alhambra, ISAMA-BRIDGES Conference Proceedings*, 259-264. <https://archive.bridgesmathart.org/2003/bridges2003-459.pdf>
- Department of Islamic Art (2001, October). Figural representation in Islamic Art. *The Metropolitan Museum of Art*. https://www.metmuseum.org/toah/hd/figs/hd_figs.htm
- Department of Islamic Art (2001, October). Figural representation in Islamic Art. *The Metropolitan Museum of Art*. https://www.metmuseum.org/toah/hd/figs/hd_figs.htm
- Tolia, D. (2018, December 13). The Importance of Number 7. *LinkedIn*. <https://www.linkedin.com/pulse/importance-number-7-dharmesh-tolia-l-i-o-n-/>
- Wade, D. (2022, May). Why Geometry? Reflections on the decorative arts of Islam. *Patterninislamicart.com*. <https://patterninislamicart.com/why-geometry-reflections-on-the-decorative-arts-of-islam>
- Williamson, A. (n.d.). Biomorph Art The Art of Arabesque. *The Art of Islamic Pattern*. <https://artofislamicpattern.com/resources/introduction-to-islami/>

Feminismos en el lenguaje cinematográfico. Análisis de personajes mujeres en las producciones Disney

Feminisms in Cinema Language. Analysis of Female Characters in Disney Productions

Ricard Huerta

Universitat de València

ricard.huerta@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-1430-3198>

Recibido: 24/03/2024

Revisado: 25/05/2024

Aceptado: 23/06/2024

Publicado: 01/07/2024

Vicente Monleón Oliva

Generalitat Valenciana

vicente.monleon.94@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8357-1316>

Sugerencias para citar este artículo:

Huerta, Ricard y Monleón Oliva, Vicente (2024). «Feminismos en el lenguaje cinematográfico. Análisis de personajes mujeres en las producciones Disney», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 193-220), <https://dx.doi.org/10.17561/rte.26.8781>

Resumen

El presente estudio establece un paralelismo entre las distintas fases evolutivas de los feminismos y la repercusión que estas teorías y prácticas han tenido en las películas de la productora Disney. Las sucesivas olas que han determinado el proceso de evolución del legado feminista nos permiten evidenciar la vigencia de las teorías feministas a partir de su constante actualización. Para realizar el análisis nos basamos en los personajes femeninos de distintas películas, entre las que predominan aquellas que forman parte de la colección “Clásicos Disney”. Elaboramos una clasificación de dichas mujeres, protagonistas de los films seleccionados, y planteamos un acercamiento a sus características definitorias, estableciendo una serie de categorías y variables. Comprobamos que, a pesar de la ideología conservadora de la productora, las mujeres han sido determinantes en sus películas, y sus características han seguido los pasos de las distintas olas del feminismo, como elemento de adaptación a cada momento histórico.

Palabras clave: cine, feminismo, Disney, educación, artes visuales.

Abstract

The present study draws a parallel between the different evolutionary phases of feminisms and the impact that these theories and practices have had on the films of the Disney production company. The successive waves that have determined the process of evolution of feminisms allow us to demonstrate the validity of feminist theories based on their constant updating. To carry out the analysis, we based ourselves on the female characters of different films, among which those that are part of the “Disney Classics” collection predominate. We developed a classification of these women, protagonists of the selected films, and proposed an approach to their defining characteristics, establishing a series of categories and variables. We can see that, despite the conservative ideology of the production company, women have been decisive in her films, and their characteristics have followed in the footsteps of the different waves of feminism, as an element of adaptation to each historical moment.

Keywords: Cinema, Feminism, Disney, Education, Visual Arts.

1. Introducción

Entendemos por feminismos aquellas teorías y prácticas que sirven como referencias para seguir los pasos del movimiento feminista, valorando el papel de las autoras y autores que han elaborado distintas teorías o han destacado por visibilizar sus prácticas en defensa de la presencia de las mujeres en los distintos ámbitos del poder y en el ámbito social, cultural, político y económico. El cine es, sin duda, uno de los estamentos mediáticos más poderosos (Benjamin, 2003), y cuando hablamos de cine, nos referimos también a todas las extensiones audiovisuales y mediáticas que lo acompañan, ya que la tradición de las películas ha dado paso en la actualidad a un entramado en el que determinadas realidades funcionan en la maraña que componen las series, los videojuegos, la publicidad, la mercadotecnia, y todos los satélites que rodean a la creación cinematográfica mediante pantallas y dispositivos (Patiño, 2017). Los personajes creados para películas y series constituyen un engranaje muy poderoso, un factor determinante que adquiere mayor potencia a medida que dichas creaciones son utilizadas en distintos medios, llegando a públicos mayoritarios como representaciones de modelos a seguir (Monleón, 2020). Por tanto, la creación de un personaje para una película es algo importante, algo que debemos tener en cuenta cuando analizamos realidades sociales y culturales compartidas.

Tal y como lo plantea Sofía Solís Salazar, en cada película detectamos un conjunto de signos que se integran en la composición del personaje, codificando así una imagen que representa una identidad determinada, adquiriendo sentido dentro de la historia. El guion cinematográfico se desarrolla dentro de un discurso ideológico específico, lo cual resulta esencial para determinar la identidad y el comportamiento de cada personaje (Osuna-Acedo et al., 2018). Al construir una imagen femenina, se plasman en ella una serie de códigos para que en película sea reconocida como tal. Esta imagen pertenece a un criterio definido, de modo que pueda ser identificada por un público en un contexto histórico determinado. Representación y reconocimiento se interpelan mutuamente. Cuando las

formulaciones de estas composiciones femeninas son reiterativas, generan estereotipos que se usan como modelos de representación en el cine (Solís Salazar, 2018).

Podríamos decir que no existe la presencia concreta del personaje, sino una adquisición de las definiciones culturales que representa y, por lo tanto, también de los estereotipos de género que nos envía (Cuenca, 2019). El cuerpo simbolizado que se materializa en la puesta en escena incide así en la percepción del público, generando composiciones asumidas en lo femenino, las cuales generan una ilusión de identidades incluso anteriores a la manipulación cinematográfica. Mediante dicha estrategia, el cine materializa valores esenciales de las identidades de género. Los estereotipos, además de ser recursos narrativos, producen modelos que son reconocidos por el público como reales. Por todo ello, el análisis de la imagen cinematográfica de las mujeres es de gran importancia, no únicamente como evidencia de sus condiciones de representación y producción, sino para comprender que las imágenes cinematográficas son también productoras de significados que interpelan al público con un discurso específico de género (Pérez-Rufi, 2016). El cine produce estereotipos constantemente.

El cine constituye una herramienta mediadora en los procesos educativos, ya que permite trabajar temas transversales de modo vivencial, utilizando personajes que recrean narrativas, mediante imágenes que generan significados acordes al imaginario colectivo. Dicho imaginario está ligado a una cultura, y por tanto activa los estereotipos propios de esa cultura, lo cual condiciona las formas de ver la realidad por parte de los públicos (Gil-Ibáñez et al., 2022). Los arquetipos y estereotipos de género presentes en occidente están vinculados al papel que ejercen tanto los hombres como las mujeres, por lo que resulta conveniente reflexionar acerca de los mitos ligados a la feminidad (Cruzado Rodríguez, 2022). En nuestra investigación utilizamos ejemplos de películas de diferentes momentos históricos, y conviene matizar aquí que cuando estudiamos una película del pasado, se produce un choque de estereotipos en nuestro imaginario, incluso un cierto extrañamiento (Pié, 2021), puesto que debemos imaginar la situación de las mujeres en cada época, y advertir los cambios acaecidos respecto al papel de las mujeres en la sociedad, tanto en la representación del icono femenino, como en las expectativas, motivaciones, y anhelos que definen dichos comportamientos. Los personajes femeninos del cine son testimonio de una historia, la de la mujer que respira y vive en la época en la que se estrenó la película. Lo que acontece en el film pertenece al pasado. El futuro que ha de venir (y que conocemos como espectadores/as) no está contenido en la trama de la película, de modo la distancia respecto al relato es la que permite identificar las variables que definen al género en cada cinta, observando la evolución de las mismas (Martínez-Vérez et al., 2023).

Efectuando un esquema de los que han supuesto las sucesivas olas del feminismo en base al criterio que defiende el feminismo teórico o cronológico, podemos asumir que la primera ola se inicia a mediados del siglo XVIII con el nacimiento de lo que ahora conocemos como feminismo moderno; la segunda ola feminista cubriría desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX; la tercera ola comenzaría en la década de los años 1960; y finalmente el feminismo teórico habla de cuarta ola al referirse a la actualidad. Ahora bien, desde la corriente anglosajona se tiende a establecer una primera

ola que va de mediados del XIX hasta principios del XX, una segunda ola que cubre la segunda mitad del siglo XX (aquí resulta crucial la publicación del libro *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir), y una tercera ola que va desde los años 1990 hasta la actualidad. Nosotros utilizaremos el criterio del feminismo teórico, para poder así determinar tres momentos importantes en cuanto a la cronología cinematográfica se refiere:

- De 1928 (primer film Disney) a 1950 (libro *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir)
- De 1951 a 1990 (tercera ola feminista)
- De 1991 a 2024 (cuarta ola feminista)

Con estas tres etapas generamos un encuentro entre los personajes mujeres de las películas Disney y cómo afectó en su gestación cada ola del feminismo.

Habida cuenta de la importancia que adquiere el pensamiento de Simone de Beauvoir en nuestra indagación, recordamos que la teoría principal de la autora parte de que entendemos por mujer el producto cultural que se ha construido socialmente sobre el cuerpo sexuado de las mujeres (Monleón, 2022). Beauvoir critica que la mujer se ha definido a lo largo de la historia siempre respecto a algo: como madre, esposa, hija o hermana. Por ese motivo, son las mujeres quienes deben reconquistar su propia identidad específica desde sus propios criterios. Las mujeres han sido educadas y socializadas para serlo, como atestigua la frase “No se nace mujer: llega una a serlo”, con la que Beauvoir denuncia que ser mujer no es un carácter natural, sino el resultado de una historia, la de la civilización, que crea el estatus femenino. La biología no define la femineidad como concepto, aunando rasgos como emotividad, cuidados, dependencia, paciencia, suavidad, sacrificio, en realidad estos vienen determinados por la educación, lo cual prueba que no existe un vínculo natural entre mujer (hembra) y feminidad (género). A mediados de los años 1990 será Judith Butler quien pondrá de nuevo en tela de juicio todos estos parámetros, insistiendo en el carácter social y político de los cuerpos, defendiendo que el género no está en modo alguno ligado a hechos corporales materiales, sino que es una construcción social, una ficción que, por lo tanto, está abierta al cambio y a la contestación, puesto que no existe una esencia que el género exprese, ni exterioriza un ideal al que aspire (Butler, 2010).

Teniendo en cuenta que la segunda ola feminista se da entre las décadas de 1960 y 1980, conviene recordar que la lucha durante aquellos años se daba tanto en los ámbitos jurídico, social y médico como en el reconocimiento de los derechos civiles, reivindicando cuestiones relativas a la sexualidad, la desigualdad, la familia, el trabajo o la reproducción. La Segunda Guerra Mundial había reforzado la incorporación de la mujer al mundo laboral, algo que se convertiría en una conquista y un objetivo primordial para el feminismo: la independencia de la mujer a partir del trabajo. También es una época que potenció los movimientos de liberación sexual de las mujeres. Por su parte, el feminismo de la tercera ola defiende que no existe un solo modelo de mujer, y aparecen nuevas interpretaciones hacia el género. El feminismo se nutre de otras corrientes como el ecofeminismo, el feminismo étnico o la transexualidad (Lambert, 2021), incorporando como toma de conciencia que la jerarquía del varón sobre la mujer se basa en toda una

estructura social que lleva siglos instalada: el patriarcado (Navarro Espinach, 2019). La actual cuarta ola feminista gira en torno a la globalización de las problemáticas, con grandes manifestaciones del 8 de marzo, o con movimientos como el #Metoo, acciones que despiertan la conciencia feminista en una parte de la población que no estaba tan relacionada con el activismo. El movimiento ha traspasado fronteras y se ha popularizado, llegando a ser defendido activamente también por muchos hombres.

Centrándonos ya en el universo Disney, una de las facetas que caracteriza esta productora, que hoy en día es un conglomerado debido a la adquisición de otras productoras, es su carácter reaccionario y heteropatriarcal, siempre muy rezagado respecto a los alcances sociales y políticos que se van dando en el mundo (Huerta y Monleón, 2022). A pesar de ello, no podemos descartar un factor que resulta muy convincente, ya que el cine Disney tiene un fuerte carácter comercial, y siempre fue pensado para mayorías, por lo cual, si existen avances que dichas mayorías han asumido, por muy reaccionaria que sea la compañía, acabará cediendo al guion del mercado, es decir, incorporará los avances sociales en la creación de sus personajes y ficciones (Awad, 2020).

