



Número Monográfico Extraordinario II

**De los lápices a la Música, Artes Escénicas y
Poesía: Otras formas de hacer y transformar/
From Pencils to Music, Performing Arts and
Poetry: Other Ways to Make and Transform.**

Editor temático de este número / Guest-edited special issue: Jesús Caballero Caballero

Diciembre 2020

AASA

Asociación Cultural Acción Social por el Arte. AASA

Inscrita en el Registro Nacional de Asociaciones con N.º: 607830
Jaén, España

AFLUIR es una Revista de Investigación y Creación Artística.
Su edición es responsabilidad de la Asociación Acción Social y Arte. AASA

ISSN 2659-7721

DOI: 10.48260/rafl

<https://www.afluir.es/index.php/afluir>

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Directora. Editora jefa / Director

María Martínez Morales. Universidad de Jaén

Coeditora Jefa / Co-director

María Isabel Moreno Montoro, Universidad de Jaén

Comité Editorial / Editorial Board

María Isabel Moreno Montoro. Universidad de Jaén, España

María Martínez Morales, Universidad de Jaén

Pilar Soto Sánchez. Universidad de Jaén, España

Jesús Caballero Caballero. Universidad de Huelva, España

María Lorena Cueva Ramírez. Universidad de Jaén, España

Martha Patricia Espíritu Zavalza. Universidad de Guadalajara, México

Alicia Martínez Herrera. Asociación Iniciativas, Andamios para las Ideas, España

Javier Andreo León. Universidad de Jaén, España

Lorenza Olivares Bremond. Asociación Iniciativas, Andamios para las Ideas, España

Francisco Rafael Nevado Moreno. Conservatorio Superior de Danza de Málaga "Ángel Pericet", España

Ana María Ezqueta Figueroa. Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba "Miguel Salcedo Hierro", España

Josué Vladimir Ramírez Tarazona. Universidad Antonio Nariño, Colombia

María Guadalupe Valladares González. Universidad de las Artes ISA, Cuba

Giselda Hernández Ramírez. Universidad de las Artes ISA, Cuba

Inírida Morales Villegas. Universidad Libre Sede de Bogotá, Colombia

Myriam Romero Sánchez. Universidad de Sevilla, España

Comité Científico / Scientific Committee

Katia Pangrazi. Directora en el Departamento de Comunicación de la Accademia Belle Arti Terni, Italia

Teresa Pereira Torres-Eça. Profesora de Arte en ESAM, presidenta de APECV, fundadora de la RIAEA,

representante europea en el consejo mundial de INSEA, Portugal

Lucía Loren Atienza. Universidad Nebrija, España

Francisco Rafael Nevado Moreno. Conservatorio Superior de Danza de Málaga "Ángel Pericet", España

Giselda Hernández Ramírez. Universidad de las Artes ISA, Cuba

María Guadalupe Valladares González. Universidad de las Artes ISA, Cuba

Bibiana Vélez Medina. Vicerrectora Académica Universidad La Gran Colombia, Colombia
Celia Ferreira. Asociación APECV, Portugal
Nazaret García Cuadrado. Personal Técnico en Investigación de la Universidad de Extremadura, España
Alexandra Murray-Leslie. NTNU ARTEC (Art and Technology), Noruega
Antonio Ruano Ruano. Culturhaza, España
María de la Paz López-Peláez Casellas. Universidad de Jaén, España
Antonio Félix Vico Prieto. Universidad de Jaén, España
Angela Saldanha. Universidade Aberta, Portugal
Maja Maksimovic. Univerzitet u Beogradu, Serbia
Hester Elzermann. Hogeschool Inholland, Holanda
Ana Rita Antunes. Asociación APECV, Portugal
Teresa López Castilla. Universidad de Granada, España
Clara Monteiro Brito. Universidade Federal do Ceará, Brasil
Fernanda Boscolo Georgiadis. Centro Universitário Senac, Brasil
María Letsiou. Athens School of Fine Arts, Grecia
Estrella Luna Muñoz. Universidade Estadual de Campinas, Portugal
Paloma Palau Pellicer. Universitat Jaume I, España
Viviana Pérez Riveros. Universidad de Jaén, España
Paulo Emilio Macedo Pinto. Profesor Asistente de la Universidade do Porto, Portugal
Ilaria Degradi. Universidad de Jaén

Diseño y maquetación / Design and layout

Jesús Caballero Caballero

Tipografía *a.fluir* / Typography *a.fluir*

Laanna Script. Lena Skrabs, Paloma Sanchez-Palencia

Imagen de portada / Cover image

María Isabel Moreno Montoro

Contacto editorial / Editorial contact

Lugar de edición: Jaén, España
revistaafluir@gmail.com

Sumario

Contents

- 6 **Editorial**
- 7 **Jesús Ruiz Bago**
Equipo Crónica. Su aportación a la divulgación del arte de Las Vanguardias Históricas en España a través de la apropiación (1969-1978) *Equipo Crónica. Its contribution to disclosure in Spain the european Avant-gardes movements through image's appropriation (1969-1978)*
- 25 **Victoria Toribio Lagarde**
Cultura visual y moda: herramientas de la educación artística para el conocimiento del alumnado adolescente / Visual culture and Fashion: tools from Art Education for the knowledge of adolescent students
- 37 **Irene Ortega López**
Una bibliografía de las formas. Dos textos y una tentativa / A bibliography of form. Two texts and an attempt
- 51 **Sara Casas Lago**
"Cantautoras". El documental y la fotografía como herramientas artísticas y de visibilización. El contexto de la mujer cantautora. Un plano artístico y social sobre la mujer cantautora / "Female singer - songwriters". Documentary and photography as artistic and visibilization tools. The context of the female singer-songwriter. An artistic and social plan on the female singer-songwiter
- 59 **Alicia Bernal Molina**
La dramaturgia escénica como creación rítmico-musical en el espectáculo Kiss & Cry / Stage dramaturgy as rhythmic-musical creation in the show Kiss & Cry
- 71 **Alicia Martínez Herrera**
De lo escrito a lo visual: la poesía en dos lenguajes / From the written to the visual: poetry in two languages
- 89 **Antonio Félix Vico Prieto**
Nadie escucha: arte, música y educación / Nobody listens: Art, music and education
- 103 **Leticia Fayos Bosch**
El grabado como metodología de enseñanza / Engraving as a teaching methodology

- 113 **Guillermo Aguirre Martínez**
Los trabajos con pólvora de Cai Guo-Qiang: El espíritu de la pintura /
Cai Guo-Qiang's Gunpowder Art: The Spirit of Painting
- 127 **Enric Font Company**
La realización de colecciones. Una actividad práctica en contextos
formativos de futuros maestros y maestras / *The realization of collections. A*
practical activity in training contexts for future teachers
- 143 **Juan Manuel Cabrera Cruz**
Diálogo entre pintura, música y poesía: tres propuestas de intermediación
del estudio de Javier Garcerá en el festival de Artbanchel (2017, 2018, 2019)
Dialogue between painting, music and poetry: three proposals of intermediation of
Javier Garcerá's studio in the Artbanchel festival (2017, 2018, 2019)
- 153 **Cisela Jiménez López**
Arte y publicidad: El concepto voyeur / *Art and advertising: The voyeur concept*
- 165 **María Paz Barrios Mudarra**
Pienso: ¿Qué pinto yo aquí? / *I think: What do I paint here?*
- 181 **Vicente Moleón**
Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas
adultas / *Artistic elements in english and memory workshops with adults*
- 203 **Ricardo Trigo Jiménez**
Nota al pie / *Footnote*
- 211 **Nora Ramos Vallecillo**
Víctor Murillo Ligorred
Alfonso Revilla Carrasco
La creación de metáforas visuales: una propuesta didáctica a partir de
la fotografía / *The creation of visual metaphors: a didactic proposal based on*
photography
- 229 **Cecilia Irazusta**
Juan Páez
Juan Pablo Vinet
Anclajes de/en la vivencia: proceso dibujo-poesía / *Anchors of/in the experience:*
process between poetry and artistic drawings
- 245 **Evelyn Biecher**
Jaidy Díaz
¡Me rindo! Escritos al oído: diálogos de creación / *I give up! Written in the ear:*
creation dialogues

Editorial

Jesús Caballero Caballero
Diciembre 2020

Nuestro papel como artistas y docentes es de vital importancia y punto de partida para abordar la apatía e indiferencia que reciben en diferentes contextos. Afortunadamente, en relación a esta cuestión, existen gran cantidad de investigaciones recientes que reivindican el papel de las artes como cuestión fundamental para el desarrollo personal, defendiendo a su vez la investigación artística y/o basada en las artes como método a través del cual abordar trabajos de investigación dentro de la comunidad educativa. Las aportaciones que contiene este monográfico es un abanico de ese tipo de herramientas.

Desde nuestra experiencia y nuestro espacio de trabajo, como artistas y docentes, tratamos en este monográfico de responder a preguntas para justificar y defender nuestro método de trabajo y acción: ¿Cuándo es investigación la práctica artística? ¿De qué manera se pueden medir resultados? ¿Cuál es su particularidad, su esencia y por qué se hace necesaria? En definitiva, este monográfico, tal y como cita Speiser, pretende dar voz a un método de indagación que utiliza elementos de la experiencia de las artes creativas, incluyendo el hacer arte por parte del investigador, como maneras de comprender el significado de lo que nosotros hacemos dentro de nuestra práctica y de la enseñanza

Our role as artists and teachers is of vital importance and a starting point to address the apathy and indifference they receive in different contexts. Fortunately, in relation to this issue, there is a large amount of recent research that vindicates the role of the arts as a fundamental issue for personal development, defending in turn artistic and / or arts-based research as a method through which to address research work within the educational community. The contributions contained in this monograph are a range of such tools.

From our experience and our work space, as artists and teachers, we try in this monograph to answer questions to justify and defend our method of work and action: When is artistic practice research? How can results be measured? What is its particularity, its essence and why is it necessary? In short, this monograph, as cited by Speiser, aims to give voice to a method of inquiry that uses elements of the experience of creative arts, including making art by the researcher, as ways of understanding the meaning of what we we do within our practice and teaching

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.76>

Equipo Crónica. Su aportación a la divulgación del arte de Las Vanguardias Históricas en España a través de la apropiación (1969-1978)

Equipo Crónica. Its contribution to disclosure in Spain the european Avant -gardes movements through image's appropriation (1969-1978)

Jesús Ruiz Bago

Universidad Complutense de Madrid (España)

jesusruizbago1986@gmail.com

Recibido 15/09/2020 Revisado 18/12/2020

Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

La obra del grupo artístico valenciano Equipo Crónica (1964-1981), constituyó desde el campo de las artes plásticas, durante un breve espacio temporal (1969-1978 aprox.), una aportación a los debates por la recuperación de los estudios de las Vanguardias Históricas europeas en España, que durante el franquismo habían sido denostadas por su pluralidad ideológica y cosmopolitismo. Este valor divulgador ha sido hoy en día sustituido por los estudios científicos normalizados de la Historia del arte en España, pero en el período político convulso de la década de los setenta en España, constituyeron una aportación desde el campo de la imagen a las grandes lagunas culturales que lastraban al país.

Sugerencias para citar este artículo,

Ruiz Bago, Jesús (2020). Equipo Crónica. Su aportación a la divulgación del arte de Las Vanguardias Históricas en España a través de la apropiación. *Afluir* (Monográfico extraordinario II), págs. 7-24, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.76>

RUIZ BAGO, JESÚS (2020) Equipo Crónica. Su aportación a la divulgación del arte de Las Vanguardias Históricas en España a través de la apropiación. *Afluir* (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 7-24, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.76>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.76>**Abstract:**

The artistic work of the Valencian group Equipo Crónica (1964-1981), was from the field of visual arts, and during a brief period of time (1969-1978 approx.), a contribution to the debate for the recovery of the studies on European Avant-garde Movements in the first decades of 20th century. These had been reviled during the Franco dictatorship for their ideological plurality and cosmopolitanism. Today, this dissemination value has been replaced by standardized scientific studies of the History of Art in Spain, but in the convulsive political period of the seventies in Spain, they constituted a contribution from the field of image to the great cultural lagoons which weighed down the country.

Palabras Clave: Equipo Crónica, Franquismo, Historia del Arte, Vanguardias Históricas, ideología

Key words: Equipo Crónica, Franco dictatorship, Art History, Avant-garde, ideology

Sugerencias para citar este artículo,

Ruiz Bago, Jesús (2020). Equipo Crónica. Su aportación a la divulgación del arte de Las Vanguardias Históricas en España a través de la apropiación. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 7-24, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.76>

RUIZ BAGO, JESÚS (2020) Equipo Crónica. Su aportación a la divulgación del arte de Las Vanguardias Históricas en España a través de la apropiación. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 7-24, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.76>

Introducción

«*Más que el ejercicio concreto de pintar, hemos trabajado sobre el ejercicio de mirar la pintura*». Esta frase la formuló Rafael Solbes, miembro del valenciano Equipo Crónica (1964-1981), intentando explicar la trayectoria artística del grupo valenciano en la entrevista que Paloma Chamorro les hizo en el programa *Artes visuales* de Televisión Española en 1979 (Chamorro, 1979). Con ella queremos señalar un aspecto concreto de la obra de este grupo de artistas plásticos valencianos: el valor divulgador de las obras de las Vanguardias Históricas en la España de los setenta. Este valor, hoy en día desaparecido, fue sustituido por el impulso de la investigación desarrollado por parte de la nueva historiografía española (Bozal, Lloréns, Marchán Fiz, Calvo Serraller, Ángel González, Juan Manuel Bonet, Quico Rivas, Juan Antonio Ramírez, Gabriel Ureña, Jaime Brihuega, Ángel Llorente, Julián Díaz, etc.). Sin embargo, en aquel momento, aunque fuera desde el punto de vista de la imagen, contribuyó a llenar la laguna que había en el estudio de ese período crucial de la Historia del arte del siglo XX, en el que movimientos como el Dadaísmo, Surrealismo, Futurismo o Constructivismo soviético eran completamente ignorados o simplemente prohibidos (González García, Calvo Serraller, Marchán Fiz, 1979, p. 10)¹. Esto se debe principalmente, a que la concepción política del franquismo chocaba de lleno con las ideologías que originaron tales movimientos, lo que provocó su denostación directa durante el Período autárquico (1939-59), seguida de una lenta recuperación de esta cultura en España que sólo fue posible a partir de la apertura de España al exterior en el contexto del Desarrollismo (1959-1975) y el progresivo aumento de la oposición a la dictadura a partir de finales de la década de los cincuenta. La trayectoria del Equipo Crónica desde mediados de los años sesenta estuvo imbuida en esta recuperación, paralela a la decadencia del régimen y la Transición a la democracia.

Equipo Crónica (1964-1981) fue un colectivo de pintores valencianos formado por Rafael Solbes Solbes (1940-1981), Manuel Valdés Blasco (1942-) (todavía en activo y en solitario) y Juan Antonio Toledo Mansanet (1940-1995). El grupo se originó a partir de la exposición itinerante por Italia titulada *España Libre*, organizada por el crítico valenciano Vicente Aguilera Cerni. A principios de 1964, Aguilera propondrá la participación a Valdés, Solbes y al historiador Tomàs Lloréns (que redactó los textos de presentación de los pintores en el catálogo), que les llevará a reunirse asiduamente para compartir ideas y charlas, que además fructificarán en la fundación de la rama de Estampa Popular de Valencia, junto con otros artistas, animados por los otros grupos de Estampa Popular de Madrid y Sevilla, activos desde principios de los 60. Estampa Popular de Valencia estará activo durante 1964-68, pero Solbes, Valdés y Toledo buscando una mayor unidad en la construcción de una obra colectiva,

1 Esta situación de insuficiencia respecto a un conocimiento adecuado de un tema tan importante se debía ciertamente, en nuestro país, a un problema de retraso cultural y marginación de las grandes corrientes de la creación artística mundial: vivíamos en plena autarquía y aislamiento franquistas, para no citar el gravísimo problema de la censura.

decidieron crear el Equipo Crónica, cuya primera aparición pública será en enero de 1965. A finales de este año, Toledo abandonó el grupo, pasando a estar definitivamente formado a partir de entonces por Solbes y Valdés. La actividad artística de Equipo Crónica se extenderá desde 1965 a 1981, un total de 17 años, que abarcarán los últimos años del Tardofranquismo y la Transición española, siendo uno de los grupos artísticos de más larga duración en el panorama del arte español. Como señala el profesor Ricardo Marín (Marín Viadel, 2002, p. 9) su obra se compone de varios centenares de pinturas y dibujos agrupados en veinte series temáticas, un centenar de serigrafías y una treintena de múltiples tridimensionales que realizaron en sus estudios en Valencia, en el taller de serigrafía Íbero-Suiza y en el taller fallero de Vicente Luna (múltiples). Realizaron más de 60 exposiciones individuales y otras muchas colectivas, la mayoría en Europa, especialmente en España, Francia, Italia y Alemania. La construcción de la obra del Equipo Crónica se basa en el recurso de la apropiación o citación, recurso del que hicieron característica de su estilo. Éste consistía en la búsqueda y selección de imágenes (de las que extraían partes o a veces utilizaban completas) de los medios de comunicación y la historia del arte. Sus obras son especialmente conocidas por la manipulación, reconstrucción y reinterpretación de imágenes, en una especie de collages pintados, con intención de activar la reflexión en el público sobre los problemas político-sociales y culturales de su realidad inmediata. Su obra tiene un evidente y marcado carácter ideológico antifranquista, que trata de expresar las contradicciones del régimen a través de asociaciones mezcla de absurdo e ironía.

Brevísima aproximación a la burbuja autárquica (1936-1959)

Gran parte de la obra del Equipo Crónica es una reacción de estos artistas frente al contexto político, económico, social y cultural del franquismo en el que habían nacido y crecido, por eso es necesario abordar de forma somera este período.

Con el término de la guerra civil, la dictadura de Franco militarizará la vida de los españoles en todos los órdenes, basándose en tres pilares: el Ejército, la Falange, y la Iglesia católica. Estos tres pilares junto con los franquistas integrales, los monárquicos, los tecnócratas, los altos funcionarios y profesionales, formarán las familias institucionales y políticas del régimen: el establishment de la dictadura². El período autárquico sumirá a España en una burbuja durante dos décadas (1939-1959) marcadas por el intervencionismo gubernamental. Siendo peculiar del caso español el grado de control que alcanzó la protección económica, la torpeza del aparato en su aplicación, y la extravagancia del lenguaje con el que se defendió, más como ideal político que como solución a la crisis de postguerra. Lo que distinguía entonces a

2 Estos grupos no estuvieron tan definidos en la realidad, pues una misma persona podía pertenecer a varios. El establishment del régimen será uno de los objetos de la crítica en la obra del Equipo Crónica, tanto de forma directa, cuando pinta las figuras deformadas de burgueses, altos cargos de la administración, funcionarios y ministros en el *Período 1964-66*, como de forma más indirecta, sugestiva y divertida en las series de *La Recuperación* (1967-69), *Autopsia de un oficio* (1970-71) y la *Serie Negra* (1972).

España del resto de países europeos tras la guerra era su grado absoluto de miseria³, de la que tuvo recomponerse con los instrumentos de una economía de guerra. El imaginario del que se nutría la dictadura adoleció de una marcada pobreza estética, la parafernalia iconográfica del régimen inundará edificios públicos de ciudades, pueblos y carreteras, y se reducirá a la reiteración constante de sus símbolos: el escudo de España transformado, el yugo y las flechas, y la bandera roja y gualda. Especialmente en la década de los 40, y aunque con menor fuerza, también machaconamente en los 50, el franquismo basó su discurso en la “cruzada” del 18 de julio en la que España debía ser liberada de la bolchevización y la influencia de la Unión Soviética. Las condiciones adversas vividas por Franco en la legión al norte de África, unidos a la rígida disciplina militar y un sentido de la moral católica basado en el sacrificio, serán las pautas que alimenten la trasnochada retórica y la poética romántica del primer franquismo. La dictadura hará una revisión de la historia eliminando todo rastro de la cultura y la modernidad anterior, empezando por la alcanzada en la II República. La democracia de los partidos políticos había conducido a España al caos de las instituciones públicas, que habían caído presas de ideas degeneradas importadas del extranjero (socialismo y comunismo), la disgregación del territorio con el fomento de los nacionalismos (catalán y vasco) y la apertura sexual (a la que la iglesia y los sectores más reaccionarios acusaban de pornografía). Será necesario eliminar aquellas ideas degeneradas y reconducir al país por la senda del retorno a los verdaderos valores espirituales de la tradición de la patria: la unidad de España, representada por figuras históricas como los Reyes católicos, Felipe II⁴, Carlos IV, aquel Imperio donde nunca se ponía el sol, el Siglo de Oro, la cultura de los siglos XVI-XVII, la filosofía de Menéndez Pelayo y la idea dogmática de España creada por pensadores reaccionarios como Ramiro de Maeztu. Todo ello como modelo de la España de las décadas de los 40 y 50 del siglo XX. Serán años de exaltación y discursos vehementes, que propagarán una defensa del españolismo⁵ que invadirá todos los ámbitos de la

3 La inexistencia de consumo ni producción, la reducción de los ingresos por habitante a una quinta parte respecto de 1936, el aumento de los precios más deprisa que los sueldos, el verdadero lujo que suponían la carne y los zapatos para trabajadores y parados, el derroche de algunos que agravaba el dolor de los más pobres, el pésimo estado de las carreteras, la pérdida de cerca de la mitad del material ferroviario rodante durante la guerra, la deficiencia de los transportes, la antigüedad y el uso del equipo industrial, la escasez de mano de obra cualificada, la escasez y las restricciones de electricidad (los últimos años de la década de los cuarenta en la industria y en el consumo doméstico), la producción agrícola estancada (víctima de una «pertenaz» sequía) y la ausencia de fertilizantes de importación, hicieron de la década de los cuarenta en España, la década del hambre. Además, con la guerra civil el paisaje comercial urbano y rural quedó muy dañado, en ruinas o destruido. Durante las primeras décadas del franquismo las calles de ciudades y pueblos mostraban un aspecto pobre. Según el arquitecto Oriol Bohigas, cuando le preguntaron al historiador inglés Pevsner qué era lo que menos le había gustado de Barcelona (que visitó a finales de los años cuarenta) respondió: *todo aquello que constituía el telón de fondo de la ciudad, aunque estaba permanentemente a la vista; es decir, los escaparates, los rótulos, la señalización, la publicidad, la indumentaria, la peluquería, los pavimentos y los monumentos que conmemoraban, todo revuelto, la miseria del país* (DE PLAS, Bernard /VERDIER, Henri. *La Publicité*. Presses Universitaires, colección «Que sais-je?». París, 1947. Citado en: SATUÉ, 1997, p. 98).

4 Serrano Suñer era un admirador de Mussolini, aunque sentía una afinidad mística con la España de los Reyes Católicos. (...) *Para los más habladores ideólogos nacionalistas del 1936 sólo un retorno a la visión de un imperio universal y de valores interiores de Felipe II podía salvar a España de los continuados estragos de un materialismo decadente* (Carr, 2001, p. 200 y 202).

5 Este retorno a la identificación de España con el catolicismo intransigente representaba una interpretación de la historia española profundamente distinta de las de las mejores mentes de la República. (Carr, 2001, p. 201-202). A menudo historiadores como Ángel Llorente, Jaime Brihuega o Julián Díaz Sánchez se han referido en sus textos a la

cotidianidad de los españoles, desde el terreno de lo oficial y la burocracia a la política, la educación, la alta cultura, la cultura de la evasión, los medios de comunicación y las relaciones personales. Esta revisión historiográfica, ideológicamente interesada, afectará igualmente al estudio y la investigación de la historia del arte, sobretudo a la del siglo XX y especialmente al período de las Vanguardias Históricas, cuyo arte será deliberadamente denostado desde el comienzo de la guerra civil. Un ejemplo paradigmático será el tratamiento que se hará en España de la figura y obra de Picasso, que serán injuriados y calumniados abierta e insistentemente desde la prensa del régimen. Algo que en 1969, con los primeros y contradictorios intentos del gobierno de Franco de importar el *Guernica* a España, tratará de denunciar Equipo Crónica pintando la serie *Guernica 69*. En la postguerra, las artes plásticas quedarán igualmente dirigidas y controladas por el academicismo en el arte oficial y en todas las disciplinas artísticas. La carga ideológica de los primeros años de la dictadura será tan fuerte que incluso se jerarquizarán los géneros pictóricos y las técnicas (en un sentido político), por ejemplo, la figura humana y el retrato primarán por encima del paisaje y el bodegón, así como el óleo, por encima de la acuarela (Llorente Hernández, 2004). En la década de los cincuenta, tras la internacionalización de algunos artistas como Tàpies, Saura, Zóbel, Chillida, Oteiza, etc., el régimen apoyará el arte del Informalismo español como forma de lavar su cara frente a la comunidad internacional.

Tras la guerra, quedó el exilio (en el mejor de los casos⁶) para las personas que defendieron la República, pero serán las clases más humildes las que más sufrirán las consecuencias del período autárquico. Junto a la represión política, fueron el terror, el hambre, la pobreza y la miseria, sufridos en la guerra y la década de los 40, lo que despolitizó a las generaciones supervivientes del conflicto y las siguientes dos décadas. El franquismo se aprovechará con frecuencia del recuerdo de la guerra civil (en discursos que legitimarán a Franco en el poder), sirviéndole como mecanismo de contención y control para templar el ánimo de la izquierda en momentos tensos de la Transición. Estas condiciones harán muy complicada, si no imposible, la oposición al régimen. Esta oposición resurgirá con intensidad a finales de los cincuenta, que empezó a organizarse en el interior del país, la mejora de la situación económica de la clase media y la presión internacional muy vehiculada por los exiliados en el extranjero. Serán ya las generaciones de postguerra que no habían sufrido la guerra directamente sino sus consecuencias (y la experiencia transmitida de sus progenitores), con un mayor poder adquisitivo que les otorgará el tremendo esfuerzo de sus familias (que tendrán oportunidad de estudiar en universidades de Madrid, Barcelona o viajar al extranjero), los que progresivamente tomarán conciencia del grado de libertad de sus vecinos europeos, produciendo una nueva politización de la sociedad.

defensa del españolismo que invadió toda la cultura del franquismo. Españolismo (RAE): 3. m. Amor o apego a lo español.

⁶ Aquellas que se quedaron en territorio español sufrieron generalmente sanciones económicas, incautación de bienes, persecución administrativa, pena de cárcel, o se les eliminó físicamente en juicios resueltos de antemano.

Breve aproximación al Boom económico y el contexto político-social de la década de los sesenta

El período del Desarrollismo fue el propio de actuación del Equipo Crónica, por eso nos extenderemos algo más que en el anterior.

La situación económica española durante período autárquico había provocado una crisis insostenible ya en 1956⁷, lo que producirá la reorganización del gobierno en febrero de 1957 que dará poder a la familia política de los tecnócratas del Opus Dei⁸. Entrarán ministros como Ullastres y Navarro Rubio (Comercio y Hacienda respectivamente, 1957-1965), a los que se sumarán, López-Bravo (Industria, 1962-1973), Fraga (Información y Turismo, 1962-1969, el único que no pertenecía al Opus) y López Rodó (Sin cartera al principio, después Comisario del Plan de Desarrollo y luego de Exteriores, 1965-1974) que abandonarán las políticas autárquicas implementando medidas económicas extraídas del libro del capitalismo ortodoxo, como el Plan de estabilización de 1959. Supondrá el punto de inflexión con respecto a las políticas autárquicas y la integración de la economía española al mercado mundial⁹, que completarán los tres sucesivos Planes de Desarrollo, copiados del modelo francés¹⁰. Estas medidas provocarán el denominado *Boom* de los sesenta, un drástico crecimiento que en apenas una década (1960-73 aprox.), transformará España de una economía de subsistencia a una sociedad industrial y de consumo, cuyas tasas de crecimiento superarán a las economías capitalistas de todo el mundo (a excepción de la japonesa) (Carr, 2001, p. 212). La otra cara de la moneda de las medidas

7 A duras penas, la producción industrial había conseguido llegar en 1948 a los niveles de 1929. Y en 1951 los ingresos nacionales habían conseguido alcanzar los niveles de preguerra. (Carr y Fusi, 1979, p. 72).

8 *Sus ministros (...) hasta el cambio del Gobierno de 1957 habían sido elegidos [por Franco] más en función del mantenimiento del equilibrio entre las familias ideológicas del régimen que por su competencia* (Cazorla, 2017, p. 31). A través de los comités (como el del decreto del 25/2/1957, que refundió los ministerios competentes en política económica, creando la Oficina de Coordinación y Planificación Económica) trataron de crear una mayor cooperación interdepartamental que finalmente no consiguieron, pues todas las decisiones finalmente debían acabar pasado por el Consejo. La colaboración interministerial en gobiernos de la dictadura fue imposible. La disparidad de intereses e ideas, muchas veces contradictorias, generaron desconfianza entre los ministros, llegando incluso a la paralización de la acción de gobierno. Los ministros temían más al veto de otro perteneciente a otra familia que a la opinión pública (Carr y Fusi, 1979, p. 55).

9 *Suprimía algunos de los controles monetarios, abría el país a las inversiones extranjeras, congelaba los sueldos y limitaba el crédito, y mediante una desvalorización drástica, esperaba obligar a España a depender más de las ganancias conseguidas mediante las exportaciones (...). Las inversiones extranjeras fueron estimuladas permitiendo la repatriación de los beneficios, y la importación de tecnología avanzada permitiendo el pago de royalties.* (Carr y Fusi, 1979, p. 74).

10 El Primero de 1964 a 1968, prorrogado finalmente hasta 1969, por la pequeña crisis que sufrirá España entre 1966 y 1967, que hará replantearse a los analistas los términos del 2º Plan. El segundo hasta 1971 y el tercero de 1972 a 1973 (aunque este último nunca llegará a término debido a la crisis del petróleo de 1973). El principio fundamental de los Planes fue estimular la inversión privada productiva mediante una planificación indicativa (independientemente de los costos sociales. Implicaban una distribución desigual de los ingresos, un crecimiento desequilibrado, y promovían los «polos de desarrollo», la teoría de los polos de crecimiento de F. Perroux), incrementando la infraestructura de las zonas industriales y la concesión de ventajas tributarias para las empresas que se instalaran allí. Aunque el segundo y el tercer Plan intentaban paliar esos desequilibrios, seguían apoyándose en la inversión privada, es decir, apostaban por los ricos, las regiones prósperas y frenaban el cambio político. Los tecnócratas sabían que la redistribución de los ingresos, la compensación de desequilibrios entre regiones y la inversión del gobierno en el sector público eran medidas que sólo hubieran retrasado el desarrollo económico. Pues hubieran requerido una mayor recaudación de impuestos que a la vez desalentaría la inversión privada, apartando el apoyo de las clases más pudientes al franquismo.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.76>

económicas de los tecnócratas será la segunda emigración española al extranjero más numerosa desde la guerra civil (especialmente a Francia y Alemania)¹¹. A lo que se sumarán, la recesión, el aumento del paro, el descenso de los salarios (ya míseros de por sí), el crecimiento económico desigual de las regiones más ricas en detrimento de las más pobres, el agravamiento de la falta de vivienda por el aumento de la emigración a las zonas industriales, la despoblación de las zonas rurales en favor de las ciudades más industrializadas (País Vasco, Zaragoza, Madrid, Barcelona y los litorales de Cataluña y Valencia) formándose grandes poblados y barriadas chabolistas en las periferias de las capitales¹². Junto con las reformas económicas y la emigración, la tercera fuente de financiación de la economía será el turismo que explotará con las campañas de Fraga a partir de 1962¹³ y harán de la costa española la playa de las clases medias del norte de Europa¹⁴. El boom económico de los sesenta provocará el aumento del poder adquisitivo de la clase media, y el inicio de la sociedad de consumo en España. Todos estos factores fecundarán el terrero para una nueva politización de la sociedad española, que miraba a las democracias de sus vecinos europeos mientras seguía gobernada por un régimen anacrónico.

Las movilizaciones de universitarios y obreros que comenzaron a finales de la década de los cincuenta, se intensificarán a mediados de los sesenta. Empezarán también a aparecer las Comisiones Obreras (CCOO) en la clandestinidad¹⁵, controladas por comunistas, y también USO, controladas por los más radicales del sindicalismo católico de los 50 y de la reaparecida UGT socialista (Carr y Fusi, 1979, p. 40-42), así como, el inicio de la formación de uno de los

11 En 1973 había medio millón de españoles trabajando en Alemania y un cuarto de millón en Francia (Carr y Fusi, 1979, p. 78).

El régimen regulará la política migratoria con la promulgación de la Ley de ordenación de la Emigración (1960) y después con la Ley de 1971. No obstante, el gobierno también sacará provecho económico de esta emigración pues supondrán otra fuente más de divisas, fomentándola desde el Instituto Español de Emigración (creado en 1956) y disfrazándola de formación profesional complementaria.

12 En 1970, 1.600.000 andaluces vivían fuera de sus provincias de origen, 712.000 solamente en Barcelona (Carr, 2001, p. 214).

13 Las remesas de turistas, desde los 10 millones de 1963 a los más de 30 millones en 1973 (Carr y Fusi, 1979, p. 77).

14 También se fomentará el turismo de interior, duplicándose el número de *Paradores*. Por otra parte, el primer intento de Equipo llevado a cabo por miembros de Estampa Popular de Valencia (que luego se convertirá en el Equipo Crónica de Solbes, Toledo y Valdés) tratará el contraste entre la Emigración y el turismo en la exposición del Ateneo Mercantil de Valencia en noviembre de 1964. Las turistas extranjeras con sus bikinis provocarán un verdadero choque sociológico en España, escandalizando las más conservadoras y timoratas mentalidades (sobre todo las de los obispos). Transformarán el paisaje social caracterizado por el recato más puritano al que estaban acostumbrados los españoles. Cambios que se registrarán, por ejemplo, en el cine, en estereotipos como el de "la sueca". Pero también en la arquitectura, potenciando la construcción en pequeñas poblaciones que se convertirán en urbes saturadas, como Benidorm o Torremolinos (ciudades con una gran capacidad de adaptarse y absorber turistas en temporada alta). Se multiplicará por siete el número de habitaciones en los hoteles de la costa entre 1950 y 1975, y se formarán colonias de extranjeros atraídos por el bajo coste de la vida. El aumento del turismo provocará un incremento del sector servicios cuya aportación al Producto Nacional Bruto aumentará entre 1960 y 1970 del 41,6% al 52,1%, absorbiendo además parte de la mano de obra excedente del sector agrícola en retracción (Carr y Fusi, 1979, p. 76).

15 En 1967 Marcelino Camacho dirigente de CC.OO. ingresará en la cárcel de Carabanchel por delitos de asociación ilícita y manifestación ilegal. El sindicato celebrará este año su primera Asamblea Nacional en la clandestinidad.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.76>

grupos más radicales y controvertidos, Euskadi Ta Askatasuna (ETA), que en 1968 (totalmente definida) comenzará a actuar¹⁶.

Esta oposición al régimen en el interior se vio en gran parte alentada por la influencia internacional. A partir de 1964, Estados Unidos, entró abiertamente en el conflicto con Vietnam. Esto fomentó el antimperialismo contra la potencia norteamericana por todo el mundo, en plena escalada de tensiones de la Guerra Fría. En noviembre de 1966, intelectuales como el matemático Bertrand Russell o Jean Paul Sartre además de otros juristas, escritores, etc. de todo el mundo, constituyeron el Tribunal Internacional sobre Crímenes de Guerra o Tribunal Russell-Sartre, que aunque no estaba facultado jurídicamente para imponer sus conclusiones, consideraba culpable al gobierno de Estados Unidos de crímenes de guerra en Vietnam¹⁷. El primero de julio de 1968, la URSS, EE. UU., Gran Bretaña y otros firmarán el Tratado de No proliferación del Armamento Nuclear. La ONU declaraba 1968 como «Año Internacional de los Derechos Humanos», cuando era precisamente la nación donde se encontraba su sede, la que los infringía abiertamente sin impunidad. A finales de los sesenta, el movimiento antiguerra frente al establishment norteamericano, confluirá con otros dos: la lucha por los derechos civiles de los negros y el movimiento contracultural, intensificándose las protestas y manifestaciones¹⁸. Incidentes como el de Rosa Park en 1955, el asesinato de Malcolm X en 1965, el de Martin Luther King el 4 de abril de 1968, y el de Robert Kennedy el 5 de junio de 1968 (candidato demócrata a la presidencia de EE.UU., hermano del también asesinado expresidente John Fitzgerald Kennedy) no harán más que alimentarlas. Por otro lado, dentro del movimiento

16 A finales de los sesenta comenzará a pasar a la acción Euskadi Ta Askatasuna (ETA), que había venido gestándose desde 1962 y quedando en 1968 totalmente definida su línea de actuación. En diciembre de 1966 se produjo la 1ª parte de la V Asamblea de ETA, pero será en la 2ª parte, celebrada el 25 de marzo de 1967, cuando se evidenciarán las divergencias entre el sector obrerista (de ideología comunista) y los dos sectores nacionalistas (de la IV Asamblea, 1965), produciéndose una escisión entre los partidarios del nacionalismo y los etnolingüistas. El 7 de junio de 1968, Txabi Etxebarrieta mata al guardia civil José Antonio Pardines Azcay que le había dado el alto cerca de Villabona (Guipúzcoa) en un control de carretera (poco después, Etxebarrieta morirá por intervención de una pareja de policías). El 29 de junio de 1968, Iñaki Sarasqueta, implicado en el primer asesinato de ETA, consigue conmutar la pena de muerte por cadena perpetua. El 2 de agosto cometerán su primer atentado premeditado: el asesinato de Melitón Manzanas, jefe de la policía secreta de San Sebastián y represor de la oposición a la dictadura franquista. Como reacción, el régimen declarará el Estado de excepción en Guipúzcoa (6/8/1968). Durante el mes de abril de 1969, habrá en País Vasco una gran oleada de detenciones, que dejarán sin capacidad operativa a ETA. ETA no volverá a aparecer hasta agosto de 1970 con la celebración de la VI Asamblea, de la que surgirá la escisión ETA-V, que abogará por la lucha militar nacionalista, y ETA-VI que supeditará la lucha a la política, uniéndose a otras organizaciones políticas especialmente comunistas (Liga Comunista Revolucionaria, OTR y PCE).

17 El antimperialismo se acrecentaba con hechos como la muerte el 9 de octubre de 1967 de Ernesto Che Guevara en Bolivia, la del presidente de Vietnam del Norte Ho Chi Minh (3/9/1969), o el acceso a la presidencia en Chile del socialista Salvador Allende (4/9/1970).

18 Como la del sábado 21 de octubre de 1967 contra la sin razón de la guerra frente al Pentágono en Washington, una de las más multitudinarias con cerca de 90.000 personas. Las conversaciones en la Cumbre de Glassboro entre el presidente Johnson y el primer ministro soviético Kosiguin (junio de 1967) no aportaron ninguna solución a los problemas de Vietnam e Israel (enfrascado la "Guerra de los Seis Días"). Con lo que el pueblo vietnamita continuaría todavía años sufriendo ataques como el de la población My Lai-4, arrasada por tropas norteamericanas con más de 500 civiles muertos (16/2/1968). En este marco de tensiones, destaca el aumento de adeptos de la Nueva Izquierda (New Left), que englobaba organizaciones estudiantiles como el *Student Nonviolent Coordinating Committee*, el *Student for a Democratic Society*, o el *Black Panther Party* formado en Oakland, California, en octubre de 1966. En este último partido destacaban líderes como Huey Percy Newton y Bobby Seale, que apostaban por la radicalización de sus posturas y el uso de la violencia, lo que hará que sufran la fuerte represión gubernamental entre 1965 y 1967, llegando hasta al asesinato de sus principales líderes.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.76>

contracultural surgirán los hippies (provenientes de la Generación *Beat* de los años cincuenta) más importantes en Estados Unidos, aunque extendidos por el resto del globo. El movimiento contracultural constituirá también una revolución sexual, extendiéndose el uso de anticonceptivos y la influencia de pensadores como el austriaco Wilhem Reich. Muchas generaciones decidirán vivir al margen de lo socialmente establecido, rompiendo con el concepto tradicional de familia, sustituyéndolo por comunas donde imperaba el amor libre, adoptando formas de vestir o no, desarrollando un gusto por el mundo oriental en muchos aspectos como la gastronomía, la religión, la música, el arte, etc., y también por el consumo de drogas para “expandir” la mente¹⁹. Todos estos movimientos sociales, generalmente impulsados por las nuevas generaciones universitarias, servirán de precedente, inspiración e impulso para el mayo del 68²⁰, que estallará en una concentración estudiantil en la Sorbona francesa a principios de mayo del 68²¹.

Las negociaciones del régimen con EE.UU. a partir de 1955, habían dado como resultado una serie de pactos y acuerdos, que se mantuvieron durante los sesenta. Sin embargo, a mediados de mayo de 1968 se intensificarán las grandes manifestaciones de universitarios en Madrid y Barcelona, en un paisaje de alumnos atrincherados en las facultades, carreras por el

19 En este sentido es ilustrativa la tienda de ropa llamada “Apple” en Baker Street (Londres) que abrieron los miembros de *The Beatles*, John Lennon y George Harrison, donde vendían todo tipo de prendas exóticas para la época, que sus propietarios traían de los lugares a los que viajaban o realizaban diseñadores expresamente por encargo. A la inauguración de la tienda asistió la famosa modelo Twiggy (Leslie Hornby) que aparecerá en el cómic de Equipo Crónica de *Torpex a la busca de un reportaje* (pág. 2, viñeta 4).

20 También influirán otros como los enfrentamientos de la *Zengakuren* (guerrilla urbana japonesa) y la policía en Japón en enero de 1968. A raíz de la esperanzas provocadas por la Ofensiva del Têt en la izquierda internacional se realizará en febrero de 1968 una conferencia y una manifestación en Berlín. Desde 1966 ya había habido movimientos de agitación de los estudiantes en Pisa, Milán y Turín, pero el 1 de marzo de 1968, éstos se enfrentarán con la policía en Roma en una manifestación masiva llamada «batalla de Valle Giulia», a raíz de la cual se producirán otras a las que se irá acercando el mundo obrero. En Gran Bretaña tendrá lugar el 17 de marzo una protesta contra la guerra de Vietnam ante la embajada de EE.UU. de treinta mil jóvenes. Al día siguiente, se manifestarán por la libertad obreros y estudiantes en Varsovia y Cracovia. Todo esto en el marco de la Primavera de Praga, ocupada por los taques soviéticos (de acuerdo con el Pacto de Varsovia). En los primeros meses de 1968 hubo también protestas en la Universidad de Columbia (Nueva York), a la que se sumarán los conflictos en las Universidades de San Francisco State y Berkeley (California). El 11 de abril, el portavoz de la Unión de los Estudiantes Socialistas alemanes (SDS), Rudi Dutschke, sufrió tres disparos de Joseph Bachmann, un lector del periódico racista y anticomunista *Bild Zeitung*, ataque que provocó una oleada de protestas contra el periódico en numerosas ciudades alemanas durante varios días, a las que se sumaron dos mil estudiantes franceses en solidaridad ocupando el Barrio Latino.

21 Aunque para que éste tuviera lugar, fueron además cruciales las acciones llevadas a cabo Internacional Situacionista a partir de mayo de 1965 en la Universidad de Estrasburgo. Éste fue un grupo de artistas creado en 1957, cuyo líder era Guy Debord y que terminará convirtiéndose en una organización, pues sus miembros serán los protagonistas del mayo del 68. A todos hay que sumar a la acción de la Nueva Izquierda francesa, formada por pequeños grupos de extrema izquierda críticos con los partidos tradicionales, entre los que destacarán los trotskistas (reunificados en 1939 en el *Parti Ouvrier Internationaliste*, y escindido después en varias, una de ellas en 1966 en la *Jeunesse Communiste Révolutionnaire*), los marxistas-leninistas llamados “maoístas” (que consideraban a Mao el nuevo Lenin, escépticos con el comunismo soviético del momento. Los dos partidos más importantes fueron la *Union des Jeunes Communistes (Marxistes-Léninistes)*, 1966 y el *Parti Communiste Marxiste-Léniniste de France*, 1967) y los anarquistas (de entre ellos, el Grupo Anarquista de Nanterre tendrá más importancia por la implicación de dos de sus miembros en el mayo del 68, Jean-Pierre Duteuil y Daniel Cohn-Bendit, incluidos en el grupo *Noir et Rouge*). También destacarán en la organización de los movimientos de protesta contra la Guerra de Vietnam las asociaciones Comité Vietnam National (CVN, creada en otoño de 1966) en cuyo seno estaba Jean-Paul Sartre, y Comités Vietnam de Base (CVB, nacida en el curso de 1966-67, próxima a grupos maoístas).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.76>

Campus y policías a caballo²². Tras los conflictos en el norte, Madrid y Barcelona, Franco declarará varios Estado de Excepción en toda España como el de principios de 1969²³, o el de finales de 1970 que se extendió hasta mediados de 1971. Franco fue cada vez tomando menos parte directa en el gobierno a finales de los sesenta (tiempo que dedicará a la caza y la pesca²⁴), aunque siempre tendrá la última palabra en las decisiones finales, sobre todo en materia exterior y las cuestiones de orden público. En 1961 había sufrido un accidente de caza que alarmó a sus círculos políticos, y en 1970, a pesar de las negaciones de sus ministros, y exhibiciones públicas de sus proezas cinegéticas y en el golf, era de dominio público la evidencia de que el dictador era un hombre enfermo. La cuestión más preocupante en la España de la época era: y después de Franco ¿Qué?. El problema de la sucesión preocupaba más a sus consejeros que al propio Franco. Junto con la aprobación de Ley Orgánica de 1967²⁵, el nombramiento en las Cortes de Juan Carlos como sucesor a título de Rey (22/7/1969), completó el proceso constituyente del Estado. Aunque el hecho de que el dictador lo hiciera público entonces, parece responder más a un intento de desviar la atención de la población que entre junio y agosto de 1969 se enteraba por la prensa del Escándalo Matesa²⁶. Del 3 al 28 de diciembre de 1970 se producirá el Proceso de Burgos²⁷, juicio sumarísimo a 16 militantes de ETA por la jurisdicción militar. La sentencia dictó seis penas de muerte, que a finales de diciembre serán conmutadas por penas de reclusión, recibiendo el indulto de Franco que cedió ante las movilizaciones populares y la presión internacional. En materia de política exterior, Fraga firmará el acta de independencia de Guinea Ecuatorial, una de las últimas colonias españolas en África (12/8/1968). España firmará el Acuerdo Preferencial con la CEE el primero de octubre de 1970, primer paso del país hacia Europa, y al día siguiente, el presidente de norteamericano Richard Nixon hará una visita relámpago a España. En televisión triunfará Massiel ganando el Festival de Eurovisión

22 El 18 de mayo de 1968, el cantante valenciano Raimon dio un concierto en la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales en el que cantó quince canciones ante más de 7.000 estudiantes (Anónimo, 1968, *Triunfo*. Nº 312, p. 9). El día anterior habían visitado la Universidad, Alfonso Sastre y Blas de Otero. El 31 de octubre un millar de estudiantes asaltarán el decanato en las facultades de Derecho y Filosofía de Madrid, tras la prohibición de los actos de homenaje al recién fallecido poeta León Felipe (18/9/1968) en su exilio de Méjico. El Ministerio de Educación creará la Oficina de Enlace en diciembre de 1968 para evitar altercados en la Universidad como los acontecidos en Francia (llamada después Organización Contrasubversiva Nacional). Los manifestantes de huelgas universitarias en Barcelona asaltarán el rectorado de la Universidad publicando un manifiesto contra la tortura que firmarán varios intelectuales (17/1/1969). Enrique Ruano, estudiante de Derecho y militante del Frente de Liberación Popular (comúnmente llamado FELIPE), será asesinado por agentes de la brigada político social (20/1/1969).

23 A finales de este mismo mes y con objeto de rebajar las tensiones, el régimen declaró prescritos los delitos cometidos durante la Guerra civil, y sobreseídos los delitos sobre los que no se hubiera dictado sentencia en firme (Decreto-ley 17/1969, de 31 de marzo). Esto hará que salgan a la luz pública muchos republicanos que habían permanecido escondidos desde el término de la guerra civil hasta entonces (llamados "topos").

24 Reflejo de ello son obras del Equipo Crónica como *Caballero español*, 1967, sin título, 1967, y sin título, 1968, de la serie *La Recuperación*, 1967-69.

25 El 11 de enero de 1967, que modificó y sustituyó muchos puntos de las Leyes Fundamentales, así como la separación de las funciones del Gobierno y Jefatura del Estado. El 29 de septiembre de de 1967 Carrero Blanco sustituyó a Muñoz Grandes en la Vicepresidencia del Gobierno.

26 El caso de la empresa Maquinaria Textil del Norte de España S.A. Fue uno de los mayores casos de corrupción del franquismo, en el que se vieron implicados varios ministros del Opus, que obligaron a Franco a hacer una reestructuración del gobierno (29/10/1969). Más de una docena de ministros abandonaron sus cargos, aunque paradójicamente, los tecnócratas del Opus saldrán beneficiados con el cambio (además de que no se recuperará todo el dinero defraudado y los culpables serán indultados por Franco).

27 (La serigrafía *El tribunal de Burgos*, 1971 del Equipo Crónica alude directamente a este suceso).

(6/4/1968) con *La, la, la* (canción compuesta por el Dúo Dinámico), y al año siguiente, Salomé (29/3/1969) con *Vivo cantando* (retransmisión que corrió a cargo, por primera vez, de José Luis Uribarri). También Julio Iglesias ganará importantes premios en el mundo de la canción. En la X Semana Internacional del Cine en Color de Barcelona se preestrena *2001, Una odisea en el espacio*, de Stanley Kubrick (5/10/1968), y en diciembre de 1968, aparecerá el Estudio General de Medios, mientras en radio triunfará *Formula V* con *Tengo tu amor*, y en televisión Valerio Lazarov.

La apropiación de las imágenes de las Vanguardias Históricas por el Equipo Crónica

El período de las Vanguardias históricas, se desarrolló paralelamente a la influencia ideológica del pensamiento y teorías históricas y científicas de los siglos XIX y XX (Nietzsche, Marx, Freud, Heidegger, etc.). El término vanguardia alude directamente a la *vocación de combate* del arte realizado bajo esta denominación (-ismo), y se evidencia en la forma y en el tono utilizado en manifiestos y otros escritos de la época por los críticos y artistas. La reflexión teórica del arte llegó a alcanzar entonces una importancia muy relevante. Algo que suele ocurrir tras la crisis de un modelo tradicional de concepción del arte (por ejemplo, el que se dio entre el último tercio del XIX y la primera mitad del XX), y que por regla general, pone en cuestión el papel de la función social del arte y el artista (Equipo Crónica se planteará numerosas veces esta cuestión a lo largo de su obra, sobre todo en series como *Autopsia de un oficio*, 1970-71 u *Oficio y oficientes*, 1973-74). Simón Marchán, Calvo Serraller y Ángel González sintetizaron tres características comunes a todos los Ismos, teniendo en cuenta que bajo la denominación de “Vanguardia Histórica” convivan movimientos de ideología radicalmente diferente:

1- *La superación definitiva del lenguaje artístico tradicional (cubo escenográfico de perspectiva renacentista, pintura de historia, imitación de la naturaleza).*

2- *Creación de un código lingüístico nuevo que será autosuficiente frente a la realidad exterior y, por tanto, que no creará más normas y leyes que las surgidas de la exigencias plásticas mismas, haciendo desaparecer de esta manera completamente la anécdota o lo que se conocía como «contenido» del cuadro.*

3- *Crisis de la concepción misma del arte y del artista, apelándose continuamente a un arte que transforma la cotidianeidad, dejando de ser una práctica separada de especialistas (González García, Calvo Serraller, Marchán Fiz, 1979, p. 8-9).*

Las Vanguardias fueron vivamente rechazadas por la mayoría de los críticos en la inmediata postguerra española, y sólo una minoría reconoció que su influencia fue positiva de cara a disminuir el academicismo del arte. Se las culpabilizó por su cosmopolitismo y su desprecio de los contenidos (Llorente Hernández, 2017, p. 24). El hecho de suprimir de la historia del arte el rico y crucial período de las Vanguardias Históricas del siglo XX, provocará un retraso en su estudio en España, que sólo empezarán a retomar la iniciativa de algunos

historiadores, críticos, profesores y artistas a partir de la década de los cincuenta como José M^a Moreno Galván, Vicente Aguilera Cerni, Alexandre Cirici, Cesáreo Rodríguez Aguilera, Antonio Bonet Correa, Alfons Roig, Antoni Tàpies, Antonio Saura, Manuel Millares, Zóbel, entre otros muchos artistas, críticos, teóricos e historiadores del arte. Mientras en otros países el estudio del período de las Vanguardias Históricas se realizaba con naturalidad por los cauces propios de la Historia del arte, en España apenas había unas cuantas monografías y unos pocos estudios traducidos al castellano como *El arte visto por los artistas. Selección de textos de los siglos XIV al XX* de Robert Goldwater y Marco Treves (Barcelona: Seix Barral. 1953), en cuya ambiciosa amplitud apenas dedicaba espacio al Arte Contemporáneo, *Panorama de las artes plásticas Contemporáneas* (Madrid: Guadarrama. 1961) y *Situación del Arte Moderno* (Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte. 1964) ambos de Jean Cassou, *Documentos para la comprensión del Arte Contemporáneo* de Walter Wess (Ediciones Nueva Visión. 1967) y *Las vanguardias artísticas del siglo veinte* de Mario de Micheli (Córdoba: Editorial Universitaria de Córdoba. 1968).

