



Nº 14 La investigación y la educación, por el camino de las
prácticas artísticas. / 14th Research and education, along the
path of art practice

Tercio Creciente





Grupo PAI Hum-862

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

ISSN: 2340-9096

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

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

Directora: María Isabel Moreno Montoro

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

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Directora y Editora Jefe / Director

María Isabel Moreno Montoro, Directora.

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

Coeditora Jefe

María Martínez Morales, Editora .

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

Comité Editorial/Editorial Board

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

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

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

Josué Vladimír Ramírez Tarazona, Universidad Antonio Nariño, Colombia.

Martha Patricia Espíritu Zavalza, Universidad de Guadalajara, México.

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

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

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

Comité Científico / Scientific Committee

El Consejo Asesor Científico orienta a la editora de la revista en política editorial científica y en la supervisión de los originales recibidos y emisión de informes de los artículos.

Está integrado por profesorado universitario, de universidades no españolas y otros de distintas universidades españolas y alguno del grupo editor. También está integrado por expertos de organismos y centros de investigación extranjeros y nacionales.

Estas personas, más otras de forma esporádica, del banco de revisores de la revista, se ocupan de la doble revisión ciega de los manuscritos sometidos a la consideración de TC, para su publicación. TC opera con el sistema Open Peer Review.

Dra. Teresa Pereira Torres-Eça, Presidente de APECVP, fundadora de la RIAEA, representante europea en el consejo mundial de INSEA, Portugal. / President of APECVP, founder of the RIAEA, European representative of the World Council of InSEA, Portugal

Dra. Dolores Flovia Rodríguez Cordero, Directora del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de las Artes de La Habana, Cuba. / Director of the Department of Pedagogy and Psychology of the University of the Arts in Havana, Cuba.

Dr. Marit Dewhurst, Directora de Educación Artística, City College of New York. USA. / Director of Art Education, City College of New York.

D. Victor R. Yanes Córdoba. Escuela Superior de Diseño de Las Palmas- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / School of Design from Las Palmas. (*)

Dr. María Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Dra. María Teresa Carrasco Gimena, Decana de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla- España / Dean of the Faculty of Fine Arts at the University of Seville- Spain

Dra. Ángeles Saura Pérez, Universidad Autónoma de Madrid- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica.

Dr. Juan Carlos Arañó Gisbert, Universidad de Sevilla- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. / University of Seville. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Spain.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr. Diarmuid McAuliffe, University of the West of Scotland, UK.

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

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

Dra. María Dolores Callejón Chinchilla, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862 - Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in Andalusia (COLBAA) and University of Jaen. (*)

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

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

Dra. Anna Rucabado Salas, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

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

Tercio Creciente

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

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

En las normas de publicación se explica debidamente esta cuestión. La revista se edita con una periodicidad fija semestral en los meses de junio y diciembre de cada año. Cuenta con un sistema de revisión externa por pares ciegos, un equipo de revisores además de un comité científico que garantiza su calidad. Para su aceptación los trabajos han de ser originales.

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

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

Está abierta a la publicación en otros idiomas.

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

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

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

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

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

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

Sumario Contents

— 7

El método biográfico narrativo aplicado a los bienes culturales. Una experiencia inclusiva e intercultural en la GAMEC.

Soledad Fernández-Inglés & Rosario Gutiérrez-Pérez

— 17

El ataque de lo doméstico. Un proyecto artístico para el cuestionamiento de la violencia machista en el hogar

Vanesa Cintas Muñoz

— 37

La creación artística danzaria: una experiencia de investigación interdisciplinaria

María Guadalupe Valladares González

— 49

Re/sidir y re/sistir. Un ensayo sobre mis topofilias.

Giselda E. Hernández Ramírez

— 65

Conocer y conocerse a través del teatro

María Lucía Pollio

— 77

Creación artística de resistencia a los procesos de significación que excluyen las enfermedades

Marta Rico Cuesta

— 87

Prácticas artísticas con software libre: taller arte generativo y alimentos

Mónica Oliva Lozano & Yago Torroja Fungairiño

— 97

La fotografía como medio para la interpretación sonora

Irene Guirado Isla

— 109

Práctica artística como reivindicación social en la infancia y la tercera edad: comportamiento y reflexión ante la creación de prácticas artísticas colectivas/comunitarias.

Deborah Sanabrias Moreno

— 131

0+.

Eufemio Fernández López

— 139

La clase magistral en la educación: artes plásticas y musicales.

Antonio Félix Vico Prieto

— 145

Las artes performativas como recurso en la difusión del patrimonio arqueológico. Cómo contar la muerte de un príncipe íbero.

Manuel Torres Soria

Editorial

Nº 14 La investigación y la educación, por el camino de las prácticas artísticas. / 14 th Research and education, along the path of art practice.

El concepto de las prácticas artísticas intermedia, del que se obvia explicación, me sirve desde dos perspectivas, una es la de ver la Investigación y la Educación Artísticas como una práctica de creación intermedia de tal manera que su propia presentación pueda responder a la vez a creación, a educación y a investigación. A la argumentación que Borgdorff (2012) da a este respecto, tendríamos que añadir otra problemática que es quién es artista. No se trata tanto de ser artista, profesionalmente hablando, sino de hacer arte, de crear investigando y educando o investigar y educar creando. Sería la misma cuestión que si se tratara de ser antropólogo/a para hacer etnografía, o hacerla. La cuestión es que hay que sumergirse en el proceso.

Y la otra es la de comprender que si el arte en la actualidad está circulando por las prácticas intermedia dando definición al concepto de arte como un asunto híbrido donde no es el qué sino el cuándo lo que da respuesta a la definición de arte, la Investigación y la Educación Artísticas se definen también desde la hibridación, siendo también el cuándo lo que nos trae la respuesta y no el qué.

Así podríamos decir que Investigación y Educación Artística son creación artística si, es decir cuando, conllevan intención de aportación académica original de la temática que sea, siendo

The concept of intermediate artistic practices, for which no further explanation is required, is of use to me from two different perspectives; one perspective is to consider Artistic Research and Educatio as a practice of intermediate creation in such a way that its presentation can in itself respond to creation, educatio and research. To the arguments put forward by Borgdorff (2012) on this issue, we should add another question, this time regarding who the artist is. It isn't a case of being an artist professionally speaking, but to make art, to create by investigating and educating or to investigate and to educate by creating. It would be the same case if we were dealing with the need to be an anthropologist to do ethnography, or to just do it. The question is that one has to be immersed in the process.

The other perspective refers to knowing whether or not art today is circulating through intermediate practices defining the concept of art as a hybrid, where it isn't the what but the when which responds to the definition of art; Artistic Research and Educatio are also defined from a hybrid perspective, and in this too it is the when and not the what which provides the answer.

We could state, therefore, that Artistic Research and Education are artistic creation if, that is to say, when, They have the intention to provide an original academic contribution on a given subject

transferible.

Si las prácticas artísticas intermedia son aquellas que transcurren por los intersticios sin ubicarse establemente en categorías, la Investigación y la Educación Artísticas Intermedia, son de la misma manera aquellas que no se reducen a los métodos, sino que contaminándose de ellos, cada vez resultan un protocolo diferente, o sea, que no hay protocolo.

matter, and is transferable.

If intermediate artistic practices are those which move through interstices without being firmly situated in categories, Intermediate Artistic Research and Art Education are, in the same way, that which, are not reduced to methods but are contaminated by them, leading to a different protocol in each case, that is to say, no protocol at all.

EL MÉTODO BIOGRÁFICO NARRATIVO APLICADO A LOS BIENES CULTURALES. Una experiencia inclusiva e intercultural en la GAMeC.

THE BIOGRAPHICAL NARRATIVE METHOD APPLIED TO THE CULTURAL OBJECTS. An inclusive and intercultural experience in the GAMeC.

Soledad Fernández-Inglés
Universidad de Málaga, España.
sfernandezingles@uma.es
<https://orcid.org/0000-0002-5926-1876>

Rosario Gutiérrez-Pérez
Universidad de Málaga, España.
mrgutierrezp@uma.es
<https://orcid.org/0000-0003-4520-363X>

Recibido 14/01/2018
Aceptado 13/05/2018

Revisado 19/04/2018
Publicado 01/07/2018

Resumen

La narración no es solo un género literario: se encuentra en la Paleontología, la Historia, la Psicología, la Pedagogía, en el Derecho, en el discurso científico. Es algo verdaderamente amplio. Ciencia y Arte han cooperado en la experimentación del discurso narrativo sobre qué supone narrar, el lenguaje y la percepción en la capacidad de transformar y transformarse del ser humano.

La narrativa museal está entrando de lleno en algunos museos como medio de acercamiento a la obra de arte. Con detractores y defensores se abre camino de forma tímida, aunque aún no sabemos qué recorrido tendrá en el tiempo. En este

Abstract

The narrative is not just a literary genre: it is found in Paleontology, History, Psychology, Pedagogy, Law, in scientific discourse. It is truly broad. Science and Art have cooperated in the experimentation of the narrative discourse on what it means to narrate, language and perception in the capacity to transform and transform the human being.

The museal narrative is entering fully into some museums as a mean of approaching the work of art. With detractors and defenders, the road opens up timidly, although we still do not know what route it will take in time. In this area, the Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea (GAMeC) of Bergamo

Para citar este artículo

Fernández-Inglés, Soledad. & Gutiérrez-Pérez, Rosario (2018). El método biográfico narrativo aplicado a los bienes culturales. Una experiencia inclusiva e intercultural en la GAMeC. *Tercio Creciente*, 14, págs. 7-16. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.1>

ámbito trabaja desde 2007 la Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea (GAMEC) de Bergamo, que lo ha adaptado como herramienta de los Servicios Educativos en su política de desarrollo y de inclusión social y cultural.

has been working since 2007, which has adapted it as a tool for educational services in its development and social and cultural inclusion policy.

Palabras clave / Keywords

Narración, autobiografía, museo, patrimonio, inclusión.

Narration, autobiography, museum, heritage, inclusion.

Para citar este artículo

Fernández-Inglés, Soledad. & Gutiérrez-Pérez, Rosario (2018). El método biográfico narrativo aplicado a los bienes culturales. Una experiencia inclusiva e intercultural en la GAMEC. Tercio Creciente, 14, págs. 7-16. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.1>

Introducción

Cuando hablamos de narración hablamos de conocer; quien narra sabe algo pero también “hace saber”. El problema lo tenemos cuando buscamos la etimología de otra palabra que es sinónima: contar. ¿Qué tiene que ver contar con contar-narrar? En italiano se distingue muy bien porque diferencia *contare* de *raccontare*. El *racconto* es cualitativo, el *contare* cuantitativo. Tienen en común el interés por referir algo que se relaciona con la realidad; sea *contare* que *raccontare* se asocian con el cuerpo, con una comunicación no verbal; ambas tienen que ver con la palabra *computare*, que en latín significa leer y procede de *puto*, y con *legens*: recoger, reunir, pero también contar, calcular, enumerar. Con este término seleccionamos una parte de la realidad; con *raccontare* cosas específicas. Se trata de significados interesantes que unen *contare/raccontare* con leer la escritura. Nosotros hablamos de narrar.

Narramos lo que recordamos. El problema al que tenemos que hacer frente es qué es lo que narramos. Hacemos uso de la memoria pero nos hallamos ante un problema: la diversidad sobre cómo pienso o recuerdo en relación a cómo lo cuento. El modo en que decimos las cosas depende de variables particulares supeditadas a un orden (Smorti, 2001, p.58). El lenguaje inserta un orden que tiene que ver con lo que vemos y sentimos, que depende de nuestro estado de ánimo; por este motivo, las confesiones están ligadas en cierto modo: cuento para transformarme. El género autobiográfico está construido buscando demostrar la diversidad, pero hay que encontrar la explicación ligada al cambio.

El método autobiográfico en la transformación del ser humano

La autobiografía parte de un presupuesto ligado al hecho que cuento mi vida partiendo desde un punto cero. Cuando la cuento, lo hago como si no supiera lo que después pasará, como si fuera un sujeto ingenuo de mi propia vida. Al escribir las cosas ya las se, y así se funda sobre este aparente conflicto entre un personaje que no sabe nada y un narrador que lo sabe todo. Esta aparente conflictualidad determina una serie de presuposiciones que, a menudo, están dentro de ser conscientes de por qué las cosas han ocurrido de ese modo; pero necesito explicarlas. Rousseau decía que una persona es plenamente consciente de quién es desde el momento en que cuenta de sí misma.

La autobiografía es una teoría sobre nosotros mismos. Tiene una característica principal: tomar un personaje y llevarlo a un lugar determinado. Bruner (2001, p.27) dice que el deber de un narrador es el de conducir al protagonista del pasado al presente, de manera que ambos sean una sola persona con una consciencia común. Así contamos episodios de nuestra vida.

El fin de la narración autobiográfica tiene que ver con el sentido que queremos darle a lo que contamos. La estructura típica de las narraciones son evidenciadas y caracterizadas por situaciones que crean excepcionalidad, problemas que se diferencian de lo que resulta exclusivo; es decir: no contamos hechos que no son excepcionales, sino que lo son en relación al modo en que se desarrollan los

eventos y, en virtud de ello, merecen ser contados “en el momento justo y con los recursos apropiados” (Smorti, 2001, p.61).

Dicho todo ello ¿qué diferencia hay entre autobiografía y narración? La primera tiene una estructura cristalizada y presenta además la característica de ser una teoría sobre uno mismo. Los episodios narrativos tienen una estructura fluida, dependen del contexto y tienen el fin de comprender un determinado evento acaecido. No sabemos si se puede decir que sabemos todo, porque podemos tener dudas sobre lo que ha pasado y porque cada uno tiene su propia narración autobiográfica.

Procesos para construir historias. Memoria y narración

¿Cómo se transforma una narración en historia? Andrea Smorti (2001) indica que es una transformación que requiere pasar por dos procesos: el de externalización y el de narrativización. Cuando hablamos externalizamos nuestros recuerdos. Posteriormente tiene lugar un segundo proceso - lo que Smorti llama narrativización - ya que en cada historia hay tres aspectos que van siempre considerados: primero, la fábula o texto; segundo, el modo en el que articulamos y justificamos el texto; y, tercero, el contexto; es decir, qué decimos, cómo, por qué y a quién. Estos elementos nos permiten producir historias desde las que establecemos vínculos. Cuando tienen el formato de narración cuentan con estas características, de forma que cualquiera de nosotros puede elaborar expectativas sobre las historias porque las hemos oído muchas veces. En este sentido disponemos de lo que se conoce como “esquema de relato”, que nos dice cómo comúnmente está construido (pp.66-69); así, en la producción de una historia, estamos dotados de una serie de suposiciones ligadas a este esquema que condicionan su interpretación, y en la que entra en juego el factor “valoraciones”. Este factor consiste

en “todos aquellos medios que el narrador utiliza para indicar el punto central de la narración, su razón de ser: por qué la historia es narrada y qué había previsto realizar el narrador” (Labov, 1972 citado en Smorti, 2001, p.61), creando expectativas.

Y aquí entra la memoria: Desde el momento en que partimos de ella, para continuar en la racionalización de lo que recordamos, entramos en un momento colectivo, en episodios que son comunes a la historia de muchos al ser sucesos acaecidos durante un tiempo y en un lugar determinado (por ejemplo, un episodio traumático, como el atentado a las Torres Gemelas, u otro esperanzador, como la caída del muro de Berlín). La memoria no es solamente huella, sino recuerdo de esas huellas (Changeux, 2002, p.19). Los malos recuerdos tienden a ser recordados con mayor profusión que los positivos porque tienen que ser reelaborados continuamente para superarlos; en este sentido, cuanto más parecido es un evento a otro mayor mayor es su tendencia a desaparecer.

¿Cómo se mantienen en vida los recuerdos? Insertados progresivamente en estructuras más amplias, por lo que suponemos que podemos mezclarlos con otras situaciones creadas como eventos específicos. Muchos de estos recuerdos los contamos recurriendo a la memoria. Cuando nos contamos lo hacemos entre memoria y narración y dotando a nuestra historia de una naturaleza social porque siempre nos contamos a alguien. Al narrar estamos transformando una actividad individual en otra social, porque la memoria se comparte: el recuerdo de uno es ofrecido al otro y el otro lo recibe (Ricoeur, 2002, p.27). La narración de nosotros mismos necesita ser plausible e interesante. Plausible porque debe ser clara, creíble; interesante porque, de no ser así, nadie nos escucharía. En el momento en que debemos contar algo plausible e interesante, el recuerdo tiene que ser transformado en virtud a esta exigencia social; lo que pasa es que transformamos los recuerdos en función de la narración y de las personas a quienes va dirigida. Así, la narración: transforma la memoria en sentido lineal, serial; filtra las experiencias a través del

lenguaje, las traduce en lo que Slobin (1996) llama “eventos verbalizados”, que se construyen on line en el momento de hablar (p.75) y suponen un potente modo de llamar y dar vida a una historia. A diferencia de ser, “acordarse de contar” significa hablar siempre a alguien, y preocuparnos de hacerlo de manera sugerente; de ahí que sufra transformaciones relevantes. Son experiencias filtradas a través del lenguaje.

“Parece evidente, entonces, que la habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un ‘lugar’ para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos” (Bruner, 1999, p. 59).

Un patrimonio de historias para la narrativa museal

En la filtración de las experiencias, base de lo que los Servicios Educativos de la GAMeC denominan narrativa museal, situamos “un patrimonio de historias”, método que favorece la inclusión social a partir del conocimiento de sí mismo. Se trata de recordar un evento, magnificado por la lejanía, que lleva a tomar conciencia de la propia identidad; por eso, a menudo, lo que estoy contando es la historia de una historia de la historia. “El arte nos muestra lo que es o lo que podría ser la vida” (Smorti, 2001, p.30). Una obra de arte puede ser un espejo donde mirarnos porque el arte necesita contarse, dar voz a la experiencia educativa y estética, siempre que sea voz también de la experiencia ética. En él se refleja la conciencia colectiva, para la que lo que cuenta no son los hechos recientes y experimentados de manera directa, sino comunicar experiencias que es donde reside la capacidad de contar. Walter Benjamin dice que si perdemos esta capacidad perdemos también la de compartir experiencias (Benjamin, 2001, pp. 121-124). En la obra de arte,

como en los textos, los conocimientos se comunican con mayor facilidad porque su presencia cobra en ella mayor relieve (de Romilly, 2002, p.46).

La narración en clave autobiográfica es un instrumento que no solo se compenetra con la mediación para la comprensión del patrimonio en un código intercultural, sino que es un recurso fundamental para la ciudadanía activa, para la alfabetización crítica en la edad adulta y para la creación del sentido de pertenencia a un lugar. Se trata pues de una herramienta que ha pasado a formar parte de las políticas de desarrollo y de inclusión social y cultural de los servicios educativos de la Galleria d’Arte Moderna e Contemporanea (GAMeC) de Bergamo desde 2007. Otros museos, como la Pinacoteca de Brera, la Accademia Carrara de Bergamo, el Museo del Cinema de Torino y el Museo Nazionale Preistorico Etnografico Pigorini de Roma, lo han adoptado como paradigma para trabajar con las obras y sobre las obras artísticas, promoviendo el conocimiento del arte y la inclusión social y cultural.

En Italia, el mediador cultural suele ser un extranjero residente en este país, que puede tener o no ciudadanía italiana. Normalmente es una figura que sirve de enlace entre los diferentes organismos del Estado y el inmigrante, ayudando en la resolución de problemas burocráticos y de acercamiento a las estructuras sociales, culturales, sanitarias, y educativas. A partir de 2007, los Servicios Educativos de la GAMeC formaron un grupo de treinta y tres mediadores provenientes de diferentes países para instruirlos en competencias artísticas y culturales del museo. Durante la colaboración con el Teatro Donizetti en el proyecto “Tracce straniere”, promovió un bando dirigido a ciudadanos inmigrantes de Bergamo y provincia para activar un curso de formación de mediadores museales. En el transcurso de estos años no solo se han convertido en guías de lengua materna para inmigrantes y turistas, sino en pieza del engranaje en proyectos interculturales y seminarios de alta formación para estudiantes

universitarios, cursos de actualización para docentes y cursos de accesibilidad para personas con discapacidad funcional y/o en situación de desarraigo social.

En 2014, la GAMeC puso en pie un proyecto al que llamaron "12 narratori in cerca d'autore", en el ámbito del cual se ha creado un cruce entre la colección permanente, el patrimonio cultural inmaterial (memoria y tradición) y la identidad cultural. Su misión es la de dar vida a una narración que se transforme en puente, y salga de la óptica del historiador del arte para entrar en la del hombre.

La narración en clave autobiográfica da voz a los objetos y a sus autores en diálogo con la vida de las personas, creando sentimientos de empatía. Es hacer museo y educar al patrimonio utilizando la capacidad de transformar que hay implícita en la narración de los mediadores museales, quienes ponen en juego emociones que nacen y pertenecen a recuerdos nacidos en otros contextos geográficos que traen a la memoria, a veces magnificándolos y otras utilizándolos para sanar o mejorar la vida a través de ellos. Además, "como producto resultante de una determinada cultura, constituye una importante fuente de conocimiento y al mismo tiempo de la educación y de valores de la cultura que le son propios". (Smorti, 2001, p. 64)

En la construcción de este proyecto, Silvia Mascheroni, Simona Bodo y Maria Grazia Panigada, junto a Emanuela Daffra, Giovanna Brambilla y otros, siempre han tenido en cuenta quién, a quién y a través de qué se dirigen. No trabajan por comunidades sino con grupos heterogéneos que incluyen diferentes nacionalidades. Salvaguardando los contenidos, pero entrelazándolos con la vida cotidiana, surgen posibles lecturas transversales de modo que el museo se convierte en un lugar para reflexionar. El método narrativo funciona en grupo, y éste funciona como una caja de resonancia. Al inicio del epígrafe decíamos que otros museos lo han adoptado como paradigma, pero cada realidad es diferente por lo que es un proyecto que se va

reconstruyendo según el lugar. Museo y patrimonio pero también territorio son así las piezas claves.

Todos tenemos un patrimonio personal, un cúmulo de vivencias que han ido marcando nuestra vida y que guardamos en forma de objetos, de recuerdos o de sus representaciones (...). Un pequeño acervo que cuando se comparte en sus significados con el grupo humano de la familia configura el patrimonio familiar. Es por ello que enfatizo la idea de 'compartir significados' porque no es patrimonio cultural la mera acumulación de los bienes patrimoniales de cada uno de los miembros que constituyen una familia, sino aquel conjunto de bienes con el que el colectivo familia se identifica. (Agirre, 2008, p.100)

Para Maria Grazia Panigada, la narración es el lapso de tiempo que transcurre entre que un hecho sucede hasta que lo contamos, mientras estamos elaborándolo en nuestra mente. Su trabajo en el museo consiste en valorar ese tiempo, convirtiéndolo en una narración que sienta sus bases en la necesidad de contar en relación al patrimonio, a la obra, que tiene que ver con lo que queremos decir de ella; lo cautivador es que cada uno de nosotros nos unimos a nuestras imágenes a través de la narración. La dificultad del método autobiográfico-narrativo se halla en conseguir que el narrador se fie de sus propias historias. Narrar es un elemento fundamental de la relación humana: se narra por la necesidad y el deseo de comunicar lo vivido, los propios pensamientos y fantasías, y en sí es un elemento de contacto entre sensibilidades culturales diferentes. Bruner (2003) sostiene que contamos nuestra identidad teniendo siempre presente las expectativas de los demás, porque la narración del yo, por muy privada que parezca, es una cuestión pública; es decir, el yo es también del otro.

En la narración autobiográfica no es suficiente que se trate de una bonita historia sino que esté

bien contada, y cada persona tiene su forma. Es la forma lo que Panigada tiene que ayudar a encontrar: en ella está presente la atención por el estudio histórico artístico de la obra, de su autor y época, elementos aportados por el histórico del arte que está siempre vigilante para que la narración con elementos autobiográficos se entrelace a la historia de la obra y de quien la ha creado. Este ha sido el papel de Emanuela Daffra y Paola Strada, quienes, como historiadoras del arte de GAMEC, han proporcionado materiales de lectura que han permitido releer las obras elegidas desde diferentes puntos de vista, “dejando espacio a un trabajo de búsqueda individual” (Panigada, 2016, p.60). Han sido ellas quienes han corregido los textos narrativos para que nada quedase fuera desde el punto de vista histórico artístico e hiciese creíble cada narración en su diálogo con el museo.

Es muy importante la escucha para que se produzca un intercambio, por eso tiene que ser parte de un grupo compuesto por no más de quince, veinte personas, que desde hace años presta su competente servicio a la Pinacoteca. Los objetivos son siempre, primero, formar y experimentar una nueva forma de presentar las obras; segundo, crear mayor cohesión entre los mediadores, operación seguida de cerca por Simona Bodo y Silvia Mascheroni, expertas en educación al patrimonio en clave intercultural, cuya presencia es fundamental para crear un equilibrio en el proyecto de mediación de la colección, desde el principio hasta el momento de la exposición final. Lo más difícil es conseguir que el mediador se “deconstruya” de todos los saberes acumulados durante el tiempo que ha transcurrido formándose en el museo, para dejar aflorar las emociones de la experiencia humana. Para conseguirlo, optan por trabajar en talleres, lejos de las salas del museo, la propia percepción que tienen de sí los mediadores al ponerse en juego delante de los demás. Esto ha permitido a los autores del proyecto empezar a experimentar con un método narrativo que está muy lejos del tradicional y les ha dado la oportunidad de acercarse a los educadores involucrados, conocerles, comprender

la especificidad expresiva que encierra cada una de las historias de vida presentes.

¿Cómo se realiza la elección de la obra? Para Panigada nunca es casual. Su trabajo consiste en acompañar al mediador durante este proceso, quien debe situarse delante de la obra el tiempo necesario, incluso semanas, para que ésta se vuelva familiar y “respire a través de ella”. Si llega a ser importante para él o ella también lo será para los demás, por eso pide que reflexionen:

Spesso queste sono le domande: “scelgo l’opera che conosco meglio, di cui so parlare meglio, quella che nelle visite guidate vedo coinvolgere di più i visitatori? Evito a priori le opere “cult” del museo, perché rischierei troppo un giudizio di superficialità?” Entrambi questi criteri sono fuorvianti, perché seguendoli difficilmente si riesce a realizzare un intreccio con l’elemento autobiografico, se non, con evidenza, forzato. (Bodo, Mascheroni y Panigada, 2017, p. 62)

Según Maria Grazia Panigada, la elección que cada persona hace de la obra de arte tiene que ver con una relación profunda, bastante más de lo que parece al principio. A veces cambian la obra elegida y trabajada porque el resultado es demasiado racional, y se convierte más en un ejercicio de estilo que en una narración autobiográfica. Otras veces la elección es inmediata al encontrarse y fundirse el elemento autobiográfico con la materia histórico artística. Esto no quiere decir que se trate de un ejercicio terapéutico, aunque trabajar sobre una experiencia vivida a través del arte a menudo aporte beneficio personal. De lo que se trata es de buscar un instrumento que acerque el arte a aquellas personas que tienen dificultad para encontrar códigos que les permita descifrar las obras.

Conclusiones

En un mundo lleno de falsas posibilidades, la capacidad que tienen los objetos artísticos de

transmitir ideas, emociones y sentimiento sin que se agoten es una de las características que los define como arte. Contribuimos a ese proceso porque cada uno terminamos cada obra, cada artefacto artístico como queremos, llevándolo hacia el infinito. Las obras están ahí para inspirarnos, para ayudarnos a encontrar las piezas que terminen de construir y deconstruir el conocimiento de la realidad que nos rodea, aunque ésta sea múltiple y, por tanto, rebatible.

La realidad en la que nos movemos resulta cada vez más una construcción del ser humano; de ahí que los proyectos en museos nos muestren en muchas ocasiones la ideología elaborada que nos toca vivir y de la que no hay nada que decir, salvo que nos permita huir del adoctrinamiento. En este sentido, consideramos que los museos hace años que se han convertido en plataformas para las transmisión de ideas aprovechándose de la obra de arte, y creando en torno a ella discursos que olvidan los que le son propios. Por eso la iniciativa de GAMeC, en la que la historiadora de arte - actuando como notaria - certifica que el discurso utilizado no violenta la obra ni la devalúa, sino que la abraza, nos parece tan meritoria. Los museos deben trabajar con las comunidades, lo que implica construir relaciones sociales. Trabajar con la comunidad en el museo y sobre el territorio, es un modo de limitar la imposición de cada nuevo sentido común creado

por la política cultural de turno y de dar voz a todas y cada una de las diferencias expresadas por una sociedad multicultural.

Sin querer entrar en otros temas que nos llevarían a teorizar sobre la función del museo, solo añadimos que creemos en la necesidad de velar para que mantenga su función social sin permitir que sea consumido, usado en ocasiones de forma banal, utilizado como moneda de cambio para estudiantes, docentes y un público en general conducido, gracias a la desmotivación para considerar válidas las propias reflexiones tras la vivencia del hecho artístico. El museo solo pide ser el lugar donde la emoción y el pensamiento encuentren regocijo, donde el visitante entre con mente para construirse, corazón para sentir y ojos abiertos para sorprenderse.

Quando voy a visitar exposiciones o museos, a veces "se me cae el alma" al observar a tanta gente que mira un cuadro como si observara al carnicero de la esquina cómo le pesa el kilo de chuletas, o cómo miran al semáforo cuando está en rojo. Verde, ámbar, rojo, tres colores de semáforo que se miran como señal para cruzar la calle; esa es la sensación que me dan muchos visitantes de exposiciones de arte... que pasan de un cuadro a otro y sólo han visto los colores del semáforo. (Jorge Rando, Málaga, enero de 2006 (día de Reyes).

Referencias

- Aguirre, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En V.V.A.A. El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates. (67-118), Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Benjamin, W. (2001). Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV, Madrid: Taurus.
- Bodo, S., Mascheroni, S. y Panigada, M.G. (2016). Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale, Milano: Mimesis.
- Bruner, J. (1999). Actos de Significado: Más allá de la Revolución Cognitiva. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2001). La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola, trad. Lucia Cornalba. - 2. ed. -Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida. Buenos Aires: FCE.
- Changeux, J.P (2002). "Definición de la memoria biológica", en Barret-Ducrocq, F. (ed.) ¿Por qué recordar? Foro Internacional Memoria e Historia, UNESCO, 25/03/1998, La Sorbonne. Barcelona: Granica, 15-20.
- Labov, W. (1972). Language in the inner city, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ricoeur, P. (2002). "Definición de historia desde un punto de vista filosófico", en Barret-Ducrocq, F. (ed.) ¿Por qué recordar?. Foro Internacional Memoria e Historia, UNESCO, 25/03/1998, La Sorbonne. Barcelona: Granica, 24-28.
- Romilly, de, J. (2002). "La historia entre la memoria individual y la memoria colectiva", en Barret-Ducrocq, F. (ed.) (2002) ¿Por qué recordar?. Foro Internacional Memoria e Historia, UNESCO, 25/03/1998, La Sorbonne. Barcelona: Granica, 43-46.
- Slobin, D.I. (1996) "Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish". En: Shibatani, M. y S A. Thompson, S. (editors), Grammatical constructions: Their form and meaning. Oxford: Clarendon Press, 195-219.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.1>

www.terciocreciente.com

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

Investigación

Smorti, A. (2001): El pensamiento narrativo: construcción de historias y desarrollo del conocimiento social, trad. M^a Dolores Ramírez Almazán, Sevilla: Mergablum.

Webgrafía:

Rando, J. (2006). Pensamiento, en <https://www.museojorgerando.org>>el-ar... Acceso, 19/12/2017.

El ataque de lo doméstico. Un proyecto artístico para el cuestionamiento de la violencia machista en el hogar

The attack of the domestic. An artistic project to question sexist violence at home

Vanesa Cintas Muñoz.
Universidad de Granada (UGR), España
vanecint@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2517-2760>

Recibido 01/05/2018
Aceptado 26/05/2018

Revisado 25/05/2018
Publicado 01/07/2018

Resumen

Conscientes del papel transformador del arte y de las posibilidades que nos ofrece para intervenir en la cotidianidad de la vida, en este texto, exponemos y analizamos el proyecto artístico *El ataque de lo doméstico*. Un proyecto que asume la práctica artística como investigación para cuestionar y denunciar el ejercicio de la violencia física y sexual hacia las mujeres y niñas/os ocurridas en el hogar patriarcal hostil. Un combate cara a cara con la violencia, con su silencio, sus tabúes y su escabrosa complicidad que se enfrenta crítica y artísticamente con esta realidad, dando voz a la experiencia y haciendo visible su rotundo ejercicio para reverberar así, las situaciones más traumáticas y poder, desde

Abstract

In this text we present and analyze the artistic project *The attack of the domestic*, keeping awareness of the transforming role of art and the possibilities it offers to intervene in everyday life. It is a project that understands artistic practice as a means to question and denounce physical and sexual violence exerted against women and children that has happened in the hostile, patriarchal home. It shows a face-to-face combat against violence, its silence, its taboos, and its lurid complicities. The project critically and artistically faces the reality of violence against women (and children) by giving voice to experience, denouncing the most traumatic situations in order

Para citar este artículo

Cintas Muñoz, Vanesa (2018). El ataque de lo doméstico. Un proyecto artístico para el cuestionamiento de la violencia machista en el hogar. Tercio Creciente, 14, págs. 17-36. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.4>

el lenguaje del arte de la performance, manejarlas, subvertirlas o transformarlas.

to be able to manage, subvert or transform them using the language of performance.

Palabras clave / Keywords

Arte, performance, violencia machista, espacio doméstico, investigación artística.

Art, performance, gender violence, domestic space, artistic research..

Para citar este artículo

Cintas Muñoz, Vanesa (2018). El ataque de lo doméstico. Un proyecto artístico para el cuestionamiento de la violencia machista en el hogar. Tercio Creciente, 14, págs. 17-36. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.4>

1. Introducción

La violencia machista que acecha a las mujeres, niñas/os se encuentra instaurada en nuestra vidas y en los diferentes estratos e instituciones de nuestra sociedad occidental como consecuencia de las relaciones de poder social, cultural e históricamente establecidas entre hombres y mujeres y de los roles diferenciados atribuidos a unas y a otros que sirven de mecanismos para ejercer dicho poder y legitimar la violencia en los cuerpos femeninos.

Dicha violencia machista, se manifiesta de forma significativa en el espacio patriarcal de lo doméstico. Un espacio propicio para la violencia debido a su distanciamiento de lo público que aleja de su representación, las graves consecuencias de esta rígida estructuración y parcelación del ejercicio de poder y de violencia, la estricta escala jerárquica que lleva a la mujer a una situación de subordinación y sometimiento, basada en la supremacía masculina y en una noción de patriarcado, donde se excluyen todas las posibilidades de igualdad entre los sexos y géneros.

Bajo este horizonte y entendiendo el arte como una herramienta transmisora capaz de situarnos en un proceso de compromiso, de acción y de reflexión con el que poder modelar nuestra realidad, *El ataque de lo doméstico*, asume la investigación artística y su práctica, como el lugar desde el que impulsarnos a buscar respuestas, alternativas que nos permitan, indagar e intervenir artísticamente en esta terrible realidad de la violencia hacia la mujer ocurrida en el hogar patriarcal hostil. Una mirada en clave feminista que nombra y da voz a la experiencia y a la biografía de las mujeres y que con su praxis, con el lenguaje plástico entre las manos, materializa, hace presente, "hace hablar a la realidad" (Hernández, 2008, p. 87), esa con la que convivimos las mujeres y a la que a

veces, la teoría no alcanza a poner palabras.

Este proyecto de investigación artística, que se sumerge en el problema de la violencia machista en el hogar a través del lenguaje artístico de la performance para visibilizar su opresión y que forma parte de un proyecto mayor¹, desvela el proceso de exploración, nuestra implicación y el resultado de nuestra producción artística (Hernández, 2006). Es decir, centrado, alimentado desde la reflexión teórica y entreverada por la experiencia de la violencia, se acerca y se materializa, con la práctica artística performativa, a la realidad investigada. Su desarrollo nos ha permitido expresar lo vivido, "dotar de significado al relato" (Hernández, 2006, p. 23), habitar y (re)construir nuestra historia de violencia². Nos ha posibilitado actuar, tomar conciencia, volver y entender el arte como herramienta de transformación y de comunicación donde adivinarnos conscientes del juicio y de todo lo que nos atraviesa, pero, ante todo, su ejercicio nos ha autorizado, nos ha consentido el carácter, la conquista y la aventura de poder modelar la realidad de la violencia inscrita en nuestros cuerpos sexuados. Por tanto, bajo esta confluencia, en el desarrollo y proceso del *El ataque de lo doméstico* se configura un punto de encuentro entre la teoría analizada, la experiencia vivida y la práctica artística.

Dicho esto, el objetivo principal que envuelve al *El ataque de lo doméstico* es reflexionar, reconstruir, mostrar la violencia física, sexual e inaudita que se ejerce y legitima en el hogar patriarcal hostil y que atraviesa el cuerpo de la mujer para denunciar el universo simbólico y los privilegios sexuales de la hegemonía masculina heterosexual en los dominios domésticos.

Para dar voz a nuestro propósito, mostrar el desarrollo, la experiencia de la violencia y la práctica artística que le da forma, la metodología llevada a cabo se ha centrado en la Investigación Artística. Además en su proceso, a la hora de indagar y anudar diferentes aspectos simbólicos y vivenciales se han ido sumando la Investigación Basada en las Artes (IBA), la perspectiva narrativa, performativa, además de un enfoque feminista.

La Investigación Artística pone en relación al investigador con la realidad, rompe con la dicotomía del sujeto y el objeto de investigación dando una mayor importancia al proceso, al contexto del que se parte y a la relación con dicha esfera circundante (Borgdorff, 2005). En ella "conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas [...] De ahí que la investigación en las artes trate de articular parte de este conocimiento expresado a través del proceso creativo y en el objeto artístico mismo" (Borgdorff, 2005, p. 10).

La interrelación que nos ofrece la Investigación Artística entre el proceso, el contexto y el objeto artístico, nos ha posibilitado corporeizar conceptos, experiencias con las que relacionar y conectar el arte y la vida, levantar la crítica y desde la reflexión, buscar nuevas maneras, nuevos significados para que, a través de la práctica artística, cuestionen y den forma a la experiencia de la violencia patriarcal vivida en el hogar.

Dice Hernández que en una investigación artística, "el conocimiento puede derivar también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la artística" (Hernández, 2008, p. 90). Esta claro que el reconocimiento de la experiencia como forma de conocimiento, nos ayuda a acercarnos a la realidad, a interpretar y dar significado a lo vivido. Al fin y al cabo, la única verdad es lo que somos y nuestra experiencia, es lo único que podemos contar.

Dentro de la IBA, la perspectiva narrativa, nos

ofrece nuevas formas de narrarnos. Para autores como Bruner, los procesos implicados en la construcción de significado están ligados a la experiencia vivida, a nuestra narración, así que la narrativa conlleva tanto contar una historia como un tipo de conocimiento particular y el significado creado a partir de la experiencia nos hace comprender o desafiar las visiones tradicionales de verdad, realidad y conocimiento (Bruner, 2004). Por otro lado, Blanco, nos dice que la biografía puede hablarnos tanto de una sociedad, como de una cultura, de una persona o de un grupo. Por supuesto, situando al sujeto que narra en un contexto determinado (Blanco, 2011). Por tanto, esta perspectiva, nos ofrece situarnos en nuestra historia y como tal, en un relato muchas veces común en las vidas de las mujeres. Si nuestros cuerpos contienen historias y nuestro medio para recrear la realidad es el arte, es fundamental que materialicemos nuestro relato a través de la práctica artística. Relato que toma forma en *El ataque de lo doméstico* y que también ha sido construido desde una perspectiva performativa.