2. Metodología

Esta investigación parte de un posicionamiento socio-crítico (Monleón y Carbonell-Moliner, 2023) y socio-educativo (Martín de Castro, et al., 2016) ya que pretende indagar en una realidad social y comunitaria como es el movimiento feminista a través de historias de vida de personajes mujeres en películas clásicas Disney. Todo ello con un trasfondo educativo, el cual persigue generar un discurso reflexivo y crítico hacia la trama para generar una visibilidad del movimiento y ponerlo al alcance de la ciudadanía.

El estudio sigue una hibridación entre la metodología cualitativa y artística (Alonso-Sanz, 2013). Por una parte, se recurre a la Investigación Basada en Imágenes (Monleón y Carbonell-Moliner, 2023) en tanto que se analizan las figuras mujeres de audiovisuales de animación, es decir, se recurre al componente visual como elemento y muestra de estudio. Por otra parte, la Investigación Artística (Gómez et al., 2006) y la Investigación Basada en las Artes (Hernández, 2008) también está presente ya que la muestra de estudio se entiende como un elemento propio del arte; la cinematografía de animación Disney entendida como un elemento de la cultura visual (Huerta y Monleón, 2020).

La muestra de estudio seleccionada son las figuras mujeres, villanas y protagonistas, tanto principales como secundarias (Monleón, 2022) de la colección de clásicos Disney, quienes, a través de sus discursos visuales, lingüísticos, características personales, historias de vida, etc., contribuyen a exaltar los principios de las cuatro olas feministas que van sucediéndose a lo largo de las décadas hasta llegar a la actualidad.

La colección “clásicos” Disney se centra en un conjunto de 60 largometrajes producidos entre 1937 y 2016; aunque el listado va ampliándose con el tiempo e incluyendo nuevos productos a la misma; ampliándola en cuanto a recurso audiovisual. Se recurre a una revisión crítica y cinematográfica (Ramos, 2015) del discurso presentado

a través de la cual se etiquetan variables de estudio en la muestra seleccionada como son: el empoderamiento femenino, la independencia del hombre, los conocimientos científicos, la inteligencia, las “masculinidades”, la experiencia de vida, los cuerpos diversos, la autoridad, el deporte, la rebeldía en la mujer, la profesionalidad, la valentía, la sexualidad, las diversidades (racial, étnica y sexual), la transexualidad y la fuerza. Todos estos hallazgos se presentan en una tabla visual de resultados (Marín Viadel y Roldan, 2017)

3. Marco empírico





En la tabla 1 se recoge la muestra de estudio presentada y la relación existente entre películas, mujeres que aparecen en estas, tipo de personajes y características que permiten etiquetarlas como seguidoras del movimiento feminista y, en contra del mismo.

Todo el marco empírico queda presentado en una tabla visual de resultados (Marín Viadel y Roldan, 2017) en la que se combinan imágenes (para exaltar el componente estético de las figuras femeninas en Disney) con texto escrito para complementar dicho discurso artístico.

Tabla 1
Muestra de estudio

PELICULA	PERSONAJE	TIPO DE PERSONAJE	CARACTERÍSTICAS FEMINISTAS
<i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937)	La reina Grimhilde 	Antagonista principal	Empoderamiento femenino Independencia del hombre Conocimientos científicos Inteligencia “Masculinidades”

1 Walt Disney (1937). La reina Grimhilde [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

	<p>La bruja</p>  <p>2</p>	Antagonista secundaria	<p>Empoderamiento femenino Independencia del hombre Conocimientos científicos Inteligencia “Masculinidades” Experiencia de vida</p>
<i>Dumbo</i> (Disney, 1941)	<p>Los elefantes</p>  <p>3</p>	Antagonista secundaria	“Masculinidades” y cuerpos diversos
<i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950)	<p>Lady Tremaine</p>  <p>4</p>	Antagonista principal	<p>Autoridad Inteligencia “Masculinidades” Experiencia de vida</p>
<i>Alicia en el país de las maravillas</i> (Disney, 1951)	<p>La reina de corazones</p>  <p>5</p>	Antagonista principal	<p>Empoderamiento femenino Independencia del hombre Deportista “Masculinidades”</p>

2 Walt Disney (1937). La bruja [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).





3 Walt Disney (1941). Las elefantes [Figura]. En *Dumbo* (Disney, 1941).

4 Walt Disney (1950). Lady Tremaine [Figura]. En *La Cenicienta* (Disney, 1950).

5 Walt Disney (1951). La reina de corazones [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

	<p>Madre Ostra</p>  <p>6</p>	<p>Figura secundaria en una historia secundaria a la trama principal</p>	<p>Inteligencia Experiencia de vida</p>
<p><i>La dama y el vagabundo</i> (Disney, 1955)</p>	<p>Reina</p>  <p>7</p>	<p>Figura principal</p>	<p>Rebeldía en la mujer</p>
<p><i>La bella durmiente</i> (Disney, 1959)</p>	<p>Maléfica</p>  <p>8</p>	<p>Antagonista principal</p>	<p>Empoderamiento femenino Independencia del hombre Inteligencia “Masculinidades”</p>
	<p>Dragona</p>  <p>9</p>	<p>Antagonista secundaria</p>	<p>Empoderamiento femenino Independencia del hombre “Masculinidades”</p>
	<p>Primavera</p>  <p>10</p>	<p>Figura secundaria</p>	<p>“Masculinidades”</p>






- 6 Walt Disney (1951). Madre ostra [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).
- 7 Walt Disney (1955). Reina [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
- 8 Walt Disney (1959). Maléfica [Figura]. En *La bella durmiente* (Disney, 1959).
- 9 Walt Disney (1959). Dragona [Figura]. En *La bella durmiente* (Disney, 1951).
- 10 Walt Disney (1959). Primavera [Figura]. En *La bella durmiente* (Disney, 1959).

<i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961)	Cruella de Vil  11	Antagonista principal	Empoderamiento femenino Independencia del hombre Inteligencia “Masculinidades”
	Nanny  12	Figura secundaria	“Masculinidades”
<i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973)	Lady Cluck  13	Figura secundaria	“Masculinidades”
<i>Los rescatadores</i> (Reitherman, 1977)	Bianca  14	Figura principal	Profesionalidad
	Penny  15	Figura principal	Valentía Rebeldía






- 11 Walt Disney (1961). Cruella de Vil [Figura]. En *101 dálmatas* (Disney, 1961).
 12 Walt Disney (1961). Nanny [Figura]. En *101 dálmatas* (Disney, 1961).
 13 Walt Disney (1973). Lady Cluck [Figura]. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973).
 14 Walt Disney (1977). Bianca [Figura]. En *Los rescatadores* (Reitherman, 1977).
 15 Walt Disney (1977). Penny [Figura]. En *Los rescatadores* (Reitherman, 1977).

	<p>Madame Medusa</p>  <p>16</p>	Antagonista principal	<p>Empoderamiento femenino Independencia del hombre Inteligencia “Masculinidades”</p>
<p><i>Tod y Toby</i> (Miller, et al., 1981)</p>	<p>La viuda Tweed</p>  <p>17</p>	Figura secundaria	<p>Empoderamiento femenino Independencia del hombre</p>
<p><i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin, 1988)</p>	<p>Jenny</p>  <p>18</p>	Figura principal	<p>Valentía</p>
	<p>Georgette</p>  <p>19</p>	Figura secundaria	<p>Sexualidad</p>
<p><i>La sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989)</p>	<p>Ariel</p>  <p>20</p>	Figura principal	<p>Valentía Rebeldía Sexualidad</p>





- 16 Walt Disney (1977). Madame Medusa [Figura]. En *Los rescatadores* (Reitherman, 1977).
- 17 Walt Disney (1981). La viuda Tweed [Figura]. En *Tod y Toby* (Miller, et al., 1981).
- 18 Walt Disney (1988). Jenny [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).
- 19 Walt Disney (1988). Georgette [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).
- 20 Walt Disney (1989). Ariel [Figura]. En *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989).

	<p>Úrsula</p>  <p>21</p>	Antagonista principal	Empoderamiento femenino Independencia del hombre Inteligencia “Masculinidades”
	<p>Vanessa</p>  <p>22</p>	Antagonista secundaria	Empoderamiento femenino Inteligencia Sexualidad
<i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Schumacher, 1990)	<p>Bianca</p>  <p>23</p>	Figura principal	Profesionalidad
<i>La bella y la bestia</i> (Hahn, 1991)	<p>Bella</p>  <p>24</p>	Figura principal	Inteligencia Valentía
	<p>Sra. Potts</p>  <p>25</p>	Figura secundaria	“Masculinidades”






- 21 Walt Disney (1989). Úrsula [Figura]. En *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989).
- 22 Walt Disney (1989). Vanessa [Figura]. En *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989).
- 23 Walt Disney (1990). Bianca [Figura]. En *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990).
- 24 Walt Disney (1991). Bella [Figura]. En *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).
- 25 Walt Disney (1991). Sra. Potts [Figura]. En *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).

	<p>El armario</p>  <p>26</p>	Figura secundaria	“Masculinidades”
	<p>Plumette</p>  <p>27</p>	Figura secundaria	Sexualidad
	<p>Trillizas</p>  <p>28</p>	Figura secundaria	Sexualidad
<p><i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992)</p>	<p>Jasmine</p>  <p>29</p>	Figura principal	Valentía Rebeldía Sexualidad
<p><i>El rey león</i> (Hahn, 1994)</p>	<p>Nala</p>  <p>30</p>	Figura principal	Valentía Rebeldía Independencia del hombre






- 26 Walt Disney (1991). El armario [Figura]. En *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).
- 27 Walt Disney (1991). Plumette [Figura]. En *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).
- 28 Walt Disney (1991). Las trillizas [Figura]. En *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).
- 29 Walt Disney (1991). Jasmine [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).
- 30 Walt Disney (1994). Nala [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

<i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995)	Pocahontas  31	Figura principal	Valentía Rebeldía Sexualidad Diversidad racial
<i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996)	Esmeralda  32	Figura secundaria	Valentía Rebeldía Sexualidad Diversidad étnica
	Laverne  33	Figura secundaria	“Masculinidades”
<i>Hércules</i> (Deewey y Haaland, 1997)	Meg  34	Antagonista / figura secundaria	Sexualidad






- 31 Walt Disney (1995). Pocahontas [Figura]. En *Pocahontas* (Pentecost, 1995).
32 Walt Disney (1996). Esmeralda [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).
33 Walt Disney (1996). Laverne [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).
34 Walt Disney (1997). Meg [Figura]. En *Hércules* (Deewey y Haaland, 1997).

<i>Mulan</i> (Coats, et al., 1998)	Mulan  35	Figura principal	Valentía Rebeldía Diversidad sexual
	La casamentera  36	Antagonista secundaria	“Masculinidades”
<i>Tarzan</i> (Arnold, et al., 1999)	Terk  37	Figura secundaria	“Masculinidades”
<i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001)	Helga Katrina  38	Antagonista secundaria	Profesionalidad Empoderamiento femenino Independencia del hombre Inteligencia Sexualidad
	Audrey Roció Ramírez  39	Figura secundaria	Profesionalidad “Masculinidades”


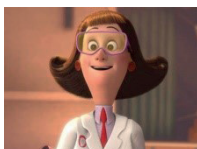


- 35 Walt Disney (1998). Mulan [Figura]. En *Mulan* (Coats, et al., 1998).
- 36 Walt Disney (1998). La casamentera [Figura]. En *Mulan* (Coats, et al., 1998)
- 37 Walt Disney (1999). Terk [Figura]. En *Tarzan* (Arnold, et al., 1999).
- 38 Walt Disney (2001). Helga Katrina [Figura]. En *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).
- 39 Walt Disney (2001). Audrey Roció Ramírez [Figura]. En *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).

	<p>Wilhelmida Bertha Packard</p>  <p>40</p>	Figura secundaria	<p>Profesionalidad “Masculinidades” Experiencia de vida</p>
<p><i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002)</p>	<p>Lilo</p>  <p>41</p>	Figura principal	<p>Profesionalidad “Masculinidades”</p>
	<p>Nani</p>  <p>42</p>	Figura secundaria	<p>“Masculinidades” Rebeldía Valentía</p>
	<p>Peackley</p>  <p>43</p>	Figura / antago- nista secundaria	<p>Inteligencia Transexualidad</p>
<p><i>El planeta del tesoro</i> (Clements, et al., 2002)</p>	<p>Capitana Amelia</p>  <p>44</p>	Figura secundaria	<p>Inteligencia Sexualidad Valentía Profesionalidad</p>

- 40 Walt Disney (2001). Wihelmina Bertha Packard [Figura]. En *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).
- 41 Walt Disney (2002). Lilo [Figura]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).
- 42 Walt Disney (2002). Nani [Figura]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).
- 43 Walt Disney (2002). Pleackley [Figura]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).
- 44 Walt Disney (2002). Capitana Amelia [Figura]. En *El planeta del tesoro* (Clements, et al., 2002).