Equipo Crónica se nutrió en todo momento del conocimiento teórico directo de sus charlas con Tomàs Lloréns y Valeriano Bozal, además de otras con profesores, amigos, artistas, críticos y galeristas, pero también de sus numerosas visitas a museos extranjeros que realizaban durante sus viajes cuando realizaban exposiciones individuales y colectivas por toda Europa. Este grupo de artistas valenciano *explotará las citas de obras clave de las Vanguardias Históricas del siglo XX, ya desde la serie Guernica 69, pero más claramente a partir de la serie Policía y Cultura, 1971. En obras como Los soldados de Bretón, 1971 (Fig. 1) y en La escalera, 1971, utilizarán citas de la pintura surrealista como El mueble del tiempo, 1939 (Fig. 2), y Lentamente hacia el norte, 1942, de Yves Tanguy; El falso espejo, 1929, y El hijo del hombre, 1964, de René Magritte (Figs. 3 y 4); Un canto de amor, 1914, El gran metafísico, 1917, Héctor y Andrómaca, 1917, de Giorgio de Chirico (Figs. 5, 6 y 7); La persistencia de la memoria, 1931, y Construcción blanda con judías hervidas (Premonición de la guerra), 1936, de Salvador Dalí (Figs. 8 y 9); y Los hombres sabrán nada de esto, 1923, de Marx Ernst (Fig. 10). En la obra El Acorazado Potemkin, 1971, utilizarán obras del Suprematismo ruso y del Dadaísmo como Suprematismo, 1915, y Pintura suprematista, 1916, de Kazimir Málevitch, Desnudo bajando las escaleras, 1912, y La novia desnudada por sus solteros o El gran vidrio, 1915-23, de Marcel Duchamp, y Cabeza mecánica (El espíritu de nuestro tiempo), 1919, de Raoul Hausmann. En la obra Estructura cerrada, 1971, utilizarán obras del Constructivismo como la obra Constelación estructural, 1961 de Josef Albers, o la obra de Mondrian y Vasarely. En la obra Expresionismo en la calle, 1971, utilizarán obras como El montador John Heartfield tras el intento de Franz Jung de ponerle en pie, 1920, de George Grosz; Cinco mujeres en la calle, 1913, de E. L. Kirchner; Grandes caballos azules, 1911, de Franz Marc; La danza de la vida, 1899-1900 de Edvard Munch; Autorretrato, 1921, de Max Pechstein; y Retrato de un hombre, 1918 ca., de Erich Heckel. En la obra París dorado, 1971, utilizan obras de artistas franceses o que han confluído en Francia a principios del siglo XX como El pífano, 1866, de Manet; Los girasoles, 1888, de Van Gogh; Bodegón con manzanas, 1895, de Cézanne; Yvette Gilbert apareciendo tras el telón, 1894, de Toulouse Lautrec; Yo y el pueblo, 1911, de Marc Chagall;*

Las señoritas d'Avignon, 1907, y Hombre con pipa, 1915 de Picasso; Jacques y Berthe Lipchitz, 1916, de Modigliani; Hojas y cocina, 1927, La joven de las llaves, 1930, Pasatiempos-Homenaje a Louis David, 1948-49, y Los constructores, 1950, de Fernand Léger. De la serie Retratos, paisajes y bodegones, 1973, en las obras El patio de las tentaciones, 1973, Consideraciones sobre la mística, 1973, y El maestro, 1973, emplearán extractos de la Pintura metafísica como Los nudos rosas, 1937, de Paul Delvaux; Héctor y Andrómaca, 1917, de Giorgio de Chirico; La habitación encantada, 1917, y Madre e hijo, 1918, de Carlo Carrà. Y en las obras del Equipo Crónica Tres nubes sobre el imperio, 1973, las dos versiones de El pedigüeño, 1973, La masía de las delicias, 1973, y El duende, 1973, utilizarán obras surrealistas como La mesa. Naturaleza muerta con conejo, 1920, La masía, 1920-21, La masovera, 1922-23, Interior holandés, 1928, Interior holandés II, 1928, y El carnaval del arlequín, 1924-25 de Joan Miró; o Eternidad, 1935, de René Magritte. En la obra del Equipo Crónica El Panfleto, 1973 (de la serie El Cartel, 1973), utilizarán obras de la Nueva objetividad como El Funeral de Oskar Panizza, 1917-18, y Día gris, 1921, de George Grosz; Retrato de un hombre inglés (Roger Money Kyrel), 1926, de Christian Schad; El vendedor de fósforos, 1921, y Retrato de la periodista Sylvia Von Harden, 1926, de Otto Dix; y El mecánico, 1920, de Fernand Léger.

Las citas de obras de las Vanguardias Históricas será ya asimilada en las siguientes series del Equipo Crónica, pasando por Oficio y oficianes, 1973-74, la serie 1974-1975, y llegando a su punto álgido en las series Ver y hacer pintura, 1975-76, Variaciones sobre un paredón, 1975-76, La Trama, 1976-77 y El Billar, 1977. A partir de la serie A modo de parábola, 1977-78, irán bajando en cantidad y se irán convirtiendo en algo anecdótico en su obra, hablamos de las series comprendidas entre 1978-1981. En estos años ya iban surtiendo efecto la divulgación de los primeros estudios sobre las Vanguardias históricas realizados a partir de la muerte de Franco, que provocará el aumento de la libertad de expresión y la transformación de las instituciones franquistas en democráticas. La historiografía y la crítica reunirá las obras, los textos principales con traducciones expresas para sus publicaciones, plantearán las cuestiones, las clasificaciones, establecerán los límites de los debates, ya de manera rigurosa, en publicaciones como España. Vanguardia artística y realidad social: 1936-1976, dirigidas por Tomàs Lloréns y Valeriano Bozal (Barcelona: Editorial Gustavo Gili. A partir de la exposición con el mismo título en la polémica Bienal de Venecia del 76), Escritos de arte de Vanguardia 1900/1945 de Simón Marchán, Francisco Calvo Serraller y Ángel González (Madrid: Ediciones Turner. Fundación F. Orbeagozo), Las vanguardias artísticas en España. 1909-1936 de Jaime Brihuega (Ediciones Istmo: Madrid, 1981), entre otros. Y a partir de entonces, como señaló Brihuega, el análisis de la noción de vanguardia supondrá para la crítica y la historiografía contemporáneas el terreno predilecto para la confrontación ideológica (Brihuega, 1981, p. 20). Confrontación en la que se verá envuelto el Equipo Crónica en lo que sería la última etapa de su trayectoria artística. Pero esto es ya otra historia.



Fig. 1: Los soldados de Bretón, 1971, Equipo Crónica.

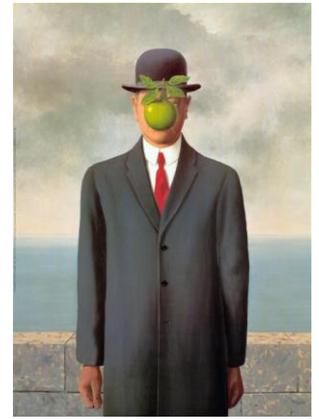


Fig. 2 (izquierda): El mueble del tiempo, 1939, Yves Tanguy.

Fig. 3 (centro): El falso espejo, 1929, René Magritte.

Fig. 4 (derecha): El hijo del hombre, 1964, René Magritte.



Fig. 5 (izquierda): Un canto de amor, 1914, Giorgio de Chirico.

Fig. 6 (centro): El gran metafísico, 1917, Giorgio de Chirico.

Fig. 7 (derecha): Héctor y Andrómaca, 1917, Giorgio de Chirico.



Fig. 8 (izquierda): La persistencia de la memoria, 1931, Salvador Dalí.

Fig. 9 (derecha): Construcción blanda con judías hervidas (Premonición de la guerra), 1936, Salvador Dalí.



Fig. 10: Los hombres sabrán nada de esto, 1923, Max Ernst.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.76>

Referencias

- BADENES SALAZAR, Patricia. 2018. *Fronteras de papel. El mayo francés en la España del 68*. Madrid: Ediciones Cátedra. 1ª edición.
- BRIHUEGA, Jaime. 1981. *Las vanguardias artísticas en España. 1909-1936*. Madrid: Ediciones Istmo.
- CALVO SERRALLER, Francisco / GONZÁLEZ GARCÍA, Ángel / MARCHÁN FIZ, Simón. 1979. *Escritos de arte de Vanguardia 1900/1945*. Madrid: Ediciones Turner. Fundación F. Orbeago.
- CARR, Raymond. 2001. *España: De la Restauración a la Democracia 1875-1980*. Barcelona: Editorial Ariel.
- CARR, Raymond / FUSI, Juan Pablo. 1979. *España, de la dictadura a la democracia*. Barcelona: Editorial Planeta.
- CAZORLA SÁNCHEZ, Antonio. 2017. *Delante del espejo: La España real de 1964*. En: VV. AA. "XXV Años de paz franquista. Sociedad y cultura en España hacia 1964". Castilla La Mancha: Sílex Ediciones.
- CHAMORRO, Paloma. 1979. *Imágenes: Artes visuales [Entrevista al Equipo Crónica]* Madrid: Fondo documental RTVE. 1 h y 35'. Fecha de emisión: (1ª parte) 16/5/1979 y (2ª parte) 23/5/1979.
- DALMACE-ROGNON, Annie Michèle. 2002. *Equipo Crónica. Catálogo razonado*. Valencia: IVAM.
- DE MICHELI, Mario. 1968. *Las vanguardias artísticas del siglo veinte*. Córdoba: Editorial Universitaria.
- DÍAZ SÁNCHEZ, Julián / LLORENTE HERNÁNDEZ, Ángel. 2004. *La crítica de arte en España (1939 – 1976)*. Madrid: Ediciones Istmo.
- LLORENS, Tomàs / LLORENS, Boye. 2015. *Equipo Crónica*. Bilbao: Museo de Bellas Artes. Del 10 de febrero al 18 de mayo.
- MARÍN VIADEL, Ricardo. 2002. *Equipo Crónica: Pintura, Cultura, Sociedad*. Valencia: Institución Alfons el Magnànim, Diputación de Valencia.
- SATUÉ, Enric. 1997. *El diseño gráfico en España. Historia de una forma comunicativa nueva*. Madrid: Alianza Editorial.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.81>

Cultura visual y moda: herramientas de la educación artística para el conocimiento del alumnado adolescente

Visual culture and Fashion: tools from Art Education for the knowledge of adolescent students

Victoria Toribio Lagarde
Universidad de Granada (España)
victoribia@hotmail.com

Recibido 15/09/2020 Revisado 18/12/2020
Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

Durante la adolescencia, los jóvenes se identifican entre sí y definen la propia identidad a través de factores como la moda y la cultura visual, siendo un medio de transferencia del conocimiento entre iguales, que excluye, en parte, a los individuos adultos. En el ámbito educativo, este hecho puede derivar en diversos inconvenientes que interfieren en la labor docente, ralentizando el proceso comunicativo con el alumnado, y requiriendo cierta empatía con la situación en la que se encuentra cada adolescente. Se propone, así, mediante el uso de la fotografía y el dibujo en la educación artística, herramientas que posibiliten el conocimiento de las preferencias de los jóvenes en relación a la moda y la cultura visual para conseguir establecer conexión y empatía con ellos.

Sugerencias para citar este artículo,

Toribio Lagarde, Victoria (2020). Cultura visual y moda: herramientas de la educación artística para el conocimiento del alumnado adolescente. *Afluir* (Monográfico extraordinario II), págs. 25-36, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.81>

TORIBIO LAGARDE, VICTORIA (2020) Cultura visual y moda: herramientas de la educación artística para el conocimiento del alumnado adolescente. *Afluir* (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 25-36, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.81>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.81>**Abstract:**

During adolescence, young people identify with others and define their own identity through factors such as Fashion and Visual culture, being a system of knowledge between equals, which excludes, in part, adults. In the Educational field, this fact can derive in some inconvenients that interfere the teaching work, slowing down the communication process with the students, and requiring certain empathy with the situation in which each adolescent finds how to meet theirselves. Thus, it is proposed, through the use of photography and drawing in Art Education, tools that make possible the knowledge of the preferences that young people have in relation to Fashion and Visual culture in order to establish connection and empathy with them.

Palabras Clave: Identidad adolescente, cultura visual, educación artística, proyectos en secundaria

Key words: Adolescent identity, visual culture, art education, projects in secondary education

Sugerencias para citar este artículo,

Toribio Lagarde, Victoria (2020). Cultura visual y moda: herramientas de la educación artística para el conocimiento del alumnado adolescente. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 25-36, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.81>

TORIBIO LAGARDE, VICTORIA (2020) Cultura visual y moda: herramientas de la educación artística para el conocimiento del alumnado adolescente. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 25-36, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.81>

Introducción y justificación

Moda y cultura visual son dos conceptos que abarcan muchas vías de expansión. Una de ellas es la industria de la moda joven, y su influencia, en la cultura adolescente.

La vulnerabilidad intrínseca en la búsqueda y definición de la identidad durante la adolescencia, y la necesidad de identificación con el grupo de iguales (Alcobeá, 2007; Rey y Selva, 2012), son hechos que caracterizan la etapa de crecimiento que interesa, especialmente, al sistema de la moda, llegando a cada adolescente a través de la vestimenta, gustos y preferencias que se suelen compartir en el grupo social al que se pertenece (Feixa, 2005; Alcobeá, 2007; Toro, 2010; Tagliaferro, 2016).

En dicho sistema, la participación del marketing, de los medios de comunicación y de las redes sociales es primordial. La moda realiza un elaborado proceso de difusión (Lannelongue, 2008; Reilly, 2012; Posner, 2016), desde que se inicia el proyecto creativo de una tendencia hasta que la sociedad la adapta, desarrollando colaboraciones con individuos que tienen una gran influencia mediática, generando admiración y necesidad de seguimiento en la sociedad (Lannelongue, 2008). Estos individuos se convierten en ídolos de masas, referentes socioculturales cuya fama procederá de distintos ámbitos del panorama mediático que incrementará la demanda de un determinado producto en el mercado de la moda (Rivière, 2003; Barroso, 2009; Muela y Gómez, 2012) y que creará nuevas necesidades en la juventud que los siga. La idealización de estos sujetos se desarrolla a cualquier edad (Baladrón y Losada, 2012), mimetizando la apariencia y el carácter que popularizan públicamente. La juventud llega a interiorizar tanto esa idealización, que la identificación y recuerdo visuales son inmediatas, incluso prescindiendo de imágenes de apoyo (Castañer y Camerino, 2012).

A estos factores se añade la clara trascendencia de las redes sociales en el conocimiento del interés de la sociedad por un sujeto en concreto. Desde esta perspectiva, la industria de la moda puede establecer la difusión de tendencias desde cualquier lugar; la propagación de un estilo de vestimenta dependerá, por tanto, del número de seguidores que se tenga. En el caso adolescente, este hecho es primordial, por la clara exposición y dependencia que pueden tener de los dispositivos móviles. Surgen, de este modo, perfiles que reciben el nombre de influencers (Gavarrón, 2003; Erner, 2010) o bloggers (Figueras, 2012), personas inicialmente anónimas que adquieren la misma relevancia que, por ejemplo, cualquier actor o actriz de Hollywood, con la diferencia de que están comenzando a generar más atracción entre la juventud actual por el fomento de la comunicación bidireccional (Muela y Baladrón, 2010; Figueras, 2012) la

cercanía, conexión directa y la temática que propagan —ya que aquellos interesados en aspectos como por ejemplo el deporte, la moda, el cine, los videojuegos, etc. podrán buscar directamente perfiles que destaquen especialmente por ello—. En muchos casos, el nivel de influencia mediática de estos sujetos es tan alto, que llegan a crear su propia marca, perpetuándose en la lectura, la moda, la televisión, o incluso el cine (Lannelongue, 2008; Rey y Selva, 2012).

De esta manera, cualquier adolescente que necesite definir su identidad y ubicarse a sí mismo en un determinado grupo social, dispondrá de un amplio imaginario de referentes en su cultura visual desde edades muy tempranas (Pinilla, 2011; Busquet, 2012; Alconchel, 2015) y accederá al consumo de moda de una forma directa, compartiendo con sus iguales sus gustos y preferencias a través de los nuevos medios digitales. Será tan inmensa la disponibilidad de información que cada adolescente tendrá a su alcance, que podrá establecer con rapidez su estilismo e intereses, llegando a tender dificultad en reconocer si lo que observan diariamente es o no real (Toribio-Lagarde, 2020). En este punto es donde se establece la investigación que a continuación se presenta. Teniendo constancia del nivel de persuasión que el sistema de la moda establece, a través de la cultura visual, en la definición de cada joven, lo que se pretende es establecer es una conexión con sus ideas y preferencias para comprobar si mediante la moda y la cultura visual es posible conocer qué quieren expresar en la búsqueda de su identidad, desde el punto de vista docente en el ámbito de la educación artística (Bajardi, Della Porta, Álvarez-Rodríguez y Francucci, 2015; Toribio-Lagarde y Álvarez-Rodríguez, 2019).

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación ha consistido en comprobar si a través de prácticas propias de la educación artística, y de la conexión que proporcionan el sistema de la moda y su difusión mediática con la realidad adolescente, si era posible fomentar la comunicación y confianza con el alumnado. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar la influencia que ejerce el sistema de la moda en la definición de cada adolescente.
- Estudiar la importancia de los referentes socioculturales en la realidad adolescente.
- Valorar las posibilidades de la educación artística en el conocimiento de lo que quieren expresar los jóvenes.
- Determinar el carácter consumista que deriva del seguimiento de los ídolos en los medios de comunicación y redes sociales.

Metodología

Este trabajo se enmarca en la Investigación Basada en las Artes Visuales (Marín-Viadel, 2005), interesando, sobre todo, la trascendencia que puede adquirir en educación (Roldán y Marín-Viadel, 2012). Se pretende, de esta forma, dar respuesta a los objetivos propuestos inicialmente evitando el uso del lenguaje verbal o de estadísticas, propios de metodologías cualitativas y cuantitativas (Sarabia y Zarco, 2007; Gibbs, 2012; Pérez, 2016). Mediante el uso de las artes visuales como metodología, se quiere comprobar si la educación artística es una herramienta que puede mediar en el aula y ayudar a aquellos adolescentes a encontrar lo que quieren expresar a través de factores como la vestimenta o las preferencias visuales que tengan.

Desde esta perspectiva, estas artes, y su eficacia visual en cada uno de sus lenguajes, pueden generar contraste o distintos puntos de vista en la construcción de la experiencia (Marañón, 2019). Del mismo modo, el uso de estas metodologías se justifica por el estudio de la realidad social que envuelve a cada adolescente, así como el impacto que genera en cada uno de ellos la cultura visual para establecer su identidad (Freedman, 2006). En una sociedad iconoclasta, en la que se valora más la imagen que la palabra, y por la trascendencia que tiene cualquier documento audiovisual en la vida de los jóvenes, utilizar metodologías que evidencien estos hechos puede ser bastante resolutivo.

Esta investigación ha contado con la participación de 42 jóvenes de la provincia de Granada (España), de edades comprendidas entre los 15 y 17 años, con los que se han desarrollado dos experiencias educativas en las que el retrato ha sido el protagonista, tanto gráfica como fotográficamente. Se muestran así, imágenes que construyen un diálogo entre lo que el adolescente piensa y lo que la realidad de su cultura visual le muestra, mediante el uso de “pares visuales” (Marín-Viadel y Roldán, 2017) para contrastar si lo que cada joven identifica como propio, es en realidad, un reflejo de la influencia que el sistema de la moda y su difusión tienen en su cotidianidad.

Las actividades se llevaron a cabo durante 4 años, de 2015 a 2019, permitiendo observar cómo van cambiando las tendencias y por consiguiente, los ídolos que las emplean para generar necesidad de cambio en la realidad adolescente. El cambio y la renovación constantes son factores a tener en consideración en la industria de la moda joven, por lo que interesaba comprobar con el tiempo si se podía mostrar visualmente, o no.

Resultados

Los datos que se obtuvieron durante las experiencias prácticas están íntimamente ligados a la influencia mediática que la industria de la moda y los ídolos establecen en cada adolescente. De esta forma, se pidió a cada uno de los participantes que representase, en primer lugar, gráficamente a su ídolo para una gala o evento con un diseño que fuese exclusivo; y, en segundo, que imitase fotográficamente a su referente con la propia vestimenta. En muchos casos, no se basaron en la misma persona, aunque el interés principal de estas experiencias era que coincidiese el referente escogido para comprobar, posteriormente, el parecido que guardaba cada adolescente con la persona que admiraban.

Pese a que ambas experiencias prácticas estaban enfocadas a la resolución de los objetivos planteados inicialmente —en los que los medios de comunicación, Internet, redes sociales e industria de la moda tienen bastante peso para el conocimiento de lo que los jóvenes quieren expresar—, se orientó la ejecución de cada práctica con perspectivas distintas. Igualmente, hubo dos requisitos que eran indispensables: la realización de estas experiencias debían efectuarse sin imágenes de apoyo, para poder observar si realmente estaban condicionados por la cultura visual o no, y no era necesario tener destrezas en materia artística —solo de esa manera se podía mostrar si afectaba la influencia de la moda y de la cultura visual a todo el mundo por igual, así como la efectividad de las artes visuales para el conocimiento y expresión de cualquier persona.

Otro hecho, que caracterizó este estudio, fue el desconocimiento que cada individuo tenía del resto de sujetos —tanto del resto de participantes como de mi persona. Nadie se conocía—. Todos los sujetos procedían de distintos centros educativos. Factor que interesó bastante en el desarrollo del proyecto para corroborar el despliegue de confianza a través de experiencias en las que los jóvenes hablan de sus propios gustos y preferencias.

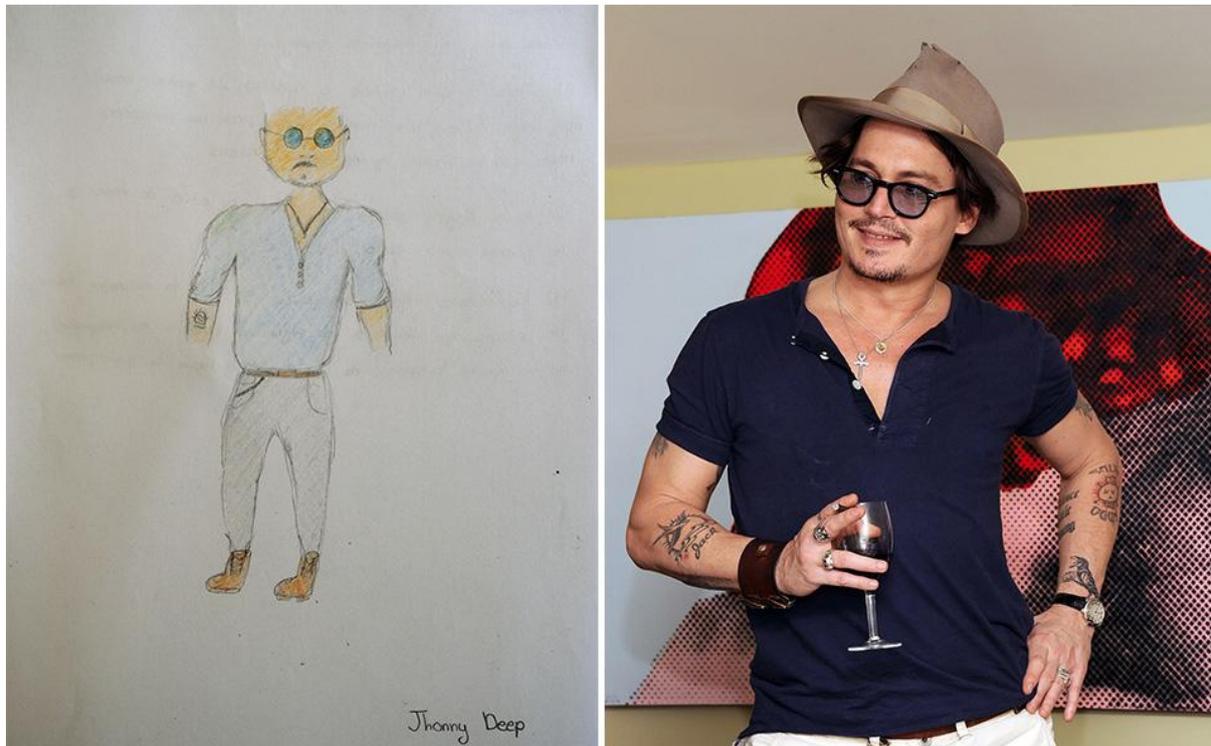
Lo que diferenció a ambas prácticas educativas fue que en la representación gráfica interesaba contrastar las imágenes que los jóvenes generaban con las que estaban disponibles en la cultura visual; pues aunque se les pidiera un diseño exclusivo, que debían realizar sin observar imágenes en los dispositivos informáticos, el 80% de los participantes reproducía de memoria el modelo de vestimenta que el ídolo mostraba en cualquier evento mediático.

Y en el caso de la representación fotográfica, no solo se quiso indagar en el recuerdo del ídolo, sino que también se quería comprobar si la posición corporal, la gestualidad, o la vestimenta propia correspondían a la que el referente mostraba en los eventos mediáticos.

En cada caso, se pixeló el rostro y se añadió un nombre de pila distinto al propio para proteger la identidad de los participantes.

A continuación se pueden apreciar los pares visuales resultantes de las experiencias prácticas de Paula. Se ha escogido, a modo de ejemplo, este caso porque eligió para ambas experiencias al mismo personaje, Johnny Depp.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.81>

Figuras 1 y 2. Par visual en el que se puede observar la representación gráfica que Paula ha realizado del actor Johnny Depp y la comparación visual obtenida en Internet. Se aprecia cómo la participante conoce el estilo de vestimenta del actor y cada uno de los detalles que lo representan. Fuente: Sullivan, M./Wireimage (2011), *Johnny Depp, at the Chateau Marmont in 2011*. Imagen recuperada de la publicación *Vanity Fair*, CC. por M./Wireimage. <https://bit.ly/32BBHAd> (Fecha de consulta: 11/8/2020).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.81>

Figuras 3 y 4. Par visual en el que se puede observar la representación fotográfica que Paula ha realizado del actor Johnny Depp en el papel que el actor desarrolló en la saga de 'Piratas del Caribe', y la comparación visual obtenida en Internet. Se aprecia cómo la participante intentó adaptar su vestuario al del personaje y cómo ha reflejado el movimiento y gestualidad de su referente. Fuente: Wolski (2006), *Johnny Depp, interpretando al 'Capitán Jack Sparrow'*. Imagen recuperada de la publicación en *Through the Silver Screen*, CC. por *Walt Disney Pictures*. <https://bit.ly/3mlmRp7> (Fecha de consulta: 11/8/2020).

Discusión y conclusiones

Tras haber realizado esta investigación, se puede confirmar que la influencia ejercida por la industria de la moda y su difusión en la cultura visual adolescente crean cercanía y conexión en el aula mediante el uso de metodologías basadas en las artes visuales. Si se utilizan las herramientas artísticas, los jóvenes querrán mostrar cómo se sienten y qué quieren expresar a través de sus gustos y apariencia. Hecho que mejorará si los docentes muestran empatía hacia la etapa de crecimiento en la que se encuentran, utilizando recursos que conecten con la cotidianidad adolescente, pudiendo resolver sus dudas ayudándoles a definir su identidad.

Igualmente, es una experiencia que tiende a ser diferente según el contexto en el que se desarrolle; pero sí es cierto que no establece diferencias tangibles entre los jóvenes (Toribio-Lagarde, 2020). En la actualidad, todos tienen acceso a los medios de comunicación y a las redes sociales. En caso de no disponer de dispositivos que permitan un acceso directo, podrán consultar las novedades y tendencias a través de las imágenes que se encuentran en centros comerciales o en campañas publicitarias expuestas en las urbes (Sáinz, 2001; Lannelongue, 2008). No es difícil recordar cómo es la persona que admiras, es algo que toda la sociedad establece hoy en día, sin embargo, recordar detalles tales como accesorios de vestir, tatuajes, y aspectos propios del ídolo que no se memorizan a simple vista, es un indicio del poder que los medios tienen sobre la juventud actual. Por lo que ha de tenerse en cuenta para saber cómo utilizarlo, en este caso, en el aspecto educativo conociendo qué hechos representan a cada sujeto.

Los referentes socioculturales son, en muchos casos, el arquetipo de lo que se quiere llegar a ser (Balandrón y Losada, 2012). Se ha podido comprobar, en cada uno de los modelos representados por los participantes, cómo aumentaba la variedad de referentes conforme el proyecto se prolongaba en el tiempo. Desde este punto de vista, se confirma el poder de las redes sociales en la definición de nuevos ídolos juveniles; las tendencias de moda cambian, y las personas que las llevan también. La moda ya es accesible a toda la sociedad, y eso significa que las tendencias se comienzan a intuir en las urbes para acabar en las pasarelas, eventos mediáticos y redes sociales (Erner, 2005; Lannelongue, 2008; Díaz, 2014). Cantantes, actores, actrices, influencers, deportistas, modelos, etc. todos convergen en un fin concreto: modelos de promoción del consumo constante del sistema de la moda y la creencia de que todo lo que ofrezcan es lo original, positivo y necesario a adquirir (Del Pino, 1988; Erner, 2005). Otro hecho que se ha podido evidenciar en la influencia que los ídolos tienen sobre los jóvenes, es la cercanía que encuentran en ellos, llegando a ser, en muchos casos, tan presentes en su realidad social como pueden ser los progenitores.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.81>

Razón por la que no se debe olvidar que dentro de la artificialidad o banalidad que puede habitar en el marketing de moda, nunca dejan de ser, estos referentes, personas que representan a otras, por lo que indagar en ello es un paso hacia el conocimiento de sus seguidores, en este caso los jóvenes, informando en todo tiempo de la necesaria consciencia sobre lo que conviene adaptar de esa persona a la propia identidad sociocultural.

Teniendo presente cómo es la situación en la que el mundo se encuentra, se deberían potenciar ideas que apuesten por la sostenibilidad del medio ambiente, y el aprovechamiento de los recursos que nos rodean. Por tanto, desde el posicionamiento docente, se pueden recomendar otros puntos de vista en relación al consumo de moda y a su proyección personal; pero de lo que no hay duda es que, mostrando interés por los gustos, preferencias, y estilo de vestimenta de los jóvenes, se pueden establecer vínculos que favorezcan la necesidad de buscar y construir una identidad representativa.

Referencias

- Alcobeá, J. A. (2007). El lenguaje del cuerpo a través del tatuaje: de la adscripción identitaria a la homogeneizadora democratización de la belleza. *Revista de Estudios Juveniles*, 78, 75-89. <http://www.injuve.es>
- Alconchel, G. (2015). Subculturas en la red: identidad y juventud. *Revista de Humanidades*, 25, 131-143. doi.org/10.5944/rdh.25.2015.14258
- Bajardi, A., Giulia Della Porta, S., Álvarez-Rodríguez, D. & Francucci, C. (2015). Id@art Experience: A Transnational Blended-learning Project Founded on Visual Culture. *Ijet. International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(2), 17-23. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v10i2.4283>
- Balandrón, A.J. y Losada, J.C. (2012). Audiencia juvenil y los líderes de la telerrealidad. *Revista de Estudios Juveniles*, 96, 51-69. <http://www.injuve.es>.
- Barroso, M. (2009). ¿Sabes cómo se impone una moda?. En Figueras, J. (ed.), *Moda y valores: el desafío de lo nuevo* (pp.197). Ediciones Internacionales Universitarias.
- Busquet, J. (2012). El fenómeno de los fans e ídolos mediáticos: evolución conceptual y génesis histórica. *Revista de Estudios Juveniles*, 96, 13-29. <http://www.injuve.es>.
- Castañer, M. y Camerino, L. (2012). Juventud e iconos deportivos, el poder de la imagen corporal. *Revista de Estudios Juveniles*, 96, 143-163. <http://www.injuve.es>.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.81>

- Del Pino, Á. (1988). Los nuevos consumidores españoles: todos somos igualmente diferentes. Deusto.
- Díaz, P. (2014). Comunicación y gestión de marcas de moda. Gustavo Gili.
- Erner, G. (2005). Víctimas de la moda: cómo se crea, por qué la seguimos. Gustavo Gili.
- Erner, G. (2010). Sociología de las tendencias. Gustavo Gili.
- Feixa, C. (2005). La habitación de los adolescentes, Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research [Revista Internacional de Investigación de Identidad Colectiva], (16), 1-21. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/12125/11047>
- Figueras, J. (2012). Historia de la moda: pasado, presente, futuro. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro.
- Gavarron, L. (2003). La mística de la moda. Engloba.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata.
- Lannelongue, M. (2008). Los secretos de la moda al descubierto. Gustavo Gili.
- Marañón-Martínez de la Puente, R. (2019). EL LATIR DE LOS PATRIMONIOS: “CAPTURANDO” NARRATIVAS COLECTIVAS. ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete. 34, (1), 17-28. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2044>
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (Eds). (2017). Ideas visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística. Universidad de Granada.
- Marín, R. (2005). La ‘Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ‘ArteInvestigación Educativa’. En Marín, R. (ed.), Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales (pp.223-274). Universidad de Granada.
- Muela, C. y Baladrón, A.J. (2010). Jóvenes y publicidad on line: nuevos espacios y formas, otros retos. Revista de Estudios Juveniles, 88, 183-199. <http://www.injuve.es>
- Muela, C. y Gómez, R. (2012). Las estrellas juveniles de la música pop descienden a los escenarios. Revista de Estudios Juveniles, 96, 105-119. <http://www.injuve.es>.
- Pérez, G. (2016). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. La Muralla.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.81>

- Pinilla, R. (2011). La comunicación de la juventud en los blogs: nuevos diarios para nuevos tiempos. *Revista de Estudios Juveniles*, 93, 117-126. <http://www.injuve.es>.
- Posner, H. (2016). *Marketing de moda*. Gustavo Gili.
- Reilly, A. (2012). Fashion as a dynamic process [la moda como un proceso dinámico]. En Miller-Spillman, K. A.; Reilly, A. y Hunt-Hurst, P. (eds.), *The meanings of dress [Los significados del vestido]* (pp.43-51). Fairchild.
- Rey, J. y Selva, D. (2012). El glamour de la moda y la pasarela. *Revista de Estudios Juveniles*, 96, 165-179. <http://www.injuve.es>
- Rivière, M. (2003). *El malentendido: cómo nos educan los medios de comunicación*. Icaria.
- Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- Sáinz, A. (2001). El logotipo como símbolo de identidad visual. En Hermsilla, M. A. y Pulgarín, A. (eds.), *Identidades culturales: Actas del Congreso Internacional Identidades Culturales (1999)*. Córdoba (pp. 253-270). Universidad de Córdoba.
- Sarabia, B. y Zarco, J. (2007). *Metodología cualitativa en España*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Sullivan, M./Wireimage (2011), Johnny Depp, at the Chateau Marmont in 2011. Imagen recuperada de la publicación *Vanity Fair*, CC. por M./Wireimage. <https://bit.ly/32BBHAd> (Fecha de consulta: 11/8/2020).
- Tagliaferro, G. (2016). *La adolescencia y sus dinámicas: comprender, educar y gestionar la edad de los grandes cambios*. EDE.
- Toribio-Lagarde, V. (2020). *La influencia de la moda en la identidad cultural adolescente [Tesis de Doctorado]* Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/63283> ISBN: 9788413065519
- Toribio-Lagarde, V. y Álvarez-Rodríguez, D. (2019). La moda y su influencia en la identidad cultural adolescente. *Arte, Individuo y Sociedad*. 31, (2), 409-423. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.60819>
- Toro, J. (2010). *El adolescente en su mundo: riesgos, problemas y trastornos*. Pirámide.
- Wolski (2006), Johnny Depp, interpretando al 'Capitán Jack Sparrow'. Imagen recuperada de la publicación en *Through the Silver Screen*, CC. por Walt Disney Pictures. <https://bit.ly/3mlmRp7> (Fecha de consulta: 11/8/2020).

Una bibliografía de las formas. Dos textos y una tentativa

A bibliography of form. Two texts and an attempt

Irene Ortega López

Universidad Complutense de Madrid (España)

ireorteg@ucm.es

Recibido 15/09/2020 Revisado 18/12/2020

Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

El presente artículo recorre una serie de prácticas de escritura que plantean un nuevo uso del texto dentro del contexto de la investigación artística en el ámbito académico y que conformaría la denominada “bibliografía de las formas”. Una aproximación que, lejos de atender a los textos como portadores de un conocimiento reproducible e iterable, rescata lo sensible y particular de cada uno de ellos. Atender a lo que el texto comunica desde su forma , así como los modos en los que se produce la escritura y la lectura . Un ensayo visual compuesto de imágenes-texto, que supone un cruce entre prácticas artísticas y prácticas de escritura.

Sugerencias para citar este artículo,

Ortega López, Irene (2020). Una bibliografía de las formas. Dos textos y una tentativa. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 37-50, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.78>

ORTEGA LÓPEZ, IRENE (2020) Una bibliografía de las formas. Dos textos y una tentativa. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 37-50, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.78>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.78>**Abstract:**

This article brings together a series of writing practices that propose a new use of the text within the context of artistic research in the academic sphere and which would make up the so-called "bibliography of forms". An approach that, far from attending to the texts as bearers of a reproducible and iterative knowledge, rescues the sensitive and particular of each one. It pays attention to what the text communicates from its form, as well as the ways in which writing and reading are produced. A visual essay composed of images-text, which is a cross between artistic and writing practices.

Palabras Clave: *Escritura, investigación artística, práctica artística, texto*

Key words: *Writting, artistic research, artistic practice, text*

Sugerencias para citar este artículo,

Ortega López, Irene (2020). Una bibliografía de las formas. Dos textos y una tentativa. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 37-50, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.78>

ORTEGA LÓPEZ, IRENE (2020) Una bibliografía de las formas. Dos textos y una tentativa. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 37-50, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.78>

Dos textos y una tentativa

Escribo textos académicos. O, al menos, escribo en la academia. Y creo que soy artista. Podría decirse (o me gustaría creer) que soy artista por los textos que escribo, no por otra cosa; que mi práctica artística es esa escritura. Por lo menos ahora. Quiero ser artista escribiendo textos académicos.

Este deseo o necesidad por abrir un espacio de investigación en el que abordar la escritura académica desde las dinámicas de trabajo habituales en la práctica artística se convierte en el punto de partida de la investigación que voy a presentar a continuación. Una investigación que ha sido construida a partir de otra más extensa de la que he extraído algunos fragmentos textuales y prácticas para ser de nuevo reorganizadas desde la escritura.

En el contexto de la investigación artística se produce habitualmente un conflicto al intentar utilizar el texto como un recurso eficaz para comunicar los procesos producidos en la obra. Aunque a menudo movidos por imposiciones externas, recurrimos al lenguaje académico que sabemos “claro, preciso y sintético” en un intento por hacernos entender, ya que sólo de este modo creemos posible realizar una comunicación efectiva que permita el intercambio y la circulación del saber, la generalización. Confiamos en el texto como un medio capaz de retener un mensaje entre sus letras y trasladarlo de un texto a otro sin temor a perderlo. Y, sobre todo, sin miedo a la incertidumbre que podría generar la obra desnuda, despojada de su texto protector.

Este carácter transparente del texto académico como un medio contenedor del conocimiento producido resulta especialmente claro al atender a todo el aparato bibliográfico que define en gran medida la validez de la investigación académica. La cita perpetúa la naturaleza replicable de los textos, de modo que asumimos que todo texto escrito bajo las pautas marcadas por la academia podrá ser recuperado sin pérdidas en otra investigación y así sucesivamente.

Sin embargo, en esa búsqueda de certeza, en ese intento por asir con el texto la experiencia artística que se había producido, mucha información crucial parece desvanecerse. Como si la escritura se convirtiera un resto fósil de algo que, al quedar fijado, fuera desprovisto de vida. Esa *vida* que desaparece tiene que ver con el carácter concreto y puntual de la forma artística, con el hecho de que su valor reside en la experiencia de ser compartida. En este sentido, Díaz Cuyás (2012, párr.7) defendía que el arte produce conocimiento “en el proceso de su propio acontecer, en aquello que toda obra sólo puede mostrar o dar a conocer *en acto*”. Un conocer en acto que, por definición, es contrario a la naturaleza discursiva y evaluable asociada al texto académico.

¿Qué sentido tiene entonces servirnos de una herramienta que, como tal, parece ser contraria a la naturaleza de nuestro trabajo? ¿Qué papel puede adoptar el texto y la escritura en nuestra investigación artística?

Ante esta situación, propongo un nuevo uso del texto que ponga en valor el carácter plástico y material que este también posee. Recuperar la opacidad del texto, su superficie sensible y concreta, como parte de la propia investigación y creación artística. Y recuperar igualmente el potencial que tiene como activador de una experiencia, de producir *conocimiento en acto*. Una investigación que convive con los textos y los conoce, los practica.

Y, bajo esta nueva perspectiva, se hace fundamental reconsiderar también el papel que adopta el texto como fuente bibliográfica . ¿Por qué no entender el texto como un material concreto que puede resultar útil desde sus cualidades formales y no solo por el valor informativo de sus contenidos? Frente a una “bibliografía de los contenidos” que perpetúa desde la cita y la referencia la concepción de texto transparente y reproducible, propongo una “bibliografía de las formas” que aborde los textos desde su singularidad y su forma dando lugar a una investigación-escritura que se sirve de los textos como materiales.

Siguiendo este objetivo, propongo en este artículo un ensayo visual, una suerte de calentamiento, de lo que podría llegar a ser esta nueva aproximación a los textos en la investigación. Por un lado, planteo dos ejercicios de escritura en los que el texto se aborda y produce desde sus cualidades plásticas, a través de acciones que incorporan lo corporal: mover, diseccionar, construir, transformar... y que tienen más que ver con estrategias propias de las prácticas artísticas. Debido a estas operaciones , los textos resultantes pueden llegar a parecer vacíos, confusos o incomprensibles y, sin embargo, la forma en la que el texto se expresa guarda en sí misma un potencial comunicativo que produce un saber válido y que los hace ser parte de la bibliografía de las formas textuales.

En el primero de los ejercicios, planteo la producción de un texto en su totalidad a partir de otros fragmentos textuales ajenos que han sido seleccionados, editados y reorganizados. La escritura se concibe aquí como una operación manipulativa, como edición, al margen del carácter lineal e inédito al que nos tiene acostumbrado.

El segundo texto, por su parte, aborda las problemáticas relacionadas con el habla y lo corporal. A partir de una lista de palabras, se improvisa oralmente un texto que incluya cada una de ellas siguiendo el orden de presentación. Este texto-habla queda automáticamente registrado utilizando una herramienta digital, la transcripción automática. El texto final resulta fracturado e inasumible, al contraponer el carácter oral que lo produjo, lleno de las líneas de fuga y espacios que se producen e inauguran en el habla, y la mecanización del discurso que produce el programa informático, al registrar sólo aquellos sonidos que reconoce como palabras.

Por último, tras estos ejercicios que sirven de introducción a este modo de investigación-escritura, recojo una tentativa de lo que podría ser una herramienta útil para organizar esta bibliografía de las formas textuales, un primer ensayo de la forma que esta podría alcanzar. Una estructura que, lejos de organizar los textos atendiendo a su línea temática, lo hace en función de sus características como forma y material textual, visual y sonoro; así como atendiendo al modo en el que los textos atraviesan el cuerpo, desde la escritura y también desde la lectura.

Una bibliografía de las formas que , más un modelo que seguir sistemáticamente , es una propuesta de ejercicio que puede llegar a ser útil para todo aquel que esté sumido en un proceso de escritura -investigación. Una invitación a hacer pasar sus textos por esta estructura. Una invitación a atender a los materiales texto de un modo diferente. Y, sobre todo, una invitación a abrir un espacio de convivencia de estas prácticas de escritura en el contexto académico.

Ejercicio 1. Texto-montaje

El procedimiento fue el del TRASPLANTE. Estoy tomando muestras de trabajos previos, les hago punciones desde sus biotopos anteriores y los reordeno, los sumerjo, en otro medio: AQUÍ.

Frente a la idea de una linealidad del texto, de su causalidad científica como impronta de la razón, se necesita reivindicar una forma de escritura más cercana a las formas de proceder del arte, la escritura-como-montaje, y proponerla como estrategia que podría ayudar a resolver algunos problemas en torno a la investigación artística académica.

Trasladaríamos una forma de producción artística, como es la teoría del montaje, al terreno epistemológico.

En la naturaleza jamás vemos nada aislado, sino que todo está conectado con algo más que está antes, al lado, por debajo y por encima. El montaje permite modular cada imagen con las que la anteceden y la siguen. Una imagen es la imagen producida por el montaje: una imagen, la que la sigue y la conexión que la mente del espectador hace entre ellas.

Godard piensa en un montaje de cine sobre una filmación analógica, con una cinta de celuloide que se corta y se pega, con la que hay una relación directa, material. El procesador de texto, por su parte, aumenta en el texto su carácter imaginario y material, cuya manipulación pasa por alguna dimensión de lo sensible y de lo compositivo pictórico. Párrafos móviles, palabras que instantáneamente saltan de un lugar a otro y cientos de operaciones en el 'porta-papeles'. Y es en esta escritura como espacio —que se vuelve tridimensional— donde la imagen cobra radical importancia. La separación entre texto e imagen en virtud de su verosimilitud, evaluación, neutralidad o precisión científica, está cada vez más fuera de todo rigor.

Así vista una investigación busca patrones en los materiales de estudio, resultados de una técnica de lectura. Fragmentos de textos que coleccionamos, el hallazgo fortuito de un "material". Cosiendo retales, ajustando al modelo y a veces, por qué no, hasta cogiendo el pliegue con alfileres. Una forma incompleta, defectuosa, carencial y al mismo tiempo exuberante y desbordada, basada en una técnica cuya actividad principal consistía en «coleccionar» signos, retener imágenes gráficas, sonidos, discursos, actitudes, sensaciones espaciales, personas, palabras, etcétera, a la espera que se produjera una fricción que desencadenase una relación de necesidad entre ellos. Todo montaje conlleva una articulación: la obra consistiría en la puesta en juego de esa relación. Cada vez que conseguía meter casi todas las ramas en la página, el viento soplaba salvajemente en todas direcciones haciéndonos desbordar las fronteras del aquí y el ahora

¿Acaso no son la edición, la reescritura, la corrección, el tachado, todas ellas las formas generativas de la investigación que se escribe? ¿Acaso no es esa gramática secreta de ideas peor articuladas la que eleva a la superficie el sentido que sí termina por hacerse inteligible? En esa insistencia del montaje textual, como una escritura sobre la que se insiste, donde aparecen a menudo hallazgos y destellos

Texto montaje sobre el texto-montaje (1), 2020.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.78>

de pretendida novedad que se le deben exigir a toda investigación. La supresión de la auto-expresión es imposible. Incluso cuando hacemos algo que parece "no-creativo" como reescribir unas páginas, nos expresamos de varias maneras. Es sólo que nunca nos han enseñado a valorar esas elecciones"

Del destierro de sus múltiples versiones, se le niega al texto su imagen errática, por montaje, íntima y desarticulada, para afirmar después que su hacer es el opuesto al de lo visual. El texto es un tabú de sus formas abolidas, del escondite de su producción anacrónica por saltos, que crean con su ausencia su ilusión de realidad lineal.

Es en esa descomposición textual del tiempo que aparece fijado y registrado una linealidad que no existe hoy sino en virtud de la ilusión que recrea su montaje. Y como los profesores de teoría, lo hace a través de las explicaciones de otro. Se sabe con *se*.

Un texto plagado de *se(s)*. El "se" es una desaparición, decir sin decir, decir sin ser. No soy porque dicen otros, de algún modo me libra de culpa. El "se" libra de ser. Pero el "se" es portador del conocimiento. Un conocimiento irrefutable, irrefutable es lo que ya se sabe, lo que ya se lanzó al mundo. Esto se sabe. Buen trabajo, se nota que *sabes*.

Aprendí a tejer de pequeña, con lana y cartón.

La urdimbre son los hilos que, tensos, sostienen el cuerpo del tejido. Tienen que estar ahí, firmes, para sostener el cuerpo. El cuerpo del texto.

Un texto plagado de *se(s)* es un texto lleno de urdimbre, tosca, sin retirar. Un texto lleno de otro, de otros. Aquí gana quien más hilos tenga. Es el texto del conocimiento, del sujeto-escritor poseedor de conocimiento, poseedor, el texto que hace sujeto de conocimiento. Mi tarea.

Ixiar Rojas Carlos Fernández-Pello Aurora Fernández-Polanco Sergei Eisenstein Natalia Ruiz
Carlos Fernández-Pello Txomin Badiola Kenneth Goldsmith Selina Blasco Irene Ortega

2. texto montaje sobre texto-montaje (2), 2020.

Ejercicio 2: Texto-transcripción

Entre las formas de producción textual que servirían este tipo de estrategias artísticas mismas prácticas corporales manipulativas es muy interesante la relación que puede producir el cuerpo con el texto ya que el cuerpo está encargado una parte como inconsciente e involuntaria y natural que permite que se desarrolle un poco fastidiada del lenguaje debido a el tiempo la dimensión temporal que atraviesa toda la producción de texto no digamos que siempre que se produce texto desde el habla desde el cuerpo tenemos el tiempo como en una característica principal mostrar continuación son una forma de producir texto vale basado en estrategias artísticas deciden tendré el texto con una producción artística en el que lo que nos interesa es el material los aspectos formales los aspectos plásticos lo concreto del texto qué forma parte de una investigación mayor no decir habido un conjunto de estrategias que han hecho que han sido analizadas de la escuela si voy a escoger varias que voy a mostrar vale una cosa muy importante es la idea de responsabilidad porque en este tipo de estrategias artísticas en las que te focalizas más en los aspectos exteriores o plásticos parece que el contenido se pierde y parece que el contenido está íntimamente ligado a la responsabilidad parece que si no hay mensaje no hay responsabilidad la implicación dos muchas veces este responsabilidad que paraliza y se libera con este tipo de prácticas entonces es importante entender que siempre que utilizamos el texto perdón el cuerpo bulldog lo que vamos a generar es te vas a partir primero de la idea de texto invisible un taxi invisibles aquel texto que por cómo está definido nunca habíamos tomará forma como tales como un texto partitura que va a ser está lista de palabras que nos va a servir para construir un texto posterior pero digamos que nunca vamos a leer ese texto tal cual punto a partir de de ese texto en invisible no lo que se va a hacer es dejar a ese texto esa lista de palabras fluir atravesar el cuerpo vale de modo que se va a producir un texto rápido sin pensar en lo que se está diciendo no simplemente se van a producir palabras van a salir palabras de la boca de la lista a la boca digamos que haber una relación entre lista vista cerebro palabra bocas Bob superproducción decir sin

3. Espacio de trabajo del texto. Transcripción, 2020

TEXTO
CUERPO
TIEMPO
PRODUCCIÓN ARTÍSTICA
UNA INVESTIGACIÓN MAYOR
RESPONSABILIDAD
TEXTO INVISIBLE
INCONSCIENTE-CORPORAL
SUPERPRODUCCIÓN TEXTUAL
HABLAR
DECIR SIN PENSAR
LA TRANSCRIPCIÓN
LA TRANSCRIPCIÓN AUTOMÁTICA
SIGNIFICACIÓN
RESONANCIA
PÉRDIDA
GANANCIA
OPACIDAD

4. Lista de palabras utilizadas para la creación del texto, 2020

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.78>

Entre las formas de producción textual que servirían este tipo de estrategias artísticas mismas prácticas corporales manipulativas es muy interesante la relación que puede producir el cuerpo con el texto ya que el cuerpo está encargado una parte como inconsciente e involuntaria y natural que permite que se desarrolle un poco fastidiada del lenguaje debido a el tiempo la dimensión temporal que atraviesa toda la producción de texto no digamos que siempre que se produce texto desde el habla desde el cuerpo tenemos el tiempo como en una característica principal mostrar continuación son una forma de producir texto vale basado en estrategias artísticas deciden tendré el texto con una producción artística en el que lo que nos interesa es el material los aspectos formales los aspectos plásticos lo concreto del texto qué forma parte de una investigación mayor no decir habido un conjunto de estrategias que han hecho que han sido analizadas de la escuela si voy a escoger varias que voy a mostrar vale una cosa muy importante es la idea de responsabilidad porque porque en este tipo de estrategias artísticas en las que te focalizas más en los aspectos exteriores o plásticos parece que el contenido se pierde y parece que el contenido está íntimamente ligado a la responsabilidad parece que si no hay mensaje no hay responsabilidad la implicación dos muchas veces este responsabilidad que paraliza y se libera con este tipo de prácticas entonces es importante entender que siempre que utilizamos el texto perdón el cuerpo bulldog lo que vamos a generar es te vas a partir primero de la idea de texto invisible un taxi invisibles aquel texto que por cómo está definido nunca habíamos tomará forma como tales como un texto partitura que va a ser está lista de palabras que nos va a servir para construir un texto posterior pero digamos que nunca vamos a leer ese texto tal cual punto a partir de de ese texto en invisible no lo que se va a hacer es dejar a ese texto esa lista de palabras fluir atravesar el cuerpo vale de modo que se va a producir un texto rápido sin pensar en lo que se está diciendo no simplemente se van a producir palabras van a salir palabras de la boca de la lista a la boca digamos que haber una relación entre lista vista cerebro palabra bocas Bob superproducción decir sin pensar entonces qué ocurre cuando transcribimos ese flujo de texto oral reproduce entre estas mujeres incompletos porque porque generalmente cuando hablamos hay cosas que son incoherentes hay espacios vacíos que al hablar lo entendemos porque tenemos el cuerpo tenemos el contexto que nos permite contextualizar lo que está saliendo de la boca y encenderlo al transcribir eso desaparece por lo tanto se queda como un texto un poco difícil de comprende además si añadimos la idea de transcripción automática es decir no hay ningún tipo de responsabilidad o de voluntad en la transcripción sino que simplemente es una máquina es un programa informático que lo que va a registrar es todo el sonido que el reconoce como dos por lo tanto vamos a perder la significación probablemente este texto sea e incomprensible no se entienda a lo que nos referimos y sin embargo va a haber una ganancia en cuanto la resonancia no digamos que se va a cargar como de algo poético y tiene que ver con el no poder acceder al contenido se lo puedo quedarme en la forma y entonces empiezo atender a matices que habían existido no me había fijado no porque estaba teniendo el contenido Resines equilibrio entre pérdidas y ganancias es cuando llegamos a un poco lo podríamos llamar la opacidad del texto fijarnos en su material y damos en su superficie y fijamos en sus cualidades plásticas.