La perspectiva centrada en la performance, presta especial atención a la experiencia vivida, al cuerpo y a la escritura mediante la narrativa auto-etnográfica (Blanco, 2012). "Propone un tipo de narración que habla a partir de uno mismo y no de uno mismo. [...] pone el énfasis en el hecho de comunicar una experiencia en la que el investigador está implicado, hasta el punto de que puede ser la experiencia del propio investigador" (Hernández, 2008, p.105).

Apostar en este proyecto por esta perspectiva performativa se debe a que dicha metodología tiene por objetivo interrogar las políticas que estructuran lo personal (Spray, 2001), dirigirse a la acción desde la reflexión, tratar de comprender nuestra subjetividad y buscar alternativas y cambios que transformen la experiencia o pongan en crisis los aspectos sociales, culturales, políticos que tratamos de investigar a través del arte y en torno a la violencia machista ocurrida en el hogar.

De ahí que, *El ataque de lo doméstico* se centre especialmente en la acción artística, donde nuestro cuerpo dialoga constantemente con la experiencia que lo habita, implicándose activamente en la confección de la práctica artística para producir significados, para exponerse e intervenir sobre las marcas que la cultura de la violencia patriarcal ha inscrito en nuestras vidas y nuestros cuerpos de mujer. Digamos con esto que *El ataque de lo doméstico* pone en marcha algo así como una especie de "narrativa en acción". Donde narrar la vida a través de la performance, hacer público nuestros cuerpos, es actuar, querer tocar (Denzin, 1997) al espectador/a, implicarlo/a para comprender la experiencia de la violencia instaurada en el hogar. Pero sobre todo, es querer transformar dicha experiencia, abrir nuevos cauces de relación entre nosotras, transgredir la impunidad del patriarcado ante la violencia y ser, si cabe, más libres para resignificar nuestras vidas y nuestros cuerpos. Navegar con la investigación performativa y su escritura nos ha posibilitado, como dice Vidiella: "repensar sobre nuestras posiciones, localizaciones, sobre nuestros roles como creadores y/o espectadores [...] La relación entre artista, sujeto y público nos anima a pensar sobre los métodos a través de los cuales fabricamos historias e historias del arte, para repensar los modos en los que comprendemos cómo tiene lugar el significado, y abriendo de este modo la subjetividad como algo particular e implicado en redes de relación" (Vidiella, en Hernández, 2006, p. 31).

Por otro lado, situando nuestro trabajo en una perspectiva feminista, hemos podido propiciar la reinterpretación política de nuestras vidas, cuestionar el patriarcado, las relaciones de poder, sus prácticas y la violencia que se establece entre los géneros en el espacio de lo privado.

Cabe decir, que el desarrollo artístico de *El ataque de lo doméstico*, está sujeto, atado a nuestra mirada, a nuestro sentir y nuestro carácter. "No ofrece una

hipótesis sobre la verdad de las representaciones, sino una mirada condicionada, implicada; no afirma "así es el mundo", sino más bien "alguien lo ha contemplado así" [...] El arte transforma la percepción y configura, constituye la subjetividad" (Moraza y Cuesta, 2010, p. 9).

Con ello, entiendan que este trabajo se construye desde una mirada parcial y personal de la realidad. Es decir, con Haraway (1995), partimos de un conocimiento situado, concreto, del enfoque de nuestra realidad, nuestra experiencia vinculada al sexo, al género, a nuestra visión ante la violencia y, cómo no, a la biografía de las mujeres de nuestro entorno. Un contexto que invita a entrar en el mundo real, ha sentir el vagido de unos cuerpos femeninos, ha ser consciente de una realidad espejo que tiene que ver con realidades vividas por otras mujeres y con los patrones de opresión que han dado pie a la experiencia. Por tanto, sacamos a la luz y generamos un conocimiento vivo en torno a la vida de las mujeres. "No es una narración celebratoria de la experiencia del yo, sino un camino para establecer relaciones, desvelar vínculos y realizar aportaciones" (Hernández y Rifá, 2011). Las experiencias personales han de ser entendidas en un contexto social y cultural más amplio, en relación a los discursos sociales y culturales" (Bolívar y Domingo, 2006).

Por último, la premisa "lo personal es político", impregna el proceso y el desarrollo de nuestra investigación artística. Es decir, además de evidenciar lo que se oculta en cierto tipo de hogares, de revelar la dimensión personal de la vida, tratamos de impulsar la práctica artística como acto político, de resistencia, metáfora del cuerpo colectivo de las mujeres, que trata de impugnar lo asignado por el patriarcado a nuestros cuerpos, que pretende hacer presente la vida para politizar el dolor y la violencia e incidir en la esfera pública, en nuestras vivencias, memoria e identidad, para transformar, empoderar y liberar a las mujeres de estas estructuras de poder patriarcal.

Por ello, resumiendo, apoyándonos en una combinación de perspectivas, artística, narrativa, performativa y feminista, con nuestro trabajo *El ataque de lo doméstico*, hemos tratado de dar voz a las vivencias, hemos mostrado la problemática social, la violencia que cruza y contiene nuestros cuerpos y, a su vez, hemos tratado de dar sentido a la experiencia creando prácticas artísticas performativas liberadoras con las que participar en la creación de saberes artísticos y dejar de estar, como sujeto mujer, en los márgenes del discurso de autoridad y del conocimiento y así, poder retar y encararnos con el pensamiento y la visión hegemónica patriarcal que construye nuestras vidas, poner en entredicho lo establecido y relacionar lo que somos con lo investigado.

2. Desarrollo. El ataque de lo doméstico.

Entrando brevemente en el tema que atraviesa a todo este proyecto, la violencia ocurrida en ciertos contextos particulares del ámbito familiar, como son los hogares con un entorno hostil, atroz e implacable, se basa muchas veces en una dinámica difícil de abarcar y de tratar debido a la superestructura de poder, a su azote jerárquico y a los mecanismos que se despliegan en él para disciplinar y someter a los cuerpos, creando muchas veces, ambientes de imposibilidad e invisibilidad para el tratamiento de dicha violencia.

Esta superestructura que garantiza el orden en los dominios domésticos a través de un sujeto masculino, adulto, heterosexual y terriblemente "macho", ungido de poder real y simbólico por nuestra cultura patriarcal y que como acto, justifica la violencia en los cuerpos de sus mujeres para mantener un cierto tipo de orden y sometimiento, siempre en beneficio propio, se encuentra instaurada en nuestra sociedad más de lo que podemos llegar a imaginar.

Sus actos de violencia y de poder ejercidos en el hogar, representan un continuo control punitivo,

coercitivo y una constante dominación hacia las mujeres, niñas, niños y aquellos hombres considerados inferiores por la figura que ejerce la máxima hegemonía del poder en la familia, en el hogar. Cada abuso de poder cometido por el amo, nos dice Remedios Zafra: "no es sólo un posicionamiento que reafirma la identidad del sujeto que domina, sino que reafirma la identidad del (la) que escucha, renovando los lazos de dependencia y sumisión (reciclando los ojos del otro), estabilizando el sistema y recordando el lugar que en el juego del poder le sigue correspondiendo a cada uno" (Zafra, en Sichel y Villaplana, 2005, p. 316).

Este uso patriarcal de poder y de fuerza en el hogar, permite al amo ejercer todo tipo de vejaciones y actos violentos sobre "sus" mujeres, niñas y niños, donde la dominación, la intimidación y la sumisión se ofrecen como mandatos culturales de los cuales se espera obediencia. Esto sucede, por ejemplo, con el abuso y la violación incestuosa, la coerción en relaciones sexuales, el castigo, la paliza y la violencia por desobediencia a sus mandatos... Actos que validan el hecho violento del agresor sólo por tener una relación de parentesco o familiar con la víctima.

Bajo esta cárcel de violencia, poder y sometimiento ocurrida en el hogar patriarcal se revela *El ataque de lo doméstico*. Este proyecto multidisciplinar, está compuesto por videos-performances, fotografías, dibujos, grabados y textil. Los diferentes trabajos que lo componen, *Rubro Despresado* (2008), *La mirada insolente* (2009), *Armas domésticas* (2009-2012), *El sonido de lo inefable* (2010) y *Receta para un desafío* (2015) no pretenden más que mostrar la brutal resonancia que tiene sobre nuestros cuerpos un hogar hostil, impositivo y violento.

Agarrándonos a la performance y haciendo uso de algunas de las estrategias artísticas puestas en pie por las mujeres artistas entorno al lenguaje

de la performance, denunciamos el ejercicio del patriarcado sobre nuestros cuerpos. Es decir, apoyándonos en estrategias artísticas performativas como: “la construcción del acontecimiento”, “el papel del espectador”, “el entendimiento del trauma” y “nuevos modos de evidenciar y transformar la estructura patriarcal” hemos integrado la teoría analizada de nuestra investigación con la práctica artística (Del Río, 2017) de la performance y viceversa. Estas estrategias artísticas, nos han servido de herramientas para propiciar en el proceso, prácticas de resistencias performativas con las que maniobrar, deconstruir y transmutar dicha realidad patriarcal.

De modo que, recapitulando lo dicho y tratando de avivar todo lo que rodea a este proyecto, *El ataque de lo doméstico*, se vomita a partir de lo sentido a través de los cuerpos cercanos, de lo estigmatizado a lo largo de nuestras biografías, de la violencia incorporada y encarnada, de la sumisión exigida e impuesta. Con la única intención de revelarse ante aquello que nos somete, cuestionar los discursos que lo legitiman, interrogar a quien mira y silencia la tortura cotidiana, para tomar postura, para reconstruir el acontecimiento terrible de la violencia soportada e inscrita en la piel y en los huesos y poder nombrar el trauma con la única arma posible y a nuestro alcance: el discurso artístico, el lenguaje roto de la acción que revienta la lógica de los modos y comportamientos corporales. Sólo a través del lenguaje plástico, eviscerado, quebradizo y frágil del cuerpo hemos podido levantar la mirada, alzar la voz y señalar al torturador.

2.1 Rubro despresado (2008).

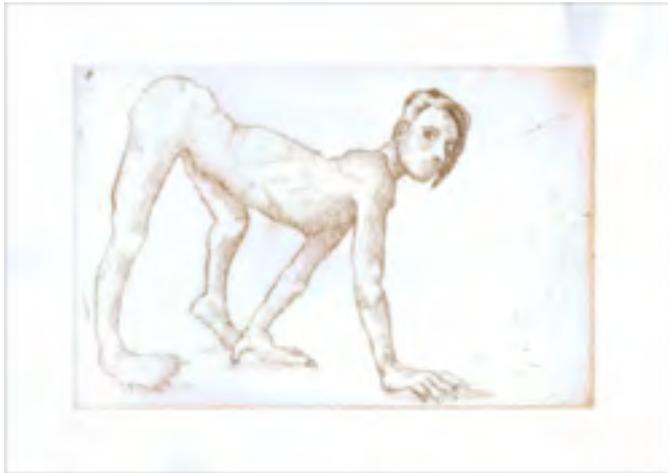
Este trabajo, realizado en 2008, se compone de la video performance *Rubro despresado* y de una serie de gradados realizados en el estudio y proceso de construcción de dicha pieza. En ella, exteriorizamos la espantosa y abominable violencia física y sexual ejercitada en los hogares mazmorras sobre sus mujeres y niñas.

Hay que decir, que en el proceso de creación de *Rubro despresado* todo tuvo una importancia vital. Se tuvo en cuenta las vivencias, las conversaciones de las mujeres cercanas en torno al ejercicio de la violencia sufrido en el hogar, el día elegido para la acción, el lugar, los materiales usados, la vestimenta elegida, opiniones de médicos que nos guiaron para ejecutar la acción sin producir un daño permanente en el cuerpo, incluso a la hora de elegir ciertas personas que tenían que intervenir en las piezas se tuvo en cuenta el porqué de esas personas y no otras. Hasta el sentimiento y la animalidad que nos envolvía ante el relato de la violencia fue representado a través de estos grabados.

Para abordar y denunciar dicha apropiación forzada de los cuerpos femeninos en el hogar patriarcal violento, en *Rubro despresado*, haciendo un uso estratégico de la performance, construimos nuestra realidad corporal para actuar sobre esos códigos culturales establecidos muchas veces como norma en el discurso machista, donde cierto tipo de hombres entienden que el cuerpo de “sus” mujeres y niñas les pertenece para ejercer sobre ellos actos de abuso o de dominación sexual.

De modo que en este trabajo, la performance se reconstruye desde la posibilidad de retornar a esos acontecimientos violentos que sobre nuestros cuerpos de mujer ha impuesto el terrorismo patriarcal en el espacio de lo doméstico. “Volver” al sentimiento original, a la experiencia internalizada para transformar, para desterrar, para hacer tangible lo que habita en la carne.

Por ello, esta video performance debe ser entendida como un acto de catarsis que no pretende más que “re-construir el acontecimiento violento”, regresar a la experiencia de la violencia para vivenciar de nuevo el sentir de lo vivido. Así, transportando el tormento de la violencia sexual que habita en los cuerpos femeninos hacia un terreno limitado de lo real, en su paso a lo corpóreo, podemos delimitar, racionalizar y controlar dicho acontecimiento



Sin título. Grabados realizados en el proceso. Tinta sepia sobre papel rosa espina. 40 x 30 cm. 2008.

traumático dentro de nuestros propios límites, permitiéndonos con ello, reordenar nuestras narrativas, actualizando la identidad de nuestros cuerpos y liberarnos de su lacerante poder.

En *Rubro despresado* un escenario blanco, impoluto, lleno de instrumentales hirientes se abre al espectador/a. En escena, una mujer vestida de blanco, limpia y prepara el instrumental para someterse el

ejercicio de la tortura. Se desnuda y tomando una piel de cerdo, grapa sobre su piel los orificios de su cuerpo, cerrando el acceso a éste. Una enfermera participa en la acción, extrayéndole de sus venas la consanguineidad de la sangre doliente. Sangre ferrosa con la que baña su cuerpo, restregándose como si quisiera despellejar y horadar su piel, como si teniendo al verdugo enfrente quisiera arrebatarse la potestad sobre su cuerpo y demostrarle que ahora el poder le pertenece a ella.

Trastocando los roles de víctima y torturador, se desquita, anula y libera la macabra violencia contenida.

Este uso transgresor del cuerpo en *Rubro despresado*, profana, exterioriza y hace tangible el terror de la memoria violenta. El dolor provocado, la violencia conscientemente autoinflingida, incómoda, confronta al espectador con aquellos acontecimientos despiadados que perturban la vida de muchas mujeres

que habitan en estos hogares sádicos. Por ello, construir premeditadamente el acontecimiento violento a través de esta performance no sólo nos sustenta y nos proporciona identidad para salir del infierno, sino que además, nos lleva a gobernar, a manejar dicho calvario y a romper el código de silencio que impera en este tipo de actos tan brutales.



Fotogramas de la video-performance *Rubro despresado*, 2008. DVD, 9'40 Granada.

2.2 La mirada insolente (2010).

La mirada insolente surge a raíz de la pieza Rubro despresado. Este trabajo, un conjunto de fotografías performativas a gran escala impresas en forex, muestran la violencia exponiendo la mirada de un cuerpo maltratado que sale al encuentro del espectador/a, para incomodarlo, para atraparlo y dejar de estar a salvo en la retaguardia, para que experimente, como participante testigo, la violencia contenida e inscrita en la piel de un hogar amenazante. Un "juego perverso de miradas: mirar. Mirar sólo para diluirse. Mirar(se)" (De Diego, 2011, p. 59).

El malestar, la repugnancia o el asco que pueden suscitar el uso de sus materiales, la sangre, la piel de cerdo grapada, pretenden precisamente eso, intimidar, interpelar, provocar en la audiencia dificultad para digerirlas.

La mirada insolente busca la atención y la reacción sobre la audiencia para convertirla en un sujeto activo. Por ello, hay que resaltar que en estas fotografías hacemos uso de la estrategia performativa "el papel del espectador". Con ella, de manera simbólica buscamos derrotar el papel pasivo del espectador/a y establecer una relación directa entre lo acontecido de manera individual en estas fotografías a lo colectivo vivenciado por el público.

Es decir, *La mirada insolente*, se dirige a la audiencia como un "cuerpo que le habla" (Picazo, 1993, p. 213), la busca para implicarla en la perturbadora violencia, para atravesar la seguridad impávida de ésta y convertirla en espectadores/as de la escena. Porque donde hay violencia, el espectador/a nunca está lejos. Sólo o acompañado, está dondequiera tan presente como la violencia que contempla. Y el que no participa de modo alguno, el que no quiere ver, sabe tanto como quiere saber. Quien nada observa está libre de la molestia de la conciencia moral. No necesita reprocharse nada y se ahorra todas las incomodidades que puede acarrear el papel del testigo ocular (Sofsky, 2006).

Un dolor que mira al que mira, que devuelve y arroja la sangre al espectador para hacerlo consciente del uso que hace el sistema patriarcal del cuerpo femenino. Un retorno a la angustia, una manera de penetrar en el terreno de lo insoportable y de lo despiadado. Un deseo que no puede ser nombrado, sino mostrado "vivo" y que sólo se puede acceder a él a través de la mirada impertérrita de estas fotografías que de manera insolente y descarada, interrogan e incluso tratan de penetrar violentamente en la mirada anestesiada del espectador/a. No podemos obviar que cuanto más impone la violencia patriarcal su presencia, más condenados estamos a mirar.



La mirada insolente IV. Fotografía impresa en forex. 100 x 150 cm. 2010.



La mirada insolente VII. Plano secuencia. Fotografías impresas en forex. 30 X 50 cm cada una. 2010.



La mirada insolente II. Fotografía impresa en forex. 100 x 150 cm. 2010.



La mirada insolente I. Fotografía impresa en forex. 100 x 150 cm. 2010.



La mirada insolente V. Fotografía impresa en forex. 100 x 177 cm. 2010.



La mirada insolente III. Fotografía impresa en forex. 100 x 177 cm. 2010.

2.3 Armas domésticas (2009-2012).

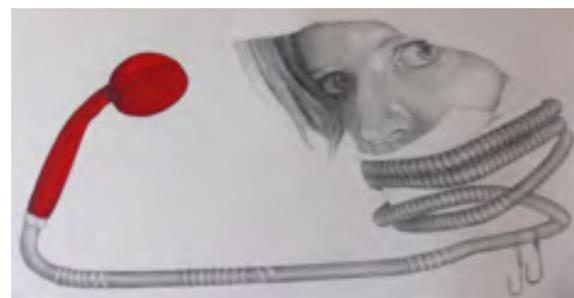
En el proceso de construcción y estudio de este proyecto, hemos elaborado esta serie de dibujos. Titulada *Armas domésticas*, realizada con técnicas mixtas, toma elementos domésticos para convertirlos en objetos de agresión corporal, en expositores de la carne. Una particular ventana indiscreta que expone las trampas del hogar.



De-safío. De la serie *Armas-domésticas*. Técnica mixta. 70 x 100 cm. 2012.



Armas-domésticas III. Técnica mixta sobre papel rosa espina. 70 x 90 cm. 2010.



Armas-domésticas I. Técnica mixta sobre papel rosa espina. 50 x 70 cm. 2009.

2.4 El sonido de lo inefable (2010).

Esta performance, realizada en 2011 en una casa abandonada, profundiza en el mutismo que reina ante el abuso sexual y las violaciones a mujeres, niñas/os, en los hogares impositivos y violentos.

La concepción de este abuso de poder sexual reposa en la inferioridad de nuestros cuerpos y en la idea de pertenencia exclusiva al hombre (Ariso y Mérida, 2010). Estas creencias construidas en nuestra cultura patriarcal predestinan a las mujeres, niñas/os a esta indómita condena, mientras el depredador sexual es, muchas veces, invisibilizado de sus actos. Asimismo, a las víctimas, se les enseña a guardar el secreto inconfesable, haciendo cómplice al silencio, se evita la palabra. “En el campo de las agredidas, como en el de los agresores, todo el mundo da vueltas en torno al término. El resultado es un silencio cruzado” (Despentes, 2007, p. 35).

Bajo estas perversiones y tabú, en *El sonido de lo inefable*, tomamos la performance para el “entendimiento del trauma”. Su ejercicio pretende resignificar el golpe de la violencia sexual, canalizar, ahondar en su impresión para extirpar, plantar cara y combatir dicho drama.

En ella, un cuerpo desnudo se presenta con dos vasijas. Una contiene leche, que simboliza la inocencia, la niñez, la protección del hogar. La otra, contiene lenguas y sangre, elementos contaminantes y purificadores, vida y muerte, verdad y secreto, poder, dolor y silencio, pero también, por su forma y apariencia, estas lenguas representan el falo, el pene, la lanza y el crimen.

La acción comienza abriendo el grifo de la vasija de leche. Ésta goteando en el suelo, marcará la duración de la acción y el tiempo real donde se sitúa la experiencia interna. Sacando lenguas de la otra vasija, símbolo y testigo fiel del mutismo en el hogar implacable, como si estuviéramos arrancándola de entre nuestras piernas, las retorremos violentamente con nuestras manos queriendo estrangular, desgarrar un sufrimiento sin voz, un silencio sórdido e iracundo. Con una piedra como única arma, golpe a golpe, voy clavando las lenguas en la pared. Un ataque al verdugo, a la cultura de la violación que ante la imposibilidad de encontrar en la palabra su aproximación y desvelo, golpea de manera enfurecida cada clavo para derribar el colapso emocional y sustituir el martilleo ininterrumpido por cada lamento, por cada herida abierta, por el sonido inefable del trauma que todavía permanece en los cuerpos, para así, impulsar y elevar nuestras vidas, acabar con la imposición del silencio y salir triunfante camino hacia el olvido.

“Lo que se olvida no se borra, sólo se deja de lado: se entrega al olvido. [...] La fidelidad a eso de lo que no se puede hablar, pero tampoco se puede tener en silencio, es una traición de tipo sagrado, en la cual la memoria de golpe cambia de dirección y, como remolino de viento, descubre el frente nevado del olvido” (Agamben, 2006, p. 35).



Fotografías de la performance de *El sonido de lo inefable*, 2010. Granada.

2.5 Receta para un de-safío (2012-2015).

Este último trabajo, formado por un conjunto de fotografías, una video performance y unas piezas textiles, se detiene en la domesticación y sujeción de las mujeres hacia la familia y las labores del hogar.

Se suele oír muy a menudo que en el hogar mandan las mujeres y cuando se es una buena esposa y madre se es “una mujer de su casa”. Pero que no nos despisten las estrategias sutiles del patriarcado: “Lo doméstico no es el espacio que nos pertenece sino al que pertenecemos; no es el espacio de nuestro dominio sino el que nos domina” (Leo, en Sichel y Villaplana, 2005, p. 48).

Localizadas en el hogar y arrinconadas en actividades repetitivas, agotadoras, siempre en marcha, sin reconocimiento alguno, pero tan necesarias como vitales en nuestro día a día, las mujeres, domesticadas y adoctrinadas por el patriarcado, han interiorizado su encierro y responsabilidad sobre el hogar, sin poder ser muy conscientes de todo lo que implica. Alejadas de los beneficios de lo público y lo social, de las oportunidades, subordinadas, dependientes económicamente de sus maridos, muchas de las mujeres de nuestro entorno, se han reconocido con el paso de los años, en un cautiverio doméstico (Lagarde, 1990) que ha destruido cualquier tipo de deseos, de expectativas, de desarrollo personal sobre sus propias vidas.

Esta domesticación de las mujeres le funciona a la perfección al patriarcado. Generación tras generación, este modelo y proceso de ser madre y esposa, se convierte en un ideal para el resto de cuerpos femeninos que habitan en estos hogares heteropatriarcales y normativos. En base a esta domesticación que atraviesa nuestras vidas, a esta impotencia y ante el poco valor que se da a la labor de las mujeres en el hogar, nos aferramos al discurso del arte para empoderarlas, para transformar sus propios mundos, para desobedecer un sometimiento aprendido y desquitarlas de esa sensación inequívoca de vidas vacías, llenas de imposibilidades.

Para ello, tomamos la performance como estrategia para “evidenciar la estructura de poder patriarcal”, como acto liberador, de resistencia y de cambio capaz de poner en juego otras formas discursivas y participativas más colectivas que transformen el modo de vida de las mujeres. De ahí que en este último trabajo, incorporemos a las mujeres de nuestra familia para dialogar e intervenir en sus biografías, en una vida de mujeres educadas y domesticadas para los demás.

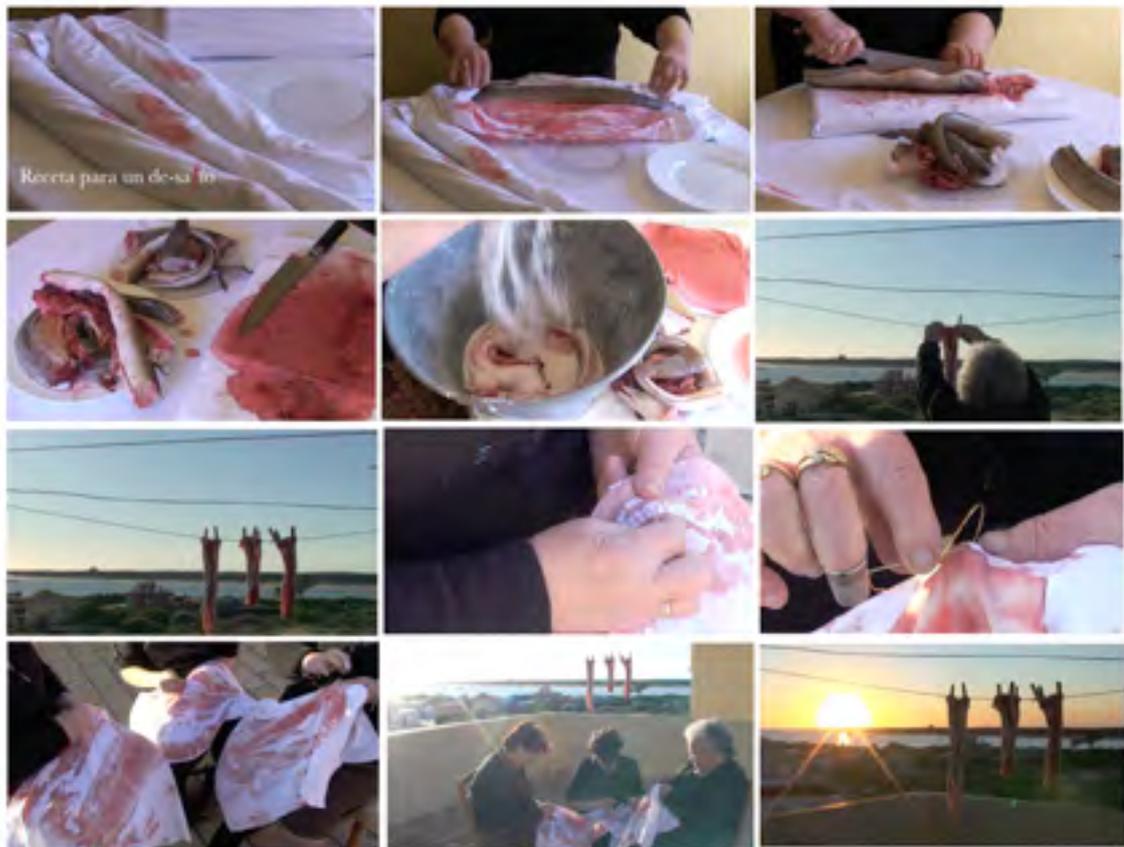
En la video performance *Receta para un de-safío* (2015), tres generaciones de mujeres procedentes de una familia de tradición marinera, arraigada a sus costumbres, toma una actividad propia de su cultura y biografía, para destripar y desafiar de manera simbólica, el sometimiento y la autoridad patriarcal en el hogar.

En la performance, abuela, madre e hija comparten y se enfrentan a sus biografías a través de una misma tarea. En la mesa tres “safíos” (pez voraz, depredador, muy consumido y trabajado en nuestra familia y nuestra geografía, Cádiz) envuelto en una especie de mortaja. La abuela, la encargada de transmitir la tradición al resto de mujeres del hogar, toma un cuchillo y uno a uno va cortando, destripando las entrañas de cada safío. Lo golpea, lo descuartiza como si ella misma se estuviera abriendo, sajando su propia piel para extirpar y extraer sus vivencias, arrancar la sumisión y desafiar el dolor.

Una vez abierto el cuerpo, la madre envuelve a cada uno de los peces en un baño de sal. Una sal que escuece, que cura lo contenido, lo que habita, encarnación también del sudor, de las lágrimas derramadas y del mar, escenario que envuelve y cruza nuestras biografías. Luego, las tres mujeres, se dirigen a la azotea de la casa, para tender al aire libre, para exponer a la luz, para presentarle al mar los tres safíos abiertos, escindidos, mutilados, metáfora de unos cuerpos que secándose al sol, aliviarán y cicatrizarán sus golpes y traumas.

Por último, compartiendo una labor propiamente femenina, las tres mujeres, abuela, madre e hija, bordan los trapos-mortajas donde estaban envueltos los saños, compartiendo, entretejiendo la memoria, agujas e hilos

dorados que forman un mapa de silencios, de experiencias autoritarias, de un tiempo pasado lleno de tribulaciones y prisiones ocurridas en el interior del hogar impositivo y hostil de nuestro sistema y cultura patriarcal.



Fotogramas de *Receta para un de-sañío*. DVD. 5'26 min. 2015. Sanlúcar de Barrameda.



Resultado y detalle del bordajo de los trapos mortaja, 2015.



De-safío. Serie de 3 fotografías impresas en papel de algodón. Cada una 60x90 cm. Composición: 90x180 cm. 2012.

Concluyendo nuestro texto, después de todo lo mencionado, podemos decir que sumergirnos en el problema de la violencia machista en el hogar a través de la práctica e Investigación Artística, nos ha dado un horizonte, una alternativa con la que poder aunar teoría/vida, experiencia y práctica artística. Ésta, nos ha concedido el mejor escenario para mostrar nuestra contienda. Nos ha ayudado a hacer visible, a integrar, a modelar el sentimiento que nos envuelve, nos ha aportado esa conciencia crítica con la que actuar en esta cotidianidad de la violencia para recrearla metafóricamente, nombrarla, entenderla y manejarla.

Por ello, la representación de la violencia explícita recogida en la selección de trabajos que hemos ido viendo en el proyecto *El ataque de lo doméstico* (2008-2015), ha traspasado la piel por la necesidad de un volver y reconocerse en la herida, para que brote y se cierre, para que el sentir libere la sangre y vomite la carne ulcerada que habita en los cuerpos, haciendo

coincidir al espectador en el punto exacto donde se estremece la violencia.

Sin más, el desarrollo del *El ataque de lo doméstico* se ha convertido para nosotras en el arma capaz de hacer saltar por lo aires la pulsión mortífera de la violencia. Rescatando el drama a través de la capacidad generativa del lenguaje de la acción, de las posibilidades para construir el acontecimiento, de la oportunidad de hacer presente, aquí y ahora, lo que en lo cotidiano se aparta, se invisibiliza y se silencia para presentárselo a la vida, para desterritorializar, dessexualizar y desdomesticar mi cuerpo y el de todas aquellas mujeres (abuelas, madres, hermanas, tías, primas, amigas, vecinas, conocidas y desconocidas) inmersas en el terrible imaginario del abuso de poder por parte del monstruoso sistema patriarcal que oprime y define nuestros cuerpos femeninos.

Notas.

1 Un estudio que surge dentro la línea de investigación del Grupo HUM 425 de la Universidad de Granada, donde hemos desarrollado nuestra tesis doctoral bajo el título *El cuerpo eviscerado. El ataque de lo doméstico. Acciones de mujeres* (1970-2011). Para una mayor información visitar <http://digibug.ugr.es/handle/10481/48189>

2. Una historia de violencia que tiene que ver con las que viven dentro y fuera de una misma, conocidas y desconocidas, por que el relato de violencia, real o simbólica, está por todas partes, en cada recoveco de nuestra cultura machista. Por ello, a lo largo de este artículo escribiremos en tercera persona del plural, bajo un "Nosotras", reflejo de todas esas mujeres, de nuestra experiencia y de las narrativas de violencia que nos envuelven.

Referencias

- Agamben, G. (2016). *Una idea de la prosa*. España: Adriana Hidalgo Editora.
- Arisó, O. y Mérida, R. M. (2010) *Los géneros de la violencia. Una reflexión queer sobre la violencia de género*. Madrid: Egales.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 19, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México Distrito Federal.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, vol. 24, nº 67, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad de Xochimilco, Distrito Federal, México. (pp.135-156).
- Bolivar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*. volumen 7, No. 4, Art.12. Recuperado en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Borgdorff, H. (2005). El debate sobre la investigación en las artes. Encuentro de expertos sobre arte como investigación. Ghent, Amsterdam, Berlín y Gothenburg. Recuperado en <http://www.ahk.nl/lectoraten/onderzoek/ahkL.htm>.
- Bruner J. (2004). Life as narrativa. *Social Research*, 71,3, (pp. 691-710).
- De Diego, E. (2011). *No soy yo. Autobiografía, performance y los nuevos espectadores*. Madrid: Ed. Siruela.
- Del Río, Alfonso (2017). Consideraciones sobre la elección, definición y problematización del tema de investigación en el campo de las Bellas Artes. *Arte, individuo y sociedad*, 29 (1) (pp.133-147).
- Denzin, N. K. (1997). *Ethnographic Poetics and Narratives of the self*. En *Interpretative Ehtnography*. London: Sage.
- Despentes, V. (2007). *Teoría King Kong*. España: Melusina.
- Gómez, M. del C., Hernández, F. y Pérez, H. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, Nº. 26. Recuperado en <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Hernández, F. y Rifá, M. (Coords.). (2001). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

Lagarde, M. (1990). *Cautiverios de las mujeres: madresposa, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.

Moraza, J. L. y Cuesta, S. (2010) *Programa campus de excelencia internacional. El arte como criterio de excelencia. Modelo Ars (Art: Research: Society)*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaria General de Universidades.

Picazo, G. (Coord.). (1993). *Estudios sobre performance*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Sichel, B. y Villaplana, V. (eds.). (2005). *Cárcel de amor. Relatos culturales sobre la violencia de género*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Sofsky, W. (2006). *Tratado sobre la violencia*. Madrid: Abada editores.

Spray, T. (2001). *Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis*. *Qualitative Inquiry*, volume 7, number 6, (pp. 706-732). Recuperado

La creación artística danzaria: una experiencia de investigación interdisciplinaria.

Artistic dance creation: one experience of interdisciplinary research.

María Guadalupe Valladares González
Universidad de las Artes. ISA. La Habana, Cuba
Departamento de Pedagogía y Psicología de las Artes
lupevalladaresg@gmail.com

Recibido 23/02/2018

Aceptado 29/05/2018

Revisado 27/05/2018

Publicado 01/07/2018

Resumen

En este trabajo se parte de la caracterización de las relaciones que se establecen entre la investigación y la creación artística. La finalidad es contribuir a la visibilización de los procesos de creación propios de las prácticas artísticas de la danza, como forma de investigación artística y de producción de conocimientos, circulantes en la Universidad de las Artes.

La investigación artística no se ordena linealmente en proceso y resultado; es parte y todo de una dinámica que está atravesando y siendo atravesada por el proceso de creación, es mediadora y mediada; es en sí misma, inter y transdisciplinar.

Abstract

This paper is part of the distinctive relations that take place in research. The objective is to sustain the creation process in the artistic practices in general and the dances in particular, like forms of artistic research and knowledge production, circulating at Art University.

The artistic research is part and everything of a peculiar dynamic of the creation process, that is itself, inter and trans disciplinary matter. To study, that dynamic is not possible without its practice. Artistic research according to creation action demands. That is

Para citar este artículo

Valladares González, María Guadalupe (2018). La creación artística danzaria: una experiencia de investigación interdisciplinaria. Tercio Creciente, 14, págs. 37-48. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.3>

Es preciso tenerla en cuenta desde la dinámica de su funcionamiento, de su propia práctica. Esta se reproduce, re-formula, según las demandas que la propia acción creativa exige. Es por eso que se despoja del “prejuicio” para transformarse en performática.

La práctica danzaria resignifica al conocimiento artístico en el proceso de creación. De manera que más que reproducirlo, se torna estimuladora de sujetos creativos, productores de conocimientos acerca de la danza, en su gestión artística – investigativa-profesional.

why it is performance.

Dancing practice reaffirms artistic knowledge in the creation process. In such a way, that it motivate or stimulate creative subjects producers of knowledge about dancing in their artistic-research and professional action.

Palabras clave / Keywords

Investigación artística, Creación artística danzaria, Prácticas artísticas.

Artistic research, Artistic danced creation, Artistic practice.

Para citar este artículo

Valladares González, María Guadalupe (2018). La creación artística danzaria: una experiencia de investigación interdisciplinaria. *Tercio Creciente*, 14, págs. 37-48. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.3>

Introducción

Este trabajo parte de la caracterización de las relaciones que se establecen en la investigación, cuando es un proceso intrínseco de la creación artística. La finalidad es contribuir a la visibilización de los procesos de creación propios de las prácticas artísticas danzarias como forma de investigación artística y de producción de conocimientos. Esto será posible a través de dejar clara la designación de la investigación artística y la contextualización de su estudio en el proceso de creación del perfil de Danza Contemporánea en la Facultad de Arte Danzario de la Universidad de las Artes de Cuba.

La presencia del profesorado artista en las universidades y particularmente en la Universidad de las Artes de Cuba, de estudiantes graduados de las escuelas de nivel medio de Arte¹, el propio ejercicio de las prácticas artísticas, su naturaleza, hace posible el establecimiento de la figura de la investigación artística, sus modos de hacer, sus saberes. Su existencia es inevitable; transita como currículo de investigación paralelo, o implícito en otras formas de investigar, se protege por sus ejecutantes para que no sea colonizada por las otras maneras de ejercer este componente del plan de estudio.

Una opinión bastante generalizada entre los artistas es que al develar la investigación, al explicar

la obra, se pierde el sentido de la originalidad y la posibilidad de ser redescubierta por los/as otros/as. Esto genera un problema muy debatido hoy en este ámbito: el de diferenciar la necesidad de establecer requisitos para la investigación artística creativa en la academia, a diferencia de la presentación en los circuitos del Arte, donde no es una práctica tener que fundamentar los procesos de investigación que pueden haber transcurrido.

Desarrollo:

- Investigación artística: En busca de un posicionamiento académico:

Uno de los asuntos más debatidos en torno a la investigación artística se refiere a la cuestión del contexto en el que se desarrolla, así como su finalidad. Y es importante retomar el asunto, ya que en el ámbito académico hay una producción artística que se constituye en obras, y que forman parte de un patrimonio de conocimiento de la universidad, que es necesario visibilizar desde sus diferentes aristas. Esta producción responde a procesos complejos que desbordan los umbrales de un "simple" espacio de enseñanza aprendizaje y/o de la práctica artística.

Ubicar este debate en el contexto académico implica tomar un posicionamiento ante la

1.- En Cuba particularmente las especialidades artísticas se encuentran insertadas en el sistema nacional de enseñanza con continuidad de estudios desde el nivel elemental hasta el posgraduado. A diferencia de otras universidades una buena parte de los estudiantes proceden de este sistema y son considerados profesionales cuando ingresan a la misma, lo cual marca una diferencia: ¿qué formación de tercer nivel de enseñanza necesita este profesional?.

investigación. Habitualmente la investigación en el ámbito académico se asocia a lo metodológico y a la ciencia. Por lo general, antes de la pesquisa se declara el camino; esa es una condición para que el conocimiento sea científico; esa es una forma de controlarlo y evaluarlo. Esto no acontece así exactamente en la investigación artística donde también hay un camino y producción de conocimientos que se puede entretrejer con los científicos, pero no se reducen a estos.