<i>Hermano oso</i> (Williams, 2003)	La chamana de la tribu  45	Figura secundaria	Inteligencia Sabiduría Experiencia de vida “Masculinidades”
<i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004)	Maggi  46	Figura principal	Valentía Rebeldía Inteligencia “Masculinidades”
	Pearl Gesner  47	Figura secundaria	Valentía “Masculinidades”
<i>Chicken Little</i> (Fullmer, 2005)	Abby Mallard  48	Figura secundaria	Diversidad funcional
<i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter y Mc-Kim, 2007)	Doris  49	Antagonista secundaria	Inteligencia Conocimientos científicos Rebeldía

- 45 Walt Disney (2003). La chamana de la tribu [Figura]. En *Hermano oso* (Williams, 2003).
46 Walt Disney (2004). Maggi [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).
47 Walt Disney (2004). Pearl Gesner [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).
48 Walt Disney (2005). Abby Mallard [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).
49 Walt Disney (2007). Doris [Figura]. En *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter y McKim, 2007).

	<p>Franny Robinson</p>  <p>50</p>	Figura secundaria	<p>Inteligencia</p> <p>Conocimientos científicos</p>
	<p>Lucille Krunklehorn</p>  <p>51</p>	Figura secundaria	<p>Inteligencia</p> <p>Conocimientos científicos</p>
<p><i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009)</p>	<p>Tiana</p>  <p>52</p>	Figura principal	<p>Diversidad racial</p> <p>Profesionalidad</p> <p>Empoderamiento femenino</p> <p>Valentía</p>
<p><i>Enredados</i> (Conli, 2010)</p>	<p>Rapunzel</p>  <p>53</p>	Figura principal	<p>Valentía</p> <p>Rebeldía</p>

50 Walt Disney (2007). Fanny Robinson [Figura]. En *Descubriendo a los Robinson* (Lasseter y McKim, 2007).

51 Walt Disney (2007). Lucille Klunklehorn [Figura]. En *Descubriendo a los Robinson* (Lasseter y McKim, 2007).

52 Walt Disney (2009). Tiana [Figura]. En *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

53 Walt Disney (2010). Rapunzel [Figura]. En *Enredados* (Conli, 2010).

	<div>Mamá Gothel</div> <div></div> <div>54</div>	Antagonista principal	Empoderamiento femenino Independencia del hombre Conocimientos científicos Inteligencia Experiencia de vida “Masculinidades”
<i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012)	<div>Vanellope</div> <div></div> <div>55</div>	Figura principal	Valentía Rebeldía “Masculinidades”
<i>Frozen: El reino del hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013)	<div>Elsa</div> <div></div> <div>56</div>	Figura principal	Valentía Rebeldía Empoderamiento femenino Independencia del hombre Diversidad sexual
<i>Big Hero 6</i> (Conli, et al., 2014)	<div>Go Go Tomago</div> <div></div> <div>57</div>	Figura secundaria	Inteligencia Conocimientos científicos Empoderamiento femenino “Masculinidades”

54 Walt Disney (2010). Mamá Gothel [Figura]. En *Enredados* (Conli, 2010).

55 Walt Disney (2012). Vanellope [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

56 Walt Disney (2013). Elsa [Figura]. En *Frozen: El reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

57 Walt Disney (2014). Go Go Tomago [Figura]. En *Big Hero 6* (Conli, et al., 2014).






	<p>Abigail</p>  <p>58</p>	Figura secundaria	<p>Inteligencia Conocimientos científicos Profesionalidad</p>
<p><i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015)</p>	<p>Judy</p>  <p>59</p>	Figura principal	<p>Profesionalidad Inteligencia Fuerza “Masculinidades” Valentía</p>
	<p>Ovina</p>  <p>60</p>	Antagonista principal	<p>Profesionalidad Inteligencia Conocimientos científicos Independencia del hombre Empoderamiento femenino Valentía</p>
<p><i>Vaiana</i> (Shurer, 2016)</p>	<p>Vaiana</p>  <p>61</p>	Figura principal	<p>Empoderamiento femenino Valentía Rebeldía</p>
	<p>Abuela Tanna</p>  <p>62</p>	Figura secundaria	<p>Inteligencia Experiencia de vida</p>

Tabla. Fuente: elaboración propia

- 58 Walt Disney (2014). Abigail [Figura]. En *Big Hero 6* (Conli, et al., 2014).
- 59 Walt Disney (2014). Judy [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).
- 60 Walt Disney (2014). Ovina [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).
- 61 Walt Disney (2016). Vaiana [Figura]. En *Vaiana* (Shurer, 2016).
- 62 Walt Disney (2016). Abuela Tanna [Figura]. En *Vaiana* (Shurer, 2016).

4. Discusión

Las mujeres y figuras femeninas presentadas en la colección de clásicos Disney transmiten a la sociedad consumidora de dichos productos un discurso que finalmente se mueve a favor del empoderamiento femenino (Hernández Gutiérrez, 2020). Por un lado, se advierte el apego hacia aquellas figuras antagonistas femeninas que solo requieren de su propio desempeño vital para sobreponerse a las adversidades y seguir evolucionando en sus historias de vida. Estas son presentadas en un primer momento como un ejemplo comunitario carente de ética en el momento contextual de principios de los años 20 del siglo pasado. De ahí, que el empoderamiento solo se recoja en las figuras perversas que son mujeres. Por otro lado, esta exaltación y deseo de mejora en el personaje femenino se extiende también a otras figuras como son las protagonistas; mostrando así un compromiso real con el movimiento de cambio y dirigido hacia un entorno más co-educativo.

Siguiendo con esta evolución contextual y a través de la cual se genera un tránsito del movimiento extensible hacia todos los tipos de mujeres que aparecen en la colección; se liga dicho empoderamiento hacia una independencia total de la mujer con respecto al apoyo de su respectivo varón (López-García Torres y Saneleuterio, 2021). Mientras que las mujeres perversas nunca necesitan de la ayuda de los hombres para llevar a la práctica sus malévolos planes en contra de quienes protagonizan los filmes (en el caso de recurrir a secuaces, estos dificultan su labor y le generan mayor cuantía de barreras para alcanzar sus metas); las protagonistas de los largometrajes van avanzando en sus historias de vida hasta ser conscientes de la autonomía e independencia que presentan para resolver las dificultades que se van derivando en las tramas. Estas características también quedan ligadas a la autoridad (López Iglesias y Zamor, 2013) que presentan, sobre todo aquellas mujeres que ostentan el rol de villanas, quienes representan cargos de responsabilidad, etc.

Este empoderamiento femenino e independencia con respecto al varón viene determinado y ocasionado debido al aumento de conocimiento científico, inteligencia y sabiduría en la mujer (Míguez, 2015). Paulatinamente se elimina el componente de curandería y hechicería que caracteriza a las brujas y cuyas prácticas se ponen en contra de la religión cristiana; para generar un deseo de aumento de conocimiento en la figura de la mujer. Exaltando así la posibilidad de liberación de las mismas.

Esta sabiduría en las mujeres viene determinada por una mayor experiencia de vida en las mismas y, por tanto, debido a un aumento de edad el cual es percibido como un componente positivo en estas. La idea se manifiesta como un medio de empoderamiento femenino vinculado con el propio movimiento social. Al igual que ocurre con la productora Studio Ghibli (Aguado Peláez y Martínez García, 2016), la mayor edad de las mujeres se va percibiendo como un aspecto positivo en la identidad de las mismas, ya que permite etiquetarlas como mujeres sabias, con conocimientos y experiencias de vida que les permiten reducir errores en sus actuaciones y toma de decisiones.

En relación a las características y tendencias propias de la tercera ola feminista se aprecia un componente rebelde en la mujer protagonista (Monleón, 2020). Ya no simplemente la mujer antagonista rompe con la norma establecida por la comunidad,

sino que quien protagoniza el filme y se etiqueta como figura bondadosa también pone en cuestión las reglas impuestas desde el nacimiento; generando una reflexión crítica sobre el modelo ético a seguir y en busca de descubrimiento hacia lo desconocido y lo prohibido. Otro aspecto característico de esta ola es la sexualidad en la mujer (Toazo Cuvi, 2023), es decir, la capacidad de decisión que presentan estas sobre el tratamiento de su cuerpo, el control del mismo, etc. Por primera vez en la historia del cine Disney la figura femenina es dotada de una sexualidad que no la convierte en objeto deseado de posesión del varón, sino como una extensión más del cuerpo de ella.

Al comienzo de la productora Disney, el diseño y presentación de la mujer perversa se relaciona con la masculinidad, es decir, Disney etiqueta a la villana como ser perverso por presentar una serie de características comunes, por ser etiquetada como un ser que transita entre géneros, que escapa de los parámetros normativos, etc. No obstante, estas masculinidades se han ido empoderando en la figura de la mujer y volviéndolas necesarias para su desempeño. Las historias actuales Disney presentan a mujeres empoderadas, autónomas, con independencia y posibilidad de superación y de auto-salvación (Gómez, 2017). En ocasiones, sobre todo en la construcción estética de las figuras villanas, las masculinidades presentes en las figuras femeninas se relacionan con la presentación de estas con rasgos muy marcados, similares a los del grupo de varones, etc. No obstante, el tratamiento normalizado de las mismas conlleva a romper con una norma estática centrada en cuestiones de género sesgadas.

En el tránsito de la tercera a la cuarta ola feminista se aprecia una exaltación de las diversidades en las figuras femeninas de la producción Disney. De hecho, cada vez es más común la presentación de mujeres que rompen con la normatividad establecida y que difunden un mensaje de diversidad sexual, racial, étnica y funcional (Guarinos, 2011). De hecho, también se genera un tránsito desde lo negativo (figuras perversas) hacia lo positivo (figuras protagonistas) en la identidad de la mujer transexual (Monleón, 2022). Unido al componente de diversidad funcional, paulatinamente también se exaltan los cuerpos diversos en la mujer (Guarinos, 2011), es decir, aquellos que no siguen un canon estético clásico y occidental.

También se destaca la importancia que se transmite con la profesionalidad (Suárez, et al., 2014) en algunas mujeres de la productora Disney, ya que a través de dicha característica feminista se las empodera y se las anima a liberarse de las cargas sociales que les impone el patriarcado; convirtiéndose en las dueñas de su propia vida. Para ello, requieren de algunas características como la valentía y la fuerza (López, 2015). Asimismo, como última característica o rasgo feminista advertido en el análisis de datos se destaca el componente deportivo que presentan algunas mujeres (Ramos Jiménez, 2009), a través del cual se rompe el tradicionalismo y las masculinidades hegemónicas que relegan la práctica deportiva únicamente a la figura del hombre.

Atendiendo a las problemáticas expresadas por Sales Gelabert (2021), hemos explorado la filmografía Disney desde una filosofía política de la vulnerabilidad, feminista e igualitaria, al tiempo que evidenciamos los procesos de producción masiva de precariedad. Identificamos los principales ejes de poder, donde se producen las desigualdades, siguiendo un enfoque interseccional. Al comprobar que los personajes

mujeres de los films Disney atraviesan todas las edades y condiciones, podemos conectar las situaciones de vulnerabilidad y precariedad que acaban identificándoles. Esto nos anima a generar un balance desde la nueva ontología social y política de la vulnerabilidad, como base para una filosofía política feminista. Esto es posible gracias precisamente a la constante evolución de las teorías y prácticas feministas, que en los últimos años han reactivado la contestación feminista transnacional, incorporando a la esfera pública preocupaciones propias de la filosofía y las políticas feministas. La histórica sintonía entre teoría y activismo feminista hace mella en el legado Disney, puesto que más allá del tono paternalista que se evidencia en la tradición de la productora, lo cierto es que las mujeres de las películas han seguido una orientación paralela a los avances que se han expresado desde las sucesivas olas feministas.

5. Conclusiones

Las películas Disney han marcado a varias generaciones desde los inicios de la productora estadounidense, hace cien años. El poder interseccional que ha generado Disney sobrepasa fronteras y barreras tanto geográficas como temporales, lo cual la convierte en una productora de ámbito global muy enraizada en la cultura de occidente. El discurso ideológico predominante en la producción Disney es de corte heteropatriarcal, pero el papel que ejercen los personajes mujeres en cada producción resulta esencial para determinar la identidad y el comportamiento del conjunto de personajes femeninos. Esto nos lleva a determinar una importante presencia de las mujeres entre los papeles más atractivos de cada film, buena parte de las cuales suelen ser malvadas, y además mujeres empoderadas en la mayoría de ocasiones. Al tratarse de casos reiterativos, estos personajes han generado clichés y estereotipos que se usan como modelos de representación en el cine.

