

Sobre Remolinos

Liminalidades lúdicas
entre el arte y la educación





Índice

- P. 4 Entre arte y educación: remolino, liminalidad y juego. Elena Rocamora Sotos y Wenceslao García-Puchades
- P. 12 Apuntes sobre la video carta como herramienta experimental en el ámbito de la educación. Rubén Marín
- P. 20 Zona Coral. Laura Szwarc-Akántaros
- P. 26 Expandir las aulas para experimentar la ciudad como campo de acción artística y educativa. Amparo Alonso-Sanz y Elia Torrecilla
- P. 38 Lo que hay entre como metodología de aprendizaje. Álvaro Porras
- P. 52 Escrituras experimentales: notaciones y registros poéticos. Ana Hernández Gándara
- P. 64 Idas y venidas y la partitura como espacio liminal. Carlos Izquierdo
- P. 70 O tres personas juntas. Elástica
- P. 76 imágenes e identidad. La cultura visual en juego. Frederic Torres Úbeda y Beatriz Olmeda Gil
- P. 86 Objetos mnésicos: el poder de los objetos en el arte y la educación en movimiento. Irene López Secanell

- P. 96 Proyectar el cambio: TALLER y MUESTRA audiovisual ecosocial. Lorena Rodríguez Mattalía
- P. 108 Arte Para El Cambio. Artivismo participativo para la transformación ecosocial. Marco Ranieri
- P. 118 En los márgenes del juego: una propuesta lúdica para repensarnos. Massa Salvatge
- P. 124 El algoritmo natural del arte de crear espacios. Ricard Ramon
- P. 140 El precine como vehículo de experiencias de aprendizaje multidimensional. Sandra Martorell
- P. 148 ¿Cómo abrir el cielo? ¿Cómo abrir un libro?
¿Cómo abrir la mente? ¿Cómo abrir un candado?
¿Cómo abrir una nuez? ¿Cómo abrir un abrefácil?
¿Cómo abrir una puerta? ¿Cómo abrir los ojos?
¿Cómo abrir las piernas? ¿Cómo abrir el culo?
¿Cómo abrir una cuenta? ¿Cómo abrir una tumba?
¿Cómo abrir la muñeca? ¿Cómo abrir un melón?
Sinergias
- P. 179 Diccionario
- P.186 Biografías

Entre arte y educación: remolino, liminalidad y juego

Elena
Rocamora Sotos
y Wenceslao
García-Puchades

Este libro es un remolino, un espacio donde se refleja el movimiento circular de dos disciplinas que convergen hasta entremezclarse. Arte y educación giran y con ellas las instituciones que, en parte, las recogen; estos ámbitos que otrora parecían desarrollarse en esferas de acción separadas se presentan a continuación como una conexión que produce, cual remolino, una energía que desplaza. Las experiencias recogidas en esta publicación tienen como factor común la confluencia arte-educación, la motivación por reflexionar desde diferentes prácticas y lenguajes las sinergias que se producen en la liminalidad, la confusión conceptual y la consecuente difuminación de los límites establecidos.

Antes de adentrarnos en la descripción de este efecto remolino, nos gustaría describir aquellos giros que, bajo nuestro parecer, son los propulsores de este movimiento: el giro educativo en las artes y el giro artístico en la educación.

El primero de los giros evidencia una tendencia en aumento en las instituciones artísticas, tanto museos como centros culturales, por su interés por la cuestión de la educación. Su preocupación por programar actividades para el público, que cada vez se entiende en un sentido más amplio, les lleva a aumentar la relevancia y el número de integrantes de sus departamentos de educación. Esto les permite aumentar la oferta de actividades dirigidas a la formación artística, la mediación y los compromisos comunitarios.

Muchas de estas actividades se basan en el establecimiento de una relación directa entre agentes antes separados como artistas consagrados, artistas emergentes, público general, estudiantes, personal del museo, profesorado, etc. Con ello aspiran a proporcionar oportunidades para la enseñanza, el intercambio de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas. Al adoptar este enfoque, las instituciones artísticas buscan trascender su función como centros de exposición convirtiéndose también en lugares de producción de conocimiento desde el arte y la pedagogía.

Además de un interés por la formación artística interna, muchas instituciones artísticas también han evidenciado un giro educativo en su intento de acercar las artes a la ciudadanía y desempeñar un papel más activo en la comunidad. Este enfoque holístico lo desarrollaron progresivamente al diseñar programas educativos específicos dirigidos a la ciudadanía local o establecer colaboraciones significativas con escuelas y otras instituciones educativas.

Una parte crucial de este giro es la realización de eventos y exposiciones dirigidas al público no experto. Al hacer que las obras de arte sean más comprensibles y accesibles, las instituciones artísticas

han contribuido a la apreciación general de las artes en la comunidad y han reforzado su conexión con la vida cotidiana. Asimismo, han implementado procedimientos para ampliar la accesibilidad y permitir que la institución sea para todas las personas. Esta inclusividad no solo democratiza el acceso a las artes, sino que enriquece la diversidad de perspectivas y experiencias dentro de las instituciones artísticas.

La creciente preocupación por acercarse a diferentes públicos también la podemos detectar en la práctica artística, donde las propias creadoras son las que, desde finales del siglo pasado, abren sus procesos involucrando a agentes específicos hasta llegar a depender, en algunas propuestas, completamente de ellos para la realización de las obras. Arte relacional, artivismo o prácticas colaborativas son algunos conceptos que se han empleado para definir aquellas producciones que, directa o indirectamente, al adquirir procesos, métodos y conceptos de la educación, se relacionan con los públicos con la motivación de incidir en la sociedad. De esta suerte, podemos decir que el viraje hacia lo educativo en las artes compromete a museos, centros culturales, espacios no institucionales, colectivos y artistas que trabajan de forma individual.

Por su parte, el giro artístico de las instituciones educativas evidenciaría una tendencia en la forma en que se aborda la educación al priorizar la creatividad y expresión artística, problematizar la educación visual y sensibilidad estética, y apreciar las artes como elementos esenciales del proceso educativo. Con ello buscan formar académicamente a las estudiantes a través de un aprendizaje más integral y significativo.