La investigación artística contempla una amplia gama de posibilidades teóricas, metodológicas y prácticas. Recursivamente ante dicho posicionamiento se reanima el conflicto de desvelar la investigación artística en un ámbito académico donde ha predominado las formas de investigación científica. Pensar desde lo interdisciplinar y lo transdisciplinar puede trastocar la dimensión cognitiva en la academia. Muchas de las categorías y lenguajes que funcionan en el plano teórico para un área del saber, pueden ser utilizados desde otra perspectiva y otro sistema categorial en diversas disciplinas; como consecuencia se producen conocimientos paralelos. O sea, que han funcionado para el universo de una disciplina y se comprenden para el grupo de profesionales que lo utilizan, así, por ejemplo: la subjetividad, el cuerpo, la investigación, la comunicación y la creatividad, no siempre se entienden de la misma manera para la ciencia psicológica que para las prácticas artísticas y sus procesos de creación, donde muchas veces aprenderlas como definición no ha sido lo más importante, sino que ha estado mediada por un proceso y un resultado artístico.

Así, asumo que, durante la realización de la investigación artística, la investigación, que culturalmente ha sido construida en función de objetos de estudio designados como científicos, es transgredida. En el contexto académico los conocimientos establecidos en la ciencia forman parte de un entramado de saberes producidos en función del conocimiento artístico que se requiere y a la vez del que se produce en la práctica artística.

Por lo cual, no necesariamente la investigación artística transcurre a partir del mismo discurso de investigación científica, ni de las vías preestablecidas para configurar los saberes, aun cuando en ella se pueden reconocer métodos y prácticas propias de la investigación. Estas divergencias generan una problemática que pauta una encrucijada difícil de resolver, pero fácil de visualizar: el asunto cognitivo se resignifica en la universidad con la integración del conocimiento artístico, que no es exactamente científico y no tiene sus mismos requisitos. Se entiende que ambas tienen una identidad propia, pero necesitan transdisciplinarse desde su reconocimiento, ya que en la práctica artística, muchas veces, esto acontece. Establecer estas relaciones provoca como emergencia inevitable la necesidad de ampliar el espectro de la investigación como noción.

En el contexto de diferentes universidades, ya es declarada la investigación artística como una entidad propia, diversificada, que genera polémica y disímiles propuestas, en diferentes campos como el de la educación y las prácticas artísticas. Autores promotores de estas posiciones son Henk Borgdorff, Ken Friedman, John Dewey, Elliot W. Eisner, Donald A. Schön, Fernando Hernández, Juan Carlos Arañó, Ricardo Marín Viadel, Rubén López-Cano, Martha Lucía Barriga Monroy, Ligia Ivette Asprilla, Gabriel E. Cunich, entre otros.

El reconocimiento de la investigación artística en el ámbito académico amplía, diversifica, quebranta la noción investigación que deja de ser únicamente científica en el predio universitario.

Cuando desde la ciencia y la enseñanza de la investigación se incluye y describen a los procesos de creación, los artistas destacan que eso es lo que ellos hacen. Sin embargo, ante el conflicto que genera la validación de la investigación artística en la universidad, muchos autores ubican la polémica cuestión, en el plano fundamentalmente metodológico. De este modo se facilita su pertinencia en los cánones académicos.

Esta proyección no siempre es ajustable para las prácticas artísticas; la investigación artística rebasa las

fronteras metodológicas. Forma parte del complejo entramado de pensamiento que se mueve en la universidad cuando en esta existen carreras de artes y ciencias. Ante este planteamiento, la tarea consiste en identificar sus acciones y visibilizarlas a partir del proceso creativo que realizan los artistas.

Es necesario como ya se ha referido, abrir la disciplina metodológica a la diversidad epistémica, que emerjan caminos donde se integren los que existen y otros diferentes. Seguir una lógica ya diseñada no satisface las expectativas generadas durante los procesos de construcción del conocimiento artístico.

Además, de utilizar métodos científicos para investigar el arte, hoy se reconoce la investigación basada en las artes (IBA), que aporta discursos artísticos para abordar temas que pueden ser artísticos, pero también científicos, tales como: culturales, socio psicológicos y de humanidades que brindan una arista novedosa a la investigación.

Se asumen como discursos propios de la investigación de esta naturaleza las narrativas visuales, los videos, la documentación de procesos educativos, la performance entre otros. Estos contribuyen a brindar datos que de manera combinada con textos -ya sean de carácter escrito formal o visual, corporal, etc., y que enriquecen el aprendizaje, la vivencia y experiencia de los participantes. A través de la IBA se obtiene información vivencial y experiencial que no eran visibilizadas a través del lenguaje racional tradicionalmente configurado para expresar conclusiones al respecto. Esta forma de investigar

aporta procedimientos y métodos artísticos valiosos para ámbitos tales como: educativos, sociológicos, culturales, psicológicos, etc.

Una búsqueda de interdisciplinariedad metodológica se expresa en la propuesta de López-Cano y San Cristóbal (2013). En su estudio señalan una amplia gama de posibilidades para la investigación artística de la música. Para ello incluye acciones propias de esta especialidad y otras concretadas desde la investigación cuantitativa y cualitativa. Profundiza en la investigación artística que parte de estudios (etno)musicológicos, el análisis de documentos, la experimentación, la observación externa y participante, los grupos focales o de discusión, las estrategias autoetnográficas, los conciertos-debate, las dramatizaciones y performance art, los medios audiovisuales en interacción con performance en vivo, la reconstrucción de prácticas históricas de interpretación, la crítica o escucha musical, la investigación sobre procesos artísticos, el making of, la intervención, re-composición, improvisación, importación y creación de nuevos recursos interpretativos, entre otras. Estos autores abren las fronteras entre la parcelación mental que generalmente se les ha atribuido a los métodos cuando se les enseña.

- El trabajo de campo: una experiencia

En la danza, particularmente el análisis dancístico² constituye un análisis de contenido³ contextualizado y transcurre como proceso heurístico de investigación; él forma parte de la experiencia de aprendizaje artístico. Sin embargo, la cosmovisión acerca de lo que significa investigación en el contexto académico y la

2.- Según la maestra Lilliam Y. Chacón Benavides: "El análisis dancístico no es más que una opinión especializada, construida a partir del desmontaje de la macro estructura que procura ser la puesta en escena del espectáculo danzario, incluye, el montaje de las obras coreográficas y la organización escénica de sus imágenes, no solo como concepto sino como enunciador, el desempeño de los intérpretes, el tratamiento del cuerpo vs movimiento, el tiempo, el espacio, vestuario, escenografía, las luces, el estilo de la compañía y del coreógrafo; así también el proceso de entrenamiento e investigación. Se trata de construir un juicio verbalizado sobre un lenguaje no verbal, sin separarse de la intención creativa del autor, de modo que sirva y ayude a estimar, a fijar el evento danzario en el tiempo y la historia, con independencia de la condición espacio temporal de la danza. Durante este proceso se establece una relación concomitante entre la creación, su significado, la intención, la recepción y por último la apoyatura teórica que acompaña el análisis crítico [...] la percepción de la obra coreográfica pasa por: la percepción sensitiva del movimiento del sujeto, el uso de métodos de comparación científicos para el análisis en todos sus ámbitos y la descripción desde la decodificación de cada uno de los elementos." (Chacón; 2013: Lám. 5 y 9)

3.- El análisis de contenido es un método propio de la metodología cualitativa.

enseñanza de los métodos de investigación científica desvinculados de las metodologías propias de las prácticas artísticas, de la danza en este caso, no permite visibilizarlos en el contexto de las clases de Metodología y Talleres de Investigación.

Para que se genere lo inter y transdisciplinar, se ratifica la comprensión de la noción investigación a partir de una mirada más amplia y compleja. La presencia del arte en los proyectos científicos no es suficiente para que quede expresado su proceder, su funcionamiento. En este sentido resulta un criterio muy aportativo el de Hilda Islas cuando señala:

La investigación de las artes en general está cruzada por un componente poético (productivo, creativo) y otro conceptual y analítico. La investigación de las artes supone un saber sobre un hacer puntual que es la producción artística, con sus convenciones histórico-culturales, sus procedimientos técnicos y la dimensión experiencial que propone su materialidad a los sujetos productores y espectadores (llámense espacio, tiempo y energía en la danza; palabra escrita o hablada en la literatura y el teatro; plano, línea y color en la pintura; materias diversas y volúmenes en la escultura; timbre y color en la música; mezclas diversas de estas materialidades en la instalación, el performance y otras manifestaciones contemporáneas, etcétera). Es evidente que las demandas conceptuales que hace cada arte a la reflexión sobre sí dependen en mucho del material productivo que la caracteriza y del papel social que este material ha jugado en términos de las redes sociales, culturales y económicas que se han producido en torno a él en diferentes épocas históricas. (Islas, 2008: 1)

En el caso de la investigación artística se requiere que se evidencien los procesos de creación y producción del conocimiento desde sus prácticas.

Como consecuencia trae consigo, desdibujar las fronteras entre teoría y práctica para ponderar la construcción del conocimiento artístico como fuente de saber creativo.

El borroso límite entre estas fronteras en las prácticas artísticas modifica la idea de la práctica como lo objetivo, lo observable, lo visible desde lo externo. Queda claro que estas incluyen al sujeto y consecuentemente en ellas se impone lo reflexivo y lo dialógico, como fuente de lógicas complejas que se atraviesan y responden a pre-textos, inter-textos, trans-textos: corporales, kinéticos, visuales, mediáticos, etc.

Tener en cuenta el giro de la relación epistemológica en el proceso de conocer, es un aspecto clave para la comprensión de la necesidad de incorporar los conocimientos artísticos a partir de sus propias prácticas.

Los procesos creativos caracterizan a la investigación artística, en ellos se reconoce la producción del conocimiento, pero su funcionamiento también involucra a la teoría en un estrecho vínculo con la práctica. En un magistral resumen Carlos Paolillo recoge este parecer para la danza:

La teoría de la danza escénica es tan antigua como la práctica misma de esta manifestación artística. Desde el remoto tratado de Domenico de Piacenza sobre las danzas de corte escrito en el siglo XV y las controversiales cartas de Noverre, base conceptual de la gran reforma del ballet planteada hacia finales del siglo XVIII, incluyendo las aportaciones de Carlos Blasis contenidas en sus textos fundamentales. Tratado elemental teórico práctico del arte de la danza y el Código de Terpsicore, publicados en las primeras décadas del siglo XIX; así como el ejercicio crítico cumplido por Teófilo Gautier sobre el ballet romántico,

sus temas fantásticos y sobrenaturales y sus célebres bailarinas ingravidas, hasta abordar los principios científicos sobre la gestualidad cotidiana, la rítmica corporal y la multidireccionalidad y la escritura del movimiento de Delsarte, Dalcroze y Laban en los albores de la modernidad, la teoría de la danza siempre ha estado presente como escrutadora de los pasos de bailarines, coreógrafos y maestros. (Paolillo; 2006: 1)

En el arte danzario, la teoría se reconfigura en el propio proceder de la praxis. A partir de ahí y de la experiencia corporal se re-conceptualiza y cobra sentido. En el contexto académico estudiado el discurso coreográfico reafirma el lenguaje del cuerpo y el movimiento. En él hay teorías, técnicas, entrenamientos, e identidades corporales expresadas a partir de los recursos escénicos brindados por esta especialidad artística. La investigación artística propia de estas prácticas, produce el conocimiento en una dinámica inédita, reveladora cada vez de la potencialidad creadora de los sujetos participantes. Sin embargo, es preciso dejar planteado que no necesariamente toda práctica artística implica una investigación.

Con el objetivo de sistematizar los criterios epistemológicos que acerca de la investigación artística de los procesos de creación, tienen profesores y estudiantes del perfil Danza Contemporánea, en el contexto académico de la Universidad de las Artes de Cuba, se realiza un estudio de caso (año 2012 y 2013).

Se entiende por criterios epistemológicos, los sustentos de la producción de conocimientos, así como, los referentes que pautan la investigación, para tomar posicionamientos filosóficos, estéticos, pedagógicos, científicos y artísticos, sobre cómo se construye el conocimiento.

Se estudia en las prácticas artísticas porque en estas se producen los procesos de creación como investigación. Son mediadoras de la construcción de conocimientos por parte de los creadores y permiten

su contextualización a partir de las dinámicas de los procesos formativos de los artistas.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

El proceso de creación en este contexto es investigación, en tanto el sujeto resignifica el conocimiento en y desde su praxis y contexto, lo selecciona y aplica de acuerdo a sus necesidades y posibilidades corporales, lo transgrede cuando toma su esencia y lo devuelve en la obra o producción artística.

El conocimiento de la danza comprende no solo el hacer o el pensar la práctica, también integra el análisis, la reflexión crítica, la investigación y la evaluación acerca de cómo se hace. Estas acciones no se dan por separado, funcionan como un todo que se encuentra en el ejercicio de la práctica de los procesos creativos y que son marcados por la búsqueda de los estilos personales de movimiento.

Así, las prácticas artísticas danzarias se tornan estimuladoras de sujetos creativos, productores de conocimientos acerca de la danza, en su gestión artística, investigativa y profesional. Es un saber que responde a una inteligencia corporal, a partir del cual se genera un discurso compuesto por las frases de movimiento, así como, por otras narrativas, como el video danza en el caso estudiado.

Entender la investigación artística danzaria como experiencia corporal y de movimiento, incluye la cosmovisión que sobre la danza tiene el sujeto artista, en tanto proceso heurístico que atraviesa la creación. Se revela en el diálogo de saberes de los profesores y los otros estudiantes, así como a partir de la propuesta creativa personal, contextualizada.

Las relaciones intersubjetivas que se dan en el diálogo grupal y la reflexión crítica, se tornan evaluación y toma una dimensión de "regulación-autorregulación-autoafirmación" de la matriz epistémica que se configura por los sujetos danzantes.

Se refuerzan como vías didácticas y de investigación, los montajes y desmontajes de las frases y pequeñas estructuras danzarias para realizar el análisis del movimiento y de la composición escénica (en este caso en su soporte audiovisual), lo que permite examinar la frase, su estructura y su sentido.

El cuerpo inmerso en estas prácticas se revela único, con una historia de vida, características personales propias, en relación con lo social, lo cultural. Es sujeto-objeto contextualizado y en función de la búsqueda de un discurso corporal danzario.

Un elemento importante es que la creatividad se genera en “el aquí y el ahora”, por lo que se produce una interacción entre las acciones creativas de los profesores y estudiantes. Se ponen en juego sus conocimientos tanto teóricos sobre el análisis dancístico y del movimiento, como de la práctica artística, permitiéndoles crear las pautas, a partir de lo que se está produciendo en el propio proceso.

La investigación artística no se puede separar de la dinámica de su funcionamiento, de su propia práctica. Esta se reproduce, reformula, según las demandas que la propia acción creativa exige. Es por eso que se despoja del “pre-juicio” para transformarse en performática.

Se evidencia la conciencia de la intencionalidad en la producción artística. En ellos se involucran los procesos de comunicación, para el cual es muy importante el poder de la síntesis: esto en la danza significa encontrar el movimiento necesario, saber generar una atmósfera y propiciar un discurso corporal propio, en la creación. Tener conciencia de estos conocimientos danzarios, que son particulares de la práctica artística, permitirá defender la producción dancística, es decir, buscar una justificación coherente con el lenguaje corporal que se expresa en el tema. Una herramienta que contribuye a poner en práctica los saberes antes mencionados, es el análisis del movimiento en particular y dancístico en general.

En los diseños metodológicos de las tesis analizadas, se reproducen como un esquema los métodos que están

descritos en los libros y manuales de metodología de la investigación científica, para cumplir con un requisito que pudiera hasta resultar formal en algunos casos. En las prácticas danzarias se enriquecen estas vías para investigar, en ellas se observa la utilización de métodos de investigación que resultan ser análisis de contenidos danzarios y que subversivamente están reflejadas en el cuerpo de los trabajos, pero no son declarados como tales en su estructura metodológica. Entre ellos se encuentran los análisis y la documentación del movimiento, la crítica danzaria, las historias de vida, los registros de los procesos de co-creación como intérpretes en una puesta o los análisis dancísticos de las obras.

De acuerdo a esta investigación pueden ser incorporados otros, tales como las exégesis o fundamentación que avala el proceso creativo desde la perspectiva del artista, los registros visuales de los procesos de creación, la performance, estudios autoetnográficos, e incluso otros, que pueden ser aportados y debidamente justificados por el autor del trabajo.

La anterior observación es clave para repensar las propuestas interdisciplinares para investigar en la universidad, cuya esencia implica una interrelación. Revela, además, la necesidad de reflexionar acerca de las relaciones entre la asignatura Metodología de la Investigación y los procesos de investigación-creación, que incluye la configuración de las metodologías propias de las prácticas artísticas danzarias de los procesos de creación, en este caso en el contexto académico.

Conclusiones:

Tener en cuenta el asunto de la investigación en la danza es mucho más amplio que el que aquí, en este trabajo se aborda, responde a múltiples miradas: ¿cómo se ha investigado?, ¿qué es?, ¿cómo se comprende el cuerpo, los movimientos, su lenguaje, la escena?, ¿cómo se entiende hoy las relaciones con el público, las tecnologías, y las otras artes?, ¿sus relaciones con la filosofía, la ciencia, la

estética, lo cotidiano, lo social?, ¿el cuestionamiento, es reflexividad de la danza sobre la danza?, ¿o lo que ha “cambiado” es la cosmovisión del mundo?. Al final, la pregunta sería ¿cómo repercute todo esto en la investigación artística en la academia?, ¿cómo abrir la ventana a la investigación de un campo tan vasto como es el arte y en especial el dancístico, y reconocerla desde los artistas en su proceso de creación?

Es la brecha inmensa que debe dejar lugar a nuevas investigaciones sobre este campo. La investigación artística de los procesos de creación, no es materia que brinda un resultado, o una fórmula para hacer, sino es generadora de cuestionamientos, preguntas, que mueven al pensamiento. Es un campo por recorrer, es tomar conciencia de que además del teórico que investiga la danza, los artistas desde su

práctica nutren esta pesquisa y pueden contribuir a este caudal de conocimiento no necesariamente “verdadero”, pero sí performático y auténtico, contaminado, contextualizado. Es pensar en que tanto la ciencia como el arte producen conocimientos que se necesitan, que deben ser constituidos como entramado complejo que se entreteje.

La investigación artística danzaria es interdisciplinar y se nutre de la circularidad que se da entre conocimientos, saberes y vivencias que se resignifican por y a partir de los cuerpos participantes en las prácticas artísticas de los procesos de creación. La caracteriza la unidad teoría-práctica, mediada por la producción de sentidos, para construir conocimientos contextualizados.

Referencias

- Asprilla, L. I. (2015). Los productos de la creación-investigación: la producción de conocimiento desde las artes. La Habana: Coloquio de investigación, XVII Conferencia científica sobre arte y cultura, Universidad de las Artes de Cuba.
- Barriga, M. L. (8 de diciembre de 2011). La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87420931021>: ISSN (Versión electrónica): 1794-8614
- Borgdorff, H. (2005). El debate sobre la investigación en las artes. Encuentro de expertos sobre arte como investigación. Ghent, Amsterdam, Berlín y Gothenburg: <http://www.ahk.nl/lectoraten/onderzoek/ahkL.htm>.
- Cueva Ramírez, M. L. (2017). ¿Por qué es importante seguir luchando por la Educación Artística? Tercio Creciente, 11, págs. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n11.10>
- Espíritu Zavalza, M. P. (2017). Ficciones: obra en proceso. Un proyecto de investigación-creación. Tercio Creciente, 11, págs. 107-116. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n11.7>
- Hernández, F. (2006). Campos, Temas y Metodologías para la investigación relacionada con las Artes. En M. d. Ciencia, Bases para un debate sobre investigación artística (págs. 8-48). España: Secretaría General Técnica. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Hernández Ramírez, G. (2016). Subversiones de un no lugar: el tren como espacio surrealista donde confluye la identidad y la relacionalidad en Cuba. Tercio Creciente, 10, págs. 71-94. <http://dx.doi.org/10.17561/rtc.n10.4>
- Hernández Ramírez, G. (2016). La Universidad de las Artes de Cuba de cara a las investigaciones etnográficas de los estudiantes de la especialidad de danza. Tercio Creciente, 9, págs. 59-72.
- Islas, H. (2008). Hacia el acompañamiento grupal en los procesos de investigación de la danza. México: Encuentro internacional de investigación de la Danza. CENIDI-DANZA José Limón.
- Martínez Morales, M. (2017). Un lugar común. El proceso colaborativo desde mi experiencia como a/r/tógrafa. Tercio Creciente, págs. 117-130 <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n11.8>
- Moreno, M. I. (2015). Hablemos de Investigación Artística desde la Perspectiva de las Prácticas Intermedia en la Creación Artística. Huelva: Evento de Educación Artística.
- Moreno Montoro, M.I., Valladares González, M.G. & Martínez Morales, M. (2016). La investigación para el conocimiento artístico. ¿Una cuestión metodológica o gnoseológica? En Moreno Montoro, M.I. & López-Peláez Casellas, M.P.: Reflexiones sobre Investigación Artística e Investigación Educativa Basada en las Artes, Madrid, Síntesis
- Morin, E. (1999). El Método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Ediciones Cátedra.

Monteiro Brito, Clara. (2018). El cultivo del cuerpo femenino: la investigación de una escena videoinstalativa en la ciudad de Jaén. *Tercio Creciente*, 13, págs. 39-56. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n13.4>

Paolillo, C. (27 de 05 de 2006). Creación y Teoría Danzaria: un ámbito compartido. Obtenido de CNAE: <http://www.cubarte.cult.cu/periodico/opinion/13871/13871.html> acceso em 04/02/2014

Sánchez, J. A. (s.f.). Investigación y experiencia. Metodologías de la investigación creativa en artes escénicas. *Dossier Scanner*, 327-335.

Sánchez, J. A., & Pérez Royo, V. (2010). La investigación en Artes Escénicas. *CAIRON 13 Revista de estudios de danza. Práctica e investigación*, 5-13.

Sotolongo, P. L., & Delgado, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: CLACSO.

Valladares, M. G. (2012). La investigación en el proceso de la creación artística: una aproximación desde la Danza. *Tercio creciente* 2, 7-11.

Valladares, M. G. (2014). Los espacios de aprendizaje: un enfoque para re-pensar la investigación en las artes. *Tercio creciente* Nº 6 , 7-12. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC/index>

Valladares, M. G. (2015). Diálogo con mi cuerpo danzante: un ejercicio de reflexividad. *Tercio Creciente*, 7, 25-28, <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC/article/view/3102/2474>

Villegas Vergara, Ignacio. (2018). Práctica artística como investigación: su instalación y desarrollo en el sistema académico chileno. *Tercio Creciente*, 13, págs. 19-30. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n13.2>

RE/SIDIR Y RE/SISTIR. Un ensayo sobre mis topofilias

RE / SIDE AND RE / SIST. An essay on my topophilias

Giselda E. Hernandez Ramírez
Departamento de Antropología
Universidad de las Artes de Cuba, Cuba.
giseldah41@gmail.com

Recibido 06/02/2018

Aceptado 24/05/2018

Revisado 20/04/2018

Publicado 01/07/2018

Resumen

Soy una migrante y como tal he sufrido pérdidas de mi capital social y cultural, no obstante, he desarrollado una relación con la coresidencia donde se halla mi casa, mi lugar. Vivo en La Lisa un barrio periférico de la ciudad de la Habana, Cuba, un lugar apartado y apuntalado de la geocultura capitalina, un municipio que ha creado su propio mundo sonoro contrapuntístico, donde se entretajan los cantos y toques de los negros cuando hacen sus fiestas de santos o simplemente se relajan en un fluido guaguancó, con el más subterráneo reguetón facilitado por un músico no reconocido a los choferes

Abstract

As a migrant, I have lost some parts of my social and cultural capital, however, I have developed a relationship with the co-residence, with the place where my house is. I live in La Lisa, a peripheral municipality of Havana City, in Cuba, a distant place of the downtown full of braced buildings. This neighborhood has created its own sound world with amazing counterpoints. There are a mixture among the black people's music (when they do their saints parties or during the relaxing guaguanco dance), the underground regueton (these songs are given to the Almendrón¹ driver by an unknown

1.- The Almendrón is a type of car very old which is used in Cuba yet. They are compared with a big almond due to its form, that's why its name./ El Almendrón es un tipo de gorra muy antigua que todavía se usa en Cuba. Se los compara con una gran almendra por su forma, por eso es su nombre.

Para citar este artículo

Hernández Ramírez, Giselda E. (2018). Re/sidir y re/sistir. Un ensayo sobre mis topofilias. Tercio Creciente, 14, págs. 49-64.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.2>

de los flamantes Almendrones –coches de alquiler-, con los cantos de alabanzas de los protestantes que proliferan en mi barrio. Sí, mi barrio ya lo hago mío aunque no cejo en este ir y venir de un lado a otro al margen de todo, en las intermediaciones, mi barrio canta, baila y llora porque ha desarrollado una gran resistencia cultural. El barrio como mi cuerpo que se resiste a envejecer, lucha y resiste los embates del tiempo. Este ensayo visual es el resultado de una deriva por Versailles el barrio donde habito, resido y resisto.

musician) and the songs belonged to the protestant religion. Yes, my neighborhood, which is mine although I cannot stop going and coming back, always in the middle of the way. My neighborhood sings, dances, cries, because it has developed a huge cultural resistance. My neighborhood, as my body, resists aging, fights and resists the time. This visual essay is the result of a drift around Versailles, the neighborhood where I live, reside and resist.

Palabras clave / Keywords

Migrante, corresidencia, deriva.

Migrant, co-residence, derive.

Para citar este artículo

Hernández Ramírez, Giselda E. (2018). Re/sidir y re/sistir. Un ensayo sobre mis topofilias. Tercio Creciente, 14, págs. 49-64.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.2>

Introducción



Mis ojos

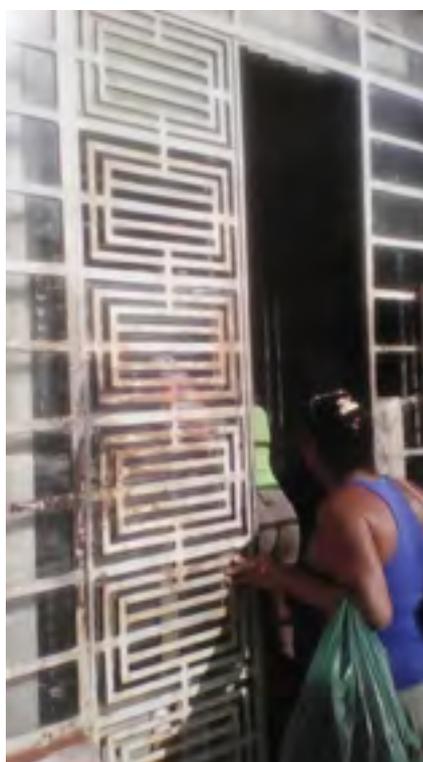


Mis venas agujeradas por los años



Los surcos de mi piel morena.

La felicidad de algunos/nas. La búsqueda.



ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.2>

www.terciocreciente.com

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

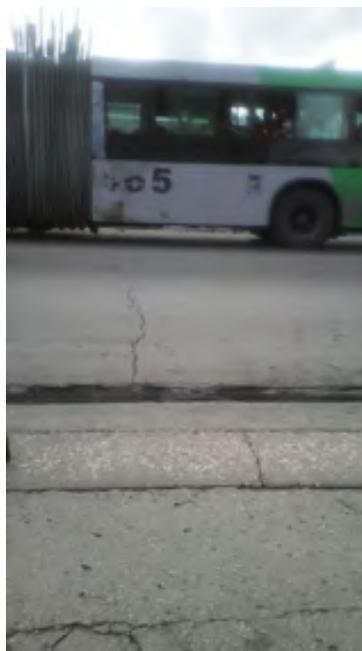
Investigación ensayo visual



Sin maquillaje



Mis miedos



Dios bendiga tus piernas



Asuntos de familia



Presa por mi estómago



Recolección, de vuelta a mis ancestros

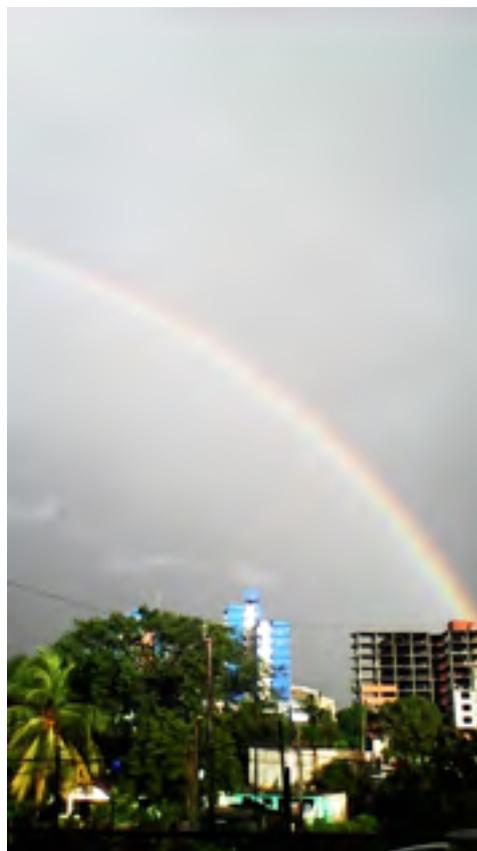




¿Nos comunicamos?



Me maquillo mi rostro, mi cabellera verde ondula libre, porto luz y me río, carajo.



Bibliografía

- Arango, G. y Pérez, C. (2007). Atrapar lo invisible. Etnografía audiovisual y ficción. Anagramas Volumen 6 número 12 pp 129-140 Enero/junio de 2008/192 p. Medellín, Colombia.
- Careri, F. (2009). Land &Scape Series:Walkscapes. El andar como práctica estética. México: Gustavo Gili, SL.
- Martínez, A. (s/f). La antropología visual. Madrid: Síntesis, S.A. PDF
- Marínez, M. (2015). Andando... la acción de andar como investigación artística desde una perspectiva a/r/tográfica. Tesis doctoral. Universidad de Jaén Didáctica de la Expresión musical Plástica y Corporal .
- Pinto, C. (1998). Sociología visual. Estrategias audiovisuales en el análisis cualitativo de la realidad social. Universidad de Barcelona: 1998 by Fundación Infancia y Aprendizaje Comunicación y Cultura 1998,516,73-81
- Viola, B. (2005). Nota 1981 Sobre la naturaleza de las imágenes file:///DI/Ancoiglesias/TxT/Arte%20contemporáneo/Sobre%20la%20naturaleza%20de%20las%20imágenes.htm(20t2) 05/06/2005 7:51:02:am PDF.
- Viola, B. (1993). Más allá de la mirada(imágenes no vistas). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid, 15 de junio al 23 de agosto 1993. PDF

Conocer y conocerse a través del teatro

Know and know yourself through theater

Maria Lucia Pollio

Uniiversità degli studi di Napoli Federico II (Italia)

Departamento Sociología

marialucia.pollio.11@gmail.com

Recibido 20/02/2018

Aceptado 29/05/2018

Revisado 29/05/2018

Publicado 01/07/2018

Resumen

El teatro, arte total por excelencia, nació con el ser humano por su natural necesidad de expresarse y de comunicar. Desde entonces sigue desarrollándose con él, volviéndose en un efectivo espejo de la sociedad. Actualmente muchos son los espacios que ofrecen talleres de teatro para todas las edades y fue precisamente a partir de un taller en el cual participé que empecé a reflexionar sobre lo que ese arte aporta a las personas.

Estableciendo el objetivo de profundizar sobre las características intrínsecas del teatro, a través de una entrevista realizada a dos chicas estudiantes de psicología que participaron en el taller y la lectura

Abstract

The theater, total art for excellence, was born with the human being by his need to express himself and communicate and it continues to develop with him. It is, in fact, the mirror of the society. Currently, there are many schools of theater for all ages and It was one of these workshops in which I participated that I started to reflect on what that art brings to people.

The aim of the research is to investigate in deep the inherent characteristics of the theatre through the interview with two students of psychology who took part to the theater class as well as to the reading of specialist book for

Para citar este artículo

Pollio, Maria Lucia (2018). Conocer y conocerse a través del teatro. Tercio Creciente, 14, págs. 65-76.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.5>

de libros escritos por profesores del sector, he podido observar y concluir que el teatro es un arte fundamental para el desarrollo individual de las personas y es una eficaz herramienta educativa.

Professors of this field. It was possible to conclude that theatre is a fundamental art for the personal development and it can be successfully used as educative tool.

Palabras clave / Keywords

Teatro, educación, actuar, expresión, emociones.

Theater, education, perform, expression, emotions

Para citar este artículo

Pollio, Maria Lucia (2018). Conocer y conocerse a través del teatro. Tercio Creciente, 14, págs. 65-76.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.5>

“Interpretar requiere mucho esfuerzo,
Pero en el momento en que lo consideramos un juego,
Deja de ser trabajo.
Una obra de teatro es un juego”
(Peter Brook, director teatral y cinematográfico)

Introducción

El teatro, una de las artes más antiguas, es una necesidad primordial de expresión que acompaña a los hombres de todos los tiempos, y aunque se ha modificado con la sociedad y ha revolucionado su cara y protagonistas, nunca ha desaparecido.

Casi todos, a lo largo de la vida, hemos tenido una cita con este arte, ya sea actuando en un teatro, yendo a ver una obra, jugando en un oratorio, imitando a nuestros héroes o participando en un taller extra-escolar.

Muchas son, al mismo tiempo, las contradicciones que este arte lleva consigo; elogiada y criticada, herramienta de sátira social o técnica de terapia psicológica, trabajo para los más audaces y un juego educativo para muchos.

El tema central del siguiente estudio de caso es la metodología de trabajo del arte teatral, en cuanto que las técnicas utilizadas por el teatro tienen como propósito el trabajo sobre y con las emociones y los sentimientos de las personas.

Propiciado por su característica intrínseca, el teatro resulta una herramienta del todo eficaz para la educación a todos los niveles.

El objetivo principal de mi trabajo es el de profundizar las características del trabajo del arte

teatral, poniéndome como objetivos específicos los de analizar la validez del teatro como herramienta de trabajo personal y la necesidad de introducirlo en la educación.

Mi reflexión empezó cuando participé en un taller de teatro de cinco días impartido en la universidad de Jaén.

Las clases comprendían ejercicios de calentamiento corporal, vocal y de expresión, trabajo sobre las intenciones, construcción de relatos, improvisación y análisis de una obra, de su estructura y estudio de los personajes, con el fin de una puesta en escena.

El corazón de la práctica teatral, de hecho, es la personificación de un sujeto teatral que espera la persona física del actor para nacer y crecer. El actor asumirá sus peculiaridades gestuales y vocales, iniciando con el imaginar su vida y acabando viviéndola por toda la duración de la representación.

Al finalizar el taller, a cada uno de nosotros se nos fue preguntado una opinión general sobre el trabajo hecho y una chica, estudiante de psicología de la universidad, afirmó que había descubierto más sobre sí misma que en cualquier otro curso de los que había participado en relación con las emociones.

Así que pensé sobre mi experiencia y la de las personas encontradas, medité en lo que a mí me aporta el teatro y los retos que cada vez más me ayuda a superar.

La puesta en escena, la representación en sí misma, es solo la parte final de un recorrido que enriquece más de lo que se puede imaginar.

“El hecho teatral va más allá de la escritura dramática, porque la representación de los papeles sociales, reales o imaginarios, provoca una participación que ninguna otra parte puede provocar”. (Duvignaud Jean, 1981, p. 14)

Pienso que, entre las artes, el teatro es un medio fundamental para reconocerse a uno mismo y conocer a los demás, aprender a expresar las emociones y vencer los bloqueos más escondidos.

Especialmente en la sociedad actual, donde el estilo de vida es mucho más frenético, donde se han multiplicado los estímulos auditivos y visuales y el nivel de estrés neuro-físico diario sigue creciendo, es más fácil olvidarse como se juega, como se sonríe o como se habla sencillamente mirándose en los ojos.

Sobre todo en una sociedad donde quizá nos han educado en no manifestar todas nuestras emociones en razón a las normas de comportamientos sociales que nos dicen qué cosas son adecuadas hacer y qué cosas evitar y con las cuales, seguramente representaremos el perfil social aceptado por todos.

Es por esta necesidad de volver a expresarse que creo que se han incrementado, en los últimos años, los talleres de teatro para todas las edades y las necesidades, proponiendo, de hecho, una gran variedad de horarios y de sistemas de trabajo.

También pienso que el teatro es una herramienta educativa muy eficaz, en cuanto que ayuda a los individuos a desarrollar capacidades que normalmente no se aprenden en las escuelas.

Metodología

Para contrastar mis hipótesis, como metodología de recolección de las informaciones, he elegido utilizar un análisis de tipo cualitativo; es decir, entrevistar a dos chicas de psicología que participaron en el taller, no por hacer una comparación entre esa asignatura y el teatro, sino porque considero que por los estudios que hacen tienen más familiaridad al trabajar con las emociones.

Las entrevistas he decidido ponerlas en el texto indirectamente, junto a la documentación teórica que apoya la investigación, la cual comprende asuntos de sociología del teatro, de arte teatral y de enseñanza a través del teatro.

He elegido la entrevista como metodología de análisis ya que pienso que es una de las técnicas más apropiadas en los casos en los cuales se necesita hablar sobre experiencias de vida muy personales y sobre los sentimientos.

La entrevista, de hecho, permite acceder al plano emocional de los individuos, obteniendo informaciones acerca de percepciones, valores, creencias, opiniones, sentimientos y motivaciones. Es decir, permite profundizar en contextos no fácilmente accesibles, enriqueciendo la investigación.

Es una técnica, también, que requiere tiempo y un minucioso trabajo de análisis e interpretación del contenido de la entrevista.

Necesita un oportuno conocimiento del asunto por parte del entrevistador, el cual tiene que saber a quién entrevista, como acceder a esas personas, cuantas veces entrevistarlas y cómo interactuar con ellas. Es aconsejable tener empatía y discreción a la hora de suministrar las preguntas.

Una entrevista puede ser, a nivel técnico, estructurada (cuando se sigue un guión establecido y no es permitido divagar), semiestructurada (cuando hay una guía de preguntas flexibles a modificaciones) y abierta (donde se tiene solo una orientación general sobre el contenido).

Yo he optado por una entrevista semiestructurada, redactando previamente todas las preguntas, dejándome, en cambio, la libertad de modificar el orden de las mismas y de agregar y modificar algunas a lo largo de la entrevista.

Quedé con las dos chicas en la biblioteca de la universidad, en la planta alta donde hay grandes ventanas desde las cuales entra el sol. Mi objetivo era de transmitir, de la mejor manera posible, confianza y tranquilidad, intentando convertir la entrevista en una sencilla charla entre personas que aman el teatro y que han compartido unas maravillosas experiencias juntas.

A lo largo de la entrevista puse, también, ejemplos de mi vida e incluí otras preguntas de descompresión.

Antes de empezar, expliqué la motivación y la finalidad de la entrevista, contando a las chicas por qué decidí escribir el artículo sobre el taller de teatro y por qué me puse en contacto con ellas en específico. Les pregunté si estaban de acuerdo en que realizara grabaciones de voz y posteriormente utilizar sus palabras en el artículo.

El guión de preguntas que redacté estaba así estructurado:

1. ¿Cómo te llamas y de dónde eres?
2. ¿Cuál es tu campo de estudio?
3. ¿Lo que estudias está muy relacionado con el teatro?
4. ¿Siempre has tenido interés hacia el teatro? ¿Por qué?
5. ¿Por qué quisiste hacer el taller?
6. ¿Qué has aprendido y que te aportó el taller?
7. ¿Es importante, para ti, introducir el arte teatral en la educación? ¿Por qué?