5. Texto transcrito automáticamente, 2020

Bibliografía de las formas, una tentativa de organización textual.



6. Bibliografía de las formas, esquema organizativo, 2020

Referencias

Díaz Cuyás, J. (2012) Mostrar y demostrar: arte e investigación. Recuperado de: <http://futuropublico.net/2012/02/15/mostrar-y-demostrar-arte-e-investigacion/> (Última consulta 14/09/2020)

Textos utilizados en el texto-montaje

Badiola, T., Aláez, A. L., Bados, Á., Euba, J. M., Fernandes, J., Irazu, P., ... Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (2016). *Otro Family Plot*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Blasco, S. (2013) Mantener las formas: la academia en y desde las prácticas artística En: Blasco, S., Fernández Polanco, A., Fernández Ruiz, B., Grande, H., Insúa, L., Ramírez Serrano, J., ... Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. (2013). *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*. Madrid: Ediciones Asimétricas. p. 11-42.

Eisenstein, S., & Quadras María de. (1989). *Teoría y técnica cinematográficas* (4a. ed.). Madrid: Rialp.

Fernández Polanco, A (2013) Escribir desde el montaje: otra forma de exponer En: Blasco, S., Fernández Polanco, A., Fernández Ruiz, B., Grande, H., Insúa, L., Ramírez Serrano, J., ... Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. (2013). *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*. Madrid: Ediciones Asimétricas p.105-116.

Fernández-Pello, C. (2016). *Saber parcial - sabor diagonal: imágenes del texto y producción de conocimiento desde el arte* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Fernández-Pello, C. (2017). *Sabor parcial*. Madrid: Colección Palabras de Imágenes Sección Departamental de Historia del Arte III. Facultad de Bellas Artes, UCM.

Goldsmith, K. (2011). *Uncreative writing: managing language in the digital age*. New York: Columbia University Press. Recuperado de: http://www.instantinopel.org/resources/Kenneth_Goldsmith_-_Uncreative_Writing_-_Managing_Language_in_the_Digital_Age.pdf

ISSN: 2659-7721
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.78>

Ortega, I (2019) *Poética. Una charla sobre lenguaje, conocimiento, subjetividad y un poco de tiempo*. Trabajo final para la asignatura de Corrientes teórico-críticas. Curso 2018- 2019.

Rozas, I (2015) Pulsión textual : notas inacabadas o algunos injertos En: Pujol, Q., Rozas, I., Zournaki, M., Caspão Paula, Ferrando Bartolomé, Frank, A., ... Zournazi, M. (2015). *Ejercicios de ocupación : afectos, vida y trabajo*. Barcelona: Mercat de les Flors.

Ruiz, N. (2010) Formas que piensan. *Re-visiones, No. 0*.

Todas las imágenes que se incluyen han sido creadas por la autora del artículo, Irene Ortega López, en el año 2020.

"Cantautoras". El documental y la fotografía como herramientas artísticas y de visibilización. El contexto de la mujer cantautora. Un plano artístico y social sobre la mujer cantautora

"Female singer - songwriters". Documentary and photography as artistic and visibilization tools. The context of the female singer-songwriter. An artistic and social plan on the female singer-songwriter

Sara Casas Lago
Universidad de Granada (España)
sara.cslago@gmail.com

Recibido 14/09/2020 Revisado 18/12/2020
Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

Se plantea en esta propuesta una pieza audiovisual que retrata a cinco cantautoras del panorama musical actual de Granada. Visibilizar el trabajo, talento, vivencias y dar voz a estas jóvenes mujeres cantautoras que, a pesar de la estigmatización, los prejuicios y de tener muchas más dificultades que los hombres, se mueven y luchan por un futuro en la música, es el principal objetivo de este proyecto. Asimismo, se contrastan y retratan diferentes procesos creativos de cada cantautora, Se trata de una investigación artística basada en la práctica y en la experiencia personal, pues yo misma soy cantautora.

La idea de este proyecto surge por necesidad propia; cómo cantautora busco el encuentro, las realidades y las vivencias de otras mujeres que cómo yo, sienten el impulso y el anhelo de expresar parte de lo que pensamos y nos inquieta, a través de nuestras canciones. Surge el deseo de profundizar y visibilizar la figura de estas mujeres músicas, indagando sobre los distintos procesos creativos ¿De dónde surge la necesidad de componer? ¿Qué queremos mostrar?

La música es una de las herramientas fundamentales que las personas tenemos para expresar lo que sentimos, nuestros estados de ánimo, nuestras vivencias o, sin más pretensión, el poder experimentar el placer de la propia música en sus variantes.

Se necesitan personas, en este caso mujeres, que canten a la libertad y a la igualdad de oportunidades. Personas que con sus canciones y músicas saquen a la luz inquietudes, que nos hagan pensar, que remuevan conciencias y corazones. Para nosotras como mujeres jóvenes en la escena musical, supone un tremendo esfuerzo dignificar, visibilizar y profesionalizar, es decir, poder vivir de la música como oficio o profesión, no solo hablamos de la música, esto trasciende desafortunadamente también a otras manifestaciones artísticas.

El formato documental audiovisual es una herramienta idónea para retratar estas realidades, la conjunción de la imagen, la emoción y lo musical.

Sugerencias para citar este artículo,

Casas Lago, Sara (2020). "Cantautoras". El documental y la fotografía como herramientas artísticas y de visibilización. El contexto de la mujer cantautora. Un plano artístico y social sobre la mujer cantautora. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 51-57, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.69>

CASAS LAGO, SARA (2020) "Cantautoras". El documental y la fotografía como herramientas artísticas y de visibilización. El contexto de la mujer cantautora. Un plano artístico y social sobre la mujer cantautora. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 51-57, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.69>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.69>

Abstract:

An audiovisual piece is proposed in this project that portrays five singer-songwriters from the current musical scene in Granada. Make visible the work, talent, experiences and give a voice to these young women singer-songwriters who, despite stigmatization, prejudice and having many more difficulties than men, move and fight for a future in music, is the main objective of this project. Likewise, different creative processes of each singer-songwriter are contrasted and portrayed. It is an artistic investigation based on a practice and personal experience, since I myself am a singer-songwriter.

The idea of this project arises out of own necessity; As a singer-songwriter I seek the encounter, the realities and the experiences of other women who, like me, feel the impulse and the desire to express part of what we think and worry us through our songs. The desire arises to deepen and make visible the figure of these young musicians, inquiring about the different creative processes. Where does the need to compose come from? What do we want to show?

Music is one of the fundamental tools that people have to express what we feel, our moods, our experiences or, without further pretense, being able to experience the pleasure of music itself in its variants.

People are needed, in this case women, who sing for freedom and equal opportunities. People who with their songs and music bring to light concerns, that make us think, that stir consciences and hearts. For us, as young women in the music scene, it is a tremendous effort to dignify, make visible and professionalize, that is, to be able to make a living from music as a trade or profession, we are not only talking about music, this unfortunately also transcends other artistic manifestations.

The audiovisual documentary format is an ideal tool to portray these realities, the conjunction of image, emotion and music.

Palabras Clave: Mujer, música, arte, feminismo

Key words: Women, feminism, art, music

Sugerencias para citar este artículo,

Casas Lago, Sara (2020). "Cantautoras". El documental y la fotografía como herramientas artísticas y de visibilización. El contexto de la mujer cantautora. Un plano artístico y social sobre la mujer cantautora. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 51-57, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.69>

CASAS LAGO, SARA (2020) "Cantautoras". El documental y la fotografía como herramientas artísticas y de visibilización. El contexto de la mujer cantautora. Un plano artístico y social sobre la mujer cantautora. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 51-57, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.69>

Cantautoras. Fotografía y documental

A lo largo de la historia, la mujer frente al hombre ha tenido un papel relegado al ámbito privado del hogar, aparte de la falta de oportunidades para realizarse como ser humano y derechos que amparasen su libertad. Estamos en el siglo XXI en un sistema todavía dual en cuanto a la segregación por géneros (hombre/ mujer) en la que siguen existiendo fuertes diferencias de trato y de ejercicio de la libertad.

Cómo mujer artista plástica y cantautora, siento día a día lo que significa ser una mujer libre y exponerme con el arte ante la opinión pública y recibir cierta condescendencia tanto por parte de los empresarios y empresarias contratantes, como de cierto sector del público que juzga la imagen, aspecto y género sin profundizar en la calidad de la composición y de la interpretación, cosa que no ocurre con los compañeros del género masculino, lo que resulta una manifiesta desigualdad de oportunidades.

La idea del proyecto Cantautoras, nace como una obra de carácter artístico en su totalidad, teniendo como protagonistas el formato audiovisual (documental y videoarte) y la fotografía, herramientas óptimas para plasmar la realidad de muchas mujeres cantautoras y sus vivencias visibilizando su arte. Surge de una necesidad personal, lo que da lugar a un estudio auto etnográfico, donde, conociendo los códigos y el lenguaje del mundo del escenario, puedo aportar la esencia del tema en cuestión y dar una visión más ajustada a la realidad de muchas de estas mujeres cantautoras. A su vez es una llamada a la belleza y a los claroscuros de cada proceso creativo.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.69>

Esta pieza audiovisual que se presenta a continuación, “Cantautoras”, recoge testimonios y algunos temas de cinco cantautoras que convivían en diferentes espacios musicales de la ciudad de Granada. Se tratan temas como el del género, el proceso creativo, qué supone componer e interpretar ante el público temas propios como terapia personal y/o como medio de vida. La pieza tiene una duración de veinte minutos. Está rodada en diferentes espacios de la ciudad de Granada, en lugares tan mágicos como el barrio de Albaycín, Realejo, el Carmen de los Mártires, o espacios sociales como “La redonda”.

Cada cantautora que aparece en el presente documental procede y bebe de muy variados estilos artísticos y orígenes. Se contrastan procesos, vivencias y músicas.

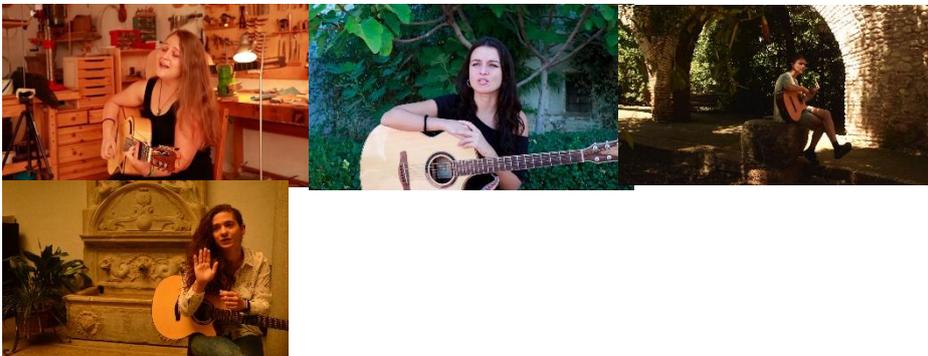


Ilustración 1. Fotogramas del documental "Cantautoras"



Ilustración 2. Cartel Promocional del documental "Cantautoras"



Ilustración 3. Fotograma del documental "Cantautoras". Enlace del vídeo <https://vimeo.com/357748524>

Documental como herramienta artística y de investigación

La video creación se extiende durante los años sesenta como una manifestación artística polivalente, que recupera y tiene trazos de las investigaciones estéticas del cine experimental y las miradas personales del documental autobiográfico. El documental puede ser una representación de la realidad, de una forma subjetiva; el producto o resultado de esta realidad se crea a partir de la narrativa que aporta la persona o personas que realizan y dirigen el documental. Con el documental se crea una herramienta de investigación en la que se presenta una situación, en la cual se profundiza y de la cual se extraen conclusiones derivadas de la realización del mismo. El documental audio visual se origina con un grupo de científicos que quisieron tener un amplio registro de sus descubrimientos e invenciones. Con los años el concepto de documental ha ido evolucionando y se retratan diversas causas, problemáticas sociales, medioambientales etc.

Conclusiones

El uso del documental como recurso para retratar a las cantautoras ha sido óptimo ya que es un medio que permite captar la esencia, personalidad y música de las cantautoras. Es relevante su uso ya que permite dar a conocer el trabajo de varias artistas y además puede servir de referente para muchas otras en el sentido de empoderar en cuanto a la visibilización se refiere del trabajo personal, que muchas veces mujeres no muestran debido a la vergüenza o inseguridad en sí mismas. A la hora de componer, a las cantautoras les mueven sus experiencias vitales, sus ganas de contar al mundo que les remueve y/o solucionar conflictos o problemas que ellas han tenido en la vida real, escribiendo canciones de manera terapéutica. La mujer cantautora en la escena musical cuenta con más dificultades que el hombre a la hora de tener referentes homónimas en el escenario, tener futuro dedicándose a la música y recibiendo honorarios justos, no dádivas, por su trabajo.

Se ha proyectado el presente documental en diferentes espacios de la escena musical en ciudades como Granada o Vigo. Muestra nuestro trabajo como mujeres artistas, sirve de referencia para que todas aquellas mujeres con el anhelo de compartir su trabajo con el público y de vivir la adrenalina de la performance en directo, se materialice o desaparezcan ciertas inseguridades y autocensuras.

A su vez este proyecto continúa en forma de Doctorado en Artes por la Universidad de Granada y visibilizará la voz y el arte de muchas otras mujeres.

Referencias

Albedomedia. (2019). Albedomedia. Disponible en <https://www.albedomedia.com/destacado/procesos-creativos-desde-el-retrato-hasta-la-fotografia-documental/>. [Consultada el 1 de Agosto]

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.64>

La dramaturgia escénica como creación rítmico-musical en el espectáculo Kiss & Cry

Stage dramaturgy as rhythmic-musical creation in the show Kiss & Cry

Alicia Bernal Molina

Universidad Politécnica de Valencia (España)

albermo1@doctor.upv.es

Recibido 14/09/2020 Revisado 18/12/2020

Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

El artículo se centra en analizar el espectáculo Kiss & Cry de los creadores Jaco Van Dormael y Michèle Anne De Mey de la compañía belga Charleroi Danzses, en el cual se mezcla cine, danza y teatro. Analizaremos la construcción dramática de este espectáculo atendiendo a la insólita figura del director musical escénico que se encarga de crear el ritmo propio del espectáculo, en este caso de los movimientos de la cámara, de los actores, de la introducción de los efectos musicales, en definitiva, de todo el aparato escénico. Revisaremos por tanto la figura del director haciendo una analogía con la labor del director musical. Y, por último, recontextualizaremos la función de la dramaturgia según lo que actualmente denominamos Artes vivas, profundizando en aspectos relevantes que definen este tipo de teatro ligado a lenguajes no textuales.

Como consecuencia de lo anterior, nuestro trabajo pretende dar visibilidad a un tipo de propuestas artísticas contemporáneas que no tienen cabida en la clasificación por géneros tradicionales del teatro y que, por tanto y hasta ahora, son propuestas que deben de encontrar su sitio en la Academia.

Sugerencias para citar este artículo,

Bernal Molina, Alicia (2020). La dramaturgia escénica como creación rítmico-musical en el espectáculo Kiss & Cry. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 59-69, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.64>

BERNAL MOLINA, ALICIA (2020) La dramaturgia escénica como creación rítmico-musical en el espectáculo Kiss & Cry. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 59-69, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.64>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.64>**Abstract:**

The article focuses on analyzing the Kiss & Cry show created by Jaco Van Dormael and Michale Anne De Mey of the Belgian company Charleroi Danzses, which mixes film, dance and theatre. We will analyze the dramatic construction of this show taking into account the unusual figure of the stage musical director who is responsible for creating the rhythm of the show, in this case the movements of the camera, the actors, the introduction of the musical effects, in short, the entire stage apparatus. We will therefore review the figure of the director making an analogy with the work of the music director. Finally, we will recontextualize the function of dramaturgy according to what we currently call Live Art, delving into relevant aspects that define this type of theater linked to non-textual languages.

As a result, our work aims to give visibility to a type of contemporary artistic proposals that until now have no place in the classification by traditional genres of the theater and should find a place in the Academy.

Palabras Clave: Director musical escénico, teatro musical experimental, nueva dramaturgia, artes vivas

Key words: Stage music director, experimental musical theatre, new dramaturgy, Live Arts

Sugerencias para citar este artículo,

Bernal Molina, Alicia (2020). La dramaturgia escénica como creación rítmico-musical en el espectáculo Kiss & Cry. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 59-69, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.64>

BERNAL MOLINA, ALICIA (2020) La dramaturgia escénica como creación rítmico-musical en el espectáculo Kiss & Cry. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 59-69, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.64>

Introducción

Me gustaría antes de analizar el espectáculo y la dramaturgia de este, hacer una introducción con algunas de las críticas que ha recibido. Del diario El País recojo, “insólito montaje que mezcla imagen, danza y teatro con la delicadeza de una miniatura y el asombro de un gran truco de magia” (Fernández-Santos, 2014). De la prensa francesa, “kiss & Cry, la producción escénica más original del momento. (...) Las imágenes, ya sean oníricas o cómicas, son magníficas”¹ (Darge, 2013). En la revista Les Irockuptibles, se pudo leer “una historia de amor bailada con los dedos de una mano -hábilmente filmada en un conjunto en miniatura. (...) esta ópera de bolsillo visual debe su éxito a una mezcla inteligente de tecnología y conmovedora ingenuidad” (Noisette, 2018). Y, por último, en el Globe, “‘Kiss & Cry’ una deslumbrante mezcla de cine y teatro. (...) es una película, una pieza de teatro, un baile, un espectáculo de marionetas, un poema, un musical y una meditación” (Grantz, 2013).

Tuve la suerte de ver *Kiss & Cry* en La Biennale de Toulouse en octubre de 2019. El espectáculo, sin duda alguna, es un ejercicio poético en el que la multiplicidad de lenguajes confluye en un mismo espacio dramático sin que cada uno de ellos pierda su naturaleza artística. Es decir, que es al mismo tiempo, un espectáculo teatral, teatro de objetos, texto, música, danza o nano-danzas (como las describe la propia compañía) y cine.

En *Kiss & Cry* se nos narra una historia incompleta. Más bien son retazos de historias que vertebra la voz de una anciana que espera sola en el andén de una estación de tren, mientras piensa con melancolía en las personas que han desaparecido de su vida. La anciana nos relata cinco momentos de sus historias de amor particularmente conmovedoras. Nos cuenta los encuentros y pérdidas de cada uno de ellos. El sentido del humor es un gran remedio ante la fatalidad, por eso el espectáculo nos transporta de la comicidad a la emoción y la melancolía. Como comenta Héliot “la amable y melancólica historia se desdobra frente al público a través de la danza y de una película creada in situ, mientras que unos dedos danzantes extremadamente expresivos toman el centro del escenario” (Héliot, 2013).

La pieza trata de responder a la pregunta “¿A dónde va la gente que desaparece?”, con la que empieza el espectáculo, pero la narración de este no consigue una respuesta final, sino que consigue sumergirnos sensorialmente en unos fragmentos de vida.

¹ Las traducciones corren a cargo de la autora.



Figura 1: Marteen Vanden Abeele (2014). Imagen del dossier de la compañía Charleroi Danzses. Fuente: <https://www.astragales.be/en/nos-spectacles/kiss-and-cry/>

Descripción de la dramaturgia en tres capas

Me centro ahora en analizar el espectáculo dramáticamente. Como comentan sus propios creadores Michèle Anne De Mey y Jaco Van Dormael, la pieza surge del juego en una cocina y de la idea de transformación (Basso Fossali, 2016, p. 92). Podríamos decir que, aunque la narración está centrada en sostener todo el imaginario plástico que plantean, el acierto de este montaje es precisamente la investigación sobre la transformación en directo de la escena, amplificada y posibilitada al ser captada a través de la cámara. Los pequeños mundos magnificados surgen como si de un ejercicio de virtuosismo técnico se tratara. Es decir, los trucos técnicos del cine se ponen al servicio de la escena teatral para conseguir esos poéticos juegos escénico-visuales.

Como ellos mismos comentan han creado tres escalas de juego distintas: la de lo que ven los espectadores con sus ojos, que es la escala del escenario, donde vemos todo. El espacio se ve completamente desorganizado y es donde podemos ver cómo manipulan los bailarines sus cuerpos para conseguir que sus manos dancen en la escena. Es la escala 1x1, el de los cuerpos y sus movimientos de tamaño natural que la cámara no capta. La segunda escala es la de las manos, que se puede percibir a simple vista pero que la cámara agranda y que hace que las manos se conviertan en desnudos. Y finalmente, la tercera escala, la de los pequeños personajes que miden un centímetro y medio de altura, que apenas se ven a simple vista. Solamente la lente de las cámaras puede captarlos porque todavía son mucho más pequeños que las manos. Con estos objetos son con los que crean los planos más amplios. Los planos que están compuestos por los elementos más pequeños son los que generan los paisajes: gente en la arena, la playa, el mar... (Lemaire, 2012, p.90).

Esta serie de conjuntos en miniatura, dispuestos en el plató, que se convierten en los espacios de ejecución de una serie de nano-coreografías realizadas a través de las manos de dos bailarines, se reparten por el espacio en distintos sets. En este sentido, las escenas de los trenes eléctricos en miniatura son la excepción, pues en ellas no aparecen coreografías, sin embargo, sí se muestran figuras, como en los otros decorados. Alrededor de estos mundos en miniatura, hay un set de rodaje que ocupa los espacios abiertos del escenario, mientras que, por encima del mismo, el director ha instalado una gran pantalla cinematográfica, donde las imágenes tomadas con varias cámaras se ven en vivo. Como apunta Basso Fossali nos enfrentamos a un virtuosismo transmedial sin precedentes. A nivel dramático podemos reconocer cuatro planos distintos de expresión del espectáculo:

1. Las nano-danzas en entornos en miniatura, donde los bailarines son los protagonistas de una serie de escenas de amor;
2. la película en vivo que se muestra en la pantalla grande; esta película no sólo documenta las nano-danzas, sino que también añade imágenes que se entrelazan con las interpretaciones coreográficas, con el fin de transformar la continuidad del rodaje en una verdadera linealidad del discurso cinematográfico. Estas pausas "técnicas" son el paso de una escena a otra y son ocultadas por: los vapores de la locomotora o por tomas internas /externas del tren, fundidos, etc;
3. el rodaje de la película que muestra y espectaculariza la puesta en escena en un mundo de juguetes, a través de la realización de efectos especiales, las acrobacias con los desplazamientos y sus dos grúas, etc.;
4. las actuaciones de cuerpo libre de los bailarines en el set que nuevamente se propone como una "máquina" teatral tradicional, especialmente en la parte final del espectáculo. Pero también hay que añadir la interpretación de una parte de la compañía, especialmente del director, que se separa de la realización de la película para proponerse localmente como un actor que lee un cuento literario que parece construir un hilo narrativo entre las diferentes nano-coreografías. (Basso Fossali, 2016, p.3-4).

Así pues, todos estos distintos planos de expresión que se conjugan están destinados a la fluidez del espectáculo tanto en su forma narrativa como, especialmente, en su capacidad para generar emoción. De hecho, el fin último de esta obra no es contar una historia, sino que el espectador consiga conectar con el mundo poético y llegue a experimentar las emociones ligadas en torno al amor. Tanto las positivas como las negativas. Y, bajo mi punto de vista, lo consigue. Consigue tocar la sensibilidad del espectador.

Podemos decir que la dramaturgia se construye gracias a los distintos lenguajes (nanodanzas, voz en off, la música, la manipulación de objetos, la filmación de las escenas, la parte técnica, la iluminación, el sonido...) y a la labor de los distintos especialistas. La ficha artística y técnica como se suele especificar en los espectáculos teatrales, en este caso se divide de otra forma. Tenemos, por un lado, el equipo de creación donde se especifica que esta ha sido colectiva y se cita a: Gregory Grosjean (como bailarín, coreógrafo y coordinador artístico), Thomas Gunzig (creador de los textos y asistente de la creación del escenario), Julien Lambert (creador de las imágenes), Sylvie Olivé (creación de los decorados) y Nicolas Olivier (iluminación y regiduría general), además de otro montón artistas y técnicos que levantaron la pieza. Y, por otro lado, encontramos el equipo en gira en el que participan algunos profesionales que estuvieron en la creación del espectáculo, y otros que no². Lo que nos interesa de esta extensa ficha, es la figura del regidor en gira, el encargado del sonido y el director en gira que son los auténticos encargados de que, como si de forma mágica sucediera, el espectador quede contagiado por la emoción. Estas figuras que en las piezas teatrales más convencionales tienen funciones dispares, en este espectáculo son los verdaderos responsables de la continuidad dramática y de que el ritmo de este sea el adecuado.

Cuando vimos en Toulouse la obra pudimos también asistir a una charla abierta después de la representación donde la compañía compartía con los espectadores diferentes aspectos de la creación. Uno de los más interesantes, a mi parecer, fue precisamente la labor de ese director de escena que casi como si fuera un director de orquesta se encargaba de conseguir que el ritmo de las escenas, de los cambios, de las entradas de los bailarines, las entradas de la música, de la voz en off, de la iluminación... se hicieran en el momento justo. Es decir, que como si de un concierto se tratase con sus distintas secciones instrumentales, el director se encarga no solo de poner en relación a todos los grupos y profesionales integrantes, mantener el tiempo de la pieza y dar las entradas de los elementos para que la interpretación sea coherente, "sino que se encarga de producir una interpretación unificada y equilibrada de una determinada obra musical" (Latham, 2008, p. 469); en nuestro caso de una obra de cine, danza y teatro. Así pues, en esta pieza el director en vez de trabajar con distintas secciones de instrumentos dirige las distintas disciplinas que participan de él.

² No vamos a especificar aquí ambos equipos ya que pueden ser consultados tanto en la web como en el dossier del espectáculo: <https://www.astragales.be/en/nos-spectacles/kiss-and-cry/>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.64>

La comparación con la figura del director de orquesta nos parece oportuna, pero en este caso podría ser más bien un director rítmico o del ritmo que consigue que el espectáculo de cine en vivo se materialice a través de la cámara, pero también en la propia escena. La figura de este director del ritmo, en una pieza de estas características, se hace muy necesaria pues todos los cambios de escenografía, los cambios de cámara o la conjugación con el set técnico que edita en directo, y las entradas o salidas de los bailarines, son fundamentales para la continuidad o *raccord* de la película y, como decíamos para que el ritmo de la pieza sea el adecuado en cada escena y, evidentemente, para que la emoción pueda surgir en ellas. Lo delicado de esta labor se ajusta a lo difícil que es describir cómo surge esa emoción, cómo surge la poesía visual en la escena. Cómo el espectador sabiendo que lo que observa es una ficción (es un engaño pues uno está viendo todos los trucos con lo que lo crean), consigue sumergirse y dejarse llevar hasta emocionarse.



Figura 2: Marteen Vanden Abeele (2014). Charleroi Danzsjes. Fuente:
<https://www.astragales.be/en/nos-spectacles/kiss-and-cry/>

Una nueva dramaturgia

En esta pieza, el texto de Gunzig, es oído sólo como una voz en *off* intermitente. Podríamos decir que esta voz es el eco poético de las imágenes que describiríamos como emocionalmente impactantes y acumulativamente profundas. Así pues, la labor de la dramaturgia en este espectáculo es compleja. Como comentábamos más arriba, está anclada a cuatro planos de expresión, pero al mismo tiempo podríamos decir que es transversal y líquida pues como comenta Del Monte Martínez al desarrollar su discurso sobre la nueva dramaturgia,

“las fronteras entre disciplinas artísticas son líquidas y por lo tanto es de suma importancia tener ciertas herramientas conceptuales para poner en contexto las producciones de sentido, los ejercicios de actos relacionales, las obras de teatro, y los performances teatrales” (2018, p.1).

En este caso (y en muchos del teatro actual) las escenas ya no necesariamente generan una ficción como tal, sino que surgen de la mezcla de las formas narrativas y poéticas de la escritura textual, con la escritura de imágenes, de los signos, de las acciones, del componente sonoro, etc. (Del Monte Martínez, 2018, p.7).

Las nuevas formas dramáticas tienen una pulsión concreta por la acción escénica, es decir por el ritmo de lo que sucede en escena, por los ritmos escénico-musicales del espectáculo. Como describe Del monte Martínez “estas últimas teatralidades no tenían una relación intrínseca con la idea de literatura, narrativa, dramaturgia (2018, p.7). Los inesperados giros ingeniosos, conmovedores y fascinantes ya no son fruto del esfuerzo narrativo-literario, sino del virtuosismo de la maquinaria escénica que es la verdadera encargada de desarrollar esa dramaturgia. Por tanto, la figura del dramaturgo como tal o de la dramaturgia queda diluida entre la conformación escénica de los distintos lenguajes o podríamos entenderla también como fruto de la colaboración entre ellos. Ahora podemos hablar entonces de dramaturgia transversal y colaborativa.

Esta nueva forma de afrontar el acto dramático es importante para la práctica escénica actual pues la reflexión en torno al hecho teatral y a las nuevas formas teatrales está permitiendo que nuevos formatos sean adoptados por las salas. Mención especial debo de hacer a la situación actual de pandemia en la que se está produciendo un momento de reflexión muy interesante en torno a cómo se consume el teatro y cómo se produce. Como ejemplo de esto nombraré la labor actual del Teatro de la Abadía que durante estos meses de confinamiento han programado bajo el título de #ABADÍA CONFINADA un ciclo alrededor de una serie de creadores que presentan experiencias teatrales en vivo y en directo.

Pero volviendo al montaje *Kiss & Cry*, esta nueva dramaturgia entendida como transversal y colaborativa entre los distintos lenguajes supone que, como describen los creadores del espectáculo, se posibilite la creación de nuevos lenguajes:

“No hay un idioma que sustituye al otro... está el cuerpo, está el espacio, está el lenguaje cinematográfico, el texto. Pero para el espectador, todos estos idiomas juntos crean otro, único. En este espectáculo, el lenguaje cinematográfico no existe solo y los dedos no existen sin el cine...” (Lemaire, 2012, p. 92)

Y más adelante, en la misma entrevista comentan, “El lenguaje que encontramos hizo posible hacer muchas cosas.” (Lemaire, 2012, p. 97). Esta nueva forma de conformar la dramaturgia tiene consecuencias en cuanto a la desvinculación con lo textual e incluso podemos hablar, por otro lado, de textos desbordantes como los denomina Del Monte Martínez (2018, p. 8). Ahora al igual que anteriormente, la dramaturgia como disciplina encargada de estructurar una obra, sigue siendo igual de importante, pero podemos decir que esas herramientas de estructura se han trasladado de la palabra escrita a otros lenguajes de la escena (la luz, el sonido, los objetos, la palabra en escena...). Aunque los reformadores del teatro siempre han defendido y tenido claro este argumento, todavía creo que debemos de reclamar la misión de la dramaturgia escénica como una disciplina mucho más amplia que la destinada y simplificada en labor literaria.

Así pues, hablar de nueva dramaturgia es considerarla como una perspectiva teórica para el análisis de la escena teatral contemporánea en su confluencia entre los distintos lenguajes escénicos y se aleja de la idea clásica de dramaturgia entendida como el estudio de los textos dramáticos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.64>

Conclusiones

Para acabar querría señalar los aspectos más relevantes de esta obra teatral con relación a lo que, a mi parecer, son rasgos comunes de lo que actualmente se consideran Artes vivas. En primer lugar, quiero destacar que se trata de un espectáculo en el que la multiplicidad de lenguajes y su confluencia en un mismo espacio dramático es plausible precisamente porque cada uno de ellos mantiene su naturaleza artística. Así, podemos decir que se trata de un espectáculo de cine en vivo en el que la danza, la música, la manipulación de objetos, los textos, ... se ponen al servicio de un espacio teatral que es, al mismo tiempo, un set de rodaje.

En segundo lugar, podemos hablar de una pieza que se fundamenta en varios planos de expresión a los cuales está anclada la dramaturgia de esta pieza. Por tanto, la función de la dramaturgia es conseguir que cada uno de esos planos de expresión sea comprensible y consiga transmitirse al espectador. Entre otras cosas, en esta obra también es la encargada de que la grabación y el mundo técnico en directo no interfieran para nada en la continuidad y el sentido de la pieza. El espectador debe conseguir al mismo tiempo captar esos distintos planos de expresión y aun así dejarse llevar por la emoción. Ya que es una obra dirigida a los sentidos.

Y, por último, considero que las nuevas formas dramáticas, que en este espectáculo en particular responden a la relación de los distintos planos de expresión, son el resultado de una nueva forma de colaboración y transversalidad entre los distintos lenguajes de la escena. Esto es lo que ahora entendemos por nueva dramaturgia. Una dramaturgia desligada de lo literario y que se entiende más allá del texto dramático.



Figura 3: Marteen Vanden Abeele (2014). Charleroi Danzsés. Fuente: <https://www.astragales.be/en/nos-spectacles/kiss-and-cry/>

Referencias

- Basso Fossali, P. (2016). Éléments critiques de la culture écranique. À partir du spectacle Kiss & Cry. *Interfaces numériques*, Vol. 5, N.1. DOI: 10.25965/interfaces-numeriques.2946
- Darge, F. (2013). «Kiss & Cry» ouvre les petites boîtes des souvenirs. *Le Monde*. Consultado 19 May 2020, https://www.lemonde.fr/culture/article/2013/06/19/kiss-cry-ouvre-les-petites-boites-des-souvenirs_3432527_3246.html.
- Del Monte Martínez, F. (2018). Perspectivas teóricas para el análisis de la escena teatral contemporánea desde la mirada del artista. Conferencia realizada en el marco del *Encuentro Transdrama. Festival Vértice*. UNAM. Recuperado el 25 de septiembre de 2019: <https://17edu.academia.edu/FernandadelMonte>
- Fernández- Santos, E. (2014). Cine, danza y teatro en palmitas. *El País*. Recuperado 19 May 2020, https://elpais.com/cultura/2014/04/02/actualidad/1396450032_435091.html.
- Grantz, J. (2013). 'Kiss & Cry' a ravishing blend of film and theater. *Globe Correspondent*. Recuperado 19 May 2020, <https://www.bostonglobe.com/arts/theater-art/2013/10/10/kiss-cry-cutler-majestic-theatre-ravishing-blend-film-and-theater/6wncY46Xb06zTdyxv3MkFJ/story.html>.
- Héliot, A. (2013). *Le Figaro*.
- Lemaire, V. (2012). KISS & CRY, une poétique de la transformation. Entrevue Jaco Van Dormael et Michèle Anne De Mey. *L'Harmattan Études théâtrales*, 53, pp. 89-99, ISBN 9782930416359. <https://doi.org/10.3917/etth.053.0089>
- Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. Fondo de cultura económica.
- Noisette, P. (2018). Les spectacles à ne pas manquer cette semaine. *Les Irockuptibles*. Recuperado 19 May 2020, <https://www.lesinrocks.com/2018/12/11/scenes/scenes/les-spectacles-ne-pas-manquer-cette-semaine-8/>
- Vanden Abeele, M. (2014). *Kiss & Cry imágenes de la web* [Imagen]. Recuperado 8 junio 2020 de <https://www.astragales.be/en/nos-spectacles/kiss-and-cry/>

De lo escrito a lo visual: la poesía en dos lenguajes

From the written to the visual: poetry in two languages

Alicia Martínez Herrera
Universidad de Jaén (España)
amh00021@red.ujaen.es

Recibido 14/09/2020 Revisado 18/12/2020
Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

Desde que naciera la poesía, hace unos miles de años, ésta se ha desarrollado como herramienta o recurso para tratar las más profundas reflexiones, pero no sólo lo ha hecho de forma escrita, como se le espera, sino que también se ha ido abriendo camino hacia lo visual, convirtiendo la lírica en plástica; la idea en pictograma. Se entiende, entonces, que la poesía no tiene por qué ser sólo escrita, y que, por el contrario, encuentra otra forma de expresión en lo visual. Pero, ¿es posible traducir al lenguaje visual un texto poético? Siquiera intentarlo ya provoca otras muchas cuestiones que intentaremos resolver en esta investigación a modo de fotoensayo. En ella se pretende, como experimentación propia y ejemplo, traducir algunos poemas escritos a lo visual, y reflexionar acerca de las posibilidades estéticas y las percepciones humanas que pueda esto generar.

Sugerencias para citar este artículo,

Martínez Herrera, Alicia (2020). De lo escrito a lo visual: la poesía en dos lenguajes. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 71-87, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.63>

MARTÍNEZ HERRERA, ALICIA (2020) De lo escrito a lo visual: la poesía en dos lenguajes. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 71-87, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.63>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.63>**Abstract:**

Since poetry was born, a few thousand years ago, it has been developed as a tool or resource to deal with the deepest reflections, but it has not only been done in writing, like we think, the poetry has also made its way towards the visual, turning the lyric into the plastic; the idea in pictogram. It is understood, then, that poetry does not have to be only written, and that, on the contrary, it finds another form of expression in the visual. But, is it possible to translate a poetic text into visual language? Even trying it already raises many other questions that we will try to solve in this investigation that it is a photo-essay. The investigation is intended, as an own experimentation and example, to translate some written poems into the visual, and to reflect on the aesthetic possibilities and human perceptions that this may generate.

Palabras Clave: Poesía visual, lenguaje, fotoensayo***Key words: Poetry, visual, languages, photo-essay****Sugerencias para citar este artículo,*

Martínez Herrera, Alicia (2020). De lo escrito a lo visual: la poesía en dos lenguajes. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 71-87, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.63>

MARTÍNEZ HERRERA, ALICIA (2020) De lo escrito a lo visual: la poesía en dos lenguajes. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 71-87, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.63>

Introducción y justificación

Desde que Enheduanna, primera poeta según la historiografía, plasmara sus versos en tablillas de barro con escritura cuneiforme hace más de 4000 años, muchas, muchísimas son las personas que se han decantado por la poesía para expresar sus más profundas reflexiones y emociones. De algún modo, podríamos estudiar la “historia de las emociones del mundo” recopilando y analizando todos los poemas que se han sido escritos desde entonces, enmarcando cada cual en su contexto, y puntualizando así los pesares y alegrías, las dudas y certezas, de cada época.

Sin embargo, en este sentido poético, no sólo la palabra ha servido de medio o herramienta, sino que también la imagen, lo visual, ha formado parte de su capacidad de expresión desde hace, al menos, 2300 años, como lo demuestran los caligramas del poeta griego Simmias de Rodas, que Guillaume Apollinaire se afanó en revivir, consolidando el género, más de veintidós siglos después.

En el contexto de las Primeras Vanguardias, a principios del siglo XX, e influenciada por estas, y por otras experiencias anteriores como los caligramas, nace la poesía visual como tal, más enfocada en lo plástico y visual que en la propia escritura. Durante toda esta centuria, en España, la poesía visual se va desarrollando y ganando fuerza, hasta llegar a uno de sus máximos representantes, que es a su vez uno de los autores más influyentes de este género: Joan Brossa.

Pero, ¿se puede traducir un poema escrito a poesía visual?

A priori, contestaríamos, con más o menos matices o dudas, que sí. Y no creo que erráramos en nuestra afirmación. No obstante, esto plantearía otras preguntas del tipo: al traducir la obra escrita a lo visual, ¿estamos generando una obra nueva o sólo traducimos lenguajes?; ¿conseguiríamos transmitir el mismo mensaje, o éste se transformaría?; ¿cuál de los dos lenguajes es capaz de transmitir más emociones al lector?; ¿en qué medida cambia la experiencia estética?

Intentando contestar a estas y otras preguntas que pueda suscitar este asunto, mi propuesta consistirá en traducir algunos poemas propios al lenguaje visual que sirvan de muestra para que podamos reflexionar individual y colectivamente, y quizás ofrecer alguna respuesta al respecto.

En dicho sistema, la participación del marketing, de los medios de comunicación y de las redes sociales es primordial. La moda realiza un elaborado proceso de difusión (Lannelongue, 2008; Reilly, 2012; Posner, 2016), desde que se inicia el proyecto creativo de una tendencia hasta que la sociedad la adapta, desarrollando colaboraciones con individuos que tienen una gran influencia mediática, generando admiración y necesidad de seguimiento en la sociedad (Lannelongue, 2008)

Propuesta

NEGRA BILIS

*Dejo que me corra la atrabilis
que saque a relucir mis miedos
que me sumerja en un abismo de hielo
y me contagie mental sífilis
haciendo que deje de creer en el cielo
e incluso en el infierno.
Mi humor se tiñe melancólico
se ennegrece con mi ignorancia
se refuerza en lo colérico
y se desvanece en la nostalgia
dejándome en un lugar insólito
que se presta a la extravagancia.
Y aunque busque la salida
me reconozco perdida
atrapada en la interrogativa*

*de si soy yo o es la vida ...
¡Qué no puede volverse la noche día
por más que a Dios se lo pida!
Así que temblando, trago saliva
y sólo espero que en las horas vespertinas
me arrebate la inocencia de mi niña
y que mi conciencia se destiña
de la negra bilis que me envenena
y me roba mi parte serena
para amargarme los minutos
que duplican sus segundos
y provocar que mis pensamientos
sólo sean desechos mugrientos.
Y que al llegar la noche, me halle flemática
libre de esta energía esperpéntica
que me impide ver lo espléndida
que se muestra por sí sola la vida.*

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.63>



Ilustración 1: Alicia Herrera (2020). Negra bilis. Archivo propio

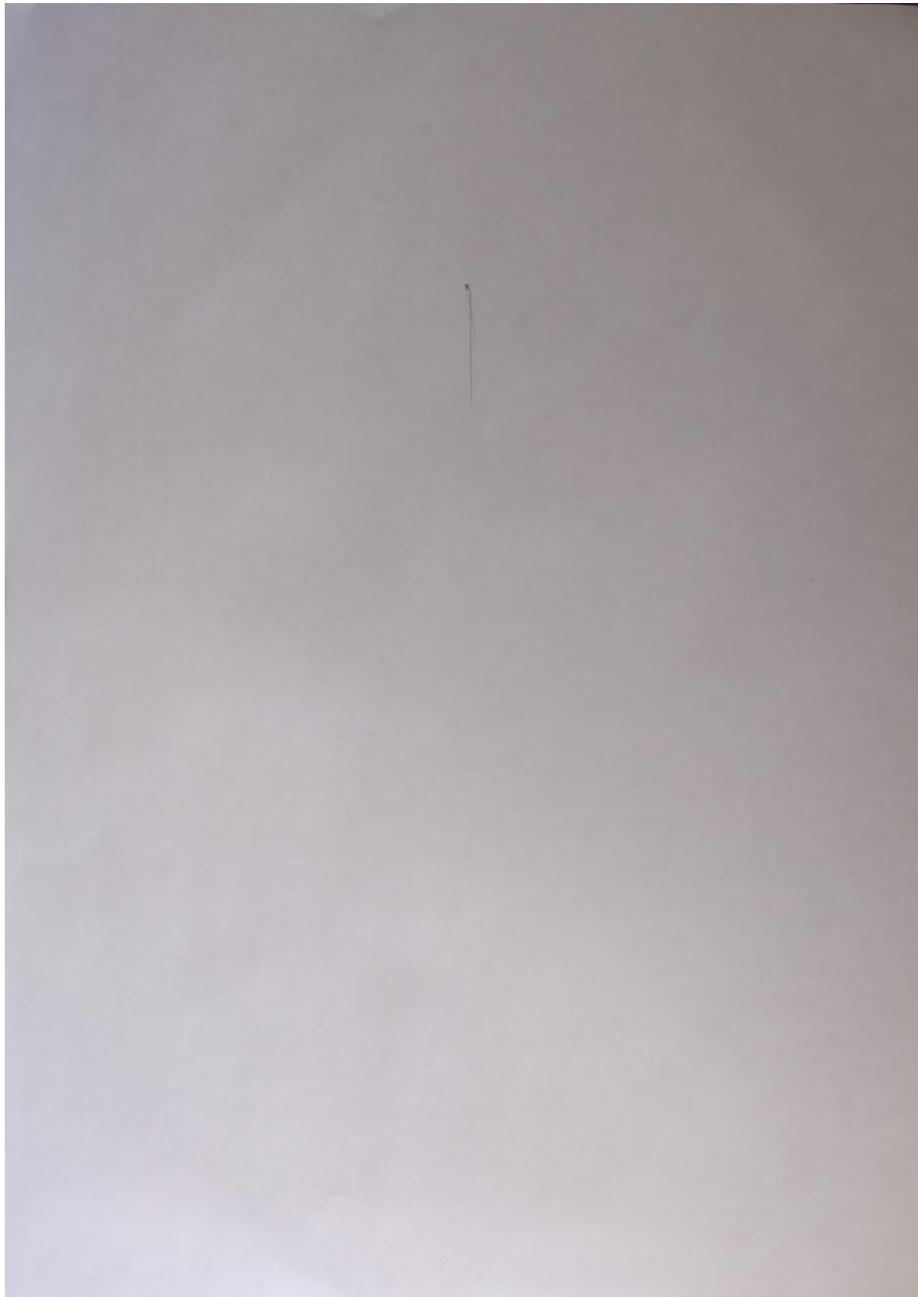
CUANDO YA NO QUEDE NADA

*Y cuando ya no quede nada,
cuando la roca sorda y fría se imponga
como una lápida eterna que marca nuestra sepultura,
entonces, en esa nada, la inmensidad será tal
que nos sentiremos microscópicos,
deshechos a fuerza de perder nuestra identidad,
de haber regalado nuestra idiosincrasia,
de dejar escondidas nuestras esperanzas...
Cuando todo lo que conocimos sea escombros
hierba muerta o putrefacta
sangre helada de montañas,
nos daremos cuenta del poder que teníamos
el que aún, a duras penas, conservamos
a pesar de los muchos golpes que recibimos.
Cuando muera hasta el último ápice de belleza,
arrasada sin piedad y con delincuencia,
en ese momento recordaremos a nuestros abuelos,
a los niños correteando por las calles,
a las señoras sentadas al fresco
en sillas de mimbre que ya no existen,
con balones de cuero que desaparecieron,*

*en bancos con palomas que perecieron.
Cuando la tierra nos parezca extraña
y foráneos nos sintamos en nuestra casa,
entre hormigón y granito,
entre santos, un rey y sus enanitos,
será cuando la echemos de menos,
cuando clamemos sin miedo al cielo
sin encontrar respuesta en los elegidos a dedo.
Cuando apenas nos quede oxígeno
en el transitar de esta ciudad,
viéndonos asfixiados por el asfalto,
habiendo perdido toda su humanidad,
entonces, quizás entonces, seamos conscientes;
caeremos en la cuenta de sus sandeces,
nos trabajaremos en una tierra que se adormece
entre el silbar de pájaros enjaulados,
de flores comprimidas en macetas,
de perros que yacen en las cunetas...
Cuando hayamos olvidado cómo éramos,
qué fuimos, quiénes vinieron,
será demasiado tarde para enmendar el camino.
Será demasiado tarde para cambiar nuestro destino.*

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.63>



*Ilustración 2: Alicia Herrera (2020) Cuando ya no quede nada.
Archivo propio*

EL TICTAC ETERNO

*En la lejanía de tu proximidad,
cuento el insomnio y la pereza
a partes iguales.
Y por si en el mundo no hubiera suficiente maldad,
tú nos cronometras
cada exacto instante.
Cada tic, cada tac, cada toc.
Cada vuelta del reloj
corriendo imparable y veloz.
Enfrentando a viejos con viejos
y a niños con sueños perdidos
que con el tiempo se van haciendo pequeños.
Minuto a minuto reclamas la vida
a golpe de aguja, a fuerza de asedio
en el tedio que despierta la campana que haces sonar.
Ese timbre que suena a carcajada diabólica,
a mañanas tempranas de frío y de botas.
A inhóspitos amaneceres cosidos de sombras.
Tú, tan seguro de tu certeza*

*pero tan carente de belleza,
que dejas oquedad en el alma
aunque lleves ficción a tus espaldas.
Y es que eres tan poco real como el azul del cielo.
Un constructo. Una evocación. Un velo.
El miedo encontrado de alguien que teme hacerse viejo.
Como si tú, Tiempo, tuvieras algo que ver con eso...
Al paciente, albricias; al deprimido, asiento.
A la parturienta, prisas; y al maestro, tiento.
Nunca llega por igual tu sello,
pero nunca repartes silencio,
y está claro que jamás te olvidas de los necios.
Y eterno, ni muerto ni vivo,
colmado de olvidos
simplemente te sientas a esperar
como quien observa sin más la mar.
No porque tengas que recibir algo a cambio,
sino porque debes entonar tu salmo,
avizor de que todo se ponga en su sitio,
más tarde o más temprano.*

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.63>



Ilustración 3: Alicia Herrera (2020) El tic tac eterno. Archivo propio

EL ESPEJO

Me sonríes, te sonrío.

*La vida contesta así
en un devenir discontinuo
que te indica el porvenir.*

Me lastimas, te lastimo.

*Sin que haya principio o fin
sólo un odio que tuvimos
que aprender a concluir.*

*Te apasiona, me apasiono
se enciende el ardor en mí,
y no hace falta dios ni trono
que nos venga a dirigir.*

Me criticas, te critico.

*Pero siempre sin mentir,
que sólo digo lo único
que nunca te dijiste a ti.*

Me deseas, te deseo.

*Sin más historias que escribir
sólo con los pelos al viento
en lo intenso que es vivir.*



Ilustración 4: Alicia Herrera (2020). El espejo. Archivo propio

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.63>*CASITA EN MI SONRISA*

Reconoce que a veces te gustaría besarme la risa
y guardarla en un tarro de mermelada antiguo
para usarla de linterna cuando caigas en tus abismos.
No lo niegues.
Veo cómo tus ojos se detienen en mis labios,
cómo te pierdes en mi oquedad sin calendarios
y presumes de las perlas raídas que Dios me ha dado.
Te acercas, demasiado. Sin tiempo ni espacio
con los ojos vidriosos, de brillo impregnados.
Tiemblo, demasiado. Sin miedo ni engaño
con la boca torcida y los ojos achinados.
Me sonrío y te sonrías. Efecto espejo lo llamo.
Pero es más que el reflejo de lo poco que necesitamos.

Es luz y osadía de nuestras noches sin paños.
Es vino y rebeldía alumbrada por los rayos. Es piel y
armonía que nos comen el espacio...
Reconoce que a veces te gustaría mudarte a mi sonrisa
a hacerte una casita con apenas cuatro palos
pues estarías siempre navegando por mis labios;
hasta que un día las arrugas de reírme,
de saciarme contigo a carcajadas,
sean suficientemente confortables
como para instalarte definitivamente en mis comisuras
a besarme la risa permanentemente.
Quizás me esté equivocando
y sólo sea la ilusión de tus ojos brillando
pero lo cierto es que cuando me miras la risa,
cuando me las besas,
siento que todo es posible.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.63>



Ilustración 5: Alicia Herrera (2020). Una casita en mi sonrisa. Archivo propio

Reflexiones finales

Lo primero que debo aclarar, por si quedara alguna duda, es que esta es una investigación basada en la experimentación propia, con la que trataba de explorar mis posibilidades plásticas a través de un reto que, como expresaré más adelante, no ha resultado fácil.

Me gustaba la idea de ponerme contra las cuerdas buscando las posibilidades que me ofrecía la propuesta desde la parte teórica, y así lanzarme a lo plástico, o, mejor dicho, lo visual, casi sin paracaídas. Tan sólo con la idea de Will Gompertz sobre que “todos podemos ser artistas”.

Así pues, veamos qué reflexiones se pueden extraer de tal investigación.

Cuando me planteé hacer esta propuesta fue, entre otras cosas, por desafiar esa frase ya demasiado trillada de “una imagen vale más que mil palabras”.