Para comprender el alcance de dichos estereotipos y clichés se ha elaborado un esquema comparativo de diferentes personajes mujeres en un conjunto de producciones Disney, el cual nos ofrece un balance aproximativo a los valores que transmiten dichos personajes en diferentes momentos históricos. Comprobamos que la caracterización del conjunto nos da como resultado un esquema con sus particulares variables y categorías, lo cual permite establecer un paralelismo entre las características de cada momento, con aquello que estaba ocurriendo en las teorías y prácticas de cada nueva ola feminista. Dichas semejanzas se evidencian tanto en sus comportamientos, vestimenta y peinado, acordes con las novedades que experimentan las modas y los avances, como en la correspondencia que se verifica en el modo de reaccionar ante determinados estilos de vida. El hecho de comprobar la equivalencia entre personajes modelo y planteamientos feministas del momento nos remite a la identidad de las diferentes protagonistas, estableciendo una serie de equidistancias y de similitudes que pueden verse en la documentación gráfica que acompaña al estudio presentado.

Coincidiendo con la década de 1990, fue Judith Butler quien puso en tela de juicio los parámetros que incluso el anterior feminismo había asumido, incidiendo en el carácter

social y político de los cuerpos, asumiendo el género como una construcción social abierta al cambio y a la contestación. Al respecto, destacamos del presente estudio la obtención de variables como el empoderamiento femenino, la independencia de los hombres, los conocimientos científicos, la inteligencia, la incorporación de los cuerpos diversos, o bien el ejercicio de la autoridad desde la rebeldía. También toman forma las diversidades étnicas y sexuales, o bien la incorporación de la fuerza como comportamiento asumible. Se presenta una tabla visual de resultados donde queda expuesta la relación existente entre películas, mujeres que aparecen, tipo de personajes y características que permiten ubicarlas, tanto si están implicadas en las novedades y urgencias de los movimientos feministas como si se nos presentan como portadoras de valores tradicionales.

Mediante el análisis de 62 personajes que aparecen en el conjunto de 60 films de los Clásicos Disney, destacamos las figuras antagonistas femeninas que son independientes y luchan por sobreponerse a las adversidades. Ahora bien, en las décadas de la primera mitad del siglo XX el empoderamiento solo se observa en las mujeres perversas. De todos modos, se va evolucionando hacia un modelo mucho más acorde con los logros conseguidos por las mujeres en las producciones de la segunda mitad del siglo XX. El empoderamiento y la independencia de las mujeres comparte protagonismo con el conocimiento científico, la inteligencia y la sabiduría de las mujeres. De forma encubierta pero altamente entendible, lo que consigue Disney, muy a su pesar, es acentuar así posibilidad de liberación de las mujeres. La vulnerabilidad y la precariedad, tan habituales en el universo femenino tradicional, pasan a transformarse en empoderamiento y sensación de libertad.

Filmografía

- Arnold, B., et al. (productores) y Buck, C. y Lima, K. (directores). (1999). *Tarzan* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Ashman, H. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1989). *La sirenita* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures, Walt Disney Feature Animation y Silver Screen Partners III.
- Clements, R., et al. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2002). *El planeta del tesoro* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Clements, R. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1992). *Aladdin* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Coats, P., et al. (productores) y Bancroft, T. y Cook, B. (directores). (1998). *Mulan* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Conli, R. (productor) y Greno, N. y Howard, B. (directores). (2010). *Enredados* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Conli, R., et al. (productores) y Hall, D. y Williams, C. (directores). (2014). *Big Hero 6* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.

- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Buck, C. y Lee, J. (directores). (2013). *Frozen: El reino del hielo* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2009). *Tiana y el sapo* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Dewey, A. (productora) y Finn, W. y Sandford, J. (directores). (2004). *Zafarrancho en el rancho* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Dewey, A. y Haaland, K. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1997). *Hércules* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., et al. (directores). (1950). *La Cenicienta* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., et al. (directores). (1951). *Alicia en el país de las maravillas* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Disney, W., (productor) y Geronimi, C., et al. (directores). (1955). *La dama y el vagabundo* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., et al. (directores). (1959). *La bella durmiente* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., et al. (directores). (1961). *101 dálmatas* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Hand, D., et al. (directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Sharpsteen, B. (director). (1941). *Dumbo* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Fullmer, R. (productor) y Dindal, M. (director). (2005). *Chicken Little* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Gavin, K. (productor) y Scribner, G. (director). (1988). *Oliver y su pandilla* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures, Walt Disney Feature Animation y Silver Screen Partners III.
- Hahn, D. (productor) y Allers, R. y Minkoff, R. (directores). (1994). *El rey león* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (1991). *La bella y la bestia* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures, Walt Disney Feature Animation y Silver Screen Partners III.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (1996). *El jorobado de Notre Dame* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (2001). *Atlantis: El imperio perdido* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.

- Lasseter, J. y McKim, D. (productores) y Anderson, S.J. (directores). (2007). *Descubriendo a los Robinsons* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Miller, R., et al. (productores) y Berman, T., et al. (directores). (1981). *Tod y Toby* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Pentecost, J. (productor) y Gabriel, M. y Goldberg, E. (directores). (1995). *Pocahontas* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures.
- Reitherman, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1973). *Robin Hood* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Reitherman, W. (productor) y Reitherman, W. y Lounsbery, J. (directores). (1977). *Los rescatadores* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Schumacher, T. (productor) y Butoy, H. y Gabriel, M. (directores). (1990). *Los rescatadores en cangurolandia* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures, Walt Disney Feature Animation y Silver Screen Partners III.
- Shurer, O. (productor) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2016). *Vaiana* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Spencer, C. (productor) y DeBlois, D. y Sanders, C. (directores). (2001). *Lilo y Stitch* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Spencer, C. (productor) y Moore, R. (director). (2012). *¡Rompe Ralph!* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Spencer, C. (productor) y Moore, R., et al. (directores). (2015). *Zootrópolis* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Williams, C. (productor) y Blaise, A. y Walker, R. (directores). (2002). *Hermano oso* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.

Referencias

- Aguado Peláez, D. y Martínez García, P. (2015). El modelo femenino en Studio Ghibli: un análisis del papel de las mujeres en Hayao Miyazaki. En A. Gómez Aragón (Ed.), *Japón y Occidente: el patrimonio cultural como punto de encuentro* (pp. 203-212). Aconcagua Libros. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167
- Alonso-Sanz, M. A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, individuo y sociedad*, 25(1), 111-119.
- Awad, S. H. (2020). The social life of images. *Visual Studies*, 35(1), 28-39. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2020.1726206>
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Itaca.
- Butler, J. (2010). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203824979>

- Cruzado Rodríguez, A. (2022). Mujeres de cine: directoras y nuevos modelos de feminidad en la gran pantalla. En: D. Ramírez Almazán, et al. (eds.). *La querella de las mujeres en Europa e Hispanoamérica* (pp. 287-304). ArCiBel Editores.
- Cuenca, N. (2019). Género de género en los contenidos audiovisuales infantiles. Una revisión de los personajes de Pixar Animation Studios entre 1995 y 2015. *Las herramientas digitales en la comunicación social*, s.n., 103-126.
- Gil-Ibáñez, M., et al. (2022). Instagram y Tiktok: El rol de la mujer en las redes sociales. *Revista Internacional de Cultura Visual*, 9(monográfico), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3525>
- Gómez, I. (2017). Princesas y príncipes en las películas Disney (1937-2013). Análisis de la modulación de la feminidad y la masculinidad. Filanderas. *Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas*, 2, 53-74. https://doi.org/10.26754/ojs_filanderas/fil.201722309
- Gómez, M.d.C., et al. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Ministerio de Educación.
- Guarinos, V. (2011). La edad adolescente de la mujer. Estereotipos y prototipos audiovisuales femeninos adolescentes en la propuesta de Disney Channel. *Revista Comunicación y Medios*, 23, 37-46.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández Gutiérrez, J.C. (2020). Moana (Vaiana): el empoderamiento femenino en Disney. *Analética*, 6(38), 1-7.
- Huerta, R., y Monleón, V. (2020). Diseño de letras en carteles y cabeceras del imaginario Disney. *Icono 14*, 18(2), 406-433.
- Huerta, R. y Monleón, V. (2022). Motivos visuales en el cine Disney. Retórica de la imagen como mediación educativa para la inclusión. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 17, 49-60. <https://doi.org/10.5209/arte.76274>
- Lambert, F. (2021). ¿La monja Alférez, Jeanne Baret, Jane Dieulafoy (y otras más) fueron viajeras ocultas en busca de otra identidad? *Educación Artística: Revista de Investigación EARI*, 12, 254-268. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20424>
- López-García Torres, R. y Saneleuterio, E. (2021). In/dependencia de hombres y mujeres en cuatro producciones de Disney y su impacto social. *Comunitania: International Journal of Social Work and Social Sciences*, 21, 109-121. <https://doi.org/10.5944/comunitania.21.5>
- López Iglesias, M. y Zamor, M. d. M. (2013). La fémina Disney: análisis y evolución del personaje femenino en cuatro películas de la factoría Disney. *Sociedad y Economía*, 24, 121-142. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i24.3986>
- Marín Viadel, R. y Roldan, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e Investigación Artística*. EUG.
- Martín de Castro, J.M., et al. (2016). Aportaciones del paradigma de resiliencia a la acción socioeducativa. El caso del centro de menores extranjeros no acompañados Zabaloetxe. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 157-168. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.12

- Martínez-Vérez, M. V., et al. (2023). Memorias de mujer: Construcción e identidad del género mujer a través del cine español. *Revista de Medicina y Cine*, 19(1), 39–52. <https://doi.org/10.14201/rmc.31199>
- Míguez, M. (2015). De Blancanieves, Cenicienta y Aurora a Tiana, Rapunzel y Elsa: ¿qué imagen de la mujer transmite Disney? *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 2, 41-58.
- Monleón, V. (2020a). El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016). *Communiars*, 3, 76-94.
- Monleón, V. (2020b). “Princesitas” con diversidad funcional. Una aproximación crítica a la opresión de realeza femenina en la colección cinematográfica “Los clásicos” Walt Disney (1937-2016) y el contra-discurso creado por la obra artística de Alessandro Palombo. *Artseduca*, 26, 46-59.
- Monleón, V. (2022a). La construcción de la villana en películas clásicas de Disney. *Tercio Creciente*, Monográfico Extraordinario IV, 7-37.
- Monleón, V. (2022b). El componente cristiano en películas Disney. *Revista Sonda. Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, 11, 119-139.
- Monleón, V. (2022c). Ensayo visual para ofrecer visibilidad al colectivo transexual. *Revista Afluir*, 1(6), 27-39.
- Monleón, V. y Carbonell-Moliner, R. F. (2023). Influencia de los asustadores cubanos en el imaginario visual del colectivo infantil. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, 17, 22-43.
- Navarro Espinach, G. (2019). La Edad Media a través del cine: la Trilogía de la vida de Pasolini. *Educación Artística: Revista de Investigación EARI*, 10, 286-320. <https://doi.org/10.7203/eari.10.14089>
- Osuna-Acedo, S., et al. (2018). Building Children’s Identity in the Disney World. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1284-1306. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1307>
- Patiño, A. (2017). *Todas las pantallas encendidas. Hacia una resistencia creativa de la mirada*. Fórcola.
- Pérez-Rufi, J. P. (2016). Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa fílmica. *Razón y palabra*, 20(95), 534-552.
- Pié, A. (2021). La verdad de los monstruos. *Educación Artística: Revista de Investigación EARI*, 12, 314-325. <https://doi.org/10.7203/eari.12.19765>
- Ramos, F. (2020). Cinefilia entre la pasión, el análisis y el discurso desplazado. EU-topías. *Revista de interculturalidad, comunicación y estudios europeos*, 9, 35-45.
- Ramos Jiménez, I. (2009). *Desmontando a Disney: hacia el cuento coeducativo*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Sales Gelabert, Tomeu (2021). Vulnerabilidad, precarización e injusticias interseccionales: notas para una filosofía política feminista. *Isegoría*, 64: e02. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2021.64.02>

- Solís Salazar, S. G. (2018). La importancia del desarrollo de la teoría cinematográfica feminista en México: un llamado al análisis del género y el cine. *Debate feminista*, 55, 81-103. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.04>
- Suárez, J.C., et al. (2014). *Libro de Actas: II International Conference Gender and Communication*. G&C Facultad de Comunicación de Sevilla.
- Toazo Cuvi, D.P. (2023). Domesticidad de las muñecas de las princesas Disney y las figurinas de La Tolita. Una aproximación arqueológica e iconográfica. *Antropología Cuadernos de Investigación*, 27, 64-81. <https://doi.org/10.26807/ant.vi27.302>

El camino de individuación y la alquimia: sus símbolos de transformación a través de las artistas contemporáneas

The path of individuation and alchemy: Its symbols of
transformation through contemporary artists

Belén León Rio

Universidad de Sevilla

belenleon@us.es

<https://orcid.org/0000-0001-8317-1005>

Recibido: 23/10/2023

Revisado: 10/12/2023

Aceptado: 02/03/2024

Publicado: 01/07/2024

Sugerencias para citar este artículo:

León Rio, Belén (2024). «El camino de individuación y la alquimia: sus símbolos de transformación a través de las artistas contemporáneas», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 221-239), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8356>

Resumen

El inconsciente ejercería una influencia significativa en las creaciones del arte que se traduce en muchos casos en imágenes primordiales o arquetipos que tendrían paralelismos con la alquimia, mitologemas, ritos primitivos y enseñanzas religiosas, habiendo una gran relación entre estos arquetipos y los instintos, los cuales se pueden revelar a través de la fantasía en imágenes simbólicas. En este proceso evolutivo de la psique aparecerían distintas fases como el despedazamiento o el desmembramiento hasta llegar a la *coniunctio* o unión mística de los contrarios donde se manifiestan modelos arquetípicos que estarían activos y que las artistas contemporáneas recrean mediante acciones simbólicas y figuras primigenias.