Después hice la entrevista y transcribí cuidadosamente todo lo grabado. Así seleccioné las partes más significativas y las coloqué en el trabajo a modo de explicación y apoyo a la investigación.

Para organizar el material y ordenar los temas objeto de estudio, he dividido el trabajo en pequeños capítulos: El arte teatral, El trabajo sobre las emociones, Teatro y enseñanza, La comunicación y Conclusiones.

El arte teatral

“El arte teatral no es el arte de la actuación del actor, ni de la obra teatral, ni de la representación escénica, ni del baile (...)

Es el conjunto de elementos que componen estos distintos campos” (Daniel Craig, actor)

La palabra “teatro” deriva del verbo griego θεᾶσθαι (theâsthai) y significa “mirar”; formalmente “el lugar desde donde se mira”.

En el diccionario de la Real Academia Española se encuentran varias definiciones de la palabra “teatro”, entre las cuales:

- Edificio o sitio destinado a la representación de obras dramáticas o a otros espectáculos públicos propios de la escena (del latino theâtrum y del griego θέατρον théatron).
- Sitio o lugar en que se realiza una acción ante espectadores o participantes.
- Arte de componer obras dramáticas o de representarlas.
- Acción fingida y exagerada.

La infinita riqueza de formas y de tradiciones teatrales a lo largo de la historia vuelve difícil una definición general del arte teatral.

Se puede decir que nace con el ser humno por la necesidad de expresión desde el interior hacia el exterior, aunque su origen tenía mucho más una función ritual y religiosa de la que tiene ahora.

“El teatro es bastante más que el teatro. Es un arte. Sin duda la más antigua de todos, pero es

un arte enraizado, el más comprometido de todos con la trama viviente de la experiencia colectiva y el más sensible a las convulsiones que desgarran una vida social. El teatro es una manifestación social" (Duvignaud Jean, 1981, p.13)

Es una manifestación social porque está estrechamente involucrada en los acontecimientos que rodean a la sociedad de cada época.

Así que, desde los rituales tribales para pedir favores a las divinidades y agradecerles los dones de la naturaleza, se pasa por el teatro griego con su grandes autores de tragedias y comedias, para ir a la Antigua Roma, donde el teatro estaba finalizado al ocio de la población, y por fin el teatro religioso del Medioevo, el Renacimiento con la Comedia del arte y el Siglo de Oro, que tiene como protagonistas todas las capitales artísticas europeas y sus cortes, desde las cuales se llega a las grandes transformaciones del mundo teatral.

En el 700' hay una revolución de los edificios teatrales y un nuevo público, la burguesía, que paga para poder acceder al espectáculo. El 800' con sus obras románticas prepara a los cambios que ocurrieron en el siglo XIX, cuando se revolucionó el trabajo del actor y la puesta en escena. Directores y actores como Tadeusz Kantor, Peter Brook, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, Mejerchol'd y Stanislavskij, crearon nuevas escuelas y nuevos estilos de recitación y de trabajo sobre los actores.

Desde finales del siglo XX, con el teatro del absurdo, que nace desde la posguerra, se desarrollan las corrientes más contemporáneas y experimentales.

Actualmente el panorama teatral es más variado que nunca; obras de teatro antiguo se alternan a representaciones provocadoras u obras clásicas se revisan en llave contemporánea, musicales, espectáculos históricos, visitas guiadas teatralizadas, improvisaciones; cada sitio se puede volver en un teatro y las propuestas cambian de continuo, respondiendo a necesidades estéticas y sociales siempre nuevas.

"El hecho teatral va más allá de la escritura dramática, porque la representación de los papeles sociales, reales o imaginarios, provoca una participación que ninguna otra arte puede provocar. La creación dramática de ningún modo se libra de esta exigencia; el dramaturgo anima por medio de la palabra a personaje cuya expresión exige la realidad visible. Es la representación de la imagen del hombre social" (Duvignaud Jean, 1981, p.14)

Sea cual sea la época, los rasgos característicos de esa arte quedan casi igual: presentar una acción a través de los actores que encarnan y muestran determinados personajes a un público que está reunido en un espacio y un tiempo organizado para recibirlo.

Cada obra teatral, más o menos, se compone de un texto (hecho por acciones y conflictos), de los actores, escena, espectadores y toda una parte más técnica que comprende escenografía, luces, sonidos y vestuario.

¿Para representar una historia, desde dónde se mira? En este sentido se puede sentir que la vida real parece ser la fuente mayoritaria de inspiración por los artistas, empezando desde lo que rodea las personas y lo que estas llevan dentro.

Lo que se verá en la escena será la sociedad tal cual la conocemos, con su conflictos y sus rasgos y, por supuesto, el ser humano y su vida interior.

Si se intenta preguntar a los actores o a cualquier individuo que practica teatro por qué lo practica, porque le gusta ese arte, las respuestas casi seguramente serán muy variadas y algunas veces las mismas personas tendrán dificultad en concretar los pensamientos en palabras.

"Es algo que me encanta porque no puedo explicarlo [...] me gusta porque cuando yo veo una persona que está viendo una obra, veo en su cara la emoción que le hace sentir, cuando el público conecta con esa arte es una sensación que no sé explicar, me pongo nerviosa hasta recordarlo, pero

es algo que no sé explicar y por eso me gusta. El teatro para mí es perfectamente caótico." afirma Belén J., en el momento en el cual, durante la entrevista, le pregunté en referencia a su pasión por el teatro.

Es algo que "no se puede explicar" porque creo que es algo que está fuertemente unido a las emociones más profundas del hombre y es cuando se necesita expresarlas que se exige también el arte teatral.

El trabajo sobre las emociones

"El hombre sensible obedece a los impulsos de la naturaleza y no lanza más de un grito que le sale del corazón; cuando templa o fuerza ese grito, ya no es él, es un comediante que actúa" (Denis Diderot, escritor y filósofo)

Tomando como ejemplo la división efectuada por Pere J. Mascaró en su obra de teatro "Teatro, el arte de la enseñanza" (2001, p.11) sobre las áreas en las que se divide el trabajo teatral, observándose que un taller comprende diferentes secciones de trabajo:

- Contacto y grupo; donde se plantean ejercicios que tienen como objetivo que el grupo funcione bien y que sus miembros construyan buenas relaciones entre ellos, que se sientan cómodos en el espacio escénico y con los demás.
- Voz; empezando por la respiración y los ejercicios vocales y de dicción, se toma conciencia del funcionamiento del aparato fonospiratorio.
- Texto; se estudian los textos teatrales, de los cuales se analiza la historia, la estructura, los conflictos, los personajes, las intenciones y las palabras claves.
- Cuerpo y movimiento; comprende ejercicios focalizados en tomar conciencia de las distintas partes del cuerpo para ganar un equilibrio y

coherencia entre lo que se hace y lo que se dice, para que el mensaje llegue al público de forma completa.

- Improvisación y técnica teatral; comprende ejercicios en grupo, en pareja o de monólogos donde, a partir de unas indicaciones básicas, se desarrollan las escenas.
- Historia del teatro; es necesaria para comprender en profundidad el guión y los personajes que se van a interpretar.

Estas secciones, en líneas generales, forman una multitud de ejercicios que componen los talleres de teatro, los cuales, a según del director, tendrán una determinada postura y focos de estudio.

En el caso específico del taller como objeto de estudio, eje del trabajo fue lo de preparar algunas escenas en pareja, de la obra "Casa de muñeca" de Henrik Ibsen. A cada pareja fue entregado un diálogo, que debió estudiar y memorizar, eligiendo también el vestuario y el maquillaje del personaje asignado.

Antes de pasar a la práctica tuvimos que leer toda la obra, contextualizarla históricamente y analizar, con la ayuda del director, los personajes y los conflictos que habían entre ellos, preguntándonos en cada personaje que objetivo tiene hacia el otro y por sí mismo.

Fue a la hora de actuar, que cada uno de nosotros se enfrenté con sus debilidades, bloqueos y capacidades; y no sobre la obra, sino, sobre sí mismo.

Dificultad sobretodo en el expresarse y exteriorizar lo que lleva dentro, como se puede constatar en las palabras de Belén J. Y Pilar M., durante la entrevista, al respecto de sus experiencias.

"Fue una semana que aprendí mucho más de mí misma y de la gente que estaba allí que en cualquiera de los otros cursos que yo he hecho. Creo que no he salido con tantos conocimientos

como con el curso de teatro [...] Yo por ejemplo lo que he aprendido con el ayuda del director fue que me cuesta mostrar las emociones, hay emociones que son básicas, todo el mundo muestra alegría, pero que a la hora de expresar relaciones más íntimas, como en una relación amorosa o expresar ira, cabreo, son cosas que necesitan más cofinancia con la persona, pero que también son emociones, igual que el resto y que es necesario mostrarlas,; entonces he aprendido que no hay emociones ni positivas ni negativas sino que varían de intensidad pero que no tienen ningún sesgo negativo o positivo y que es necesario aceptarlas, normalizarlas, porque esto contribuye a que tenga un equilibrio contigo y con la sociedad.” (Pilar M.)

“Personalmente me costaba muchísimo expresar emociones, no es que ahora después del taller soy la mejor persona mostrando emociones, pero es verdad que en mi caso yo siempre era una de esas personas que <<muestra alegría, mostrarte alegre con los demás, los demás no tienen culpa si tu estas mala o bien>> y esa necesidad de que todo el mundo me está viendo bien aunque yo por dentro me sienta vacía, o que no me encuentre bien ni conmigo misma ni con el resto; y a partir del taller me he tomado unos minutos para mí misma para reflexionar y decirme <<oye escúchame, si realmente no estas contenta o no estás bien, o yo que sé, no quieres encontrarte con esa persona o no quieres seguir en esta carrera por ejemplo, piénsalo y haz las cosas consecuentemente, el mundo no tiene que verte siempre con una sonrisa. Si tienes que estar un día mal, llorar y cerrarte en tu cama, no salir todo el día, pues hazlo, si tienes que reflexionar para seguir adelante, sigues con ello, pero que tu actitud siempre corresponda con las emociones que sientes. No tenga una actitud falsa de la vida, porque esto no te va llevar a ninguna parte. >>” (Belén J.)

Volviendo a mi experiencia del teatro, en el momento de dar vida a un personaje, se nos preguntó: ¿Qué está pensando ahora tu personaje? ¿Qué quiere? ¿Qué siente? ¿Cómo se mueve?

Pensar todo esto mientras debes intentar escuchar a tu compañero, conectar con él y respetarlo y, además,

ponderar el espacio escénico, para no cubrir a quien está contigo en escena y hacerte ver por los espectadores.

Es así que se choca con las dificultades de expresar sentimientos; ira, ternura, enfado, despecho, etc., parecen sencillos en cuanto hacen parte espontáneamente del día día; pero, si el personaje siente odio y la persona que debe representarlo tiene dificultad en expresar sentimientos negativos hacia los demás, es aquí que sale fuera el obstáculo.

“Tienes que conocerte primero a ti mismo y después conocer a tu personaje para poder abordarlo; y de la psicología más viene solo quedarte y de conocerte a ti misma. Pero creo que sería interesante para muchas de las técnicas que usan en psicología, el meterte en otro personaje, eso te obliga a ti mismo conocerte a ti mismo, a ver cómo te sientes, y viendo distintas experiencias creo que te ayuda a ti mismo como persona.” (Belén J.)

Otra dificultad de la practica teatral se refiere al deber escuchar activamente a las otras personas, para saber cuándo hablar, para ayudar a un compañero que se ha olvidado unas frases y porque, en la vida real, no sabemos ya lo que la otra persona va a decir y en consecuencia, escuchamos atentamente.

Además, es fundamental ser siempre reactivos y poner energía en cada parte del cuerpo: es lo que los espectadores ven y en relación a esa energía pondrán más atención en lo que se realiza en el escenario.

Será la misma representación de los conflictos y de los desgarramientos que afectan el hombre en el escenario, que nos puede liberar.

Todo este trabajo sobre una obra y sobre los personajes “Si lo aplicas a ti mismo. Es un choque” (Belén J.), y así nacen retos y nuevos conocimientos.

Cofianza en nosotros mismos, compromiso con el grupo, trabajo compartido, expresión a todos los niveles (corporal, gestual y oral), creatividad,

diversión, son algunas de las cosas que el teatro aporta a quien se atreve en este arte.

Teatro y enseñanza

*“Quien mueve el cuerpo, mueve el corazón;
Quien mueve el corazón, mueve las emociones;
Quien es capaz de emocionarse y quien es
capaz de emocionar ha encontrado la llave del
misterio- milagro de la educación” (Carlos Pons,
coreógrafo)*

En virtud de las propiedades intrínsecas del trabajo teatral, considero importante la incorporación del mismo en el sistema escolar.

Las artes, en cuanto medio y herramienta de expresión, son también un medio de conexión con las realidades circunstantes, haciendo posible la reinterpretación de las mismas y potencian las capacidades existentes en aquellas personas que las practican.

Es decir, las artes son una eficaz herramienta para el desarrollo vital e intelectual de las personas, y si los niños son los que construirán el futuro, desarrollar determinadas características puede ser esencial.

Entre el teatro y la educación hay una relación muy antigua, no obstante la valoración de este vínculo está marcada por una dialéctica que va desde la aprobación al rechazo. Si da una parte el adjetivo “educativo” viene atribuido con frecuencia al teatro, varias de sus exhibiciones son consideradas inmorales.

El interés en el presente estudio es el teatro considerado como posibilidad e instrumento de libertad, un territorio diferente donde poder aprender jugando.

“yo creo que dentro de la misma asignatura de educación física, que es tiempo de relax, de hacer deporte. Yo por ejemplo odiaba esa asignatura, siempre porque he sido una niña gordita y me costaba

mucho trabajo hacer las cosas, ningún niño quería jugar conmigo y era como un poco tétrico para mí, era un pequeño trauma esa hora. Sin embargo pienso que si hubiera una asignatura en la que ya no solo se mira a las capacidades físicas así como tal, fuerza, elasticidad, velocidad, sino también expresión artística y expresión corporal, sería positivo para los niños porque los ayudaría a entender cosas como qué es la inteligencia emocional, comprender sus propias emociones, las emociones de los demás, con esto que dijo Pilar del role playing. Lo que es en sí el teatro es saber meterte dentro otro personaje, de empatizar con un contexto distinto del tuyo, así que por el cuándo ves un amigo tuyo que está mal, entender porque está mal, y como puedes ayudarlo verdaderamente, que no es como si estas llorando decir<<porque no llorar, no estar mal>> porque en verdad a nos cuesta ver que las personas están mal, muchas veces esas personas necesitan llorar, necesitan tener una catarsis emocional y a partir de allí, una vez que han tocado el fondo, volver a subir. Pero si tú estás mal, lo reprimes y no llorar y el día siguiente vuelves a sonreír y sigues estando mal al final entras en un bucle en un vacío, las emociones no la expresas y te acaban ahogando. Necesitamos expresar, y hacerle a los niños entender que las emociones están allí, que hay que comprenderlas, que hay que expresarlas, que no hay que tener miedo de lo que somos, de lo que queremos, de lo que sentimos. Yo creo que es muy importante.”(Belén J.)

“Sino sobre todo en el colegio, en sitios donde los niños son más pequeños y están empezando a formar sus inquietudes, sus emociones, al final la regulación de las emociones y la expresión de las mismas es una herramienta que te ayuda a comunicar con tu entorno y seguramente esos niños tengan más facilidades para desarrollar su actividades con el resto de los niños, eso.

Pensamos que la disciplina artística que más puede influir en el mejor desarrollo de las emociones es el teatro [...] aquí en el colegio se hace como actividad extraescolar, no entra en el programa educativo, sobre todo en España las materias que tienen que ver con la cultura, música, plástica, filosofía incluso, como que le dan menos importancia, y cada vez les están quitando más.” (Pilar M.)

“A mí me han llegado compañeras que me han dicho que en segundo bachiller han puesto psicología al puesto de filosofía, y memoria, aprendizaje, la parte de la inteligencia emocional viene súper poco. A nivel de estructura cerebral puede ser interesante pero en su día día no creo que le sirve para nada.”(Belén J.)

En parte, la escuela ha dejado de ser un espacio para el conocimiento, los objetivos de los docentes es instruir en las herramientas de lectoescritura y cálculo, dejando de lado las asignaturas que ayudan a fomentar las capacidades de crear.

Y si la función de las escuelas es crear un espacio para el desarrollo de cada una de las personas que la viven, el teatro debería ser parte esencial en este camino.

Pero como afirmé antes, la relación entre educación y teatro es remota y como explica Maria Giacobbe Borrelli en el artículo “Sconfinati corpi: sull’uso del teatro per insegnare l’italiano ai ragazzi migranti” (2010), ya en la prehistoria el teatro tenía también sesgos educativos. La performance primitiva con su carácter ritual-religioso, difundía creencias y valores, ofreciendo, a través de sus narraciones, los elementos para la formación social y personal.

En la antigua Grecia las tragedias y comedias representadas tenían una función educativa tanto en el contexto religioso cuanto político-social. Además la cultura greca fue ejemplo de escuela y democracia también a través de sus obras teatrales; obras que hoy en día se siguen representando.

En el Medioevo el carácter educativo del teatro fue extendido a la educación cristiana; de hecho, las representaciones de la Biblia tenían el objetivo de instruir moralmente al pueblo.

En el Renacimiento nacen dos importantes modelos: el teatro en los colegios de los Jesuitas, para aprender las obras clásicas, el arte oratoria y favorecía la introducción de los idiomas nacionales en la escuela, Filippo Neri utiliza las actividades artísticas, canto y música sobre todo, para la educación de los jóvenes.

En el siglo XIX otro gran ejemplo educativo es Giovanni Bosco, el cual se ocupó de la educación ético-moral de los jóvenes a través del juego, música y teatro. Su oratorio quería ser una alternativa a la vida difícil de muchos jóvenes procedentes de las clases con más dificultades sociales.

Los contenidos de sus trabajos variaban desde las historias de la Biblias y biografía de los Santos a la adecuación de obras literarias e historias donde los personajes enfrentaban los problemas que se referían a las nuevas unidades de medida o al sistema métrico decimal.

En Inglaterra nace el “Drama en education”, gracias al trabajo de Harriett Finlay-Johnson, que utilizaba el drama para ayudar los niños en el aprendizaje de las disciplinas escolares y en su crecimiento en el grupo de sus coetáneos, y a Henry Caldwell, que se servía de la recitación en clase para profundizar el estudio de las obras literarias junto al objetivo de desarrollo personal y social de los jóvenes.

Peter Slade que, empezando por el juego creativo, dejaba total libertad de expresión y acción a los niños, para contrastar la poca libertad que les dejaban los adultos.

Desde la posguerra hasta los años setenta comenzaron a existir diversas reformas en las escuelas de muchos de los países de Europa, introduciendo también el teatro en la didáctica.

Por el reconocimiento de los efectos terapéuticos de la técnica teatral, el teatro fue siempre más empleado en la psicología y nacieron actividades como la danzaterapia y la dramaterapia.

En el último siglo el teatro ha sido coadyuvado por los nuevos medios de comunicación (cine, televisión e internet) que han modificado las relaciones sociales, la comunicación entre los individuos y, sobre todo, la manera de organizar el trabajo en las escuelas.

Propio por esa propagación siempre más intensa de los medios de comunicación en la vida diaria, es más urgente la validación del arte teatral como instrumento educativo y la difusión del mismo entre la población más joven.

Importante ha vuelto llevar la clase a teatro (un ejemplo son las matinées) previo estudio de la obra tan antes cuanto después la visión, analizando el contexto histórico, los personajes y las temáticas desarrolladas.

También hay iniciativas dirigidas a conocer las profesiones teatrales, a través de la producción de una obra que no tiene como finalidad la puesta en escena en un teatro, pero que lleva el objetivo responsabilizar y quizá, cultivar nuevas pasiones.

Y si todo este trabajo no es desarrollado en las escuelas, se han llevado a cabo en otras zonas educativas como los talleres y workshop florecidos en estos últimos años.

La comunicación:

"El teatro representa la comunicación humana, por lo tanto comunica acerca de la comunicación a través de la comunicación"
(Osoboe Mnenie, artista musical)

Otro pequeño aspecto del teatro que me interesa considerar, porque está estrechamente relacionado al tema de las emociones, es la comunicación.

El lenguaje teatral está compuesto por lenguaje verbal y lenguaje expresivo, corporal y musical. Se descubre así todo el potencial que cada uno tiene en sí mismo, aprendiendo maneras de comunicar que pueden parecer nuevas solo porque no estábamos acostumbrados a utilizarlas.

A través de la práctica teatral, además, se fortalece la relación entre maestro y alumno y entre los alumnos de una clase o grupo teatral. Durante una representación todos son responsables de todos, si un

compañero está en dificultad, si ha sido olvidado un objeto de escena, si alguien tiene un problema con el vestido, es tarea de los colegas ayudar a resolverlo, y si no hay buena comunicación el resultado final no será lo esperado.

Consecuencia es el desarrollo de un ambiente de estudio, más dinámico e interdisciplinar, donde los jóvenes sean libres de desplegar su creatividad y natural curiosidad.

Conclusiones:

Mucho más se podría y se debería escribir sobre este asunto, recercar y profundizar para difundir la importancia educativa de este arte.

Demasiado implantada está la visión del arte teatral solo como "espectáculo", visión debida a una industria cultural que tiene en su mano el poder de difundir la cultura en la sociedad, decidiendo casi por nosotros y solo por beneficios económicos. Además la figura del actor está relacionada al éxito y al dinero, y no siempre al duro trabajo y sacrificio.

Con este trabajo he querido, a través de mi experiencia y la de Belén J. y Pilar M., demostrar lo que aporta el arte teatral en la vida de las personas y argumentar su eficacia en la educación.

Porque sí que el teatro es espectáculo, en cuanto incluye una exhibición y necesita de un público que presencia; pero es también una ceremonia nacida en la prehistoria, es cultura, en cuanto refleja y transmite valores y tradiciones y es arte, resultado de la sensibilidad de los individuos.

El teatro es liberación, es magia en sí mismo y entre actores y público, y sobre todo, es juego, un juego que aprendemos desde pequeños, donde no hay un abismo entre el aprendizaje y el divertimento, quizá el primer juego del cual necesitan tanto los niños como los adultos.

Referencias

Jean Duvignaud, 1981, *Sociología del teatro: ensayo sobre las sombras colectiva*, México: Fondo de cultura económica.

Maria Giacobbe Borrelli, 2010, "Sconfinati corpi: sull'uso del teatro per insegnare l'italiano ai ragazzi migranti, *Rivista di studi di Antropología e Teatro Dossier*, Bologna.

Tadeusz Lewicki, 2018, *Teatro e educazione*, en Franco LEVER, Pier Cesare RIVOLTELLA, Adriano ZANACCHI (ed.), *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*, recuperado en www.lacomunicazione.it el 01/02/2018

Pere J. Mascaró, 2001, *Teatro: el arte en la enseñanza*, Ciudad Real, Naque ed.

Tomás Moto Teruel y Leopoldo G. Aranda, 2004, *Practica de la expresión corporal*, Ciudad Real: Naque ed.

Patrice Pavis, 1980, *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona, Paidós Comunicación ed., traducción De Toro Fernando

Creación artística de resistencia a los procesos de significación que excluyen las enfermedades..

Artistic creation of resistance to signification processes that exclude diseases.

Marta Rico Cuesta

Universidad de Granada, España

martaricocuesta@gmail.com

www.martarico.com

Recibido 21/03/2018

Aceptado 26/05/2018

Revisado 18/04/2018

Publicado 01/07/2018

Resumen

Este texto recoge el análisis de las prácticas artísticas que abordan las enfermedades y su exclusión en la sociedad occidental en la actualidad. Se pretende mostrar cómo desde la creación artística se puede cambiar los procesos de significación de las enfermedades, cuestionar la exclusión de las personas enfermas y darles visibilidad. Estas prácticas artísticas favorecen nuevas formas de relación y convivencia con las enfermedades, produciendo una transformación social en el que las personas enfermas dejen de ser expulsadas y señaladas

Abstract

This text includes the analysis of artistic practices that approach the diseases and its exclusion in Western society today. It tries to show how artistic can change the signification processes of the diseases, to question the exclusion of sick persons and give them visibility. These artistic practices favor new forms of relation and coexistence with diseases, it's producing a social transformation in that sick persons stop being expelled and marked.

Para citar este artículo

Rico Cuesta, Marta (2018). Creación artística de resistencia a los procesos de significación que excluyen las enfermedades. Tercio Creciente, 14, págs. 77-86. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.6>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.6>

www.terciocreciente.com

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

Investigación

Palabras clave / Keywords

Enfermedades, creación artística, procesos de significación, exclusión.

Diseases, artistic creation, signification processes, exclusion.

Para citar este artículo

Rico Cuesta, Marta (2018). Creación artística de resistencia a los procesos de significación que excluyen las enfermedades. Tercio Creciente, 14, págs. 77-86. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.6>

Introducción

Dentro del grupo de investigación HUM-425, venimos trabajando en el análisis de las prácticas artísticas que cuestionan la representación de las enfermedades que facilitan su exclusión y marginación. Así, en este texto presentamos una de las fases del proyecto, concretamente aquella en la que se realiza la producción artística que nace en paralelo y se nutre de la investigación teórica, que ayuda a entender, abrir nuevos caminos y dar respuesta. Porque no se entiende la investigación artística sin la unión de ambas, siendo complejo determinar donde acaba una y comienza la otra. Por tanto, se parte de una metodología de investigación en Arte, en la que se toma una postura crítica que aúna práctica y teoría, se une conocimiento y acción política, y se rompe con la división entre sujeto investigador y objeto (Hernández, 2008; Laiglesia, 2008; Gómez Muntané, Hernández y Pérez López, 2006; Laiglesia, Marín y Tolosa, 1998). Se incorpora la subjetividad y experiencia vital de la investigadora. Como apuntase F. Hernández: "Hace lo personal social y lo privado público. Al ir hacia lo público permite a los investigadores asumir una posición más activa" (2008, p. 110). Dado que mediante el arte se evidencia aquello que no se nombra, se visibilizan experiencias y relaciones que normalmente quedan silenciadas (Hernández, 2008, p. 87).

Para ello, se enmarca el estudio en las prácticas artísticas que evidencian cómo son asimiladas las enfermedades actualmente en la sociedad occidental, buscan una proyección social, ya que es determinante para la investigación ser conscientes de desde donde se parte. Porque la enfermedad es una construcción cultural que viene marcada por cada sociedad que creará sus propias patologías (Berlinguer, 1994; Hellman, 1994; Sendrail, 2011 y

Viniegra-Velázquez, 2008), partiendo, por tanto, de aquella en la que estamos inmersos, aquella que conocemos, ya que no podemos abstraernos de su carga cultural.

Este análisis tiene como objetivos: mostrar y evidenciar como la creación artística puede reforzar y modificar los procesos de significación de las enfermedades, cuestionar la expulsión de las personas enfermas y de las enfermedades en el espacio público y lograr darles visibilidad.

No obstante, el arte tiene la capacidad de cuestionar y generar otras formas de relación y representación. Éste, puede difundir y visibilizar las enfermedades que permanecen en el olvido; eliminar o modificar los estereotipos; y cambiar la percepción y la forma de vivir y abordar las enfermedades. Para lograr esto, intervendrán con diversos modos y niveles, desde dar testimonio a generar nuevos referentes, como se puede observar en el estado de la cuestión sobre Arte y enfermedades con: las exposiciones y los textos que generaron en *Muestra la herida* (2010) de Barro, Castro, Komniou, Ruiz y Santos y *El arte látex* (2006) de Barrón y Navarro; la Cátedra: *Arte y enfermedades* (2013) de la Universidad Politécnica de Valencia, *Malas y perversos* (2000) de Kauffman, *Enfermedad y creación* (1995) de Sandblom, *El cuerpo del artista* (2006) de Warr, *Arte y locura* (2005) de Melgar, López de Gomara y Medina Eguía; y las tesis doctorales *Creación artística y enfermedad mental* (2004) de M. del Río y *El cuerpo enfermo* (2010) de Martín, entre otros.

Por tanto, hemos desarrollado las siguientes fases en las que profundizaremos en: la percepción

de las enfermedades y en la construcción cultural como máxima responsable de ello, donde nos apoyaremos como fuentes principalmente en *La enfermedad* (1994) de Berlinguer, *Historia cultural de la enfermedad* (2011) de Sendrail y *La enfermedad y sus metáforas* (2013) de Sontag; la exclusión de las enfermedades en el espacio público con *Vigilar y Castigar* (2002) y *El nacimiento de la clínica* (2001) de Foucault, *Espacio y política* (1976) de Lefebvre y *La invención de lo cotidiano* (2007) de Certeau; y las prácticas artísticas y su capacidad de resistencia y cambio social con *Modos de hacer* (2001) de Blanco, Carrillo, Claramonte y Expósito y *Posiciones críticas* (2005) de Crimp, además de las fuentes mencionadas en el párrafo anterior; entre otros.

2. Especulum Noster: La significación de las enfermedades.

A lo largo de la historia se le han atribuido una serie de características a las enfermedades que

han venido marcadas por la cultura y la sociedad (Sendrail, 2011) que son las encargadas de construir los diferentes ejes que la atraviesan: la raza, la nacionalidad, la orientación sexual, el género, la religión, la clase social, etc. que influyen en nuestra relación con las enfermedades (Platero, 2012). Esto provocará que se creen unas significaciones específicas y que surjan diferentes posicionamientos a la hora de afrontar una enfermedad.

Unas significaciones que nos harán entender las enfermedades como un suceso que se presenta de forma inesperada (Barro, Castro, Komniou, Ruiz y Santos, 2010, p. 9) e irrumpen en nuestras vidas alterándolas. Las enfermedades se adhieren a nosotros/as y nos cambian, se modifica nuestra forma de pensar, percibir, relacionarnos, etc., que nos hace tomar una mayor conciencia de nuestro ser al verse aumentadas nuestras capacidades, nos hacen singulares, nos individualizan. Porque las enfermedades no sólo nos transforman, sino que nos conceden un nuevo estado identitario (Kauffman, 2000, p. 53), van más allá de las alteraciones corporales. Mediante el uso del vídeo



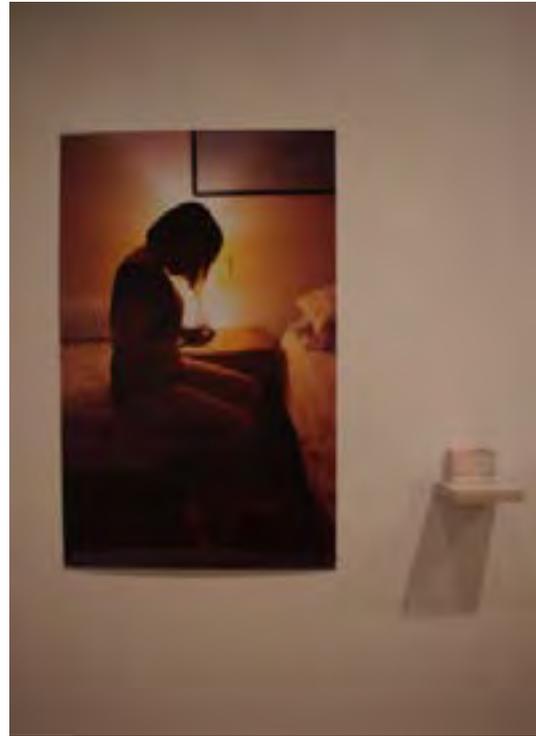
Rico, M. (2014). Especulum Noster [vídeo].

en *Espeulum Noster* (2014), que pudo verse en la exposición *Espejo y Belleza* (2014) en la sala de Blas en Archidona, Málaga, indagamos en las enfermedades en relación con la identidad, algo mutable, en constante transformación a partir de la incorporación y experimentación con el espejo. Y es que las enfermedades son unas experiencias en las que se crean nuevas posibilidades y el sujeto es descentrado, que nos permiten conocer mejor nuestros cuerpos, sus límites, etc. y crear nuevas estrategias de supervivencia (Bacarlett, 2010, pp. 147-151). Deleuze en la entrevista para *L'Abecedaire* (1988) de Boutang apuntaba a que las enfermedades nos hacen más reflexivos y estar más receptivos. Así, Berlinguer señalará tres componentes en la enfermedad: la alteración corporal, la conciencia individual y el juicio de valor (1994, p. 19).

3. 22:00. 20 mg de acetato de glatiramero: La exclusión de las enfermedades.

Las enfermedades se convierten en un elemento de control y vigilancia de nuestras vidas, se las excluye, invisibiliza, oculta, etc., quedando fuera de los espacios normativos y de representación. Las personas enfermas son apartadas del espacio público, quedando relegadas al ámbito privado. Ya que el discurso espacial ha sido configurado en función de unos intereses ideológicos, que lo destina a unos usos y modos de ocuparlo, y habitarlo supone amoldarse a sus leyes (Sennett, 1997; Lefebvre, 1976). Son espacios jerarquizados y asépticos tras los que se oculta el discurso de la segregación, en el que se niega cualquier nota disonante y se destierra todo lo que no se adapta a las normas (Delgado, 2011; Foucault, 2002). Como algo que debiésemos esconder, las personas enfermas se ven obligadas a mantener las enfermedades en lugares estancos, organismos clínicos especializados (Foucault, 2001, pp. 275-280), recluidas al ámbito privado, en sus casas, en el espacio doméstico. Es ahí donde deberá

realizar las acciones que le puedan delatar y señalar como persona enferma, como los tratamientos.



Rico, M. (2016). 22:00. 20 mg de acetato de glatiramero [instalación].

Por tanto, en *22:00. 20 mg de acetato de glatiramero* (2016) presentada en la feria de Arte de ArtJaen (2016) ponemos de relieve estas circunstancias mediante una fotografía de grandes dimensiones en la que se muestra el consumo de un tratamiento médico mediante inyección en una habitación. Una situación habitual para los/las pacientes que es llevada a las paredes de la sala de exposiciones del Museo de Jaén, para hacerla pública, para que los espectadores sean partícipes de otras realidades, de otras acciones, etc. Además al lado de la imagen se presenta la misma fotografía pero en formato postal, formando un montón donde el público asistente podía llevárselas,

haciendo que la imagen fuese todavía más pública al salir del espacio museístico. Los/as espectadores/as al coger las postales iban reduciendo el volumen que formaban las postales apiladas, desvelando lentamente, hasta dejar visible la reflexión que buscábamos en el espectador inscrita en la pared: ¿Por qué ocultarlo?

No obstante, como señalase de Certeau (2006, p. 150) son los que usan los espacios, los que dan contenido y en definitiva quienes pueden subvertir las normas y modificar el sistema, ejercer resistencia al transformarlo y cambiar su sentido original. Una oposición que puede ejercerse mediante la creación artística (Blanco, Carrillo, Claramonte y Expósito, 2001, pp. 383-386).

4. La habitación del cuerpo: Creación artística de resistencia.

“El arte es y siempre fue la única posibilidad de decir lo indecible ya que, amparado en su condición de ficción, está más a salvo de la censura y obstaculización que el poder ejerce contra otras formas de expresión de mayor conexión con lo real”. (Espaliú, 1992, p. 7).

Así, desde el arte podemos cuestionar a los espectadores, hacer que reflexionen y se replanteen determinadas situaciones, podemos plantear problemas que desde otro terreno no se pueden solucionar o dar respuesta (Gómez Muntané; Hernández y Pérez López, 2006, p. 14). El arte puede ejercer resistencia, ya que tiene un gran potencial para interferir en los discursos visuales, en los procesos de significación y en la expulsión del espacio público. Mediante las prácticas artísticas podemos adoptar una postura crítica ante los sistemas de representación y crear nuevos referentes visuales (Foster en Blanco, Carrillo, Claramonte y

Expósito, 2001, p. 97) de las enfermedades. A través de la creación artística se puede reflexionar, mostrar aspectos informativos y preventivos o lograr una aceptación y transformación social.

“La función del arte no es sólo expresar las experiencias del amor y afecto, la pérdida y el duelo, el miedo y la desesperación, el enfado y la ira, sino también informar, educar y unirse a la lucha”. (Crimp, 2005, p. 125).

En *La habitación del cuerpo* (2013) que se mostró ese mismo año en la exposición individual en la Fundación Santander Creativa Joven en el Palacio de Pronillo (Santander) y más recientemente en la exposición colectiva *El peso del alma* (2017) organizada por el Centro de Cultura Contemporánea de la Universidad de Granada en la sala de exposiciones del Parque Tecnológico de la Salud; se pretende dar visibilidad a la esclerosis múltiple, que la conozcan un mayor número de gente, sepan que es y la situación de quienes la padecen. Una visibilidad que es positiva para intentar lograr un incremento en el número de investigaciones. Además de que al mostrar la realidad de la enfermedad podemos derribar ciertos mitos e



Rico, M. (2013). *La habitación del cuerpo* [instalación].

ideas preconcebidas que se crean en torno a ella, y que deje de señalarse a las personas, puesto que en la pieza destacamos el carácter variante de la enfermedad. No obstante, se la conoce como la enfermedad de las mil caras. Por tanto, a través de los relatos de las diversas personas que la padecen, del objeto, y de la metáfora se muestra las diversas formas de afectación, la adaptación a la enfermedad, los tratamientos, etc.

La pieza está compuesta por dos vídeos proyectados sobre la pared del espacio expositivo y un vestido. El vídeo de mayor duración recoge los testimonios de personas con problemas de movilidad, visión, fatiga, etc. en los que algunas se recuperan total o parcialmente de los brotes, mientras que otras personas presentan esclerosis múltiple progresiva primaria, donde los síntomas empeoran gradualmente. Estos relatos se vinculan con unas manos que cosen, que van dando lugar a una nueva forma que se construye a partir de los relatos. Nos estamos creando nuestra propia idea de la enfermedad, nos vamos nutriendo y conformando a partir del conocimiento y de la experiencia que obtenemos, ya que sus historias se van incorporando a nosotros/as y modificándonos al igual que lo hace la ropa. Un acto el de coser que a lo largo del vídeo va variando su posición en función de si los interlocutores deseaban mostrar o no su rostro, pasando las manos de la parte inferior a la superior y mostrando en la inferior la imagen de las piernas de los/as participantes. Así, se hace referencia a la costura como proceso mental. A la par se proyecta un segundo vídeo de menor duración en el que nos colocamos el vestido que ha sido fruto de este aprendizaje. Y es que la ropa marca nuestra relación y presencia en el entorno, nuestra forma de situarnos, etc. puesto que modificará nuestras posturas, nuestros movimientos, etc. Un vestido como si se tratase de una segunda piel, de un segundo cuerpo, en el que se presenta algunos aspectos de la enfermedad: ligero y transparente sin ocultar nuestro cuerpo, nos presenta bordado el sistema nervioso responsable de la enfermedad, asimétrico al igual

que actúa la enfermedad, con una pierna de pantalón que dificulta la colocación del vestido y limita ciertos movimientos, como la enfermedad que al principio puede costar asimilar y adaptarse a ella. Sin embargo, después, la relación es mucho más cómoda, te acostumbras a ella y la conoces mejor.

Este proyecto contó con la colaboración de la Asociación de Esclerosis Múltiple de Cantabria, que nos permitió y facilitó el poder contar con la participación y testimonios de varias de las personas que la padecen. Se realizaron entrevistas en la que se grababa el contenido de las conversaciones, pretendía ser una charla agradable en la que cada uno contase aquello que le apeteciese, sin unas pautas, pero al ser un tema común se tocaba siempre determinados aspectos: como se les presentó, como actúa en cada uno/a de ellos/as la enfermedad, tratamientos, etc. Posteriormente el material era revisado y se procedía a la selección de aquellas partes que hacían más patente aquello que queríamos mostrar, conformando así el vídeo. En paralelo iba surgiendo el vestido que después formaría parte del segundo vídeo, para el que inventamos un patrón que pudiese reunir todos los aspectos que deseábamos evidenciar.