Al llevar a cabo mi investigación -que más bien llamaría experimento-, he comprobado que por mucho que una/o se empeñe en traducir unas cuantas palabras al lenguaje visual, no se puede decir lo mismo, porque no sólo son alfabetos diferentes, sino también idiomas, que emplean o profundizan en conceptos a menudo opuestos, y que, además, aún apelando ambos al mismo sentido, la vista, se instalan en nuestras mentes de manera diferente.

Un poema es capaz de evocar imágenes con una facilidad sorprendente, una/o incluso evoca olores y hasta sonidos; se transporta en cada verso a su propio mundo idílico.

La imagen, en cambio, requiere de un ejercicio de la mente más minucioso, porque ya te está diciendo algo visualmente, no da lugar, a priori, a una evocación visual, pero no por ello nos impide entrar en ese mismo mundo idílico propio, hecho de recuerdos, sensaciones y experiencias que nos pueden llevar a la catarsis.

Sea como fuere, el objeto principal de mi investigación era intentar contestar a una serie de preguntas que, a mi parecer, suscita el tema, así que procedo a dar mi respuesta.

Irremediablemente, al pretender, si es que se puede lograr, traducir un poema escrito a poesía visual, estamos generando una obra nueva. Se basa en los mismos conceptos, ciertamente, pero éstos no pueden ser representados de la misma manera, por lo que ha de surgir, a la fuerza, una obra nueva, en este caso visual. Por tanto, el mensaje que se transmitirá, cambiará, puede que no en demasía, pero sin duda lo hará; porque, como expresaba antes, la evocación, o, dicho de otra manera, la experiencia estética que vivimos ante una obra visual no es igual, puesto que no sigue los mismos procesos mentales, que si observamos o leemos una obra escrita.

Se entiende entonces que no sólo la experiencia estética cambia por completo, sino que además no podemos medir cuál de las dos opciones causa más emociones, y ni mucho menos podemos, fácilmente, clasificar esas emociones, ya que, dado que hablamos de poesía, sea visual o escrita, el componente subjetivo está más presente que nunca.

Entra en juego también que una misma sea la autora tanto de los poemas escritos, como de sus intentos de traducciones a lo visual, puesto que tengo la ventaja de saber exactamente qué quería expresar con el poema, pero confieso que no por ello ha sido fácil buscar el modo de traducirlos al lenguaje visual.

Asimismo, esto me hace pensar en que, probablemente, si la tarea de traducir los poemas al lenguaje visual la hubiera hecho otra persona, las imágenes resultantes no serían ni parecidas, y quizás hubiera explorado con otros géneros, como la pintura o el collage, para intentar expresar lo que, en todo caso, le evocaba a él o ella el poema.

Hay otro componente a tener en cuenta: en mi caso, he decidido dejar los mismos títulos, pero, probablemente, y aún apelando a la semántica, si hubiese utilizado otros títulos para las imágenes, hubiera reforzado las diferencias entre ambos lenguajes, incluso al utilizar las palabras para ello.

Al final no sólo es una cuestión de lenguajes diferentes, sino que su lectura, forzosamente, también lo es, por lo que mientras que en lo escrito recurrimos a lo gramatical y a la semántica, en lo visual recurrimos al simbolismo, y a la sinestesia.

Pero, ¿impide ello su traducción de uno a otro lenguaje?

Ciertamente es una ardua tarea. Conlleva una reflexión profunda, que ha de pasar necesariamente por el conocimiento del simbolismo literario y visual, y que implica procesos mentales diferentes, así como habilidades diversas. Es como pasar de lo estático a lo dinámico, del hieratismo al volumen extremo. Mas no es imposible de hacer.

Eso sí, como vengo reflexionando, difícilmente apelaremos, en lo que al interlocutor se refiere, a los mismas emociones y sensaciones, pues aún queriendo expresar exactamente lo mismo, hay imágenes que valen más que mil palabras, y mil palabras que trascienden a la imagen.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.63>

Referencias

- ECO, U. (1977). Tratado de semiótica general. Lumen: Barcelona
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. y MILLÁN, F. (1975). La escritura en libertad. Alianza: Madrid
- GARCÍA VELASCO, A. (2019). La poesía visual. Gibralfaro, 103. Recuperado de http://www.gibralfaro.uma.es/criticalit/pag_2123.htm
- LÓPEZ, P.; MUÑOZ BÁEZ, J. y GALENO IBACETA, C. A. (2015). Ensayos sobre artes visuales. Prácticas y discursos de los años 70 y 80 en Chile. Volumen IV. LOM: Santiago de Chile. Recuperado de <books.google.es>
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, L. (2008). Forma, función y significación de la poesía visual. MonoTonos, 16. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/portada/monotonos/monotonos.htm>
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, L. (2001). Un acercamiento a la poesía visual en España: Julio Campal y Fernando Millán. Espéculo. Revista de estudios literarios, 18. Recuperado de https://webs.ucm.es/info/especulo/numero18/campal_m.html

Nadie escucha: arte, música y educación

Nobody listens: Art, music and education

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

Recibido 08/08/2020 Revisado 18/12/2020
Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

Nadie escucha. Tristemente es una realidad que se hace evidente en nuestros días. Una breve mirada al campo del arte evidencia como los profesionales dedicados a la música, tanto músicos instrumentistas, compositores o educadores en música, se dan cuenta de la deficiencia en las habilidades para escuchar de sus alumnos. Por tanto, se nos antoja que la educación de los sentidos se vuelve de gran importancia, y, sin duda, la escucha quizá es uno de los más importantes. Es por este hecho que hoy día la referencia de autores como George Kubler, Francesc Torralba o Abate Dinouart se vuelven de gran importancia. Los investigadores aprecian en su búsqueda el gran conocimiento que se puede extraer de algo tan sencillo como escuchar. Además, su aproximación anti romántica al hecho artístico se nos antoja el camino a seguir para descubrir nuevas sensibilidades en el terreno artístico contemporáneo. Además, creemos que es una forma de sugerir diferentes soluciones en que los educadores puedan ayudar a sus estudiantes a escuchar de manera más efectiva. La video creación *Nobody listens*, fruto de esta investigación, trata proponer preguntas sobre la relación de la escucha, el arte contemporáneo, el éxito pedagógico y la música.

Sugerencias para citar este artículo,

Vico Prieto, Antonio Félix (2020). Nadie escucha: música y educación. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 89-102, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.36>

VICO PRIETO, ANTONIO FÉLIX (2020) Nadie escucha: música y educación. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 89-102, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.36>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.36>**Abstract:**

Nobody listens. It is a sad reality: few people around us understand the importance of listening. Musicians and music educators already have become aware of the deficiency in listening skills of their students. In consequence, the education of the senses has become an issue of great importance, with hearing and the capability to listen being the most important. For this reason, much attention has been paid to authors such as George Kubler, Francesc Torralba or Abate Dinouart. With reference to their arrangements, scholars specifically appreciate the deep knowledge to be found in the simple idea of listening as is prevalent in their works. Their anti-romantic approach to art (with all its culturally different traits), seems to suggest a variety of ways teachers could apply to help their students to listen more effectively. Taking Dinouart, Kubler and Torralba as point of departure, the video creation *Nobody listens* intends to suggest questions concerning the relationship between listening, contemporary art, pedagogical success and music.

Palabras Clave: *Arte Contemporáneo, educación, escucha, música*

Key words: *Contemporary Art, education, listening, music*

Sugerencias para citar este artículo,

Vico Prieto, Antonio Félix (2020). Nadie escucha: música y educación. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 89-102, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.36>

VICO PRIETO, ANTONIO FÉLIX (2020) Nadie escucha: música y educación. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 89-102, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.36>

Nadie escucha

Podíamos empezar el presente artículo de forma pomposa y falsamente erudita, hablando acerca de la escucha y su relación con la estética ofreciendo citas y referencias desde la primera línea. Pero, sinceramente, nos parece conveniente comenzar hablando de esa sensación cotidiana que todos tenemos cuando encontramos una persona que sabe escuchar. Y, saber escuchar, no significa estar callado hasta que la otra persona termina de hablar, eso muchas veces es una muestra de pura educación y la mayoría de las veces se traduce en que dicha persona ha estado tramando su respuesta mientras nosotros hablábamos. Eso, no es escuchar. En según que ambientes la expresión para definir esta conducta es: “estar con la escopeta cargada”. Cuando nos referimos a una persona que escucha, hablamos de alguien con el que es agradable comunicarnos, contando de antemano con su silencio y su confianza. Nos sabemos escuchados, no percibimos en persona aspereza ni voluntad crítica.

Francesc Torralba (2014) alude a la propia etimología de la palabra para afirmar que escuchar es, oír con delicadeza y atención. En el fondo, escuchar representa la idea de ser atento con la otra persona, una manera de manifestarle nuestro respeto. Es atender y entender las razones del otro, sin alterarlas ni manipularlas. Es adoptar una forma receptiva, hacerse receptivo a acoger sus palabras. Y para ello se necesita tiempo, se necesita la calma suficiente para tener una mínima distancia temporal de las palabras que acabamos de escuchar. George Kubler en su conocido libro *La configuración del tiempo* (1962), ya hablaba de la necesidad de tener perspectiva de los hechos para saber qué ha sucedido. Incluso en acciones cotidianas como la de una conversación se necesita dejar pasar un tiempo (“contar hasta diez” apunta la sabiduría popular) para tener una mínima perspectiva, para saber qué nos ha comentado la otra persona. En una bella metáfora, Kubler expone cómo la pobre velocidad de nuestras percepciones hace que el momento de la actualidad se nos escape muy rápidamente por la red de nuestros sentidos, “los hombres no pueden sentir un acontecimiento sino hasta después que pasó, hasta que ya es historia, hasta que este se convierte en polvo y las cenizas” (Kubler, 1962, pág. 76).

Facebook, Twitter, WhatsApp, hoy día tenemos la sensación de vivir dentro de un teléfono móvil. El frenético ritmo de vida que llevamos nos dificulta la práctica de la escucha, el tiempo se nos escapa de las manos, también se escapa nuestra calma. Y esto sucede no sólo por razones externas; también por razones internas. Hay demasiado ruido. El ruido provoca desacuerdos y malentendidos. El ruido nos obliga a alzar nuestras voces, acallando las voces de los más frágiles. Estamos muy de acuerdo con las afirmaciones de Torralba (2014) cuando afirma que nuestras vidas tendrían una mayor calidad si realmente supiésemos escuchar, ya que estamos hechos para hablar, pero seríamos incapaces de pronunciar una sola palabra, si antes no la hubiéramos recibido. Escuchar no es pasividad. Cuando escuchamos con atención, de forma profunda, intentamos comprender las razones del otro, esto no significa compartirlas, pero sí implica esforzarse para comprender por qué dice lo que dice. Escuchar es buscar la verdad del otro, tenerla en cuenta.

La escucha en la educación

Cuando hablamos de escucha y arte, y estas ideas se relacionan con la educación, siempre emerge la figura de Murray Schafer, hecho, por supuesto, que no es casual, ya que se ha convertido en uno de los grandes referentes en este terreno desde mediados del siglo XX. Desde principio de los años setenta del siglo pasado, Schafer subrayaba con preocupación la evidencia de que, desde las últimas dos décadas (años sesenta y setenta), muchos músicos, artistas sonoros y educadores de arte, estaban advirtiendo una creciente deficiencia en las habilidades auditivas (habilidades y actitud para la escucha) de las personas que les rodeaban, sobre todo de alumnos de sus asignaturas de música, hecho este que, a su juicio, no dejaba de ser algo realmente preocupante (Schafer, 1975). Tres décadas más tarde, no solo parece que nada haya cambiado, sino que el panorama parece aún más desalentador. Desde nuestro punto de vista, las conclusiones de sus experiencias nos deberían llevar a plantearnos de forma seria la importancia de la educación de los sentidos en nuestros días. Y, el oído, la escucha, se nos antoja uno de los más importantes.

De todos es conocido como Schafer propone como aspecto fundamental de sus proyectos pedagógicos el descubrir las habilidades creativas de los alumnos, independientemente de su edad, a través del medio sonoro: ruidos, habla, música y, sobre todo, el silencio. Es lo que el autor define como “paisaje sonoro”. Y desde este punto, en lo que quizá sea una de sus ideas más destacadas, Schafer defiende una iniciación musical basada en la escucha y en la audición del entorno sonoro (Schafer, 1965; 1975), proponiendo también la elaboración de proyectos conjuntos donde todas las artes puedan encontrarse y desarrollarse juntas de forma adecuada (un planteamiento similar a lo propuesto en el audiovisual que acompaña a este artículo). Para Schafer, es esta capacidad de escuchar lo que permite la comunicación y el diálogo.

Curiosamente, siempre se ha comentado que la escucha es una capacidad que abunda en los niños (López-Peláez Casellas, Molina, 2015), que escuchan a otros niños y a los adultos, pero que es una capacidad que no parece brillar en los adultos de nuestro tiempo. Sin embargo (aquí tendríamos que citar de nuevo a Kubler, ya que quizá necesitamos una cierta perspectiva), tendríamos que preguntarnos si la realidad de nuestro tiempo, llena de gadget tecnológicos y de premura en el tiempo, merma esa capacidad de escucha incluso en los más pequeños.

Según Torralba (2014), la labor educativa se ha centrado en el acto de hablar y, de hecho, decimos que alguien es culto o que es una persona leída a partir de lo que dice. Pero la labor educativa ha subestimado el valor de la escucha. No nos han enseñado a escuchar, y la escucha es un arte tan difícil de ejercer como la palabra. Aprendemos a hablar porque escuchamos a nuestros padres, amigos, maestros y maestras. Pero también tendríamos que enseñar a nuestros alumnos y alumnas a escuchar, a adoptar una actitud receptiva, a concentrarse en un pensamiento, a concentrarse en una idea y sopesarla.

Una ética del silencio

Todos tenemos la experiencia de que hay una forma de hablar que es puro parloteo, aquello que a menudo señalamos como “hablar para no callar” (si alguien tiene alguna duda sobre esta afirmación, le invitamos a visitar la sala de espera de cualquier hospital en nuestros días). Cuando actuamos de ese modo, sabemos que no decimos nada en nuestro discurso que tenga valor alguno. Valdría más callar que hablar. Ya en el siglo XVIII Abate Dinouart, hablaba de una *ética del silencio*. En su conocida obra *El arte de callar* (1771/1999) nos instruye acerca de la relación del silencio con la escritura. Nos enseñaba de forma sencilla a combatir el exceso de libros, la repetición y el plagio, la invasión de los comentarios y de las obras de segunda mano; la inflación del número de libros y de autores; la gratuidad y la insignificancia de muchos textos (Dinouart, 1771/1999). Creemos que combatir este exceso, crear este silencio, también es una forma de escucha. Y, sobre todo, es una llamada de atención a los que escribimos textos (como lo es el presente) para aportar ideas útiles, evitar la precipitación, cultivar el estudio y la reflexión que precede al tiempo de escribir y que, de hecho, lo permite.

Efectivamente, la necesidad de hablar o de escribir es hoy más fuerte que de callar. El exceso de habla o escritura van en contra de la escucha. Los pensamientos de Dinouart entroncan de manera sencilla con los otros autores mencionados en este escrito como Torralba o Kubler. Tendríamos que preguntarnos por qué tenemos la necesidad de avanzar tan deprisa, o por qué nos precipitamos en la necesidad de escribir. A nuestro juicio no deja de ser llamativo que sus afirmaciones, hechas hace tres siglos, sean hoy tan pertinentes y necesarias, “Esperad, sabréis escribir cuando hayáis sabido callaros y pensar bien” (Dinouart, 1771/1999, pág. 37).

Por ello, esto debe llevarnos a pensar que quizá la humildad es una de las claves de la escucha. Si lo pensamos con detenimiento, la humildad es la condición que hace posible la escucha, puesto que escuchar es arriesgarse a descubrir que no estamos en posesión de la verdad. Tan propensos a escuchamos a nosotros mismos y a escuchar a quienes piensan, o creemos que piensan, como nosotros. Nos place escuchar a alguien que piensa como nosotros, sobre todo si es una persona cualificada, porque así corroboramos nuestras intuiciones, pero nos inquieta escuchar a alguien que no comparte nuestro modo de pensar o que incluso se opone claramente a él. El desafío reside en escuchar al contrincante, a quien piensa de un modo distinto sólo eso puede hacernos crecer.

Quizá la humildad debería ser uno de los pilares en la educación, y por supuesto de la educación de la escucha. Instruir a nuestros alumnos y alumnas a evitar el miedo de encerrarnos en nosotros mismos, a salir de la opinión de conocidos que piensan como nosotros (la tan cacareada hoy día *zona de confort*). Enseñar a que no escuchar no puede convertirse en un mecanismo de defensa, por más que intentemos disfrazarlo como un acto libre.

Nobody listens: El audiovisual

Dado su corto metraje (apenas siete minutos), hacer un análisis demasiado exhaustivo del audiovisual que acompaña a este texto, el cual hemos titulado *Nobody listens*, puede parecer un acto grandilocuente o un exceso de discurso estético. Pero, dado el contexto para el que fue creado, si que nos parece necesario mostrar que dicho trabajo se haya encuadrado en lo que estudiosos del cine documental como Bill Nichols (1997) denominarían, “modalidad de observación”. Esta modalidad hace hincapié en la no intervención del realizador. Este tipo de audiovisuales ceden el protagonismo a los sucesos que se desarrollan delante de la cámara dejando de un lado todos los demás elementos y personas que intervienen en la narración audiovisual. Es la presencia de la cámara *in situ* la que da testimonio del mundo real; sugiriendo un compromiso con lo inmediato comparable a lo que podría experimentar un auténtico observador que se halle en el mismo sitio de la toma de imágenes. El audiovisual de observación, por tanto, es un intento de transmitir una sensación de acceso sin trabas ni mediaciones a la realidad. No da la impresión de que el realizador ponga límite a lo que podemos ver (Nichols, 1997).

Así, *Nobody listens* (siempre de manera humilde, insistimos, dado el carácter de un trabajo pequeño enfocado al ámbito de la educación) intenta unirse a las propuestas de autores como: Nikolaus Geyrhalter, José Luís Guerín o Victor Erice, preocupados de encontrar una mirada serena entre la saturación audiovisual a la que asistimos en nuestros días. En nuestra mente se hallaba algo tan sencillo como encontrar, de alguna manera, una mirada primigenia, quizá cercana a lo que podemos ver en las películas de los Lumiere, donde nos acercamos por primera vez como espectadores, al planteamiento de las grandes preguntas sobre el medio audiovisual: ¿cuál es mi mirada? ¿Dónde coloco la cámara? ¿Debo intervenir la grabación de la imagen?

Objetivo: La escucha

Aún así, *Nobody listens* es un trabajo que se centra en el medio sonoro. Nuestra pretensión era hacer que el espectador logre acercarse al sonido del audiovisual. Se trababa, como argumentábamos anteriormente, de tener dar notoriedad a la importancia de la educación de los sentidos y buscar proyectos que ayuden a encontrar recursos en la buena dirección. Nuestro objetivo era el de “convertir la visión en sonido”, que el espectador lograra superar la preeminencia de lo visual para ser consciente de los sonidos que rodean a la imagen propuesta, ya que suelen ser sonidos que pasan desapercibidos cuando suceden en la realidad. Esto implica enfocar la atención en algo que se escucha en el mundo real, capturar ese sonido (junto con la imagen, evidentemente) y crear una obra de arte sonora que nos muestre el sonido, el “sonido escondido” en la mayoría de los casos, a través del medio audiovisual. Por lo tanto, nuestro objetivo era, de alguna manera, la de conseguir que el espectador transformase una “imagen visual” en una “imagen sonora”.

Metodología: miniaturas y planos secuencia

Para la producción de *Nobody listens* se realizaron varios guiones previos donde se especificaban las localizaciones a filmar y el sonido que queríamos mostrar de cada una de estas localizaciones. El primer guion proponía un listado en el que se incluía la grabación en: el parque infantil “Ciudad de los niños” de la ciudad de Jaén, el mercado ambulante de dicha localidad y el ambiente de un conocido centro comercial de la periferia. Desgraciadamente el confinamiento que tuvimos que sufrir en los primeros meses de la primavera de este año impidió la grabación de dichas localizaciones. Así, decidimos apostar por filmar emplazamientos a los que tuviésemos acceso sin problema dentro de las restricciones en las que vivíamos. De esta manera, los ambientes cotidianos se convirtieron en nuestra única opción: el salón de casa, el patio de recreo de nuestro edificio o la carretera de salida de la ciudad, se convirtieron en nuestro campo de registro audiovisual.

El corte final de *Nobody listens* se inicia con tomas de miniaturas de varios edificios (capilla del *trecento*, casa de Van Der Rhoe, Puerta de Alcalá, etc.) creadas por nuestro compañero Bernardo Jurado, donde intentamos que la ficcionalización que se origina con el uso de estas miniaturas haga caer en la cuenta al espectador del sonido que acompaña a su imagen (figura 1y 2). Este es el único momento del audiovisual donde existe una labor de post producción en diseño de audio. Las tomas de sonido son reales (el sonido ambiente de nuestra barriada, sonidos de la avenida principal de la ciudad, ambiente de cantos en la iglesia del barrio, etc.), pero, aunque reales, se realizó una edición para unir un *background* musical, muy sutil, con varias de las tomas de registro de audio, sonidos de tráfico y cantos de iglesia, por ejemplo, para así crear una mezcla de sonido que para nosotros significaba la “memoria” de los edificios que aparecen en pantalla.

Esta ficcionalización de las miniaturas, que teníamos marcado como “introducción” en el guion de trabajo, nos llevan a un breve interludio donde la ficción da paso a la realidad. Así, el espectador visualiza varias creaciones de *time lapse* (que no deja de ser una forma de crear miniaturas a partir de imágenes reales) que mantienen, eso sí, el sonido real de dichas imágenes. El propósito es que el espectador sea consciente de la dualidad entre sonido e imagen una vez más, para llevarlo con un sutil *fade out* la sincronización de la imagen y sonido. Nuestro guion previo apuntaba la idea de: “bienvenidos al mundo real” (figura 3).

A partir de aquí asistimos a una sucesión de planos secuencia con cámara fija que intentan atraer al espectador al mundo del sonido. Planos de nuestro salón, un reloj de cuco, la carretera norte de la ciudad, la estación eléctrica, el tráfico nocturno o la caída de la noche, son las secuencias elegidas. En todas ellas se hizo un esfuerzo por recoger de forma fiel el sonido que las acompañaba. No existe diseño de audio para estas grabaciones. Siguiendo los preceptos de Davis y Jones (1989), tan solo se realizó un pequeño proceso de ecualización y de ajuste de nivel para poder disfrutar dicho sonido en cualquier reproductor de sonido incluidos móviles u ordenadores personales. No había otro cometido que el descrito en nuestros objetivos, que el espectador lograra superar la privilegio que posee lo visual para adentrarse en el mundo del sonido. Adentrarse, por tanto, en el mundo de la escucha.

Materiales: el documental en una mochila

El equipo utilizado para la grabación de *Nobody listens* fue simple. Habitualmente, la toma de sonido para este tipo de proyectos (v. gr. Vico Prieto, 2017) la solemos hacer con una unidad de grabación binaural compuesta de una cabeza *dummy head* y micrófonos dinámicos (sm58 y sm57). Pero, los extraños días que hemos vivido entre marzo y junio del presente año hicieron imposible el tenerla a nuestra disposición. Así, optamos por un equipo diferente que de similares prestaciones, un equipo profesional que por suerte se podía transportar en una mochila. Teniendo en cuenta las ideas de Barlett (1999), la toma estéreo se realizó con dos micrófonos de condensador de diafragma grande (Beh B-1), llevada a una consola portátil de grabación *Tascam Dr 7*, toma de sonido que posteriormente fue editada con el software de grabación y edición *Protools 11*. El equipo para la grabación en video se limitó a una cámara *Lumix TZ-100* con resolución 4K (figura 4). La edición y montaje de las imágenes se realizó en el software de *Apple, Final Cut*.

(...figura4...Equipo de rodaje utilizado en la grabación del audiovisual *Nobody Listens*)

Resultados: De los lápices al videoensayo

Nobody listens trataba de proponer preguntas sobre la relación de la escucha, el arte contemporáneo, el éxito pedagógico y la música. Tal y como hemos comentado, y siguiendo las aportaciones de Dinouart (1771/19991) o Torralba (2014), nuestra propuesta era poner de manifiesto el gran conocimiento que se puede extraer de algo tan sencillo como escuchar. Acercarnos, además, a una aproximación anti romántica del hecho musical, aproximación que incluye un gran número de trabajos artísticos, como los del mencionado Murray Schafer, que exploran la creación de arreglos musicales a partir de elementos sonoros del entorno que nos rodea. Sinceramente, creemos que es un excelente camino a seguir para descubrir nuevas sensibilidades en el terreno artístico contemporáneo. Y, por supuesto, opinamos que profundizar en este tipo de proyectos es una forma de sugerir diferentes soluciones en que los educadores pueden ayudar a sus estudiantes a escuchar de manera más efectiva.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.36>

Los resultados de esta propuesta artística quedaron reflejados en la edición de un trabajo audiovisual que formó parte de la primera edición del aclamado Congreso *Civartes 2020, Ier Congreso Internacional Virtual de Artes Diálogos entre las artes plásticas y visuales y otros medios artísticos en tiempos de hibridación*. Dicho congreso se presentaba como un encuentro para profundizar en las creaciones artísticas como la performance, el videoarte o videoensayo, con el objetivo de difundir investigaciones y experiencias que tenían su punto de partida en el medio artístico. *Nobody listens* se encuadró en el programa de dicho congreso dentro de las ponencias denominadas: *De los lápices a la Música, Artes Escénicas y Poesía. Otras maneras de hacer y transformar*. A nuestro juicio, la propuesta y el discurso estético sobre la escucha y los referentes utilizados, quedaron plasmados en el trabajo audiovisual, y así se vio reflejado en las diversas opiniones que realizaron en dicho congreso. El metraje completo de *Nobody listens* se puede disfrutar accediendo al *link* que se inserta en el anexo I

Referencias

Barlett, B. (1999). *On location recording*. Waltham: Focal Press.

Davis, G. Jones, R. (1989). *The sound reinforcement handbook*. Milwaukee: Hal Leonard Publishing.

Dinouart, A. (1771/1999). *El arte de callar*. Madrid: Siruela.

Kubler, G. (1988). *La configuración del tiempo*. Madrid: Nerea.

López-Peláez Casellas, M., Molina, C. (2015). Paisaje y arte sonoro: propuestas inter-media para una educación musical. *Eufonía: Didáctica de la música* Nº 65, 2015, págs. 20-26.

Schafer, M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ridordi.

Schafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ridordi.

Torralba, F. (2014). *El arte de saber escuchar*. Lleida: Milenio.

Vico prieto, A. F. (2017). Espacios sonoros: Archivo histórico de Jaén. *Tercio Creciente*, 12, págs. 53-62. DOI: 10.17561/rtc.n12.

Anexo I

Link de acceso a *Nobody listens*

<https://vimeo.com/429024632>

Figuras



Figura 1. Miniatura creada por Bernardo Jurado para la grabación de *Nobody Listens*



Figura 2. Factura final después de la post producción de color



Figura3. Instalación eléctrica de la salida norte de la ciudad



Figura4. Equipo de rodaje utilizado en la grabación del audiovisual *Nobody Listens*

El grabado como metodología de enseñanza

Engraving as a teaching methodology

Leticia Fayos Bosch

Universidad de Zaragoza (España)

lfayos@unizar.es

Recibido 14/09/2020 Revisado 18/12/2020

Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

La propuesta que queremos llevar a cabo es la introducción del grabado como práctica artística en el aula para el desarrollo de actitudes creativas, de reflexión y análisis de los alumnos, como herramienta para estimular las habilidades individuales y grupales, el trabajo en equipo y la estimulación visual y expresiva.

Queremos activar la capacidad de aprender a aprender a través del currículum del aula y la posibilidad de desaprender y reaprender. Con el grabado como medio expondremos las referencias teóricas donde se fundamentan el enfoque pedagógico y se contextualiza la importancia del grabado llevado al aula.

Sugerencias para citar este artículo,

Fayos Bosch, Leticia (2020). El grabado como metodología de enseñanza. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 103-112, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.61>

FAYOS BOSCH, LETICIA (2020) El grabado como metodología de enseñanza. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 103-112, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.61>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.61>**Abstract:**

The proposal we want to carry out is the introduction of engraving as an artistic practice in the classroom for the development of creative attitudes, reflection and analysis of students, as a tool to stimulate individual and group skills, teamwork and stimulation visual and expressive.

We want to activate the ability to learn to learn through the classroom curriculum and the possibility of unlearning and relearning. With engraving as a medium, we will expose the theoretical references where the pedagogical approach is based and the importance of engraving taken to the classroom is contextualized.

Palabras Clave: Grabado, arte, metodología, didáctica, conocimiento

Key words: Engraving, art, methodology, didactics, knowledge

Sugerencias para citar este artículo,

Fayos Bosch, Leticia (2020). El grabado como metodología de enseñanza. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 103-112, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.61>

FAYOS BOSCH, LETICIA (2020) El grabado como metodología de enseñanza. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 103-112, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.61>

Introducción y justificación

El grabado es una disciplina artística por todos conocida, sus inicios se vinculan con la aparición del papel, ya que la imagen se transfiere de la matriz al papel, ese es el objetivo básico del grabado, la transferencia y reproducción de imágenes de forma seriada e idéntica. Más allá de las discusiones de cual es el grabado más antiguo, de dónde procede, de quienes fueron los pioneros o de si contribuyó a la difusión de imágenes o textos, lo interesante del grabado desde nuestro punto de vista es la actualización de éste como técnica, y desde una aplicación práctica, efectiva y real en la didáctica y en las dinámicas curriculares de la aulas.

Es por eso que en este artículo profundizaremos en las aplicaciones y aspectos más didácticos del grabado y sus beneficios y de cómo éste puede ser utilizado como herramienta dentro de las aulas, sobretodo de las comprendidas entre infantil y primaria, ya que siendo una técnica a priori compleja a nivel de materiales, medios y procesos, trataremos de acercarlo y adecuarlo a las necesidades y exigencias de estas edades más tempranas.

La idea inicial de la implementación del grabado en aulas de estos niveles educativos, surge de la necesidad de una actualización de la técnica, quizá más que una actualización debamos hablar de una adaptación. El grabado en sí comprende una serie de procesos y técnicas muy amplias como son: la punta seca, agua tinta, agua fuerte, barniz blando, xilografía o litografía. En definitiva todas estas técnicas tienen en común el hecho que para obtener la impresión final, se debe dibujar(grabar) la imagen sobre una superficie rígida creando unos surcos o hendiduras que posteriormente la tinta rellenará y una vez estampada revelará la imagen dibujada.

Pues bien siguiendo este concepto básico de transferencia y reproducción de imágenes y diseños, el objetivo es llevarlo al aula para que el alumno pueda practicar y adquirir conocimientos y aptitudes implícitos en la actividad y que de manera subyacente se trabajan y adquieren de una forma operativa y funcional. Con esto nos referimos a un método de aprendizaje basado en los fundamentos Jean Piaget y el cognitivismo, quien considera que el aprendizaje tiene que ser un proceso activo y dinámico en el que el alumno tiene que participar de su propio aprendizaje y reconoce que en la disciplina artística se pueden desarrollar habilidades y destrezas.

Dentro de esta lógica, la tarea del maestro consiste en proponer entornos ricos en oportunidades para que los niños desarrollen su actividad autoestructurante. Del mismo modo debe estimularlos a que exploren por sí mismos, tomen sus propias decisiones y adquieran confianza en sus propias ideas, considerando el error como parte de la actividad constructivista. (Trilla, 2002, p.23).

Otro de los grandes referentes en psicología y en estudios de la cognición es el estadounidense Howard Gardner, el cual centra su estudio en la mente humana de los niños/as y adultos, llegando así al concepto de inteligencias múltiples. La inteligencia no es vista como algo unitario, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes.

La forma en que estas teorías son llevadas a las aulas, es mediante ejercicios prácticos y porque no divertidos, ya que se puede aprender jugando y creando, a la vez que se responde a las distintas etapas por las que le niño/a va evolucionando. De ese modo se adaptan los medios y materiales a cada edad, aula o centro, así como a las necesidades particulares de los alumnos/as en el caso que proceda.

Tales son las ventajas, adaptabilidad y flexibilidad del grabado en uso de materiales y técnicas que nos permiten su inclusión e intervención en cualquier nivel educativo. Para ello propondremos una serie de ejercicios y materiales adecuados, así como los objetivos a llevar a cabo y las necesidades educativas que quedarían cubiertas.

Otros aspectos importantes en la didáctica del grabado son la aplicación y utilización de diversos soportes habitualmente utilizados con otras finalidades y que tienen una aplicación práctica en el grabado, como por ejemplo la madera, el plástico, los envases, telas o la reutilización del papel, convirtiéndose en materiales asequibles, manejables y de un empleo accesible y adaptado a las necesidades de los distintos alumnos en sus diferentes etapas evolutivas. A su vez, esto nos permite adaptarnos a los múltiples niveles socioeconómicos presentes en las aulas.

Para ello planteamos estos ejemplos de ejercicios prácticos en función de la técnica empleada. En primer lugar tenemos el Grabado con materiales reciclados. En esta técnica de grabado que podemos realizar con niños utilizamos bricks o bandejas de porexpan recicladas. En primer lugar debemos seleccionar y guardar todos las bandejas de porexpan y los brics que utilizamos en la compra diaria. Una vez tengamos el material recortamos la base de la bandeja o del bric que nos servirá para hacer la matriz de nuestro grabado.

Con un lápiz u objeto punzante marcarán los alumnos el dibujo o mensaje que quieran plasmar. Una vez realizado el dibujo pueden pintar toda la superficie con la pintura, esto les permite que cada zona o área vaya de diferente tono o color. Seguidamente se hará el proceso de estampación en el que pondrán la plancha sobre la cartulina y apretarán bien con las manos para que quede todo parejo. También se pueden ayudar de algún tipo de rodillo para ejercer más presión. Pueden limpiar la base y practicar con más colores.

En segundo lugar presentamos el Grabado con silicona. Otra de las técnicas para que comparen resultados, es el grabado en silicona, al contrario de la técnica expuesta anteriormente en este caso se realizaría un grabado en relieve. Utilizaríamos de matriz cualquier material duro que pueda soportar la presión de un rodillo y sobre el mismo realizaríamos un dibujo con silicona transparente. Dejaríamos que la silicona endureciera bien y una vez se encuentre en este estado, entintaríamos la misma con pinturas y estamparíamos sobre papel o cartulina. Los alumnos y las alumnas podrán comparar que a diferencia de las técnicas anteriores, en este caso lo que se reproduce es lo que se encuentra en la matriz en relieve, es decir, lo que se encuentra en relieve es lo que adquiere el color, mientras en la técnica anterior lo que queda en blanco es el dibujo.

Otra técnica muy atractiva y con resultados sorprendentes, es el trabajo con Sellos de goma eva.

La goma eva es un material muy recurrido para la edad infantil y secundaria dadas sus características plásticas, su textura y el fácil manejo del mismo.

Otro de los procesos de estampación que se puede realizar es el transferir dibujos sobre la superficie de la goma eva realizando sus propios dibujos y recortándolos posteriormente. Una vez recortada en su forma la goma eva, se pega sobre un bloque pequeño de madera que hará de soporte del sello. Una vez pegada la goma eva contra la madera, este ejercerá de sello, el cual se podrá entintar y reproducir tantas veces como quieran.

Mediante lo que se conoce como Técnica aditiva, experimentaremos diversas opciones compositivas y matéricas, esta es otra de las opciones que tiene un gran interés como propuesta didáctica aplicada al aula. Ya que en este caso nos permite un gran abanico de posibilidades, solo con un cartón como matriz, iremos añadiendo toda clase de texturas, como arroz, hojas arrugadas, objetos que sean planos, trozos de papel, plástico, telas, etc, pudiendo de este modo formar con ellas un dibujo. Estas serán pegadas sobre la superficie con cola blanca. Una vez creadas las texturas, pegaremos una capa de papel de aluminio sobre el mismo y cubriremos toda la superficie.

Esta técnica será estampa mediante el entintado a la pupé a diferencia de las anteriores. Mediante esta técnica el alumnado experimentará otra forma de entintado y el aprendizaje de texturas .

A lo largo del proceso de estas actividades propuestas, los alumnos y el profesor como director y orientador de estos ejercicios y actividades, desarrollan la creatividad, la utilización de colores, fomentan la mezcla y composición de figuras y formas, se realiza una práctica del trabajo cooperativo y en equipo, sobretodo en los procesos de entintado donde los alumnos necesitan de la ayuda de sus compañeros. También aprenden a diferenciar los resultados de las estampaciones que han llevado a cabo y de ese se fomenta la experimentación y el método de aprendizaje ensayo-error. Creando poco a poco una conciencia y un sentido crítico hacia su propio trabajo, donde el alumno selecciona y evalúa el resultado de su trabajo, lo que le lleva a querer seguir probando y creando para obtener resultados diferentes. Lo que se pretende desarrollar es la creatividad pero también la curiosidad, que adquieran la libertad de equivocarse y volver a intentarlo de nuevo, que generen una resistencia a la frustración y que poco a poco trabajen la concentración y el interés por ejercicios prácticos a nivel plástico.



Imagen 1:
Creación matriz.
Foto de archivo

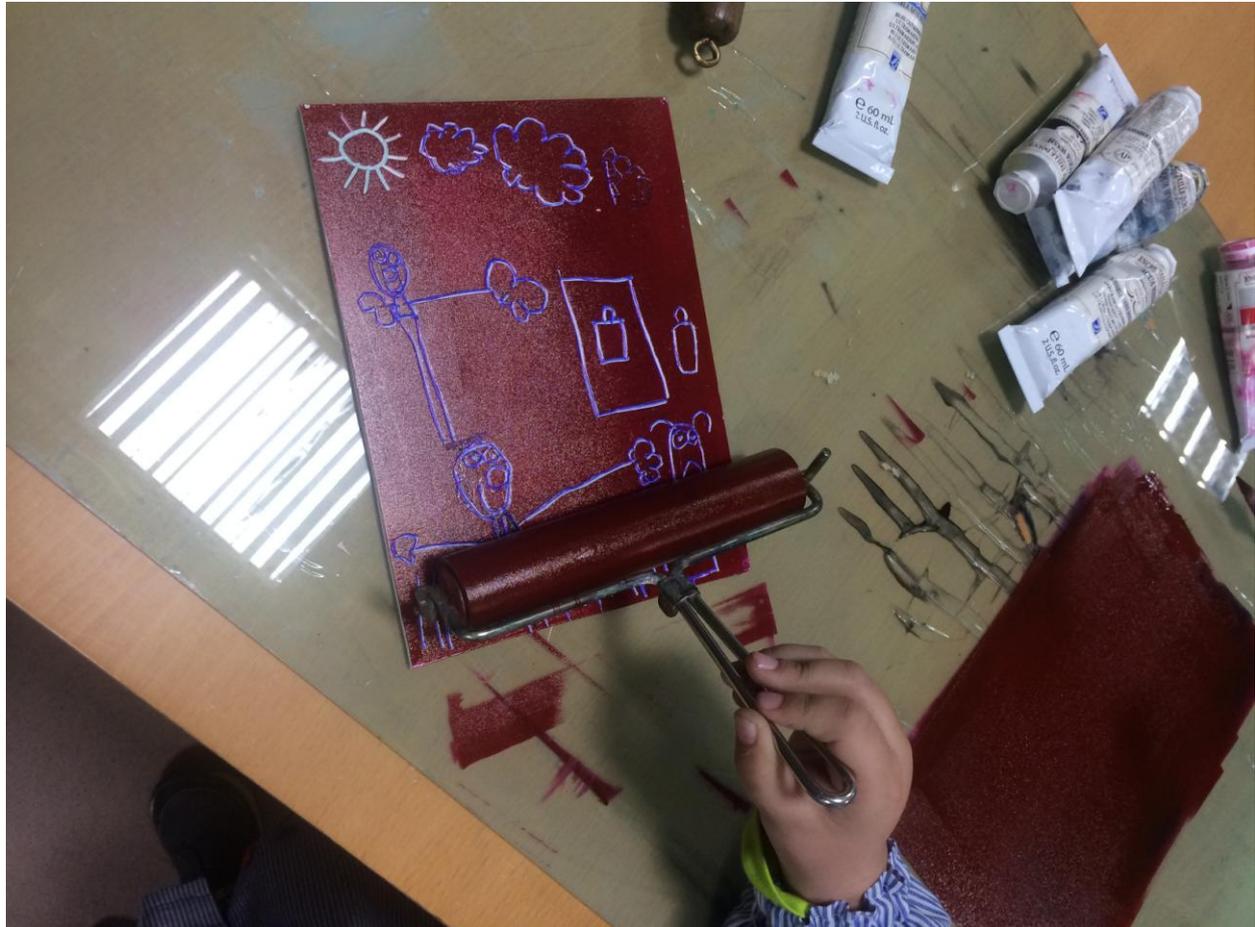


Imagen 2:

Entintado

Foto de archivo

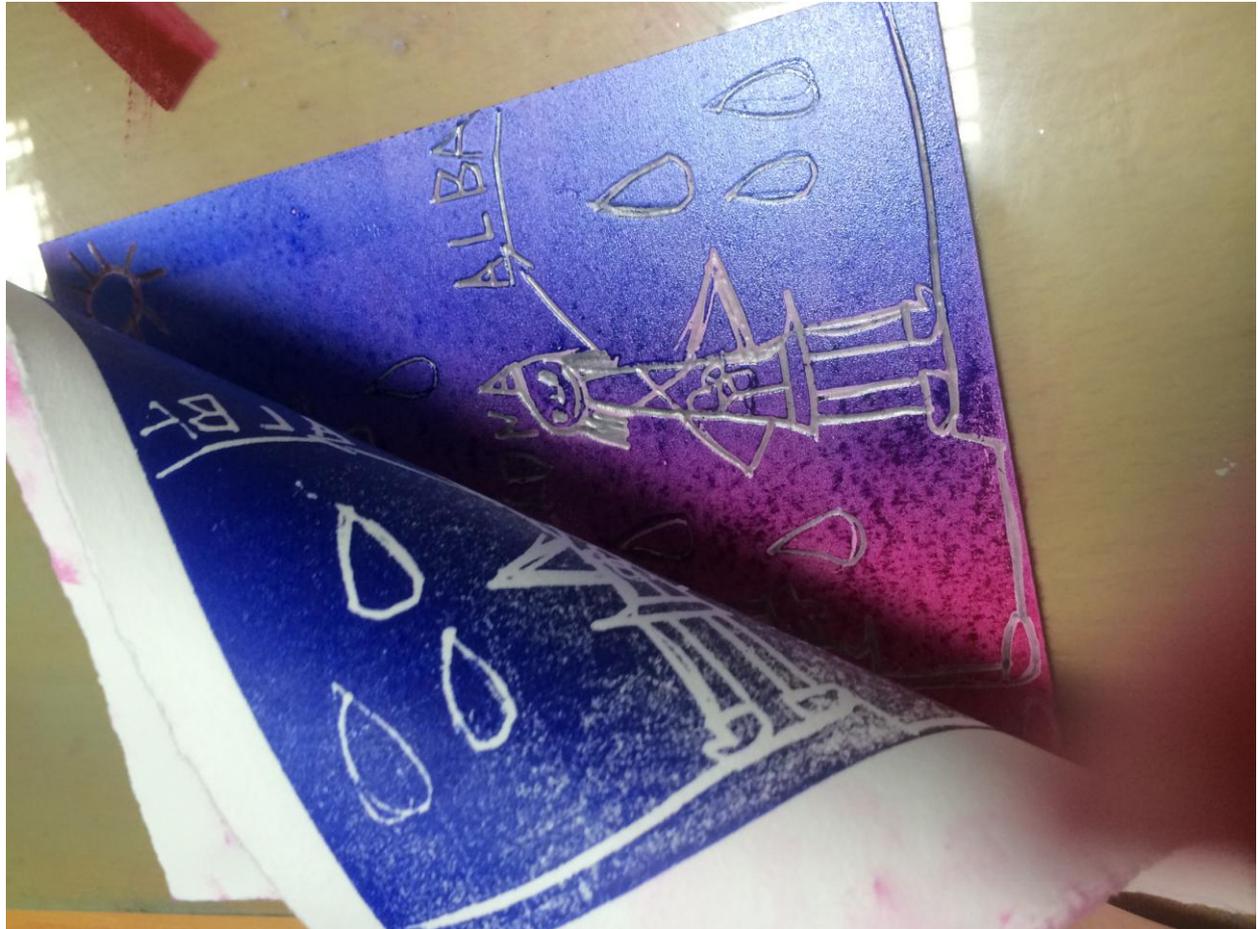


Imagen 3.

Proceso de estampación

Foto de archivo.



Imagen 4

Resultado final

Imagen de archivo

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>

Los trabajos con pólvora de Cai Guo-Qiang: El espíritu de la pintura

Cai Guo-Qiang's Gunpowder Art: The Spirit of Painting

Guillermo Aguirre Martínez
Universidad de Salamanca (España)
guillermo-aguirre@hotmail.com

Recibido 13/09/2020 Revisado 18/12/2020
Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

Hacia finales de 2017 una serie de trabajos de Cai Guo-Qiang se expuso en el Museo del Prado creando un inusitado interés no sólo como consecuencia de la progresiva irrupción de la contemporaneidad en la pinacoteca madrileña, sino ante todo a raíz del diálogo establecido por Guo-Qiang con algunos de los pintores cuyas obras se conservan en las salas del Museo. Desde este vínculo con la tradición, el artista afincado en Nueva York reivindicaba a un tiempo su carácter iconoclasta, compartido por artistas de su generación como Ai Wei-Wei y Wang Guangyi. Los trabajos con pólvora de Guo-Qiang, aleatorias y a un tiempo controladas explosiones de color, interpelan a la tradición cultural de Occidente -para la citada exposición estudió la obra de Goya, El Bosco, Rubens, Tintoretto, Velázquez y, ante todo, El Greco-, socavando y a su vez reinventando los fundamentos estéticos de pasadas épocas e incluso de la presente.

Sugerencias para citar este artículo,

Aguirre Martínez, Guillermo (2020). Los trabajos con pólvora de Cai Guo-Qiang: El espíritu de la pintura. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 113-126, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>

AGUIRRE MARTÍNEZ, GUILLERMO (2020) Los trabajos con pólvora de Cai Guo-Qiang: El espíritu de la pintura. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 113-126, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>**Abstract:**

Towards the end of 2017 a series of works by Cai Guo-Qiang were exhibited in the Museo del Prado in Spain. The exhibition caused great attention not only as a result of the ceaseless irruption of the contemporary art in this museum, but also as a result of the dialogue between Guo-Qiang and some artists whose works are part of the museum's permanent collection. This link with the tradition allowed him to show, paradoxically, his iconoclastic nature, a characteristic shared with other artists of his own generation as Ai Wei-Wei or Wang Guangyi. Random and controlled at once, Guo Qiang's gunpowder art dialogues with the Western tradition. In this sense, and for this specific exhibition, he recreated the painting of Goya, El Bosco, Rubens, Tintoretto, Velázquez and, firstly, El Greco, in a personal, contemporary way.

Palabras Clave: Cai Guo-Qiang, Museo del Prado, pintura, pólvora

Key words: Cai Guo-Qiang, Museo del Prado, painting, gunpowder

Sugerencias para citar este artículo,

Aguirre Martínez, Guillermo (2020). Los trabajos con pólvora de Cai Guo-Qiang: El espíritu de la pintura. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 113-126, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>

AGUIRRE MARTÍNEZ, GUILLERMO (2020) Los trabajos con pólvora de Cai Guo-Qiang: El espíritu de la pintura. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 113-126, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>

Introducción

Hacia finales de 2017 veintisiete trabajos de Cai Guo-Qiang se expusieron en el Museo del Prado. La exposición creó un inusitado interés no sólo debido a la progresiva irrupción de la contemporaneidad en la pinacoteca madrileña -por cuyas salas ya habían transitado con anterioridad Bacon, Hamilton o Barceló, entre otros-, sino ante todo a raíz del diálogo establecido por Guo-Qiang con algunos de los pintores cuyas obras habitan las salas del Museo, casos de El Bosco, Tiziano, Tintoretto, Velázquez, Goya y, ante todo, El Greco. Contemporáneo de Ai Wei-Wei y de Wang Guangyi, la obra de Cai Guo-Qiang se aleja de las búsquedas de estos dos tanto desde un punto de vista formal como conceptual. Así, en relación con el trabajo del celebrado Wei-Wei, se da una distinta postura respecto al vínculo mantenido con la línea política de su país. Frente a este último, cuyo enfrentamiento con el régimen político lo ha obligado a vivir en un estado de poco menos que de permanente persecución, la obra de Guo-Qiang se muestra un tanto ambivalente en un plano ideológico. Esta condición anfibia de la obra, extrapolada a un aspecto formal, deriva en un constante equilibrio entre un arte clásico y uno contemporáneo, en un contrapunto entre el colorido y el tenebrismo, o entre la tradición oriental y la occidental. Todo ello conforma un trabajo tensionado por una dialéctica entre arte cultural y arte espectacular, alteridad que en ocasiones cristaliza, inevitablemente, en un abigarrado sincretismo.

Desde este planteamiento, y dado que no es posible encontrar una sola línea de fuerza a lo largo de su trayectoria, sino un cúmulo de ellas en ocasiones convergentes y en otras divergentes, resalta en su creación un carácter irregular, poliédrico, capaz de ofrecer tanto obras estilizadas como artificiosas, al margen de un cúmulo de transiciones intermedias. En este aspecto, no obstante, no nos queda sino asumir el rol de Gou-Qiang como forjador de un vínculo entre estéticas contrapuestas, resaltando con ello su interés por explorar las posibilidades y características del imaginario contemporáneo. Adentrándonos desde este planteamiento de partida en las obras ofrecidas o directamente creadas para la exposición que nos ocupa, reparamos en que el espectro estético del artista cristaliza tanto en un colorismo exótico, como en un hibridismo desde el que resulta plausible adscribir su trabajo a una línea de rasgos postmodernos por momentos afín, conforme a su gusto por dinamitar el pasado y reconfigurarlo. Podemos asimismo advertir una peculiaridad marcadamente dialéctica en el epidérmico gesto desde el que es tratado el vínculo entre un universo matérico y uno metafísico, planteados ambos con cierta explicitud e incluso como recurso efectista, si bien dentro de una fértil idea de dualidad sin la que la obra de Guo-Qiang se ve desprovista de oxígeno.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>

Por otra parte, conforme al peso que en sus trabajos alcanza el componente conceptual, cabe centrarse en algunas distinciones elementales entendidas no sólo como respuestas, sino como motores de su proceso creador. La obra con pólvora se conforma en este sentido a partir de fundamentos relativos a tensiones violentamente resueltas, siendo así que una vez dispuestos los pigmentos desde un molde a medio camino entre lo azaroso y lo calculado, y tras la cromática explosión, el trabajo se va a dar, sin más, por concluido, sin que el artista añada o sustraiga algo al resultado logrado. El deseo de controlar lo incontrolable, posibilitado a partir del estudio del alcance de la explosión, de la disposición de los pigmentos y de las proporciones entre éstos, se plante desde la idea de una libre improvisación. Las fantasías resultantes dan de este modo pie a variaciones dentro de una línea prefijada. Todo ello, en el conjunto de su trayectoria creativa, va a alcanzar su clímax en aquellos trabajos en que Guo-Qiang emplea el cielo, o cualquier otro espacio de exageradas dimensiones, como espectacular lienzo.

El vínculo entre representación y abstracción, entre dos modelos de formalización a partir de una misma realidad, se propone por otra parte como planteamiento de partida conforme al cual el artista se alía con el fuego -la pirotecnia- en el desarrollo de su tarea -evidenciando de paso lo anacrónico que resulta la férrea distinción entre representación y abstracción en el marco del arte contemporáneo en tanto que ofrece unas coordenadas epistemológicas irrelevantes o al menos ineficaces con vistas a organizar y comprender la realidad así como, sobra añadir, la propia obra de arte-.



Cai Guo-Qiang, 2004. *Inopportune: Stage One*, 2004. Fotografía: Hiro Ihara

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>



Cai Guo-Qiang, 2014. *Elegy: Explosion Event for the Opening of Cai Guo-Qiang: The Ninth Wave*. Imagen tomada de: Cai Guo-Qiang Estudio

Desde esta cristalización presentada por Guo-Qiang queda próxima la idea de que aquello que desde una concreta perspectiva es advertido como azaroso, da forma a un fenómeno organizado, adecuadamente pautado, a poco que se aprehende ese mismo objeto desde distintos fundamentos epistemológicos. El arte viene a proponerse como fenómeno capaz de moverse entre, en principio, enfrentados extremos.

La presente alteridad es planteada como fundamento compositivo de estos trabajos con pólvora, para cuya formalización el artista emplea un lienzo tendido en el suelo sobre el que previamente se ha trazado un modelo figurativo. Los pigmentos de pólvora van a ser a continuación colocados sobre esta pintura inicial y, a su vez, bajo un segundo lienzo, virgen, que amortigua la explosión de la pólvora. El difuso rostro consecuente quedará conformado a modo de reverberación, de desmaterialización del modelo de partida. Lo que el artista califica como extracción de la esencia representativa se plantea por tanto desde la existencia de un doble objeto, figurativo uno y abstracto el otro -dicho de modo esquemático pues cuando verdaderamente destacamos de este último es su carácter híbrido-, comprendido este último como decantación del primero, tal y como si de una doble concepción ontológica se tratase: el objeto y su ser resonante, la voz y su eco, la pintura y su desvanecimiento.