En este artículo veremos cuales son estos arquetipos analizando como estas configuraciones simbólicas serían instintos y preformaciones hereditarias que influirían en el mundo del artista, produciendo una imaginería que está relacionada con los periodos de transición de la evolución de la consciencia y como estos símbolos de transformación están demandando la necesidad de la realización de nuestro ser interior buscando la transcendencia.

Palabras clave: símbolo, arquetipo, consciencia, inconsciente, proceso de individuación.

Abstract

The unconscious would exert a significant influence on the creations of art, which in many cases translates into primordial images or archetypes that would have parallels with alchemy, mythology, primitive rites, and religious teachings, with a great relationship between these archetypes and instincts, which can be revealed through fantasy in symbolic images. In this evolutionary process of the psyche, different phases would appear, such as shattering or dismemberment until reaching the coniunctio or mystical union of opposites where archetypal models are manifested that would be active and that contemporary artists recreate through symbolic actions and primal figures.

In this article, we will see what these archetypes are, analysing how these symbolic configurations would be instincts and hereditary preformations that would influence the world of the artist, producing imagery that is related to the transition periods of the evolution of consciousness, and how these symbols of transformation are demanding the need for the realisation of our inner being seeking transcendence.

Keywords: Symbol, Archetype, Consciousness, Unconscious, Individuation process.

1. Los instintos y las imágenes primordiales en los procesos creativos.

La escuela psicoanalítica de C. G. Jung dividió lo inconsciente en dos partes distintas, una a la que llamó inconsciente personal y la otra parte el inconsciente impersonal o colectivo. En el inconsciente personal estarían acumulados todos los contenidos psíquicos que han sido olvidados en el transcurso de nuestra existencia, ya que estos permanecen en lo inconsciente, aun cuando hayan cesado todos nuestros recuerdos conscientes, contiene asimismo las impresiones subliminales, percepciones y una mezcla inconsciente de representaciones cuya energía es demasiado limitada débil e indefinida para poder atravesar el límite de la consciencia, junto con contenidos incompatibles con nuestra capacidad consciente debido su insuficiencia moral, estética o intelectual. Estas disposiciones se traducirían en “imágenes primordiales” o arquetipos los cuales a pesar de que se expresan de forma individual, su modelo general sería de carácter colectivo encontrándose en todas partes y épocas, teniendo su aparición un señalado carácter numinoso relacionado con lo espiritual pese a su afinidad con los instintos, representando por tanto un “*spiritus rector*” que aparece como contenido fundamental en todas las mitologías, de todas las religiones y de todos los ismos. Según C. G. Jung al igual que los instintos, los modelos de nuestro pensamiento colectivo serían innatos y se heredan, poniéndose en funcionamiento “cuando surge la ocasión, con la misma forma aproximada en todos nosotros.” (Jung, 1997, p. 72) Así el mito de Dionisos tendría que ver con nuestro inconsciente significando para este autor “el abismo de la <disolución apasionada> de cada individualidad humana, a través de la emoción llevada al paroxismo” (Cirlot, 1969, p. 180).

C. G. Jung señala como el ser humano está impulsado no solo por estímulos externos sino también por fuerzas internas, habiendo una relación estrecha entre los arquetipos y los instintos, ya que, aunque estos últimos sean necesidades fisiológicas percibidas por

los sentidos, también se pueden manifestar mediante fantasías y revelarse por medio de imágenes simbólicas, no siendo modelos estáticos, sino factores dinámicos que se revelan en impulsos tan espontáneamente como los arquetipos. Estas imágenes primordiales aparecen en los sueños y en el arte cuando son excitadas debido a una desviación de la consciencia, cuando ésta se pierde “a una actitud unilateral, y por tanto falsa, estos <instintos> son vivificados y envían sus imágenes a los sueños de los individuos y las visiones de los artistas y videntes, para restablecer con ello el equilibrio anímico” (Jung, 1990, p. 24). Para este autor los procesos creativos son un campo de exploración idóneo de los productos de lo inconsciente que tendría una mentalidad de orden instintivo, careciendo de funciones diferenciadas, como el pensar, sino que simplemente crearía una imagen que respondería a la actitud consciente: “Esta imagen que contiene tanto pensar como sentir, y es cualquier cosa, pero nunca un producto racionalista de la reflexión. Tal imagen podría designarse más bien como una *visión artística*.” (Jung, 1993b, p. 80)

Según Sri Aurobindo nuestro yo subliminal albergaría dos realidades de nuestro ser que divide en el “subconsciente inferior” y el “subconsciente superior” siendo estos dos extremos de nuestra totalidad los que proveerían todo el material de nuestro yo aparente y los encargados de seleccionar nuestras “percepciones, memorias, actividades y relaciones de la voluntad y la inteligencia” (como se citó en Merlo, 1995, p. 71). Afirmando como nuestro yo subliminal sería nuestro yo interior mientras que el subconsciente lo designa como la “provincia oculta inferior de nuestra naturaleza” (como se citó en Merlo, 1995, p. 72). Para este autor en el inconsciente habría un oscuro movimiento que se prolonga hacia un sustrato de nuestra mente, recóndito y velado, en el cual se hunden nuestras impresiones del pasado, además de aquello que se rechaza perteneciente a la mente superficial. Esta actividad oscura puede estar dormida o volver a la superficie mediante los sueños o cuando se produce cualquier abandono de nuestra mente, tomando formas de carácter onírico, “de acción mental mecánicas o sugerencias, formas de impulsos o reacciones vitales automáticas, formas de anormalidad física o perturbación nerviosa, formas de morbosidad, enfermedad, desequilibrios, etc.” (como se citó en Merlo, 1995, p. 76). Así la esquizofrenia sería una perturbación donde aparecen instintos arcaicos asociados con imágenes mitológicas, no pudiendo diferenciar C. G. Jung si se produce primero la aprehensión o el impulso, aunque parece ser que ambos serían una misma e idéntica actividad vital expresada con diferentes conceptos para una mejor comprensión. La psicología analítica que trata habitualmente con perturbaciones relacionadas con las aprehensiones conscientes por la incursión de imágenes primordiales, indistintamente provenientes de personas sanas o enfermas, ha podido evidenciar que las exageraciones de la acción producidas por la intrusión del instinto serían producidas por arquetipos que pueden provocar “impresiones demasiado intensas y a veces con una deformación particular” (Jung, 1995a, p. 160). Esto se puede comprobar en la obra escultórica de Franz Xaver Messerschmidt que después de trabajar para la corte vienesa como retratista y tras perder su oportunidad para ocupar una plaza de catedrático en la Academia Imperial de Viena donde era profesor adjunto decide abandonar Viena e instalarse en Pressburg (actual Bratislava) en el año 1777. Durante este periodo llevará a cabo en una serie de bustos donde estudia las expresiones faciales como representaciones distorsionadas de

sus estados mentales, ya que anteriormente había padeció una enfermedad mental, tal vez una esquizofrenia paranoide, lo que motivó que no fuera elegido para ocupar el cargo al que aspiraba en la academia. Para Ernst Kris, historiador vienes que trabajó con Karl Bühler psicólogo de la Gestalt, estos retratos de Messerschmidt nos transmitirían “mensajes conscientes e inconscientes sobre el estado psicótico del artista (sus ilusiones y alucinaciones paranoides compulsivas)” (Kandel, 2013, pp. 222-223) (Fig. 1).



Figura 1. Franz Xaver Messerschmidt, Cabeza constreñida n. 30, 1770-80.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Franz_xaver_messerschmidt,_il_costipato,_testa_caricaturata_n._30,_1770-80_ca..JPG

C. G. Jung llama la atención como como en el transcurso de la terapia psicoanalítica, el enfermo de neurosis cree que sus fantasías y ensueños no tendrían valor o sentido para él, cuando por el contrario estos contenidos del inconsciente ejercerían una influencia subliminal. Gracias a la ayuda del médico el paciente puede sacar a la luz de la consciencia estas fantasías para obtener “una actitud extremadamente objetiva frente a su propia vida íntima y podrá echar mano a todo cuanto haya temido u odiado antes” (Jung, 1974, p. 149). Esto se puede extrapolar también al mundo del arte, ya que los contenidos del inconsciente del individuo creador tienen una existencia real que en muchos casos sería más grande que el poseído por las cosas del mundo externo, de manera que la acción de la consciencia en el artista puede estar influenciada con similar fuerza por estas dos realidades de naturaleza diferente que parecen contradecirse. En la creación artística el arquetipo sería un numen que colisionaría con la consciencia, pudiéndose convertir en una dualidad de opuestos, de manera que la consciencia se puede ver atrapada por una situación unilateral provocando una vivificación de los instintos, los cuales mandan estas imágenes primigenias en forma de visiones a la persona con el fin de restablecer el equilibrio anímico. Este sumergimiento del artista en el “estado primigenio de la *participation mystique*” (Jung, 2007, p. 97) sería el secreto de la creación siendo “suprapersonal, ya que estaría liberada de las limitaciones y las vías muertas de lo personal” (Jung, 2007, p. 63). Esta búsqueda de lo trascendente por encima de nuestras limitaciones exteriores es expresada por la pintora Georgia O’Keeffe como vemos en su

obra titulada *Jack in the Pulpit N.º 6* (Fig. 2) pintura enigmática realizada en 1930 donde la artista parece buscar a través de esta imagen, una salida a su difícil situación debido a las infidelidades de su marido Stieglitz que la sumergieron en esta época de su vida en una intensa crisis nerviosa que desembocó en un colapso nervioso en 1933 que la apartó de su pintura hasta 1934.



Figura 2. Georgia O'Keeffe, *Jack in the Pulpit N.º 6*, 1930, Galería Nacional de Arte, DC
Fotografía de FrankTang
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jack-in-the-Pulpit_No._6,_1930..jpg

C. G. Jung considera al símbolo como una expresión de las experiencias incorporadas a la memoria de la humanidad en el transcurso de la evolución de la consciencia, siendo los arquetipos como formas innatas de percepción y de intuición que establecerían nuestra forma de captar la realidad. Tanto los instintos de carácter biológico y que ante ciertos estímulos se traducirían en acciones, como los arquetipos serían de carácter colectivo, ya que constituirían contenidos universales, heredados que se encuentran por encima de lo personal. Este autor basándose en su experiencia clínica con sus pacientes llegó a la conclusión de como el inconsciente sería preexistente en nuestra consciencia al ser una disposición hereditaria como ocurre con la irrupción de contenidos inconscientes inaccesibles a la razón como las ideas creadoras, las cuales surgirían espontáneamente sin estar todavía adscritas de manera alguna en el consciente, diciendo C. G. Jung al respecto:

Si prepondera lo creativo, prepondera lo inconsciente como fuerza conformadora de vida y destino frente a la voluntad consciente, y la consciencia es arrastrada por la violencia de una corriente subterránea, espectador a menudo sin recursos de los acontecimientos. La obra en crecimiento es el destino del poeta, y determina su psicología. (Jung, 1990, p. 22)

El artista elevaría estas intuiciones a un lenguaje actualizado a la época, de forma que el espectador pueda participar de esta herencia universal. El arquetipo en este proceso simbolizaría esencialmente un contenido inconsciente que al ser percibido se manifiesta de forma diferente en cada persona, de ahí las grandes diferencias en la representación artística de un mismo arquetipo en varios autores, incluso perteneciendo a una misma época, además de transformarse en un mismo autor a lo largo de su evolución artística. En este proceso se experimentan transformaciones relacionadas internamente con la actividad del universo, mientras que la intuición proporciona mediante la percepción de los procesos internos, ciertos datos que pueden ser de importancia relevante para la concepción del acontecer universal, pudiendo prever nuevas posibilidades e incluso hechos futuros: “Su pre-visión profética es explicable por su relación con los arquetipos, los cuales representan el decurso regular de todas las cosas experimentables” (Jung, 1994, p. 473).

2. Las imágenes simbólicas de la *disiunctio* y su traducción artística.

C. G. Jung llama la atención como desde tiempos antiquísimos y en todos los pueblos de la tierra el factor subjetivo habría permanecido idéntico a sí mismo, siendo una realidad tan real como el mundo exterior: “Si no fuera así, no podría hablarse de una realidad duradera y que en lo esencial permanece idéntica a sí misma y resultaría imposible entenderse con la tradición” (Jung, 1994, p. 446). Pone de ejemplo la alquimia la cual concebiría su obra como una circulación representando el proceso mediante numerosas figuras como la serpiente que se muerde la cola o el ouróboros, imagen mandálica como la que rodea este círculo con letras en latín y hebreo perteneciente al libro de texto *Cyprianus* de la Escuela Negra de Wittenburg del siglo XVIII (Fig. 3).