Conclusiones:

Tras el análisis de las diversas prácticas artísticas que hemos desarrollado, observamos como en algunos casos abordamos las enfermedades de forma general, y en otros nos centramos en enfermedades concretas como la esclerosis múltiple, ya que la conocemos en primera persona. Esta enfermedad apenas tiene repercusión en la sociedad, y por consiguiente, su representación en los medios de comunicación y la cultura visual es escasa. Esto hace que el objetivo principal no sea tanto el subvertir las representaciones, sino el lograr un espacio, conseguir visibilidad para que la sociedad pueda llegar a conocerla más allá de las ideas preconcebidas. Donde

lograr la visibilidad se convierte en resistencia, al ejercer oposición al pensamiento único y heteropatriarcal como apunta Platero (2012, p. 127). Para esta difusión de las enfermedades nos servimos de las exposiciones, para llegar a un mayor número de gente, que puedan conocerlas, se puedan sentir identificados/as, alentar a las personas enfermas, etc. Se trata de que el público se encuentre con otras realidades, con las vivencias de otras personas, elimine cierto prejuicios y lleguen a entender los procesos por los que pasan las personas enfermas.

“Hoy los médicos nos dicen que la única vía es aprender a convivir con la enfermedad. Yo creo que lo primero y más difícil es cambiar nuestra actitud frente a lo social que, cada vez con más fuerza, tienden convertir a los individuos en islas relacionadas entre sí por jerarquías interesadas de competitividad, protagonismo, egoísmo” (Espaliú, 1992b).

Por tanto, como creadores tenemos un importante papel que desempeñar al deconstruir la idea, que tienen en la sociedad occidental actual, de las enfermedades, y generar otras imágenes más allá de las que habitualmente se nos presentan. Es por ello, que el concepto de las obras es el elemento principal, el mensaje que pretendemos transmitir a los/las espectadores/as, siendo secundaria la forma en la que lo hacemos llegar, experimentando con ellas y el uso de diversos materiales y técnicas. Ya que entendemos la creación artística desde la transversalidad, incorporando aquellas disciplinas, elementos y herramientas que consideremos necesarias. Así, tenderemos puentes hacia el arte colaborativo y contaremos con la participación del público, en *22:00. 20 mg de acetato de glatiramero* al ayudarnos a difundir la imagen, y en *La habitación del cuerpo* durante todo el proceso, incluso en la creación

de la pieza, enriqueciéndonos con sus experiencias, siendo este último el proyecto más gratificante hasta el momento, pues es en ese trato con las personas donde se puede observar si las piezas cumplen con su objetivo.

Además nos apoyamos a lo largo de las diferentes piezas en el uso de las metáforas, que si bien es cierto que ayudan a crear y reforzar estereotipos, también es el modo de subvertirlos como bien apuntase S. Sontag al indicar: “no se ahuyenta a las metáforas con sólo abstenerse de usarlas. Hay que ponerla en evidencia, criticarlas, castigarlas y desgastarlas” (2013, p. 172).

Asimismo, como hemos visto desde la creación artística se puede producir cambios en el proceso de significación y la construcción de metáforas originando unos imaginarios más allá de las normas de ocupación y visibilidad en los espacios públicos, que condicionarán en la relación y convivencia con las enfermedades y, por tanto, con las personas enfermas que dejarán de ser señaladas. No obstante, el discurso artístico sigue intentando modificar las políticas culturales de representación de las enfermedades, generar un debate público y nuevas formas de representación más plurales e inclusivas. Toman postura y crean nuevas formas de representación de las enfermedades que nos hacen reflexionar sobre su exclusión. Aún queda mucho camino para lograr la plena inclusión de las enfermedades y para que sea significativa la interferencia en los imaginarios, pero seguimos y seguiremos en ello. «Como dijo el Che Guevara en los años sesenta, hagas lo que hagas ésa es tu trinchera. Así que esta es mi trinchera (...)» (González Torres en Spector, 1995, p. 10).

Referencias

- Bacarlett, M. L. (2010). *Filosofía y enfermedad. Una introducción a la obra de Georges Canguilhem*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barro, D., Castro, F., Komniou, E., Ruiz A. y Santos, S. (2010). *Muestra la herida. La enfermedad. Arte y medicina I*. A Coruña: Fundación Luis Seoane.
- Barrón, S. y Navarro, J. (2006). *El arte látex. Reflexión, imágenes y sida*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Berlinguer, G. (1994). *La enfermedad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bernardo Paniagua, J. M. y Pelliser Rosell, N. (2014). La construcción mediática de la sanidad. En Gallardo, B.; Hernández, C. y Moreno, V. (eds). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística . Vol. 3. Lingüística internacional en ámbitos de salud*. Valencia: Universidad Valenciana.
- Blanco, P., Carrillo, J., Claramonte, J. y Expósito, M. (ed). (2001). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Boutang, P. A. (1989). *L'Abecedaire. Entrevista a G. Deleuze (vídeo)*. Francia: Ediciones Montparnasse.
- Cátedra. *Arte y enfermedad*. (2013). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperar en <http://www.upv.es/contenidos/CATARTE/> (14-03-2018).
- Certeau, M. de. (2007). *La invención de lo cotidiano. I artes de hacer*. México D. F.: Universidad Iberoamericana, Departamento de historia.
- Crimp, D. (2005). *Posiciones críticas*. Madrid: Akal.
- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Espaliú, P. (1992). *El arte como acción. La esfera, suplemento de El Mundo, Sida y Creación*.
- Espaliú, P. (1992b). *La voluntad residual. Parábolas del desenlace (taller)*. San Sebastián: Arteleku.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez Muntané, M. C.; Hernández, F. y Pérez López, H. J. (2006). *Bases para un debate sobre la investigación artística*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Hellman, C. (1994). *Culture, health and illness*. 3a Ed. Bath: Bath typesetting.
- Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes, propuestas para repensar la investigación en*

- educación. *Educatio siglo XXI*, 208 (26), pp. 85-118.
- Kauffman, L. (2000). *Malas y perversos. Fantasías en la cultura y el arte contemporáneos*. Madrid: Cátedra, 2000.
- Laiglesia, J. F de, et al. (2008). *Notas para una investigación artística. Actas Jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: estrategias y modelos (2007-2015)*. Pontevedra: Xunta de Galicia.
- Laiglesia, J. F. de, Marín, R. y Tolosa, J. L. (1998). *La investigación en Bellas Artes. Tres aproximaciones a un debate*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Lefebvre, H. (1976). *Espacio y política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Martín, R. (2010). *El cuerpo enfermo. Arte y VIH/SIDA en España (tesis doctoral)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Melgar, M. C., López de Gomara, E. y Medina Eguía, R. D.. (2005). *Arte y locura*. Buenos Aires: Lumen.
- Platero, R. L. (2012). *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.
- Rico, M. -Marta Rico-, (2018). Recuperar en www.martarico.com
- Río, M. del. (2004). *Creación artística y enfermedad mental (tesis doctoral)*. Madrid: Universidad Complutense. (<http://eprints.ucm.es/7419/1/T29445.pdf>) (14-03-2018).
- Sandblom, P. (1995). *Enfermedad y creación. Cómo influye la enfermedad en la literatura, la pintura y la música*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sendrail, M. (2011). *Historia cultural de la enfermedad*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sennett, R. (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Forma.
- Sontag, S. (2013). *La enfermedad y sus metáforas*. Barcelona: Debolsillo.
- Spector, N. (comisaria). (1995). *Félix González Torres*. Santiago de Compostela: Centro Gallego de Arte Contemporánea.
- Vaggione, A. (2009). *Enfermedad, cuerpo, discursos. Tres relatos sobre la experiencia*. En *Escribano, A. y Figari, C. (comps). Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde latinoamérica*. Buenos Aires: CICCUS-CLACSO.
- Viniegra-Velázquez, L. (2008). *La historia cultural de la enfermedad*. *Revista de investigación clínica*, 60 (6), pp. 527-544.
- Warr, T. (ed.). (2006). *El cuerpo del artista*. Phaidon: Londres.

Prácticas artísticas con software libre: taller arte generativo y alimentos.

Artistic practices with free software: generative art and food workshop

Mónica Oliva Lozano

Profesora Contratada Doctor, Facultad de bellas Artes,
Universidad Complutense de Madrid

<https://orcid.org/0000-0002-8066-651X>

m.oliva@art.ucm.es

Recibido 27/04/2018

Aceptado 29/05/2018

Revisado 27/05/2018

Publicado 01/07/2018

Yago Torroja Fungairiño

Universidad Politécnica de Madrid.

yago.torroja@upm.es

Resumen

En 2015, los días 10, 17 y 20 de enero se realizó en las instalaciones de la Fundación Telefónica y de la Facultad de Bellas de Artes de la Universidad Complutense de Madrid, el taller *Arte Generativo y alimentos: diseñando su tejido con Processing*. El objetivo era extraer algunos de los patrones que se dan en los alimentos y en la naturaleza para generar imágenes mediante el uso de Processing, un lenguaje de programación en un entorno de desarrollo integrado que sirve habitualmente para el desarrollo de proyectos multimedia, inserto en la tecnología del software libre. El resultado, estructuras de repetición que generan un patrón, fue luego estampado en tela mediante técnicas

Abstract

In 2015, on January 10, 17 and 20, The Generative Art and Food workshop: designing with Processing, was held in the facilities of the Telefónica Foundation and the Faculty of Fine Arts of The Complutense University of Madrid. The objective was to extract some of the patterns that occur in food and nature to generate images by using Processing, a programming language in an integrated development environment that usually serves the development of multimedia projects, inserted in the free software technology. The result was generative designs and repetition structures that generated a pattern, to be

Para citar este artículo

Oliva Lozano, Mónica y Torroja Fungairiño, Yago (2018). Prácticas artísticas con software libre: taller arte generativo y alimentos. Tercio Creciente, 14, págs. 87-96. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.7>

permeográficas.

El artículo tiene como objetivo mostrar los procesos de creación en la práctica artística, a través de un taller innovador por el contexto expositivo donde se realizó. La práctica puso de manifiesto cómo la creatividad dentro de un ámbito de vanguardia como ha sido la alta cocina del chef Ferran Adrià, debe adaptarse a la realidad cambiante y al desarrollo de nuevas tecnologías. En todo proceso creativo las habilidades tecnológicas específicas se combinan con las capacidades expresivas del artista. Para ello se utilizó como herramienta de creación el programa de código abierto Processing, cuyo avance creciente dentro de las iniciativas de software libre se hace cada día más evidente en la práctica artística y en la investigación docente.

later printed on canvas using permeographic techniques.

The article aims to show the processes of creation in artistic practice, through an innovative workshop for the exhibition context where it was made. The practice showed how creativity within an avant-garde environment such as haute cuisine chef Ferran Adrià, must adapt to the changing reality and the development of new technologies. In every creative process, specific technological skills are combined with the expressive abilities of the artist. For this purpose, the open source program Processing was used as a creation tool, whose growing progress in free software initiatives is becoming increasingly evident in artistic practice and teaching research.

Palabras clave / Keywords

Processing, software libre, Arte Generativo, procesos de creación, patrones.

Processing, free software, Generative Art, processes of creation, rapport.

Para citar este artículo

Oliva Lozano, Mónica y Torroja Fungairiño, Yago (2018). Prácticas artísticas con software libre: taller arte generativo y alimentos. Tercio Creciente, 14, págs. 87-96. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.7>

1. Introducción

El taller Arte Generativo y alimentos se sitúa en el ámbito de las actividades paralelas de la exposición *Ferran Adrià: auditando el proceso creativo*, que ocupó parte del espacio Fundación Telefónica e hizo un recorrido exhaustivo por la experiencia profesional y creativa del genio de los fogones, ahondando de forma especial en el desarrollo de los diferentes elementos que constituyen la piedra angular del éxito de elBulli, y que configuran una nueva idea de lo que significa la creatividad aplicada a la cocina.

La idea expresada en 1987 por el chef Jacques Maximine, "la creatividad es no copiar", se convirtió en el lema que lanzó a Adrià por un camino que le llevó a desarrollar una nueva cocina de vanguardia que le haría mundialmente famoso. Para ello se valió, entre otras cosas, de una reivindicación de la cocina popular y de los productos de la tierra y el entorno, llegando a reinventar antiguas recetas y a investigar el uso de múltiples productos antaño alejados de la alta cocina. Ferran Adrià logró adoptar un nuevo método que conjugaba el rigor sistemático del trabajo científico con la inspiración y la experimentación intuitiva que se da en el taller del artista. La creación de elBullitaller, donde el equipo de Adrià se encierra para crear nuevos platos y a la vez documentar y sistematizar todas sus investigaciones culinarias, marcó un hito en la historia de la gastronomía.

El chef catalán fue pionero también en concebir su trabajo como un punto de encuentro de diferentes disciplinas creativas, cada una de las cuales contribuía al resultado final interrelacionándose a lo largo del proceso. Ciencia, arte, diseño, arquitectura, tecnología, contribuyeron a hacer de

elBulli un espacio integrado con un objetivo común: la experiencia de comer en un restaurante, una experiencia completamente renovada que apelaba a todos los sentidos, incluido el intelecto.

2. Los patrones de los alimentos como fuente de inspiración artística

Estas premisas han servido para plantear un taller que conjugó varios de estos elementos. Partiendo de productos muy simples, como un kiwi, una caracola, los cereales del pan, unos nachos, o algunos más complejos como el teselado de Penrose, se utilizó la programación mediante *Processing* como herramienta de creación. Con ella se elaboraron imágenes que reproducían estructuras internas de esos productos, pero que constituían también un acercamiento a la imagen estética, y que luego fueron materializadas mediante métodos tradicionales de estampación. Programación, tecnología, creatividad y técnicas de grabado, se conjugaron como un conjunto de procesos que no hace mucho se veían como elementos separados por la lejanía de sus respectivas disciplinas, y que ahora se dirigen hacia una integración plena gracias al trabajo de muchos innovadores como Ferran Adrià.

El taller *Arte generativo y alimentos* se desarrolló a lo largo de tres jornadas de trabajo. Las dos primeras sesiones estuvieron dedicadas al análisis teórico de los patrones matemáticos en texturas de la naturaleza, centrando la investigación en los alimentos y su generación con *Processing* en el Espacio Fundación Telefónica.

3. Patrones en la naturaleza. Visualización con Processing

La conferencia, *Patterns in nature. Visualizing them with Processing*, fue realizada por Lali Barriere, Doctora en Matemáticas por la UPC (Universidad Politécnica de Cataluña). En la conferencia se hizo una introducción a los distintos patrones geométricos que se encuentran en la naturaleza y a cómo estos pueden ser representados matemáticamente. Empezando por un planteamiento histórico, y por el registro que biólogos como D'Arcy Thompson hicieron en sus expediciones, se abordaron algunos conceptos básicos que aparecen en la mayoría de los patrones naturales, como son la simetría y la fractalidad. La conferencia puso en relieve cómo formulaciones matemáticas relativamente simples pueden explicar muchas de las formas que encontramos en diferentes expresiones de la naturaleza.

En el caso de la simetría, se trataron los patrones más comúnmente encontrados, como son la simetría especular, rotacional, traslacional, de escala y bilateral. Diversos ejemplos mostraron cómo la mayoría de los organismos vivos responden en buen grado a alguna de estas formas de simetría, y de manera especial los vegetales. De hecho, estos últimos presentan posiblemente las formas de simetría

más complejas, ya que sus ramificaciones se desarrollan en muchos casos como geometrías fractales, donde el mismo patrón se repite de forma casi indefinida independientemente de la escala en la que se analice.

Por otro lado, se prestó atención a algunos patrones naturales que no responden exactamente a los conceptos de simetría o fractalidad, pero que podemos encontrar también muy habitualmente. Entre ellos cabe destacar la espiral, típica de las caracolas, la sucesión de Fibonacci, que encontramos en la disposición de las semillas de muchos

frutos, o los sistemas de reacción-difusión, que puede explicar patrones más complejos como los de las pieles del leopardo, la jirafa, u otros animales. Asimismo, se comentaron patrones naturales que son menos asimilables a formulaciones matemáticas sencillas — pensemos en un patata, o en un canto rodado—, pero que de alguna manera responden al concepto de patrón, puesto que su forma es reconocible como perteneciente a una especie o tipo.

Para reflejar cada uno de los patrones mostrados, y en concordancia con los contenidos del taller, se utilizaron ejemplos de alimentos cotidianos: la cebolla (Fig. 1), en las simetrías central y de revolución; las escamas de pescado, para las teselaciones; el caracol y la razón áurea; el eneldo, el perejil y otras ramificaciones; y por último, el caso del brócoli (Fig 2) y de la piel de naranja, como ejemplos de estructuras fractales.

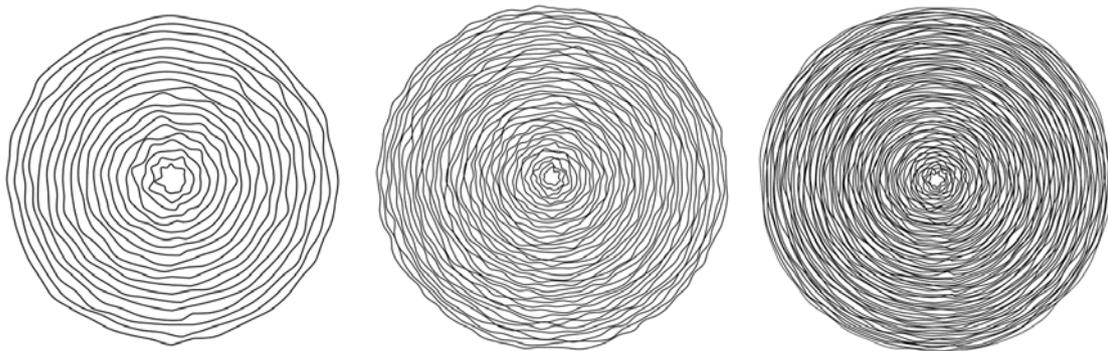


Figura 1. Cebolla diseñada con Processing por Lali Barriere. 2015

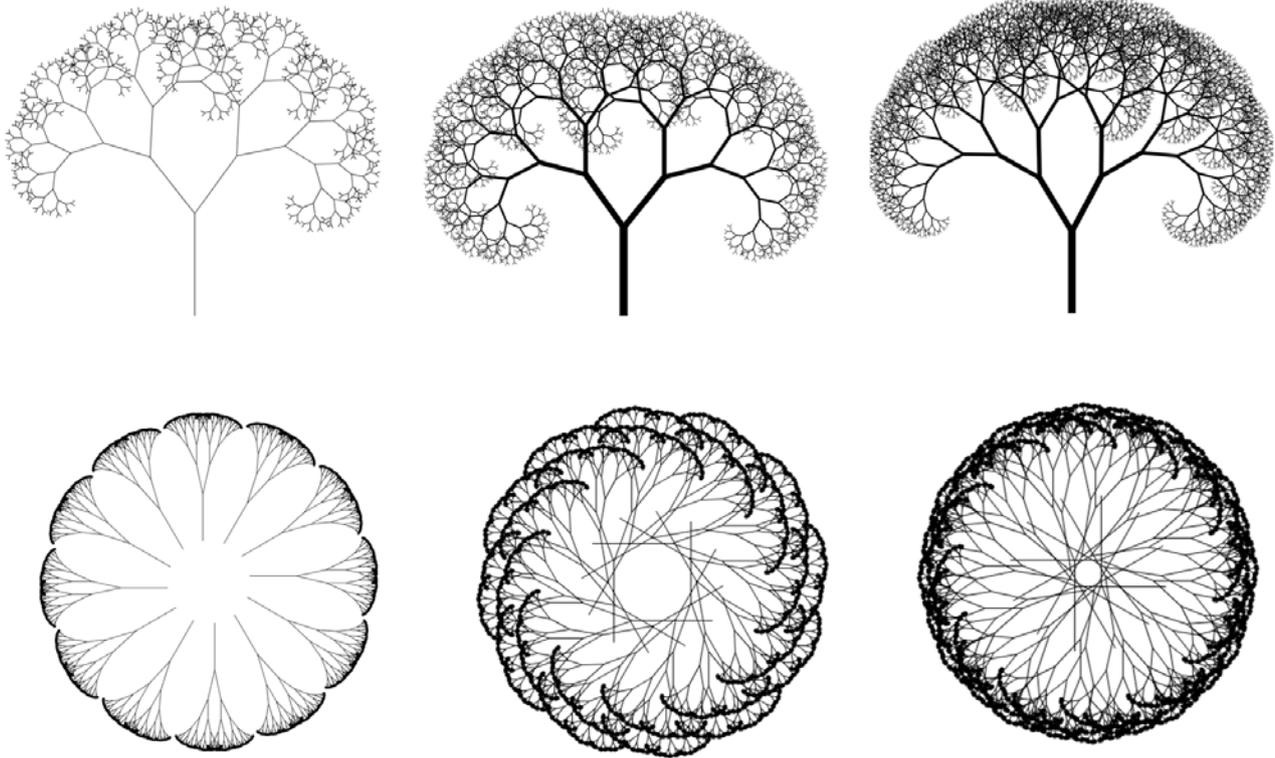


Figura 2. Coliflor y brócoli . Lali Barriere. 2015

4. Processing como herramienta de programación creativa :

•El uso de *Processing* durante el taller permitió a los participantes explorar de forma más o menos sencilla los distintos patrones tratados, pudiendo variar los parámetros que definen su comportamiento y explorar así los espacios posibles

de generación. El modelado en *Processing* de ejemplos tan sencillos como la cebolla permitían no sólo remedar patrones realistas, sino adentrarse en lugares no considerados a priori. Como muestra de estas capacidades puede verse a continuación la evolución del patrón radial de una cebolla cuando los parámetros que rigen su simetría y aleatoriedad son deformados por encima de un comportamiento natural (Fig.3).

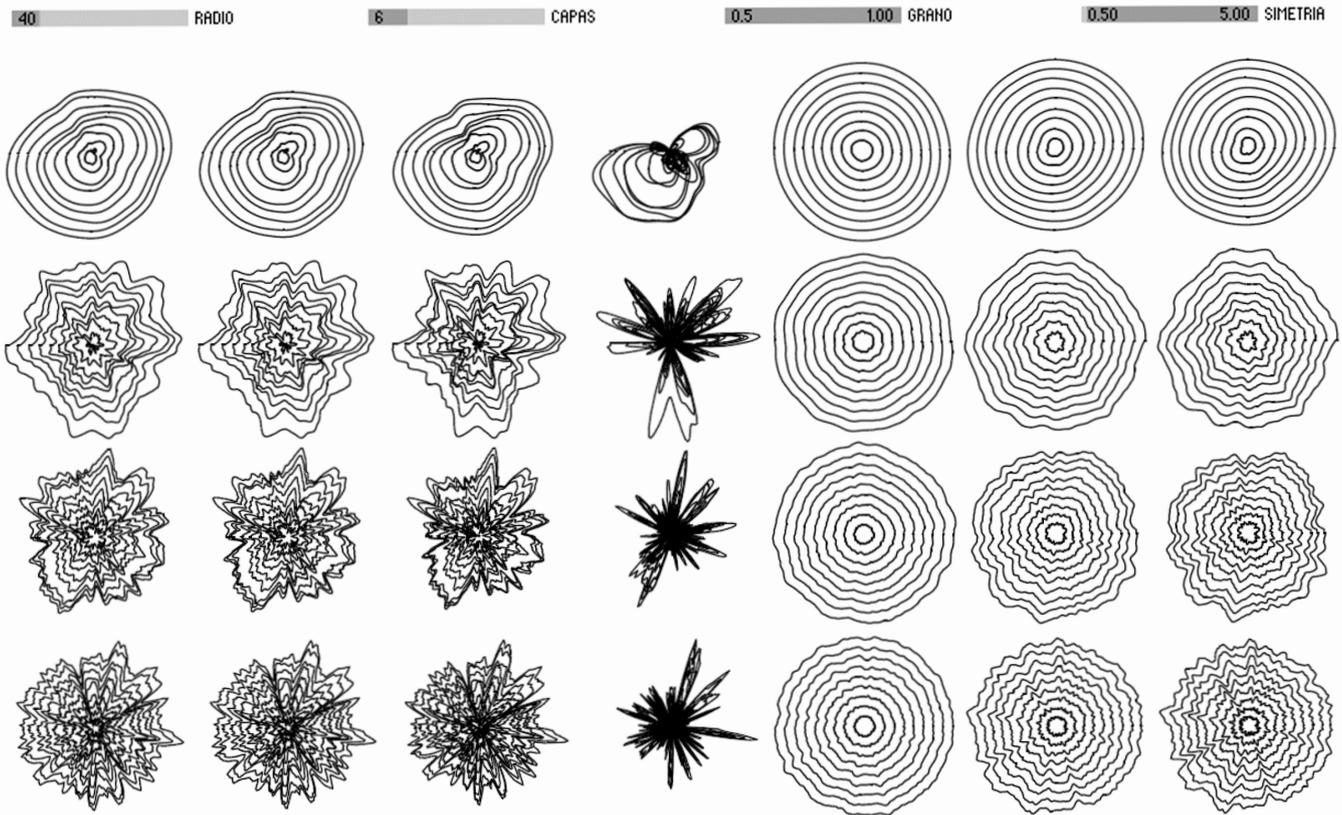


Figura 3. Variaciones sobre un generador sencillo del patrón radial del corte de una cebolla

Estos ejemplos tan solo fueron el punto de partida de los diferentes patrones y diseños de repetición que se obtuvieron por los participantes, quienes crearon y exploraron libremente nuevos modelos de investigación. En este sentido, partiendo de las teselaciones, Guillermo Casado creó un generador de patrones basados en el teselado de Penrose. La teselación de Penrose es aperiódica, carece

de simetría traslacional, su copia desplazada no concuerda con el original de forma exacta. Al intentar llenar de baldosas el plano con pentágonos regulares quedan huecos. Roger Penrose encontró una forma particular de teselado donde los huecos podían ser llenados con otras formas. Logró hallar un conjunto de tan solo dos teselas para rellenar el plano de forma no periódica, sin que se repita la disposición de las teselas,

de modo que no se puede reproducir un plano a partir de repeticiones del mismo motivo. Sin embargo, las técnicas digitales facilitan la producción de grupos de teselas. Para Guillermo Casado, ingeniero y profesor en la U-Tad, una de las formas de generar un mosaico de Penrose es mediante un algoritmo recursivo, lo que resulta idóneo para la computación gráfica del mismo ¹. En el taller ideó un generador de patrones en base a la teselación de Penrose con el siguiente método, que explica a continuación:

“Mediante un algoritmo generativo L-System se generan los puntos y líneas que conforman el teselado. El resultado gráfico se deshecha y tomamos

estos elementos como material para crear nuevos patrones. En particular, se escogen los puntos y se redibujan como centros de círculos concéntricos que siguen unas reglas de crecimiento y de trazo controlables con el ratón y las teclas. Se generaron dos texturas diferentes compuestas por patrones circulares, guardando el diseño en modo vectorial, para así poder modificar libremente la escala del dibujo o elementos individuales del patrón. El resultado obtenido son dibujos en los que se intuye una simetría y correlación a lo largo del patrón en multitud de niveles, no siempre evidentes, siendo el aspecto final altamente variable en función de los parámetros que se escojan para dibujar los círculos.” ² (Fig. 4).

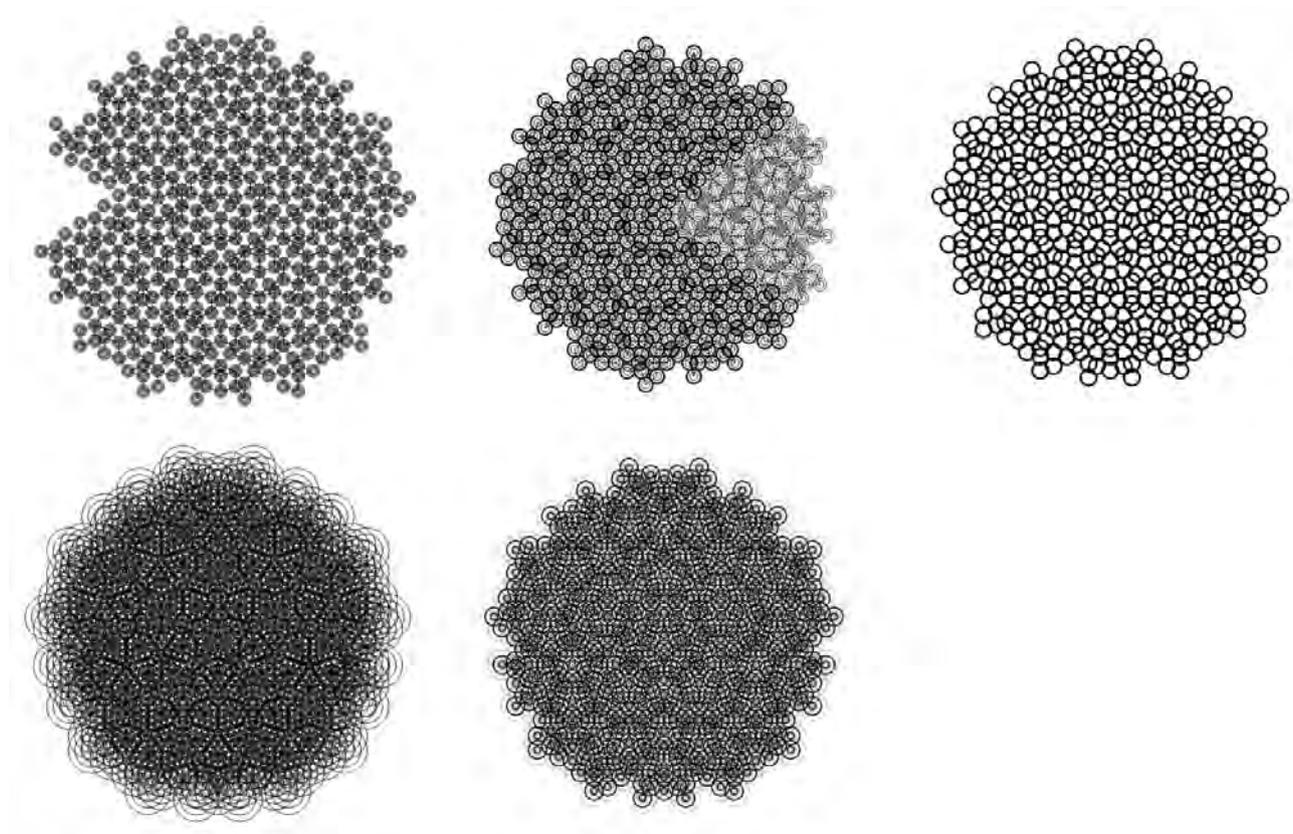


Figura 4. Guillermo Casado. Variaciones de un generador de patrones en base a la teselación de Penrose. 2015

Desde la tridimensionalidad y como arquitecto, Jacobo Bouzada parte de su interés por la biomímesis ³ y por cómo reproducir digitalmente los procesos naturales para realizar su investigación ⁴. Como punto de partida toma el texto de Jorge Picado sobre *Conchas marinas: La sencillez y Belleza de su Descripción Matemática* ⁵. Para Picado ⁶, muchos aspectos del crecimiento de las plantas y animales parecen, por sus formas elaboradas, gobernados por reglas complejas que sin embargo pueden ser descritas por leyes matemáticas mucho más simples, como es el caso de las conchas de mar. Para ello se sirve de los textos de D'Arcy Thompson y Stephen Wolfram, y desarrolla la definición geométrica de las superficies de las conchas en función de 14 parámetros distintos. Jacobo Bouzada explica la evolución de su proceso de creación de la siguiente manera:

“Para su implementación utilicé el entorno 3D de Processing y la librería HE_Mesh de Frederik Vanhoutte. En un primer momento pretendía plasmar la variedad de formas que se podrían conseguir dibujando una retícula en la que variando parámetros individualmente nos diera un muestrario de caracolas, todas distintas. Sin embargo, al tener en cuenta la superficie de estampación, el tamaño final de cada concha resultaba demasiado reducido como para percibir la complejidad de cada malla geométrica. Finalmente, escogí un número menor de distintas “especies”, seleccioné diferentes vistas en 3D y las imprimí a PDF. Para explicitar este proceso de generación de estas formas, cada imagen incorpora el código con los parámetros correspondiente a esa caracola.” ⁷ (Fig. 5).

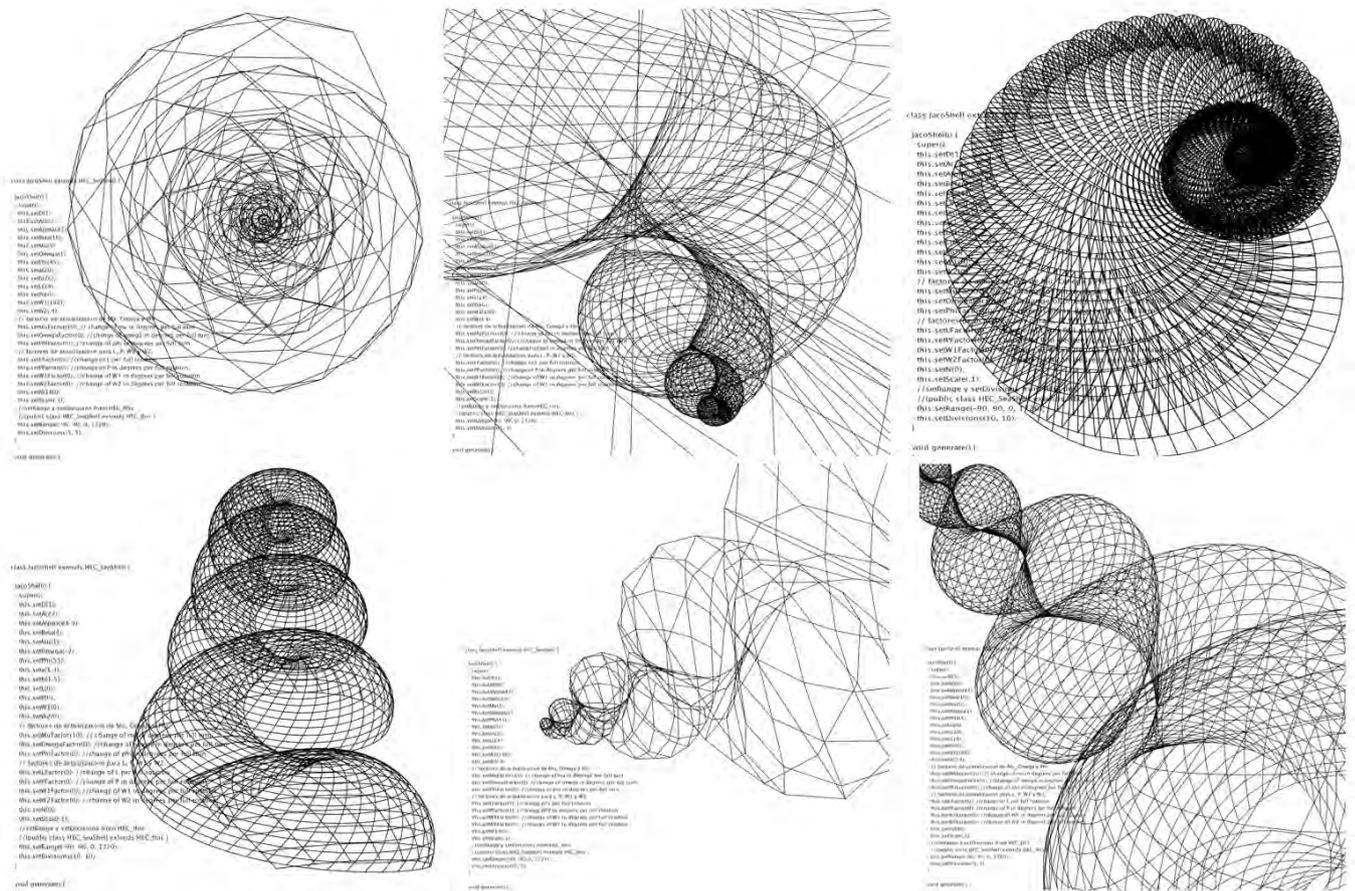


Figura 5. Jacobo Bouzada. Vistas en 3D de distintas especies de caracolas. 2015

5. De la programación digital a la estampación manual: Arte generativo

En la última jornada del taller fueron seleccionados algunos de los diseños elaborados, para ser estampados con técnicas permeográficas. El objetivo era traducir la creación digital a la estampación manual, haciendo uso de la serigrafía artística. Se escogió esta técnica como contrapunto a la computación, ya que, siendo una técnica de larga tradición, no sólo no ha perdido interés, sino que permanece en continua renovación por la posibilidad de mezclar el uso de las nuevas tecnologías con las artes gráficas, permitiendo así actualizar los procesos contemporáneos de creación.

El "raportado" de imágenes, preparadas para su repetición, utilizando las estructuras obtenidas en el taller de Processing, puso de manifiesto las conexiones entre el arte generativo y otros procesos creativos ya existentes, entendiendo como tales no sólo los procesos artísticos, sino también los procesos naturales por los que surgen los patrones. A través de estas conexiones pudo entenderse que aunque es con los computadores cuando el arte generativo ha cobrado todo su significado y extensión, sus fundamentos son muy anteriores a la aparición de estos, y pueden incluir técnicas muy diversas. Así, desde este planteamiento inclusivo, Philip Galanter define el arte generativo como "... cualquier práctica artística donde el artista usa un sistema, como pudiera ser un conjunto de reglas en lenguaje natural, un programa de computador, u otra invención procedural, que es puesto en movimiento con cierto grado de autonomía y que contribuye en parte o da como resultado un trabajo artístico completo."⁸

Lo que resulta interesante del concepto de arte generativo en esta definición es la idea de proceso o sistema; ese conjunto de reglas que se llevan a cabo sin intervención artística, pero de cuya aplicación se desprende un objeto artístico. En este sentido, podría

incluso plantearse parte del proceso creativo de Ferrán Adrià como una cierta forma de arte generativo, puesto que sus recetas incluyen conceptos y procesos bien definidos que son combinados de forma sistemática, evaluando el resultado a posteriori.

La práctica se realizó en los talleres de serigrafía de la Facultad de Bellas Artes, contando con la participación del colectivo Hola Por qué, quienes junto con Mónica Oliva, realizaron el taller centrado principalmente en la estampación lionesa. El taller se dividió en dos jornadas: en la primera se enseñaron conocimientos básicos de serigrafía tanto a nivel teórico como práctico; en la segunda se estamparon los diseños en papel, pero sobre todo en tela y trapos de cocina para una estampación continua que sirviera para la confección de manteles, manteniendo la conexión con la temática de la cocina. Para éste último, se seleccionaron los cereales y panes de Carmen Hidalgo de Cisneros Wilkens, las cerezas y medusas de Paola Tognazzi y las caracolas de Jacobo Bouzada, entre otros...

6. Conclusiones

Con independencia de los resultados y conclusiones obtenidos desde el punto de vista artístico, el taller promovido por el espacio Fundación Telefónica sirvió también para poner en práctica las potencialidades del trabajo colaborativo en el ámbito de la docencia, generando puntos de encuentro entre diferentes disciplinas, tanto artísticas como tecnológicas. A lo largo de las jornadas en las que se celebró el taller, se produjeron dinámicas de aprendizaje transversal que aportaron a los participantes conocimientos técnicos concretos en especialidades diversas, así como una visión integral y de conjunto del proceso creativo. En el mundo de la creación contemporánea, todos estos procesos de creación oscilan en un cruce de caminos donde la colaboración y el enfoque interdisciplinar serán cada vez más importantes tanto en el terreno de la creación como en el de la docencia. .

Referencias

1 Entrevista a Guillermo Casado, Madrid, 26 de enero de 2015.

2 *Ibídem*.