Un universo matérico y figurativo deriva por tanto, metafóricamente, en otro iluminado desde su energética, siendo ambos, en lo que respecta a un molde estético, aprehensiones de un idéntico objeto. Este pacto con la materia propone aún, todavía desde un planteamiento epidérmico, un vínculo entre estatismo y metafórico dinamismo, una transición, en fin, hacia esta segunda condición, estableciéndose así un parentesco entre dos concepciones del mundo convivientes y conformadoras de una misma realidad. Llevando estas ideas al ámbito concreto de la exposición de El Prado, la presente condición resulta advertible en los trabajos que conforman la serie realizada a partir del *Apostolado* de El Greco. En ésta, disruptivos vacíos generados por las explosiones de pigmentos vienen a superponerse sobre las ahora espectrales imágenes de los apóstoles. La transmutación de lo ya fijado en sustancia volátil deviene en revitalización, en aquello que el artista vincula con un sondear los misterios de la muerte o la vida eterna, tomando prestadas sus propias palabras. Los vacíos absorbentes, saturados de tensión, generados en el trabajo de Guo-Qiang, así como sus refulgentes cromatismos, responden así a las interrogantes planteadas en la obra tomada como modelo de partida.

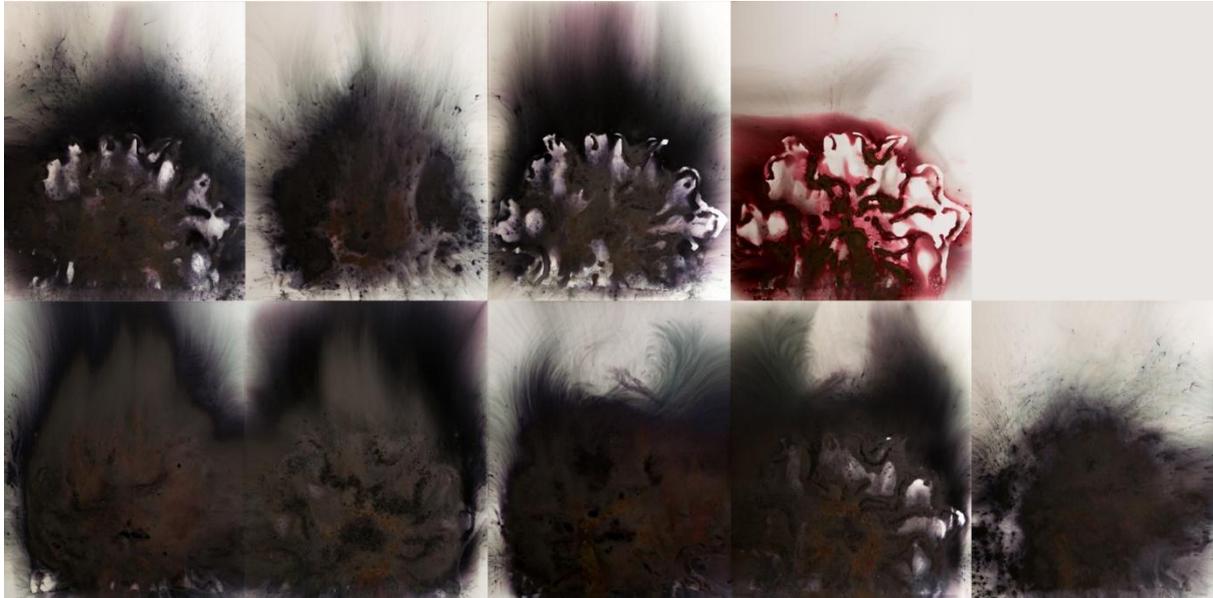
ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>

Cai Guo-Qiang, 2017. *Painting El Greco's Apostolado, Nos. 8, 9, 6, 3, 10, 7*. Fotografía: Yvonne Zhao

La presente deriva de lo formalizado en energético, desde la que lo advertido se propone como material decantado, queda sintomáticamente expuesta por medio de la sustracción de capas de pintura, de un rebasamiento de lo fenoménico y de la expresión, en cambio, de vacíos matéricos observable, siguiendo con nuestro recorrido por algunos de los trabajos que conformaron la exposición, en *Ceremonia negra* (2017). Esta composición queda conformada por tres distintos paneles situados contiguamente, cada uno de ellos más etéreo, menos recargado que el anterior, ofreciendo de este modo la idea de un proceso de des-encarnación progresiva del objeto. Catarsis, depuración y sublimación quedan engarzados en la obra como parte de un camino que arraiga en un tenebrismo barroco y se adentra en una nada, recurso habitual en Guo-Qiang observable en otro sugerente trabajo como es *Amapola negra* (2016), donde nuevamente la cantidad de pigmentos de pólvora negra se reduce progresivamente y a lo largo de sucesivos lienzos hasta dejar al descubierto -siguiendo la descripción facilitada por el Museo-, “el rojo brillante que se ocultaba debajo” (Museo del Prado, 2017a, s/p), antes de quedar todo pigmento absorbido por un impoluto blanco.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>Cai Guo-Qiang. (2016), *Black Poppy*. Fotografía: Yvonne Zhao

Estos lienzos cumplen con el propósito explícitamente indicado por el artista, quien declara que: “Lejos de expresar la energía [...] he intentado dejar que sea la energía la que presente su propio avance” (Museo del Prado, 2017a, s/p). El presente universo de transformaciones cromáticas y formativas va a ser, en suma, una constante en las obras presentadas, siendo *Montaña en celo* (2016) otro de los modelos altamente significativos donde la atmósfera sensualmente saturada, deudora del colorismo de un Tintoretto y de la pintura veneciana, se ve desbordada por un aura blanquecina. El deseo de mostrar cromáticamente un proceso de saturación y decantación desde presupuestos en exceso alegóricos y relativos a distintos estratos epistemológicos y ontológicos, se advierte por momentos como un recurso efectista que fácilmente deriva formal y conceptualmente en sobrecargadas imágenes, tal y como ocurre en *Valle en celo* (2017), contrapartida de la anterior, en la que una atmósfera si cabe más densa, sustentada por un cúmulo de hongos afrodisíacos llamados a identificar el objeto con un espacio sagrado, se ve anegada y absorbida por el opaco velo que satura el núcleo de la obra y que reorienta nuestra atención hacia aquello que Benjamin, en sus ensayos sobre las drogas, denomina “surgimiento” (2016, 58).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>

En relación con este deseo de transformación, la fijación y reiteración desde la que Guo-Qiang vincula su proceso creador con el alquímico, constantemente resaltada desde presupuestos teóricos y desde la concepción articulada de la exposición, remarca por momentos una naturaleza propedéutica que acaso alcanza su paroxismo en la alegoría precisamente titulada *Alquimista* (2017), en la que el artista juega, continúa jugando, con una semántica del color denotativa de un proceso anímico tan pronto denso, recargado, tan pronto etéreo y sublimado, expuesto a partir de la axialidad del amarillo y de unos rescoldos tenidos por el material residual que da paso a la fijación del símbolo, en este caso de sentido especularmente opuesto al atesorado por el sol negro de la melancolía advertible en modelos como los estadios iniciales del aludido *Amapola negra* -en referencia a los paneles aún tintados de negro, anteriores por tanto a la súbita irrupción del bermejo y a la posterior disolución de todo tinte cromático-. Se trata esta última, cabe de paso indicar, de una transición simbólico-cromática que se adecua perfectamente a la descrita por Kristeva en el siguiente pasaje recogido en su trabajo sobre la melancolía: “ella [la melancolía] metamorfosea las tinieblas en bermejo o en sol que sin duda no deja de ser negro, pero no por ello menos sol, fuente de claridad deslumbrante” (2017, 168). El conocimiento desde lo profundo, desde lo ennegrecido, se plantea así como fundamento gnoseológico de tono escatológico.



Cai Guo-Qiang, 2016. *Mountain in Heat*. Fotografía: Yvonne Zhao.

Carente del reposo de las obras maestras del Prado, la estética sincrética de Guo-Qiang, configurada a partir de rasgos orientales y modelos occidentales, describe sin embargo, en sus trabajos más prescindibles, un carácter análogo al de las efectistas y superficialmente exóticas composiciones de Tan Dun, nacido en el mismo año que Guo-Qiang y volcado hacia la intención, insustancialmente resuelta, de articular distantes universos estéticos. Si resaltamos este lazo es con el mero deseo de aludir a la vertiente más superficial y exhibicionista de su trabajo. No deja de resultar, en este sentido, sintomático el interés de ambos creadores por la figura de Marco Polo conforme al deseo de establecer un epidérmico lazo entre Oriente y Occidente, entre China y Venecia en este caso, a partir de motivos tratados con ligereza y articulados en torno al imaginario del agua y del fuego -la pólvora-, todo ello, en líneas generales, por medio de un profuso cromatismo, en el caso de Tan Dum pastoso y sensiblero, y por momentos carnavalesco. Cabe resaltar al respecto y a modo de curiosidad, que en el mismo año en que Guo-Qiang presentaba su propuesta para la Bienal del 95, el compositor terminaba su ópera sobre la figura del navegante, conmemorando con ello ambos el 700 aniversario del regreso a Europa del italiano.

Retomando nuestro hilo argumental, resulta destacable el que las tensiones sustentantes de sus composiciones se articulan en torno a dos fuerzas, centrífuga la una y centrípeta la otra, y que esta tirantez encuentra una recurrente proyección en su tratamiento del tiempo. Una aproximación a este aspecto lo refiere Marta Blàvia en su tesis doctoral sobre Guo-Qiang:

El artista ha expresado en numerosas ocasiones su deseo de convertir sus obras en túneles del tiempo que transportan al espectador en el preciso instante de la explosión que originó el cosmos. Las explosiones también eran y siguen siendo la herramienta mediante la cual consigue que la eternidad se haga presente y que, en definitiva, todo sea Uno. De hecho, Cai Guo-Qiang también eligió la pólvora basándose en la concepción que los orientales tienen de la eternidad, el “Eterno Ahora”. Esto es, una eternidad momentánea fuera de los límites del espacio y del tiempo en la que pasado, presente y futuro desaparecen o, mejor dicho, se funden. (2015, 31).

El engarce de una duración convencional y una unidad condensada, con la acentuación de esta segunda, va a quedar posibilitado incluso en aquellos trabajos de línea eminentemente figurativa. Es el caso de *Día y noche en Toledo* (2017), donde, a modo de pictórico panóptico, las distintas coordenadas temporales se muestran entrelazadas, presentándose la ciudad castellana envuelta en una nebulosa tan pronto diurna como nocturna, resaltándose con ello una permanencia ante un tiempo atemporal, fantasmagórico, más determinado por fulgores e intensidades que por realidades causalmente organizadas.

Desde esta muestra de admiración hacia El Greco, el fulgor propio de la pintura del cretense funde el universo de formas en un plano onírico conforme al que los diferentes motivos que articulan la composición quedan resaltados a modo de llamarada mediante el predominio de uno u otro color. La manera en que la materia es quemada va a determinar la calidad de la sustancia resultante, resaltándose con ello unos presupuestos compositivos de acento alegórico. La apropiación por parte de Guo-Qiang de un lenguaje alquímico, su incorporación a su particular gramática estética, dejará como corolario de su búsqueda, en lo referente a esta exposición, la obra *El espíritu de la pintura*, creada in situ el 23 de octubre de 2017 en el Salón de Reinos del Museo. Siguiendo la información del El Prado, con este trabajo asistimos a “una liberación final, osada y catártica, a partir de la cual es posible advertir cómo Guo-Qiang sobrecarga de recursos su técnica, poniendo sobre el lienzo, entre otros objetos, plantas y telas clásicas españolas, para hacer explotar muestras de la naturaleza, la cultura y la historia locales” (Museo del Prado, 2017a, s/p).

En esta composición, concebida como un homenaje a los diferentes maestros con los que el pintor convivió durante su estancia en el Museo, se desintegra el cosmos estético de artistas como Goya, Velázquez o El Greco, al tiempo que se reformula cada uno de esos universos cromáticos conforme a los planteamientos explorados por Guo-Qiang. Los distintos referentes pictóricos con los que el artista dialoga van a ser tintados con uno u otro color antes de quedar anegados en el negro del que todo emerge y al que todo regresa. El conjunto de pigmentos estalla así en una imagen de encendido barroquismo capaz de sintetizar en un solo trabajo la estructura y el sentido de la exposición. Siguiendo el texto del Museo, leemos que en ella “se desarrolla una progresión rítmica que refleja una fórmula compositiva china: inicio, desarrollo, giro y unificación [...] La cuarta sección, Unificación o Conclusión, muestra la contención y acumulación de la energía. Enlazando con la primera sección, es un nivel de espiritualidad más alto, y nos sumerge en un agujero negro” (Museo del Prado, 2017b, s/p); agujero negro desde el que, siguiendo la terminología de Gary Lachman (2016), escapamos de la jaula de las mediciones racionales. Dichos espacios, por tanto, pueden ser tomados como lugares de acceso a lo real, entendido este término conforme a los presupuestos de la cosa en sí. El pulso dialéctico queda resaltado y posteriormente disuelto en oscuridad.

Antes de concluir con estas páginas vemos preciso desvincularnos de la exposición de El Prado con el fin de destacar que los diálogos propuestos por Guo-Qiang no sólo se establecen con la tradición histórica sino que, como se ha destacado al inicio del texto, se vertebran asimismo en torno a la modernidad. Aun cuando no vamos a abordar esto último, quisiéramos, a modo de ejemplo de este natural sincrético, trazar un, en ocasiones, difuso arco de relación entre concretos aspectos de la obra de Guo-Qiang y la creación de alguien en principio de estética frontalmente opuesta como es Anselm Kiefer. La idea de calcinación -calcinación de las formas, de la tierra, de la flor o de la palabra- sobrevuela ambos universos a remota distancia excepto en aquellas ocasiones en que Guo-Qiang deja de lado su tendencia efectista proponiendo sobrios modelos como *Peonía negra* (2008), *El libro peligroso* (2007) o incluso los *Dibujos para las huellas de la historia*, datados en 2008. El ahondamiento en la historia, su deseo de recomponerla en el presente adentrándose cuando es preciso en horizontes escatológicos, propone un acercamiento entre el limo de la creación y un sentido numinoso.

Más allá de este apunte, lo anguloso de su obra posibilita que el vínculo quede disuelto a poco que Guo-Qiang, de universo más variado y efectista que Kiefer, impone su gusto por lo festivo y la artificiosidad, tal y como se advierte desde el muy diferente tratamiento que uno y otro conceden a un objeto axial en sus respectivos imaginarios como es la escalera. Elemento agónico, siniestro y caído, de resonancias funestas en el caso del alemán, se propone embriagadoramente elevada, radiantemente iluminada, en el caso del oriental, conforme a su deseo de acomodar la realidad a los cauces, imprevisibles, de su sincrético imaginario. Quedando este motivo lejano al propósito desde el que hemos elaborado estas páginas, nos basta con anotarlo resaltando con ello el carácter histórico y moderno -en su sentido de resolución de problemáticas recientes, pero también de absorción de fenómenos epidérmicos-, absolutamente integrado desde su condición híbrida en las búsquedas de la estética contemporánea, que Guo-Qiang ofrece con su trabajo.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>



Cai Guo-Qiang, 2008. *Black Peony*. Fotografía: I-Hua Lee

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.56>

Referencias

- Benjamin, Walter (2016). *Protocolos de ensayos con las drogas*. Abada, Madrid.
- Blàvia, Marta (2015). *Cai Guo-Qiang. Territorios sin límites*. Tesis doctoral defendida en la Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Kristeva, Julia. Sol negro (2017). *Depresión y melancolía*. WunderKammer, Girona.
- Lachman, Gary (2016). *Una historia secreta de la conciencia*. Atalanta, Mas Pou (Girona).
- Museo del Prado (2017a). *El espíritu de la pintura. Cai Guo-Qiang en El Prado*. 25/10/2017-04/03/2018. <https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/el-espíritu-de-la-pintura-cai-guo-qiang-en-el/50bb73ba-0e60-47da-86b9-e86a46df8a3c>. [Página visitada el 02/09/2020].
- Museo del Prado (2017b). *El espíritu de la pintura. Cai Guo-Qiang en El Prado*. 25/10/2017-04/03/2018. Programa de la exposición.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>

La realización de colecciones. Una actividad práctica en contextos formativos de futuros maestros y maestras

The realization of collections. A practical activity in training contexts for future teachers

Enric Font Company
Universidad de Barcelona (España)
enricfont2310@ub.edu

Recibido 13/09/2020 Revisado 18/12/2020
Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

El presente trabajo de investigación en educación artística propone la realización de colecciones como una actividad formativa. Se pretende sacar a la luz de manera natural y fluida determinados procesos vinculados a la creación de obras de arte. Facilita la comprensión de la creación artística huyendo de una lógica resultadista a través de procesos abiertos que empiezan con la adopción de unos criterios iniciales. A la vez, su desarrollo comporta el mantenimiento de un compromiso metodológico que condiciona la formalización del resultado. Se muestran los resultados del trabajo propuesto a estudiantes de Educación Visual y Plástica de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, con un amplio espacio de posibilidades sobre las que el autor construye, a partir de diferentes formalizaciones, un ensayo de clasificación de evidencias. Esta es una de las múltiples opciones generadas a partir de un proceso basado en la intuición y el reto.

Sugerencias para citar este artículo,

Font Company, Enric (2020). La realización de colecciones. Una actividad práctica en contextos formativos de futuros maestros y maestras. *Afluir* (Monográfico extraordinario II), págs. 127-141, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>

FONT COMPANY, ENRIC (2020) La realización de colecciones. Una actividad práctica en contextos formativos de futuros maestros y maestras. *Afluir* (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 127-141, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>**Abstract:**

This research in artistic education proposes the realization of collections as a training activity. It intends to show some processes related to artwork creation. The proposal facilitates its approach and understanding; starting with the adoption of initial criteria, and working with open processes, it flees from pursuing specific results. At the same time, it involves the maintenance of a methodological commitment that conditions the formalization of the results. The work shows the results after being proposed to Arts and Visual Arts students of the Faculty of Education in the University of Barcelona; it generates a wide space of possibilities where the author builds an intent of classification. This is one of the many options generated from a process based on intuition and challenge.

Palabras Clave: Educación artística, colección, Arte, Didáctica de la Educación Visual y Plástica, procesos artísticos

Key words: Arts education, collection, Art, Didactics of Arts Education, artistic processes

Sugerencias para citar este artículo,

Font Company, Enric (2020). La realización de colecciones. Una actividad práctica en contextos formativos de futuros maestros y maestras. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 127-141, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>

FONT COMPANY, ENRIC (2020) La realización de colecciones. Una actividad práctica en contextos formativos de futuros maestros y maestras. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 127-141, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>

1. Introducción

En el ámbito de la formación de futuros maestros y maestras, el autor (artista plástico, docente e investigador) propone una actividad basada en la creación de colecciones para trabajar procesos artísticos sacando a la luz, de manera natural, procesos vinculados al arte y la creación.

Se muestran la propuesta y los resultados después de realizar la actividad en las asignaturas de *Didáctica de la Educación Visual y Plástica en Primaria* (Grado de Maestro de Primaria) y *Artes Visuales y Plásticas y Educación social* (Grado de Educación Social), Facultad de Educación, Universidad de Barcelona.

2. Objetivos

- Proponer una práctica acumulativa donde, a partir de la adopción de criterios, se descartan expectativas sobre el resultado.
- Estimular el pensamiento desde la propia actividad práctica, permitiendo la reconducción del proceso a través de la reflexión.
- Adoptar un método experimental facilitando, a través de la toma de decisiones, una formalización imprevista.

3. Metodología

Se trabaja con la idea del experimento metodológico, encaminado a ensayar formas de hacer emerger significados y resultados imprevistos (Nogué-Font, 2019, p. 544). A la vez, se plantea un reto de formalización generando conceptos a partir de simples intuiciones (Martínez, 2010, p.13). Se proponen otras maneras de mirar y representar experiencias, a la manera de la Investigación Basada en las Artes (Hernández, 2007, p. 94).

Metodología

4.1. Fase 1: Una breve contextualización y aproximación poliédrica a través de 3 ejemplos:

4.1.1. Ejemplo 1: una colección insólita: Kelvingrove Art Gallery and Museum, Glasgow

Convertido en una de las atracciones más visitadas del Reino Unido, el Kelvingrove Art Gallery and Museum recoge más de 8000 objetos clasificados en diferentes colecciones y galerías. La contemplación en un mismo espacio de Sir John –un elefante disecado–, un avión Spitfire LA198, una escultura de Elvis Presley y el *Cristo de San Juan de la Cruz*, de Salvador Dalí, nos remite a los antiguos gabinetes de curiosidades y maravillas, los *wunderkammer*, a la vez que nos interrogamos sobre los criterios de recopilación aplicados.



Imagen 1. Vista general de la sala principal, Kelvingrove Art Gallery and Museum. Fuente: el autor.

ISSN: 2659-7721
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>

4.1.1. Ejemplo 2: una colección de imágenes: *Alfabet Truck*

Destacamos que es una colección cerrada (un alfabeto completo) con un alto contenido visual y una realización condicionada por la adopción de criterios (ruta y contenido iconográfico).



Imagen 2. *Alphabet Truck* (2008), de Eric Tabuchi.

26 láminas de 15,5 x 19,2 cm.

Fuente: web del artista <https://www.erictabuchi.net/Alphabet-Truck>.

4.1.3. Ejemplo 3: una colección imprevisible y de resultados inesperados: listas de la compra

El autor ha recopilado una pequeña colección donde, adoptando un sencillo criterio de acumulación (listas de la compra encontradas), evidencia diferentes intereses; se destacan dos:

- Facilita trabajar contenidos estrictamente visuales a través de la observación de aspectos como orden, estructura, trazo o tipo de letra.
- Permite interrogarnos sobre situaciones y detalles vinculados a la autoría de las listas, a través de la contemplación de aspectos como tachar elementos, elección del soporte, legibilidad, autorías compartidas...

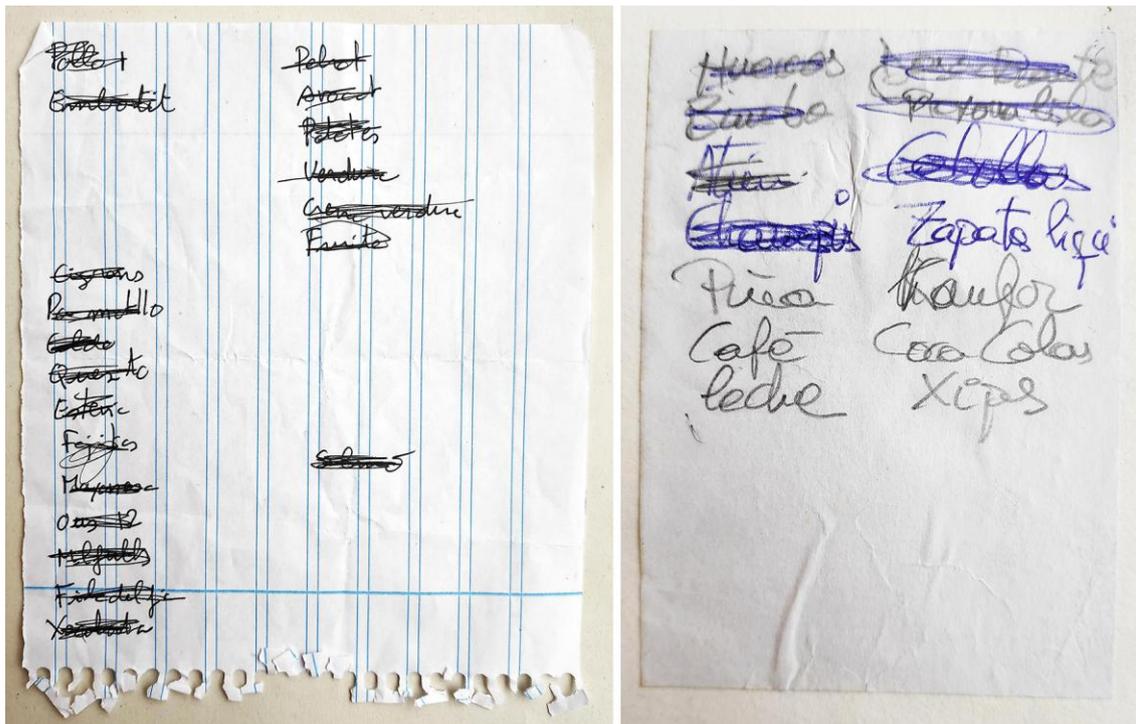


Imagen 3. Colección de listas de la compra, detalle. Fuente: el autor.

4.2. Fase 2: Consignas

Proponemos realizar una colección siguiendo tres consignas:

1. La colección tiene que estar recopilada y organizada: si es bidimensional, debería estar agrupada en una libreta, en un álbum...; si es tridimensional, dentro de una caja, un contenedor....
2. La colección debe constituir por sí misma un objeto, un artefacto único que podemos transportar.
3. Definiremos unos criterios de recopilación antes del inicio de la actividad; por ejemplo, unas características formales, un vínculo con los objetos, un tema, una situación espacial o temporal...

5. Un ensayo de clasificación en 9 categorías

5.1. Contenido visual y análisis de la imagen

Colecciones que generan contenidos vinculados al lenguaje visual y asumen retos de estructura de la imagen, composición, punto de vista, gama cromática... Ejemplos:

- Fotografías de colores vivos y/o inusuales, desde el mismo punto de vista, de automóviles aparcados localizados en los recorridos entre Viladecans –domicilio– y el campus de la universidad. (imagen: Lidia Gavara, Educación Social).
- Autorretratos realizados durante tres semanas llevando diferente ropa de entreno de balonmano, en el mismo lugar y en la misma posición (Míriam Salmeron, EVP Primaria).
- Fotografías de campos de fútbol realizadas desde el *córner*. “Me gustó relacionar una actividad de la universidad con mi día a día con el fútbol” (Toni Ramos, EVP Primaria, curso 19-20).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>



Imagen 4. Colección de Lidia Gavara, estudiante de Educación Social, curso 2017-2018. Fuente: Lidia Gavara.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>

5.2. Didáctica del objeto

Recopilaciones de objetos con diferentes niveles de significación y vinculación, convirtiéndose en fuente de conocimiento (Hernández, 2020, p 162). Ejemplos:

- Colección de metonimias; una referencia al todo desde una pequeña parte. “Fragmentos de objetos que he ido encontrando por la calle, en los bolsillos; todos ellos evocan un objeto que ya no existe y del que ya no forman parte” (Júlia Margaría, EVP Primaria).
- “Pequeñas cosas que pueden o no transmitir algo” (Laura García, una colección de tarjetas, Educación Social).
- Recopilaciones de objetos de todo tipo: cápsulas de Nespresso, pulseras de concierto..., que generan diferentes tipos de organización.



Imagen 5. Colección de metonimias de Júlia Margaría, estudiante de Maestra de Educación Primaria, curso 2019-2020. Fuente: Júlia Margaría.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>

5.3. Rutinas habituales y universos visuales paralelos

Recopilaciones que generan la formalización plástica de una rutina habitual. Ejemplos:

- Recopilación de billetes de transporte público.
- Tiques de compra de alimentos para seguir una dieta determinada.
- Nombres de calles por las que habitualmente paseamos y que tienen nombre de ciudad.

5.4. Nuevas rutinas pautadas y otros universos paralelos

Recopilaciones que siguen criterios que determinarán rutinas o hábitos, a menudo condicionados por un marco espacial y/o temporal. Ejemplos:

- Colección de “momentos”. “Durante el mes de noviembre me reuní con 36 personas en 36 cafeterías diferentes de Menorca, Barcelona y Estocolmo, escogiendo, de los 36 sobres de azúcar, aquellos que visualmente eran más parecidos en forma y dimensiones para conseguir un resultado lo más equilibrado posible” (Laura Bagur, Educación Primaria).
- Colección de grullas realizadas con papiroflexia.
- Fotografías vinculadas a momentos precisos de espacio y tiempo; por ejemplo, fotografiar la salida del sol desde la misma ventana del lugar de trabajo o puestas del sol en diferentes ciudades.



Imagen 6. Colección de Laura Bagur, estudiante de Maestra de Educación Primaria, curso 2019-2020. Fuente: Laura Bagur].

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>

5.5. Universos transversales

Colecciones que transitan entre diferentes disciplinas permitiendo nuevas formalizaciones.

Ejemplo:

- Recopilación de portadas de las canciones escuchadas durante un mes en una lista de Spotify en modo aleatorio (Laura Ramos, Educación Primaria).

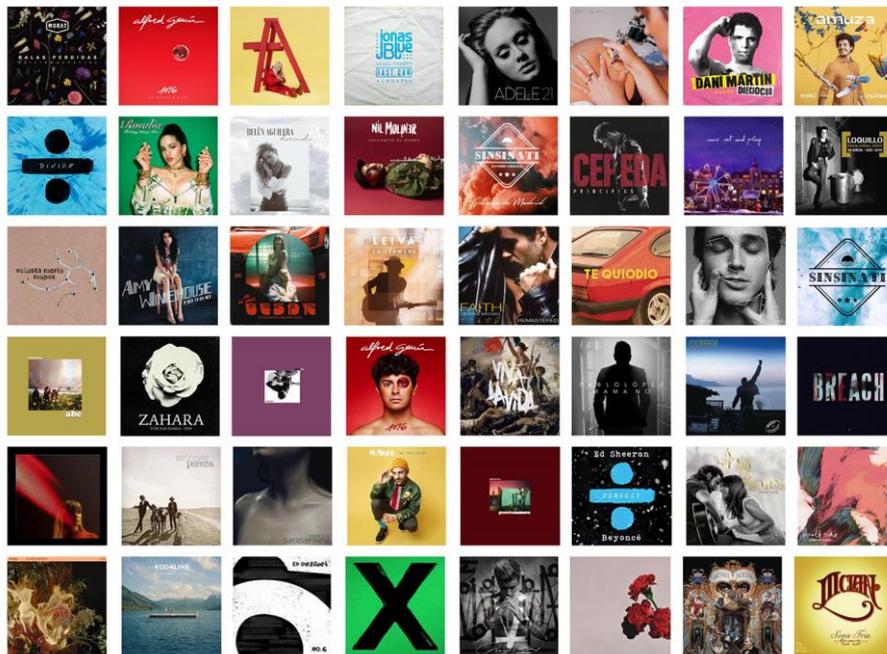


Imagen 7. Colección de Laura Ramos, estudiante de Maestra de Educación Primaria, curso 2019-2020.
Fuente: Laura Ramos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>

5.6. Cataclismos creativos

Colecciones que se convierten en el estímulo y la excusa para desarrollar una intensa actividad creativa. Ejemplos:

- Composición de vías de tren iluminadas; cada luz representará 10 minutos de retraso. “Si me dejan libertad para crear, dejo que la imaginación haga el resto” (Damián L. Cuéllar, Educación Primaria).
- Escribir una historia a partir de palabras que habitualmente escribimos incorrectamente (“Colección de palabras que habitualmente escribimos incorrectamente”, Lorena Delgado, Educación Social).



Imagen 8. Colección de Damián L. Cuéllar, estudiante de Maestro de Educación Primaria, curso 2019-2020. Fuente: el autor.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>

5.7. Catarsis íntimas

Colecciones que generan recopilaciones a partir de aspectos relacionados con nuestra intimidad o nuestra relación con personas del entorno próximo. Ejemplos:

- Colección de botellas dedicadas y vinculadas a personas significativas (Guillem Díaz, Educación Social).
- Colecciones de autorretratos acompañados por personas a las que nos une un vínculo.
- Imágenes y recuerdos gráficos de relaciones de pareja.
- Colecciones de fotografías grupales delante de un espejo.



Imagen 9. Colección de Guillem Díaz, estudiante de Educación Social, curso 2017-2018.
Fuente: Guille, Díaz.

5.8. Generación de conocimiento

Colecciones que, des de una perspectiva visual u objetual, facilitan un aprendizaje multidisciplinar a partir de un centro de interés elegido por el estudiante. Ejemplos:

- Fotografías de murales y grafitis.
- Adhesivos en las farolas. “Descubrí un nuevo arte escondido en las calles en el que antes no me había fijado; personalmente, me pareció sutil y claro a la vez” (Laia Gutiérrez, Educación Primaria).

5.9. Exploraciones

Colecciones que, des de la intuición, facilitan actividades de exploración y descubrimiento.

Ejemplos:

- Fotografías de objetos perdidos sobre la copa de un árbol.
- Fotografías de manos con anillos.
- Fotografías de nubes de formas identificables con objetos reales.

6. Resultados y valoración

- A partir de los resultados, el seguimiento y el visionado de un centenar de colecciones , se realiza una valoración cualitativa que genera un primer ensayo de clasificación de evidencias.
- Se crean 9 categorías indicando las características generales
- Algunas colecciones podrían pertenecer a más de una categoría
- La clasificación constituye una primera aproximación, evidenciando un amplio espacio de posibilidades de trabajo.
- Las colecciones muestran nuevas maneras de contemplar la realidad.
- La elección del tema por parte de los estudiantes facilita vincular algunas de sus prácticas habituales con los encargos universitarios, aumentando su interés.

Se propone la continuación del trabajo explorando las posibilidades de adoptar determinados criterios que faciliten la consecución de objetivos específicos

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.54>

Referencias

- Cohen, B. (s. f.). *Historia del coleccionismo. Los primeros museos*. Letra urbana, Edición 24. Consultado el 12 de febrero de 2020. <http://letraurbana.com/articulos/historia-del-coleccionismo-los-primeros-museos/>
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. En *Educatio Siglo XXI* (26), 2008, pp. 85-118.
- Martín, R. (2010). La investigación en Educación Artística. En *Educatio Siglo XXI* (29), pp. 211-230.
- Martínez, Ch. (2010). Felicidad clandestina. ¿Qué queremos decir con Investigación Artística? En *Index*, 0, pp. 10-13.
- Nogué-Font, A. (2020) Indagaciones sobre los Procesos de Creación Artística desde la Práctica. En *Arte, Individuo y Sociedad* 32(2), 535-552. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.66018>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.52>

Diálogo entre pintura, música y poesía: tres propuestas de intermediación del estudio de Javier Garcerá en el festival de Artbanchel (2017, 2018, 2019)

Dialogue between painting, music and poetry: three proposals of intermediation of Javier Garcerá's studio in the Artbanchel festival (2017, 2018, 2019)

Juan Manuel Cabrera Cruz
Universidad de Málaga (España)
juanma.cabrera.cruz@gmail.com

Recibido 12/09/2020 Revisado 18/12/2020
Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

Este artículo explora una serie de tres eventos realizados en el espacio Casa Bola, estudio y vivienda del artista Javier Garcerá en el marco del festival Artbanchel (2017, 2018, 2019) destacando, en este caso, el carácter interdisciplinar y de diálogo entre música, poesía y pintura dentro de estas propuestas. Veremos cómo esta intermediación funciona como modo de acercar al espectador a nuevas formas de comprensión y expresión vinculadas a la presencia, al cuerpo y al silencio.

Sugerencias para citar este artículo,

Cabrera Cruz, Juan Manuel (2020). Diálogo entre pintura, música y poesía: tres propuestas de intermediación del estudio de Javier Garcerá en el festival de Artbanchel (2017, 2018, 2019). Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 143-152, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.52>

CABRERA CRUZ, JUAN MANUEL (2020) Diálogo entre pintura, música y poesía: tres propuestas de intermediación del estudio de Javier Garcerá en el festival de Artbanchel (2017, 2018, 2019). Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 143-152, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.52>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.52>**Abstract:**

This article explores a series of three events held in the Casa Bola space, the studio and home of artist Javier Garcerá within the framework of the Artbanchel festival (2017, 2018, 2019), highlighting, in this case, the interdisciplinary nature and dialogue between music, poetry and painting within these proposals. We will see how this intermediation works as a way of bringing the spectator closer to new forms of understanding and expression linked to presence, the body and silence.

Palabras Clave: Pintura, música, poesía, silencio, intermediación

Key words: Painting, music, poetry, silence, intermediation

Sugerencias para citar este artículo,

Cabrera Cruz, Juan Manuel (2020). Diálogo entre pintura, música y poesía: tres propuestas de intermediación del estudio de Javier Garcerá en el festival de Artbanchel (2017, 2018, 2019). Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 143-152, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.52>

CABRERA CRUZ, JUAN MANUEL (2020) Diálogo entre pintura, música y poesía: tres propuestas de intermediación del estudio de Javier Garcerá en el festival de Artbanchel (2017, 2018, 2019). Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 143-152, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.52>

Introducción

La intermediación entre disciplinas tiene una señalada importancia en el arte y en su historia. Un ejemplo claro es el uso de la pintura y de la escultura en el ámbito de la arquitectura para conformar los espacios de poder y cobijo que hoy identificamos como nuestros. Sin embargo, las propuestas colaborativas que cada vez más frecuentemente están apareciendo en el ámbito de la creación contemporánea no sólo se nutren de la relación que puede existir entre las distintas disciplinas de un mismo ámbito artístico. En estos casos, se propone un diálogo abierto y sin fronteras entre distintas expresiones artísticas, buscando las sinergias que entre sus soportes puedan surgir. Más allá de la separada especificidad de un lenguaje, se prioriza un encuentro y confluencia que también podríamos relacionar con la intención de esa *obra de arte total* que, desde la Tragedia, ha permanecido presente también en nuestra tradición cultural.

En relación a estos conceptos, esta comunicación pretende abordar una serie de tres eventos que se realizaron en el espacio Casa Bola, estudio y vivienda del artista Javier Garcerá en el marco del festival Artbanchel (2017, 2018 y 2019). Como veremos, en estas tres propuestas consecutivas, lo que se pretendía era utilizar estas confluencias entre disciplinas como método para generar nuevas formas de comprensión y expresión vinculadas a la presencia, al cuerpo y al silencio.

La intención de esta comunicación es presentar y dar visibilidad a estos ejemplos de intermediación que fuera de los espacios habituales del arte y llevando al espectador al propio espacio de trabajo, intentaron generar una dinámica creativa y participativa grupal en la que todos los implicados se convirtieron en agentes de esa misma intermediación.

Parte 1: La propuesta

En relación a las actividades ya mencionadas, es oportuno conocer el contexto del festival en el que se desarrollaron. Artbanchel es una iniciativa que nace orgánicamente en 2017 con la voluntad de celebrar unas jornadas anuales en las que los numerosos estudios y talleres de artistas que se han ido emplazando en el barrio de Carabanchel, se abren al público. En estos más de treinta estudios participantes, se organizaron actividades, exposiciones y performances dentro de un nuevo contexto en el que acercarse al arte desde su proceso y en la intimidad del lugar de trabajo.

Este festival se ha consolidado como un espacio artístico alternativo que se distancia del entorno comercial habitual de la galería. El hecho de que el encuentro se de en el lugar de trabajo posibilita una relación más colaborativa entre artista y público. Es el caso de la propuesta multidisciplinar que se realizó en Casa Bola, que aprovecha este marco que acabamos de presentar para explorar y comunicar las poéticas que caracterizan el trabajo artístico que se lleva a cabo dentro de este estudio.

Desde hace años Javier Garcerá está desarrollando un tipo de obra que trabaja, desde la pintura, poéticas en torno al vacío y el silencio. En el caso que nos ocupa lo que se planteó fue una propuesta colaborativa entre pintura, música y poesía que presentaba el silencio como materia de trabajo y, de esta manera, fomentaba la escucha. A continuación, repasamos los contenidos de las tres ediciones celebradas.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.52>

Figura 1. (2017) Final de la actuación del colectivo maDam en el estudio. [Fotograma de vídeo]. Recuperado de *DOING NOTHING CASA BOLA*, link: [youtube.com/watch?v=ArgefUZpe9E](https://www.youtube.com/watch?v=ArgefUZpe9E)

La primera de las propuestas se tituló *Doing Nothing*. Durante la misma, el colectivo de música experimental maDam presentó una actuación de improvisación electroacústica en la que los intérpretes se distribuyeron por diferentes espacios de la casa. Debido a la naturaleza experimental de la propuesta, los límites de los sonidos de las piezas que se interpretaban se ampliaban, incorporándose como parte del concierto los sonidos vitales que en ese momento ocurrían (pasos, tos, respiración...) (fig. 1). Con ello, se invitaba al espectador a reflexionar sobre las imposiciones mentales que se interponen en nuestro contacto con la experiencia y a considerar la opción de acallar la mente en el encuentro con la obra. Hacia el final de la actuación, los músicos se fueron acercando al estudio donde se dio término al concierto para dar lugar a la maestra zen Carmen Monske que ofreció unas reflexiones que nos acercaban a la naturaleza de la propuesta (fig. 2). De lo que se trataba era de transmitir que cualquier interpretación de la experiencia que se pueda hacer ya significaba una acción que se alejaba de la premisa del *doing nothing*.



Figura 2. (2017) Ponencia de Carmen Monske en el estudio. [Fotograma de vídeo] Recuperado de *DOING NOTHING CASA BOLA*, link: [youtube.com/watch?v=ArgfUZpe9E](https://www.youtube.com/watch?v=ArgfUZpe9E)

Para la segunda edición del festival Casa Bola acogió la propuesta titulada *Ni decir*. Entre sus colaboradores, contaba con la actuación del coro Nur, un colectivo dedicado a la música contemporánea, con un repertorio cuya complejidad sonora saca al espectador de las construcciones clásicas de lo que se considera música (fig. 3). Por ejemplo, estas piezas hacían uso de sonidos animales del bosque o de estruendos sonoros que inundaban el espacio con la intención de afectar al espectador no solo a través de su sentido del oído, sino en las sensaciones de todo el cuerpo, en las vibraciones del suelo o las reverberaciones del espacio. El objetivo seguía centrado en la valoración del silencio, la atención y la escucha. La interpretación de estas obras iba intercalada con la poesía recitada de Luis Luna y Arantxa Romero. Si la poesía ya cuestiona el uso convencional de la palabra, en este contexto del silencio aún queda más evidente la inestabilidad de la relación entre significante y significado, así como el hecho de que la capacidad alegórica de la palabra es inevitable. Estas contribuciones literarias no pudieron sino apuntar a un vacío con el que nos invitan a encontrarnos en silencio.



Figura 3. (2018) Concierto del coro Nur en el estudio. [Fotograma de vídeo]. Recuperado de *NI DECIR CASA BOLA*, link: [youtube.com/watch?v=cvZon1kb7AQ](https://www.youtube.com/watch?v=cvZon1kb7AQ)

La última de las propuestas que exploramos en este artículo, bajo el título *Todo oídos*, resulta de una evolución natural de las otras dos ediciones, una combinación. En esta ocasión ambos colectivos musicales, el colectivo maDam y el coro Nur, interpretaron conjuntamente piezas que enfatizaban la idea del silencio y de quedarse en la sensación. El concierto, acorde a las sensibilidades que pretende despertar en los espectadores, abrió con la pieza 3:44 de John Cage, notoria por componerse de un solo y continuo silencio. Esta experiencia, de nuevo dentro del espacio de creación, implica a todos los presentes en la sustentación de ese silencio, en la consideración del vacío y de lo que este revela. Lo que se pretendía en todos los casos es que en la obra participaran los visitantes hasta tal punto que incluso un bostezo, o hasta una lágrima que se derramase por la situación emocionalmente intensa que se generaba, quedara inmediatamente integrada dentro de la propuesta.

Dentro de todas estas propuestas, la interrelación de los distintos medios y disciplinas ha servido siempre al fin de conectar con un conocimiento no dicho, que tiene más que ver con una experiencia corpórea y presencial que con un saber mental. Aquel ámbito de lo indecible, al que apuntan las poéticas que Javier Garcerá desarrolla con su obra pictórica en este mismo espacio, queda abierto al público no solo en el hecho de que se nos ofrece acceso al lugar del trabajo. La invitación no solo es a pasar, sino al *doing nothing* y al *ni decir*: al silencio y la escucha.

Parte 2: Ni decir

Despojados de la ilusión de comprender y ya habiendo renunciado a la utilidad del intelecto dentro de esta casa, ¿en qué condición estamos para encararnos con la obra de Javier Garcerá? Según el propio artista, estaríamos en la condición idónea. En este siguiente apartado exploramos la significancia que estas prácticas de la atención tienen en la obra de Garcerá.

En febrero de 2018, Garcerá presenta en el Crucero del Hospital Real de Granada un ambicioso proyecto con un título análogo a la propuesta para Artbanchel de ese mismo año: *Ni decir* (fig. 4). Desde su trabajo, Garcerá establece la imposibilidad de que la palabra arroja sentido alguno sobre las intenciones o la naturaleza de la obra y nos invita a acercarnos a ésta con las mínimas defensas. En un breve texto del catálogo de esta exposición afirma que hay “un tipo de conciencia que se abre ante la obra cuando esta se percibía como un vacío [...] un nivel de realidad que comenzaba a manifestarse en el mismo límite en el que nuestro conocimiento se extinguía” (Garcerá, 2018: 61).

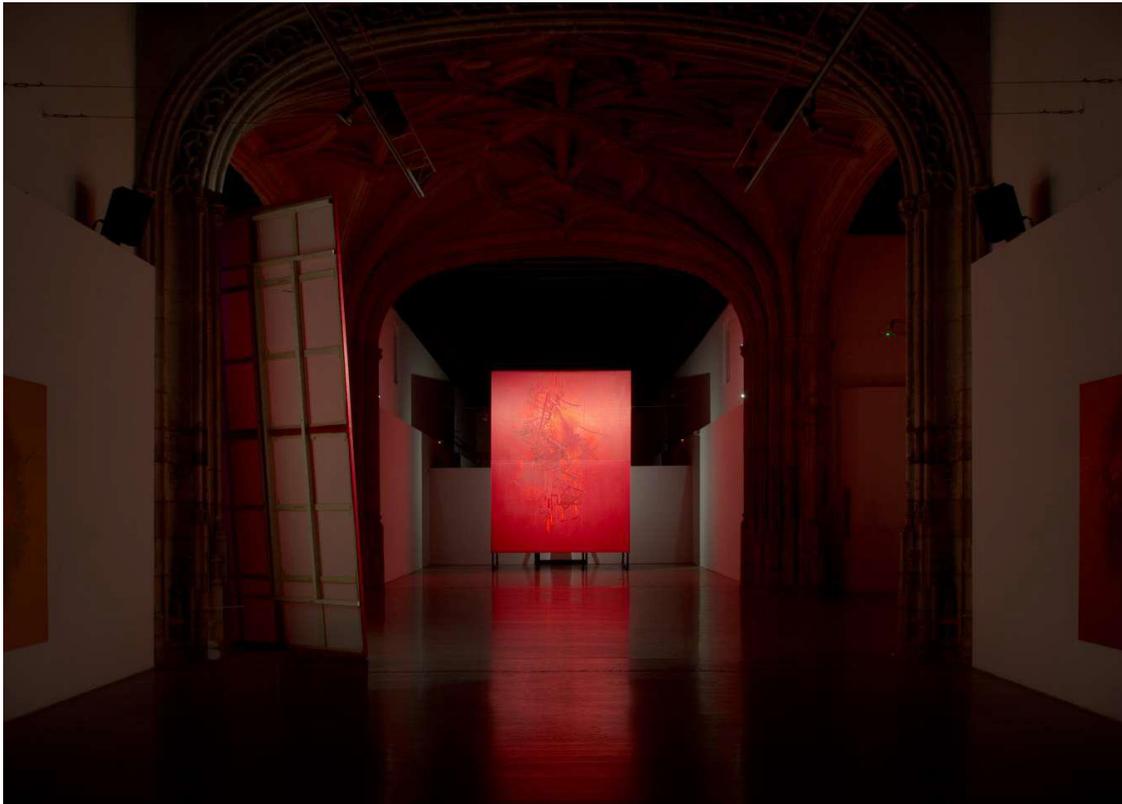


Figura 4. Garcerá J. (2018). *Ni decir*.

No obstante, esta escucha y entrega ante la obra no constituye un ejercicio puntual del que olvidarse en otros aspectos de la vida. Por ello, en la recién mencionada publicación, toman la palabra profesionales de distintas áreas que incluyen las artes plásticas y la poesía, pero también la filosofía, la psiquiatría o la tradición zen, para reflexionar sobre esta idea del *ni decir* desde su experiencia profesional y creativa. Por razones de extensión, solo vamos a mencionar uno de estos textos.

En su aportación, la poeta Chantal Maillard cuenta que volvió a contemplar dibujos de su infancia mientras se recuperaba de una dura enfermedad. Sobre esta experiencia dice: “los colores curan, al parecer. O más bien lo que cura es esa capacidad de contemplar, de quedarse absorto, de desaparecer en algo para que el animal-en-mí acuda y se haga cargo nuevamente del maltrecho organismo, sin yo que le entorpezca” (Garcerá, 2018: 75).

La propuesta de la que hemos hablado intenta, a través de la intermediación de pintura, música y poesía, despertar esta ausencia de uno mismo y utilizar el silencio para fomentar la escucha. Por lo tanto, se propone un cambio que no se va a quedar en la relación con la obra de arte. Maillard señala la profundidad de estos conceptos no solo en las manifestaciones del hacer sino también en el ámbito de lo vital y lo social.

A modo de conclusión: Recuperar el tiempo

Es probable que el lector de esta comunicación ya haya considerado como esta posición de *silencio* y de *escucha* sosegada es antitética a los tiempos que impone el capitalismo sobre cualquier dimensión de nuestra experiencia vital. En la actualidad, la cultura de consumo impone otras consideraciones por encima de las que hemos explorado. La *comodificación* de cualquier aspecto de nuestra realidad, trae consigo la transformación del hacer y de sus tiempos en un mero proceso de fabricación de todas estas comodidades.

Nos sirva de ejemplo de esa tensión que acabamos de plantear, las ideas del filósofo Byun Chul Han. En *El aroma del tiempo* Han diagnostica la crisis temporal de la actualidad como resultado de un tiempo dividido, acumulado en pequeños trocitos de actividades insignificantes que se van sumando sin conformar una unidad o propósito.

El tiempo se desintegra en una mera sucesión de presentes. La época de las prisas no tiene aroma. El aroma del tiempo es una manifestación de la duración. (Han, 2015: 72)

Como alternativa, Han ofrece la posibilidad de una *vita contemplativa* basada en la escucha, en el silencio y en una percepción sensible. Relacionado con el hacer, esta idea resuena dentro del estudio de Javier Garcerá. En las propuestas que hemos estudiado, el visitante se hace partícipe en un diálogo abierto entre distintas expresiones artísticas, a través de un estar presente, silencioso y atento que podemos identificar con esta *vita contemplativa*.

Cualquier ambición de recuperar *el aroma del tiempo*, pasa por este cambio de paradigma hacia la duración. A través de estos eventos, se ha intentado compartir el tiempo distendido tan familiar en los procesos del arte, identificando la necesaria actitud de silencio y la inutilidad del *decir* ante el vacío que es la obra. La proyección social de estas intenciones es la de, desde el silencio del hacer, llevar a la práctica las características de la *vita contemplativa* que posibilitan un modelo alternativo a la sociedad de consumo.

Referencias

Han, B. (2015) *El aroma del tiempo*. Barcelona: Herder.

Garcerá, J. (2018) *Ni decir*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.51>

Arte y publicidad: El concepto voyeur

Art and advertising: The voyeur concept

Cisela Jiménez López

Universidad de Granada (España)

cisejay@gmail.com

Recibido 11/09/2020 Revisado 18/12/2020

Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

Este proyecto consiste en una adaptación audiovisual de dos obras de arte seleccionadas, la instalación de Marcel Duchamp "Étant Donnés" y la obra de René Magritte "L'oeil (The Eye)", en la que se trata el concepto voyeur mediante un lenguaje cinematográfico y recursos publicitarios. Artes plásticas, cine y publicidad se unifican en la misma propuesta para explorar el mismo concepto desde tres perspectivas diferentes.

Mediante esta pieza audiovisual pretendo reformular las dinámicas empleadas por estos tres lenguajes, plantear nuevas preguntas y ofrecer alguna posible respuesta a las consideraciones existentes sobre dicho concepto.

Sugerencias para citar este artículo,

Jiménez López, Cisela (2020). Arte y publicidad: El concepto voyeur. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 153-163, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.51>

JIMÉNEZ LÓPEZ, CISELA (2020) Arte y publicidad: El concepto voyeur. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 153-163, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.51>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.51>**Abstract:**

This project consists in an audiovisual adaptation of two previously selected artworks; The installation of Marcel Duchamp “Étant Donnés”, and the painting of René Magritte “L’oeil (The Eye)”, in which the voyeur concept is exposed through film language and advertising resources. Visual arts, film and advertising are unified in the same work to explore the very concept from three different perspectives.

Through this audiovisual piece I attempt to recreate the behaviour applied by this three languages, formulate new questions and provide any possible suggestion for the current considerations about this mentioned concept.

Palabras Clave: Arte, publicidad, cine, voyeur, audiovisual***Key words: Art, advertising, film, voyeur, audiovisual****Sugerencias para citar este artículo,*

Jiménez López, Cisela (2020). Arte y publicidad: El concepto voyeur. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 153-163, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.51>

JIMÉNEZ LÓPEZ, CISELA (2020) Arte y publicidad: El concepto voyeur. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 153-163, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.51>

Introducción

Mediante la realización de un proyecto audiovisual, esta propuesta indaga en los métodos utilizados tanto por las artes plásticas como por el cine y la publicidad al abordar el concepto del voyeur.