Figura 3. La serpiente Ouroboros, libro de texto Cyprianus de la Escuela Negra de Wittenburg, siglo XVIII.

Fuente/Fotógrafo:https://wellcomeimages.org/indexplus/obf_images/fa/24/ec017897ee6885861e61f08f51c3.jpg

Esta destilación circular muestra el proceso inconsciente designado por este C. G. Jung como “camino de individuación”, es decir, el desarrollo gradual de la persona desde un estado inconsciente a una toma de consciencia, apareciendo tanto al comienzo como al final del proceso el *lapis philosophorum* como representación de la materia de origen o materia prima, la cual es el arcano contenido en Dios o en una parte de Dios oculta en la materia que se corresponde con el “sí-mismo”, símbolo que expresa la totalidad de la psique en todos sus aspectos, incluida la relación del ser humano con el conjunto de la naturaleza. Este ser psíquico es designado por Sri Aurobindo como “Ser esencial” siendo por su voluntad y para su deleite por lo que todo existe, afirmando que al igual que el cuerpo es un instrumento útil; la personalidad, un algo en formación constante que tiene como elementos para su desarrollo la acción y la experiencia, el “Ser esencial” sería “algo distinto del cuerpo, distinto de la acción y la experiencia, distinto de la personalidad que éstos desarrollan. Ignorar esto es ignorar todo el secreto de nuestro ser” (Aurobindo, 2002, p. 40).

J. Chevalier y A. Gheerbrant señalan como en el *Atharva Veda* (10, 7), el hombre original es como una columna cósmica, cuya misión es sostener el cielo y la tierra, frente a la constante amenaza de desintegración y disociación: “El hombre es así centro y principio de unidad y finalmente se identifica con el principio supremo, el Brahman.” (Chevalier y Gheerbrant, 1999, p. 574) Los alquimistas destacaban las analogías y correspondencias que habría entre los elementos del compuesto humano y los elementos que compondrían el universo, además de los principios que gobiernan los movimientos del hombre y del universo, proyectando sobre los métodos de transformación de la materia sus propios procesos psicológicos, siendo este camino de liberación con sus distintas etapas en su búsqueda de la piedra filosofal, una vía donde el adepto se enfrentaba con sus predisposiciones separadoras que desembocaba en una reunificación de esta dispersión que perseguía conseguir el equilibrio y una armonía entre nuestra parte física y la espiritual, “entre lo corporal y lo psíquico, entre lo visible y lo invisible, entre el macrocosmos y el microcosmos” (Duch, 2003, p. 363). En este camino ascendente habría una combinación de elementos materiales y espirituales, que observaría las relaciones entre la vida de los metales y el alma del universo, siendo su *desideratum* “la liberación del espíritu por medio de la materia, y de la materia por medio del espíritu” (Duch, 2003, p. 363).

C. G. Jung en sus investigaciones llevó a cabo un ingente paralelismo entre el simbolismo de la alquimia y las formas arquetípicas resultantes del proceso de individuación donde aparece un lugar o medio de realización que no sería “ni la materia ni el espíritu, sino ese reino intermedio de realidad sutil, que puede ser expresado suficientemente sólo mediante el símbolo” (Jung, 2015, p. 190). C. G. Jung confiesa que sólo cuando estudió la alquimia, vio claramente que lo inconsciente era un proceso y que nuestra relación de con los contenidos del inconsciente causaba una transformación o evolución de la psiquis. Todo esto se podía comprobar mediante los sueños y las fantasías en el caso individual, mientras que, en el mundo de lo colectivo se expresaba principalmente en los diversos sistemas religiosos y en la transmutación de sus símbolos: “A través del estudio de los procesos individuales y colectivos de transformación y mediante la comprensión del simbolismo de la alquimia llegué al concepto central de mi psicología, el *proceso de individuación*.” (Jung, 1996, p. 217)

El proceso de individuación nos impulsaría a una creatividad peculiar a lo largo de la vida que en el artista se puede traducir en reacciones creativas inesperadas que provienen de la unidad con el “sí-mismo”. El artista a través del poder sugestivo de los símbolos que se originan en sus creaciones puede armonizar su mundo interior y exterior unificándose con el “sí-mismo” y provocando la totalidad de su psique, proceso donde participaría también el espectador gracias al dominio que despliegan las imágenes del inconsciente presentes en la obra de arte. Así Marc Chagall confiesa como sus conflictos internos eran tratados a través de su pintura, diciendo que cuando representa una vaca con la cabeza cortada y puesta del revés, pretende producir en el espectador un choque físico que dé lugar a una cuarta dimensión, diciendo sobre esta experiencia:

Dios, la perspectiva, el color, la Biblia, forma y líneas, tradiciones y aquello que llamamos “lo humano”: amor, recogimiento, familia, escuela, educación, la palabra de los Profetas y también la vida con Cristo, todo ello salió de quicio. Quizás yo también dudé y pinté entonces un mundo al revés; yo separaba las cabezas de mis figuras, las dividía en pedazos y las dejaba mecerse en algún lugar en el espacio de mis cuadros. (como se citó en Walther y Metzger, 1990, p. 82)

C. G. Jung llama la atención como los alquimistas decían como la *imaginatio* sería la llave que da acceso a los secretos del *opus* los cuales se traducirían en las imágenes representativas de los contenidos del inconsciente, así mismo durante el proceso creativo el artista se enfrentaría a su ser interior apareciendo una serie de símbolos de transformación que como en la alquimia representan una serie gradual de etapas evolutivas paralelas a los procesos psicológicos por los que pasa el adepto en su búsqueda de la piedra filosofal que se proyectaban y se observaban en las fases de transformación de la materia. En este comienzo de la obra del alma aparece la *nigredo* o ennegrecimiento, un estado inicial como cualidad de la *prima materia* que existiría antes del caos o de la *masa confusa* debido a la separación o *solutio, separatio, diviso, putrefactio* de los elementos. En este proceso el neófito se enfrentaría a sus conflictos hasta llegar a la *disiunctio*, fase donde la persona estaría poseída por el inconsciente originándose un despedazamiento de la consciencia o división interna que daría lugar a una transformación para llegar así a la *coniunctio*, etapa simbolizada en la alquimia por mercurio, el cual se va purificando mediante el desprendimiento de formas groseras y que contendría una dualidad, es decir una doble naturaleza unificada. El alquimista a través de diferentes procedimientos y formas intentaría “superar esta paradoja y antinomia y hacer de lo doble uno” (Jung, 1993a, p. 60).

La *nigredo* o *tenebrositas* constituye una etapa en este proceso de transformación que causaría un estado melancólico y sombrío que se vincula con la muerte, etapa llena de dificultades y tristezas que la alquimia medieval simbolizaría de forma mística, siendo una experiencia que C. G. Jung compara con la *Noche oscura del alma* de San Juan de la Cruz. Mientras que el blanqueo o *albedo* sería la primera etapa importante del proceso alquímico donde el alma (*anima*) huye del cuerpo muerto, volviendo de nuevo

a unirse a éste para vivificarlo: “El <alma> que vuelve a unirse con el *corpus* es lo Uno que nace de los Dos, un *vinculum* (lazo) común a ambos.” (Jung, 1993a, p. 116) M. Eliade señala como en esta fase alquímica también llamada “obra blanca” o *leukosis* que sigue a la *nigredo* se produciría una resurrección a nivel espiritual que se caracteriza por la experimentación de ciertos estados de consciencia alterados que relaciona con “el fenómeno de la <coagulación>, consecutivo a la *putrefactio* inicial” (Eliade, 2022, p. 174). En este proceso alquímico la *nigredo* sería un símbolo alquímico de putrefacción o *mortificatio*, imagen de nuestros conflictos personales que se figura por el alquimista “en la *separatio* o *divisio elementorum* (separación de los elementos) la *solutio* (solución), *calcinatio* (calcinación), *incineratio* (incineración) y desmenuzamiento de un cuerpo humano” (Jung, 1993a, p. 59). Entre las imágenes simbólicas de la obra alquímica pertenecientes a esta separación de nuestro ser interno estarían también “dolorosos sacrificios animales, en el hecho de cortar las manos de la madre, o las zarpas del león, en la disolución del novio en átomos dentro del cuerpo de la novia, etc.” (Jung, 1993a, p. 59). En los ritos sacrificales aparece igualmente este simbolismo donde los despojos de las víctimas, los de un antepasado relevante o los de la víctima que le reemplaza, se reparten formalmente pudiendo ser enterrados o ingeridos por los asistentes, “dando origen a las diversas jerarquías (de la cabeza a los pies) de la sociedad <corporativa> y el cosmos <orgánico>” (Ronnberg, 2010, p. 766). Los frutos derivados de este descuartizamiento tendrían un carácter transcendental ligado a los procesos del inconsciente, siendo este proceso arquetípico “un <deshacer> que efectúa la transformación” (Ronnberg, 2010, p. 766).

Esta transmutación a través del sacrificio de animales aparece en la obra de diferentes artistas del siglo pasado como *Buey muerto* de hacia 1925 de Chaïn Soutine, *El buey desollado* realizada por Marc Chagall en 1947 o *Muerte y funeral de Caín* donde David Alfaro Siqueiros representa un pollo descuartizado en 1947. En el arte actual este tema sigue estando presente en las acciones simbólicas y figuras primigenias de artistas contemporáneas como vemos en la obra de Annette Messager en cuya instalación *Penetration* (1993-1994) aparece como tema principal el desmenuzamiento del cuerpo humano. En esta instalación la artista realiza la evisceración del espacio expositivo mediante una colección de intestinos y tripas realizadas a base de tejidos que penden del techo. Mientras que la escultora, británica Helen Chadwick muestra a través de su serie de fotos titulada *Meat Abstrads* (1998) órganos internos de animales junto con elementos artificiales. Estas obras que nos enlazan con la mutilación tendrían que ver con el estado incompleto de la persona que, según C. Baudouin, estaría emparentado con el tema del ahogamiento en el mundo de los sueños de las niñas donde se manifiestan escenas de apuntación. Así “el <complejo de Ofelia> va acompañado de un <complejo de Osiris> o <de Orfeo>” (Durand, 1981, p. 92). En la imaginería infantil la muñeca se rompe, “descuartizada antes de ser precipitada en el agua de la pesadilla” (Durand, 1981, p. 92). Es entonces cuando la niña se pregunta si al ahogarse se queda uno entero o por el contrario es despedazado, adivinándose así “el isomorfismo del Dragón devorador” (Durand, 1981, p. 92).

El tema de las muñecas desmembradas será de gran importancia en las creaciones del fotógrafo surrealista de origen polaco Hans Bellmer en cuya obra vemos imágenes de muñecas mutiladas a través de una serie de fotografías tituladas *Muñeca. Variaciones sobre el montaje de una menor articuladas* (1935), apareciendo asimismo esta simbología en su obra de 1934 *La Poupée* (Fig. 4).



Figura 4. Hans Bellmer *La Poupée*, 1934.
Fotografía de Minke Wagenaar

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hans_Bellmer_-_La_Poup%C3%A9e_-_IMG_0005.jpg

Este tema es retomado en la actualidad por la artista Marisa González que nos presenta fotografías de muñecas fragmentadas, donde según A. Martín-Collado vemos la tragedia del apartamiento del cuerpo de la madre, habiendo una nostalgia de la unidad perdida no solo con la madre sino también con “la imposibilidad del retorno, de la imposibilidad de la realización del yo en el otro (...)” (como se citó en Mayayo, 2015, p. 37) La pérdida de la hija produciría en la madre “la pérdida de la parte joven y despreocupada, una oportunidad para los descubrimientos” (Luke, 2010, p. 123). Esta situación se simbolizaría según H. M. Luke con el misterio de Deméter y Perséfone siendo el mejor camino para atajar esta situación el descenso de la mujer hacia su interior para recuperar la armonía perdida y buscar así una compensación del conflicto entre el adentro y el afuera. Este tema del desmembramiento de la consciencia se ve reflejada en la obra de Mary Frank titulada *Persephone* (1989) donde presenta la imagen fragmentada en terracota de la diosa a gran escala, esta escultura nos remite a los cultos místicos de Deméter y Perséfone en Eleusis pertenecientes al periodo helenístico, los cuales tenían como objetivo la transformación psicológica del iniciado, ayudando al adepto a “sentir y experimentar el milagro de la vida misma como divina” (Cambell, 1992a, p. 296). Así Perséfone es la diosa que asiste a las almas a descender al mundo subterráneo para después ascender de nuevo a la vida. En las colectividades agrarias celebraban rituales en invierno en honor a esta diosa, la cual estaba personificada al igual que sus sacerdotisas por el

grano que muere enterrado en los surcos de la tierra volviendo a renacer en primavera. En este mito la Gran Diosa encierra en su seno maternal el día y la noche, “el mundo de la vida, simbolizado por Deméter y el de la muerte, la hija de la vida, Perséfone” (Cambell, 1992b, pp. 44-45).