En la organización de un centro educativo, el giro artístico se evidencia en la integración de las artes tanto en el currículo académico como en la vida escolar. En sus proyectos de centro no solo asignan tiempo para las clases de arte, sino también incorporan elementos artísticos en otras áreas del aprendizaje, reconociendo la importancia de la creatividad en todas las disciplinas. A través de la realización de proyectos basados en las artes visuales, la música, la danza, el teatro o la escritura creativa, pretenden estimular la capacidad inventiva de las estudiantes. Igualmente, suelen establecer colaboraciones con artistas y profesionales del arte, así como organizar eventos y exposiciones artísticas dentro y fuera del entorno escolar. Estos eventos además de brindar oportunidades para exhibir el trabajo creativo de las estudiantes contribuyen a crear una cultura escolar que valora las artes.

En el propio acto educativo, el giro artístico también se muestra en el modo en que el profesorado adopta métodos crea-

tivos en su docencia: desde la integración de técnicas artísticas en la planificación y presentación de sus lecciones, hasta el uso de elementos narrativos y técnicas de *storytelling* para hacer que los conceptos sean más accesibles y memorables. La evaluación también puede ser diseñada de manera más creativa, permitiendo al alumnado demostrar su comprensión a través de proyectos artísticos, presentaciones creativas o la creación de obras que reflejen su aprendizaje. En su giro a las artes, el profesorado puede estimular la exploración de diversas formas de expresión, alentando a sus estudiantes a utilizar no sólo las palabras, sino también otros lenguajes artísticos para expresarse y comprender conceptos. Además, en sus actividades del aula, suelen organizar colaboraciones con artistas y profesionales creativos para enriquecer la enseñanza. Esto incluye la organización de charlas, talleres o proyectos conjuntos que brinden a sus estudiantes experiencias directas con el mundo artístico.

El remolino: la convergencia creativa entre el giro artístico-educativo

Una vez descritos los movimientos angulares de reciprocidad que acontecen en las instituciones artísticas y educativas, no es descabellado esperar que el encuentro entre ambos tenga algún efecto en el modo en el que tradicionalmente estas instituciones se han relacionado. No es intención de este libro indagar en esta tradición. Tampoco negar ni desarrollar aquellos aspectos donde la vinculación no acontece. Todo lo contrario. Nuestra motivación es profundizar en aquellos nexos que muestran que la relación entre arte y educación no es fruto de una aventura efímera, sino de un idilio duradero.

En nuestra opinión, la convergencia de los dos giros mencionados ofrece espacios ideales para que estos nexos proliferen. Así como en la atmósfera, donde la confluencia de corrientes ascendentes y descendentes generan remolinos, el encuentro de los giros artístico y educativo en sus respectivas instituciones produce una tolvenera de transformación. La convergencia del movimiento descendente de las instituciones artísticas —por su intento de aterrizar unas prácticas que en muchas ocasiones se realizaban de espaldas a la ciudadanía— y el ascendente de las instituciones educativas —por su intento de elevarse para mirar más allá de la función social y la lógica del mercado— no solo diluye las fronteras que los separaba, sino que cambia de sitio a aquellos

objetos que en el pasado las han identificado. La confusión generada por este fenómeno ofrece posibilidades para el florecimiento de la creatividad educativa, pero además fortalece la base educativa y el compromiso comunitario de los centros artísticos, creando un entorno en el que ambos coexisten armoniosamente.

Este remolino crea nuevos espacios sin fronteras, liminales, difusos, en los que las artes y la educación pueden relacionarse tomando prestados elementos de unos y de otros, pero, sobre todo, potenciando aquellos elementos que han compartido tradicionalmente. El remolino encapsula la danza eterna entre la creatividad y la educación. Simboliza la armonía de opuestos, recordándonos que, en la intersección de la creatividad libre y la educación estructurada, la dualidad se disuelve, dando paso a una síntesis más profunda y enriquecedora. Un espacio creativo que, al desafiar nuestras nociones preconcebidas y abrazar esta interconexión, se convierte en un terreno fértil donde impulsar cambios fundamentales para nuestra sociedad.

La liminalidad: más allá de las dualidades

En el umbral creativo, la convergencia de los giros artístico y educativo se manifiesta como una fuerza transformadora que trasciende las limitaciones individuales y se proyecta hacia un futuro común. Al trascender las fronteras establecidas, el papel del arte-educación no es sólo el de inspirar, sino el de abordar directa y activamente los desafíos de la realidad en que vivimos. Con ello, este espacio liminal se convierte en el epicentro no sólo para la formación personal, sino para la creación de un tejido social más fuerte. Un recordatorio de que el ingenio nunca debería separarse de los asuntos sociales, públicos y comunitarios.

Al tocar el ámbito de lo común, la confluencia entre arte y educación se convierte en una fuerza poderosa que nos ayuda a situarnos en el umbral del cambio político. En cada paso de esta convergencia se producen fuerzas colaborativas que revelan la verdad oculta en la bruma de la incertidumbre y trazan un camino hacia una sociedad más informada, cuidadosa y comprometida.

Si hemos hecho girar las líneas que dibujaban los contornos de las materias y encontrado puntos de conexión, ¿por qué no continuar ensanchándolas, estrechándolas o entremezclándolas, dándoles forma de cadena o de espiral y llevándolas más allá de la institución,

de la artista, la profesora y la comisaria? ¿Qué hay más allá o más acá de todas aquellas fórmulas que ya conocemos? Porque después de este remolino, los contornos ya no limitan. Ya no son barreras ni fronteras. Tampoco laderas del río donde la energía fluye en forma de cauce. Se han convertido en puntos de contacto que se expanden en forma de espacios liminales. Un mar donde lo confuso se extienda en lo difuso. La liminalidad se abre paso a una formulación inacabada, o más bien infinita, donde ambas más que apuntar a ser una misma cosa, se presentan como algo en continua relación. Nosotras, más que esperar que el viento amaine y se convierta en brisa, nos acogemos a la energía remolino en busca de otras formas posibles.