Reflexionando sobre el texto de Carolina Sanabria (2008), entendemos que los espacios íntimos representan un escenario, a priori prohibido, al que sólo unos privilegiados pueden acceder. El deseo del ser humano de hacerse sabedor de las intimidades ajenas, se traduce en esa búsqueda de la verdad mediante el proceso de convertirse en partícipe del acontecimiento de observación.

Situarse en una posición privilegiada frente al sujeto observado, dará poder acerca del funcionamiento del mismo en un ámbito privado. El observador se establece como sujeto pasivo, analista de la realidad que observa y conocedor de las verdades ocultas del observado.

El concepto voyeur habla de la mirada prohibida de un sujeto sobre otro. Por tanto, un sujeto es mirado por otro sin dar su consentimiento ni tener conciencia de que está siendo observado por el primero.

Para Bárbara Ferri (2015), el artista es el gran observador de su entorno y no cesará en la búsqueda de nuevas fórmulas que le permitan abarcar el conocimiento de cuanto le rodea de la forma más amplia posible. Por otro lado, según Imanol Zumalde Arregi (1996), en artes plásticas, cine y publicidad, se observa la utilización del concepto voyeur, empleándolo como recurso y transformando su discurso en una narración diegética, una metarrealidad. Es decir, se convierte el acto de observar en un acto provocado, creado de manera ficticia para implicar así a un tercero. Se aprecian tres partes involucradas: el enunciador, creador de la obra (film o comercial en este caso), el sujeto mostrado en la obra, y el enunciatario que es el espectador.

Así pues, todos nos convertiríamos en voyeurs a la hora de observar tanto una creación artística, ya sea plástica o cinematográfica, como un anuncio publicitario. Formamos parte de la narración diegética formulada por el enunciador.

Referentes

Los referentes seleccionados para esta videocreación han servido de inspiración para el desarrollo narrativo del proyecto y han ayudado a facilitar el planteamiento del discurso.

2.1 ARTÍSTICOS:

Del arte se ha escogido una de las obras más representativas que abarcan el estudio de este concepto. La denominada última gran obra de Marcel Duchamp, la instalación *Étant Donnés* (1946 – 1966), donde la recreación de un entorno invita al público a formar parte del discurso. Por lo tanto, cada experiencia será distinta ya que dependerá y se desarrollará en cada individuo.

La otra pieza seleccionada ha sido la pintura de René Magritte “L'oeil (The Eye)” (1932 - 1935), en la que se muestra explícitamente el “ojo que ve”, el cuadro muestra una escena en la que el espectador es partícipe de la acción del acto de mirar y observa a su vez al observador, convirtiéndose así el espectador en un elemento imprescindible para la obra. Esta pieza sería la clave para conformar la segunda parte de la propuesta. Será utilizada para su reformulación y puesta en escena como respuesta a la obra de Duchamp, anteriormente citada.

Las reflexiones sobre las obras mencionadas que hace Carolina Sanabria en su artículo *El desnudo y el voyeur en la plástica: la movilización del deseo* (2009), han servido como referente para la concepción de esta propuesta.

2.2. CINEMATOGRAFICOS:

Para los referentes cinematográficos se han seleccionado especialmente dos directores. Uno de ellos, Alfred Hitchcock en su film *Rear Window* (La ventana indiscreta), utiliza el concepto voyeur y lo desarrolla creando una metarrealidad dentro de la propia narración diegética. El suspense es un elemento fundamental en toda la obra de Hitchcock, un recurso también utilizado en este film (Pérez Méndez, 2007).

El otro director escogido como referente audiovisual es David Lynch. Experto en crear atmósferas de suspense mediante el surrealismo y los efectos de sonido, Lynch es capaz de transportarnos a realidades que se adentran más allá de la propia consciencia. Incorporar este tipo de lenguaje en el proyecto parecía fundamental ya que consigue adentrarse en nuestra mente, el espacio más íntimo y reservado en la individualidad del ser humano. Explora nuestra psique desde el otro lado de la cámara, convirtiéndose en un voyeur de mentes, proyector de contenidos.

2.3. PUBLICITARIOS:

En cuanto a los referentes publicitarios, ha prevalecido la selección de un género por encima de una obra o director creativo concretos. En la publicidad de perfumes se observa que la utilización del concepto voyeur es altamente recurrente. Se crean atmósferas y espacios íntimos, en los que los protagonistas aparecen en alcobas o lugares normalmente cerrados. Nos muestran su parte más recóndita y profunda. Se crea un escenario en el que los personajes, al igual que en el lenguaje cinematográfico, realizan la acción ajenos a la mirada del espectador. Un recurso muy utilizado es que en un punto de la narración el personaje mire hacia la cámara, rompiendo la cuarta pared y convirtiendo al espectador en parte del discurso.

3. Proceso Creativo

Este proyecto audiovisual busca principalmente la experimentación e investigación mediante la fusión de varias doctrinas (arte, cine y publicidad), para centrarse en su proceso creativo y herramientas a la hora de trabajar, en este caso concreto, el concepto voyeur. El tipo de narración empleada da lugar a un tercer elemento en el discurso, provocando una metarrealidad de la situación planteada.

3.1 PLAN DE PRODUCCIÓN:

Para el desarrollo del proceso creativo de este proyecto y en base a los conceptos y obras escogidas, se ha recurrido a la utilización de estos tres elementos:

1. Por un lado tenemos el concepto Voyeur como la idea principal y sobre la que todo el proyecto audiovisual se va a desarrollar.
2. Escogeremos como punto de partida las dos obras de arte anteriormente mencionadas: la instalación de Marcel Duchamp “*Étant Donnés*” y la pintura de René Magritte “*L’oeil (The Eye)*”, que utilizan dicha idea con un planteamiento muy directo.
3. Como último componente se ha requerido de la utilización de dos lenguajes, o dos procesos creativos dentro del mundo audiovisual para el tratamiento de los dos elementos previos. Uno de ellos sería el lenguaje cinematográfico y el otro el lenguaje publicitario.

De esta forma y procediendo a la unificación de dichos componentes se procede al *brainstorming*, o tormenta de ideas (guion, producción, duración del audiovisual y postproducción), que nos darán una noción general para lo que posteriormente se convertirá en el guión técnico y el storyboard.

3.2 GUIÓN TÉCNICO:

A continuación, se muestra el guión técnico utilizado durante la grabación del audiovisual:

ESCENA	TOMA	LOCALIZACIÓN	PLANO	ACCIÓN	ÓPTICA	AUDIO	PERSONAJE
1	1	-----	-----	-----	Pantalla en negro		-----
1	2	Portón	De general a detalle (frontal)	Aparece un portón. La cámara se acerca lentamente. Hay un agujero (mirilla). La cámara se acerca lo máximo posible	Imagen blanco y negro. Luz natural, ambiente.	Golpe agudo de sonido (incitando al susto)	-----
1	3	Ojo personaje (Exterior, sol)	Plano detalle (frontal)	Detalle del ojo. Frunce el ceño intentando discernir lo que ve. Pupila contraída, expresión de sorpresa. El ojo se abre al comprender lo visto.	Blanco y negro. Luz dura, contraste.		<u>El que mira:</u> Ojo claro, expresivo. Frunce el ceño en señal de búsqueda. Al conseguir ver el ojo muestra sorpresa.
2	1	Minasierra (campo, exterior)	Plano objetual, ligeramente picado.	Chico tirado en el suelo, distraído, semidesnudo. Actitud despreocupada y de descanso. La cámara se acerca muy lentamente.	Blanco y negro. Suave contraste. Luz natural ambiente.		<u>El mirado:</u> Chico de complexión atlética y piel suave, sin camiseta. Actitud distraída y despreocupada.
2	2	Ojo personaje (Exterior, sol)	Plano detalle (frontal)	El ojo observa con detenimiento lo que ve. Parece querer más.	Blanco y negro. Luz dura, contraste.		<u>El que mira:</u> Observa con detenimiento, buscando, frunciendo el ceño y abriéndolo.
2	3	Minasierra (campo, exterior)	Plano objetual, ligeramente picado. La cámara se acerca muy lentamente.	El chico se reclina. Se incorpora ligeramente sobre sus codos. Observa su entorno con despreocupación. Su mirada coincide con la cámara. En un segundo, se da cuenta de que alguien lo observa.	Blanco y negro. Suave contraste. Luz natural ambiente.	Golpe agudo de sonido al mirar el chico hacia la cámara.	<u>El mirado:</u> Se reclina e incorpora ligeramente sobre sus codos. Mirada distraída a su entorno. Su mirada se acerca a la cámara y coincide con ella. Su cabeza, antes ligeramente reclinada hacia un lado, se incorpora en señal de asombro. Sostiene la mirada hasta el final de la toma.
2	4	Ojo personaje (Exterior, sol)	Plano detalle (frontal)	El ojo se agita levemente en señal de sorpresa, inquietud. (Pupila contraída)	Blanco y negro. Luz dura, contraste.		<u>El que mira:</u> Sorpresa e inquietud (pupila contraída). Sabe que lo han visto. Muestra nerviosismo.

Guión técnico 01. Fuente: Autora

2	5	Minasierra (campo, exterior)		(Toma más larga del clip). El chico, que continúa reclinado, aunque esta vez sobre sus manos, se agita en señal de nerviosismo. Su expresión es de terror y preocupación. A partir de aquí la expresión del chico sufre una evolución: del terror y nerviosismo pasa a tranquilizarse poco a poco. Esta tranquilidad se convierte en una actitud receptiva. El joven, quien no aleja la mirada de la cámara en ningún momento, sabe, es conocedor de que lo observan y disfruta de ello. Expresión despreocupada y complaciente. Vuelve a reclinarse sobre sus codos, posando esta vez. Una media sonrisa y una actitud y mirada desafiantes cierran la imagen. (Golpe fuerte de sonido).	Blanco y negro. Suave contraste. Luz natural ambiente.		<u>El mirado</u> : Reclinado esta vez sobre sus manos, no deja de mirar a la cámara en ningún momento. Primero asustado, agitado. Después comienza a tranquilizarse. Esa tranquilidad da lugar a una actitud receptiva. Disfruta despreocupadamente. Vuelve a reclinarse sobre sus codos, posando esta vez. Actitud y mirada desafiantes, invitando a entrar. Dibuja media sonrisa. (El cambio de actitud debe hacerse de forma progresiva).
3	1	-----	General frontal	Aparece la palabra "VOYEUR", seguida de las palabras "By Ciselay". Voz en off.	Pantalla negra. Tipografía blanca.		Voz en off lee las palabras que aparecen en la pantalla (inglés).
3	2	-----	General frontal	-----	Pantalla en negro.		-----

Guión técnico 02. Fuente: Autora

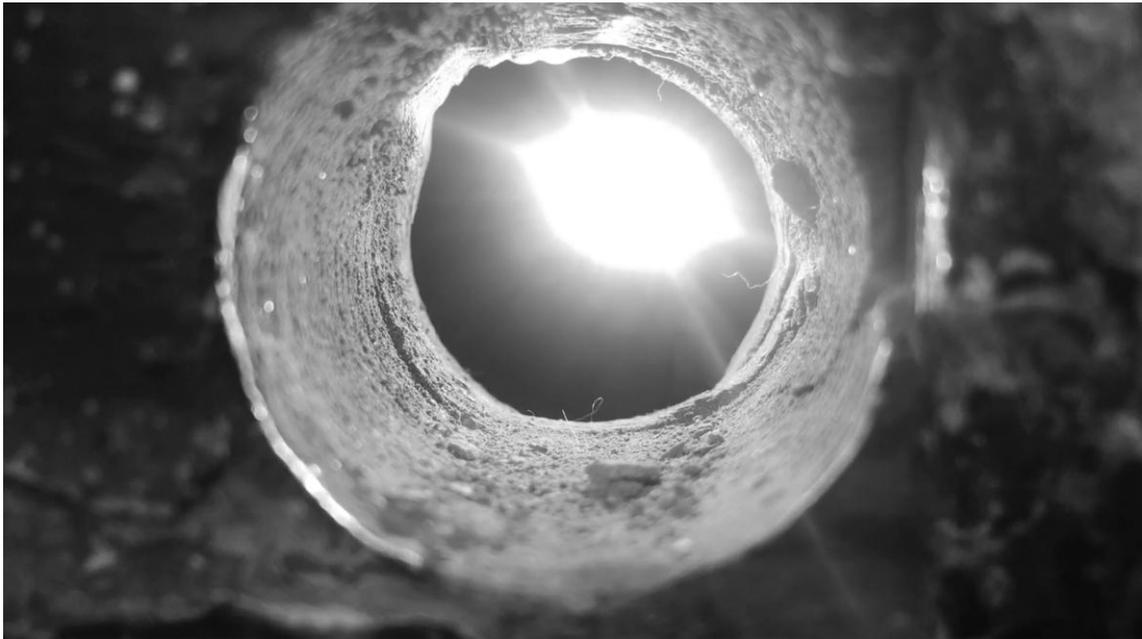
3.3 PROCESO DE PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL:

Tanto en el guión técnico como en el storyboard se identifican todos los elementos que son requeridos a la hora de grabar. En este caso se ha necesitado la presencia de dos actores, además de dos localizaciones distintas.

En cuanto a los aspectos técnicos, todas las imágenes del audiovisual han sido grabadas con las cámaras de dos teléfonos móviles, para una posterior posproducción en la que se ha retocado el color con el fin de alterar las imágenes previamente grabadas en color a blanco y negro, además de la realización del consecuente montaje siguiendo las directrices marcadas por el guión técnico y storyboard.

Para el sonido se utilizaron diversos samplers y sonidos ambientales con sintetización para crear los diferentes sonidos atmosféricos.

4. Fotogramas del video



Fotogramas 01. Fuente: Autora

Fotogramas 02. Fuente: Autora



ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.51>



Fotogramas 03. Fuente: Autora

Enlace de vídeo

<https://www.youtube.com/watch?v=y3NsJRKJgWo>

Reflexiones finales

La idea que se ha querido mostrar en este audiovisual es la fusión de varios elementos, creando una pieza que contenga los diversos lenguajes y haga referencia al concepto voyeur desde los distintos puntos de vista utilizados en las tres doctrinas. Con un propósito experimental, de creación e investigación, se pretende comprobar si los elementos incorporados pueden converger y funcionar entre sí. Además, se buscan otros formatos de lenguaje audiovisual menos explorados, que podrían utilizarse en un futuro para conseguir una comunicación más dilatada, con diferentes recursos y nuevas formas de ver y entender.

La fusión de conceptos, lenguajes y técnicas que a priori pueden pertenecer o formar parte de elementos atípicos, podría presentarse como uno de los planteamientos a la hora de entender ciertos procesos creativos. Sabemos que esta experiencia no es algo reciente, pero tal vez los recursos y los lenguajes empleados pueden diferir.

Podría decirse que la pieza resultante de todo este proceso creativo y de investigación es cuanto menos curiosa. No por ello debería decirse que pudiera pertenecer a una nueva forma de observar y producir, pero sí que podría aportar diversos caminos a los que acogerse a la hora de plantear nuevos proyectos, no sólo en el ámbito audiovisual sino en el resto de doctrinas.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.51>

Referencias

Bibliográficas:

FERRI LLÁCER, Bàrcara (2015) *Espacios interiores. La mirada voyeur del artista*. Trabajo de fin de grado, facultat de Belles Arts de Sant Carles, Universitat politècnica de València.

PÉREZ MÉNDEZ, Irene Marina (2017) *Miradas desde el umbral: el voyeurismo en la obra de Edward Hopper y Alfred Hitchcock*. ASRI-Arte y sociedad. Revista de investigación, n.º 13

SANABRIA, Carolina (2008) *La mirada voyeur: construcción y fenomenología*. Revista Ciencias sociales, N.º 119

SANABRIA, Carolina (2009) *El desnudo y el voyeur en la plástica: la movilización del deseo*. Revista Escena, 32 (65)

ZUMALDE ARREGI, Imanol (1996) *¿Quién mira a quién? Un acercamiento a las estrategias discursivas del cine y la publicidad televisiva*. *Questiones publicitarias: revista internacional de comunicación y publicidad*, N.º 5

Visuales:

DUCHAMP, Marcel (1946-1966) *Étant Donnés*

LYNCH, David (2001) *Mulholland Drive*

MAGRITTE, René (1932-1935) *L'oeil (The Eye)*

HITCHCOCK, Alfred (1954) *Rear window*

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.38>

Pienso: ¿Qué pinto yo aquí?

I think: What do I paint here?

María Paz Barrios Mudarra

Universidad de Jaén (España)

mpbm004@red.ujaen.es

Recibido 14/08/2020 Revisado 18/12/2020

Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

El presente trabajo pretende ser una búsqueda basada en prácticas de creación intermedia con la intención de abordar un trabajo de experimentación y creación artística como proceso y resultado de la investigación. La investigación se organiza en una serie de fases que corresponden con el camino que voy experimentando en cada momento de la vida, de esta manera, encuentro en la poesía narrativa un nexo elocuente para experimentar con diferentes formatos. Por lo tanto las ideas se funden en palabras que son la esencia de lo que se escribe y que van unidos a elementos como la imaginación y la memoria que es el almacenaje de todas las ideas que tendemos a ordenar.

Para ir concluyendo la poesía y la narrativa. Que surge de la pregunta pintar cinco palabras con tizas es mi aprendizaje. De esta manera, encuentro en el proceso artístico el método para dar sentido a la investigación, una fuente de recursos para la comprensión del propio ser entendido desde la confluencia de experiencias vividas. Por tanto, el mismo proceso creativo se convierte en resultado con el encuentro de formas de dar cuenta de los recorridos que voy trazando a lo largo de la investigación como forma de conocimiento y de expresión personal.

Sugerencias para citar este artículo,

Barrios Mudarra, María Paz (2020). Pienso: ¿Qué pinto yo aquí?. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 165-180, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.38>

BARRIOS MUDARRA, MARÍA PAZ (2020) Pienso: ¿Qué pinto yo aquí?. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 165-180, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.38>

Abstract:

The project is a narrative research from the research methodology perspective in tale and short story format. A source of resources for self-understanding, starting in the convergence of experiences lived through intercultural relationships in art.

I experiment tales and short stories as a means to tell and look for one's own style, turn around the things we tell still in a complex manner, as from that perspective you learn to look for ideas that are dissolved into words which are the essence of what is written and that are linked to elements such as imagination and memory, the latter being the storage of all the ideas we tend to organise. Our aim is to give a turn to the narration and that it serves as a foundation in art-based research.

Complex thinking develops under condition of self-knowledge. Considering the complexity of short stories, imagination, memory, finding words that give a relational and dialogical approach in participatory creative processes, constant challenges, giving an essence to the construction of new ways of being and doing. Encountering, the very one creative process becomes a result, tracing throughout research as a form of knowledge and personal expression.

Palabras Clave: Investigación narrativa, creaciones artísticas, poesía

Key words: Narrative research, artistic creation, poetry

Sugerencias para citar este artículo,

Barrios Mudarra, María Paz (2020). Pienso: ¿Qué pinto yo aquí?. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 165-180, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.38>

BARRIOS MUDARRA, MARÍA PAZ (2020) Pienso: ¿Qué pinto yo aquí?. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 165-180, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.38>

Mi punto de partida

El proyecto es una investigación artística que comienza con el Máster de Investigación y Educación Estética: Artes, Música y Diseño de la Universidad de Jaén, donde a partir de las actividades artísticas de investigación desarrolladas, encuentro en las prácticas de arte el método para abordar la presente investigación que parte de encuentros académicos, seminarios, viajes con artistas docentes y alumnos.

1. Tengo la impresión de ser una persona aislada, pero no es más que una ilusión óptica porque soy parte de un entramado desde el día que nací. Relaciones que forman parte de mi vida y, no es por eso que tenga la verdad absoluta de lo que pienso sino es atendiendo a las personas a las cuales he ido aprendiendo.

A diario observo personas que se cruzan en mi camino que van demasiado rápidas y, no distingo no me dejan apreciarlas, Prefiero a esas personas que son más observadoras y el ritmo que llevan es más pausado, eso me hace avanzar al lado de ellas, eso me reta a continuar y, no es que quiera ser igual a ella/os, sino que me dejan apreciar, sentir y aprender de ellas/os.

2. Siento que el tiempo te transforma durante toda la experiencia vivida. Así, todas las experiencias han proporcionado una inspiración total provocación para elevar mis expectativas y mis logros. Por lo tanto, mi búsqueda se centra en los lugares compartidos ¿dónde aprendemos? y ¿cómo se construye el conocimiento y transformación en experiencia personal? Y, abordar la narrativa las herramientas que me permitan expresar mis vivencias aprendizaje y creaciones artísticas.

Así, una parte de la investigación se centra en la búsqueda y, estudio de formas artísticas, generando una amplia selección que tanto por su forma de contar, aspectos estéticos o conceptuales utilizo como referentes en la investigación. De esta manera, voy creando un diario que se inicia en el encuentro con aquellas expresiones, así como registros de relatos, historias, experiencias que tengo en los diferentes espacios en los que compartimos. De este modo reconocer e ir aprendiendo positivamente, a través de la actitud y la motivación total implicación en la universidad, La energía la he ido canalizando en la transformación personal. Es decir, el diario se transforma en un continuo fluir, en afectos, lugares donde nuestras habilidades se corresponden con lo vivido donde se crean oportunidades para la acción, en esa necesidad de aportar conocimiento.

3. Partiendo de contar la narrativa en primera persona y tomar como referente a Patricia Leavy (2009) en cuánto a lo que muestra de las investigaciones cualitativas, dice que no siempre es buscar información y escribir, sino que permite hacer, procesar y crear. Nos muestra el método artístico cualitativo y holístico, especialmente es de importancia el proceso y el resultado.

El proyecto es una investigación narrativa no es literaria. Encuentro en la representación narrativa, dibujo, video arte y escritura experimental la práctica experimental la parte del proceso y método.

4. El resultado es hibridar las artes a las creaciones artísticas. En cuanto a expresar el imaginario y construir formas de contar, sentir, hacer, ser y asistir.

Que parte de un seminario que Ricardo Viadel imparte en la universidad de Jaén. Partiendo la investigación basadas en artes y la relación que tiene con la a/r/tografía.

Las creaciones artísticas tienen relación con la reflexión en cuánto a la importancia que tiene la formulación de la frase. Dice así, pintar cinco palabras con tiza”. Dinamizando he llegado al acercamiento de observar la práctica artística y la importancia de la frase. Contando mi reflexión y estableciendo un diálogo híbrido de relación entre el estar, sentir, contar desde mí, no sobre mí. Como plantea Ricardo desde la observación, siempre es posible urdir sobre la vida, innovar, tramas e incluso opuestas, esto retroalimenta y genera la posibilidad de inagotables variaciones, nos enriquece, por lo tanto, apoya que las ideas necesitan un tiempo para procesar que abordan crear un dialogo de mis pensamientos y la formulación de la frase de Ricardo Viadel en cuánto a la importancia del lenguaje positivo y la comunicación. De este modo mi pensamiento experimental, está en la formulación de la pregunta que hizo Ricardo viadel. Dice así: “Pintar cinco palabras con tiza”. Un juego de lenguaje relacionado a pensar, observar, participar y aportar..

Pienso: ¿Qué pinto yo aquí?

I

Pinta cinco palabras con tiza
Juego con tus palabras pintadas
En una caja de polvo de tiza
Blanco papel enmarcado en un cuadrado
Ideas construyen mi sonrisa.

II

Ideas al aire el sol va pintando
En un cuadro dibujar una frase
Escalada de colores surgen manchadas
De ocre resbala mi letra borrada
Palabras que no están espabiladas.

III

Tu idea se prende y derrama
En mi papel, ondulado suspira
Sumergido en colores, se asomaron
Palabras, en mis ojos he dibujado
Encadenadas de calma y paz.

IV

Invisible no serás, yo te daré tu lugar
De negro humedecido, pintaré con sentido
Bella frase te daré, de ese cinco merecido
De colores pintaré, un sentimiento compartido
Cinco palabras, dormirán en cuadro.

V

Florece y, acarician las palabras
Aromáticas, cómo las matemáticas
De sudados lapiceros, esbeltos pintaré
Inolvidable día, bella frase humedecida
Mis recuerdos, de al mediodía.

Metodología

En la poesía visual performativa, observo la belleza, es el tiempo que vivimos como un organismo de momentos vivos y dinámicos de los que nos nutrimos y, necesita un lenguaje creativo, a diferencia de mis momentos en calma y, mis tormentas que crecen en mí y, cómo me hago una coraza a en mí misma para afrontar los tiempos invernales. Frente al mar, mi corazón que es un laúd, expresa la visión de los momentos cotidianos, como si de un rompecabezas se tratara hago una composición de los viajes compartidos, experiencias que son de gran importancia en cuánto a las relaciones la comunicación y el acercamiento humano que hace que se establezca conexiones de diferentes formas de ver , mi hábitat se debe a mis experiencias sobre las indagaciones, teorías que me han suscitado, noción de que lo cotidiano una noción que voy elaborando al vaivén de los lugares, que me permiten dar cuenta de las relaciones de afinidad que me suscitan crear.

La narración es mi habitad donde se encuentra el contenido y demanda ser comprendido en procesos artísticos que se van estructurando en sentir y hacer de las que voy relacionando el producto que es el resultado que preside de la circularidad de una indagación en mí misma y compartir conocimientos que voy interiorizando y a la inversa conexiones que articulan del pensamiento objetivo y subjetivo, una forma que va constituyendo la experiencia y cómo lo quiero contar. En cuanto a la motivación está relacionada a la percepción que tengo de mí misma, idea e imagen auto concepto de lo que se de mí, e intereses nociones de lo que me rodea.

Los hilos son símbolos que encadenan el pensamiento y, las habilidades símbolos que enlazan lo afectivo con otros, con lo invisible, que configuran un pasado ausente que modifica y encadena la realidad en palabras creativas.

El grupo es la identidad social compartida, son esos hilos que tejen que son interacciones compartidas entre el cuerpo, territorio y vida mí que determina mi existencia.

Analizar y observar lo que piensan otros de nuestra forma de expresarnos, me ayuda a hacer un estudio empírico de mi pensamiento y cómo lo llevo a la experimentación en mi proceso artístico.

Pensar en un lenguaje positivo es un proceso que lleva tiempo, con diversas etapas, con idas y venidas, con acierto de errores que se van conformando experiencias internas en mí misma, sé va creando una flexibilidad en mis pensamientos, que voy ordenando un proceso de información que dan un resultado ecléctico que voy analizando, es la prueba de la información que voy procesado para obtener un resultado.

A continuación, una reflexión de etapas en mi pensamiento, con avances y, retrocesos con errores que deben de ser corregidos, pienso en el acto de abstraer o, contextualizar. De este

modo indagar, es una forma de encontrar campos activos de la información que no responden a mis estímulos, sino que requieren un procesamiento de la información. Esto indica que “El equilibrio está entre el pragmatismo e imaginación que es esencial para una narrativa del yo saludable”.

Unas aportaciones que contrato con la teoría Gergen, (2006). En cuanto a lo que dice sobre la construcción social. Es un referente en cuanto a la importancia del diálogo para enriquecer las relaciones y la construcción de conocimiento que se adquiere de estas, su aportación constructiva viene de la relación feed-back de compartir ideas que sumamos a nuestro entendimiento. De este modo el conocimiento, lo voy adquiriendo de la forma en la que proceso esa comunicación y lo que me aporta. De esta manera voy dialogando con mi yo y otros cultivando lo que piensan y pienso envolviendo esa belleza y el arte con el propósito de crear un imaginario de mis sentimientos internos.

De este modo practicar, experimentar, crear, diseñar desarrollar el juego de letras en una poesía narrativa, en relación a una imagen complementaria que es portadora de una experiencia en un intento de comprender cómo el pensamiento, el sentimiento, la conducta de las personas son influidas por la presencia real, imaginada o implícita de otros, testimonia que la conducta de las personas, sus procesos psicológicos (pensamientos, emociones, sentimientos, entre otros se modifican por influencia de otras personas. En este sentido Indagar esa combinación coherente, que hacen que los resultados formen parte de la imaginación creativa y los pensamientos reflexivos, como consecuencia del diálogo con otros. De esta forma en un texto evocativo describo mi experiencia, observando a otros, sumando sus aportaciones a mi imaginario, en particular del proceso de la heurística, en espacios compartidos, mientras se crean pensamientos de lenguajes ocultos con alma sin interferencias, conocimientos que se construye y fluye en la narrativa. En la actualidad, un paso más a los modos en los que las personas vivencian y dan significado a lo cotidiano mediante el lenguaje verbal, o no, e intereses compartidos, que fundamentan que las ciencias no están reñidas con las humanidades se complementan. ¿En relación Cómo enfocar la investigación narrativa? Tomo de referente a Hernández Hernández, F. (2008). No intento hablar de mí sino desde mí y, no describir el arte sino contar con arte. Abordar la art/tografía al mismo proceso metodológico con aportaciones personales de artistas docentes mi imaginario, en un continuo transitar de espacios compartidos, dé esta forma lo emocional en mí misma, es una alternativa de acción que desarrolla una historia compartida generada del conocimiento, mis pensamientos van relacionados al proceso creativo. Pensamientos que voy separando en ideas aleatorias que revolotean, cómo consecuencia fija concreta ideas propias de esas conexiones, que enlazan a lo imaginario, exploración y, motivación derivada de la comunicación. El proceso artístico es un puente de aprendizaje, que voy procesando desarrollando las creaciones artísticas. Generando las conexiones de ideas que me vienen aun teniendo complejidad, porque de ahí se aprende a buscar ideas que se funden en

palabras que son la esencia de lo que se escribe, que van unidos a elementos como la imaginación, la memoria que es el almacenaje de todas las ideas que tenemos. Canalizaciones de las ideas que pongo en práctica en mis procesos creativos. Analizando hechos, observando la naturaleza de lo que me rodea, en conexión a diferentes áreas del conocimiento. Expresándome a partir de esos conocimientos que son la esencia de apreciar lo estético y práctico. Que son conexiones entre las comunicaciones que cobraron voz a través de la comunicación Artística narración through short stories.Round trips.InSEA Seminar.Art education.Malta, 9/11 octubre de 2019.De las relaciones experiencia óptima que intensifica el uso de las formas de pensamiento en las formas de representación. De ahí surgió un diálogo entre la imagen y la escritura experimental el resultado la poesía visual per formativa. Qué tiene relación con el valor de arto grafía que muestra Carl D Leggo y Rita L Irwin (2018) Investigando esa relación de los sentimientos de participar ligada al arte y, educación y, al proceso creativo en poesía visual per formativa relacionada a diferentes técnicas artísticas, tomando como mis referentes a las personas que hemos compartido conocimiento, en este seminario artistas docentes de las que extraer datos observables que los informantes cuentan, son diálogos que se establecen en un camino que persiste ,fluye la comunicación tienen que ver con el tiempo y, transformación de mí misma en colaboración.

Lo que observo en la cotidianidad, son signos hilos conductores que, a través de la palabra, imágenes, acciones, es una realidad, portadora de signos que me hacen reflexionar lo que quiero contar, sentimientos que quiero expresar a través de sacar la oscuridad de las cosas y ponerlas en acción. Y, me va mucho mejor, porque aprovechar el momento, observar en la vida nuestro trabajo diario, aprendes de otros y, ellos aprenden de ti. Las personas que no aprecias porque van muy rápidas, nos restan en nuestra capacidad de apreciar lo que hacen, nos quitan la capacidad de pensar de amar en lo que haces de expresarte libremente. Aunque nos emitan nuestro minuto de estar en la gloria, que no por eso hay que crecerse, al contrario, eso dura poco. Lo que hacemos tiene que ver con la relación de esas personas que hacen que tengas luz propia, a la vez ellas brillan también. Conocimientos que voy entrenando en mis pensamientos que reordeno con estas personas, que admiro lo que hacen y, que me queda mucho de aprender de ellas, de las que no pierdo ni un segundo de quedarme con lo mejor de las personas que se cruzan en mi camino o se acercan a mí.

5. Mesa de debate.

De los lápices a la música, Artes Escénicas y Poesía: Otras formas de hacer y transformar.

¿Cómo crear un lenguaje positivo?

En primer lugar, pensar en la comunicación y la forma en la que utilizamos las palabras.

No hay apretón de manos, no hay besos, ni abrazos. Las relaciones, la corporalidad y la comprensibilidad donde todo es virtual está congelada. No somos conscientes como nuestras relaciones y nuestras comunicaciones, nuestro intrínseco valor humano cambia las distancias y de influir en los demás de forma positiva.

En cuánto la expresividad utilizare la para verbal, en el video creativo las palabras transformadas en imágenes envuelta en musicalidad, tiempo, pausa, entonación. Ya que la comunicación no verbal al relacionarnos virtualmente no se interioriza y queda mermada.

Por lo tanto, las palabras una vez que las hallo las consagro las abrazo en poesía, música, dibujo, envueltas las abrazo sencillamente en lo que quiero transmitir.

Palabras que una vez que las hallo las consagro envueltas en ese sentimiento que interiorizo de amor y calidez.

En este tiempo enclaustrada
De abrazos virtuales
Las palabras nos alegran el día.
Expresar ideas,
Sentimientos opiniones de manera
Clara
En el momento justo.
A Ti que eres la persona indicada,
El arte nos
Encadena.
Las tecnologías nos brindan
El eslabón que cada una
De nosotras somos.

Yo me uno a ti
Tú siempre serás
De las mías.
Juntas depositamos
Con decoro.
Planteando de nuestras
Entrañas.
La belleza encadenada,
El tiempo, arte
De contar
Que todos esperamos
Y que yo
Me uno.

En cuanto a la belleza, considero el tiempo que vivimos como un organismo de momentos vivos de los que nos nutrimos y, a través de la poesía visual performativa represento mis momentos en calma, mis tormentas que crecen en mí y, cómo me hago una coraza a en mí misma para afrontar los tiempos invernales. Frente al mar, mi corazón que es un laúd, expresa la visión de los momentos cotidianos, en la teoría de mi hábitat se debe a mis experiencias sobre las indagaciones, teorías que me han suscitado, noción de que lo cotidiano una noción que voy elaborando al vaivén de los lugares, que me permiten dar cuenta de las relaciones, afinidad que me suscitan crear.

La narración es mi habitad donde se encuentra el contenido y demanda ser comprendido en procesos artísticos que se van estructurando en hechos reales de las que voy relacionando el producto que son los resultados que presiden de la circularidad de una indagación en mí misma y el comportamiento de otros que voy interiorizando y, a la inversa conexiones que articulan del pensamiento objetivo y subjetivo, una forma que va constituyendo la experiencia y cómo lo quiero contar.

La motivación está relacionada a la percepción que tengo de mí misma, idea e imagen auto concepto de lo que se de mí, e intereses nociones del cuerpo, territorio, vida que construyo en mi pensamiento y, conocimiento.

Los hilos son símbolos que encadenan el pensamiento y, las habilidades símbolos que enlazan lo afectivo con otros, con lo invisible, que configuran un pasado ausente que modifica y encadena la realidad en palabras creativas. Es decir, cuando no tengo la identidad social positiva, aumento mi autoestima reforzando mi identidad y motivándome para hacer mejor mi trabajo conectando con el grupo, percibe que voy avanzando equiparando al grupo y percibo mis metas y prioridades del grupo iguales que las suyas. El grupo es la identidad social compartida, son esos hilos que tejen que son interacciones compartidas que determina mi existencia.

Analizar y observar lo que piensan otros de nuestra forma de expresarnos, me ayuda a hacer un estudio empírico de mi pensamiento y cómo lo llevo a la experimentación en mi proceso artístico. Utilizando el auto observación en mí misma, canalizando los estados emocionales, sentimientos, observando que, aunque otros hayan experimentado imagen y, palabras para dar un contenido, la ciencia avala que se puede establecer contenidos sin imágenes e incluyéndose estímulos sensoriales, las sensaciones, las post-imágenes y las modificaciones de la realidad.

Una vez leída .¿Que opina usted?

¿Pensar, es tan difícil como para opinar?

Mi referente la experimentación del pensamiento Würzburg en 1912.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.38>

Referencias

Chilton, G. y Leavy, P. (2014). Práctica de investigación basada en las artes: fusionando la investigación social y las artes creativas. El manual de Oxford de investigación cualitativa, 403-422.

Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019) A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), 881-895

Carl d Leggo, Rita L.Irwin,<http://dx.doi.org/10.26443/crae.v45i1.48>.Recatado(13/08/2020)

Bruner, J. S. (1980). Jerome S. Bruner. *History of psychology in autobiography*, 7, 75-151.

Gergen, K.J.(2006). *Construir la realidad: el futuro de la psicoterapia*.

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI, n° 26, 2008*.

Gaviria, Stewart. E; Cuadrado Guirado .I; López, Sáez. *Introducción a la Psicología Social*. Ed. Sanz y Torres.Madrid.Año.2009.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas

Artistic elements in english and memory workshops with adults

Vicente MoleónUniversidad de Valencia (España)
vicente.moleon.94@gmail.com

Recibido 22/08/2020 Revisado 18/12/2020

Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

El arte es un medio que permite a la ciudadanía el (re)conocimiento del entorno en el que se ubica, también el (auto)descubrimiento personal y las potencialidades de este con respecto al contexto en el que cada persona se encuentra. Por ello, partiendo de los beneficios que este genera en el desarrollo integral de las personas, se selecciona como medio para el proceso de enseñanza-aprendizaje en unos talleres de inglés (básico y oral) y de memoria para personas adultas en la Asociación Vecinal y Cultural 3 Forques (València) gestionadas a través de la empresa de actividades extraescolares EP Servicios Educativos. Estas propuestas se efectúan en primera persona a lo largo de 3 cursos escolares (desde 2017 hasta la actualidad); comprobándose y concluyéndose que la utilización del arte como hilo conductor de sesiones en educación no formal y no reglada con personas adultas mejora su motivación y desarrollo personal/vital. De hecho, la presentación de dichas actividades desde una perspectiva artística y visual contribuye a que el aforo de las clases se amplíe.

Sugerencias para citar este artículo,

Moleón, Vicente (2020). Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 181-201, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

MOLEÓN, VICENTE (2020) Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 181-201, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>**Abstract:**

Art allows citizens to recognition/knowledge of environment where they are located, as well as personal (self)discovery and its potential due to the context where each one finds themselves. Therefore, based on the benefits that this generates in the integral development of people, it is selected as a mean for the teaching-learning process in some English (basic and oral) and memory workshops for adults in the Asociación Vecinal y Cultural 3 Forques (Valencia) managed through the extracurricular activities company EP Servicios Educativos. These proposals are developed from 2017 to the present; proving and concluding that the use of art as a common thread in non-formal and non-regulated education sessions with adults improves their motivation and personal / vital development. In fact, the presentation of these activities from an artistic and visual perspective increases the capacity of the classes.

Palabras Clave: Arte, taller, inglés, memoria, personas adultas

Key words: Art, workshop, english, memory, adults

Sugerencias para citar este artículo,

Moleón, Vicente (2020). Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 181-201, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

MOLEÓN, VICENTE (2020) Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 181-201, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

Las potencialidades del Arte para el desarrollo integral

Recomiendo a todo el mundo el disfrute de las artes, y desde luego que se deleite con la experiencia indescriptible que supone practicar cualquier dominio artístico. Más allá de la pericia o el control de una técnica o un instrumento, se trata de valorar los beneficios que siempre reporta el contacto con las artes. (Huerta, 2020)

Agirre (2005) señala que la Educación Artística continúa considerándose en España una asignatura banal en los sistemas de escolarización. Y las explicaciones que se encuentran hacia dicha repudia son: la creencia generalizada de que está basada en un don natural que solo es educable en aquellas personas que ya lo poseen y la concepción de que esta materia es tan solo un juego, justificada por la escasez de formación del profesorado. Eisner (2014) indica que “el espectro de la educación artística continúa cayendo en picado tanto en la educación primaria, como en secundaria y en la universidad” (p. 12). Se debe volver la mirada hacia otros contextos como el de Brasil, India o China, tomándolos como referencia en este ámbito, ya que conceden primacía a la Educación Artística como vía para fomentar el emprendimiento social (Eisner, 2014; Mesías e Iglesias, 2018; Escaño, Maeso, Villalba y Zoido, 2016).

Se constata la necesidad de enseñar, a quienes se encargan de la docencia, a utilizar el cine, la cultura visual y la imagen en su práctica docente. El problema radica – en la mayoría de los casos – en que este colectivo desarrolla un autoconcepto negativo en relación con la preparación y formación recibida en este ámbito (Huerta, 2011). Estas afirmaciones se respaldan con investigaciones (Hernández, 2000; Huerta, 2002, 2003, 2005, 2009 y 2011; Marcellán, 2009; Buckingham, 2000, 2003 y 2007; Fedorov, 2010; Alonso-Sanz, 2016; Rajadell, Violant, Oliver, Girona, de la Torre y Fernández, 2003) que manifiestan la importancia del cine en la formación integral de las personas, superando la concepción de este como fuente de entretenimiento. Algunos beneficios son: la inclusión emocional, la actividad sentimental de juicios, la madurez en el pensamiento sobre la imagen y las habilidades de análisis parcial del texto de los medios. Apostando por la defensa de la diversidad (Sancho-Álvarez, Jardón y Grau, 2013; Huerta, Alonso-Sanz y Ramon, 2019).

Paralelamente, se define el término currículo oculto. Este es el conjunto de saberes, prácticas y mensajes que se transmiten de una manera indirecta (Jackson, 1968; Torres, 2003). Tal y como señalan Acaso y Nuere (2005) “El currículum oculto se puede definir como el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo” (p. 208). Por ello, se advierte la necesidad de utilizar la Educación Artística para cambiar este panorama (Alderoqui y Pedersoli, 2011; Augustowsky, 2012), promoviendo una formación más diversa y plural.

Partiendo de este marco teórico, surgen los siguientes interrogantes que sustentan la propuesta de actividades presentada. ¿Qué beneficios conlleva el arte en el desarrollo de actividades educativas no formales y no regladas con personas adultas?, ¿de qué manera se introduce para realizar una inmersión lingüística en inglés?, ¿qué dinámicas artísticas sirven para vehicular un taller de memoria con mujeres con principio de Alzheimer?

Contextualización de la propuesta

La Asociación Vecinal y Cultura 3F (ACICOM, 2020) es un espacio abierto a la ciudadanía del barrio de 3 Forques (Vara de Quart) y de la ciudad de València. Esta iniciativa surge con el objetivo de visibilizar dicha geo-localización urbana, así como también como un punto de encuentro entre personas. Por ello, a lo largo de los últimos años desarrolla proyectos sociales. Por ejemplo, Historias 3F, una propuesta que busca filmar experiencias de vida reales de personas pertenecientes al barrio en relación al pasado, presente y/o futuro del mismo.

Actualmente, se propone desarrollar el proyecto “Sostenibilidad 3F 2.0. Un tratamiento artístico para la problemática ambientalista”. Esta iniciativa queda aprobada, abalada y financiada por la convocatoria Emergents de la Universitat de València y l’Ajuntament de València. La propuesta desarrolla acciones artísticas medioambientales para participantes de diversas edades.



Figura 1. Elena Oliva (2020). Cartel del proyecto “Sostenibilidad 3F 2.0. Un tratamiento artístico para la problemática ambientalista”

Asimismo, en la asociación se desarrollan anualmente talleres de diversa índole (guitarra, informática, yoga, etc.) entre los que se incluyen los de inglés y memoria, abordados desde una perspectiva artística. Estas iniciativas de educación no formal y no regladas se organizan a través de la empresa de actividades extraescolares EP Servicios Educativos (EP Servicios Educativos, s.f.). Se plantean anualmente de octubre a junio, con un medio de 10-14 asistentes por grupo.

Grosso modo, el taller de inglés se inicia en el curso escolar 2014-2015 siendo un/a especialista quien lo imparte cada año. A mediados del curso 2017-2018 tras una baja del profesor titular, asume la responsabilidad un especialista en artes, quien lo introduce en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. El éxito que supone dicha iniciativa conlleva a que en el siguiente curso, 2018-2019, se planteen dos niveles de inglés (básico y avanzado) – sustituyéndose por básico y oral en 2019-2020 – y un grupo de memoria – finalmente destinado para mujeres de edad avanzada y con principio de Alzheimer – para ser desarrollados por medio del arte.

Con todo, se cierra especificando los objetivos específicos que se persigue con cada uno de los talleres:

- Acercar a la ciudadanía a la lengua inglesa de manera visual en las clases de inglés básico por medio de actividades visuales y lúdicas.
- Favorecer la conversación en inglés de manera espontánea en el taller de inglés oral por medio de ejercicios de componente visual.
- Compartir vivencias y sentimientos, también dar cabida al afloramiento de emociones por medio del arte visual y plástico en las clases del taller de memoria para mujeres con principio de Alzheimer.

Taller de inglés básico

El taller de inglés básico se inicia en el curso 2018-2019 para ofrecer un aprendizaje de la lengua inglesa mucho más orientado a las necesidades y potencialidades de cada persona, de acuerdo con el nivel y bagaje cultural que ya posee. El grupo de inglés básico tiende a agrupar una cuantía de estudiantes menor, quienes en una mayoría no disponen de ningún contacto previo con dicha lengua.

Por ello, con este primer curso de iniciación se propone realizar una inmersión lingüística de calidad por medio de recursos artísticos que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Huerta, 2020). Se recurre a un procedimiento similar al que acontece en Educación Infantil, es decir, facilitar una estimulación lingüística para que quienes asisten al aula desarrollen todo su potencial con la lengua inglesa (Andrés, 2019), de una manera dinámica y divertida, recurriendo a los beneficios del juego (Garfella, 1997) para generar unos aprendizajes significativos y duraderos (Díaz y Hernández, 2002).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

Bingos con imágenes

La adquisición de vocabulario es un aspecto relevante para el desarrollo de la oralidad en inglés (Sanhueza, Ferreira y Sáez, 2018). De hecho, este ofrece seguridad para el transcurso de la conversación entre personas. Por un lado, quienes componen la clase transmiten al docente aquel contenido que les suscita interés para aprender y el maestro lo facilita a través de diversas dinámicas a lo largo de todo el curso. Por otro lado, la persona que enseña prepara actividades clave para simular contextos ingleses en los que se precisa vocabulario. Por ejemplo, este curso 2019-2020 se desarrolla una actividad de *rol-playing* en la que por grupos de trabajo deben elaborar diálogos sobre el desarrollo de una conversación en un restaurante. Para ello, previamente se trabaja el vocabulario de la alimentación a través de dictados, el juego del ahorcado y de bingos con imágenes. Esta es una manera de asimilar vocabulario de manera visual-auditiva, ejercitar la escucha en inglés y aprender por medio de la actividad lúdica.



Figura 2. Vicente Monleón (2020).
Bingo numérico como actividad lúdica para el aprendizaje de los números en inglés en el nivel básico

Visionado de vídeos cortos a través del grupo de *Whatsapp*

La iniciativa del grupo de *Whatsapp* surge por el alumnado del curso 2018-2019 quienes proponen la creación de un espacio online en el que de manera diaria sea posible practicar la comunicación en inglés. De hecho, este espacio virtual, considerado como una de las dimensiones del arte (Huerta, 2020), sirve para practicar las rutinas básicas en inglés, repasar las formas de cortesía, conversar sobre la meteorología, etc.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

Figura 3. Vicente Monleón (2020).

Utilización del grupo de *Whatsapp* como recurso online para el tratamiento de la lengua inglesa en el nivel básico

Esta tendencia se mantiene para el curso 2019-2020 – a pesar de que el alumnado varía, siendo dos quienes repiten actividad y 5 restantes nuevas matriculas – y se le añade la utilización de vídeos como recurso artístico para el aprendizaje de la lengua inglesa. Cada participante tiene libertad de buscar audiovisuales que sirvan para trabajar algún elemento de la programación anual (canción, película, corto, etc.). Asimismo, el maestro comparte vídeos de *YouTube* del canal “Amigos Ingleses”. Estos sirven para reforzar y/o ampliar contenidos ingleses (los acentos de Reino Unido, verbos compuestos, preposiciones, etc.) a través de cortos cómicos.

Asimismo, aprovechando la situación de COVID-19 y de confinamiento, las cuales imposibilitan el transcurso de las clases de manera presencial, motiva al profesor a grabar pequeños vídeos en los que comparte en primera persona historias, narraciones, aspectos teóricos, propuestas didácticas, etc., que desarrollar de manera online. De hecho, este contexto histórico actual motivado por la pandemia mundial conlleva a que las plantillas docentes repiensen la docencia y redescubran las potencialidades de los medios y la tecnología con respecto a los aprendizajes y al desarrollo de las artes (Saura, 2013).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

Celebración de fiestas temáticas

De acuerdo con la legislación educativa vigente (MECD, 2006a, 2006b y 2013) la Educación Infantil se considera un periodo en el que se debe aproximar al alumnado a la realidad en la que se encuentra y para ello un medio significativo consiste en la celebración de festividades y tradiciones. Por ello, aprovechando con que quienes asisten a este grupo de inglés básico experimentan el primer contacto con la lengua inglesa se centra la atención en la celebración de fiestas temáticas siguiendo las costumbres de los territorios ingleses y norteamericanos. Para ello, se ambienta el aula, se cocinan platos típicos y todo el grupo de asistentes se viste con atuendos apropiados. De esta manera, recurriendo a las potencialidades de la ambientación como elemento de la Educación Artística (Paz, Ezquieta y Varela, 2017) se facilita un tiempo y un espacio idóneo para que se adquiriera vocabulario (Navidad, Pascua, etc.), se desarrollen destrezas lingüísticas, etc.



Figura 4. Vicente Monleón (2018).
Celebración de la fiesta de *Halloween* con el grupo de inglés básico



Figura 5. Vicente Monleón (2018).
Celebración de la fiesta de Navidad con el grupo de inglés básico

Taller de inglés oral

El taller de inglés oral surge en el curso 2019-2020 como una iniciativa para todo el alumnado de las clases en lengua inglesa de la asociación con una trayectoria destacada en los últimos años, quienes sienten una motivación intrínseca de trabajar la oralidad de dicho idioma en un grupo homogéneo en nivel y destrezas.

El curso se divide en tres bloques temáticos y gramaticales distribuidos por trimestres (presente, pasado y futuro para cada uno respectivamente) en los que los contenidos previstos en la programación anual se abordan de una manera lúdica, defendiendo los posicionamientos teóricos de Fröbel con respecto al juego como eje conductor del proceso de enseñanza aprendizaje (Garfella, 1997). A continuación, se comparten aquellos que tienen un relación directa con la educación artística, debido al componente visual que presentan y que se relacionan con dicha cultura de la imagen (Alonso-Sanz, 2014; Huerta y Monleón, 2020).

Mapas mentales con ideas de grupo

Al inicio de cada bloque de contenidos se procede a una lluvia de ideas y a la elaboración de mapas mentales y visuales (Macaya-Ruiz, 2017) de ideas a partir de las aportaciones del propio grupo-clase. De hecho, el maestro adopta el rol de mediador del discurso en el caso de posibles sesgos en la información y el alumnado es quien comparte la información teórica necesaria para el desarrollo de las sesiones. Por tanto, se recurre a un posicionamiento metodológico y didáctico de la clase invertida (Aguilera-Ruiz, Manzano-León, Martínez-Moreno, del Carmen Lozano-Segura y Yanicelli, 2017).

Narración visual de historias

La cultura visual (Alonso-Sanz, 2014 y 2016) del cine presenta y representa un discurso en el plano de la ficción. No obstante, estos mensajes tienden a ser asimilados por quienes consumen dichos productos y utilizados en la realidad. De ello, toma conocimiento Monleón (2020a) en su trabajo de Tesis Doctoral en el que analiza críticamente las películas Disney desde un posicionamiento feminista (Carneiro, 2005) y *queer* (Epps, 2008). Siendo consciente de dicha problemática respecto a la cultura visual, en este taller oral de inglés se presenta la actividad de narración visual de historias para que paralelamente al tratamiento y desarrollo de la oralidad en la lengua inglesa, se potencie también una crítica a los productos culturales que tienen a asimilarse sin reflexión ni crítica previa.

Una de las dinámicas concretas desarrolladas en el aula parte del filme *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937). El maestro reparte a cada discente un fotograma de la película. Cada participante debe describir la imagen en inglés y a partir del discurso oral y grupal secuenciar la trama. Tras dicho ejercicio se procede a una crítica por medio del inglés respecto a cuestiones de género (Monleón, 2020b), religiosas (Monleón, 2020c), clasistas (Monleón, 2020d), etc., que guarda el filme. Para cerrar la dinámica se rediseña la trama para convertirla en un audiovisual que asegure los derechos universales de la ciudadanía, respetando cualquier tipo de diversidad con respecto a la normatividad construida socio-históricamente por el territorio occidental.



Figura 6. Vicente Monleón (2020). Deconstrucción visual de la película *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937)

Juegos orales: ¿qué tengo en el coco? / ¿quién es quién?

Retomando la idea de importancia del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Garfella, 1997) se recurre a dos dinámicas lúdicas que potencian el desarrollo oral de la lengua inglesa partiendo de soportes visuales.