3. El sacrificio como restituidor de la unidad a través de la coniunctio mística en el arte.

En la mitología el despedazamiento suele resumir la creación, así la diosa lunar, Coyolxauhqui una vez derrotada y muerta, es desmembrada cada mes por el sol representando así el ciclo de la Luna donde la totalidad vuelve a resurgir. Para A. Ronnberg esto significa a nivel psicológico una transformación derivada de los efectos producidos por la pérdida causada por la desmembración: “Los Muchos surgen del Uno, pero el Uno es vuelto a crear a partir de los Muchos”. (Ronnberg, 2010, p. 766). El símbolo del despedazamiento o *disiunctio* sería un tema muy común según C. G. Jung en numerosos mitos solares interpretándolo como la contraparte de la formación del hijo en el seno materno o *coniunctio* mística, así Isis la diosa la fecundidad y la transformación, busca los pedazos del cadáver de su hijo Osiris despedazado por Set, con el auxilio de Anubis, el dios de los muertos con cabeza de chacal, Démeter reunió los miembros del descuartizado Dionisio y los volvió a unir. En los misterios dionisiacos, “el Dios mismo es la víctima del sacrificio, que una vez despedazada es arrojada a la olla por los titanes y cuyo corazón es rescatado por Hera en el último momento” (Jung, 1992, p. 17). *Dionisysos* es designado justamente como el espíritu indiviso y dividido. En la tradición del misterio en los griegos, Zeus crea al ser humano a partir de las cenizas de los Titanes que habían devorado a su hijo Dionisio:

Por lo tanto, el hombre es parte de la sustancia dionisiaca inmortal, al mismo tiempo que de la titánica mortal; y en las iniciaciones al misterio se le revela la parte que tiene del dios siempre vivo que murió para vivir en la multiplicidad de todos nosotros. (Cambell, 1992b, p. 35)

La desmembración constituiría una traducción poética y mítica del proceso de segmentación y disolución que produciría la diferenciación y el renacimiento que se emparenta con los misterios de la muerte originando una resurrección y estado fértil que libera “la lívido, al echar abajo las estructuras defensivas hasta que solo quedan los huesos de la personalidad, sobre los que se crea un nuevo cuerpo” (Ronnberg, 2010, p. 766). A. Ronnberg llama la atención de como el mito de la creación del mundo mediante el desmembramiento de un ser primordial es de carácter universal, así la carne del islandés Ymir se transforma en tierra, los huesos se vuelven rocas, los dientes, en grava y el cráneo se convierte en el cielo. En Grecia, del falo mutilado de Urano se origina Afrodita, mientras que de su sangre derramada brotan las Furias. En la mitología babilónica, el héroe Marduk diseccionó en dos mitades a la diosa Tiamat creando así el cielo y la tierra.

El tema de la desmembración aparece igualmente en la iconografía hindú en las imágenes de Indra o de Shiva ardhanari (semimujer) donde el dios presenta un único seno ingente que nos retrotrae a las esculturas en terracota de Nancy Friend cuyo *Autorretrato* de 1989 muestra su propia imagen con el pecho amputado a raíz de su sometimiento a una mastectomía. Según G. Durand la iniciación tendría frecuentemente una prueba sacrificial o de mutilación simbolizando así una pasión de carácter divino. Las mutilaciones sexuales, la castración total o parcial serían prácticas que en gran variedad de culturas conmemoraba el androginado primitivo, subsistiendo este significado en el cambio de ropa del iniciado que muda su revestimiento por un hábito. Este mismo simbolismo estará presente en los ritos sacrificales del escalpamiento o despellejamiento, teniendo en general el significado de renovación y renacimiento como ocurre en el dios Attis que muere y resucita siendo “el Maryas despellejado y colgado” (Jung, 1992, p. 17).

La obra de la artista polaca Aleksandra Waliszewska se caracteriza por sus figuras humanas cuya piel aparece diseccionada o despellejada como vemos en su obra titulada *Bieg Chlosta* de 2010 donde representa un grupo de personas doloridas que corren desnudas por un bosque oscuro y cuya piel presenta numerosas heridas que sangran como si hubieran sufrido desgarros. Esta escena enlaza con algunas ceremonias chamanistas donde la víctima se descuartiza o se desgarrar como ocurre con los indios Pomos donde el oso grizzili es el encargado de desgarrar al iniciado. Este desgarramiento también está presente en otras tradiciones donde se produce una muerte iniciática por este método como vemos en el mito de Osiris el cual es desgarrado en catorce trozos por su hermano Set que se corresponderían “a los catorce días de la luna menguante, con valorización <agraria> del trozo fálico perdido” (Durand, 1981, p. 292). Para G. Durand existiría un auténtico “complejo agrolunar de la mutilación” (Durand, 1981, p. 292), ya que los personajes míticos lunares presentan con frecuencia solo una mano o un pie, existiendo según este autor una gran relación entre estos rituales y los del fuego como reflejan gran cantidad de leyendas donde aparecen los “amos del fuego”, seres lisiados, tuertos o de una sola pierna que nos retrotraen a mutilaciones de carácter iniciático emparentadas con las hazañas de los herreros brujos. Estos personajes por ser los dueños del fuego, al mismo tiempo, sujeto de la pasión y la acción contraria, suelen estar dotados “del poder de curar, cicatrizar, reconstruir por medio del fuego y del horno” (Durand, 1981, p. 293). Louise Bourgeois recurre a esta representación simbólica de la mutilación como vemos en su serie de nueve grabados con texto de 1947 titulada *He Disappeared into Complete Silence* donde nos muestra cuerpos humanos descabezados con miembros mutilados. Estas apuntaciones será un tema muy frecuente en su obra volviendo a estar presentes en sus esculturas de 2002 tituladas *Femme Couteau* o en su instalación *Cell XII (Portrait)* de 2000 donde vemos una escena intrigante de una cabeza humana cortada que cuelga de un gancho, acudiendo a esta simbología en 1997 con su obra pública titulada *Ojos* donde la artista representa dos globos oculares a gran escala que enmarcan el paisaje de Tjuvholmen Sculpture Park en Oslo (Fig. 5).



Figura 5. Louise Bourgeois, Ojos, 1997, Tjuvholmen Sculpture Park, Oslo.
https://en.wikipedia.org/wiki/Tjuvholmen_Sculpture_Park

Las mutilaciones corporales y la separación de lo unido son símbolos análogos en lo espiritual que se basarían en la transformación de lo uno en la multiplicidad, así el desmembramiento del dragón Vritra tendría que ver con la unidad primigenia de la cual nació la multiplicidad: “Según la misma tradición, este hecho fue pecado de Indra, cuya expiación implica la reintegración de todo en la unidad.” (Cirlot, 1969, p. 175) El despedazamiento o *disiunctio*, arquetipo de la muerte constituye el retorno al seno materno para renacer de nuevo, un regreso a nuestro ser más profundo para restituir la unidad o *coniunctio* en cuyo proceso se produciría una transformación que pasa por el sacrificio como reflejan los rituales antiguos. En Frigia durante decimosegundo día del mes de marzo se cortaba un pino que era amortajado como si fuese un cadáver en el santuario de la diosa madre Cibeles mediante telas de lana y guirnaldas de violetas en cuyo centro colocaban la imagen de un hombre joven, al día siguiente se celebraban con sonidos de trompetas las lamentaciones:

El veinticuatro de marzo, conocido como el Día de la Sangre, el sacerdote de mayor rango hacia manar sangre de sus brazos y la ofrendaba mientras sus acólitos giraban como derviches al son de las flautas, trompas, tambores y címbalos hasta que caían en un trance estático, hendían su cuerpo a cuchillazos y rociaban con su sangre el altar y el árbol, y los novicios, imitando al dios cuya muerte y resurrección celebraban, se castraban a sí mismos hasta caer y perder el sentido. (Campbell, 2020, p. 352)

Mientras que los ritos de circuncisión y de escisión distinguirían de forma clara la separación de las sexualidades masculinas y femeninas, los rituales iniciáticos de los sacerdotes de las divinidades lunares como Atargatis, Astarté, Diana o Cibeles se produciría una castración integral además de “una feminización estimulada en el traje y en el comportamiento, del sacerdote-eunuco” (Durand, 1981, p. 278). Según G. Durand tanto el sacrificador como la víctima tienen un carácter ambiguo siendo generalmente

hermafroditas, ya que esto facilita la operación del sacrificio al mismo tiempo que representa los términos medios. Louise Bourgeois recrea ese hecho simbólico en su obra titulada *Nature Study* (1984) donde feminiza el retrato de su padre mediante la transformación de lo masculino en femenino por medio de la disección, tratando así de reconciliar uno de los más importantes pares de opuestos psicológicos hombre y mujer, diciendo la artista de esta escultura:

Puesto que mi padre me destrozó, ¿por qué no habría yo de destrozarle a él? Cojo un animal auténticamente masculino y para mofarme de él le pongo unos pechos y después de haberle puesto un par de pechos, le añado un segundo par, ¿Por qué no? Y luego le corto la cabeza. (como se citó en Mayayo, 2002, p. 47)

Louise Bourgeois recurrirá a este tipo de fusiones a lo largo de su trayectoria artística surgiendo este arquetipo nuevamente en su dibujo titulado *The Maternal Man* de 2008 donde representa una figura andrógina en gestación mediante la ambivalencia de lo masculino-femenino que nos evoca estas palabras de la artista: “Todos somos vulnerables de algún modo, todos somos masculinos y femeninos a la vez.” (como se citó en Mayayo, 2002, p. 34) Esta unión de los opuestos aparece en la alquimia bajo el concepto dual del *rebis o lapis philosophorum* que representa la totalidad psíquica del ser humano “la unión de la conciencia (masculina) y el inconsciente (femenino)” (Jung, 1995b, p. 281), imagen que C. G. Jung relaciona con el “sí-mismo” como una imagen de piedra que yaciera durmiente y añade:

Es de hecho el secreto de la piedra, del *lapis philosophorum*, en cuanto éste representa la materia prima. En la piedra duerme el espíritu *Mercurius*, el círculo de la luna, el redondo y cuadrado, el *homunculus*, el pulgarcito y al mismo tiempo el *anthropos*, al que la alquimia simboliza también como su afamado *lapis philosophorum*. (Jung, 1990, p. 66)

Esta unión del principio masculino y el femenino aparece en el tratado de alquimia *Splendor solis* de 1582 atribuido a Salomon Trismosin donde vemos la luna sobre la reina y el sol sobre el rey (Fig. 6) C. G. Jung en su obra *Mysterium Coniunctionis* dice como los alquimistas concebían la Luna como “un reflejo de la feminidad inconsciente del hombre, pero también es el principio de la psique femenina” (Wehr, 2010, p. 67).

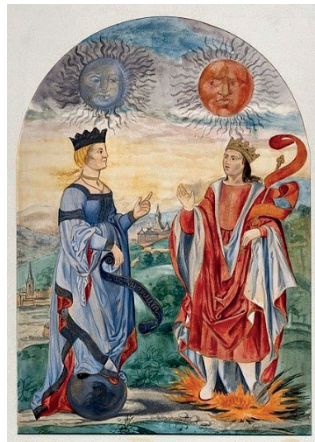


Figura 6. Una luna sobre una reina vestida de azul, y un sol sobre un rey, *Splendor solis* de Salomon Trismosin, 1582.

Fuente/Fotógrafo: https://wellcomeimages.org/indexplus/obf_images/93/0f/edef7b742c86bb47b036a86802c2.jpg

La meta del proceso de individuación sería la unicidad del ser humano que se manifiesta en el mundo del arte mediante imágenes arquetípicas, así el hombre descubriría una personificación femenina de su inconsciente, mientras que en la mujer descubriría una figura masculina que C. G. Jung definió como *animus* y *anima* respectivamente, siendo símbolos del “sí-mismo” que se corresponden a la idea del hombre primigenio, que sería completamente redondo y bisexual debido al hecho de que representa una integración mutua de lo consciente y lo inconsciente, “el sí-mismo es yo y no yo, subjetivo y objetivo, individual y colectivo. Es, como concepto esencial de la unión total de los opuestos, el <símbolo unificador>, y sólo puede ser expresado, conforme a su naturaleza paradójica, mediante figuras simbólicas” (Jung, 1993a, pp. 131-132). Sri Aurobindo señala como el alma del ser humano en su esencia oculta es parte integrante del Divino, siendo una con el Eterno, el cual sería al mismo tiempo “el Padre y la Madre del universo; la sustancia de la Idea infinita *vijñana*, el *Mahad Brahman*, es la matriz en la que él deposita la semilla de su propia concepción de sí” (Aurobindo, 2016, p. 198). Para este autor solo a través de la supramentalización de la consciencia se puede producir una transformación del ser humano que desheche la oscuridad del subconsciente inferior, diciendo al respecto: “Hay una verdad oculta detrás de sus negaciones que sólo la Supermente con su reconciliación de contrarios en la Realidad original puede tomar consigo y descubrir la solución pragmática del enigma” (como se citó en Merlo, 1995, p. 183).