3 Benyus, Janine. M. (2012). *Biomímesis. Cómo la ciencia innova inspirándose en la naturaleza*, Barcelona: Tusquets editores.

4 Entrevista a Jacobo Bouzada, Madrid, 27 de enero de 2015

5 Picado, Jorge. *Seashells: The Plainness and Beauty Of Their Mathematical Description*. Recuperado el 27 de enero de 2015 en: <http://www.mat.uc.pt/~picado/conchas/eng/article.pdf>

6 Picado, Jorge. *Seashells: The Plainness and Beauty Of Their Mathematical Description...* pág.: 1

7 Entrevista a Jacobo Bouzada...

8 Galanter Philip (2003). *What is Generative Art? Complexity Theory as a Context for Art Theory*, Generative Art Milan: Proceedings . Pág.; 4.

Bibliografía:

BENYUS, Janine. M. (2012). *Biomímesis. Cómo la ciencia innova inspirándose en la naturaleza*, Barcelona: Tusquets editores.

GALANTER Philip (2003). *What is Generative Art? Complexity Theory as a Context for Art Theory*, Generative Art. Milan: Proceedings

PEARSON, Matt. (2011), *Generative art. A practical guide using processing*. NY: Manning Publications

VANTOMME, Jan. (2012). *Processing 2: Creative Programming. Cookbook*. Birmingham: Packt Publishing.

Stallman, R. (2002). *Free software, free society. Selected essays of Richard M. Stallman*. Boston: Free Software Foundation.

Fuentes electrónicas:

Arte generativo y alimentos: diseñando su tejido con processing. Recuperado el 26 de abril de 2018 en: <http://espacio.fundaciontelefonica.com/event/arte-generativo-y-alimentos-disenando-su-tejido-con-processing/>

PICADO, Jorge. *Seashells: The Plainness and Beauty Of Their Mathematical Description*. Recuperado el 26 de abril de 2018 en: <http://www.mat.uc.pt/~picado/conchas/eng/article.pdf>

La fotografía como medio para la interpretación sonora

Photography as a means for sound interpretation

Irene Guirado Isla
Universidad de Málaga, España.
iregisla93@gmail.com

Recibido 14/03/2018
Aceptado 27/05/2018

Revisado 27/05/2018
Publicado 01/07/2018

Resumen

El presente artículo busca responder al interrogante sobre si sería posible el uso de productos fotográficos para la interpretación sonora al piano. Para ello, realizo una investigación artística personal en la que pretendo encontrar las herramientas de observación en la imagen para traducirlas a una exposición auditiva. Como fuente de conocimiento para ello, parto de las partituras de grafismos musicales (Schröder, según citado en Buj, 2013) cuya forma sonora nace de la interpretación de los elementos visuales. De este modo, tomo dos fotografías tomadas en la costa malagueña para su posterior interpretación visual en función a un posible producto sonoro.

Abstract

This article is a research about the use of photos as a score to the piano interpretation. For this, I do a artistic research which I expect to find the analytic tools for It makes possible see sounds in the image. As knowledge source for this, I have based on graphic notation (Schörder, aforementioned in Buj, 2013) whose sound form it based on the visuals elements interpretation. In this way, I've chosen two photographies taked in the Malaga coast for a last visual interpretation in according to their possibles sounds.

Para citar este artículo

Guirado Isla, Irene (2018). La fotografía como medio para la interpretación sonora. Tercio Creciente, 14, págs. 97-108. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.8>

Palabras clave / Keywords

Notación gráfica, grafismo musical, investigación artística, experimento sonoro.

graphic notation, music graphism, artistic research, experiment about sound.

Para citar este artículo

Guirado Isla, Irene (2018). La fotografía como medio para la interpretación sonora. Tercio Creciente, 14, págs. 97-108. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.8>

1.- Inquietudes

Este A raíz de una sesión acerca de la educación artística junto al profesor Fernando Hernández (2017), me sentí interesada por sistemas de notación musical más libres en cuanto al valor otorgado a cada símbolo. De esta forma, y apoyándome en los conocimientos de notación gráfica y grafismo musical existentes (Schröder, según citado en Buj, 2013), determiné que llevaría a cabo una investigación artística para conocer si es posible el uso de una fotografía como fuente de notación gráfica para una interpretación sonora al piano. Mi interés surge, principalmente, para aumentar los rangos de visión y aprendizaje en la interpretación pianística, no dejando con ello a un lado la partitura tradicional, sino aumentando las herramientas mediante el descubrimiento y la investigación en nuevos métodos de lectura sonora. Igualmente, la búsqueda de este tipo de lecturas musicales corresponde a una inquietud personal de libertad tanto en la lectura como en el resultado, queriendo de este modo también hallar caminos en la interpretación musical cuyos productos sean, en cierta manera, desconocidos al comienzo de la misma; tal y como buscaba Cage mediante la indeterminación (Íbidem).

Para cumplir con lo propuesto, propongo la lectura visual de dos fotografías atendiendo a la disposición, el color, las formas y el movimiento propio de aquello que representa, así como el movimiento propio que muestra la fotografía. Esta primera lectura será pasada a un producto sonoro atendiendo a cuatro caminos diferentes abarcando desde una visión más tradicional hasta una experimentación sonora (Cage, 2012).

En conclusión, las preguntas que me acompañan durante el proceso de la presente

investigación artística son: ¿Puede una fotografía funcionar tal como una partitura para el/la intérprete? ¿Puedo descubrir y conocer mejor la imagen de la fotografía mediante la interpretación musical?

2. Recogida de datos: la interpretación sonora desde lo visual

La lectura de una fotografía para una posterior traducción al lenguaje musical se apoya en la tendencia propia del siglo XX de uso de elementos visuales para la interpretación musical-sonora, la cual se desarrolló como respuesta a la necesidad de expresar en las partituras ideas no pensadas anteriormente en la composición musical (García, 2007) y, por consecuente, sin símbolos en la notación tradicional. Igualmente, y como indica Buj (2013), el hecho de querer buscar nuevas formas de notación musical es el resultado de "(...) un deseo de apertura, creatividad y libertad por parte de los compositores" (p. 6).

Dentro de la notación gráfica, existieron según Schröder (citada en Buj, 2013) principalmente dos caminos: 1) la *notación gráfica*, que consiste en la realización de símbolos visuales dentro de las partituras que corresponden a una lectura sonora según el o la intérprete considere o el autor indique, como es el caso de las lecciones de entonación del compositor malagueño Ramón Roldán (García; Iglesias; Iglesias; Robles & Roldán, s.f.). El otro camino, y el más relacionado con el propósito de que una fotografía funcione a modo de partitura, especificado también por Schröder (citada en Buj, 2013) es 2) *el grafismo musical*, el cual el concepto de partitura

cambia radicalmente siendo un objeto visual la notación gráfica en sí misma, siendo totalmente tarea del/de la intérprete determinar qué producción sonora corresponde a la imagen. Un ejemplo de grafismo musical es *December 1952* de Earle Brown y, precisamente por la naturaleza libre y podríamos decir personal de este tipo de lectura musical es, como afirma Buj (Íbidem) muy complicado que se produzcan dos interpretaciones iguales, siendo por tanto una ardua tarea identificar la obra de forma sonora únicamente. La investigación artística aquí presentada se basaría, por tanto, en este último camino, aunque de igual modo se determinará en uno de los procesos propuestos en la investigación, una lectura de la partitura semejante a la *notación gráfica*.

John Cage también fue uno de los autores que incorporó gráficos a su notación musical, tal y como se observa en algunas de sus obras de azar de los años 50, como *50 1/2* (García 2007). De hecho, la conocida obra del citado autor *4'33"* se inspira en *White Paintings* del autor Robert Rauschenberg (Buj, 2013). Los caminos tomados por John Cage en la notación gráfica en sus piezas surgen por la tendencia compositiva de la indeterminación, la cual para John Cage suponía

(...) provocar una situación en la cual pueden pasar cosas que no están bajo mi control... Un ejemplo de indeterminación es cualquiera de las piezas de la serie *Variations*, que parecen cámaras que no te dicen qué foto hacer pero te permiten hacer una foto..." (John Cage citado en Feisst, 2002, según citado en Buj, 2013, p. 8)

Como hemos observado, existiría una estrecha relación entre el *grafismo musical* (Schröder, según citado en Buj, 2013) y el objetivo de crear arte sonoro a través de una fotografía, ya que consistiría en llevar al lenguaje musical elementos de la conjugación visual. No obstante, también resulta necesario mencionar la relación existente entre la idea de tomar una fotografía y llevarla a la producción sonora, con la creación musical de tipo programática (Fubini, 2007) puesto que, este estilo,

tomaba elementos extramusicales y, ya fuese mediante la imitación de los sonidos propios de los mismos o a través de la evocación, se llevaban al lenguaje musical (Ortega, 2008). De este modo, por ejemplo, encontramos obras musicales como la *Suite Española* de Albéniz (ed. por Lechner, 1996) que recoge su percepción de diversas provincias españolas en escritos musicales o la pieza *Wasserklavier* de Luciano Berio (según citado en Gaspar, 2016), por la cual se busca organizar los sonidos de tal modo que resulten semejantes a los propios del agua. Sin embargo, aunque, como en el caso anterior, se pretenda hacer alusión a un elemento externo al lenguaje musical, en general el autor o la autora no pretende que sea una fiel imitación al sonido real porque, como indicaba John Paynter (según citado en Ortega, 2008), la obra musical no consiste en transformar las experiencias o producciones de otros lenguajes artísticos a un concepto sonoro que transmita con precisión la misma idea o imagen. Este último hecho en nuestro caso discerniría en los caminos propuestos para la lectura de la fotografía como medio para la creación sonora, a excepción del primero, pues en el caso de la música programática debemos recordar que el elemento extramusical funcionaba en términos generales como fuente de inspiración para la labor compositiva (Ortega, 2008), mientras que la fotografía en mi propuesta busca ser una notación musical.

3. La investigación: procesos y resultados

3.1. Cuestión metodológica

Tomando las premisas especificadas con anterioridad, el principal objeto de la presente investigación es: ¿Cómo puedo observar una fotografía para obtener, interiormente, una respuesta sonora?

Para dar respuesta a este interrogante me baso en una investigación artística desarrollada mediante mi propia experiencia en el proceso de la misma ya que, como indica Siri Hustvedt:

(...) ¿quién es el yo de la página? ¿Por qué usarlo? (...) Pero quiero implicarme en él. No deseo esconderme detrás de un trabajo

académico porque, al recurrir a mi experiencia subjetiva, puedo, y creo que consigo, iluminar los problemas que pretendo desentrañar.” (Hustvedt, 2013, p. 11 según citado en Espíritu, 2014, p. 62)

3.2. Procedimientos a seguir

Los procedimientos que planteo para la interpretación sonora de las fotografías son 4:

1) Camino tradicional: En este camino la fotografía no se leería, en su lugar se plantea como objeto de inspiración estética, tal y como se ha descrito anteriormente que sería su función en la música programática. De este modo, se buscará que la figuración o melodía elegida mantenga algún tipo de relación con los elementos de la fotografía, pero ello sería desarrollado junto a otros rasgos más personales (Ortega, 2008).

2) Camino de traducción: Planteamiento semejante al anterior pero con una presencia más protagonista de los elementos de la fotografía. En este caso, se tratará de identificar aspectos de la fotografía con determinados sonidos y/o movimientos al piano, realizándose así una lectura de la imagen mediante la identificación de dichos elementos para la interpretación sonora. Igualmente, se ve influenciado por la tradición en aquellos elementos con un movimiento o sonido poco identificable como es el caso, por ejemplo, del cielo. En el cielo, por continuar con el mismo ejemplo, el hecho de que sea de día se relacionaría (por mi experiencia propia) con un registro claro y un movimiento sonoro tranquilo.

3) Camino de asociación: En esta opción de lectura de fotografía, se observarán las formas de los elementos visuales más destacables de la imagen para identificarlos con un movimiento semejante en el piano, en el caso de las formas, o con un tipo de configuración de sonidos, en el caso de los colores. Este camino podría a priori resultar muy parecido al

anterior, sin embargo la diferencia entre ambos radica en que el camino de traducción busca hallar elementos para relacionarlos con un movimiento o sonido al piano que haga alusión al propio de dicho aspecto en la experiencia diaria. Mientras tanto, el camino propuesto en este apartado tiene como objetivo identificar al elemento de la foto libre del sonido que le acompaña en la experiencia del día a día, asignándole así una interpretación sonora en el piano según su lectura musical dentro de la fotografía. No obstante, evidentemente siempre existirá una influencia en la lectura visual de mi experiencia propia, por lo que algunos elementos que identifique en la fotografía estarán interpretados según mi relación en la vida con los mismos.

4) Camino de simbolización: En este camino nuevamente se identificarán elementos de la imagen pero, en esta opción, para alejarnos de cualquier experiencia personal o influencia sociocultural, se le asignarán al azar movimientos y usos técnicos del piano, de los cuales, he escogido los siguientes:

Nota larga en registro agudo	Nota larga en registro grave	Nota larga en registro medio
Grupos de notas en consonancia (registro agudo)	Grupos de notas en consonancia (registro grave)	Grupos de notas en consonancia (registro medio)
Notas sueltas por grados conjuntos en registro medio	Notas sueltas por grados conjuntos en registro grave	Notas sueltas por grados conjuntos en registro medio
Grupos de notas en disonancia (registro agudo)	Grupos de notas en disonancia (registro grave)	Grupos de notas en disonancia (registro medio)
Arpa del piano, en punteado	Arpa del piano, rasgueo	Notas sueltas alternando rápido registro grave y registro agudo
Glissando * descendente	Glissando ascendente	Notas sueltas en los extremos

*Consultar significado de glissando en apartado 5, notas.

3.3. Desarrollo de la investigación

3.3.1. Las fotografías



Fotografía 1 Fotografía de: Arcas Isla, 2018.



Fotografía 2 Fotografía de: Arcas Isla, 2018.

3.3.3. Toma de decisiones en la investigación

Fotografía 1

- Camino tradicional

Al investigar la fotografía bajo este enfoque tuvo como resultado una composición sencilla de tipo tonal, con forma ABA en Fa# menor. La tonalidad fue elegida debido a mi relación personal del mar con la luna, la cual se relaciona a su vez con la nota de

Fa# según los estudios del movimiento de la luna expuestos en la web Planetware (Dobretzberger -responsable-, s.f.). La parte B está en el relativo mayor de la tonalidad principal, La mayor, y este cambio dentro de la pieza se debe a las huellas que se observan en ella, que me invitan a pensar en el paso de la vida. Por otro lado, el tipo de movimiento de las manos que presentan los patrones rítmicos principales de la pieza pretenden hacer alusión al movimiento circular propio de los movimientos del mar.

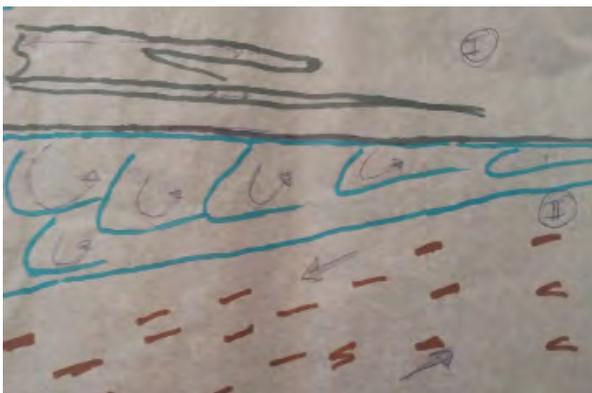
- Camino de traducción

En esta parte de la investigación busqué la forma de semejar los sonidos que transmiten los elementos de la fotografía con sonidos que pudiesen ser producidos con el piano. La lectura de esta fotografía la propongo semejante a como se realizaría una lectura de texto en mi país (España), siendo ésta de izquierda a derecha y en dirección descendente. De este modo, la fotografía queda dividida por sus elementos, en tres fragmentos: cielo, mar y arena. El cielo, queda reflejado mediante el uso de sonidos agudos, concebidos culturalmente como "claros". Para el mar, hago uso del arpa del piano, actuando sobre ella directamente desde el interior del piano mediante el rasgado, haciendo movimiento ascendente y descendente. El inicio de la pieza es mediante las notas Sol, Do y Si que corresponderían a las letras M, A y R respectivamente, lo cual uso como título introductorio en la pieza. Este alfabeto pasado a sonidos lo realizo desde hace años y fui inspirada a hacerlo por el Motivo B A C H del compositor J. S. Bach el cual, a su vez, inspiró a Schoenberg (May, 1993) (para ver mi alfabeto, consultar apartado 5, notas).

Finalmente, en la arena el objeto visual que queda más destacado son las huellas y, por ello, uso el registro grave del piano, por la profundidad, y toco diversas notas sueltas, ya que las pisadas son separadas entre sí.

• Camino de asociación

Para este enfoque, realicé un pequeño análisis acerca de los colores y formas de la fotografía, asociándolos a un movimiento y registro propio del piano según los conocimientos socioculturales predominantes: colores pastel con notas agudas, colores oscuros con notas graves, etc. En cuanto a los movimientos observados en los elementos visuales, busqué en el piano movimientos semejantes. Al igual que en el caso anterior, la lectura de la fotografía para la interpretación pianística se realiza igual que la lectura de un texto según cómo se hace en mi país.



¿Qué veo en la imagen sonoramente?

• Camino de simbolización¹

En este caso, siguiendo el procedimiento propuesto, en mi análisis de la imagen concluí los siguientes aspectos, de ascendente a descendente en la fotografía: difuminado blanco, fondo azul, línea color blanco, fondo azul color más claro, líneas en el mar, rompeolas, fondo marrón y huellas en la arena. Posteriormente, a cada uno de ellos le asigné una de las técnicas mencionadas en la tabla del apartado 3.2. del presente artículo, mediante el azar. De este modo, como resultado, quedó la siguiente simbolización de los elementos para la interpretación pianística:

Elemento fotografía	Técnica
Difuminado blanco	Notas sueltas por grados conjuntos en registro medio
Fondo azul	Notas sueltas en los extremos
Línea color blanco	Notas sueltas por grados conjuntos en registro grave
Fondo azul color más claro	Nota larga en registro grave
Líneas en el mar	Nota larga en registro agudo
Rompeolas	Grupos de notas en consonancia (registro medio)
Fondo marrón	Arpa del piano, en punteado
Huellas en la arena	Grupos de notas en disonancia (registro medio)

Nuevamente, la lectura de la fotografía para la interpretación pianística propongo que se haga igual que la lectura de un texto según cómo se hace en mi país.

Fotografía 2

• Camino tradicional

Continuando la idea de reflejar lo que cuenta la fotografía mediante la música, observé como aspecto más interesante el movimiento de las hojas de una palmera. Por ello, determiné que la composición sería nuevamente sencilla, con un ritmo ternario al estilo vals y en la tonalidad de La mayor, por ser el relativo mayor de Fa# menor. Este último hecho, se ve nuevamente relacionado con las cuestiones comentadas en la fotografía 1 en relación mi

asociación personal del mar con la luna. No obstante, es cierto que en este caso no hay presencia del mar pero creo que, socialmente, por su presencia en las playas e islas, la palmera mantiene una unión con la idea de playa y mar.

- Camino de traducción

En este caso, la búsqueda de sonidos se convierte en una tarea más complicada. Por lo tanto tomé dos decisiones: primero, la palmera sería mostrada sonoramente mediante el uso de las notas La#, Do, Solb, Sol, Re#, Si y Do, las cuales corresponden respectivamente a las letras P, A, L, M, E, R y A según el alfabeto comentado en la fotografía 1 en el apartado de este mismo camino. Dichas notas son realizadas en el registro grave del piano y, a su vez, se llevan a cabo notas ascendentes para la emisión de la idea altura. Finalmente, la segunda parte hace alusión al viento mediante glissandos ascendentes. El viento no es una idea propia de la fotografía pero, desde mi experiencia, es una forma de reflejar el movimiento de la palmera.

- Camino de asociación

Tras estudiar las formas y colores de la imagen, llegué a la conclusión que la lectura de la fotografía para la interpretación debía hacerse de abajo a arriba, debido a la forma de la palmera. Igualmente, dentro de la visualización de la fotografía-partitura, el cielo debía ser tomado como un constante. Basándome en estas ideas, determiné que la interpretación se debe iniciar mediante un *glissando*² ascendente que tomara el mayor registro del piano, manteniéndose hasta el final con el uso del pedal izquierdo, siendo esto la lectura del cielo. A continuación, y según el estudio de formas realizado, se lleva a cabo una serie de *cluster*³ (consultar apartado 5, notas) ascendentes, los cuales serían el tronco.

Seguidamente, se realizan acordes en registro medio, los cuales son la copa de la palmera. Tras estos últimos acordes, se hace una bajada en *glissando* que hace

alusión a la hoja de palmera descendente. Después, nos encontramos con tres hojas de palmera que no son ascendentes ni descendentes, por lo que se hacen tres *glissandos* con subidas y bajadas pero en un registro medio para, después, llevar a cabo ocho *glissandos* con subidas y bajadas pero, en esta ocasión, con un registro más amplio, siendo de esta forma las ocho hojas visualizadas ascendentes.



¿Qué veo en la imagen sonoramente?

- Camino de simbolización

Realizando nuevamente un análisis de la fotografía, concluí los siguientes elementos más destacables, ordenadas en orden de aparición descendente a ascendente: Fondo azul (constante), tronco, copa, hoja descendente, hojas que han empezado a descender y hojas ascendentes. Tras ello, asigné mediante el azar una de las técnicas mencionadas en la tabla del apartado 3.2. del presente artículo. Como resultado, quedó la siguiente simbolización de los elementos para la interpretación pianística:

Elemento fotografía	Técnica
Fondo azul	Grupos de notas en disonancia (registro agudo)
Tronco	Arpa del piano, en puntado
Copa	Grupos de notas en disonancia (registro medio)
Hoja descendente	Notas sueltas por grados conjuntos en registro grave
Hojas que han empezado a descender	Glissando ascendente
Hojas ascendentes	Grupos de notas en consonancia (registro agudo)

Al igual que en el caso anterior, la lectura de la fotografía para la interpretación pianística propongo que se haga de descendente a ascendente, quedando la simbolización del cielo siempre presente⁴.

3.4. Resultados

• Fotografía 1. Camino Tradicional: <https://youtu.be/taf7AtDq4mw>

• Fotografía 1. Camino de Traducción: <https://youtu.be/E8CIcbULGaw>

<https://youtu.be/E8CIcbULGaw>

• Fotografía 1. Camino de Asociación: <https://youtu.be/ukp2jR1NTOo>

• Fotografía 1. Camino de Simbolización: <https://youtu.be/PGLahzrGcxo>

• Fotografía 2. Camino Tradicional: <https://youtu.be/KvbarS5fbQw>

• Fotografía 2. Camino de Traducción: <https://youtu.be/o2pRsJqm8>

• Fotografía 2. Camino de Asociación: https://youtu.be/gln_E23z6Ck

• Fotografía 2. Camino de Simbolización: https://youtu.be/W2t34b_U4PQ

4. Conclusiones del estudio

Tras la realización de la investigación artística presente en este artículo, concluyo que el uso de fotografías como herramientas para la interpretación musical mediante su uso como partitura, es un ejercicio interesante para el estudio personal de asociaciones de elementos visuales a aspectos sonoros. No obstante, cabe destacar que según la experiencia realizada, es una tarea complicada llevar a cabo esta propuesta sin estar impregnado/a de ideas socioculturalmente adquiridas. Este hecho sólo puede eliminarlo en el camino de simbolización dado que llevé a cabo una simbolización sonora de los elementos visuales mediante el azar.

5. Notas

1.-¿Qué técnica de azar usé en el camino de simbolización?

La técnica utilizada es la misma que he empleado desde mi infancia y consiste en tomar papeles pequeños, asignándoles a cada uno de ellos uno de los aspectos que deben salir al azar. Se doblan los papeles y se arrojan juntos a un recipiente. El papel que se coge al azar, es el aspecto elegido.

2.-¿Qué es un glissando?

Un glissando (De pedro, 2001) es la pasada rápida por notas de forma ascendente o descendente, sin pensar en ninguna de manera determinada. El tiempo de realización es inexacto.

3.-¿Qué es un cluster?

En compositores actuales, como el caso de Ramón Roldán (según citado en García et al., s.f.) se suele simbolizar en las partituras mediante una línea vertical y se refiere a conjuntos de notas en grados conjuntos que deben ser tocadas a la vez.

4.-¿Cuál es mi abecedario musical?

Consiste en el desarrollo del abecedario europeo-español asignándole a cada letra, y en dicho orden, una nota partiendo desde el do central y en diferencia de cuarto de tono. Cuando finalice la existencia de sonidos por cuarto de tono, se vuelve al Do central y se hace la escala tonal mayor partiendo de la nota Do en doble sostenido (x).

6. Agradecimientos

Gracias por acompañarme y ayudarme con tu ojo fotográfico Ali.

Gracias al profesor Fernando Hernández por relacionar mi comentario acerca de “sistematizar las emociones” con la notación musical.

Gracias a la profesora Lucía Loren por hacerme ver en el entorno recursos y obras estéticas

Referencias

- Albéniz, I. (compositor) & Lechner, L. (Ed.) (1996). Suite espagnole Opus 47. Piano. Alemania: Schott.
- Buj Corral, Marina (2013). Grafismos en la música: origen y desarrollo de las partituras gráficas. En *Sinfonía Virtual*, (24) 1-12. Recuperado de: http://www.sinfoniavirtual.com/revista/024/grafismos_musica_partituras_graficas.pdf [Última visita: 31-1-2018].
- Cage, J. (2012). *Silencio*. Madrid: Árdora.
- Dobretzberger, F. [responsable del contenido] (s.f.). La octava cósmica: otros sonidos. En PlanetWare.de [En línea]. Disponible en: https://www.planetware.de/octava_cosmica/otros-sonidos.html [Última visita 9-2-2018].
- Espíritu Zalvaza, M. P. (2014). Aproximación a un proyecto de investigación en arte: "Navegar en el tiempo". En *Terciocreciente*, (5), 61-66. Recuperado de: <http://www.terciocreciente.com/images/revistas/articulos-n5/5-patricia-espíritu.pdf> [Última visita 9-2-2018].
- Fubini, E. (2007). Capítulo 11: La música y la fusión de las artes. En *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX* (313-266341). Madrid: Alianza Música.
- García Fernández, I. D. (2007). El grafismo musical en la frontera de los lenguajes artísticos. En *Sinfonía Virtual*, (5), 1-12. Recuperado de: http://www.sinfoniavirtual.com/revista/005/grafismo_musical_frontera_lenguajes_artisticos.php [Última visita 9-2-2018].
- Gaspar, M. L. (2016, 4 de Febrero). La pianista Hélène Grimaud alerta sobre el agua en un disco "ecologista". En Agencia EFE [En línea]. Recuperado de: <https://www.efe.com/efe/america/cultura/la-pianista-helene-grimaud-alerta-sobre-el-agua-en-un-disco-ecologista/20000009-2830291> [Última visita 9-2-2018].
- Hernández Hernández, F. (2017). *Apuntes de Sistematización y análisis del conocimiento artístico*. En *Máster de Investigación y Educación Estética: Artes, Música y Diseño* [Material Inédito]. Jaén: Universidad de Jaén.
- May, J. (1993). The use of the Bach Motive in the Music of Arnold Schoenberg. En *South African music studies: Samus; Matieland*, 13, p. 43. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/0e01b3d6c7f16fcb859bcf0cc56ab449/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2029870> [Última visita 9-2-2018].
- Ortega, J. F. (2008). Los sonidos del agua. En *Revista Murciana de Antropología* (15), 115-130. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rmu/article/view/108382> [Última visita 9-2-2018].
- Roldán Samián, R. (s.f.). Introducción a la música contemporánea. En García García, J. V.; Iglesias González, J.; Iglesias González, J.; Robles Ojeda, G. & Roldán Samián, R. (s.f.). *Lenguaje Musical Melódico VI. Grado Medio 2º Curso*, (99-129). Málaga: Ediciones Si bemol.

- Bibliografía

- De Pedro, D. (2001). Teoría completa de la música (vol. 1 y 2). Madrid: Real Musical.

- Vídeos de interés:

- Haubenstock-Ramati, Roman [Jimbo, canal youtube] (2011, 14 de mayo). Alone I (1965) Roman Haubenstock-Ramati (1919-94). En youtube.es [En línea]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WpbxxbQcclY>

- Xenakis, Innais [Pierre Carré, canal youtube] (2017, 30 de abril). Innais Xenakis – Pithoprakta (w/ graphical score) [Grabado por Tamayo, A., (Dir. orquesta). En youtube.es [En línea]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nvH2KYYJg-o>

- Plourde, Michel [Michel Plourde, canal youtube] (2017, 27 de junio). How to read & Write Graphic Notation (part 2) – Music Stuff With Spock #9. En youtube.es [En línea]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LreDyyOi1yE>

Práctica artística como reivindicación social en la infancia y la tercera edad: comportamiento y reflexión ante la creación de prácticas artísticas colectivas/comunitarias.

Art practice as a social demand in childhood and the elderly: behavior and reflexion on the creation of collective / community artistic practices

Deborah Sanabrias Moreno
AASA (Acción Social por el Arte) Jaén, España..
deborah_sanabrias@hotmail.com

Recibido 06/03/2018

Aceptado 14/06/2018

Revisado 10/06/2018

Publicado 01/07/2018

Resumen

Este artículo recoge la experiencia de una investigación educativa basada en las artes, donde se ha acercado el ámbito artístico al alumnado de educación infantil y a personas de la tercera edad, con el fin de conocer las preocupaciones sociales existentes en la población de estas edades y usar el arte como medio de expresión y comunicación colectiva. De igual modo, se ha pretendido analizar cuáles son las posibles diferencias existentes en el comportamiento mostrado ante la creación de una práctica artística en ambos grupos de sujetos investigados.

Abstract

This article brings together the experience of educational research based on the arts, where has approached the art world of early childhood education and people of the third age, in order to meet social concerns existing in the population of this age and use art as a means of expression and collective communication.

Similarly, we have tried to analyse what are the possible differences in the shown behavior the creation of a practice in both groups of subjects investigated.

Para citar este artículo

Sanabrias Moreno, Deborah (2018). Práctica artística como reivindicación social en la infancia y la tercera edad: comportamiento y reflexión ante la creación de prácticas artísticas colectivas/comunitarias. *Tercio Creciente*, 14, págs. 109-130. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.9org/10.17561/rtc.n14.9>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.9>

www.terciocreciente.com

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

Investigación

Palabras clave / Keywords

Artivismo, arte, infancia, tercera edad, reivindicación social

Artivism, art, childhood, old age, vindication

Para citar este artículo

Sanabrias Moreno, Deborah (2018). Práctica artística como reivindicación social en la infancia y la tercera edad: comportamiento y reflexión ante la creación de prácticas artísticas colectivas/comunitarias. *Tercio Creciente*, 14, págs. 109-130. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.9>

1. Introducción

Este artículo constituye la culminación de una investigación artística basada en las artes, en la que se ha pretendido acercar la práctica artística al alumnado de educación infantil y a personas de la tercera edad. Estos dos grupos han sido elegidos concienzudamente debido a que representan por un lado, a la población más joven y más susceptible ante cualquier práctica artística como vía de desarrollo personal y social, pues encarnan el futuro en todos sus posibles ámbitos.

Y por otro lado, a la tercera edad, como visión de aquellas personas que quizás no conocen o no han vivenciado desde su propia experiencia una práctica artística de carácter contemporáneo y que a su vez, están sufriendo de manera muy directa todos los cambios sociales que estamos soportando en estos tiempos actuales y que sin lugar a dudas, se distancian mucho de lo vivido por ellos tiempo atrás.

Por todo ello, se ha considerado que el hecho de escuchar y plasmar de forma artística las preocupaciones o miedos que presentan ambos sectores podría ser una gran ayuda para intentar caminar hacia una sociedad más humana y libre, procurando concienciar a la sociedad en su conjunto, de la pronta necesidad de cambio ante algunas temáticas sociales. Así como, sensibilizar a la humanidad sobre los beneficios de usar el arte para conseguir dicho propósito y como beneficio personal para sus participantes.

La investigación fue por tanto realizada no solo con la intención de acercar el arte a dichos grupos sociales, sino con la necesidad de comprobar cuáles son las posibles diferencias mostradas en el comportamiento de ambos grupos de estudio

ante la creación y vivencia de una práctica artística de carácter reivindicativo. Además de comprobar y detectar qué importancia le da al arte cada grupo social y cuáles son los beneficios que la práctica artística colectiva aporta a niños y ancianos.

En resumen, podríamos considerar la hipótesis de esta investigación, la siguiente:

¿Es válido el medio artístico como vía de conocimiento y reivindicación social en la infancia y la tercera edad? Y ¿cuál es la respuesta de estos grupos ante la realización de ciertas prácticas artísticas?

2. Fundamento teórico

La aparición de numerosas problemáticas sociales que inquietan a la sociedad del siglo XXI, ha dado lugar a cuantiosas protestas y reivindicaciones sociales, llevando a los ciudadanos a ocupar el espacio público para reivindicar por sus derechos de forma colectiva y colaborativa, tales protestas han tenido en muchas ocasiones cierto sentido artístico por lo que se ha dado lugar a un nuevo término denominado "artivismo". Término formado por las palabras arte y activismo, que engloba todas las manifestaciones artísticas que tienen relación con dichos palabras.

2.1 Relación entre artivismo y arte comunitario

El arte público existe y es posible gracias a la unión de grupos de personas que abogan por la defensa de un bien común y ello implica,

haberse puesto de acuerdo y organizado acerca de cómo quieren transmitir de forma conjunta a la sociedad ese mensaje, es por tanto además, un arte colaborativo.

En la presente investigación cobra especial valor el hecho de realizar una práctica artística de modo conjunto, donde no solo pensemos de modo individual sobre qué consideramos que podría mejorarse o cambiarse, sino que conversemos con el resto y sea el resultado de esa reflexión o negociación conjunta, lo que origine la creación artística posterior.

La mayor parte de las prácticas artísticas que poseen un vínculo con el arte público, se inscriben también en el término denominado "arte comunitario o arte de la comunidad". La definición del arte comunitario ha tomado diferentes matices a lo largo de su evolución pero si nos centramos en los años setenta en lo referente a Gran Bretaña y Estados Unidos, este arte nace con el sentido de originar prácticas artísticas que requieran la colaboración y participación del público y que a su vez tienden a intentar mejorar el estado de la sociedad.

En estos términos cabe mencionar a Sally Morgan pionera de este tipo de arte en Gran Bretaña, quien en 1995 indicaba: "que si el arte comunitario es algo, es la manifestación de una ideología". Una ideología que abogaba por acercar la cultura a la sociedad, por crear una cultura más abierta y accesible a todos, más participativa y con más capacidad de reflejar las necesidades o preocupaciones de las distintas comunidades (Palacios, 2009).

En el caso de esta investigación nos centramos en dos comunidades muy concretas, la relativa a la infancia (niños/as de entre 5 y 6 años de edad) y por otro lado, la comunidad de la tercera edad (60 en adelante), por lo que el principal objetivo es conocer cuáles son las necesidades o preocupaciones de estas comunidades, algo que se verá con más detalle a lo largo del artículo.

Dada la relación existente entre el arte público, arte comunitario y activismo, se propaga la idea de la obra como una localización concreta donde se debe tener en cuenta tanto sus dimensiones espaciales como físicas. Esto ayuda a comenzar a valorar el espacio usado como algo social y humano y no simplemente como un emplazamiento físico sin ningún sentido más allá. Tiempo atrás este arte estaba muy relacionado con los barrios más marginales y pobres y solía ser un arte creado por algún miembro de ese barrio que debido a su conocimiento de la problemática y a su compromiso social recreaba obras artísticas, como por ejemplo murales en zonas comunes. Un ejemplo sería el mural creado por Judy Baca, titulado "The Great Wall" (Palacios, 2009).



Imagen extraída de la red: <http://sparcinla.org/the-great-wall-part-2/>

Las prácticas comunitarias son desarrolladas en distintos ámbitos, como pueden ser hospitales, centros culturales, asociaciones de diferente índole o galerías de arte, entre otros lugares. Pero independientemente del lugar, hay algo seguro y muy concreto, el arte comunitario simboliza comunidad, y este término puede ser entendido como un grupo de personas que colaboran conjuntamente, que están unidas por experiencias o sucesos similares y que están involucradas de forma conjunta ante un tema concreto con vista de llevar a cabo un proceso creativo y grupal. Además, actualmente se entiende comunidad como un lugar físico que depende a su vez de las relaciones afectivas y emocionales para cobrar verdadero sentido (Palacios, 2009).

Abad (2011) refiere que las acciones comunitarias artísticas que promueven una participación creativa y que usan el arte como generador de procesos que permitan cierta identificación con la vida, aprendizaje colectivo y afectividad grupal, son muy efectivas, pues conllevan reconocer la estética de las relaciones interpersonales, el diálogo grupal como mediador socio-cultural y una verdadera inclusión de todos los miembros participantes.

Dentro del término comunidad existen cuatro modelos bien diferenciados que según Miwon Kwon (como se citó en Palacios, 2009) son los siguientes:

- Categoría social: formada por inmigrantes latinoamericanos, mujeres...etc.
- Grupo u organización asentado en un lugar: se trata de grupos concretos como podrían ser los trabajadores de una tienda o el alumnado de un instituto. El grupo concreto viene definido por la necesidad que tenga el artista de trabajar con un grupo u otro. Lo cual serían el ejemplo de las dos comunidades usadas en esta investigación, pues se han escogido concienzudamente a niños y ancianos.
- Comunidad creada especialmente para realizar una obra de arte concreta y que desaparece tras la realización de esta. Este tipo depende mucho del respaldo económico.
- Comunidad que se crea para la realización de la obra pero que tras ella sigue existiendo como tal, debido en gran parte a que el artista forma parte de ella.

En esta visión de arte comunitario, es fundamental la participación grupal para poder llegar a una comunicación comprensiva entre el grupo, y que esto origine en consecuencia, la creación conjunta de una obra artística, donde se trate un tema social que afecta a estos. Y fue esta la idea principal que me movió a llevar a cabo esta investigación artística, pues como docente de educación infantil creo con total convicción, que el arte no es solo una gran

herramienta pedagógica en sí misma, sino que es a su vez un gran medio socializador y por ello puede resultar muy provechoso tanto en la infancia como en la vejez.

Estos procesos de creación grupal son realmente interesantes y satisfactorios, debido a los procesos de creación y experimentación que se originan tanto a nivel estético, como a nivel del fomento de la creatividad. Asimismo los procesos sociales y los procesos pedagógicos desarrollados durante la creación artística, promueven una comunicación afectiva y muy significativa entre los miembros del grupo (Toso,2009).

Una vez aclarado el significado del referente artístico que sustenta esta investigación pasaremos a hablar de los posibles beneficios que tiene el desarrollo de prácticas artísticas en el ámbito educativo y en la tercera edad (residencias o centros de día).