Por un lado, en el aula se juega a “¿qué tengo en el coco?”. Aleatoriamente el maestro selecciona una tarjeta con una imagen sobre el bloque temático que se esté trabajando y se la coloca con una cinta sobre la frente. El alumnado debe describirla atendiendo al componente visual de la misma. En cada ronda hay un/a participante que debe adivinar la palabra de la que se trata.

Por otro lado, se recurre a “¿quién es quién?” como dinámica grupal. Se colocan en la pizarra fotografías de personas famosas, personajes de dibujos animados, especialistas en alguna área, etc. Un/a asistente debe seleccionar una de estas y el resto debe tratar de adivinarla por medio de preguntas y descripciones. No obstante, en este caso se atiende a la descripción subjetiva de las figuras, ya que se tiene en cuenta el componente emocional que cada persona desarrolla con respecto a la persona/figura a la que la fotografía atiende. De hecho, con este ejercicio se potencia la interpretación, reflexión y crítica de representaciones de la cultura visual (Monleón, 2020a).

Taller de memoria

De acuerdo con Ballesteros (1999) “la memoria es un proceso psicológico que sirve para almacenar información codificada. Dicha información puede ser recuperada, unas veces de forma voluntaria y consciente y otras de manera involuntaria” (p. 705). Consecuentemente, la enfermedad del Alzheimer dificulta dicha recuperación y contribuye a la pérdida de recuerdos y de autonomía, mayoritariamente en mujeres de edad avanzada. Para contrarrestar dicha realidad, en el curso 2018-2019, la Asociación Vecinal y Cultural 3F oferta un taller de memoria por medio de EP Servicios Educativos.

Esta iniciativa comienza con un total de 3 participantes, llegando a ser 14 – aforo máximo para el taller – en marzo de 2020, fecha coincidente con el cierre de la actividad debido a la situación de COVID-19. La propuesta tiene una duración de 1 hora semanal. Precisamente, uno de los motivos por los que la dinámica se convierte en atractiva para la ciudadanía del barrio se debe a la utilización del arte como medio para acceder a la memoria a corto y largo plazo. “La educación en las artes se escribe y se comparte mediante un modelo de discurso mucho más poético, utilizando engranajes que admiten las imágenes, los cuerpos, las dudas y los silencios” (Huerta, 2019, p. 23).

¿Qué tipos de memoria se trabajan en dicho taller? Por un lado, la memoria a largo plazo y el recuerdo relacionado con el componente emocional. Por otro lado, la memoria de trabajo y/o a corto plazo a partir de las rutinas y líneas del tiempo. Asimismo, se centra la atención en la memoria visual que queda relacionada con la inteligencia visual-espacial de Howard Gardner (Gardner, 1993, 1995, 1998, 1999 y 2000). Finalmente, la memoria musical, es decir, recurrir al arte de la música como un medio para decodificar la información almacenada.

¿De qué marea se estructura temporalmente el taller? Todas las sesiones quedan divididas en 3 momentos. En primer lugar, se desarrolla un ejercicio (5-10 min.) centrado en la activación cognitiva. Hay una tendencia a recurrir a adivinanzas, acertijos y enigmas (primer, segundo y tercer trimestres respectivamente) ya que son dinámicas que contribuyen a que paulatinamente se ejercite el cerebro. En aquellas sesiones relacionadas con momentos clave a lo largo del año como festividades, estaciones, etc., se recurre a juegos (sopas de letras, crucigramas, búsqueda de diferencias entre imágenes, etc.). Asimismo, se procede a trabajar rutinas básicas como la fecha y la secuenciación de las dinámicas de la clase. Para ello, se recurre al manual de Ansón, Bayés, Gavara, Giné, Nuez y Torrea (2015). Esto ayuda a la clase a estructurarse, al igual que ocurre con las rutinas de la asamblea y el alumnado de Educación Infantil (Cabría, 2012). En segundo lugar, se procede a una dinámica

centrada en una de las cuatro memorias ya descritas (45-50 min.). Finalmente, como cierre de la sesión se procede a un juego visual en el que a partir de imágenes dibujadas en la pizarra, las alumnas deben adivinar qué obra literaria o película es. Tal y como se indica en el aula, este ejercicio nos ayuda a despedirnos de un modo alegre y divertido, al tiempo que nos permite recordar productos artísticos de un modo visual. En ocasiones también se anticipa algún aspecto de la siguiente sesión, para motivar a la clase y comprobar en qué medida es capaz de recordar la información presentada de una a otra semana. Y, ¿cuáles son las actividades desarrolladas durante las sesiones que parten de un posicionamiento de corte artístico?

Memorama

Una manera de trabajar la memoria a corto plazo de una forma visual es a través del juego del memorama. Previamente, se centra la atención en dinámicas para recordar vocabulario a través de las que cada participante confecciona una lista de acuerdo a un tema propuesto (muebles, animales, emociones, etc.). Los listados se comparten con el resto de la clase y se crea uno global. A partir de las respuestas de la clase, se preparan imágenes duplicadas de los elementos de la lista. Con estos se desarrolla el juego del memorama. Las tarjetas se colocan boca abajo, cada participante debe levantar dos de estas tratando de formar una pareja y recordando los movimientos del resto de la clase. Asimismo, a partir de dicha dinámica se procede a una de memoria a largo plazo. Cada miembro de la clase comparte oralmente un recuerdo relacionado con las imágenes que tiene y trata de describirlo con la mayor precisión posible.

Conversaciones con acuarelas

Con esta actividad se trabaja la memoria a largo plazo y visual. Para ello, se utiliza un método artístico y se recurre a la arteterapia. Concretamente se toma como referencia los trabajos de Bassols (2006), Miller (1999) y Oaklander (2007).

El Arteterapia es una vía de trabajo específica que utiliza el proceso de creación a través del lenguaje artístico para acompañar y facilitar procesos psicoterapéuticos y promover el bienestar bio-psico-social, dentro de una relación terapéutica informada y asentada a aquellas personas y/o grupo de personas que así lo requieran. Se fundamenta en el potencial terapéutico de la creación artística dentro de un encuadre adecuado, con el objetivo de promover dinámicas de transformación sobre: la capacitación personal y social, el desarrollo expresivo y creativo, el cambio de posición subjetiva y en su caso, la elaboración sintomática. (FEAPA, s.f., s.p.)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

La clase se divide en parejas, colocándose un miembro frente a otro. A cada participante se le facilita un color con el que en primer lugar deben dibujar una imagen que aluda al recuerdo que quieren comunicar visualmente. Tras ello, se inicia una conversación por medio de la pintura con acuarelas. Tienen posibilidad de expresarse de manera plástica por todo el espacio a excepción del lugar en el que se deposita el recuerdo de su igual. Tras ello, se comparte con el resto de la clase los resultados y el desarrollo del proceso –quienes lo consideran también verbalizan sus historias de vida pasada – apreciándose una mejora de las relaciones interpersonales de la clase. Para cerrar, se procede a una exposición de las obras en el aula para ser visitada por las familias.



Figura 7. Vicente Monleón (2020).

Elaboración de las conversaciones con acuarela en el taller de memoria



Figura 8. Vicente Monleón (2020).

Exposición de los recuerdos visuales en el taller de memoria

Comentario de obras de arte

Para potenciar el desarrollo de la memoria de trabajo se recurre a esta actividad visual. La gran mayoría de quienes asisten al taller a lo largo de los dos cursos escolares en los que se desarrolla son mujeres con un bagaje cultural escaso, por ello, presentan una predisposición hacia aquellas dinámicas que contribuyen a la adquisición de conocimientos y aproximación al mundo.

La propuesta se centra en presentar láminas con diferentes obras de arte: mundo antiguo, Edad Media, y moderna y arte contemporáneo (respectivamente cada momento histórico al primer, segundo y tercer trimestre). Cada participante destaca un elemento de la composición, este se comenta y analiza críticamente con un posicionamiento de la pedagogía crítica (Esaño, 2010 y 2013) y del oprimido (Freire, 1968). Hay una tendencia a recurrir a un discurso feminista posmoderno (Chamberlain, 2017) y de ruptura de la estructura social de clases (Monleón, 2020d). Tras ello, la imagen se oculta y se plantean una serie de cuestiones respecto a aquellos elementos que aparecen en la imagen.

Recuerdos a partir de fotografías

Otra propuesta para el trabajo de la memoria a largo plazo consiste en los recuerdos a partir de fotografías. Se parte del recurso artístico de la foto para recordar hechos pasados relacionados con temáticas diferentes (una boda, un hecho traumático, la familia, la Navidad, etc.). El soporte se mantiene pero varía en tema y complejidad a medida que el curso avanza. En el primer trimestre se centra la atención en recordar aspectos generales relacionados con la información visual que se facilita en la fotografía. En el segundo trimestre se añade un ejercicio para recordar las emociones afloradas en el momento de toma de la foto. Finalmente, en el tercer trimestre se focaliza en detalles concretos (fechas, número de personas, lugares, tiempos, etc.).

¡Música, maestro!

Con todo, para el trabajo de la memoria musical se procede a un ejercicio de fichas. Esta se relaciona con la predisposición de algunas personas con respecto a los aprendizajes musicales de acuerdo con Howard Gardner (Gardner, 1993, 1995, 1998, 1999 y 2000). Se seleccionan canciones conocidas por el grupo de participantes y se le proporciona a cada miembro una ficha con huecos que debe completar. Tras un tiempo de reflexión individual se procede a una puesta en común para corregir el ejercicio. Para cerrar, se procede a un canto en conjunto de la melodía y en ocasiones se invita a participar a otras personas que se encuentran en la asociación para potenciar la relación entre quienes componen la Asociación Vecinal y Cultural 3F. Otra dinámica musical consiste en utilizar la música (ritmo) para recordar listados de palabras, rutinas, etc., o también aprendizajes de poemas, poesías y melodías relacionadas con festividades y periodos estacionales.

Conclusiones

Concluyendo, la Asociación Vecinal y Cultural 3F se entiende como un espacio que da cabida a la diversidad de la ciudadanía del barrio de 3 Forques (València) y de todo el conjunto poblacional de la ciudad de Valencia. De hecho, los talleres que plantea con carácter anual parten de un posicionamiento integrador que convierte la asociación en un lugar de encuentro, de diálogo, respeto, debate, etc., que contribuye al progreso social. A continuación, centrando la atención en los talleres de inglés y memoria – partiendo del componente artístico y visual que los caracteriza – se extraen las siguientes conclusiones.

- Por un lado, los talleres de inglés básico contribuyen a introducir a personas de valencia que desconocen la lengua inglesa en dicho idioma de una manera divertida y placentera. Por ello, la mayoría de alumnado muestra un interés de continuar en el taller en cursos posteriores bajo la tutela de su profesor actual. De esta manera, se contribuye a afirmar la importancia de abordar las lecciones de una manera lúdica, sobre todo cuando se establece un primer contacto con estas, ya que contribuye a que se despierte una preferencia hacia dichos aprendizajes. Asimismo, el componente visual y artístico que caracteriza las sesiones genera una preferencia por quienes disponen de una inteligencia visual-espacial mayor.

- Por otro lado, los talleres de inglés oral favorecen la conversación en lengua inglesa de manera espontánea, ya que el propio alumnado es el protagonista en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose el docente en una guía. Con esta iniciativa social se manifiesta la importancia de descentralizar los aprendizajes y posicionarlos sobre las personas que buscan aprender. También de creer en sus potencialidades como estudiantado y de motivarles a progresar exaltando sus logros. De hecho, todas estas iniciativas adoptadas a lo largo de las sesiones conllevan a que la participación aumente y, consecuentemente, a que la mejora en las destrezas orales se materialice.

- Asimismo, con los talleres se memoria se comparten vivencias y sentimientos a través de actividades que generan emociones sobre recuerdos pasados. Esta actividad contribuye al proceso de socialización de mujeres de edad avanzada y con tendencia y riesgo de exclusión social debido a su diversidad mental. Además, con esta iniciativa se mejoran las relaciones sociales de quienes participan, ampliándose su bagaje cultural y capacidades relacionadas con la memoria. Su calidad de vida mejora gracias al tratamiento artístico de las sesiones, ya que este les ayuda a expresarse, a ser escuchadas, a compartir, a reflexionar, etc.

Con todo, tras concluir los beneficios que comporta el arte tras ser utilizado interdisciplinariamente en talleres de inglés y memoria con personas adultas, se anima a que sea incluido en las programaciones de aula – de materias distantes a la plástica y música – de la educación formal y reglada para así acercar al alumnado a contenidos académicos desde un posicionamiento alternativo.

Referencias

- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220.
- ACICOM (2020). 3F Asociación Vecinal y Cultural 3 Forques. ACICOM: Associació, ciutadania i comunicació. Recuperado de: <https://www.acicom.org/3f-associacio-veinal-i-cultural-tres-forques-sessio-sobre-histories-3f-col%C2%B7loqui-al-barri-dimecres-131119-a-les-19h-histories-3f-col%C2%B7loqui-al-barri/?lang=es>
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Pamplona: Octaedro – EUB. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Aguilera-Ruiz, C. Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., del Carmen Lozano-Segura, M. y Yanicelli, C. C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 4(1), 261-266.
- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación de los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso-Sanz, A. (2014). La cultura visual televisiva y las representaciones infantiles: Fotoensayos de un estudio de caso sobre el dibujo en la escuela. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 3, 37-53.
- Alonso-Sanz, A. (2016). El cine infantil como herramienta de cambio en la educación. En V. Pardo-Iranzo (Coord.). *Aportacions entorn del desenvolupament territorial i social valencià. Conferències 2014 i 2015. Col·lecció Universitat i Territori* (pp. 153-163). Valencia: Vicerectorat de Participació i Projectió Territorial. Universitat de València.
- Andrés, C. (2019). Estimulación temprana con canciones infantiles para centros educativos. *UNED Research Journal*, 11(2), 38-47. <https://doi.org/10.22458/urj.v11i2.2194>
- Ansón, L., Bayés, I., Gavara, F., Giné, A., Nuez, C. y Torrea, I. (2015). *Cuaderno de ejercicios de estimulación cognitiva para reforzar la memoria*. Barcelona: Consorci Sanitari Integral.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y cultura. *Psicothema*, 11(4), 705-723.
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 19-25.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Media*. Cambridge: Polity Press.
- Cabría, E. (2012). *La importancia de la transmisión de hábitos y rutinas en educación infantil*. Palencia: Universidad de Palencia.
- Carneiro, S. (2005). Ennegrecer al feminismo. *Nouvelles Questions Feministas. Feminismos Disidentes en América Latina y El Caribe*, 24(7), 21-22.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

- Chamberlain, P. (2017). Affective Temporalities. En P. Chamberlain (Ed.). *The Feminism Fourth Wave* (pp. 73-106). Londres: Palgrave mcmillan.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Disney, W. (productor) y Cottrell, W., Hand, D., Morey, L., Pearce, P. y Sharpsteen, B. (directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Eisner, E. W. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *EARI- Educación Artística Revista de Investigación*, 5, 11-22.
- EP Servicios Educativos (s.f.). EP Servicios Educativos: EP Servicios Educativos. Recuperado de: <https://www.ep-servicios-educativos.es/>
- Epps, B. (2008). Retos, riesgos, pautas y promesas de la teoría *queer*. *Revista Iberoamericana*, 74(225), 897-920. <https://doi.org/10.5195/REVIBEROAMER.2008.5216>
- Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135-144.
- Escaño, C. (2013). Educación Move Commons. Procomún, Cultura Libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. *Arte Individuo y Sociedad*, 25(2), 319-336. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.39078
- Escaño, C., Maeso, A., Villalba, S. y Zoido, M. (2016). Educación Artística y Desarrollo Humano: un proyecto de cooperación al desarrollo en India. *ASRI*, 10, 1-16.
- FEAPA (s.f.). ¿Qué entendemos por arteterapia? FEAPA: Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia. Recuperado de: <http://feapa.es/feapa/>.
- Fedorov, A. (2010). Media Education Practices in Teacher Training. *Acta Didáctica Napocensia*, 3(3), 57-70.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The theory of multiples intelligencies*. Nueva York: Editorial Basis Book.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Are there additional intelligences?* En J. Kane (Ed.). *Education, information and transformation* (pp. 96-102). Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Gardner, H. (1999). Aproximaciones Múltiples a la Comprensión. En C. Reigeluth (Ed.). *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos Santillana* (pp. 77-98). España: Aula XXI.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.
- Garfella, P. R. (1997). El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 16, 133-154.
- Hernández, F. (2000). Per a sortir de la “calma blanca” a l'escola primària. *Temps d'Educació*, 23, 185-197.
- Huerta, R. (2002). Euromedia Project: enseñando los media en secundaria. *Comunicar*, 18, 157-161.
- Huerta, R. (2003). Almas gemelas: artes y medios. *EARI – Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 233-246.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

- Huerta, R. (2005). Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación. En R. Marín (Ed.). *Investigación en educación artística* (pp.421-448). Granada: Universidad de Granada.
- Huerta, R. (2009). Mirarse como maestras: sistemas identitarios. La formación de docentes en educación artística a través del vídeo. En J. Beltrán (Coord.). *Escenarios de Innovación* (pp. 139-154). Alzira: Germanía.
- Huerta, R. (2011). Hybridization Between Media Education And Visual Arts Education. Miyazaki's Cinema As A Revulsive. *Acta, Didáctica Napocensia*, 4, 55-66.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Valencia: Editorial UOC.
- Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. València: Tirant Humanidades.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Huerta, R. y Monleón, V. (2020). Diseño de letras en carteles y cabeceras del imaginario Disney. *Revista ICONO 14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 18(2), 406-434. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1574>
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart y Row. [https://doi.org/10.1016/0024-3205\(68\)90056-8](https://doi.org/10.1016/0024-3205(68)90056-8)
- Macaya-Ruiz, A. (2017). Trayectos en el mapa: artes visuales como representación del conocimiento. *Arte, individuo y sociedad*, 29(2), 387-404. <https://doi.org/10.5209/ARIS.55105>
- Marcellán, I. (2009). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 81-93. <https://doi.org/10.35362/rie520577>
- MECD (2006a). Ley Orgánica de Educación (LOE). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 3 de mayo de 2006.
- MECD (2006b). Real Decreto 1630 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 29 de diciembre de 2006.
- MECD (2013). Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 9 de diciembre de 2013.
- Mesías, J. M. e Iglesias, J. L. (2018). La importancia de políticas creativas y de mediación cultural para una Educación contemporánea: el caso de la ciudad de Nueva York. *Pulso*, 41, 183-200.
- Miller, A. (1999). *Paths of life: Seven scenarios*. Londres: Virago. [https://doi.org/10.1016/S0024-3205\(99\)00486-5](https://doi.org/10.1016/S0024-3205(99)00486-5)
[https://doi.org/10.1016/S0024-3205\(99\)00271-4](https://doi.org/10.1016/S0024-3205(99)00271-4)
- Monleón, V. (2020a). *El malo de la película. Estudio de la maldad en la colección cinematográfica clásicos Disney desde una pedagogía crítica* [Tesis Doctoral]. València: Universitat de València.
- Monleón, V. (2020b). "Princesitas" con diversidad funcional. Una aproximación crítica a la opresión de realeza femenina en la colección cinematográfica "Los clásicos" Walt Disney (1937-2016) y el contradiscurso artístico de Alessandro Palombo. *Artseduca*, 26, 46-59. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.26.4>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

- Monleón, V. (2020c). La lucha cinematográfica entre oriente y occidente. Studio Ghibli versus Disney. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 29, 112-122. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.11>
- Monleón, V. (2020d). El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección “Los clásicos” de Disney. *Communiars*, 3, 76-94. <https://doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.05>
- Oaklander, V. (2007). *Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Paz, M. B., Ezquieta, I. y Varela, C. (2017). Proyecto educativo: Ambientación artística del Salón del Libro Infantil y Juvenil. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 4, 115-119. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2644>
- Rajadell, N., Violant, V., Oliver, C., Girona, M., de la Torre, S., y Fernández, J. T. (2003). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos educativos: Revista de educación*, 6, 65-86. <https://doi.org/10.18172/con.529>
- Sancho-Álvarez, C., Jardón, P. y Grau, R. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 134-149.
- Sanhueza, C., Ferreira, A. y Sáez, K. (2018). Desarrollo de la competencia léxica a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lexis*, 42, 273-326. <https://doi.org/10.18800/lexis.201802.002>
- Saura, Á. (2013). E@: red social para la educación artística abierta y a distancia, para la formación continua del profesorado. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 459-468. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42053
- Torres, J. (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Morata

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.35>

Nota al pie

Footnote

Ricardo Trigo Jiménez
ricardotrigomail@gmail.com

Recibido 06/08/2020 Revisado 18/12/2020
Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

Este trabajo es una postcomunicación. Es también, un texto sin un cuerpo de texto, es una extensa *Nota al pie* sin un árbol que la sujete. Pretende ser pues, una mera raíz sin cabeza.

Sugerencias para citar este artículo,

Trigo Jiménez, Ricardo (2020). Nota al pie. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 203-210, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.35>

TRIGO JIMÉNEZ, RICARDO (2020) Nota al pie. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 203-210, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.35>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.35>**Abstract:**

This work is a post-presentation. It is also a text without a body text. This is an extensive *footnote* without a tree to support it. It pretends to be, a simple root without its head.

Palabras Clave: *Botella, vino, tornillo, caja, chimenea*

Key words: *Bottle, wine, screw, box, fireplace*

Sugerencias para citar este artículo,

Trigo Jiménez, Ricardo (2020). Nota al pie. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 203-210, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.35>

TRIGO JIMÉNEZ, RICARDO (2020) Nota al pie. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 203-210, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.35>

Nota al pie 1

1 Antes de empezar, me gustaría dar las gracias a los organizadores del congreso y a todos sus participantes. A pesar que, en algunos momentos durante el transcurso del congreso pensé que todo era un despropósito, haciendo balance, pienso que el compendio global de la experiencia ha resultado ser muy estimulante y me ha servido para esgrimir mis propias incongruencias y extraer de ello, la presente reflexión.

Lo que voy a formular contiene como objeto la siguiente contradicción: el campo de actuación de la docencia e investigación artística viene codificándose cada vez más, en términos y formas propias de las ciencias, y a pesar de la incomodidad para algunos, parece ser que ese contrato se ha consensuado como el único posible para mantener abierta la puerta y poder desplegar las diversas sensibilidades del arte. Atendiendo a eso, voy a probar de preguntar y reflexionar sobre cuál es el precio de esa negociación. A lo largo del texto, lejos de semejar un provocador o un charlatán, me gustaría que la siguiente comunicación se recibiera simplemente como una terrible tentativa intelectual. Claro está, asumo así mi convicción de ser un mal redactor y un peor investigador. Quede dicho esto por delante, que soy plenamente consciente de que esta película se va a proyectar desde la posición de debilidad del que no sabe lo suficiente.

Con la revolución industrial se inició un proceso de tecnificación que se extiende mediante una continuidad hasta nuestros días. Entre muchas otras cosas, la revolución industrial llevaría consigo la implementación de una cadena de artefactos maquímicos dispuestos a reemplazar la masa muscular del hombre. Esto es, poner a ritmo continuo y al compás del reloj la fuerza de producción. Una vez puesto en marcha el motor, le seguiría a lo largo del siglo XX la ramificación e interconexión paulatina de multitud de nodos de producción y extracción, la fábrica, el automóvil, la carretera, el tren, el avión, el código ISO, el control entrópico de la energía, la industrialización de los medios de creación, etc. Podemos identificar ese proceso como la implementación global de una multitud de hardware sobre la tierra. Al que, a partir de los años 1970 se le irá instalando paulatinamente una serie de programario específico para la sistematización del propio quehacer; del propio conocimiento. Como colofón, hardware y software quedarán integrados bajo el ideal del capitalismo global, como un flujo, como una alianza trabajando al ritmo de la música y a velocidad constante. Una fuerza con rastros compuestos de algoritmos y de CO₂, estructurando a base de patrones complementarios la trayectoria de nuestro devenir.

Durante ese despegue, el relato del arte no se quedará en tierra, todo lo contrario. Se verá sentado en primera clase. Si bien es cierto que, a lo largo de las tres primeras partes del siglo XX el arte probó de testar diferentes sistemas de montaje, en las últimas décadas, hemos asistido a la colonización del relato del arte por parte de la lógica científico-técnica. Puesto en perspectiva, las primeras y las segundas vanguardias artísticas pueden ser interpretadas como los últimos coletazos desesperados del animal que ha sido alcanzado por su depredador. A priori, hoy el arte, como cualquier otra cosa, le es

difícil pensarse fuera del compás computacional. La institucionalización del conocimiento del arte en tanto que disciplina académica es una buena muestra de ello. A lo largo del congreso ha ido apareciendo intermitentemente el argumento de que los medios tecnológicos son una herramienta para el arte. Hoy, el arte, como cualquier otra disciplina de conocimiento, lleva inscrito por defecto la propia ontología de la medialidad electrónica. Y además, como no puede ser de otra manera, también deja una huella de CO2 tras de sí. Nos guste o no, el interior y el exterior de nuestra realidad está mediatizada por infinidad de procesos de naturaleza tecnocrática. Detrás de cada movimiento y de cada frase que expresa un artista o un docente, existe una cascada de código informático, un algoritmo componiendo en la construcción del sentido. Existe pues, un nuevo punto de partida para la ontología del arte. Tiene que ver con los sistemas de citación y referencias, con los *papers*, con la red de facultades y escuelas de arte, con los congresos y seminarios, con las plataformas Web y con las fuentes especializadas. Desde hace unos años, como actores inconscientes, hemos contribuido a homogeneizar y a programar el relato del arte. Y lo que es más relevante, hemos contribuido a montar una retórica que funciona a través de la reproducción de automatismos.

Docentes y artistas hemos devenido cazadores cazados. Escuchar a alguien decir que como docente ejerce la indisciplina, me resulta difícil de tragar. La idea de que desde la universidad se puede piratear el sistema resulta ineficiente bajo el marco que intento exponer, todo lo contrario. La fuerza sistémica del progreso no distingue entre adentro y afuera, el afuera es una mera ilusión, nos empuja la ola del mismo mar. Un algoritmo computa constantemente y en todas partes, está en constante negociación. El mismo docente que ejerce la indisciplina en el aula, es extremadamente minucioso redactando textos científicos y dirigiendo tesis doctorales, perpetuando indirectamente la lógica formal y disciplinaria del poder tecnocrático. Muy a su pesar, un educador es un agente estandarizador de la indisciplina, un ejecutor de algoritmos caóticos estableciendo patrones para su previsibilidad. Por la misma razón, abogar por potenciar los procesos de comunicación sobre el propio arte, acarrea el efecto secundario de reprogramar. La voluntad de traducir en un “sentido de cambio” el relato del arte, incentiva su cuantificabilidad y manejabilidad en términos científicos. Al igual que, la voluntad de trazar desde el arte más y más relaciones con otras disciplinas, es una estrategia velada para hacer que sus tentáculos se agarren con más tenacidad a la lógica de la red algorítmica.

La ficha técnica de una obra es un metadato, al igual que lo es el propio medio de una obra, o el lugar donde se muestra una obra, o dónde ha estudiado un artista. I así, podemos ir escalando hacia cualquier dirección de la rosa de los vientos. El sentido viene determinado por la política de capas y correlaciones entre los metadatos. Para detectar lo agarrado que está algo a la red algorítmica, comprueba el nivel de información y exactitud que ofrecen sus metadatos, examina la trazabilidad de su recorrido. La lógica del metadato es capaz de articular la jerarquía del sentido. El metadato es una topología a tener en cuenta. Cuanto mejor indexado y menos incertidumbre revelan los datos, mejor es su rendimiento y su verosimilitud. Considera brevemente la lista de títulos indexados en esta publicación. A través del título de las propuestas, se puede prever de forma muy afinada su contenido. La incertidumbre ha sido borrada del saber artístico. La lógica del metadato se despliega

eficientemente en la gramática del arte. Ciertamente, a lo largo de más de un siglo, el relato del arte ha colaborado en crear un excelente trabajo de referenciación, indexación y etiquetación. Y no cabe decir que, el aparato académico no puede ser interpretado de otra forma que no sea bajo la subordinación estructural del relleno de metadatos, y no solamente burocráticos, sino también metalingüísticos.

Desde el punto de vista expuesto, la contradicción en la que nos hayamos me resulta clarividente. Por un lado, las diversas ideologías y sensibilidades construidas desde el arte ejercen su deseo de acción y transformación. Pero por otro lugar, su aplicación real se manifiesta como un tributo a ser computado y renderizado por una estrategia de sistematización, homogeneización e inmunización. No cabe duda, muchos de los automatismos que hacemos circular los deberíamos poner bajo sospecha. La lógica de la indexación de los años 1970 ha sido desactivada, básicamente porque la obra y su sentido ya no corren a través de un circuito cerrado, contrariamente, texto e imagen están meta-metadatados con todo y para todo lo demás. La frase “la cultura es la regla y el arte es la excepción” podría ser reactualizada como “la cultura y el arte son fieles a la regla”. La excepción no tiene lugar, quizás tan solo en la red profunda. Casi todo computa con la misma finalidad; traducirse en dato y después en patrón. El cyborg de Haraway ha resultado ser más programático de lo deseado. “Piensa globalmente y actúa localmente” es un sinsentido, la localidad prácticamente ya no posee territorio. La localidad se halla tan sólo en los límites inhabitados y sin cobertura. Por contra, la perla “el medio es el mensaje” ha sido omitida del legado, así lo demuestra la precipitación incesante e inconsciente de nuestra labor comunitaria.

-Conectarse y escucharos desde casa, desde el tren, desde la cola del supermercado, por la calle, etc. Ha sido una experiencia muy interesante. Venía a decir un asistente al congreso tras permanecer conectados a la pantalla una media de ocho horas durante tres días. Estaba en lo cierto, la experiencia del congreso es una buena medida para valorar la dimensión del asunto. Ciento y pico personas conectadas y trabajando virtualmente, no todas, pero una gran mayoría de ellas motivadas por rellenar una línea en su currículum académico. Ahí estábamos, los instantes más interesantes desde mi punto de vista, cuando algunos sudamos ante la pantalla y ya no sabíamos cómo sentarnos en la silla. Cuando saturados y agotados ya no sabíamos qué predefinir y como contraatacar dialécticamente. Pero ahí seguíamos, empujados por la llamada del conocimiento artístico. Diciendo y replicando su legado, produciendo y afianzando la lógica de la fuerza algorítmica. Este fenómeno es estructural y no parcial. Para muestra un botón, aquí estoy, redactando este texto días después. La paradoja de la situación es fulgurante. Para más incisión, en el escenario de crisis derivada del Sars-Cov-2, el teletrabajo es el respirador asistido perfecto para mantener latiendo al sistema.

En esta película, ¿es viable adoptar una posición menos concatenada, menos previsible y menos programática? Intuyo que sí, pero para ello, primero es necesario tomar plena consciencia de las inercias automatizadas con las que linealmente nos actualizamos cada temporada. No estoy seguro, pero quizás, deberíamos de dejar de hacer congresos internacionales durante un tiempo, dejar de escribir artículos (al menos bajo la ontología científica), dejar de citar y dejar de promover revistas

científicas, salir de las celdas internacionales y dejar de metadatar. Abandonar el hábito de leer con mentalidad extractiva y replicativa. Quizás, deberíamos abandonar el hábito de producir metadatando. Las facultades de Bellas Artes, literalmente, deberían desconectarse entre ellas, retrotraerse cada cual en sí misma y engendrar ecosistemas anormales e incompatibles con otros sistemas. Quizás, los docentes deberían ir a clase sin saber muy bien qué decir, como si todo lo que hubieran leído fuera sospechoso de ser una estafa. No porque su legado no sea válido, sino porque estamos escuchando todos la misma canción de fondo. Quizás, se debería de sustituir el conocimiento artístico por una performatización del desconocimiento, o porque no, por una estética de la criptografía.

¿Es posible desconectarse de las redes que nos han unificado? ¿Es posible redefinir la función social del arte fuera del flujo global? ¿Existe la posibilidad de establecer un devenir artístico articulado mediante una diversidad real, sin puntos de encuentro? ¿Es una locura aspirar a desglobalizar el relato del arte? ¿Tiene sentido poner en el horizonte un programa de singularidades para el devenir artístico? ¿Promover comunidades artísticas de naturaleza estanca, puede ser una camino para gestar un regalo para el futuro? En definitiva, ¿podemos tomar consciencia e intervenir sobre la evolución programática puesta en marcha? Y digo esto, porque lo que estoy intentando argumentar es que ahora mismo somos carne de cañón.

La tendencia del devenir ha deshabilitado la capacidad del arte a ser otra cosa fuera del desplegable de una carta de menú. Poner en cuestión la función y el rol que debe ocupar el arte, tiene que ver directamente con la posibilidad de desterritorializar su saber y con la recuperación de una conciencia emancipadora fuera de su red de seguridad. Habilitar un proceso de apoptosis. Para ello, se me ocurre como opción el repliegue, pedir el divorcio y proclamar la soberanía. Incentivar, en la medida de lo posible, una cadena global de desprendimientos y vaciamientos genealógicos premeditados. En definitiva, cortocircuitar la red de metadatos y atentar contra el código común.

Hasta aquí, he intentado testar y situar una vieja visión de polaridad negativa: *-la tecnodinámica del mundo está convirtiendo al arte en su esclavo*. Sin embargo, no podemos obviar otro ángulo de visión desde donde abordar lo expuesto hasta aquí. Este, retrotrae el argumento de que el arte funciona estupenda, correcta, positiva y sincrónicamente con el mundo. De ahí, se puede destilar que la implementación algorítmica en la génesis del arte ha puesto en concordancia al propio arte con el devenir de los acontecimientos propios de su tiempo. Desde ahí, tiene sentido argumentar que la crisis energética global y el auge de polaridades políticas pueden ser exportables y concordantes al propio dinamismo del arte. Al fin y al cabo, todos comemos de la misma mesa y la adiposidad cognitiva impide la flexibilidad de movimientos de cualquier comensal. Quiero decir que, el hecho de poner en tensión la agencia de conocimiento del arte, puede ser también, razonado y sintomático de una crisis sistémica.

Ante este escenario, aparentemente complejo y multicultural pero profundamente determinista, la cocina molecular de la filosofía del *realismo especulativo*, responde a la tentativa de desmontar la trayectoria de estabilidad y previsibilidad. De igual forma, las diversas sensibilidades y comunidades que se han venido gestando en los últimos años en el campo del arte a través de plataformas de Web como *Tzvetnik.online*, responden a la aplicación real de dicha corriente de pensamiento. La concatenación de los nuevos preceptos conceptuales con la práctica artística, establece un nuevo orden de parámetros y códigos de accesos y salidas. A pesar que, dicho fenómeno es un producto más de la inercia y la velocidad algorítmica, es cierto que se ha abierto un candado; la posibilidad de concebir y especular sobre una realidad independientemente a nuestra percepción de raíz antropocéntrica. Por lo tanto, asistimos a una toma del volante sobre el diseño y la forma de concebir la realidad. Esto concierne al arte en tanto que, aparición de un nuevo desajuste en la balanza, donde el régimen estético posee incluso más peso que el régimen lingüístico.

Sin ir más lejos, en una reciente cena con unos colegas artistas, me dispuse a mostrarles algún material de artistas que se enmarcan en el contexto comentado en el párrafo anterior. Tras el encuentro constaté lo siguiente: el acceso al sentido de las producciones mostradas, como no podría ser de otra manera, venía determinado desde la episteme general del arte. El grupo de amigos entraban, o salían, de los trabajos desde su inercia estructural, empleando los criterios de continuidad trazados por el relato del arte. Que no es otro que, dar por sentado que un artista siempre posee la autoridad para establecer un criterio sobre cualquier fenómeno artístico. Esto es, la ejecución de la ley que expresa que conociendo una parte se puede conocer el todo. En ese momento, constaté la vigencia de dos sistemas artísticos con ontologías completamente diferentes. Lo que evidencia, a mi modo de ver, la existencia de dos sistemas en activo. Cada uno, dependiente de su respectivo manual de uso. Deseo poner en valor este suceso, puesto que indica la viabilidad de la construcción de modelos con raíces estructurales diferentes. En todo caso, lejos de querer establecer un juicio de valor, simplemente deseo señalar la naturaleza constructiva de ambos modelos, así como, y sobre todo, señalar su equidistancia. Evidentemente, cada uno es libre de interpretar las producciones artísticas como desee, pero a mi modo de ver, para entender la producción artística derivada del caldo filosófico del *realismo especulativo*, se requiere de un periodo de reclutación. Se pueden abordar esos trabajos desde los criterios generales o desde los estándares habituales del arte, pero ese tipo de acceso será parcial y reducirá la entropía de su potencial, redirigirá la inclinación de su curva hacia la red de estabilidad precedente.

En ese sentido, el fenómeno descrito en el párrafo anterior implica el descubrimiento de una planta desetiquetada en el bosque. Por primera vez en mucho tiempo, expresar un *-no lo entiendo* o un *-qué es esto?* es mucho más interesante recibirlo como una señal de estimulación que como una señal de desactivación automática. La duda que me despierta esto es si el flujo algorítmico y material puede ser aprovechado para fomentar el despliegue intermitente de comunidades y agencias artísticas con ideologías divergentes. O si por el contrario, es necesario tomar posición sobre el asunto y radicalizarse, obstruir el flujo, para que quizás, y sólo quizás, se de la diversidad. Se verá en los próximos años. En mi memoria reciente, el *Post-Internet* se anuló después de su institucionalización en la 9ª Bienal de Berlín. Queda por descubrir qué pasará con la nueva ola, ¿su vida obedecerá a la lógica de la entropía? con su inevitable apertura y con su inevitable ordenamiento en el régimen epistémico. O por contra ¿cabe la posibilidad que evolucione hacia un lugar inesperado?

En todo caso, no cabe duda que nos hallamos arrastrados a gran velocidad y con mucha fuerza por la corriente. Cualquier jugada que pretenda ser consciente, debería suponer previamente una negociación. La cual, debería considerar; los puntos de acceso y los términos de comunicación que establecemos en el transcurso de las diversas fases entrópicas que se dan en la propia flujolidad. Con lo que, el asunto se reduce a una cuestión sobre la gestión y distribución que hagamos de la energía. ¿Con qué energía nos queremos empujar?, y ¿hacia dónde y cómo podemos canalizar la energía que producimos?. Incluso, cabe preguntarnos, si merece la pena seguir inyectando energía hacia una única dirección.

La creación de metáforas visuales: una propuesta didáctica a partir de la fotografía

The creation of visual metaphors: a didactic proposal based on photography

Nora Ramos Vallecillo

Universidad de Zaragoza (España)

noraramos@unizar.es

Víctor Murillo Ligorred

Universidad de Zaragoza (España)

vml@unizar.es

Alfonso Revilla Carrasco

Universidad de Zaragoza (España)

alfonsor@unizar.es

Recibido 07/09/2020 Revisado 18/12/2020

Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

En la actualidad, dentro de la educación artística, debemos priorizar una enseñanza en la que prevalezca el desarrollo competencial. Los estudiantes, por medio del desarrollo práctico, deben promover la construcción de aprendizajes significativos, poner en juego sus habilidades y estimular el pensamiento crítico, divergente y creativo.

La propuesta didáctica que presentamos consistió en que el alumnado de segundo de secundaria, a partir del estudio de la obra gráfica del artista Chema Madoz, efectuasen fotografías donde se representara una metáfora visual.

Por medio del diseño de una imagen poética el alumnado comprendió el proceso por el cual realizamos relaciones perceptivas, emocionales, objetuales o conceptuales con los objetos, experimentando el proceso de apropiación de los signos a un nivel conceptual.

Sugerencias para citar este artículo,

Ramos Vallecillo, Nora; Murillo Ligorred, Víctor; Revilla Carrasco, Alfonso (2020). La creación de metáforas visuales: una propuesta didáctica a partir de la fotografía. *Afluir* (Monográfico extraordinario II), págs. 211-227, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.45>

RAMOS VALLECILLO, NORA; MURILLO LIGORRED, VÍCTOR; REVILLA CARRASCO, ALFONSO (2020) La creación de metáforas visuales: una propuesta didáctica a partir de la fotografía. *Afluir* (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 211-227, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.45>

Abstract:

At present within artistic education, we must prioritize a teaching in which competence development predominates. Students through practical development must promote the construction of meaningful learning, put their skills into play, and stimulate critical, divergent and creative thinking.

The didactic proposal that we present has consisted in that the second-year-high school students, based on the study of the graphic work of the artist Chema Madoz, take photographs where a visual metaphor was represented.

Through the design of a poetic image, the students have understood the process by which we carry out perceptual, emotional or conceptual relationships with objects. They have experienced the process by which we appropriate signs at a conceptual level.

Palabras Clave: Educación Artística, Fotografía, metáfora visual, aprendizaje competencial

Key words: Art Education, photography, visual metaphor, competent learning

Sugerencias para citar este artículo,

Ramos Vallecillo, Nora; Murillo Ligorred, Víctor; Revilla Carrasco, Alfonso (2020). La creación de metáforas visuales: una propuesta didáctica a partir de la fotografía. *Afluir* (Monográfico extraordinario II), págs. 211-227, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.45>

RAMOS VALLECILLO, NORA; MURILLO LIGORRED, VÍCTOR; REVILLA CARRASCO, ALFONSO (2020) La creación de metáforas visuales: una propuesta didáctica a partir de la fotografía. *Afluir* (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 211-227, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.45>

Introducción

En la actualidad nuestro alumnado está rodeado de imágenes y, si somos objetivos, podemos considerar que sus fuentes de información son en su mayor parte de tipo gráfico frente a las de tipo escrito, ya que las imágenes saturan las representaciones tecnologizadas en las sociedades contemporáneas (Hernández, 2012). No debemos olvidar la capacidad que tienen las imágenes para transmitir ideas con un alto nivel de inmediatez. Debido a este hecho, surge la necesidad de ofrecerles herramientas para comprender lo que las imágenes les transmiten, tanto de forma objetiva como subjetiva.

La metáfora como concepto literario se trabaja de forma habitual desde las primeras etapas de primaria, sin embargo, este mismo concepto es prácticamente desconocido si lo enfocamos desde un punto de vista plástico. Parece bastante contradictorio que se considere necesario conocer y saber utilizar este concepto a nivel verbal y se obvie cuando se trata del lenguaje visual.

El currículo de educación secundaria obligatoria (ESO) nombra tímidamente la necesidad de que los estudiantes aprendan a describir, analizar e interpretar una imagen distinguiendo sus aspectos denotativos y connotativos. Los aspectos denotativos se asocian a un análisis y lectura de las imágenes de forma subjetiva, identificando los elementos de significación, narrativos y las herramientas visuales utilizadas, para sacar conclusiones e interpretar su significado. En el análisis connotativo los alumnos pueden descubrir los valores subyacentes de la imagen.

Es cierto que se plantea una observación e identificación de las imágenes para poder conocer sus mensajes desde la subjetividad, pero en ningún momento se expresa la necesidad de aprender a generar recursos plásticos para expresar ideas de manera metafórica.

Centrándonos en el campo de la imagen, y siguiendo una analogía con la obra escrita, debemos pensar que, tal y como plantea Ricoeur (1976), si tenemos en cuenta el problema de la interpretación debemos considerar las intenciones del autor, la situación en la que se produce la obra y al lector de la misma. Las artes visuales sirven para transmitir ideas, valores, perspectivas que tienen sentido en contextos específicos (Aguirre, 2005). En estudios anteriores se ha destacado la necesidad de estimular en la etapa de secundaria este tipo de pensamientos (Civarolo, Pérez, & Tacconi, 2015).

En la actualidad, dentro de la educación artística, visual y audiovisual, debemos dar prioridad a una enseñanza en la que prevalezca el desarrollo competencial, no podemos presentar este recurso únicamente desde el punto de vista de lectores de imágenes, sino que deben ser productores activos para poder transmitir ideas y sentimientos a partir de ellas. Los estudiantes por medio del desarrollo práctico deben promover la construcción de aprendizajes significativos, poner en juego sus habilidades y estimular el pensamiento crítico, divergente y creativo.

Fundamentación teórica

Si nos ceñimos a una definición objetiva podemos considerar que la metáfora es la aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión (RAE, 2001). Es una figura retórica de pensamiento por medio del cual una realidad se expresa por medio de otro concepto diferente con lo que lo representado guarda cierta relación de semejanza. A lo largo de la historia la metáfora ha sido concebida como un adorno literario (Ortiz, 2010)

Debemos tener presente que estamos viviendo una emergencia de la metáfora visual como objeto de estudio diferenciado de la metáfora verbal, con una identidad propia (De la Rosa Alzate, 2006). Pero el alfabetismo, además de los medios escritos, se realiza a través de medios visuales, de audio, gestuales y multimedia (Hernández, 2012).

Las metáforas visuales, consistentes en la utilización de objetos para designar a y así apropiarse de sus cualidades para poder enfatizar una idea o un sentimiento, son una forma eficaz de comunicación de ideas, utilizando recursos visuales o imágenes. También debemos tener en cuenta que en la metáfora gráfica dos elementos físicamente no componibles estén ubicados en forma saliente en una figura unificada homo espacialmente (Carroll, 1994). La Educación plástica y visual debe explorar vías y medios para comprender la “eficacia simbólica” de los objetos tanto reales como virtuales (Debray, 2001).

Tal y como destaca Ortiz (2011) y De la Rosa (2006), las investigaciones que tratan de establecer cuáles son las estructuras formales de las metáforas visuales distinguen básicamente tres tipos: Las elaboradas por medio de yuxtaposición, de fusión y de reemplazo.

En las metáforas creadas por yuxtaposición, también conocido como “Símil pictórico”, el límite entre los dos elementos que se utilizan en la imagen están bien definidos. En muchas ocasiones los elementos están colocados de forma alineada o simétrica.

En las llamadas de fusión los límites entre una figura y otra no son tan definidos, esta indefinición le exige al sujeto que separe mentalmente los dos elementos, sin embargo, puede persistir la duda de si se han identificado las figuras correctamente creando una imagen híbrida.

En las denominadas de reemplazo, o metáfora contextual, hay un segundo elemento que no se muestra, que está ausente, pero al mismo tiempo vinculado al elemento visible. Un término aparece y el otro se sugiere de algún modo por el contexto.

En nuestra propuesta uno de los aspectos a tener en cuenta era la relevancia del trabajo mediante el uso de materiales cotidianos, por ello el artista de referencia seleccionado fue Chema Madoz. Se seleccionó este artista por estar considerado un claro representante de la metáfora visual. Sus obras tienen un alto valor comunicativo y lo elegimos como un referente idóneo para que los estudiantes comprendieran el concepto de metáfora. Este artista demuestra tener una mirada propia. Por medio de una fotografía sobria, en blanco y negro, trabaja el encuadre de los objetos para sorprender al espectador y ayudarlo a redescubrirlos mediante relaciones ingeniosas.

Este artista despoja en sus fotografías a los objetos cotidianos de su contexto original. Sencillas apariencias para complejas esencias, intrigantes estructuras para magistrales composiciones; es pura poesía visual la que surge de sus distorsiones de la realidad (Arzu, 2016). Las metáforas visuales de Madoz nos envuelven en una sinfonía silenciosa, hecha a la medida de la fantasía nacida de una percepción privilegiada del entorno cotidiano (Sougez, 1994).

Objetivos

El objetivo principal de la propuesta didáctica fue desarrollar la competencia comunicativa y las destrezas de los estudiantes en el uso de las imágenes mediante el incremento de la utilización de las metáforas visuales.

Para el logro del objetivo general se han desarrollado una serie de objetivos secundarios:

- Reconocer el carácter instrumental del lenguaje plástico.
- Utilizar el lenguaje visual con creatividad para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo a la comunicación y reflexión crítica.
- Observar, comprender e interpretar las imágenes, percibiendo sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.
- Desarrollar la capacidad de análisis de los elementos configurativos de la imagen y de los procesos comunicativos, siendo capaces de ver más allá de lo evidente.
- Desarrollar habilidades cognitivas para aplicarlas en el proceso de diseño de la imagen. Planificar y reflexionar sobre el proceso creativo de la imagen fotográfica.
- Conocer la obra de Chema Madoz.

Material y métodos

4.1. Participantes:

Esta actividad se desarrolló en primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) dentro del área de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVyA). En relación con la ley actual vigente (LOMCE), la EPVyA es una asignatura de tipo específica no obligatoria en el primer ciclo de la ESO. En el centro escolar donde se llevó a cabo la experiencia la asignatura está establecida como obligatoria en primer y segundo curso, con una asignación horaria de tres horas semanales.

La muestra estuvo dada por tres grupos de 2º de ESO en un colegio concertado de la ciudad de Zaragoza. El número de alumnas y alumnos en este proyecto fue de 67. De ellos, fueron mujeres 32 y 35 hombres. Su edad media se sitúa en 14,6 años (+ -1,8).

4.2. Actividad planteada:

La propuesta que presentamos consistió en que el alumnado de segundo de secundaria a partir del estudio de la obra gráfica del artista Chema Madoz realizasen fotografías donde se representasen metáforas visuales.

El diseño de la actividad se llevó a cabo mediante el desarrollo de los diferentes conceptos teóricos:

- Principios comunicativos y su empleo en el arte.
- Conocimiento del uso de los elementos básicos del lenguaje plástico (punto, línea, plano) y compositivos, con intenciones comunicativas y expresivas.
- Uso de la metáfora desde un punto de vista conceptual, con la finalidad de que sean capaces de expresar sentimientos o ideas mediante la imagen.

Mediante esta propuesta los estudiantes tuvieron que trabajar la imagen desde un nivel subjetivo y personal. Las metáforas trabajadas fueron de tres tipos: por medio de yuxtaposición, de fusión y de reemplazo.

4.3. Metodología:

El objetivo principal de la metodología empleada en esta propuesta fue preparar a los estudiantes para adquirir conocimientos y competencias y así poder asumir responsabilidades personales y obtener un aprendizaje competencial.

Un aspecto que se tuvo presente a la hora del planteamiento metodológico fue que esta experiencia se desarrolló mediante el estado de alerta sanitaria vivida en nuestro país. Eso quiere decir que el alumnado se encontraba confinado en sus casas y, por tanto, la metodología de trabajo estaba fundamentada en un aprendizaje a distancia y centrado en la figura del estudiante.

Este modelo se caracterizó por establecer tres fases diferenciadas:

- Una primera donde parte expositiva, donde el docente presentaba los contenidos teóricos de forma telemática. Esta exposición inicial estuvo acompañada de muchas imágenes de tipo artístico y publicitario para ejemplarizar los contenidos expuestos, donde la metáfora visual estaba presente.

- Los estudiantes por medio del análisis y la investigación tuvieron que comprender en qué consistía este recurso expresivo.

- Una fase final, donde el estudiante debía realizar una imagen, donde bien tenía que utilizar los contenidos de la primera fase. No debemos olvidar que para el desarrollo de este proceso fue clave el uso y manejo de la tecnología.

Se motivó que el alumnado, por medio del uso y creación del lenguaje plástico, fuera capaz de producir imágenes desarrollando su creatividad, pensamiento divergente e iniciativa. Además, durante el proceso tuvo que tomar decisiones y asumir responsabilidades a la hora de generar imágenes con una alta carga expresiva y comunicativa.

Por ello con esta actividad se buscó que se realizara un aprendizaje significativo, para lograr sacar un mayor provecho a la actividad artística y despertar la curiosidad en el alumnado acerca del mundo que les rodea.

Para que el estudiante realice un aprendizaje de forma significativa debe romper el equilibrio inicial de sus esquemas cognitivos respecto al nuevo contenido a desarrollar. Requiere un esfuerzo deliberado por parte del alumnado para relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos relevantes que ya poseen (Novak & Gowin, 1988).

La ley de educación vigente en la actualidad, LOE y su posterior modificación LOMCE, está centrada en un modelo de currículo basado en competencias. La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, resalta la importancia de favorecer una participación activa, experimental por medio de un aprendizaje funcional. Este proceso debe favorecer el desarrollo de las competencias, la motivación del alumnado y la construcción de aprendizajes transferibles.

Mediante la aplicación de esta metodología se incentivó crear una la aproximación entre el modelo de formación de los alumnos y alumnas de secundaria y el proceso de creación artística, de modo que se estableciera un aprendizaje significativo que se reflejara en su autonomía personal y se sustentara en el hacer, explorar y experimentar, con la finalidad de que aprendieran a aprender frente al objetivo de la adquisición de destrezas o contenidos (Coll, 1996).

Aprender a aprender equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos ya que desarrolla estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, de planificación y de regulación de la propia actividad (Coll, 1997). Como expusieron Bogantes y Palma (2016) hay que conseguir que por medio de aprender a aprender las alumnas y alumnos obtengan herramientas que les permitan comprender, construir y reconstruir la teoría desde sus propias formas de aprendizaje (metacognición).

Buscamos que los estudiantes desarrollaran su habilidad para iniciar, organizar y persistir en sus tareas, identificar sus logros, ser autónomo y consciente de cómo aprende. Para ello se desarrolló un aprendizaje a partir de un proceso activo donde los estudiantes aprendieron haciendo.

Por su parte, el diseño de la propuesta pretendió favorecer la motivación de los alumnos. Si el estudiante está motivado los aprendizajes serán significativos ya que la motivación está directamente relacionada con el aprendizaje, de hecho, la motivación impulsa el aprendizaje significativo y a la vez el aprendizaje significativo mantiene la motivación (Ballester, 2002).