Lo lúdico: una invitación a hacer sin concepto

En la liminalidad del arte y la educación, este libro construye un espacio sin categorías previas en el que el entendimiento y la imaginación pueden *jugar* en armonía, ya que no hay un concepto claro y preciso que dirija la atención de lo experimentado.

No ha sido casualidad que el presente libro haya adoptado una perspectiva lúdica para explorar dicho espacio liminal de una manera creativa. Por un lado, hemos ocultado la procedencia institucional de las prácticas aquí descritas. Con ello, buscamos destacar ese espacio intermedio y ambiguo que, a nuestro parecer, caracteriza la relación actual entre el arte y la educación. Pero también, el juego está presente en cada una de ellas. Gran parte de las propuestas descritas pueden entenderse como una práctica lúdica en la que las participantes exploran nuevas ideas, conceptos y formas de comunicar sus pensamientos o emociones. Sin embargo, al igual que en muchos juegos, podrán hacerlo siguiendo ciertas reglas, aunque estas pueden ser fijadas o establecidas por las mismas participantes en el transcurso del juego. La elección de seguir o romper estas reglas contribuye a la singularidad y originalidad de la propuesta. Por otro lado, muchas de ellas se construyen a partir de retos que tienen que ser abordados de manera individual o colectiva, por lo que van asociadas con una fuerte conexión entre la exploración del contexto y el descubrimiento de nuevos estilos y modos de hacer. Además, al involucrar corporalmente a sus participantes, de manera similar a cómo los juegos implican a sus jugadoras, pueden despertar emociones, generar reflexiones y ofrecer

experiencias que van más allá de la realidad cotidiana, lo que contribuye a una sensación de libertad y autonomía.

Sin embargo, el enfoque lúdico empleado por las prácticas que presentamos no se limita a intensificar su dimensión creativa, sino pedagógica, ya que consigue que el aprendizaje sea más atractivo, significativo y efectivo. La diversión asociada con dichas prácticas provoca que las participantes estén más comprometidas y dispuestas a participar activamente en la tarea de aprendizaje. De igual manera, buena parte de ellas implican la interacción social y la colaboración, lo que facilita el desarrollo de habilidades sociales importantes como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. También ofrecen un espacio seguro para la experimentación y la práctica. Los errores no suelen tener consecuencias graves en el mundo real del juego, lo que permite a sus participantes probar nuevas ideas y enfoques sin miedo al fracaso.

En un intento de clasificar la dimensión lúdica de las prácticas aquí descritas, utilizaremos diferentes categorías. Aunque somos conscientes de que muchas de ellas podrían pertenecer a más de una categoría, consideramos que esta clasificación le ofrece a la lectora una guía que le oriente en su recorrido personal. A lo largo de estas páginas se encontrará con *juegos escénicos* centrados en la performatividad, los cuerpos, el espacio o los objetos utilizados; *juegos textuales*, cuya componente fundamental es la palabra y la escritura; *juegos audiovisuales*, ligados a la producción de imágenes y sonidos; y *juegos sociales*, cuya pretensión es la de provocar una reflexión crítica sobre asuntos cotidianos.

Como representantes de las prácticas lúdicas que centran su atención en la puesta en escena nos encontramos con aquellas que destacan el carácter colaborativo de sus acciones, como el taller *Sinergias*; las que resaltan la potencialidad semiótica y expresiva del espacio, como *El algoritmo natural del arte de crear espacios* de Ricard Ramón; o de los objetos y cuerpos, como los *Objetos mnésicos* de Irene López Secanell, las *Escrituras experimentales* de Ana H. Gándara, *En los márgenes del juego* de Massa Salvatge, o *Expandir la aulas para experimentar la ciudad como campo de acción artística y educativa* de Amparo Alonso y Elia Torrecilla.

Como ejemplo de prácticas lúdicas textuales presentamos el taller realizado por la Asociación Akantaros, que en *Zona coral* propone una escritura performativa y en fragmentos; o la realizada por Elástica, *O tres personas juntas*. Las dos nos invitan a realizar una práctica de escritura creativa y colectiva en la que combina texto e imagen. También cabe destacar el trabajo de Álvaro Porras, quien en *Lo que hay entre* desarrolla un ensayo visual que pretende ofrecer una narración

holística a partir de la asociación entre el pronombre “lo”, la conjunción “que”, el verbo “hay” y la preposición “entre”. Este enfoque, más próximo a un juego referencial que a una herramienta científica, busca estimular procesos de investigación en áreas tan diversas como las narrativas hipersticiosas de la ciencia ficción, los mecanismos de subordinación política, las dinámicas socioeconómicas en relación con el trabajo y la genealogía de los espacios liminares.

Resaltando el componente audiovisual, recogemos diferentes propuestas prácticas, como por ejemplo *Explorando las raíces de la cultura visual* de Sandra Martorell, quien propone talleres de lo que se conoce como precine, para que las participantes experimenten directamente con los fundamentos del cine, a través del descubrimiento y creación de ingenios ópticos como el taumátropo, el zoótropo, el praxinoscopio o el fenaquitiscopio. También es destacable el taller realizado por Carlos Izquierdo, quien en *Idas y venidas y la partitura como espacio liminal* vincula la creación gráfica con la interpretación sonora, deshaciendo los roles a priori diferenciados de oyentes y compositoras, y estableciendo esos caminos compartidos de ida y vuelta que surgen de la interdisciplinariedad entre sonido y grafía.

Finalmente, como ejemplo de prácticas lúdicas preocupadas por las reflexiones acerca de problemas sociales presentamos la propuesta de Marco Ranieri sobre el *Aula de Ecoarte, La vídeo-carta como herramienta de intercambio de experiencias* de Rubén Marín, el taller y muestra audiovisual ecosocial de Lorena Rodríguez Mattalía, o la *Experimentación y educación artística en los márgenes del currículum* de Beatriz Olmeda y Frederic Torres. Todas ellas muestran cómo es posible crear dinámicas grupales que compaginan la creación audiovisual con la concienciación social.