Para Sri Aurobindo en el arte el discernimiento que opera en el artista no sería una autocrítica intelectual ni a una obediencia a reglas impuestas desde fuera por algún canon intelectual, sino que sería un discernimiento en sí mismo creador, intuitivo que formaría parte de la visión, estando contenido en el acto creador y siendo parte inseparable de él: “Llega a nosotros de lo alto, y como elemento integrante de ese flujo de poder y de luz que en virtud de su entusiasmo divino, eleva nuestras facultades y les comunica la intensidad

de su funcionamiento superracional.” (Aurobindo, 2002, p. 166) C. G. Jung afirma como la fantasía mítica nos conduciría hacia las profundidades del inconsciente constituyendo una aventura, siendo la vivencia primordial del artista como una visión, como un poderoso presentimiento que busca su expresión final no exenta de contradicciones, necesitando un material enorme para manifestar lo percibido. El arte elevaría nuestra consciencia mediante la integración de contenidos inconscientes produciendo así una transformación de la psique. La aparición de estos arquetipos tiene un señalado carácter numinoso que este autor relaciona con lo espiritual pese a su similitud con los instintos, siendo producidos por lo inconsciente mediante la revelación o la intuición, gracias a ésta nos pondríamos en comunicación con modelos arquetípicos capaces de actuar de manera dinámica, ya que esta función natural de carácter irracional es capaz de proporcionarnos luz sobre nuestro mundo superracional. E. Pérez de Carrera señala como el subconsciente colectivo tendría varios niveles, siendo uno de ellos el que relacionaría al ser humano con su consciencia superior, mediante un camino individual subjetivo y espiritual, poseyendo resortes energéticos que le harían “sentir, soñar y escuchar su futuro” (Pérez de Carrera, 2004, p. 135), diciendo al respecto:

Desde la experiencia de trabajo hacia la supraconsciencia se pueden llegar a identificar hasta cuarenta y nueve capacidades esenciales, ligadas e inscritas a las potencias con que nace el ser humano. Se podría decir que son los arcanos que cada hombre guarda en su Arca de la Alianza, su pacto divino, un arca celular construida por arcángeles en forma de proteínas y repetida como un espejo polidireccional millones de veces de maneras diferentes en el templo rítmico de su cuerpo. Exceptuando casos que puedan considerarse como especiales, la mayoría de los seres humanos insertados en modelos en los que todavía los valores están pegados a la supervivencia, tienen acceso a lo largo de su vida apenas a tres páginas de su propio libro. (Pérez de Carrera, 2004, p. 109)

4. Conclusiones

Gracias al arte podemos conectar con nuestro yo subliminal y así poder descubrir la presencia del “si-mismo” a través de distintas fases que las artistas figuran mediante símbolos de transformación. Estos arquetipos aparecen generalmente como ordenadores de representaciones que acontecen siempre en el inconsciente, asimilando material representativo que procede del mundo interior de la persona, volviéndose de ese modo visibles y psíquicos. El artista plástico conectaría con estas imágenes que lo atraen y fascinan de manera que mediante el conocimiento producido por el desarrollo del acontecer creativo el artista reúne lo disperso y múltiple llegando así a la figura del hombre primigenio, el ser andrógino que une los opuestos donde los contenidos inconscientes se complementan con la consciencia. En este proceso de conocimiento, el artista al igual que el espectador puede conectar también con una verdad de naturaleza superracional

y supraintelectual capaz de elevar la consciencia, abriéndonos a la amplitud de lo desconocido y convirtiéndonos en seres universales.

Los arquetipos y la creatividad tendrían una estrecha relación en los procesos artísticos ayudando a la maduración de la consciencia, ya que a través de este simbolismo surgido del inconsciente se pueden descubrir otras zonas de nuestra entidad psíquica ayudándonos así en la centralización de la personalidad proceso donde nos enfrentaríamos con nuestros conflictos internos que se traducirían en las creaciones de las artistas contemporáneas en imágenes de carácter eminentemente simbolista donde desarrollan diferentes aspectos de un determinado tema, caracterizándose por contener arquetipos muy recurrentes como la disección, el despedazamiento, el sexo masculino-femenino, los contrarios, el sacrificio, etc., símbolos presentes en los mitos de la historia antigua que brotan de nuevo en el arte actual donde sus misterios siguen recreando los problemas actuales del individuo moderno.

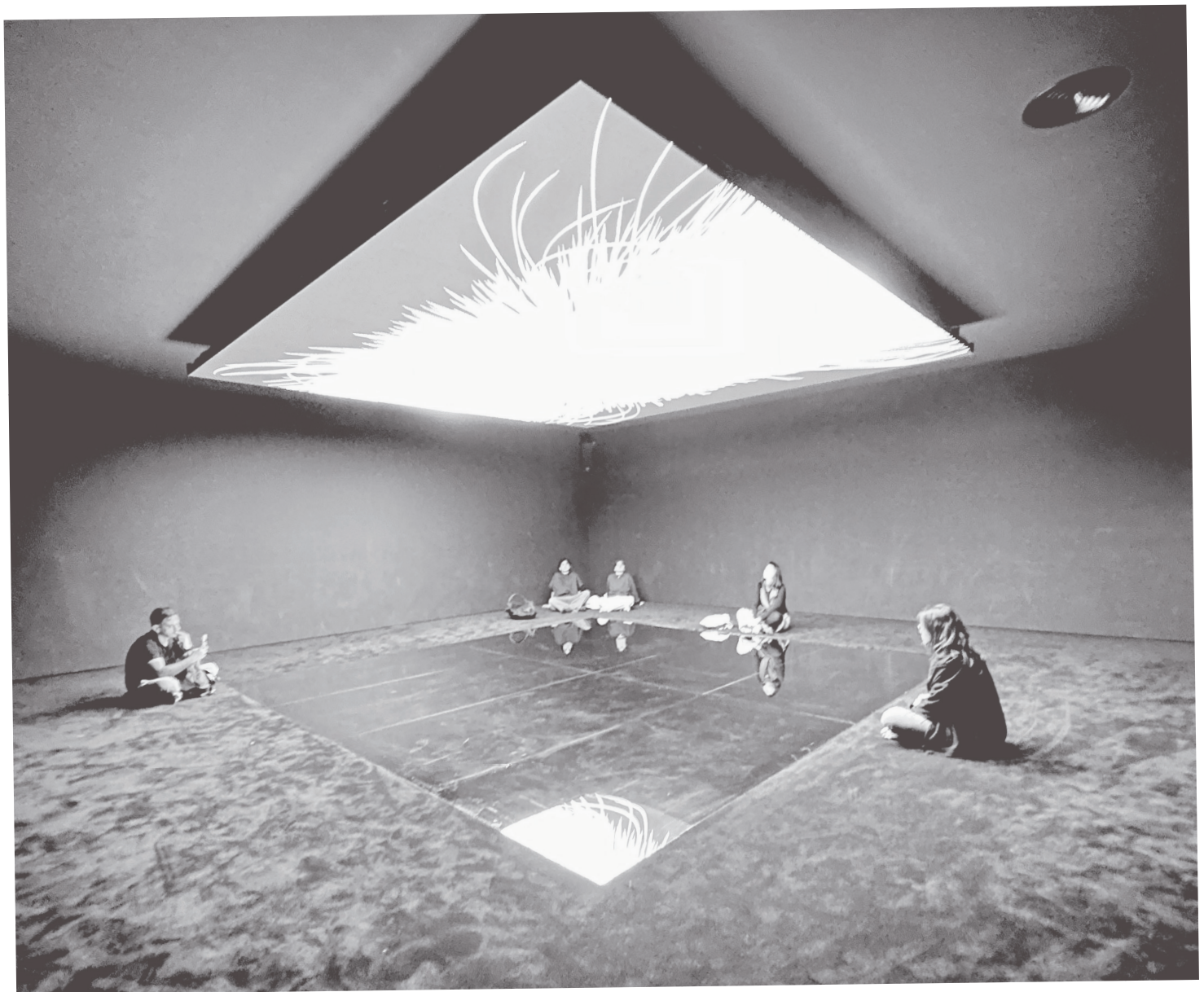
Las artistas del siglo XX inauguraron un periodo donde el creador plástico comienza a ser consciente de su mundo interior teniendo un conocimiento intuitivo por unidad, un contacto íntimo con la verdad de las cosas y de los seres capaz de eliminar las diferencias para llegar a la totalidad. En este camino de conocimiento aparecerían diversas etapas de transformación donde el inconsciente tendría un destacado papel en sus creaciones, las cuales poseerían analogías con los cultos místicos de la antigüedad donde los conceptos instintivos inconscientes que se originaban en la mente del iniciado se integraban en un sistema psíquico coherente mediante símbolos, pudiendo comprobarse como las artistas al igual que los seguidores de estos cultos serían capaces de canalizar a través de sus acciones creativas estas aportaciones que provienen de su interior.

Referencias

- Aurobindo, Sri. (2002). *El ciclo humano Renacimiento y karma*, Barcelona: Fundación Centro Sri Aurobindo.
- Aurobindo, Sri. (2016). *Ensayos sobre la Gita*. Libro II, Fundación Centro Sri Aurobindo.
- Campbell, J. (1992a). *Las máscaras de Dios: Mitología occidental*, Madrid: Alianza Editorial.
- Campbell, J. (1992b). *Las máscaras de Dios: Mitología creativa*, Madrid: Alianza Editorial.
- Campbell, J. (2020). El vientre de la ballena, en C. Zweig y J. Abrams (ed), *Encuentro con la sombra. El poder oscuro de la naturaleza humana*, Barcelona: Kairós, pp. 349-353.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (1999). *Diccionario de los símbolos*, Barcelona: Heder.
- Cirlot, J. E. (1969). *Diccionario de símbolos*, Barcelona: Labor.

- Duch, L. (2003). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Madrid: Trota.
- Durand, G. (1981). Las estructuras antropológicas de lo imaginario. Introducción a la arqueología general, Madrid: Taurus.
- Eliade, M. (2022). *Herreros y alquimistas*, Madrid: Alianza Forma.
- Jung, C. G. (1974). *Teoría del psicoanálisis*, Barcelona: Plaza y Janes.
- Jung, C. G. (1990). *Formaciones de lo inconsciente*, Col. Biblioteca de Psicología Profunda nº16, Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1992). *Psicología y simbólica del arquetipo*, Col. Biblioteca de Psicología Profunda N.º 29, Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1993a). *La psicología de la transferencia*, Col. Biblioteca Profunda N.º 6, Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1993b). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente*. Barcelona: Col. Biblioteca de Psicología Profunda nº114, Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1994). *Tipos psicológicos*, Barcelona: Edhasa.
- Jung, C. G. (1995a). *Energética psíquica y esencia del sueño*, Col. Psicología Profunda N.º 78, Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1995b). *AION. Contribución a los simbolismos del sí-mismo*. Col. Biblioteca de Psicología Profunda nº113, Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1996). *Recuerdos, sueños, pensamientos*, Col. Biblioteca Breve, Barcelona: Seix Barral.
- Jung, C. G. (1997). Acercamiento al inconsciente, en Carl G. Jung (ed.), *El hombre y sus símbolos*, Col. Biblioteca Universal N.º 3, pp. 15-102, Barcelona: Caralt.
- Jung, C. G. (2007). *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y en la ciencia*. Vol. 15. Madrid: Trotta.
- Jung, C. G. (2015). *Psicología y alquimia*. Vol. 12, Madrid: Trotta.
- Kandel, E. R. (2013). *La era del inconsciente. La exploración del inconsciente en el arte, la mente y el cerebro*, Barcelona: Paidós.
- Luke, H. M. (2010). Madres e hijas: una perspectiva mitológica, en Christine Downing (ed.), *Espejos del yo, Imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas*, pp. 120-124, Barcelona: Kairós.
- Mayayo, P. (2002). *Louise Bourgeois*, Hondarribia: Nerea.
- Mayayo, P. (2015). *Los primeros años de Marisa González. Experimentación. Tecnología, prácticas colaborativas y compromiso feminista*, en R. Alonso Sáez (ed.), Marisa González. Registros domesticados [cat. expo] (pp. 27-38), Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Merlo, V. (1995). *Experiencia yóguica y antropología filosófica*, Barcelona: Fundación Centro Sri Aurobindo.

- Pérez de Carrera, Eduardo. (2004). *49 Respuestas a la aventura del pensamiento*. Tomo I. Madrid: Fundación Argos.
- Ronnberg, A. (2010). *El libro de los símbolos. Reflexiones sobre las imágenes arquetípicas*, Madrid: Taschen.
- Walther, I. F. y Metzger, R. (1990). Marc Chagall, 1887-1985. *La pintura como poesía*, Colonia: Benedikt Taschen.
- Wehr, D. (2010). Animus: el hombre interior, en Christine Downing (ed.), *Espejos del yo, Imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas*, Barcelona: Kairós, pp. 61-80.



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.