2.2 El valor de las prácticas artísticas para el alumnado de Educación Infantil

Es una realidad asumir que actualmente la educación artística en los colegios, especialmente en la etapa que nos incumbe, educación infantil, está relegada a cuatro momentos de ocio y entretenimiento para el alumnado, donde las tareas que se realizan en mayor medida, son manualidades y coloración de dibujos o fichas. Resulta evidente que el profesorado no conoce o no ha sido formado adecuadamente acerca de los cuantiosos beneficios que la realización de las prácticas artísticas pueden ocasionar en el alumnado. Un ejemplo muy sencillo en relación a la idea de educación artística que hasta el momento recrean los docentes de preescolar y es un hecho del que todos seguro hemos oído hablar o visto personalmente, son las típicas manualidades realizadas en los colegios para días festivos como el día de la familia, Navidad o Semana Santa. Resulta tremendamente llamativo observar como todo el alumnado sale del aula con la misma manualidad, los mismos colores, la misma forma y obviamente, la misma técnica. ¿Por qué no se les deja libertad de

expresión?, ¿por qué no damos rienda suelta a la creatividad y tomamos el papel docente como mero guía de esa práctica artística y no como instructor?, ¿no sería más enriquecedor conceder al alumnado la libertad de decidir que práctica artística le resulta más atrayente o significativa?, o ¿cómo le gustaría crear, con qué material, con qué colores...?. Este lastre que la educación artística sufre aun hoy en el siglo XXI en muchos colegios debe cambiar, y la principal idea sería reconocer que todos somos diferentes, con diferentes gustos y a su vez, con diferentes habilidades y así debe tenerse en cuenta. Eso por ende, nos hace también reflexionar sobre el pobre valor que se le da al arte en la sociedad en general.

Durante las prácticas docentes realizadas en mis años de estudio del grado en educación infantil, pude comprobar en primera persona todo lo argumentado aquí, aunque para mi grata sorpresa he de reconocer que existen algunos colegios (una minoría) que se muestran muy dispuestos a colaborar en las nuevas propuestas artísticas que los estudiantes de Educación Infantil proponen realizar en sus centros. Lo cual por mínimo que pudiera resultar ese porcentaje, supone una esperanza de mejora y lucha por una verdadera consciencia y reconocimiento de la relación entre arte y escuela.

Es aconsejable comenzar a introducir las artes desde temprana edad, debido a que es en estas edades cuando aún la mente es totalmente moldeable y receptiva ante cualquier situación o estímulo. Algunos autores avalan la importancia de la incorporación de las artes en el contexto educativo, como es el caso de Rudolf Arnheim (citado en Palacios, 2006) quien prestaba especial atención al sistema sensorial y perceptivo en la infancia, ya que el contemplaba los sentidos como la base en la que se desarrolla el sistema cognitivo y a su vez, entiende las prácticas artísticas como excelentes vías para el desarrollo de los sentidos. Además, Arnheim era defensor de que el ámbito escolar preste dedicación a la relación existente entre intelecto e intuición y

considera el arte herramienta innata para fomentar la propia intuición humana.

En relación a lo comentado anteriormente, sobre la idea de que cada uno de nosotras/as poseemos distintas habilidades, resulta idóneo mencionar a Howard Gardner fundador de las inteligencias múltiples. Gardner demostró que cada uno de nosotros/as somos mejores en ciertas competencias y que el aprendizaje debería atender a dicha personalidad. El reconocimiento del predominio mayor de una inteligencia u otra en cada persona, sería la clave para otorgar una educación más justa y equilibrada, donde cada alumno/a tenga la oportunidad de desarrollar potencialmente sus propias habilidades artísticas, no olvidando que esto no significa que se deba solo potenciarse aquella inteligencia que nos sea más destacable a cada persona, sino llevar a cabo una enseñanza más individualizada (García, 2005).

Por otro lado, Howard Gardner además apostaba por la idea de que la cognición es la capacidad del ser humano para usar símbolos, lo cual va más allá del propio lenguaje verbal y la lógica. Atendiendo a esta idea, indicaba que la habilidad artística propia del ser humano se considera en sí misma una actividad mental y esta usa y modifica las clases de símbolos y sistemas simbólicos (Palacios, 2006).

También han prestado atención a la educación artística en el ámbito educativo otros autores que no son tan conocidos, pero que por ser educadores de arte y defender la idea planteada en este artículo merecen ser comentados: Jesualdo, Luis F. Iglesias y las hermanas Cossetini (como se citó en García, 2005) refieren el desarrollo de siguientes capacidades en el alumnado al realizar prácticas artísticas.

Por un lado, reseñan que el arte potencia el desarrollo de las capacidades sensitivas en el alumnado, las cuales les permiten conocer el mundo que les rodea, conocerse mejor a sí mismos y al

resto de compañeros/as. Esto es sin duda, uno de los principales objetivos de la educación infantil y así se recoge en el currículum de esta etapa.

También el arte ayuda al desarrollo y fomento de las capacidades cognitivas lógico-verbales, lo que permite al alumnado situaciones en las que se propicie la reflexión sobre los sucesos que se originan en el entorno y que estos a su vez, pueden servir de inspiración para la creación de prácticas artísticas en el aula, tanto propias como grupales. Además el arte potenciará el diálogo, pudiendo entablarse conversaciones sobre las prácticas artísticas realizadas o por realizar, haciendo uso del razonamiento o la valoración de lo pensado o plasmado.

Otra de las capacidades que comentan y quizás sea la más conocida por todos al hablar de arte, es el desarrollo de la capacidad creativa. Fomentar esta capacidad dará al alumnado claves para poder responder de forma original a las diferentes problemáticas sociales o naturales que en el día a día se les presenten al alumnado, lo que fomenta a su vez el pensamiento divergente.

En relación a las capacidad expresiva, el arte permite al alumnado que expresen libremente sus ideas, pensamientos o emociones, bien sea mediante el propio cuerpo, la expresión oral o la expresión plástica, entre otros modos, ya que las posibilidades del arte son numerosas. Todo ello ayudará además a la desinhibición del alumnado de manera lúdica. Podría resumirse indicando que:

Es relevante que la obra de arte se asocia de manera prioritaria a la comunicación y no al acto de expresión en sí, que no se limita al deseo de alguien de crear, de generar algo con respecto a él mismo. Cada ser humano, cada sujeto participa en una dinámica compleja, y todo acto que realiza, toda práctica significativa que genera, también va a entrar en un conjunto de redes. (Radulescu,2012, p.27)

Mencionar además, que las capacidades prácticas también se ponen de manifiesto obviamente al desarrollar creaciones o expresiones artísticas y esto permite al alumnado desarrollar y fomentar la psicomotricidad gruesa y fina y conjuntamente, a la vez que contribuyen a crear a personas responsables y comprometidas socialmente.

Abad (2011) quien ha prestado especial atención al arte comunitario en contextos escolares, indica que el arte comunitario está tremendamente guiado por todos los procesos flexibles o perceptibles al cambio que existen en la vida común y que toman la propia vida personal de cada persona como guía para crear relaciones con el resto. Por lo que este tipo de arte comunitario, centra la "estética" en las relaciones personales que se originan, es entonces una estética basada en la negociación, dialogo grupal, intercambio cultural y confrontación de diversos puntos de vista y no únicamente, en el sentido puramente "bello" de una creación artística.

Estas acciones son propias de un modelo de escuela integrada y comprometida con la sociedad y que por tanto, crean ocasiones en las que se origine cierto intercambio o transformación de situaciones entre la propia escuela y el exterior. Pues ambos lugares se necesitan mutuamente y ser conscientes y participantes en la sociedad, ayudará al alumnado a sentirse respetados e implicados con sus iguales y su entorno.

La práctica que se propone en esta investigación combinará danza y artes plásticas, en concreto el dibujo libre, esta segunda en mayor medida y su fin primero será el de ayudar al alumnado a comunicar sus ideas y pensamientos de forma libre y creativa, por lo que la creación plástica en concreto, ayudará al alumnado a sentir la realidad social tanto a nivel interno como externo, percibir diferentes estímulos del entorno y de lo conversado con los compañeros/as y elegir de manera personal como plasmar visualmente su ideas ante la problemática tratada (Pinedo,s.f).

El dibujo espontáneo y la pintura permiten a los niños plasmar y exteriorizar sus ideas, sentimientos o emociones de forma más sencilla de lo que les resultaría hacerlo a estas edades mediante la palabra. Por ello, a través del dibujo obtendremos información que nos permitirá entender mejor su modo particular de habitar y entender el mundo (Romero, 2004).

Por todo lo comentado aquí y lo relativo al activismo, resulta muy interesante y beneficioso llevar el arte al aula, no únicamente en momentos puntuales sino como medio integrado dentro de la propia metodología educativa diaria del aula.

Tras conocer, cuales son los beneficios para los niños/as es necesario conocer también qué ventajas puede aportar a la tercera edad.

2.3 Beneficios de las prácticas artísticas en la tercera edad

La etapa de la vejez lleva implícito cierto deterioro físico y cognitivo, pero la mayoría de las personas conservan todas las neuronas cerebrales hasta la muerte, por lo que mantener el cerebro activo a estas edades ayudará a generar nuevos caminos neuronales. Es ahí donde las artes pueden ayudar no solo a la actividad mental sino a que sepan percibir y prestar atención a lo que oyen, ven, comentan o experimentan durante el desarrollo de creaciones artísticas (Carrascal y Solera, 2014).

Zamarrón (citado en Carrascal y Solera, 2014) refiere que además estas prácticas artísticas poseen una metodología lúdica que permite a los participantes socializarse entre sí y fomentar la continuidad del desarrollo activo a nivel cognitivo, social y afectivo. En consecuencia, a promover mejor calidad de vida y una vejez sana.

Martínez y Gracia (como se citó en Olalla, 2010) argumentan que con la llegada de la vejez muchas personas comienzan a sentirse menos valoradas socialmente, pero también es importante reconocer que no todas las personas se enfrentan a esta nueva etapa de la misma forma y esto depende sustancialmente de

la personalidad o su contexto sociocultural, lo que les hará responder de diferente forma a los distintos factores sociales, biológicos o psicológicos que pudieran surgirle.

De igual modo, indican que aun teniendo en cuenta las peculiaridades a nivel individual de cada persona en lo que respecta a la forma de asumir la etapa de la vejez, se debe ser consciente de que estas personas continúan teniendo ganas de conocer el mundo y explorar nuevas realidades y contextos que les permitan seguir viviendo activamente en la sociedad. El arte por tanto, podría servir de medio para explorar y crear esas nuevas experiencias, bien sea desde algo que no conocen o partiendo de lo ya vivido o conocido por ellos, para intentar transformarlo haciendo uso de las expresiones artísticas.

Debido a la relación existente entre el arte contemporáneo y la expresión sensitiva, a través de él podemos ayudar a las personas a generar una nueva visión de vida y fomentar el desarrollo de los sentidos, que a estas edades pueden verse más deteriorados. El arte es un buen medio para volver a equilibrar y dar cierto reconocimiento personal, así como valor social a las personas de la tercera edad y de manera especial, el arte activista es un buen medio para ello. Uno de los principales beneficios que genera la realización de prácticas artísticas es el fomento de la creatividad, esto sucede en todos los seres humanos independientemente de la edad, pero si nos centramos en la tercera edad cabe destacar que según indicó Harvey Lehman (citado en Olalla, 2010) las personas que han fomentado su creatividad han tenido una vida más larga.

En el caso de esta investigación una de las finalidades es destacar aquello que preocupa a este colectivo respecto a las problemáticas sociales actuales, ya que considero que es desde su propio patrimonio personal y la propia vivencia desde donde podrán analizar y comparar los tiempos pasados con los actuales e identificar los posibles cambios y preocupaciones propias del siglo pasado y del presente. Y obviamente, será el sector de la

tercera edad quien pueda contar desde su propia perspectiva ese cambio vivido y cuáles han podido ser los efectos provocados hasta el momento en la sociedad.

Así mismo, lo corrobora Olalla (2010) cuando indica: "que el interés por lo nuestro viene determinado por un sentimiento de propiedad" (p. 135). Con esto podemos referirnos a aquello que nos parece importante porque lo hemos vivenciado o sufrido de manera directa y que podemos querer conservar o en cambio, querer evitar o transformar por no estar de acuerdo.

3. Acción descriptiva

3.1 Desarrollo metodológico

La presente se trata de una investigación educativa de origen cualitativo basada en las artes (IBA), que a su vez posee estrecha relación con la investigación acción-participación (IAP). La elección de este tipo de metodologías se ha debido por un lado, a que se considera el arte como un medio eficaz para llevar a cabo una investigación educativa, en concreto la IBA. Según Mason y Sclater (citado en Hernández, 2008) al tener en cuenta el uso de dibujos o viñetas, ayuda a relacionar conceptos mentales o ideologías con situaciones reales concretas, al ejecutar componentes personales y colectivos de la propia experiencia cultural y social.

Por otro lado, también se ha tenido en cuenta el papel del docente como agente de cambio social, por lo que se considera que su labor va más allá de la simple gestión académica y así la elección de la investigación IBA parece ser una acertada decisión pues ayuda a promover la labor docente (tanto del educador infantil como del educador social) de formar a alumnado en la obtención de cierto compromiso social.

Además la IAP, también da cierta cuenta en esta investigación, como ya se ha comentado anteriormente, pues en ella se pretende provocar

la reflexión sobre la realidad existente. Además de ello, se tiene en cuenta la acción-participación de las personas investigadas por resultar verdadera fuente de conocimiento e información y de esto modo se han tenido en cuenta a los propios participantes como verdaderos agentes transformadores de la sociedad (Ander-Egg, 2003).

El método usado es el arte, en concreto el diálogo grupal y la realización de un dibujo colectivo enmarcado dentro del activismo. La técnica usada en esta investigación, será principalmente la observación directa, en la que para poder dar cuenta de todo lo surgido durante el desarrollo de la práctica artística, se ha hecho uso de una cámara fotográfica con la que se ha fotografiado y filmado algunos momentos de la investigación.

3.2 Contextualización de la práctica artística: lugar y participantes

Esta investigación ha sido llevada a cabo en el colegio concertado "Monseñor Miguel Castillejo. Fundación Vera-cruz" ubicado en Jaén capital. El alumnado con el que se ha desarrollado la investigación ha sido una de las clases de cinco años. Respecto al colectivo de la tercera edad ha sido puesta en práctica en la residencia de mayores Sebastián Estepa Llaurens "FOAM" también localizada en Jaén capital.

3.3 Desarrollo de la investigación y acciones a realizar en la práctica

La investigación presente tiene como objetivos acercar la práctica artística al alumnado de educación infantil y a un colectivo de personas de la tercera edad, así como analizar qué preocupaciones sociales presentan estas personas en el momento de realizar la investigación, para poder promover una perspectiva de mejora social. También se pretende conocer cuál es la reacción de las personas participantes al proponerles realizar este tipo de práctica artística, así como evaluar qué grado de implicación y participación presentan para detectar posibles diferencias entre un grupo y otro en relación al valor que le dan al arte.

La práctica artística consta de varias partes, en primer lugar se iniciará el tema tratando de conocer cómo se sienten y que cosas les asustan o preocupan acerca de lo que estamos viviendo actualmente en la sociedad. La idea inicial es dejar total libertad de expresión, por lo que la acción de la investigadora es simplemente de guía, se dispondrá de varias imágenes en las cuales se reflejarán ciertas problemáticas sociales que puedan afectar al alumnado y a las personas de la tercera edad para que sirvan de ejemplo y precedente ante la idea de que nazcan nuevos temas, teniendo en cuenta su edad y su nivel de conocimiento social para elegir dichas imágenes. Así mismo la elección de estas imágenes servirá para transmitir a modo de ejemplo cuales son mis preocupaciones sociales como ciudadana e investigadora educativa.

Tras reflexionar y dialogar de forma conjunta sobre ciertas temáticas se propondrá realizar un dibujo colectivo sobre papel continuo haciendo uso de ceras y colores. La realización del dibujo, cuya temática se habrá decidido de forma consensuada el por los participantes, tiene cierta peculiaridad pues se trata de un "dibujo musical". El cual consiste en que se colocará en el suelo o mesa un trozo de papel continuo y las personas se colocarán alrededor de él, primeramente cada uno comenzará a dibujar su idea de cómo le gustaría cambiar esa problemática social y en un momento dado se procederá a poner música que será la señal de que tendrán que comenzar a moverse de forma libre alrededor del papel hasta que la música pare; cuando la música haya parado cada persona deberá continuar realizando el dibujo que tiene delante de él (el cual no será el suyo propio sino uno al azar en función del lugar donde haya parado tras moverse alrededor del papel). De esta forma el dibujo será completado gracias a la acción y participación grupal de todos.

3.4 Desarrollo de las acciones realizadas¹

3.4.1 Práctica artística con el alumnado de 5 años de infantil

En primer lugar me dispuse a contactar con el colegio, en el cual ya había estado realizando mis prácticas docentes el año anterior, la coordinadora del ciclo de educación infantil enseguida se interesó por la propuesta y me indicó que no habría problema para llevarla a cabo pero que si se pretendía tomar imágenes deberíamos primeramente contactar con las familias del alumnado. Por lo que tras ello, enviamos autorizaciones a las familias explicando en qué consistía la práctica artística que se quería llevar a cabo. También me dirigí a hablar con la directora de la residencia, la cual me indicó que debería realizarlo con las personas del centro de día pues las que estaban internas en la residencia eran casi totalmente dependientes y no podrían colaborar de manera muy participativa en la práctica. De igual modo, se solicitó autorización para poder filmar todo aquello más significativo vivido en el encuentro. La práctica artística consistió en ambos casos en una sola sesión, pues el tiempo que me permitieron estar en el colegio y en la residencia era limitado, ya que disponían de más actividades programadas dentro de su rutina normal diaria.



1.-Las imágenes del desarrollo de las acciones son de la autora

A continuación, comenzaré analizando cómo transcurrió la práctica artística en el colegio, pues tuve ocasión de realizarlo con las dos aulas de cinco años por lo que la experiencia fue recreada y disfrutada doblemente. La primera toma de contacto consistió en conocernos, por lo que se llevó a cabo una dinámica de presentación grupal. Una vez conocidos los nombres de todos me dispuse a introducir el tema, contándoles que había algunas cosas que me entristecían y preocupaban enormemente. Para ello, me ayudé de fotografías con el fin de poder ilustrar mejor lo contado. En concreto, llevé cuatro fotografías relativas a: la pobreza infantil, la contaminación, el acoso escolar y la enfermedad. Entre todos fuimos visualizando cada una de las imágenes y contando que nos evocaba cada una de ellas, por lo que así conseguí adentrar al alumnado en la temática y comenzar hacerles reflexionar y dialogar sobre cosas que a veces nos pasan desapercibidas en el día a día, pero que realmente merecen urgentemente atención por parte de todos.

Partir de estas imágenes ayudó a que surgieran nuevos temas de preocupación para ellos/as, como la inquietud ante la presencia de comida que no les gusta (algunos alimentos comentados fueron el tomate, la cebolla), o la tristeza y miedo a la muerte, el cual me resultó sorprendente pues aunque es un preocupación social evidente, no es tan recurrente tenerla presente en la infancia. En la otra aula, donde también se llevó a cabo la propuesta, surgió el tema de la enfermedad antes de habérselo mostrado a ellos, por lo que entre todos concluimos que era un tema que no solo les preocupaba a ellos sino que a mí también.

Debido a que pesar de salir dos nuevas temáticas el alumnado comentó en mayor medida cosas relativas a su vida cotidiana y a los temas mostrados en las fotografías, opté por hacer uso de ellas durante la práctica.

Por ello, repartí a cada grupo de mesa las cuatro imágenes comentadas y les pedí que dialogaran y se pusieran de acuerdo en qué foto elegirían de esas cuatro, en función de cual les preocupara más, pues posteriormente dibujarían sobre dicho tema. Esta

tarea al principio resultó algo ardua pues ponerse de acuerdo es algo que no suelen hacer y cada uno/a intentaba imponer su criterio, pero finalmente consiguieron entenderse y elegir una única foto por grupo. En la primera aula de los tres grupos de mesa que había, dos escogieron la fotografía relativa a la enfermedad y el tercero, como puede observarse en la imagen inferior, el tema del acoso escolar. En cambio, en la segunda aula, ningún grupo coincidió entre sí en la temática, ya que uno eligió el acoso escolar, otro la contaminación ambiental y el último, la pobreza en la infancia.



Una vez que todos los grupos habían elegido su temática, coloqué en el suelo tres trozos de papel continuo y ceras para cada grupo. El alumnado se colocó alrededor del papel y comenzó a dibujar libremente lo que les evocó esa imagen y la conversación entablada anteriormente sobre ella. No se dictó ninguna directriz salvo que recordarían cual era el tema en cuestión, pero en todo momento se dejó libertad tanto para el dialogo grupal mientras creaban su dibujo, como para realizarlo adoptando la posición que desearan, por lo que fue muy sorprendente ver como el alumnado se animaba al descubrir que podían tumbarse en el suelo libremente a dibujar lo que quisieran, lo cual no es algo muy habitual para ellos por las metodologías imperantes en gran parte de centros educativos.



En un momento dado, se ponía música y el alumnado tenía que dejar de pintar para ponerse a bailar, moverse o desplazarse libremente al son de la música alrededor del papel continuo. Igual que en la creación del dibujo, tampoco se dio ninguna directriz y se les dejó expresarse libremente mediante su cuerpo, dejando brotar la alegría y efusividad propia del momento. Al pararse la música, cada uno/a debía detenerse en el lugar que estuviera y continuar dibujando aquello que tenía delante de sí, pudiendo coincidir que fuera su dibujo o en cambio, que fuera el de algún compañero/a y tuviera que observar lo que tenía delante y pensar sobre qué había dibujado y cómo podría continuarlo.



En la primera aula pude comprobar que en la primera parada de la música el alumnado intentaba volver forzosamente a su sitio para terminar su obra y en cambio, en la segunda se dejaron llevar libremente y se adaptaron al dibujo que les había tocado a pesar de no ser el suyo y a su vez, completaron este dibujo sin problema. Por otro lado, en la segunda aula donde se realizó la práctica, el alumnado respondió en ambas paradas de la música de forma correcta y no intentaban volver a lo suyo sino que les resultaba además gracioso tener que visualizar, entender y completar el dibujo que otro compañero/a había creado. Por lo que todos de forma colaborativa dieron

origen a varios dibujos colectivos donde se plasmaron diferentes temáticas grupales que preocupaban a estos niños/as y que sin duda alguna son por el momento problemáticas sociales que a todos nos incumben en mayor o menor medida.

Aunque la finalidad principal de esta investigación no era el resultado plasmado en los dibujos sino que estos eran una forma de representar esas preocupaciones, haremos un breve análisis de algunas de las creaciones surgidas. En general, la participación del alumnado fue excelente y acogieron la práctica con total entusiasmo y ganas por colaborar y dialogar conjuntamente. Cabe destacar que la profesora del aula me comentó que hasta el momento no habían vivido ninguna experiencia similar, por lo que la reacción fue totalmente transparente e inesperada.

A continuación, puede observarse una imagen del alumnado creando su obra y de su resultado final sobre la temática de la contaminación ambiental.

En la imagen puede visualizarse como el alumnado había rotado de forma correcta y por ello, algunos dibujos quedaban ya terminados, mientras que otros en cambio, seguían formando parte del proceso de expresión-creación colectivo del alumnado.





El dibujo mostrado en la parte superior, hace referencia tal y como me indicó el alumno, a que el hecho de encontrarnos basura en la playa, parque o piscinas es algo que le preocupa porque no puede jugar, ni divertirse, por ello el gesto del muñeco muestra una mueca triste al estar rodeado de círculos que bajo su particular interpretación simbolizan bolsas de basura de diferentes tamaños. El agua en cambio, la dibuja separada y totalmente limpia, pues es así como desearía y debería encontrarse la playa en verano.



Este otro dibujo señalado por la mano del alumno, vuelve hacer referencia al descontento por encontrar el agua sucia y por ello, dibujó todo junto. En cambio, si observamos el dibujo ubicado más a la derecha en la imagen, se ve a una persona sonriente, basura a su alrededor y agua limpia. El alumno comentó que la persona estaba sonriente porque la basura iba a ser recogida y no ensuciaba el agua.

A continuación, una de las obras creadas en relación a la pobreza infantil.



El alumno comentó que había dibujado a muchos bebés sin comida que se encontraban tristes y que algunos de ellos estaban muertos por no haber podido comer.



La temática del acoso escolar fue elegida por dos grupos y algunos de los resultados fueron los siguientes. En la imagen, puede observarse una situación muy común en cualquier parque o espacio de ocio infantil, tal y como me comentaba su creadora, una cosa que preocupa a los niños/a de esta edad es el hecho de que se les prive de usar el tobogán o los columpios, especialmente lo sufren cuando esto sucede por parte de niños/as más mayores que ellos, ante los cuales, me comentaron, se sienten atemorizados. Así en la imagen puede observarse como hay un niño dibujado a tamaño más grande, el cual se dispone a usar el tobogán y más atrás, un niño más pequeño tachado. Ese tachón puede simbolizar esa poca seguridad y ese sentimiento de tristeza provocado ante tales situaciones.



Encontramos también dibujos referentes a burlas y enfados que son sufridos por muchos niños/as en la infancia.



De la misma manera, hubo muchos alumnos/as que se decantaron por centrarse en la representación de la tristeza mediante el dibujo de caras alusivas a ello, como son los siguientes (ubicados más abajo). De igual modo, a pesar de ser todos dibujos referentes a caras tristes puede observarse la diversidad en su creación, pues es creación propia de cada alumno/a, con los colores que libremente han decidido y sin seguir ninguna directriz, por lo que la riqueza de estos dibujos está en gran medida en sus particulares diferencias.



En relación también a la temática del acoso escolar, me parece interesante dejar plasmada la siguiente creación de Alejandra, donde me sorprende gratamente la creatividad propia de la infancia. Podemos observar como ha recreado una carita triste con lágrimas, la cual difiere mucho del resto de caras creadas por otros alumnos, por lo que ha llamado especialmente mi atención. A su vez, se encuentra una casa y una niña triste, que da lugar a cuestionar sobre si esta niña puede encontrar algún factor que le preocupe u ocasione malestar en su hogar, o si en cambio su casa forma parte del lugar que le sirve como escape. Lo cual desafortunadamente no pude saberlo, pues debido a la escasez de tiempo, se hacía prácticamente imposible analizar y comentar con detalle el dibujo de cada niño/a. Por lo que esta investigación, podría a su vez derivar en otra sesión que permitiese hablar de forma más distendida sobre las creaciones de cada uno/a, ya que aunque se hizo, no pudo dedicársele el tiempo oportuno.



Por último, comentar lo producido acerca de la preocupación por la enfermedad tanto de familiares como amigos/as o personas conocidas por el alumnado. En general, en las producciones sobre esta preocupación, el alumnado comentó que había dibujado a gente que había muerto por estar "malita", incluso un alumno comentó, que había dibujado a un robot que estaba enfermo, lo cual me resultó bastante curioso. En la imagen puede observarse como aparece gente llorando o gente tumbada en una cama, relativa a la relación que hacen entre estar malos y estar metidos en la cama para mejorarse. Alguna alumna incluso comentó lo aburrida y dura que es la estancia en los hospitales.



3.4.2 Práctica artística con las personas del centro de día de una residencia.:

Al llegar a la residencia me encontré con la animadora social y la psicóloga, las cuales estuvieron presentes como apoyo durante la realización de la propuesta. Mi sorpresa al llegar a la residencia fue encontrarme únicamente con un grupo formado íntegramente por mujeres, en la sala había también un hombre pero se mantenía al margen dormido en una silla. Posteriormente, se acercó a ver que hacíamos otro señor, pero muy reacio ante la práctica artística decidió observar pero no participar, indicando que era cosa de mujeres. Tras mi sorpresa, pregunté a la animadora y a la psicóloga por qué únicamente había mujeres, ante lo que me respondieron que las mujeres son las más dispuestas a realizar actividades de este tipo y que los hombres, prefieren mantenerse al margen descansando y viendo la tele. Información que me pareció muy relevante, pues nada más llegar ya obtuve información acerca de cómo los hombres de la tercera edad visualizan este tipo de prácticas artísticas y en general, otras actividades de ocio y expresión grupal. Obtenemos aquí un gran ejemplo de sesgo de género en ciertas actividades.

Al llegar allí, había mujeres que estaban coloreando, otras manipulando y contando garbanzos y otras en cambio, solo miraban. Al presentarme, la animadora dio la orden de recoger todo y algunas se mostraron reacias a dejar su actividad para comenzar con la dinámica en cuestión. Lo que me dio a entender, que o bien no se mostraban demasiado encantadas con la idea o que en cambio, no le habían comunicado que iban a llevar a la acción una práctica artística con una alumna de la universidad.

En primer lugar, me presenté al grupo y les dije de donde venía y lo que íbamos a hacer en ese rato juntas. Tras ello, cada una se presentó para poder conocerlas

mejor y tener una breve toma de contacto inicial con el grupo, tal como puede verse en la posterior imagen presentada.



Una vez realizada la dinámica de presentación, comencé enseñándoles una imagen que plasmaba la fachada de una oficina de desempleo y un montón de jóvenes haciendo cola para entrar en ella. Este fue el punto de partida, por lo que les indique que lo que veían en la imagen era algo que a mí me preocupaba en exceso y como a mí, a un montón de jóvenes más. Les pregunté ¿qué era lo que veían? y tras varias interpretaciones erróneas, pues creían que yo era trabajadora de una oficina de desempleo, llegamos de forma colectiva a la preocupación que yo les pretendía transmitir, el desempleo en los jóvenes.

Las intervenciones fueron en mayor medida por dos de las mujeres allí presentes, mientras que las otras asentían con la cabeza pero no participaban y algunas ni si querían miraban o mostraban atención a lo que allí estaba aconteciendo.

Tras ver esta poca participación, decidí insistir con otro ejemplo de preocupación social para de este modo animarles a participar y reflexionar, a la vez que permitía que me conocieran un poco más, pues

como bien les indiqué esa imagen era algo que de forma personal a mí me preocupaba especialmente. En esta ocasión, les mostré una imagen donde se veía como un hombre robaba a otro la cartera sin que este primero se diera cuenta. Igualmente, tras ello volví a preguntar si sabían qué era lo que veían en la imagen y se la pasé para que pudieran verla mejor. Tras varias interpretaciones (terrorismo, un hombre que apunta a otro con una pistola) concluyeron en que se trataba de un robo. Y en esta ocasión, pude observar más participación y más desinhibición, lo que provocó un diálogo más fluido, pues enseguida comenzaron a comentar ejemplos de robos que habían vivenciado personalmente o que conocían por medio de otras amigas o por la televisión. Así concluimos en que el robo era un tema que a ellas también les preocupaba profundamente y más debido a que muchas de ellas vivían solas en casa. Además la animadora intervino para indicarme que allí en la residencia ya se habían encargado de dar algunas indicaciones acerca de cómo deben actuar y de las precauciones que deben tener para evitar ser víctimas de robos.



Después de toda la conversación surgida acerca del tema del robo, volví a insistir en que me contaran algo que a ellas les preocupase y ahí sí que surgieron varios temas, como el de la pérdida de salud. Una de ellas, comentó que le preocupaba mucho estar perdiendo visión, por lo que cada vez se veía más incapacitada y menos feliz. Tras esta intervención, las demás también afirmaron que era algo que les preocupaba a todas.

Otra preocupación social que presentaban estas mujeres de la tercera edad y la cual no esperaba encontrarme, era la poca seguridad que tienen hoy en día los jóvenes al salir de fiesta en la noche, pues se encuentran expuestos a alcohol y drogas de forma habitual. De igual modo, les preocupaba todas las muertes y desapariciones de jóvenes que están sucediendo actualmente, más en concreto desapariciones de chicas. Por lo que la mujer que intervino alegaba que echaba en falta más presencia policial en las calles durante la noche.

Tras el dialogo, les indiqué que debían ponerse de acuerdo sobre un tema, el que más les preocupase de todos los comentados, pues íbamos a plasmarlo de forma grupal en un dibujo. El tema elegido fue el robo, pues varias de ellas habían sufrido en primera persona dichos atracos y se sentían muy indefensas e indignadas ante ello.

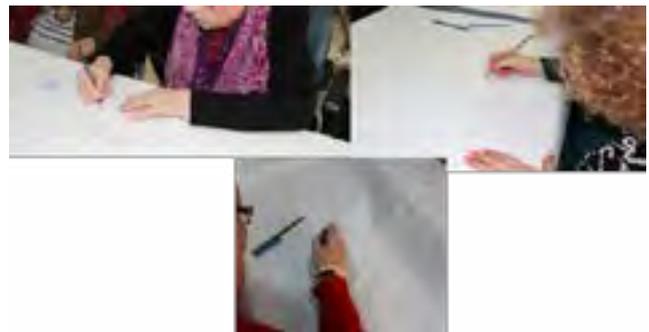
Una vez decidido el tema, coloqué papel continuo en ambas mesas (se encontraban sentadas en dos mesas, por lo que había dos grupos). La idea era la misma que con el alumnado de infantil, pero me comentaron que a pesar de que no todas disponían de silla de ruedas o andador, era prácticamente imposible pedirles que se levantaran para andar alrededor de la mesa. Pensé entonces en girar el papel cuando pusiera la música y así adaptar la actividad al grupo.

Una vez repartido el material, les indiqué que podían dibujar libremente aquello que quisieran en relación al tema acordado y fue entonces cuando encontré muchas negativas. Algunas ni siquiera intentaron dibujar algo, ya que se veían muy inseguras indicándome que nunca habían ido a la escuela y que no sabían dibujar, ni escribir. Yo las animé haciéndoles ver que no importaba que el resultado fuera mejor o peor sino que lo importante era intentar plasmar su reflexión sobre el tema de la forma que cada una pudiera y quisiera, pero finalmente muchas de ellas se negaron completamente a participar en la propuesta. Otras en cambio, lo intentaron pero debido a la falta de visión indicaban que no podían dibujar bien y también

su papel fue el de observación, tal y como puede observarse en la imagen posterior.



Algunas sí que alegremente se animaron ante la idea de dibujar acerca de lo acordado y tras ello, me comentaban que significaba lo que habían dibujado o escrito. Algunos de los momentos fotografiados fueron los siguientes.



Al ver tan poca participación, decidí abortar la idea de girar el papel al poner música y en cambio, puse música durante todo el proceso para ambientar la práctica y cada una dibujo únicamente lo que ella quiso en relación al tema del robo/atracó. Algunas de las producciones son las a continuación expuestas.



En esta primera imagen donde priman colores verdes y azules se observa como esta mujer recreó lo visto en la imagen que yo les mostré, pero añadió corazones y flores pues indicaba que la sociedad necesitaba de amor y más humildad para evitar estos casos de robos.



En la imagen arriba mostrada, puede verse como en este caso la preocupación se centraba en los robos en el hogar, por lo que ha dibujado una casa. La mujer comentaba que había sido víctima de un intento

de engaño por unos supuestos trabajadores de una compañía de gas, que luego resultaron ser timadores.

Para concluir, es oportuno incluir una imagen que no hace referencia expresa al tema elegido de forma grupal, sino que se centró en una preocupación personal que presentaba una de las mujeres. Ella me contó que lo que había dibujado hacía referencia a un intento de secuestro que había presenciado cuando era más joven, pues habían intentado secuestrar a su hija, pero afortunadamente todo quedó en un gran susto.



Aunque la participación fue más pobre de lo que esperaba inicialmente, me alegró enormemente poder compartir con ellas este momento y resultó una experiencia a la vez interesante y emocionante para ambas partes. Así se pudo comprobar en la expresión que mostraban aquellas mujeres que se involucraron y tomaron parte de todo lo vivenciado allí y prueba de ello es la imagen posterior, donde fue la propia mujer quien con una gran sonrisa me indicó que quería ser fotografiada mientras realizaba la práctica.

En la imagen de grupo, puede comprobarse como se dedicó tiempo (al igual que con el alumnado de infantil) a dialogar con cada una sobre lo que habían creado, para posteriormente contárselo al resto de compañeras del grupo.



4. Análisis y resultados obtenidos::

Los resultados de esta investigación ha sido descritos y manifestados a lo largo del desarrollo de la propuesta artística, pues en la investigación educativa basada en las artes y en la investigación acción-participación, lo verdaderamente relevante, como ya se comentó, no es el resultado final únicamente sino el propio desarrollo y la acción que ha dado origen a todo ese proceso. Por lo que las deducciones y narraciones de todo lo vivenciado tanto en el colegio como en la residencia, dan por sí mismo gran respuesta a la hipótesis planteada en esta investigación.

El uso del arte como método para conocer y expresar las preocupaciones sociales propias de la infancia y la tercera edad, resultó una vía satisfactoria principalmente en educación infantil. La respuesta

del alumnado fue excelente y a pesar del espacio tan poco apto que presentaba el aula para la realización de la práctica, por la distribución del mobiliario, ésta pudo llevarse a cabo de forma óptima y el alumnado uso el arte plástico como vía para dar salida a sus preocupaciones personales y sociales.

En cambio, con la tercera edad el uso del dibujo artístico como vía de expresión y reivindicación social no ha resultado del todo eficaz, siendo esto en gran parte debido a la falta de contacto que la tercera edad ha tenido y tiene con el mundo artístico. Esto pone de manifiesto la necesidad de prestar más atención a este ámbito en la tercera edad, pues ya quedó a lo largo del artículo demostrado los diversos beneficios que sus prácticas revierten en estas personas.

Así mismo, los resultados obtenidos en lo que respecta a los temas de preocupación social de cada colectivo, son puntos de partida que permitirían seguir trabajando con ellos dichas temáticas. En el caso de infantil, la enfermedad y el acoso escolar fueron los más repetidos, pero no por ello los más importantes, por lo que esta práctica puede servir para fomentar, trabajar y concienciar al alumnado sobre la necesidad de hacer frente y tomar conciencia social ante estas problemáticas, lo que sin lugar a dudas sería un pequeño paso hacia lograr una sociedad más libre, justa y equilibrada. De igual modo, podría profundizarse más detalladamente en todos aquellos temas que el alumnado comentó que les preocupaban, pero debido a la breve franja horaria de la que se dispuso para realizar la práctica todo fue realizado a un ritmo más rápido del que hubiese sido el ideal para poder dejarles más margen de pensamiento y reflexión. Y a su vez, hubiese sido idóneo haber prescindido de algunas de las imágenes de referencia mostradas para guiar la práctica, lo que posiblemente habría sido más fructífero al realizarse en una sesión más larga o incluso en varias de ellas.

Por otro lado, el tema que más preocupaba a la

tercera edad era el de los robos y atracos, debido sustancialmente a que es en esta edad cuando más vulnerables y expuestos se muestran ante estos sucesos. A fin de evitar y cambiar estas horribles situaciones a las que se ven expuestos muchos de nuestros mayores, podría ser eficaz crear más dinámicas que permitan darle herramientas y orientaciones que sirvan para prevenir estos atracos.

Por ello, también esta práctica activista comunitaria es fácilmente integrable dentro del propio currículum escolar (en cualquiera de los diferentes niveles educativos) debido a que los objetivos y contenidos que se plantean en ella, son sin lugar a duda parte de las áreas de conocimiento de educación infantil. También es propio de la vida cotidiana de todos, por lo que esta práctica tiene oportunidad de llevarse a cabo con cualquier grupo social pues todos vivimos y sufrimos las problemáticas de la humanidad. Y de igual modo, todos mostramos y necesitamos la oportunidad de sentir y expresar libremente todo aquello que concebimos en nuestro yo más interior y que necesita ser compartido y reflexionado.

5. Conclusiones:

Tras analizar los resultados obtenidos en esta investigación, es coherente indicar que la investigación educativa artística es totalmente útil para investigar acerca de temas sociales y educativos, dadas sus características.

Este tipo de investigaciones permiten fácilmente conectar a las personas con su propia historia de vida, con los problemas cotidianos, con los que afectan de forma grupal y con aquellos más personales. A su vez estas investigaciones permiten buscar de forma conjunta el motivo de estas problemáticas, así como posibles vías de solución a estas. Es desde la propia sociedad desde donde deben buscarse y detectarse los problemas sociales y atender a ellos en la mayor

brevidad posible, pues solo de este modo podremos ir labrando una sociedad más concienciada y justa al respecto.