*Apuntes
sobre la video
carta como
herramienta
experimental en
el ámbito de la
educación*

Rubén Marín

En una época donde el contenido audiovisual está ampliamente influenciado por el paradigma hollywoodense, que se caracteriza por la homogeneización, la representación de la violencia y las distopías, así como por la omnipresencia de los *smartphones*, el auge de las redes sociales, la inmediatez, los algoritmos y el *scroll*, la práctica de enviar video cartas puede parecer anticuada e incluso superflua. ¿Por qué dedicar esfuerzos a la elaboración y envío de video cartas cuando disponemos de numerosas aplicaciones que permiten mantener conversaciones en tiempo real mediante videoconferencias?

Sin embargo, mantener una correspondencia por video carta va más allá de la transmisión de un mensaje a través de un medio audiovisual, donde las palabras son acompañadas por la presencia física del emisor. Este singular formato, expandido con la aparición de video cámaras y, después, los *smartphones*, explora las posibilidades expresivas tanto del contenido visual como del sonoro, expandiendo los límites del lenguaje audiovisual. En este sentido, el envío de video cartas se concibe como un ejercicio de experimentación creativa, que posee un enorme potencial para activar ideas y reflexiones, así como para experimentar con las herramientas audiovisuales.

A pesar de que la tecnología digital ha democratizado el acceso a las herramientas audiovisuales, un fenómeno inconcebible hace algunas décadas, la mayoría de proyectos que integran el cine en las aulas mantienen las mismas metodologías y estructuras jerárquicas que predominan en la industria cinematográfica. Aunque en la actualidad prácticamente cualquier persona puede grabar y editar vídeos con su teléfono móvil y diversos programas de edición, algunos de ellos accesibles en línea y de forma gratuita, estos proyectos continúan adoptando una configuración que privilegia la eficiencia y el rendimiento, siguiendo un modelo jerarquizado similar al militar, “que no tiene nada de colectivo, a pesar de que necesite un trabajo en equipo lo más armónico posible” (Bergala, 2007, 194).

Además, en este tipo de proyectos, donde el trabajo se divide siguiendo los roles de un equipo de cine, la participación está lejos de ser equitativa. Esta dinámica reproduce las mismas jerarquías presentes en la vida cotidiana y en el entorno escolar, donde algunos estudiantes tienen más voz y poder que otros, creando divisiones entre “los dominantes y los dominados, los «herederos» y los culturalmente desposeídos, los que «tienen futuro» y los que «no tienen futuro»”(Ibid., 195).

Sin embargo, en los proyectos que aquí nos ocupan, cada participante es responsable y único autor de sus cartas. Aunque se ha partido de un proceso colectivo, durante los talleres, se han compartido



Fig. 1 Durante la tercera sesión de los talleres en Teruel. *Correspondencias Teruel – Laponia: video cartas entre zonas despobladas.*



Fig. 2 Vista de la exposición en Teruel. *Correspondencias Teruel – Laponia: video cartas entre zonas despobladas.*

ideas, reflexiones y dudas y, las video cartas han sido mostradas conjuntamente en varias exposiciones y proyecciones, el montaje final y, por tanto, las decisiones definitivas respecto a cada carta, corresponden a cada uno/a de los/las participantes.

La versatilidad de la video carta hace que sea un formato que puede ser empleado en multitud de proyectos y contextos, tanto por expertos como por principiantes. Para los cineastas o expertos, realizar una video carta supone un reto considerable, pues “una carta es, por definición, un ejercicio muy personal y no admite, por razones presupuestarias, la parafernalia de la producción audiovisual” (Ramoneda, 2011, 7). Esto les obliga a salir de su zona de confort y, en cierto modo, volver a sus orígenes, “a la fase artesanal de su aprendizaje” (Ibid). Por el contrario, para los principiantes, la video carta abre la posibilidad de que puedan entenderse a sí mismos como cineastas o artistas.

El formato de las video cartas es enormemente flexible ya que cada carta puede funcionar como un apartado diferente en el que abordar temas y emplear formas distintas sin necesidad de justificación alguna. Además, al igual que en el formato escrito, la video carta invita a tratar temas íntimos y personales, pero, también, cuando se trata de una pieza que va a ser expuesta o mostrada de alguna manera, tienen cabida cuestiones de índole social o político que nos afectan a todos.

En un tiempo en el que existe en las aulas un grave déficit de atención, la realización de las video cartas fomenta la escucha, la empatía y las habilidades comunicativas en general. Los participantes deben de tomarse un tiempo para pensar y poner en orden sus ideas y sentimientos, así como para buscar y elegir las palabras, imágenes y sonidos adecuados.

La adopción de un enfoque que privilegia la narración en primera persona, desde la subjetividad de cada participante, fomenta la autonomía en las personas involucradas. Este enfoque adquiere especial relevancia en entornos educativos como institutos y universidades, donde los estudiantes se encuentran abrumados por una carga considerable de tareas, y se descuida el fomento de sus habilidades de expresión libre, así como el tiempo para reflexionar sobre su propia identidad e intereses personales, aspectos esenciales para el desarrollo del autoconocimiento.

Por otra parte, las video cartas se presentan como una herramienta valiosa para la investigación etnográfica. Permiten acercarnos a conocer a personas o colectivos geográficamente distantes, otorgando voz directa a los habitantes de estos territorios. De esta manera, los participantes pueden reflexionar sobre sus problemáticas, intereses o aspiraciones, al tiempo que les brinda la oportunidad de compartir ideas y

explorar conjuntamente posibles estrategias de acción o transformación para sus respectivas comunidades.

En un tiempo en el que las imágenes y las narrativas en torno a estas adquieren más importancia que nunca, la incorporación de un espacio dedicado al análisis y la reflexión sobre estas en el ámbito de la educación reglada se vuelve indispensable. Proyectos como los abordados en este texto, centrados en las video correspondencias, contribuyen a contrarrestar la escasa atención que suele prestarse a la imagen en movimiento en los entornos educativos.

Como hemos visto, las video cartas son una herramienta valiosa para fomentar la creatividad y la expresión individual de los participantes. Dentro del ámbito educativo, la utilización de video cartas puede resultar sumamente beneficiosa, no solo para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino también para promover la empatía y el autoconocimiento.