En relación a la evaluación se realizó una valoración de las evidencias de aprendizaje surgidas a lo largo del proceso. Debido a la situación sanitaria de confinamiento se efectuó una tarea de tutorización telemática constante para conocer el proceso de aprendizaje seguido por cada uno de los alumnos y alumnas. De esta forma se pudo observar el desarrollo competencial objetivar y medir con claridad el desarrollo de las competencias por medio de la elaboración de desempeños competenciales (Pellicer, et al. 2013).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.45>

4.4. Resultados: composiciones realizadas

Debemos tener presente a la hora de analizar los resultados de nuestra propuesta que el alumnado, debido a la situación de alarma sanitaria vivida en nuestro país, se encontraba en confinamiento durante la realización de esta actividad. Esta anómala situación les permitió poder tener a su disposición un gran número de objetos cotidianos que en una situación de trabajo presencial dentro del taller no hubiera sido posible. Los estudiantes disponían de material y tiempo para analizar aquellos objetos con los que convivían a diario.

La premisa inicial era la realización de una imagen fotográfica, en blanco y negro, donde aparecía representada una metáfora visual.

Para la realización de las composiciones se utilizaron dos técnicas, la fotografía directa de los objetos y el fotomontaje. Los fotomontajes presentados estuvieron realizados primariamente con la combinación de objetos y fotografías. En ningún caso se realizó collage con imágenes ya que la presencia del objeto debía prevalecer.



Imagen 1: Ejemplo de fotomontaje realizado con imagen y objetos.
Imagen realizada por un alumno (2020) Estamos en guerra. Fuente: propia

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.45>

En bastantes ocasiones aparecieron composiciones relacionadas con la temática de la pandemia que estábamos viviendo. En ellas apareció el virus personalizado y, en muchas ocasiones, relacionado con el tiempo de confinamiento que estábamos viviendo.

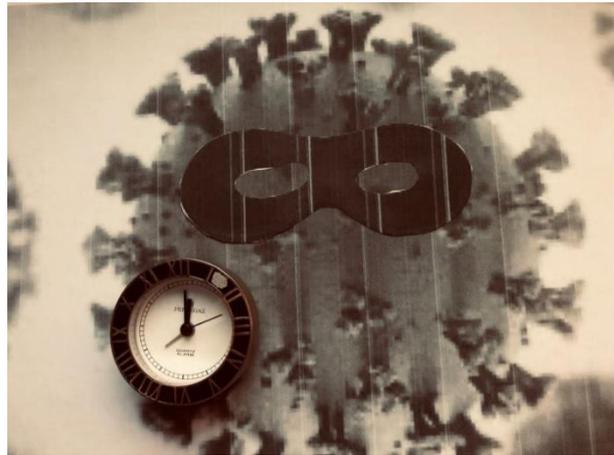


Imagen 2: Metáfora visual sobre la pandemia.
Imagen realizada por un alumno (2020) El villano. Fuente: propia

En relación al tipo de metáforas que se realizaron, la yuxtaposición a pesar de ser el recurso más sencillo no fue el más utilizado. En el caso de la yuxtaposición fueron en su mayoría representados mediante material de tipo escolar.

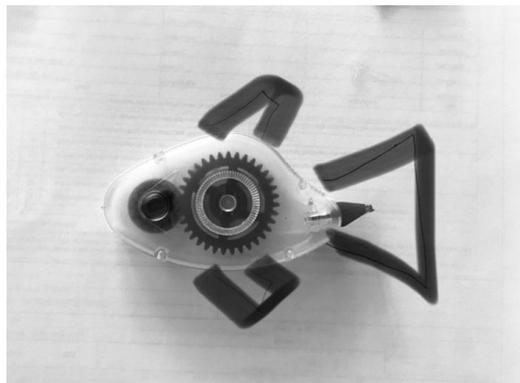


Imagen 3: Metáfora realizada mediante yuxtaposición de objetos.
Imagen realizada por un alumno (2020) El pez borrador. Fuente: propia

ISSN: 2659-7721
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.45>

En muchos casos, en los que se utilizó la yuxtaposición, se remitieron como referente directo a la obra de Chema Madoz y realizaron versiones trabajando el mismo concepto.



Imagen 4 y 5: Obra original del artista. Chema Madoz (2020), sin título, fuente: “arte en un clic” e imagen realizada por un alumno (2020) Sin título. Fuente: propia

La fusión fue un recurso expresivo bastante utilizado por los estudiantes. En algunos casos utilizaron imágenes para combinar con los objetos. En esta ocasión también predominaron el uso de objetos de su realidad cotidiana como cromos, material escolar, juguetes....



Imagen 6: Abanico creado con cromos coleccionables.
Imagen realizada por un alumno (2020) Sin título. Fuente: propia

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.45>

Los elementos de la naturaleza también fueron un referente constante en las composiciones realizadas.



Imagen 7: Imagen realizada por un alumno (2020) *Árbol*.
Fuente: propia

En el caso de la fusión también se interpretaron obras de Chema Madoz. A pesar de que algunas de las fotografías realizadas por los estudiantes se podrían considerar réplicas del original del artista por medio del cambio de encuadre o modificación de los objetos el sentido de la metáfora se modificó.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.45>

Imagen 8 y 9:

Obra original del artista. Chema Madoz (2014), sin título, fuente: <http://www.chemamadoz.com/>,
y versión donde se utilizan objetos más cercanos al alumnado, realizada por un alumno (2020)

Sin título. Fuente: propia

En el caso de realización de metáforas mediante remplazo el recurso más utilizado fue la sustitución de partes de una imagen por otra. En este caso los objetos más utilizados fueron piedras o conchas.

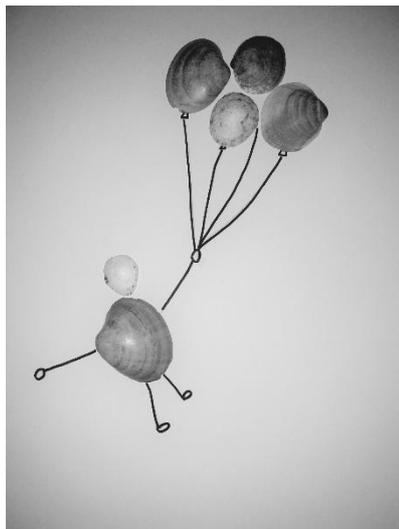


Imagen 10: Composición utilizando conchas.
realizada por un alumno (2020) Sin título. Fuente: propia

ISSN: 2659-7721
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.45>

También encontramos ejemplos más complejos donde la metáfora a nivel conceptual está presente.



Imagen 11 y 12: Imágenes realizadas por alumnos (2020) Sin título. Fuente: propia

Conclusiones

Con esta propuesta didáctica se planteó un escenario de aprendizaje que estimuló la curiosidad, la motivación y la creatividad, promoviendo la realización de actividades significativas de aprendizaje (a manera de desempeños de comprensión) y que desarrolló capacidades como la percepción, el análisis, la toma de decisiones y la evaluación crítica y metacognitiva.

Por medio del diseño de una imagen poética el alumnado comprendió el proceso por el cual realizamos relaciones perceptivas, emocionales, objetuales o conceptuales con los objetos. Con esta actividad experimentó el proceso por el cual nos apropiamos de los signos a un nivel conceptual.

Consideramos que se realizó un aprendizaje significativo ya los estudiantes asimilaron conocimientos cognitivos nuevos relacionados con los conceptos de los que partían inicialmente, y así se favoreció asociaciones duraderas. Por medio de la creación de una imagen fotográfica el alumnado construyó significaciones al mismo tiempo que atribuyeron un sentido a lo aprendido.

La metodología utilizada en el desarrollo de esta propuesta didáctica favoreció el desarrollo de la conciencia metacognitiva de las alumnas y alumnos, como la planificación de un proceso artístico y a controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.

Los estudiantes demostraron haber asimilado una serie de herramientas críticas para la investigación visual.

Mediante la creación de imágenes, se evidenció la capacidad de autonomía y acción de los estudiantes, siendo capaces de construir experiencias, estableciendo relaciones entre imágenes y objetos y relacionado con nuevos contextos

Referencias

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Arzu, A. (29 de septiembre de 2016). *Chema Madoz y sus metáforas visuales*. Obtenido de Artelaraña: <https://artelarana.lunaazul.org/2016/09/29/chema-madoz-metáforas-visuales/>
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer que el aprendizaje sea significativo en el aula*. Seminario de aprendizaje significativo.
- Bogantes, J., & Palma, K. (2016). La regulación continua de la enseñanza y del aprendizaje desde el evaluar para aprender. Una experiencia de la cátedra didáctica del lenguaje. *Innovaciones Educativas* (24), 60-72.
- Carroll, N. (1994). Visual Metaphor. En Hintikka, J. (ed.), *Aspects of Metaphor*, (págs. 189-223). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher. https://doi.org/10.1007/978-94-015-8315-2_6
- Civarolo, M. M., Pérez, M., & Tacconi, N. (2015). *La metáfora como fuente de aprendizaje en la escuela secundaria*. Obtenido de XXVI Encuentro del Estado de la investigación educativa: <file:///C:/Users/N/Downloads/4504-3736-1-PB.pdf>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.45>

- Coll, C. (1996). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (págs. 189-206). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Coll, C. (1997). *Adaptación de Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum*. México: Paidós Mexicana.
- De la Rosa Alzate, A. (2006). Las figuras retóricas visuales: apuntes para explorar la metáfora visual. *Habladurías* (4), 66-83.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la medialogía*. Barcelona: Paidós.
- ECD/65/2015, O. (21 de enero de 2015). Por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación en primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE. I, disposiciones generales, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, BOE-A-2015-738.
- Hernández, F. (2012). *Espigadoras de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Novak, J. D., & Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ortiz, M. (2010). *La Metáfora Visual Incorporada: Aplicación de la Teoría Integrada de la Metáfora Primaria a un Corpus Audiovisual*. (U. d. Alicante, Ed.) Recuperado el 6 de agosto de 2020, de El taller digital: <file:///C:/Users/N/Downloads/la-metáfora-visual-incorporada-aplicacion-de-la-teoria-integrada-de-la-metáfora-pirmaria-a-un-copus-audiovisual-0.pdf>

ISSN: 2659-7721
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.45>

- Ortiz, M. (2011). Estructuras formales de las metáforas visuales en la publicidad gráfica: un análisis cognitivo. *Pensar la Publicidad*, 5(1), 141-162.
https://doi.org/10.5209/rev_PEPU.2011.v5.n1.36927
- Pellicer, C., Álvarez, B., & Torrejón, J. (2013). *Aprender a emprender: cómo educar el talento emprendedor*. Fundación Príncipe de Girona, Aulaplaneta.
- RAE. (2001). *Diccionario de la lengua española*, versión 23.3 en línea. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es>
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory. Discourse and the surplus of meaning*. Nueva York: Texas University Press.
- Sougez, M.L. (1994). De la emoción a la metáfora: La fotografía de Chema Madoz. *Zehar, boletín Arteleku* (26), 14-16.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.71>

Anclajes de/en la vivencia: proceso dibujo-poesía

Anchors of/in the experience: process between poetry and artistic drawings

Cecilia Irazusta

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

ceciliairazusta@gmail.com

Juan Páez

Instituto Superior Privado

"Robustiano Macedo Martínez". Formosa (Argentina)

juanppaez@gmail.com

Juan Pablo Vinet

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

pablovinet@gmail.com

Recibido 14/09/2020 Revisado 18/12/2020

Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

Este artículo describe un proceso de creación y reflexión, en torno a la relación del dibujo artístico y la poesía. La investigación, a través de la creación artística, pone en diálogo los procesos creativos y constructivos, mostrando sus diferencias y similitudes y esclareciendo estrategias y formas de producción. Una tradición actualizada que interpela a la academia y la integra. El poema como ilustración del dibujo, las redes sociales como multiplicador de sentido, la exposición y el libro como proceso investigación.

Sugerencias para citar este artículo,

Irazusta, Cecilia; Páez, Juan; Vinet, Juan Pablo (2020). Anclajes de/en la vivencia: proceso dibujo-poesía. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 229-243, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.71>

IRAZUSTA, CECILIA; PÁEZ, JUAN; VINET, JUAN PABLO (2020) Anclajes de/en la vivencia: proceso dibujo-poesía. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 229-243, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.71>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.71>**Abstract:**

This article describes a creation's and reflection's process about relationship between poetry and artistic drawings. The research links the creative and constructive processes, show the differences and similarities, clarifying strategies and production's forms. An updated tradition that challenges and integrates the academy. The poem as a drawing's illustration, the social networks as sense's multipliers, the exposition and book like research process.

Palabras Clave: *Dibujo, poesía, creación, investigación*

Key words: *Drawing, poetry, creation, research*

Sugerencias para citar este artículo,

Irazusta, Cecilia; Páez, Juan; Vinet, Juan Pablo (2020). Anclajes de/en la vivencia: proceso dibujo-poesía. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 229-243, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.71>

IRAZUSTA, CECILIA; PÁEZ, JUAN; VINET, JUAN PABLO (2020) Anclajes de/en la vivencia: proceso dibujo-poesía. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 229-243, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.71>

Inicio

¿Puede la poesía ilustrar un dibujo? ¿O la imagen gráfica construir una voz poética? ¿Qué sería un verso, una estrofa y la rima en el dibujo? ¿Cómo se puede producir un texto a partir de un dibujo? ¿Qué interacciones otras surgen cuando poesía y dibujo entran en diálogo? ¿Qué roles cumplen en estos procesos las redes sociales como Facebook? ¿De qué manera estos procesos generan conocimiento? ¿Cómo articulamos la investigación académica en los procesos de creación?

Diana Bellessi, en su libro *La pequeña voz del mundo* (2011), se pregunta ¿Qué revela el poema? y agrega: “Siempre revela la historia, o sea, el tiempo que vivimos, el tiempo compartido con todos los demás.” (p.38). En ese sentido, la experiencia creativa e investigativa que estamos presentando implicó la participación de múltiples hacedores y, a la vez, diferentes instancias de trabajo que se inició con una convocatoria a través de las redes sociales y que tuvo una instancia de cierre con la publicación del libro *Una habitación dorada* (Argos, 2019) y siguió con distintas instancias reflexivas.

El presente trabajo busca indagar y dar cuenta de esta experiencia creativa e investigativa que involucra el encuentro entre el dibujo y la poesía en un proceso dialógico que aporta y actualiza ciertas tradiciones de ambos campos.

El interés radica en mostrar las múltiples dimensiones que se despliegan en este proceso, pensando no sólo en el cruce entre ambas disciplinas, entre dibujante y escritor y las estrategias utilizadas para la creación-producción, sino también en la dinámica y en los modos en que se establece la relación entre la creación artística y la investigación académica.

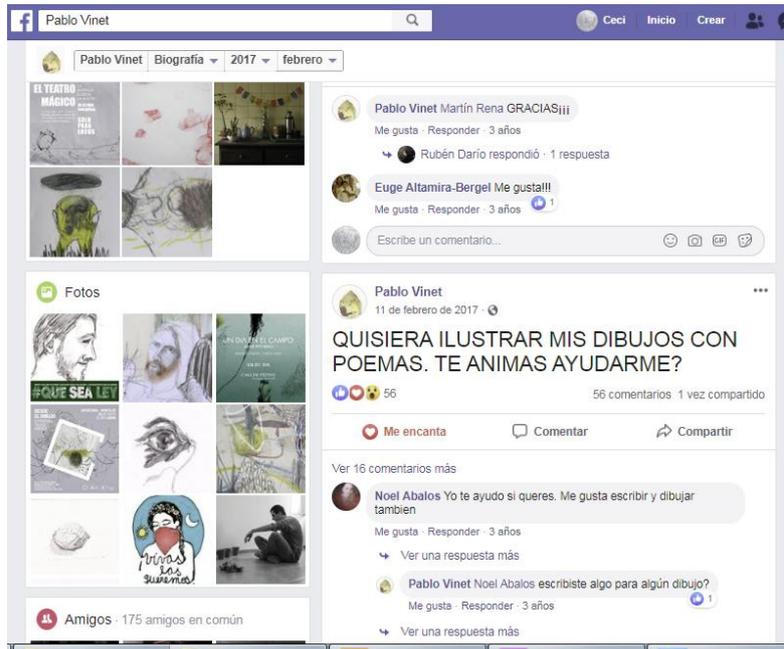
Este proyecto comenzó a partir de la serie “La cama”, donde el Dibujante estaba desarrollando un proceso que vinculaba el dibujo y la poesía (2016-2017). En su trabajo de dibujo existen repeticiones de iconos que se han mantenido a través de los años. Son bastante convencionales, pero a su vez metafóricos. Una de esas constantes es la figura de “la cama”, pero en este proceso lo abordó desde la idea del dibujo lírico y comenzó a explorar el motivo como un “objeto lírico”. Es decir como aquel elemento que motiva al poema, que se convierte en una voz y que a través de un procedimiento u operación artística pierde su sentido convencional, siguiendo a Octavio Paz (2003), y adquiere una multiplicidad de sentidos más complejos que su fin utilitario. En esta instancia se fueron configurando interrogantes como ¿qué sucedería si el poema ilustra un dibujo? ¿Cómo puede la poesía ilustrar un dibujo? ¿O puede la imagen gráfica construir una voz poética? ¿Qué sería un verso, una estrofa y la rima en el dibujo?



Imágenes 1,2 y 3: Dibujos serie "La cama". Pablo Vinet. (2016-2017) Grafito y lápiz color sobre papel. 35 x 50 cm

Con estas preguntas disparadoras el dibujante realizó una convocatoria en facebook (2017) publicando los dibujos de la cama y solicitando a los usuarios que los ilustren con un poema. La intención era pensar la inversión del rol tradicional de la idea de ilustración. Por otro lado, lograr una mirada de la imagen más detenida por parte del sujeto- usuario ya que los modos de uso de las redes, y más de esa plataforma, ofrecen un transitar acelerado, sin pausas.

En esta experiencia en Facebook participaron diferentes usuarios de la plataforma, conocidos y desconocidos del Dibujante, quienes publicaron sus poemas-ilustraciones, en algunos casos propios o bien citando poemas de otros autores. Estas publicaciones generaron resignificaciones de los dibujos al asociarse a uno o más poemas. En este sentido, y en relación al dibujo y a la idea de objeto lírico, se evidenció una manifestación de la multiplicidad de sentidos que puede evocar un mismo objeto. En suma, la relevancia de esta experiencia es que dio cuenta de cómo se pueden interpretar los signos visuales con la palabra. Este proceso de lectura, de ir cercando las formas con palabras puede compararse con la idea del esbozo que Juan José Gómez Molina (2005:17) explica como: “un territorio de aproximaciones en los que nuestro pensamiento cerca el objeto, la idea que desea definir, alrededor de un cúmulo de aproximaciones que provisoriamente deja abiertas”.



Imágenes 4 y 5: Captura proceso en Facebook

¿Cómo puede inscribirse el artista y el obrar en la investigación?

Todo esto: dibujo- objeto lírico- recursos poéticos en el dibujo, palabras que cercan la imagen y aproximaciones abiertas con poemas que ilustran el dibujo; junto a la vínculo estrecho generado con los poemas de un Escritor, dio lugar a una exploración en la presencialidad a través de una sesión de trabajo en el marco de la Exposición “Desde el dibujo: Taller abierto”. Esta exposición tuvo el objetivo de mostrar los avances de la investigación del proyecto “Desde el dibujo”*, que integra el Dibujante, y que se funda en el propio hacer y las reflexiones que se desprenden en un doble accionar de la misma persona, como artista - hacedor y como investigador académico. Es decir que le coloca ante un doble juego enunciativo, una misma persona que posee roles diferentes: ser observador de lo observado; como dice Delgado y Gutiérrez una “forma derivada de la relación nosotros en orientación otro, es decir es una reflexividad con base en dicha orientación” (citado en Arqueros, 2017: 9)

Entonces es justamente ese doble accionar el que posibilita hacer cruces, pensar y usar metodologías propias del arte en la investigación académica. Si bien se recurre a diferentes disciplinas que ofrecen herramientas conceptuales y/o metodológicas muy valiosas, se utilizan posicionándose desde la perspectiva y herramientas que ofrecen los procesos investigativos de la creación artística.

Como dice Merleau Ponty: “no hay significación alguna que no se halle rodeada de un horizonte de convicciones ingenuas y por lo tanto no esté pidiendo otras explicaciones, no existe operación expresiva alguna que agote su objeto (...) Para que haya verdad, es necesario y basta que la reestructuración que da el nuevo sentido recobre efectivamente la estructura inicial, sea lo que sea de sus lagunas o de sus opacidades (...) El lugar propio de la verdad es por tanto la recuperación del objeto del pensamiento en su nueva significación, aun cuando el objeto siga conversando, en sus repliegues, relaciones que utilizamos sin advertirlas. (Merleau Ponty, 1971:187)

En este sentido también la idea de investigación tiene un doble rol o posee dos objetivos interrelacionados: uno es la indagación que se realiza para la producción del objeto artístico: el obrar creativo/exploratorio/reflexivo; -que en un punto es similar- al otro que surge del obrar crítico que pueda “objetivar” los conocimientos que de ese proceso se desprenden y que lo lleven a inscribirse en la tradición de la investigación académica. Es por ello que esta última se realiza basada en aquellos conceptos, razonamientos, sensibilidades y operaciones que se establecen en el propio hacer artístico. Desde allí se parte (a nivel metodológico y conceptual), y allí se incorporan los saberes de otras disciplinas y campos que aportan para lograr cierto distanciamiento- observación y análisis de lo hecho que generan nuevos/otros conocimientos diferenciados de los puramente plásticos y actúan a modo de resonancias, aproximaciones o

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.71>

nuevas estructuras epistemológicas que enriquecen el accionar artístico. Entonces algunos interrogantes que guían el proceso investigativo pueden ser ¿cuáles son las lógicas que operan en el proceso de creación-producción y qué es lo que estructura ese “razonamiento-sensible”? ¿De qué manera esas representaciones operan reflexivamente? ¿qué decisiones se van tomando, qué accidentes van sucediendo, cuál es el camino que se va trazando en el obrar?

Mostrar parte de ese proceso fue el objetivo de la exposición (SCIÚ, 2017). Allí se exhibieron una serie de dibujos (conversaciones gráficas), junto a fragmentos transcritos de conversaciones realizadas en instancias de taller/laboratorio y de procesos individuales como la serie de “La cama”. También se abrieron espacios, sesiones de trabajo, con participación del público presente, replicando instancias del proceso investigativo.



Imagen 6: Exposición “Desde el Dibujo: estrategia taller abierto”

¿Un texto a partir del dibujo?

La exposición fue entonces un lugar también de experiencias, donde la indagación entre la poesía y el dibujo que estaba haciendo el Dibujante se profundizó con la participación del Escritor y los asistentes. Se experimentó con la interrelación entre ambos campos, como una continuación de la propuesta de las redes sociales.

El encuentro inició con una charla sobre el proceso que el Dibujante venía haciendo, exponiendo las búsquedas relacionadas al dibujo lírico. Para ello abordó cuestiones tales como: el motivo lírico (el impulso), el temple (el estado de ánimo del hablante en este caso del dibujante), el tema (el asunto general de cada dibujo o el particular), la actitud (enunciativa o apelativa) y la intención.

Se evidenció el uso de la estrategia de transportar las categorías de la poesía al dibujo sin cambiar su significado: ¿Cómo funcionaría el verso (conjunto de signos que van enunciando cosas) en el dibujo? ¿Qué sería una estrofa? La métrica (la cadencia, el movimiento o el ritmo) ¿cómo actuaría en los gestos en un dibujo? El nerviosismo por ejemplo, ¿llevan a connotar esas dimensiones sensibles?

Por su parte, el Escritor recuperó la noción de voz y trazó un cruce con el objeto central en los dibujos de la serie presentada, señalando que en su práctica escrituraria sucede que, en cuanto piensa en un objeto como la “cama”, inmediatamente intuye una voz. Es decir, asoma la voz de un sujeto que le cuenta una historia, o bien, que le canta un poema. Con esta idea recuperó una de las interrogantes que el Dibujante se había planteado ¿cómo se puede construir una narrativa a partir de un objeto? o ¿cómo se puede generar un texto a partir de un dibujo? En este sentido, el Escritor explicó que en su imaginario hay ciertos objetos que evocan un tipo de voz particular o bien que la construyen. Es como si todos los objetos, de algún modo, tuvieran un tipo de voz inscripta y eso le permitía, como poeta, en este caso, poner en palabras lo que los dibujos de la serie de “La cama”, que estaban diciendo.

Luego de compartir las ideas, los participantes experimentaron realizando un poema y después un dibujo vinculado al poema de otro participante, poniendo en juego los vínculos señalados en la conversación previa. El cierre, de reflexión colectiva, culminó con el montaje de los trabajos que se integraron a la exhibición. De este modo los participantes vivenciaron el conocimiento que se construye con una metodología de investigación-acción, a partir de la creación artística - reflexiva en la hibridación de dos campos disciplinares: el dibujo y la poesía.



Imágenes 7 y 8: Sesión de trabajo dibujo-poesía

Diálogos en el espejo

Como una profundización de la experiencia vivenciada hasta el momento por el Poeta y el Dibujante surgió la idea de realizar un libro que, a la vez, permitiera una sistematización de todo lo conversado en las diferentes instancias de intercambio de la indagación. La propuesta buscaba la inversión de roles y de creaciones con la clara intención de experimentar el tránsito por una zona que va más allá del campo disciplinar propio. De esta manera se ejercitó un mirar desde y con el lenguaje del Otro.

Entre los antecedentes, se contaba con un camino compartido que permitió encarar el desafío de trabajar en un objeto-libro. Ese recorrido contemplaba las instancias de intercambios virtuales (Facebook), la sesión de trabajo presencial (Encuentro Taller abierto) y cierta predisposición a la tarea ajena: el Dibujante ya exploraba con la poesía y el Escritor lo hacía con la fotografía.

La dinámica implicó la idea de lograr movimientos acompasados y sincrónicos: el Dibujante escribiendo poemas y el Escritor dibujándolos. Pero esta propuesta inicial de creación en espejo no prosperó porque necesitaron acompañarse durante los procesos para que las herramientas provenientes de un campo específico enriqueciera y diera sustento al hacer. Primeramente, comenzaron con la labor de los escritos del Dibujante a través de un Drive que permitía visualizar las diferentes capas escriturarias. Mientras atravesaban el proceso de corrección de esos textos poéticos, el Escritor retomó la idea de capas que el sistema tecnológico posibilita en la escritura (guardar sucesivas versiones del proceso escritural) y decidió crear una serie de collages utilizando revistas que encontraba en no lugares como los aeropuertos.

Cuando finalizó el proceso de revisión de los poemas del Dibujante, y se mostraban como un todo articulado, el Escritor eligió el collage que mejor ilustraba el tono de los poemas, pero era necesario sumar una capa más. Entonces, lo fotografió desde diferentes perspectivas, generando escorzos y creando nuevas imágenes en cada foto. El proceso emulaba el trayecto mismo de la escritura: por la superposición y por el desplazamiento. Así, en el caso del Escritor, el dibujo devino collage y éste, fotografía.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.71>

La propuesta de Amado Alonso (1977) en relación al surgimiento de la poesía ligado al sentimiento, llevó a el Escritor a visitar esos poemas iniciales que se habían publicado acompañando los dibujos en Facebook, para reescribirlos e integrarlos. En cuanto al proceso que el Escritor llevó adelante, se advertía una sólida voz poética que emergía desde el cuerpo visual que el Dibujante proponía. Fueron esos dibujos los que crearon una voz poética femenina que decía que amaba los cuadernos, las flores y la escritura, pero que también se mostraba orgullosa de la libertad y la autonomía que había logrado. Allí se manifestó la necesidad del doble espejo, entre cada artista y entre sus propias producciones.

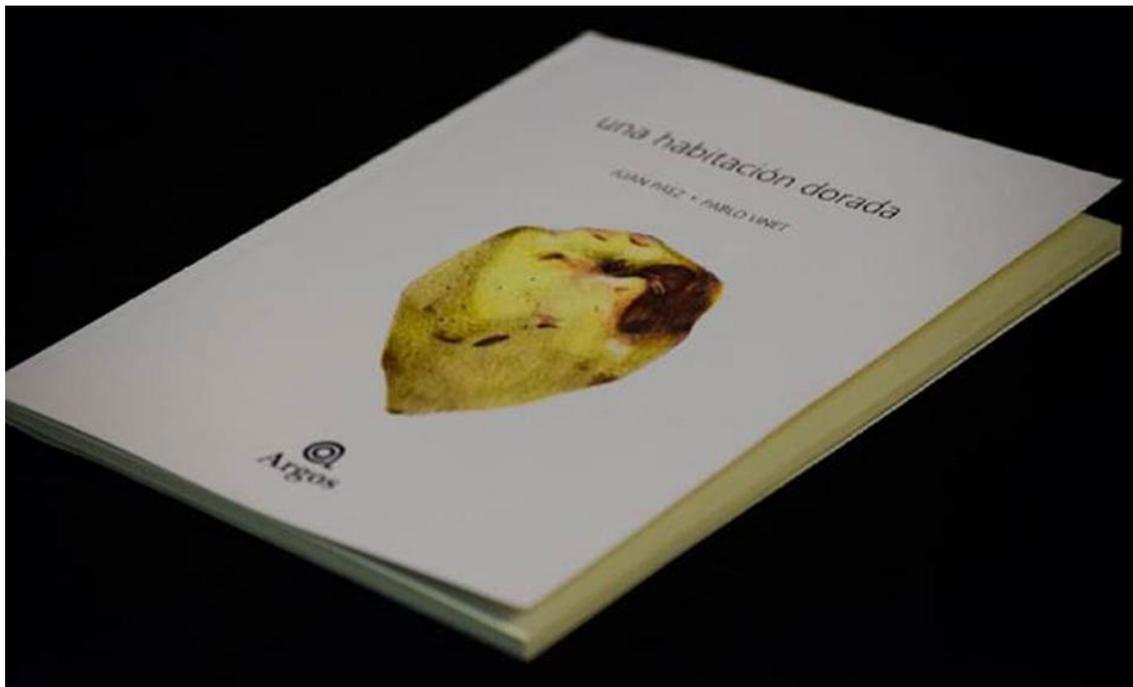


Imagen 9. Fuente: los autores

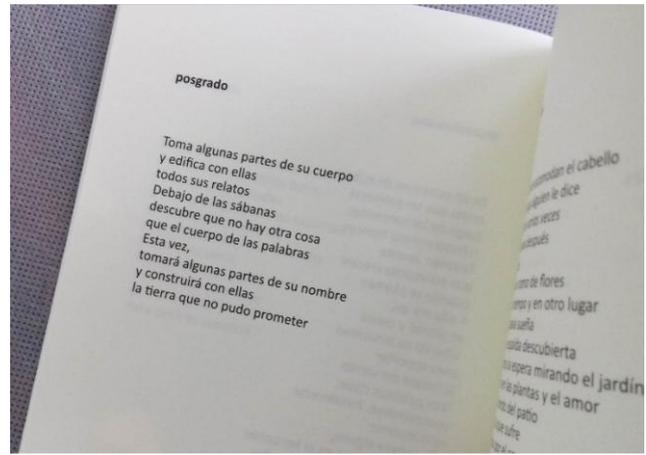
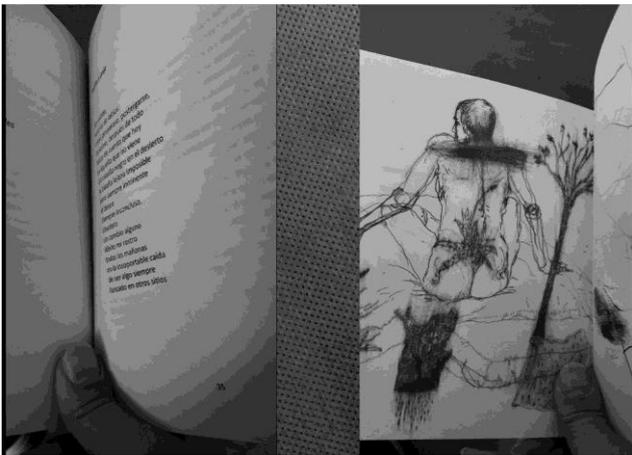
Pensar el libro como un lugar de acción e intervención

Después del trabajo de escritura y de creación de imágenes se decidió que el libro contendría dos apartados: en el primero incluyendo los poemas y en el segundo, las imágenes. La sección destinada a los poemas, a su vez, se dividiría en dos partes: una para los textos del Dibujante y otra para los del Escritor. En cuanto a las imágenes, se reunieron bajo el título de “Ajardinado”. Para coser el libro hacia su interior, ambos tomaron un verso de los poemas del otro para nuclear en torno a ese nombre. Si bien parece que cada sección mantiene su autonomía (de lenguaje, estilo, medio); resuenan en la complicidad sensible de la vivencia que potencia y comprende su unidad.

Para la escritura del prólogo se invitó a la Directora del equipo de investigación, quien había seguido todo el proceso y acompañado en diferentes instancias reflexivas - académicas. En el prólogo se propone pensar el vínculo entre la imagen gráfica, dibujo o fotografía, y la escritura poética que posibilitan ampliar los decires y explorar otros modos de asir los sentimientos y pensamientos. El diálogo entre estos lenguajes retoma una larga tradición, aunados en el trazo de la caligrafía que remite a la identificación personal o “como revelación o confesión autográfica”, como dice Berenice Rose (1979) en relación al dibujo. Ambos lenguajes permiten nombrar al mundo, describirlo, narrarlo, relatarlo, cuestionarlo, encantarlos o poetizarlos. También, como dice Diana Bellessi (2011), al rescatar la “voz lírica”, se rescata aquello mínimo que va a lo profundo; una voz que es subversiva, indisciplinada, osada.

Finalmente, y con la intención de abrir el juego a la intervención, se incluyó en el libro “Una habitación dorada para el lector”, sección que contiene hojas en blanco donde el lector puede dibujar, escribir, pegar fotografías o lo que quiera hacer, habilitando las múltiples derivas. En suma, pensar en este libro como objeto permite una analogía con los castillos de naipes, no por su liviandad, sino porque logra desplegarse hacia diferentes realizaciones, tomando como punto de partida esta experiencia de trabajo conjunto.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.71>

Imágenes 10, 11, 12 y 13: Libro Una habitación dorada

Así, este libro es el resultado de una creación e investigación artística. El ejercicio que llevaron adelante el Dibujante y el Escritor, hibridando, invirtiendo, cambiando de rol, permite experiencias que generan nuevas reflexiones posicionándose desde la incomodidad, alejados de la disciplina propia. Pero también facilitan reconocimientos y distanciamientos que derivan en investigaciones como la presentada. Una capa más en la tarea de pesquisa, que se da por fuera de los parámetros “académicos” hegemónicos, pero permite interpelarlo para regresar con propuestas actualizadas. En este sentido, nos sumamos a la pregunta que la poeta María Negroni se realiza sobre la escritura académica y la escritura literaria “¿dónde ponés el límite entre el estudio, la reflexión y la creación?” (María Negroni, en Juan Páez: 2017-102)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.71>

* En el marco del proyecto Desde el Dibujo, Procesos y prácticas de dibujo en el campo ampliado del arte contemporáneo. Estudio de casos. Secretaría de Investigación y Producción, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. 2018-2021

Referencias

- Alonso, A. (1977) *Materia y forma en poesía*. Madrid: Editorial Gredos.
- Arqueros, G. (2017) “Una técnica de las ciencias sociales: Escritura y auto observación en la investigación en artes”. En: *Perspectivas metodológicas 19*, Vol I, nº 2. 55-65. Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires (Argentina).
DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.11930>
- Bellessi, D. (2011) *La pequeña voz del mundo*. Buenos Aires: Taurus.
- Delgado, J. M. y Gutierrez, J. (1999). “Teoría de la observación”. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Gómez Molina, J.; Cabezas, L.; Copón, M. (2005) *Los Nombres del Dibujo*. Grandes Temas. Cátedra.
- Merleau Ponty (1971) *La Prosa del Mundo*, Taurus: Madrid
- Negróni, M. (2017) “Libertad, paraíso perdido, imaginación”. En Páez, J. *La hija del inventor*. San Salvador de Jujuy: Ed. Apóstrofe.
- Páez, J. y Vinet, P. (2019) *Una habitación dorada*. Córdoba: Argos.
- Paz, O. (2003) *El arco y la Lira*. México: FCE.
- Rojas, G. (2017) “Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha”. Vol. 22, No. 2 (julio-diciembre 2017). pp. 189-201. En: *Enunciación*. Vol. 22, No. 2 (julio-diciembre 2017). pp. 189-201. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.11930>
- SCIÚ, R. (2017) *El problema de las lianas o balbucear en el dibujo*. <https://cepia.artes.unc.edu.ar/2017/10/11/el-problema-de-las-lianas-o-balbucear-en-el-dibujo/>
- ROSE, B. (1979) “Una perspectiva del dibujo en la actualidad” En: *Historia de un Arte: El Dibujo* 1 tomo. Autor: Jean Leymarie, Geneviève Monnier y Bernice Rose. Año: 1979

Referencias visuales

- Fotografías de los autores- registros del equipo de investigación Desde el Dibujo.
imagenes 1,2 y 3.
Dibujos serie “La cama”. Pablo Vinet. (2016-2017) Grafito y lápiz color sobre papel. 35 x 50 cm
Imágenes 4 y 5
Captura proceso en Facebook
Imagen 6
Exposición “Desde el Dibujo: estrategia taller abierto”
Imágenes 7 y 8
Sesión de trabajo dibujo-poesía
Imágenes 9, 10, 11, 12 y 13
Libro Una habitación dorada

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.48>

¡Me rindo! Escritos al oído: diálogos de creación

I give up! Written in the ear: creation dialogues

Evelyn Biecher

Universidad Nacional de Colombia
adm.pitouch@gmail.com

Jaidy Díaz

Universidad Nacional de Colombia
jadiazba@unal.edu.co

Recibido 08/09/2020 Revisado 18/12/2020

Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

Este artículo propone algunos asuntos para repensar los bordes disciplinares del teatro y las artes visuales, ofreciendo una experiencia que congrega ambas disciplinas compartiendo sus fuerzas y potencias. Esta apertura a las artes visuales como lenguaje esencial en la creación dramática o viceversa, se cimienta en el diálogo transdisciplinar de pensamiento y creación de Evelyn Biecher, Directora teatral, dramaturga y actriz de la Societé Pitouch Company de Estrasburgo, Francia (2008) y Jaidy Díaz, artista plástica colombiana, directora del grupo de investigación y creación artística Pensar Sonido (2009). Proponemos una metodología de creación desde un umbral entre el teatro y las artes plásticas, que funciona como un campo expandido en donde es posible reconocer lenguajes separados de su deber ser disciplinar, artístico, activando de distintas maneras los lenguajes, su tradición y formas de utilización.

Sugerencias para citar este artículo,

Biecher, Evelyn; Díaz, Jaidy (2020). ¡Me rindo! Escritos al oído. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 245-257, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.48>

BIECHER, EVELYN; DÍAZ, JAIDY (2020) ¡Me rindo! Escritos al oído. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 245-257, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.48>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.48>

Abstract:

This article proposes some issues to rethink the disciplinary edges of theater and visual arts, offering an experience that brings together both disciplines sharing their strengths and potencies. This opening to visual arts as an essential language in dramatic creation or vice versa, is based on the transdisciplinary dialogue of thought and creation between Evelyn Biecher, theater director, playwright and actress of the Société Pitouch Company in Strasbourg, France (2008) and Jaidy Díaz, Colombian visual artist, director of the research and artistic creation group Pensar Sonido (2009). We propose a methodology of creation from a threshold between the theater and the visual arts, which works as an expanded field where it is possible to recognize languages separated from their duty to be disciplinary, artistic, activating in different ways the languages, their tradition and forms of use.

Résumé:

Cet article propose quelques pistes pour repenser les frontières disciplinaires du théâtre et des arts visuels, en proposant une expérience qui réunit les deux disciplines partageant leurs forces et leurs pouvoirs. Cette ouverture aux arts visuels comme langage essentiel dans la création dramatique ou inversement, s'appuie sur le dialogue transdisciplinaire de la pensée et de la création d'Evelyn Biecher, directrice de théâtre, dramaturge et actrice de la compagnie Société Pitouch de Strasbourg, France (2008) et de Jaidy Diaz, plasticienne colombienne, directrice du groupe de recherche et de création Pensar Sonido (2009). Nous proposons une méthodologie de création à partir d'un seuil entre le théâtre et les arts plastiques, qui fonctionne comme un champ élargi où il est possible de reconnaître des langages séparés de leur devoir disciplinaire et artistique, en activant les langages, leur tradition et leurs formes d'utilisation de différentes manières.

Palabras Clave: *Creación artística, metodologías de investigación y creación, imagen sonora, visualidades, teatro posmoderno*

Key words: *Art creation, research and creation methodologies, sound image, visuality, postmodern theatre*

Mots-clés: *Création artistique, méthodologies de recherche et de création, image sonore, visualités, théâtre post-modern*

Sugerencias para citar este artículo,

Biecher, Evelyn; Díaz, Jaidy (2020). ¡Me rindo! Escritos al oído. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 245-257, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.48>

BIECHER, EVELYN; DÍAZ, JAIDY (2020) ¡ Me rindo! Escritos al oído. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 245-257, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.48>

¡Me rindo! Escritos al oído

«El arte no es algo que haga una sola persona, sino un proceso puesto en movimiento por muchos»

Con esta frase de John Cage introducimos nuestro encuentro vital entre las artes plásticas y visuales, y el teatro. Jaidy Díaz (COL), artista plástica y Evelyn Biecher (FRA), dramaturga, directora de la Societé Pitouch Company y actriz, han compartido el espacio de sus investigaciones y producciones artísticas, a veces en colectivo, a veces de modo individual desde hace algunos años. El resultado es un ecosistema de creación e investigación inédito y poroso en dónde convergen las disciplinas TRANS/pasándolas, debatiendo sobre las técnicas y propiciando la construcción de sentido más que la narrativa.

Cuestionando las rutas propias a la naturaleza de las artes plásticas y el lenguaje teatral, proponemos la experimentación de imágenes, espacios y poéticas, y el laboratorio de espacios, audiencias, dramaturgias y la presencia del cuerpo. En sentido estricto, nuestras obras habitan un lugar liminal difícil de catalogar, pues deambulan entre los conceptos expandidos de ambas disciplinas, a las que interpelamos de una manera profundamente crítica *su deber ser*. Un borroso marco podría ser dibujado en las corrientes de las artes plásticas expandidas o el teatro posmoderno o pos dramático para su estudio.

Millones de seres viviendo juntos en soledad, en sus tres versiones, *Antígona: otra vez tengo ganas de pegarle a alguien*, *Pentesilea* y *Fragmentos 3*, son algunas de las obras producidas bajo esta lógica, obras que responden a nuestro interés por asuntos contemporáneos de la sociedad: la migración, el cambio climático, la sobreproducción y el consumo, entre algunos. Fenómenos que activan la actualización del mito en nuestra sociedad contemporánea. Nuestro ejercicio privilegia lo vivo como acontecimiento (plástico y escénico); participa de las corporalidades, performatividades y teatralidades que vinculan no solo el campo del teatro sino las expresiones sociales, adopta formas y atmosferas variadas en la literatura, el video, el sonido y las artes plásticas; y se debate en la realización plástica atendiendo a sus desafíos estéticos y éticos.

El fin de las jerarquías artísticas en escena: Interpretación/escenografía/ puesta en escena

El interprete:

En el trabajo de la Societé Pitouch Company, bajo mi dirección, no es el actor el que está en el centro de la obra, sino, la persona misma, lo que a eso yo le llamo “el interprete”, estos parecen los mismos, pero no lo son.

- El intérprete es alguien que traduce/expresa y “dice” la idea (*el texto*) de alguien (*autor*) sin cambiar de personalidad, comprendiendo, viviendo sinceramente cuando lo dice.
- El actor es alguien que “actúa” la idea (*el texto*) de alguien (*autor*) pero al decirlo, cambia de personalidad (*se disfraza de alguien*), según como él estima que es la personalidad del personaje, lo dice, cambiando la verdadera personalidad del autor-texto.

El actor protagonista, cumplía roles de personajes universales de todo tipo; mientras que los interpretes, utilizan sus propios recursos humanos, son ellos mismos, el foco de la interpretación está en la *sinceridad del interprete*.

Es una búsqueda de lo inmediato, en tiempo real, búsqueda de la emoción real del momento vivido por el interprete. Mientras que el actor siempre se preocupó de bien inventar las emociones que supuestamente siente el personaje, nosotros simplemente vivimos lo que realmente se siente al decir el texto.

La búsqueda de la sinceridad /verdad se vuelve una urgencia, viviendo cada instante como si fuese el ultimo, el tiempo real se convierte en un momento, y nuestro tiempo se convierte en una sucesión de instantes, la sucesión de los instantes creados, crea el futuro y el pasado, el ahora, se vuelve un todo. No hay principio ni fin, todo “es”.

El texto/imagen

El texto como herramienta central deja paso a la imagen (video, escenografía, interpretes), la imagen se vuelve protagonista junto con el texto, el texto ya no está solo expresando un contenido, ahora se acompaña de imágenes, dando paso, a la emoción sobre el intelecto.

Ya no es una obra teatral, ahora es un obra-espectáculo, un *Post-Teatro*

En este nuevo marco, lo teatral deja paso a nuevos métodos de puestas en escenas.

El teatro fue el medio que estaba destinado a cuadrar a los actores.

La idea de fragmentos hace estallar al publico, sin limites de cuarta pared, el publico ya no existe ya que la idea de teatro ya no predomina en el espectáculo.

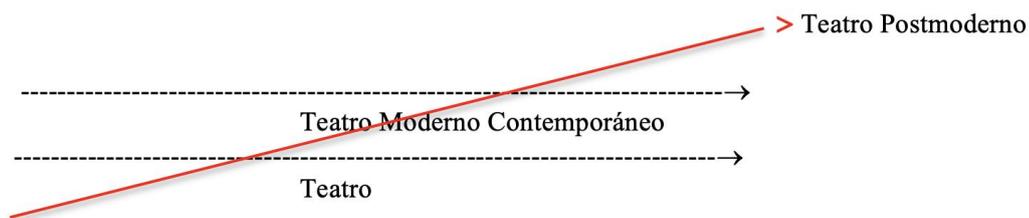
La pregunta que nace es: ¿y entonces a quien obedece el publico?, esta forma de obra, hace que el teatro desaparezca y esta teatralidad es transformada gracias a los accesorios, que se transforman en las nuevas herramientas visuales, al mismo nivel de importancia que el texto, las imágenes, el interprete.

El teatro = espectáculo postmoderno

El teatro posmoderno, es una serie de áreas artísticas juntas.

El interprete, el texto, el sonido, las imágenes visuales, las plásticas, las luces, el publico, todo está al mismo nivel de importancia.

Esta forma en la que he ido desarrollando no quiere acabar con el teatro tradicional, simplemente lo ha atravesado. No es acabar con el teatro tradicional, es simplemente otra forma de hacer una obra.



Una de las bases es que: nunca vamos a cambiar la imagen inconsciente que tiene la gente del “teatro”, pero eso si, podemos realizar pequeños cambios escénicos, en la forma de crear una obra, para no hacer un teatro tradicional.

Concentro mi la obra mas en el contenido que en el canal, no tenemos verdad absoluta, cada uno hace como quiere, no hay un bien o un mal, es mostrar una foto, sin juzgar, sin decir quien tiene razón o no, la apreciación del contenido del espectáculo dependerá de tus creencias y de tu entorno en el que vives.

En el espectáculo tenemos un hilo conductor, sabemos donde vamos como vamos, lo que se dice y cuando, pero al tener la libertad de vivir en tiempo real, sin falsos sentimientos, el espectáculo nunca será el mismo, conocemos las reglas la trama del principio a fin, pero nunca

lo hacemos igual, pero llegando siempre al final del espectáculo “vivo” y eso es lo que crea la performance.

Ir mas allá del intelecto, vivir cada instante.

Conocemos las reglas, el contenido de principio a fin del espectáculo, pero nunca hacemos el mismo camino para llegar al fin, pero siempre llegamos al fin, nunca es igual, lo que crea la performance. No se hace a propósito, eso se hace solo.

El intérprete de hoy, nos muestra fragmentos de la sociedad actual en el teatro. Como decía Jean François Lyotard, filósofo francés: exponer la verdad oculta lo que esta detrás de las tendencias actuales.

La economía de hoy, religión de hoy, comida de hoy, relaciones humanas, etc. En lo cual ninguno de estos temas, nos llevan a la liberación del ser humano. Siguiendo este sentido de ver las cosas, nos ayuda a avanzar en la trama del espectáculo.

Conclusión

El actor se vuelve co creador.

En el teatro la historia la hacen los actores y no un personaje.

Cada elemento luz, sonido, video, plástico, movimiento o accesorio utilizado en el escenario, tiene su propio sentido, son palabras: es el texto. Sin olvidar al publico que al estar en movimiento: saltando, opinando, desplazándose, bailando, se vuelve un publico activo publico-creador, éste también hace parte de la historia, es un accesorio mas del espectáculo. Es un coro griego con derecho a ser independiente del corifeo. Aquí el corifeo sería el interprete que los guía con la luz, el sonido, los accesorios.

Un publico activo y no pasivo sentado en las butacas, como lo es el teatro tradicional, que le da todo para que no piense ya que le crea toda la historia que le está mostrando en el escenario. El publico activo aquí, al participar dentro de la obra y al observar, crea una distanciaci3n suficiente, para pensar por el mismo, llegando a su propia opini3n del contenido.

• **ENLACE A VIDEO CONGRESO CIVARTES:** <https://vimeo.com/433699061>

• **ENLACE A VIDEOS DE LOS ESPECTACULOS:**

- [Antigona, otra vez tengo ganas de pegarle a alguien](#)

- [Frag#3](#)

- [Millones de seres viviendo juntos en soledad \(#1, #2 y #3\)](#)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.48>

Fotos de los espectáculos



Autor : Evelyn Biecher

Espectaculo : Millones de seres viviendo juntos en soledad , 2019

Fuente : <http://www.pitouch.fr/millones-de-seres-3.html>



Autor : Evelyn Biecher

Espectaculo : Millones de seres viviendo juntos en soledad , 2019

Fuente : <http://www.pitouch.fr/millones-de-seres-3.html>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.48>



Autor : Evelyn Biecher

Espectaculo : Millones de seres viviendo juntos en soledad , 2019

Fuente : <http://www.pitouch.fr/millones-de-seres-3.html>



Autor : Evelyn Biecher

Espectaculo : Antigona, otra vez tengo ganas de pegarle a alguien, 2018

Fuente : <http://www.pitouch.fr/antigona-encore-une-fois-j-ai-envie-de-taper-quelqu-un.html>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.48>



Autor : Evelyn Biecher

Espectaculo : Antígona, otra vez tengo ganas de pegarle a alguien, 2018

Fuente : <http://www.pitouch.fr/antigona-encore-une-fois-j-ai-envie-de-taper-quelqu-un.html>



Autor : Evelyn Biecher

Espectaculo : Antígona, otra vez tengo ganas de pegarle a alguien, 2018

Fuente : <http://www.pitouch.fr/antigona-encore-une-fois-j-ai-envie-de-taper-quelqu-un.html>

ISSN: 2659-7721
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.48>



Autor : Evelyn Biecher
Espectaculo : Frag#3 Fuente : <http://www.pitouch.fr/frag-3-photos-video.html>



Autor : Evelyn Biecher
Espectaculo : Frag#3 Fuente : <http://www.pitouch.fr/frag-3-photos-video.html>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.48>



Autor : Evelyn Biecher

Espectaculo : Frag#3

Fuente : <http://www.pitouch.fr/frag-3-photos-video.html>

<http://www.afluir.es/index.php/afluir>

www.afluir.es

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.48>

Referencias

Antígona de Sofocles Madrid, Edimat, 2002. ISBN 84-9764-007-1.

David Bourbonnaud, « André Antoine, diffuseur et traducteur ? » in Protée (« Les formes culturelles de la communication »), volume 30, numéro 1, printemps 2002

Henry David Thoreau, La Désobéissance civile, Paris, Mille et une Nuits, 2000 (ISBN 978-2-84205-062-7 <https://doi.org/10.7202/006693ar>)

Jaidy Diaz B. www.jaidydiaz.co

Jean-François Lyotard, La condition postmoderne, Paris, Les éditions de minuit, 1979, (ISBN 978-2-7073-0276-2)

Le dialogisme dans le théâtre moderne et postmoderne Marvin Carlson Dans Études théâtrales 2004/2-3 (N° 31-32), <https://doi.org/10.3917/etth.031.0108>

Richard Kostelanetz, "John Cage, promotor de la conciencia revolucionaria", en Usar revolución cultural ? Buenos Aires, 1972, Rodolfo Alonso Editor.

Société Pitouch Company www.societepitouch.com

afluir

Revista de Investigación y Creación Artística.

DOI: 10.48260/rafi

<https://www.afluir.es/index.php/afluir>

afluir

ISSN-e: 2659-7721

DOI: 10.48260/rafi

AFLUIR es una Revista digital de Investigación y Creación Artística.
Su edición es responsabilidad de la Asociación Acción Social y Arte. AASA

<https://www.afluir.es/index.php/afluir>
revistaafluir@gmail.com