Así mismo, comenzar a educar a la infancia en el medio artístico como vía idónea para expresarse y relacionarse con el resto, concluirá a largo plazo en unos ciudadanos abiertos al arte contemporáneo y al cambio social. Y de igual modo, poder poner en contacto a la tercera edad con estas prácticas contemporáneas les permitirá observar y analizar los cambios que se están viviendo actualmente y les dará una visión muy distinta del arte a la que ellos tienen, pues únicamente conocen el "arte tradicional", el arte ligado a la belleza y la simple admiración o exposición en lugares totalmente encasillados.

Este cambio social, no puede producirse de forma inmediata, ni únicamente con haber realizado esta investigación, pero parece que podría resultar efectivo si este tipo de prácticas se desarrollasen de forma habitual. En cambio, sí que se han demostrado beneficios directos al realizar la práctica, en referencia a las relaciones interpersonales, el desarrollo de la creatividad e imaginación, fomento de la psicomotricidad y la reflexión grupal e individual.

No obstante, esta investigación podría continuarse ampliando la práctica artística a otros colectivos para obtener más información al respecto. O también volviendo a realizar otras prácticas artísticas con estos mismos colectivos, a fin de seguir investigando e intentando buscar las vías más oportunas para conocer y buscar el cambio en ciertos aspectos de la sociedad actual. Además considero que sería interesante plantear otro tipo de actividad artística con la tercera edad para tratar el mismo tema planteado en la investigación, pero haciendo uso de otros medios con el fin de comprobar si pudieran hallarse otra vía más satisfactoria y adecuada para conseguir el fin deseado con este colectivo.

Referencias

- Abad Molina, J. (2011). Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/artistica/articulos01.htm>
- Ander-Egg ,E. (2003). Repensando la investigación-acción-participativa. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34317063/REPENSANDO_LA_IAP.ANDER-EGG.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1516043067&Signature=J9hP9MUqHvWAHLGCcN%2FCLkMUrn0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRepensando_la_Investigacion-Accion_Participativa.pdf
- Delgado, M. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre la estetización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Quaderns-e. Institut Català d'Antropologia*, 18(2), pp.68-80. Recuperado de: [file:///C:/Users/DEBORAH/Downloads/274290-374469-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DEBORAH/Downloads/274290-374469-1-SM%20(2).pdf)
- García, S.A.S. (2 de Noviembre de 2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El artista*, (2), pp.80-97.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuesta para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26),85-118.
- Martín, J.(2015). V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL. Sobre artivismo {Mensaje en un blog}. Recuperado de: <https://congresoeducacionartisticayvisual.wordpress.com/sobre-artivismo/>
- Ministerio de Educación. Aulas de verano : principios. (2011). Formas de expresión y creaciones propias: la competencia cultura y artística. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15158.pdf&area=E>
- Moreno, M. I., Tirado de la Chica, A., López- Peláez, M. P., y Martínez, M. (2017). Investigación basada en las artes como Investigación Educativa: análisis de una experiencia en el colegio San Isidro en Guadalén. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 125-144.
- Ortega , C.V. (2015). El artivismo como acción estratégica de nuevas narrativas artístico-políticas. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 10 (15),pp.100-111 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279038948008>
- Palacios, G.A. (2009). El arte comunitario: el origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*,4,pp.197-211.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46), pp-no numerado
- Pinedo, M. (sin fecha). El pensamiento divergente en el área plástica a través de retos (trabajo fin de grado). *Campus Público María Zambrano, Segovia*.
- Romero, B. L. (2004). Arte terapia. Otra forma de curar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 101-110.

Salazar X. y Olivos F. (eds.). *Artivismo. Cambio social y activismo cultural*. Lima: IESSDEH, UPCH.

Toso, D. (2009). *Arte público colaborativo-participativo. La función pedagógica y transformadora del arte colaborativo. Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*,4, pp.239-243.

0+

0+

Eufemio Fernández López
Escuela Superior de Diseño de Madrid
info@euphemiofernandez.com

Recibido 13/03/2018
Aceptado 28/06/2018

Revisado 07/06/2018
Publicado 01/07/2018

Resumen

Este ensayo performativo es una acción grabada en la intimidad. Se trata de una performance crítica con la obtención de un producto artístico final. Consta de 4 partes y un epílogo donde se explica la percepción del ensayo, las críticas sociales a las que hago referencia y la idea de este proyecto. Un proyecto que habla de las injusticias en el mundo del diseño y del arte.

Abstract

This performative essay is an action recorded in privacy. It is a critical performance with the obtaining of a final artistic product. It has 4 parts and an epilogue. Here is explained the perception of the essay, the social criticisms to which I refer and the idea of this project. A project that talks about injustices in the world of design and art.

Para citar este artículo

Fernández López, Eufemio (2018). 0+. Tercio Creciente, 14, págs. 131-138. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.10>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.10>

www.terciocreciente.com

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

*Ensayo
performativo*

Palabras clave / Keywords

Performance, sangre, critica, diseño, moda

Performance, blood, criticism, design, fashion

Para citar este artículo

Fernández López, Eufemio (2018). 0+. Tercio Creciente, 14, págs. 131-138. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.10>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.10>

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

Ensayo performativo



ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.10>

www.terciocreciente.com

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

*Ensayo
performativo*



ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.10>

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

Ensayo performativo



ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.10>

www.tercioreciento.com

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

*Ensayo
performativo*



ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.10>

www.terciocreciente.com

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

Ensayo performativo

<https://youtu.be/QUVPS9UUzO8>

La clase magistral en la educación: artes plásticas y musicales

Lecture-style classes in Art and Music Education

Antonio Félix Vico Prieto
Universidad de Jaén
afvico@ujaen.es

Recibido 19/06/2018
Aceptado 24/06/2018

Revisado 24/06/2018
Publicado 01/07/2018

Resumen

Desde el comienzo del presente siglo, el sistema educativo está tratando de arrinconar la clase tradicional, que asume la idea de un profesor como único transmisor de conocimiento y un alumnado que atiende a las clases de forma pasiva, intentando sustituirla por otros métodos y estrategias educativas, que traten al alumnado como una parte activa en el proceso de aprendizaje. Las técnicas ligadas al juego o las clases invertidas aparecen como técnicas educativas novedosas y actuales, pero, en realidad, dichas formulas pedagógicas se basan en las aportaciones de pedagogos como Guy Brousseau o John Dewey. La diferencia, claro está, es que los estos métodos asumen como herramienta

Abstract

There is a technological revolution happening in our classrooms nowadays. At the present time, the Lecture-style of transmission learning is being eliminated and classrooms are becoming a place of exploration and collaboration. Project-based learning, gaming and everything related to new technology are now the mainstream pedagogical method. Although this ideas seem modern and actual, project-based methods have their roots in proposals such as the teachings of Guy Brousseau or John Dewey. There is no doubt that technology has helped to facilitate these proposals, and to widen the possibilities for teaching, learning and connection. This work aims to show the possibilities

Para citar este artículo

Vico Prieto, Antonio Félix (2018). La clase magistral en la educación: artes plásticas y musicales. *Tercio Creciente*, 14, págs. 139-144.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.11>

principal el uso de las nuevas tecnologías. Así, este trabajo propone una revisión crítica de las últimas tendencias educativas ligadas a las nuevas tecnologías, incidiendo de forma particular en cómo los educadores en arte pueden dar un paso adelante para mejorar la didáctica de las materias ligadas a la educación artística.

for embedding technology into teaching and understand the role of new technology related to art education. How art educators might embed technology and understand possible challenges you may face as a teacher using technology.

Palabras clave / Keywords

Clase tradicional, nuevas tecnologías, arte, pedagogía, estrategias educativas

Lecture-style class, technology, Art, pedagogy, educational strategies

Para citar este artículo

Vico Prieto, Antonio Félix (2018). La clase magistral en la educación: artes plásticas y musicales. Tercio Creciente, 14, págs. 139-144.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.11>

¿El ocaso de la clase magistral?

La clase tradicional, basada en que el profesorado que ofrece una clase magistral y el alumnado escucha de forma pasiva, parece llegar a su fin. Con la llegada del nuevo milenio, el sistema educativo está tratando de arrinconar la tradicional clase magistral intentando sustituirla por otros métodos y estrategias educativas, que traten al alumnado como una parte activa en el proceso de aprendizaje. Así, surgen en nuestras aulas el ya conocido aprendizaje basado en proyectos, la “gamificación”, e incluso, desde comienzos de la presente década, la metodología del flipped learning. Todas estas técnicas educativas nos parecen novedosas y actuales, pero, aunque seguramente lo son, dichas propuestas pedagógicas hunden sus raíces en la heurística clásica, o las enseñanzas de Comenio, Giner de los Ríos, Guy Brousseau o John Dewey (Brousseau, 2007; Dewey, 1938/2004). La diferencia, claro está, es que los nuevos métodos de enseñanza asumen como herramienta principal el uso de las nuevas tecnologías de la imagen y sonido.

De hecho, la primera idea que deberíamos abordar es el porqué el uso de las nuevas tecnologías se nos presenta como la píldora mágica con la cual que seremos capaces, por fin, de renovar nuestros sistemas educativos. No es una cuestión menor, todos somos conscientes de que educadores y gobiernos acuden al uso de la tecnología en un intento de renovar los métodos pedagógicos para así derrotar la clase magistral, porque, en opinión de una cierta mayoría, es una metodología obsoleta. Quizá esa sería la primera pregunta que deberíamos hacernos, ¿por qué la clase magistral está tan denostada hoy día?

No sin envidia, admiramos a instituciones como el MIT de Massachusetts o la Universidad de

Harvard que han logrado desterrar, al menos en gran medida, la idea de clase magistral. Parece ser que una de las claves está en el uso de las nuevas tecnologías. Aunque a algunos les pueda parecer una observación sarcástica, si bien hecha desde una perspectiva global, nuestros centros de enseñanza (sobre todo universidades) no parecen estar lejos de estas instituciones de referencia en cuanto aularios y medios tecnológicos. Entonces, ¿por qué no somos el MIT? Seguramente, porque nuestro sistema educativo está diseñado en torno a la pedagogía tradicional. Quizá este sería un primer diagnóstico: estamos intentando encontrar un nuevo sistema educativo pero, al final, sólo estamos introduciendo ordenadores y tablets en nuestras aulas (Beetham, H.; McGill, L.; and Littlejohn, A., 2009). Sí, parece que vivimos en un extraño desajuste en el que utilizamos tecnología moderna pero con pedagogía anticuada, ese parece ser el patrón. Muchos centros educativos están gastando grandes cantidades de dinero en comprar ordenadores para su alumnado porque creen que la tecnología lo cambia todo. Y, no es así, a nuestro juicio, el camino es innovar en las técnicas de aprendizaje.

Nuevas propuestas educativas: desde el juego al más allá

Con la idea de encontrar el santo grial que solucione los problemas en nuestras aulas, grupos de investigadores de diferentes partes del mundo centran su trabajo en demostrar que el alumnado no aprende a base de discursos, es decir, plantean que aprender al margen de la clase magistral es mucho más efectivo. Jon Bergmann es uno de esos pioneros. A principios de la década de los dos mil, puso en marcha el llamado Flipped Classroom, la clase invertida. El alumnado estudia en su casa la

materia que el profesor previamente les ha dejado en una página virtual (similar a las páginas MOOC de las nuestras universidades), y una vez en clase al día siguiente, el profesorado divide a los estudiantes en grupos, les pone a trabajar sobre el contenido visualizado en casa, resuelve dudas y les hace de guía. Según Bergmann, la ventaja principal del Flipped Classroom, es que el profesorado se adapta a los diferentes ritmos de aprendizaje y ninguno de los estudiantes se queda atrás. En su opinión, utilizando la clase magistral el profesorado enseña la materia en el aula, que para algunos estudiantes será muy fácil de asimilar y para otros no. La gran ventaja pues de este método es la personalización de la enseñanza.

Johan Brand, uno de los pioneros de enseñar a través de los video juegos, es el creador de Kahoot! una App que condensa toda la idea de "gamificación" del aula. Esta herramienta permite al profesorado crear cuestionarios, introducir vídeos, audios y medir el nivel de conocimiento del alumnado. Los estudiantes responden a sus preguntas usando un móvil, una tablet u ordenador. Respaldado por numerosas evidencias científicas, la "gamificación" defiende que el aprendizaje se produce cuando somos capaces de activar el llamado sistema de recompensa cerebral, esto nos motiva y mejora nuestro estado de ánimo. Realmente es aprender como lo hace un niño jugando con una App (Drent, M.; Meelissen, M. 2008).

Marc Prensky, conocido por ser el autor del término "nativos digitales", es el uno de los grandes defensores del aprendizaje basado en proyectos, un modelo que pone al alumnado a experimentar al margen de las asignaturas o las clases tradicionales. Su idea es que no necesitamos aulas ni escuelas, porque agrupar al alumnado en grupos (incluso por edad), es antiguo. Su propuesta defiende la idea de buscar espacios donde el alumnado pueda hacer proyectos y trabajar junto. El profesorado colabora en esta idea enseñándoles, si es el caso, a través de dispositivos móviles (Prensky, 2001). A nuestro juicio, las propuestas de Prensky son realmente valiosas y llamativas, pero nos llevan a un vértigo absoluto. Si no hay exámenes, no hay aulas ni libros de texto,

¿qué hacemos con nuestros edificios? ¿Qué pasa con el sistema de evaluación? ¿Qué nivel de conocimientos tendrá nuestro alumnado? En este punto se nos antoja útil recapitular la información y quizá, no huir de preguntas incómodas. Sinceramente, tenemos la extraña certeza de que se nos está escapando algo.

¿Para qué enseñamos?

Si reflexionamos sobre nuestro día a día en las aulas, seremos conscientes de que en ellas es muy común el uso de herramientas como, PowerPoint, ordenadores, tablets, cámaras de cine, etc., pero todos sabemos que, aún así, hay una parte del alumnado que simplemente no tiene gana de aprender. Si las nuevas tecnologías se utilizan de forma rutinaria en nuestros centros de enseñanza, ¿por qué el alumnado se descuelga de nuestras clases? ¿La culpa la sigue teniendo la clase magistral? Creemos que no, se nos escapa una evidencia clara: aprender cuesta trabajo (Enochsson, A.; Rizza, C. 2009). Además, quizá hay que añadir un problema que nadie quiere plantear, y es que, en gran parte, nuestro alumnado no ha encontrado su sitio, no están donde ellos quieren estar. Hay está, seguramente, la ventaja de centros como el MIT o Harvard, allí todo el mundo quiere estudiar.

Quizá la solución esté en que la educación deba de plantearse desde todos los niveles de la sociedad, profesorado, alumnado, familia e instituciones. Quizá se necesite un cambio, profundo, y este debe de hacerse desde abajo, no desde los despachos. No deberíamos quedar cegados por el espejismo de las nuevas tecnologías, estas son sólo una herramienta más, necesaria sin duda, en este engranaje. En nuestra opinión, la solución no pasa por introducir Super Mario bros en clase, no se trata de introducir la tecnología en al aula a toda costa. El problema, es que, posiblemente, no estamos diseñando los sistemas educativos teniendo en cuenta la vida de nuestro alumnado. Deberíamos preguntarnos porqué se aburren y deberíamos lograr que quieran aprender (Gillen, J.; Barton, D. 2010).

Para avanzar en este camino quizá tendríamos que plantearnos una serie de cuestiones fundamentales (a

veces seguramente incómodas), por ejemplo, ¿para qué enseñamos? En la actualidad vivimos dentro de una inercia que nos empuja como docentes a formar a nuestro alumnado para los trabajos del futuro. No en vano los grandes gurús de la pedagogía actual (Marc Prensky, Peter Senge, Johan Brand o David Roberts) defienden esa idea, y posiblemente, en general, eso debe de ser así, debemos preparar a nuestro alumnado para la sociedad del presente. Aunque a nuestro juicio, la educación debería de llevar aparejada siempre la idea de humanismo, si no, es muy posible que logremos a grandes expertos en computación, finanzas, o tecnología, pero con verdaderos déficits como ciudadanos y como personas (Lluna, S.; Pedreira, J. 2017).

Otra pregunta que quizá todos deberíamos hacernos es, ¿por qué debemos defender el arte en escuelas y universidades? Posiblemente la respuesta todas estas preguntas es que, defender el humanismo y las enseñanzas artísticas en nuestros centros de enseñanza, es la única vía para que el alumnado consiga tener un pensamiento crítico y que aprenda a innovar, que aprenda a ser creativo. Hoy día nuestra sociedad demanda perfiles muy transversales porque la especialización por sí sola ya no vale. Para enseñar esto, la educación artística es de absoluta utilidad.

Tecnologías de imagen y sonido ¿el nuevo santo grial?

Por supuesto nos faltaría una última pregunta, ¿por qué necesitamos las nuevas tecnologías en clase? La respuesta se nos antoja sencilla: vivimos en un mundo nuevo. Si pensamos que podemos educar a nuestro alumnado alejado de las nuevas tecnologías aduciendo que no conocemos su uso, nos estaríamos equivocando y, seguramente, seríamos unos irresponsables al no querer trabajar con estas herramientas, entre otras cosas, porque le estaríamos diciendo a nuestro alumnado: paso de eso, yo ya no tengo que aprender más (Lluna, S.; Pedreira, J. 2017).

No nos queda más remedio que ser humildes y comprender que su mundo es diferente al nuestro. Debemos caer en la cuenta de que no hay otra opción salvo escucharlos. Entender lo que les interesa a nuestro alumnado es pensar en lo que les importa. Entenderles desde otra visión, esto es ser creativos, y las tecnologías, desde este punto de vista, son un punto de encuentro. Por eso el profesorado necesita experimentar con la tecnología y encontrar nuevas formas de enseñar con mayor eficacia. Las nuevas tecnologías se convierten así en una ayuda vital para transformar la educación.

A modo de conclusión, sí que nos gustaría hacer una llamada de atención al lector. Más allá de estar o no de acuerdo con las posiciones que defiende el presente artículo, creemos que es de gran importancia discutir la pertinencia de la clase magistral (y por tanto la llamada pedagogía tradicional), aunque asumimos que hay, y debe haber, diferentes puntos de vista que se pueden considerar sobre este tema en cuestión. Con toda seguridad no hay una única solución para el tema que abordamos. Estamos hablando de un cuestión de extraordinaria envergadura que lleva planteándose desde el principio de la propia noción de enseñanza. Cada país y situación es diferente. Aún así, se nos hace difícil pensar que la clase tradicional sea el gran problema de todo. Visualizar una sistema con profesorado cargado entusiasmo y alumnado centrado en aprender sí que debería ser la línea a seguir y, muy posiblemente, sería gran parte de la solución. Lejos de caer en el desanimo, el profesorado dedicado a la docencia en arte deberíamos de ser conscientes que este nuevo tiempo nos ofrece la posibilidad de aportar a la enseñanza actual, la gran herramienta que supone pensar y actuar como un artista: el ser creativo. Acercarse a la información que ya conocemos desde otra perspectiva y, por supuesto, probar junto al alumnado propuestas que mejoren la dinámica de las clases, ahí es donde está el sitio de las nuevas tecnologías.

Referencias

- Beetham, H., McGill, L., Littlejohn, A. (2009). *Thriving in the 21st century: Learning Literacies for the Digital Age*. Glasgow: Caledonian University.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Zorzal
- Dewey, J. (1938/2004) *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Drent, M, Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*, 51, 187-199
- Enochsson, A., Rizza, C. (2009). *ICT in Initial Teacher Training: Research Review*. OECD Working Papers, 38.
- Gillen, J., Barton, D. (2010). *Digital Literacies*. TLRP
- LLuna, S., Pedreira, J. (2017) *Los nativos digitales no existen*. Barcelona: Deusto.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, 9(5).

Las artes performativas como recurso en la difusión del patrimonio arqueológico. Cómo contar la muerte de un príncipe íbero.

The performative arts as a resource in the dissemination of archaeological heritage. How to count the death of a iberian prince.

Manel Jesús Torres Soria

Universidad de Jaén, España

Instituto Universitario en Investigaciones Arqueológicas

mtsoria@ujaen.es

Recibido 23/02/2018

Aceptado 29/05/2018

Revisado 27/05/2018

Publicado 01/07/2018

Resumen

Explicar la muerte en época ibérica, tanto para adultos como para menores, ha sido un tema complejo en la animación del patrimonio. Por ello, desde la gestión del centro de Interpretación de las Tumbas Principescas de Toya y Hornos (Peal de Becerro, Jaén), se estableció otra forma de acercar al público un tema tan complejo como la muerte de los iberos, creando como elemento vehicular la visita teatralizada.

Abstract

Explain the death in Iberian times, both for adults and childrens, has always been a complex issue in heritage animation. For this reason, from the management of the Interpretation Center of tumbas principescas de Toya and Hornos (Peal de Becerro, Jaén), another way of bringing to the public a topic as complex as the death of the Iberians was established, creating as a vehicular element the Theatrical visit.

Para citar este artículo

Torres Soria, Manuel (2018). Las artes performativas como recurso en la difusión del patrimonio arqueológico. Cómo contar la muerte de un príncipe íbero. Tercio Creciente, 14, págs. 145-154. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.12>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.12>

www.terciocreciente.com

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

Investigación

Palabras clave / Keywords

Investigación artística, Animación turística, visita teatralizada, Toya, Peal de Becerro, príncipe íbero, muerte.

Artistic research, Theatrical visit, Toya, Peal de Becerro, Iberian prince, death.

Para citar este artículo

Torres Soria, Manuel (2018). Las artes performativas como recurso en la difusión del patrimonio arqueológico. Cómo contar la muerte de un príncipe íbero. *Tercio Creciente*, 14, págs. 145-154. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.12>

1. Introducción. Otra forma de ver la animación del patrimonio.

La definición de animación del patrimonio no permanece aún en nuestro ideario de una forma clara y concisa. Siempre suele diluirse en una serie de actividades relacionadas con conocer el patrimonio, sin aportar algo diferente, cuya "animación" sea solo más actividad dentro del turismo patrimonial de la zona. Como indica J.Morales: "la terminología de interpretación del patrimonio esta bien definida desde el último tercio del siglo XX pero en España no se aplica correctamente." (Morales, 1999: 150). Y en consonancia con la anterior apreciación, la animación del patrimonio va en la misma línea, es un concepto muy usado pero vacío de contenido en su aplicación.

Por ello, la discusión acerca de la terminología a usar, sobre todo en el aspecto de marketing y de oferta al público, refleja un uso inadecuado de la misma. Visita guiadas, visitas lúdicas, visitas teatralizadas, visitas animadas, etc., todo ello buscando en la afinación al máximo de la actividad para ofrecer una mayor calidad en la animación. Pero ante ello, se observa que cuando se usan algunas referencias a actividades fuera de "lo establecido" con el objeto de definir correctamente dicha actividad, el público se siente confundido con la misma y no accede de la misma forma a la animación, llevando a multitud de actividades al fracaso.

Por este motivo, toda la animación del patrimonio debe entenderse como el medio interpretativo de participación del público en el descubrimiento de la historia, cultura y valores ambientales de un lugar determinado a través de animadores/intérpretes caracterizados (Benítez, 2007: 3). Y en el caso que nos ocupa, la visita teatralizada será la acción más representativa de animación. Concebida ésta como

una escena con personajes relacionados en el ámbito cultural donde se realiza y que éste sirve como escenario de la misma. Sólo que el público debe formar parte del acto, ofreciendo nuevas líneas de argumentación así como desenlaces diferentes. Atendiendo a la última frase, tendríamos que definirla con más exactitud con el concepto de visitas animadas por la acción determinante con el público. Sin embargo, y volviendo a la posible confusión del público respecto a la denominación de la actividad, proponemos la denominación de visita teatralizada como más definitoria e identificativa de nuestra forma de ver el acercamiento a la historia y al patrimonio. Parafraseando a V. Gessman, el teatro no se hace para contar las cosas, sino para cambiarlas.

2. El contexto: centro de interpretación de las tumbas principescas de Toya y Hornos (Peal de Becerro).

En el centro histórico de Peal de Becerro (Jaén) se puede visitar el Centro de Interpretación de las Tumbas Principescas de Toya y Hornos, donde se introduce al mundo de la muerte y los ritos funerarios en época ibérica. Un edificio construido en 2013 y financiado por la Diputación Provincial de Jaén dentro del programa turístico de Viaje al Tiempo de los Iberos. Dicho edificio forma parte de un conjunto de infraestructuras, contando con un Aula didáctica así como el propio espacio arqueológico, que hacen que sea un espacio único en la provincia. Para el caso que nos ocupa, nos centraremos especialmente en el Aula didáctica, sito en la ladera donde se encuentra el yacimiento arqueológico, y en la propia cámara funeraria de Toya.

La Cámara de Toya se localiza a unos 5 kilómetros en dirección a la aldea de Hornos. La estructura arquitectónica de la cámara tiene una planta cuadrangular y su interior se divide en tres naves longitudinales, la central tiene la única puerta de acceso a la construcción. Las dos naves laterales, a diferencia de la central, están divididas en dos espacios cada una de ellas; el primero, a modo de antecámara, comunica en ambos casos con la nave central. Los sillares de la construcción, perfectamente labrados, se colocaron sin ayuda de grapas o mortero, es decir, van montados en seco. La cubierta se caracteriza por una serie de grandes losas que se apoyan en los muros de las estancias longitudinales (Cabré, 1925: 78).

El producto turístico del Viaje al Tiempo de los Iberos es consecuencia de un patrimonio acumulado de extraordinaria importancia en calidad y en cantidad, cuyo tratamiento, posterior a la pura intervención arqueológica, ha sido desafortunado, a excepciones contadas como la Cámara de Toya y Cástulo. El resto de asentamientos, las medidas de conservación, de simple protección o de mera vigilancia han sido inexistentes. Por no decir de la difusión y puesta en valor de ese patrimonio hasta la creación de dicho producto turístico (Ruiz et alii, 2015: 487).

Viaje al Tiempo de los Iberos ha creado un viaje base en el que se incluye la visita a los centros de interpretación y salas ibéricas en museos locales como el Museo Monográfico de Cástulo en Linares y los Museos Locales de Porcuna y de Castellar o el Museo Ibero. Además de musealizaciones al abierto de lugares como la Plaza de Armas de Puente Tablas, la cámara sepulcral de Toya, Cerrillo Blanco, Cástulo, los santuarios rupestres de la Cueva de la Lobera y de Despeñaperros, hitos fundamentales para comprender la historia de los iberos (Ruiz et alii, 2015: 493).

Como venimos tratando, una de las paradas en este viaje temático, es la Cámara de Toya (Peal de Becerro). El objetivo de esta visita es mostrar cómo es una cámara funeraria principesca y su significado

en el contexto de la sociedad aristocrática ibérica. Para ello, se pretende desarrollar un contenido histórico cuyo motor pivote sobre dos aspectos clave de la sociedad ibera: la figura del príncipe como elemento aristocrático aglutinador de la sociedad de Tugia, en este caso; y por otro lado, construir un ideario de la vivencia del más allá en las iberas e iberos del siglo IV a.n.e. (Ruiz et alii, 2015: 494).

Sin duda, la importancia de este viaje temático y producto turístico viene dada por las actividades de carácter difusor y lúdico que acompañan a cada uno de los centros de interpretación y yacimientos arqueológicos que componen Viaje al Tiempo de los iberos. Actividades muy relacionadas, en gran parte, con la animación del patrimonio mediante visitas teatralizadas, talleres temáticos o visitas especializadas. Todo ello a crear un dinamismo generador por un lado de riqueza.

3. La gestión de las tumbas principescas.

En el año 2016, la empresa Turistoria, Gestión y Difusión del Patrimonio se hace cargo mediante contrato público con el ayuntamiento de Peal de Becerro (Jaén) de las Tumbas Principescas de Toya y Hornos. El objetivo del contrato no era otro que llevar a cabo la gestión integral del centro de interpretación por parte del sector privado. Para ello, la empresa adjudicataria genera un proyecto de servicio por dos años en el cuál se intenta ubicar al espacio del Centro de Interpretación como el centro de actividades culturales y turísticas de Peal de Becerro.

El proyecto pivota sobre dos ideas muy claras por parte de los gestores. La primera de ellas, es ofrecer una visita guiada por especialista en arqueología tanto al centro de interpretación como al propio yacimiento. Con ello, se pretende dar un salto de calidad a las mismas ofreciendo una visión diferente al visitante. La figura del arqueólogo invita al cliente a establecer un vínculo de confianza profesional, además de una cierta empatía, ya que la arqueología es una profesión muy apreciada por

una parte de la sociedad, a la vez que muy denostada por la otra parte. La visita completa, de una hora y media de duración, introduce al visitante al mundo ibero a través del patrimonio funerario con dos tumbas únicas en la Península Ibérica. Se conoce la vida de la sociedad ibera a través de la muerte, puesto que gran parte de la riqueza patrimonial proviene de las excavaciones de espacios funerarios iberos. Sin embargo, explicar la complejidad de la sociedad ibera a través de dos tumbas se hace harto complicado puesto que se desconoce a los iberos y a las iberas casi por completo (nos hemos encontrado con una gran cantidad de visitantes que no conocían la existencia de este periodo histórico); y más aún, utilizando como medio explicativo el ritual funerario, el ajuar, el contexto físico, la ubicación de la tumba, etc. Pero todo se complica aún más cuando las visitas son escolares, donde el tema de la muerte está muy difuminado y con grandes dosis de tabú (se establecen actividades de tipo talleres dirigidas al público infantil para paliar este problema).

Y la segunda base sobre la que se sustentaba el proyecto de gestión cultural está íntimamente relacionado con las últimas ideas del párrafo anterior: hacer comprensible la temática del centro de una forma creativa con actividades que lo favorezcan. Por ello, se crean dos actividades que hasta día de hoy han sido un éxito no sólo de público sino de consecución de objetivos. La noche de los candiles, una de las actividades, está enmarcada en la noche del 31 de octubre y se puede describir como una visita tanto al centro de interpretación como a la Cámara Sepulcral de Toya con el único apoyo lumínico de antorchas, velas y candiles. La calle de acceso al centro de interpretación se ilumina únicamente con un pasillo marcado por velas que indica el acceso al mismo. Dentro del centro de interpretación, la luz vuelve a ser un camino de velas estableciendo el recorrido de la visita; mientras que los candiles iluminan el espacio donde se encuentra la reproducción a escala 1:1 de la Cámara de Hornos. La única salvedad en el uso de electricidad es en la reproducción del video introductorio al visitante (hecho necesario para toda la visita). En cuanto a la visita al propio yacimiento, éste se hace

desde el pueblo con un tren turístico. Una vez, en el yacimiento, se usan las antorchas para iluminar el espacio colindante a la tumba principesca y el interior de la misma, con candiles. Asimismo, el interior de la Cámara de Toya se decora con las reproducciones de los elementos encontrados durante las intervenciones arqueológicas.

Esta visita tiene una serie de características que la hacen muy atractiva:

- a) Contexto: el hecho de ubicarla en la noche previa de los santos tiene el objeto de crear un “ambiente mágico” para el visitante. Tener la sensación del viaje al inframundo, al igual que podían tener los iberos del siglo IV a.n.e.
- b) Sostenibilidad: el uso de una iluminación no eléctrica ofrece al visitante una oportunidad única de concienciarse de la dependencia de la sociedad actual con la electricidad.
- c) Exclusividad: es una visita que se realiza una vez al año, lo que la convierte en un atractivo muy exclusivo y único

4. Enterrando a un príncipe

Es La otra actividad es el entierro del príncipe de Tugia, una visita teatralizada o dramatizada, en la cual el visitante es el motor de la misma, pudiendo modificar el transcurso de ella. En la visita, se reproduce el ritual de enterramiento de un príncipe ibero del siglo IV a.n.e. mediante tres actores con roles muy bien marcados e identificativos de la sociedad ibera. Estos actores forman parte del Grupo de Recreación Histórica de Úbeda, grupo que tiene como claro denominador la formación exhaustiva de sus integrantes en la historia, arqueología y arte de cada una de las etapas históricas que representan; y que ofrecen una acción didáctica en cada una de las visitas teatralizadas.

La actividad se desarrolla en tres escenarios

distintos: por un lado, en el Aula Didáctica, se lleva a cabo la acción de ofrecer el respeto a la familia del difunto príncipe, así como renovar el contrato social que los vincula a su familia. Recibido el visitante por un viajero griego, que será quién guie toda la visita, explicando cada uno de los pasos que forman la actividad, y cuya objetividad en cuanto a la visión de la sociedad ibera ayuda al visitante en su comprensión de lo que sucede. Él es quien organiza las familias que tienen que presentarse ante el príncipe heredero, creando varios grupos que deben obtener todo el atrezzo necesario para realizar bien su acción. Una vez constituidas las familias, se procede al interior del edificio, donde se encuentra el difunto en el centro del mismo, vigilado en la cabecera por el heredero y la viuda. Es el momento de entregar los bienes que sirven de homenaje al difunto y del acto de renovación de la relación clientelar mediante un discurso por parte del representante de cada una de las familias.

Una vez finalizada esta primera parte, se organiza un cortejo que trasladará al difunto desde su lugar de velación hacia su lugar de descanso eterno. Este desfile que organiza el viajero griego cuenta con diferentes aspectos: plañideras junto al difunto, músicos abriendo la procesión, cantantes entonando himnos fúnebres, portadores de las ofrendas, etc. Como se habrá podido observar, este punto de la visita es donde más licencias nos tomamos a la hora de la historia. Intentamos acercarnos a la misma a través de las cerámicas y descripciones encontradas, pero si somos ortodoxos en la misma, podríamos caer en la tentación de hacer recreación más que dramatización o teatralización, más enfocada al ocio.

El tercer espacio escénico es la propia Cámara de Toya, lugar de reposo de los restos del difunto. Tras el cortejo fúnebre, en la explanada del yacimiento arqueológico, se lleva a cabo una simulación de cremación (muy controlada y para nada fiel a la posible realidad, por criterios más que evidentes) y unos combates rituales honoríficos, donde algunos de los visitantes pelean entre sí por el honor

del príncipe difunto. Tras éstos, el guía ofrece una explicación sobre la Cámara de Toya, que a continuación, es visitada en grupos por todos los visitantes. En el interior de la misma, se encuentra la viuda del difunto velando por los restos de su esposo que han sido depositados allí, así como todo el ajuar generado durante la visita.

Los actores representan los siguientes papeles:

a) Hijo del difunto: o el heredero de la ciudad de Tugia. Vestido con túnica corta, debido a la juventud del mismo, manto con broche al hombro y cinturón con cierre de fíbula, al que se le añade como arma, una falcata. Su función es establecer la continuidad de la familia en el poder, siendo él, el máximo garante de esa dinastía. Es quién recibe las ofrendas y ofrece la renovación del contrato de la familia con su clientela (la sociedad ibera supera los límites organizativos sociales del vínculo de sangre y establece relaciones de don-contradon con gran parte de la sociedad), que en muchos casos, negocia el mismo para crear un nuevo marco de la relación clientelar. Muestra una actitud orgullosa y distante respecto a los personajes que vienen a ofrecerle sus dádivas a la familia.

b) Viuda: y madre del heredero. Con una túnica larga de lino acompañada de un sobre manto de color y un velo que cubre en parte su rostro, y que proviene de una mitra situada en su cabeza. Ornamentada con un collar y varios brazaletes, tiene que ostentar en su vestimenta todo el lujo de la familia, mostrando así su poder y estatus social. Su actitud es diferente al anterior personaje, apenas interviene sólo cuando la situación que se presenta, es un claro peligro para la familia. Su papel es puramente ostentoso, aun así, en la sociedad ibera, la legitimidad de una familia siempre era portada por la mujer, pero en los ritos sociales, la mujer ofrece una actuación secundaria.

c) Viajero griego: es el hilo conductor de toda la actividad, pues es quien ofrece al visitante todas

las claves para entender y/o participar en la visita. Su intermediación viene dada por su profundo conocimiento de la sociedad ibera pero sobre todo, por su aspecto imparcial de la misma. Introduce a las familias de la ciudad de Tugia para seguir con el rito de presentación de respeto por el difunto ante la familia, así como, dirige las diferentes actividades funerarias que componen el rito funerario.

d) Familias: interpretadas por los visitantes, que son organizados por el viajero griego en las diferentes familias que componen la sociedad (artesanos, ganaderos o agricultores) y que deben ofrecer sus presentes a la familia del difunto y renovar su relación con ellos. Es el actor más dinámico y condicionante de la actividad, su actitud participativa así como su imaginación en los distintos parlamentos ante la familia, guían las pautas de los anteriores papeles descritos.

4. Cocluyendo

La arqueología, o mejor dicho las arqueólogas y arqueólogos, hemos comprobado que nuestro papel en la sociedad no es sólo documentar y conservar el patrimonio, sino que hay que difundirlo: difusión como parte esencial y determinante de nuestro trabajo para conseguir nuestros objetivos para con nuestro patrimonio. De tal forma, que debemos ser capaces de dar los datos recabados de forma abierta y fácil de entender para la sociedad con el objeto de originar un contexto histórico bien delimitado. Si a todo ello sumamos, lo dificultoso y poco atractivo que resulta la visita a un yacimiento arqueológico sin más apoyo que unos panfletos o las explicaciones de un guía, conducen a un callejón sin salida para

la consecución de objetivos claros. Datos en bruto para que los gestores culturales puedan generar actividades y acciones que favorezca una difusión sostenible del patrimonio.

Y para ello se debe hacer desde la más absoluta ortodoxia respecto a la historia y contando con todos los elementos que nos acerquen a ella. Es aquí donde entra en juego la animación del patrimonio como herramienta necesaria para establecer un primer acercamiento al patrimonio. Un acercamiento basado principalmente en la propia experiencia para concienciar al visitante de la pertenencia del sitio visitado y establecer un vínculo más profundo que la visita guiada o simplemente la visita al lugar arqueológico.

Como explicamos al principio del artículo, el concepto de animación del patrimonio no tiene claridad de definición, lo que dificulta su aplicación al mismo de una manera específica y lo peor de todo, es que genera, por las diferentes denominaciones, confusión en el visitante. Se hace más que evidente una reflexión profunda de dicho concepto por parte de todos los actores que intervienen en la difusión del patrimonio.

Contando con el amplísimo abanico de acciones para con el patrimonio, la visita teatralizada o dramatizada con una actuación dinámica por parte de las y los visitantes es el ejemplo más preciso de animación del patrimonio. Volvemos a repetir si ésta se hace desde la ortodoxia y el respeto por la historia, se convierte en un vehículo potente para crear conciencia y sentimiento de pertenencia del visitante con el patrimonio. El objetivo último es ese: concienciar desde el arte, en este caso, desde la teatralización.



Fig. 1. Interior de la Cámara de Toya en la Noche de los candiles.



Fig. 3. Visita teatralizada. Momento de la presentación de respeto por parte de los visitantes.



Fig. 2. Visitantes en la Noche de los candiles.



Fig. 4. Visita teatralizada. Cortejo fúnebre.



Fig. 5. Visita teatralizada. Llegada del cortejo fúnebre y comienzo de los combates rituales.

Referencias

- Benítez Muñoz, F.J. (2007): Reflexiones en torno a la animación del patrimonio. En Boletín de Interpretación, 17 (pp. 3-4). A Coruña: Asociación para la interpretación del Patrimonio.
- Cabré Aguiló, J. (1925): Arquitectura Hispánica: El Sepulcro de Toya. En Archivo Español de Arte y Arqueología, nº 1 (pp.73-102). Madrid: Centro de estudios históricos. Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas.
- Morales Miranda, J. (1999): La interpretación del patrimonio natural y cultural: todo un camino por recorrer. En PH Boletín, 25 (pp. 150-157). Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico de la Junta de Andalucía.
- Ruiz, A.; Molinos, M.; Fernández, A. y Barba, V. (2015): Viaje al tiempo de los iberos. En Ruiz, A. y Molinos, M. (coord.) Jaén, tierra ibera. 40 años de investigación y transferencia (pp. 487-502). Jaén: Universidad de Jaén.



Tercio Creciente

ISSN 2340-9096

www.terciocreciente.com

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

terciocreciente@gmail.com

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