Al fomentar la expresión personal, la comunicación directa y la colaboración entre participantes de diversas regiones y países, las video cartas emergen como una herramienta para establecer conexiones con individuos y colectivos distantes o que, por diferentes razones, son de difícil acceso. No obstante, más allá de ello, esta modalidad posibilita la investigación y vinculación entre áreas y grupos sin requerir que la persona investigadora o cineasta se traslade físicamente, brindando así una perspectiva interna sobre los temas tratados, ya que son los propios habitantes quienes se autorrepresentan en estos espacios.

Fig. 3 Fotograma
– carta nº2 de
Dorsa Abolfa para
Nigar Nasibova.
Correspondencias Teruel
– Laponia: video cartas
entre zonas despobladas.

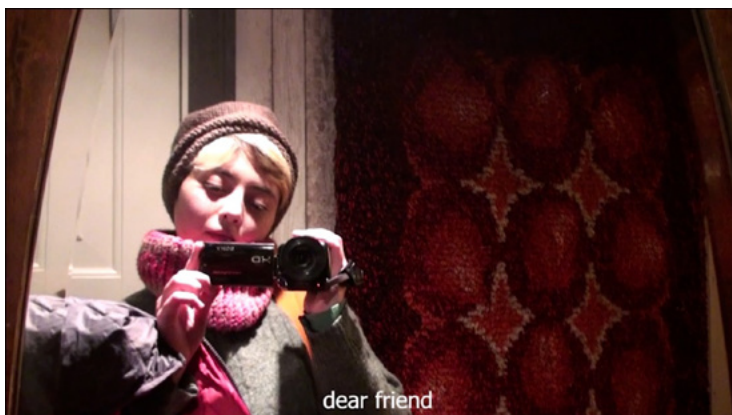


Fig. 4 Fotogramas –
carta nº1 de Finn Millar
para Paula Balsas.
Correspondencias Teruel
– Laponia: video cartas
entre zonas despobladas.



Fig. 5 Fotograma –
carta nº2 de Mary
Mousavi para Marina
Cortés. *Correspondencias*
Teruel – Laponia: video
cartas entre zonas
despobladas.





Fig. 6 fotogramas – carta n.º1 de Clover Christopherson para Ana Orihuela. *Correspondencias Teruel – Laponia: video cartas entre zonas despobladas.*



Fig. 7 Fotograma – Carta n.º1 de Raisa Ponce González para Fian Arrafiani. *Correspondencias Teruel – Laponia: video cartas entre zonas despobladas.*



Fig. 8 Fotograma de Carta N.º2 de Mazumder Falguni para Polina Menshikova. *Correspondencias Teruel – Laponia: video cartas entre zonas despobladas.*

Zona

Coral

Laura

Szwarc-
Akántaros



Movimiento I:

Recibimos una invitación de escritura. Se podría decir que en el instante mismo de escuchar la invitación, el “mecanismo lúdico” entra en acción: un ir y venir en el adentro y afuera (de una misma, de las cosas que rodean, envuelven, se esparcen) que lleva al sucederse de diversas prácticas. Así, mientras buscamos el título, el tono (¿el tono de voz?, ¿el tono de la frase?).

Respiro. Respiramos. Alcanzamos una naranja redonda y naranja; la elevamos en un sube y baja cuando, “en realidad”, tendríamos que buscar ese cuchillo y tenedor del que nos contaba/cantaba María Elena Walsh. Sin embargo hacemos otra cosa (podríamos decir que “ese hacer otra cosa” implica metaforizar) ¿Y todo arte –del mismo modo que el juego– no se inicia con la experimentación, la prueba, el ensayo, la aventura, el invento?

Dibujar, pintar, bailar, cantar, narrar, escribir: verbos que nos mueven al juego. Se trata de lo que se irá conjugando, que conduce a la acción. Eso hacen los verbos, se mueven, nos mueven. No nos dejan estáticos. Por eso mismo, en las experiencias que realizamos aparece el jugar de un modo u otro y otro más y otro...

Movimiento II:

Confiamos en la polisemia que atraviesa a los dispositivos artísticos y creemos que en esta diversidad de sentidos radica el potencial transformador del arte. Por lo tanto, nos interesa poner a disposición en cada una de las prácticas de arte-educación nuestra experiencia y nuestras herramientas participativas creando contextos que produzcan sus propias expresiones. Simultáneamente, el compartir experiencias con otros colectivos, aprender de ellos e intercambiar revitaliza el camino que hemos emprendido.

Movimiento III

Desde el principio de Akántaros, hace 20 años, sus integrantes pensamos en el hacer de manera colectiva y compartiendo con otras/os. Ser, de este modo, parte de una red que (se) integra, (se) entrelaza en una malla o varias y lleva a la interconexión hacia los objetivos comunes que se van ampliando. Además una red favorece la descentralización. Lo descentralizado ha sido una propuesta de nuestro trabajo. Movilizar el centro, acceder a lo horizontal.

El que se va a Sevilla / no pierde su silla.

El que se va a Sevilla, también va a Granada y si se apura o no, puede ir a León. Y en cada lugar le prestarán una silla.

Movimiento IV:

Una de nuestras líneas/zonas parte de las características que la danza posibilita, esbozamos un sendero para pensar cómo se manifiesta el cuerpo en estado de danza, de qué maneras lo hace y qué posibilidades abre ¿Cómo nos hace entender o pensar el cuerpo en su vinculación al espacio autogestionado y al espacio público? ¿Cómo la repetición se libera y lo mismo no es lo mismo? ¿Cómo ocupamos los espacios, qué cuerpo surge en los cuerpos colectivos, cómo avanzamos juntas en una dimensión del “ocupar”? Y, desde allí, coreógrafos constantes.

Estar en otro contexto implica, nos implica, en una agitación de la realidad; así como a provocar nuevos dispositivos de pensamiento y creación.

El propósito fundamental de *Todo se baila* es poner el foco en nuestros cuerpos en diferentes ámbitos y su despliegue. Detectar los movimientos (danzas) que de manera automática, involuntaria, inconsciente se van realizando durante el tiempo del lugar como hábito, y llevarlos a ser reconocidos y re-creados coreográficamente.

ficamente. Es decir, así como los cuerpos se manifiestan en todo momento en los espacios, ya sea con los compañeras/os —cuerpos que muchas veces disfrutan, se tensan, sufren, temen, se rigidizan sin darse cuenta de ello— vamos, a través del trabajo procesual, presentificando y representando coreografías que posibiliten la identificación, la comprensión, el placer del movimiento.

Durante toda la estadía nos sentimos dichosas de generar vínculos con la comunidad y compartir sentirpensares, prácticas y conversaciones.



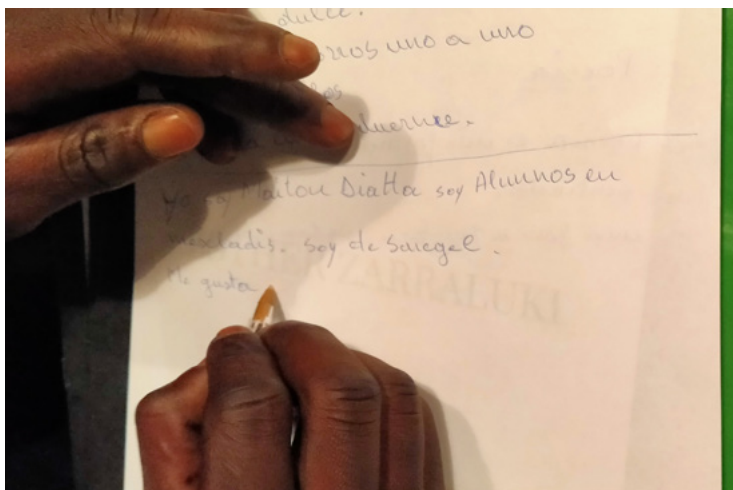
Otra experiencia que nos pone a danzar de alegría es *Álbum de poetas* que propone procesos diversos, a la vez que promueve la lectura, a partir de la poesía contemporánea escrita por mujeres españolas. La intención es hacer llegar el lenguaje poético a diferentes lugares hasta que se vuelva deseo y necesidad entre las personas de la comunidad.

El Álbum —en tanto que objeto, libro, cuaderno y archivo— despliega recuerdos y permite generar historias para pensarnos en el presente. La interacción entre la memoria, la lectura y la escritura nos revela que El Álbum guarda —a la vez que se va narrando, poetizando, encontrando nuevas significaciones— lo que sucede, lo que transcurre; y es al mismo tiempo la voz propia y el encuentro con la voz grupal, plural.

Movimiento final:

El hacer colectivo es parte fundamental de las texturas experienciales. Al decir parte o parte fundamental, en esta concepción de arte educación, no habría una parte más importante que otra. Cada situación hará de una parte u otra la privilegiada.

Creemos en poner en práctica sistemas colectivos y, a la vez, atender a cada singularidad. Sabemos que es un momento donde se valora cada hecho individual (que no implica singularidad sino su contrario) en desmedro del hacer colectivo, es nuestra decisión “desobedecer” a este mandato y a tantos otros que conducen a negar la existencia del semejante.





*Expandir las
aulas para
experimentar
la ciudad como
campo de
acción artística
y educativa*

*Amparo
Alonso-Sanz y
Elia Torrecilla*

En un interesante espacio cultural reunimos aproximadamente a 150 personas con el objetivo de reflexionar sobre las potencialidades pedagógicas de la ciudad educadora a partir de nuestra obra artística, pues ambas autoras compartimos una profesión, la docencia artística, un escenario común, las calles, y una misma práctica, el caminar como acción artística.

Este trabajo lo desarrollamos en nuestros roles de artistas, profesoras e investigadoras, integrando teoría, praxis y ‘poiesis’ desde la a/r/tografía¹ como metodología de Investigación Educativa Basada en el Arte. Concretamente, a través de la deriva encontramos un modo de operar congruente, donde confluyen nuestros valores, pensamientos y actos².

En nuestra experiencia como investigadoras ambas compartimos una inmersión situada entre el arte, la arquitectura y la educación guiada por Francesco Careri. Careri es profesor de Urbanismo en el *Dipartimento di Architettura dell' Università degli Studi Roma Tre*. Enseña una arquitectura social, revolucionaria y nómada, experimentando con un enfoque diferente de la enseñanza con una estructura peripatética que se desarrolla íntegramente a pie, con métodos de intervención basados en la experiencia del colectivo artístico Stalker³. Su propuesta educativa va desde lo individual a lo colectivo a través de las derivas, que son prácticas grupales de evaluación de las ciudades, de intercambio, de exploración, de traspaso de límites y fronteras. Tal es así, que, al encontrarse con una calle sin salida, o bien se saltan las barreras, incluso invadiendo propiedades privadas; o bien, si no hay alternativa alguna, se regresa sobre los propios pasos, pero a la inversa, de espaldas.

1

Rita Irwin, “Becoming a/r/tography”, *Studies in art education*, 54(3), (2013): 198–215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>; Ricardo Marín Viadel, “A/r/tografía Social: un enfoque metodológico en el contexto de las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación”, En Ricardo Marín Viadel y Joaquín Javier Roldán (Eds.), *Ideas Visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*, Universidad de Granada, 2017, 30–45.

2 Ricard Ramón y Amparo Alonso-Sanz, “La deriva paralela pedagógica. Un hilo educativo invisible entre Porto y París a través de narrativas personales”, *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2) (2019): 74–90.

Ricard Ramón y Amparo Alonso-Sanz, “Conversaciones visuales entre Porto y París: Deambulando para una educación artística en la ciudad”, *Revista Matéria-Prima*, 8(1), (2020): 188–198.

Ricard Ramón y Amparo Alonso-Sanz, “La deriva paralela como método en la investigación basada en las artes”, *Arte, Individuo y Sociedad* 34(3) (2022), 935–954, <https://dx.doi.org/10.5209/aris.76203>.

Elia Torrecilla, *La aventura de aprender. Guía “Cómo hacer una performance”*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020.

Elia Torrecilla y Miguel Molina-Alarcón, “Performances mínimas en el espacio urbano y colaboraciones a distancia. Propuestas de “Acciones Desapercibidas” como experiencia entre lo local y lo translocal”, *ANIAV - Revista de Investigación en Artes Visuales*, 1, (2017): 91–101.

3 Amparo Alonso-Sanz y Francesco Careri, “Pedagogía nómada. Sobre cómo enseñar Francesco Careri caminando”, *Observar*, Revista electrónica de didáctica de las artes, 16, (2022): 82–107. Recuperado de <https://www.observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/147>

Con Careri aprendemos que los muros no existen y ello siembra en nosotras la necesidad de romper las paredes de nuestras aulas.

Con todos estos elementos, y uniendo fuerzas, respondemos a esta necesidad de ruptura en común proponiendo una expansión a través de una experiencia en la que se atraviesen las paredes de las aulas para expandirlas y que de ese modo se produzca un intercambio entre sí y con la ciudadanía, y un intercambio entre el arte y la educación.

El aula expandida o la ciudad como laboratorio

Algo posee la ciudad que se nos ofrece como un área de exploración inexpugnable, imposible de abarcar, descomunal y en su inmensidad peligrosa. Especialmente las metrópolis, las ciudades nocturnas, los suburbios, las periferias y otros lugares liminares son rechazados a menudo. Y tal vez porque lo desconocido, lo oculto, lo nuevo siempre asusta y porque huimos de los miedos y los fantasmas que visitan nuestra mente, evitamos mirar la ciudad con ojos renovados dispuestos a sorprenderse, prescindimos de la ciudad como un lugar de aprendizaje.

Pero la urbe es al mismo tiempo tremendamente atractiva para personas valerosas, enérgicas e intrépidas con predisposición a explorar, a superar los temores públicos, a reírse de las vergüenzas propias y ajenas, a saltar fronteras psicológicas y físicas. Las metrópolis son tableros de juego, son campos para la acción, para el arte de acción y también para las acciones mínimas como intervenciones en el territorio insignificantes en tamaño, pero trascendentes para sus agentes y públicos.

La ciudad es también un lugar para formar personas, así como sus miradas para con el arte y la educación en un ejercicio de apreciación estética por lo urbano como entorno patrimonial donde desarrollar miradas particulares⁴.

Esto es lo que deseamos lograr con nuestros participantes, la ciudad como un laboratorio y el urbanismo como una forma de aula expandida. Son diversos urbanistas quienes han salido de su estudio para pisar la ciudad y modificarla. El urbanista Secchi⁵ considera que el urbanismo puede ser entendido no como una colección de obras, proyectos, teorías o normas, sino como los rastros de un gran conjunto de experiencias prácticas y conscientes de cambio del territorio y la ciu-

4 Ricard Huerta. La ciudad y sus docentes: miradas desde el arte y la educación. (UOC, 2015).

5

Bernardo Secchi. *Primera lección de urbanismo*. Facultad de arquitectura y urbanismo. (PUCP, 2014).

dad. Jane Jacobs **6** es una urbanista que, en lugar de construir desde arriba, pisa la ciudad y la observa, y con su mirada puede transformar lo que pasa en las calles, en las aceras, con una danza colectiva. Ella pone sentido común y sentimiento común. Se refiere a que la vigilancia urbana mediante cámaras deja de ser necesaria cuando todos los cuerpos salen a mirar en las calles. En su mirada ella habla de la danza de las aceras. A partir de ahí, entendemos la ciudad como laboratorio donde suceden cosas, pensando en movimiento, desde la acción, donde caminar con la cabeza y pensar con los pies, como hacían los peripatéticos quienes hacían de las calles sus aulas y del caminar el flujo de su pensamiento, de sus divagaciones. Comprendemos la ciudad como el lugar donde pueden tener lugar acontecimientos educativos íntegramente a pie, en la ciudad y nunca dentro del aula, cuestionando la visión funcionalista del tiempo propio de las prácticas de la enseñanza contemporánea **7**.

La ciudad como campo de creación artística, de juego, descubrimiento y encuentro

Todo ello es una certeza para artistas situacionistas, surrealistas, dadaístas y para artistas contemporáneos que hacemos de las derivas, de las prácticas cartográficas, de la *performance*, del arte público y del arte participativo una forma de artivismo. Acciones con el espíritu del *homo ludens* **8**, que es aquel que abandona la imposición de los ritmos marcados por la sociedad capitalista para recuperar la curiosidad infantil y la libertad que produce el juego. Pues tanto el juego como el caminar, son actividades propias del ser humano, prácticas que activan la necesidad de reconquistar el espacio público físico. De esta manera, asumir la actitud del *homo ludens* permite concebir la ciudad no solo como un escenario, sino también como un campo de juego.

Nuestras propias obras artísticas reflejan de manera lúdica un paso de lo individual a lo colectivo, pues lo personal es político, ambas superando y rompiendo límites, visibilizando desigualdades, enfrentándonos a ellas y atravesándolas para compartirlas.

Amparo Alonso-Sanz practica la deriva en ocasiones en familia, con amigos, con compañeros de trabajo o alumnado. Pero principalmente hace derivas a solas, caminando y corriendo. A través

6

Jane Jacobs. *Muerte y vida de las grandes ciudades* (Edic. orig. 1961. Capitán Swing ediciones, 2011).

7
Francesco Careri y María Rocco, "Arti Civiche / Civic Arts", En C. Silva, I. Oliveira y M. Labastida (Eds.), *Experiências pedagógicas sobre território nas escolas de arquitetura: de Porto Rico a Belgrado*, (Universidade do Minho, Escola de Arquitectura, Lab2PT 2019). Recuperado de <https://hdl.handle.net/1822/65374>

8

Johan Huizinga. *Homo Ludens*, (Edic. orig. 1938, Emecé Editores, 1957).

de ellas realiza una crítica a la visión turística de las grandes urbes y las habita por más de un mes para conocerlas en profundidad más allá de los monumentos, museos e hitos de los itinerarios comerciales. También revisa el derecho a habitar la ciudad como mujer, como *flâneuse*⁹. Sin embargo, no le basta con la experiencia exploratoria, estética, de aprendizaje, de enseñanza o de investigación derivada. Ella precisa dejar constancia mediante c/a/r/tografías que recogen esos recorridos, sus memorias, denuncias o reflexiones. Y a menudo esas c/a/r/tografías se tornan colectivas y precisan de la participación ciudadana en el espacio público. “Walking individually and collectively in observation of the practices of writing, artmaking, reading, documenting, and thinking in movement, both in place and displaced, through the events and vagaries of the temporal”¹⁰.

El trabajo de Elia Torrecilla parte de un caminar próximo a la *flânerie*, de un pasear sin rumbo y solitario que se convierte en una experiencia estética, pues trata de introducirse en la grieta de lo cotidiano para experimentar una disolución de los límites espacio-temporales tratando de provocar una interferencia en el devenir de la vida diaria de la ciudad: “habita y transita por los espacios del transeúnte, estrechamente vinculados a la existencia cotidiana, a la ciudad y a la arquitectura, a la intervención urbana y a la *performance*, donde se simbolizan estados de ánimo y experiencias vitales y se atraviesan los espacios ficcionales de una ciudad irreal y, al mismo tiempo, presentida”¹¹. Asimismo, investiga y transita no sólo los espacios físicos de las ciudades, sino también sus variantes virtuales. En sus recorridos, se sitúa en dichos límites y extrae de ellos el material para sus creaciones: fotografías, vídeos, sonidos y objetos encontrados que le permiten reconstruir la experiencia del “viaje”. En ocasiones y posteriormente, expande lo vivido para ser compartido en común a través de acciones colectivas.

9

Amparo Alonso-Sanz, “Una profesora flâneuse en París. Cartografías en la formación inicial de docentes”, *Arte, individuo y sociedad*, 32(2), (2020): 363-386. <https://doi.org/10.5209/aris.63670>

10

Alexandra Lasczik Cutcher y Rita Irwin, “Walkings-through paint: A c/a/r/tography of slow scholarship”, *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 14(2), (2017): 116-124. <https://doi.org/10.1080/15505170.2017.1310680>. Caminar individual y colectivamente en observación de las prácticas de escritura, creación artística, lectura, documentación y pensamiento en movimiento, tanto en el lugar como desplazados, a través de los eventos y caprichos del tiempo. (Traducción propia)

11

Lourdes Santamaría, “Elia Torrecilla: *These boots are made for walking (over you)*”, En T. Sentamans (Dir.), *La ciudad intermedia*, (Universidad Miguel Hernández, 2021, pp. 4-10).

De cómo proponemos a nuestros participantes esta idea

Desde ambos puntos de vista y con el objetivo de transferir este conocimiento artístico al ámbito educativo, se invita a nuestros participantes a experimentar modos de observar lo cotidiano, de valorarlo. Las propuestas de acción les llegan en forma de sobres, como pruebas a superar por equipos. Cada una de las acciones es diferente y en total recogen los siguientes títulos: *Re-colección*, *Lo que nadie lee*, *Lo que no suena*, *Robado de texturas*, *Positivado de huecos*, *El susurro*, *Listado de sabias del barrio*, *Pares de colores*, *Des-límite*, *¡¡Exclama!!*, *Pisadas*, *Stop!*, *A leer se aprende de pie*. De ellas han de quedar registros audiovisuales, fotográficos o sonoros, toma de pruebas, recolección de objetos... A medida que quienes asisten participan siguiendo las instrucciones de cada acción, la experiencia queda vinculada también a lo objetual como forma de elaboración artística porque siempre se les pide alguna forma de apropiación. Se usan distintas formas de captura, por ejemplo, fotográficamente, mediante toma de muestras y registros, a través del *frottage*, de la grabación de sonidos, imágenes..., etc. Lo hacemos mediante una propuesta lúdica de deriva por equipos asignándoles retos aleatoriamente que deben superar con la ayuda de un *kit* que contiene un conjunto de utensilios, como tijeras, pasta de modelado, objetos sonoros, pinzas, cuerbios, papeles, ceras, rotuladores, guantes, etc.

Estos utensilios no son sino una metáfora de herramientas que permiten al estudiantado sentirse preparado para desde la educación, experimentar el acto creativo, y una vez zambullidos en el arte, salir con otros puntos de vista y de escucha.

Pero, cualquier acción/intervención en el espacio urbano debe ser un intercambio: con el propio espacio y con sus habitantes. “Existe un elevado potencial estético en nuestros barrios más periféricos, tanto en lo territorial y conceptual, que puede ser aprovechado para enriquecer la mirada de sus habitantes y la relación con los lugares que habitan de manera cotidiana”¹². Por ello, incitamos a nuestros participantes a ofrecer a la ciudadanía formas de reconocimiento, de ánimo, de experiencia estética a medida que participan en el entorno. De este modo el barrio recibe la experiencia, y se producen “re-acciones” que son tan o más importantes que las acciones. El barrio se queda impregnado de la

12

Rafaele Genet y Antonio Manuel Fernández Morillas, “Un museo urbano efímero. La acción urbana artística como recurso de investigación a/r/tográfica para indagar sobre la imagen abstracta de la ciudad”, *On the W@terfront*. 65(8), (2023): 3–51. DOI:<https://doi.org/10.1344/waterfront2023.65.08.01>

huella de estos grupos de personas exploradoras, o tribus urbanas: cazadoras y recolectoras del asfalto. Y al mismo tiempo cada equipo se lleva un trocito de barrio en sus bolsillos y en sus teléfonos móviles.

La recuperación del cuerpo es fundamental en una sociedad que está mediada por el teléfono móvil, cuya pantalla es una interfaz que nos separa de la experiencia física. Por lo general la percepción que se tiene de la ciudad no es continua, sino más bien parcial, fragmentada, mezclada con otras preocupaciones, y en este sentido recuperamos la idea de des-arte y des-artista¹³. Esta idea plantea las acciones corporales como un modo de acercarse a la vida y de entenderla con, y a través del cuerpo haciendo uso del juego, pues este ayuda a alterar una identidad fijada, y “una identidad cambiada es un tipo de movilidad, de ir de un lado a otro”¹⁴.

Al finalizar la jornada de “acciones mínimas y placeres urbanos”, todos los grupos regresan al espacio cultural donde cada equipo comparte la experiencia a través de una reflexión conjunta que se materializa en la elaboración de una c/a/r/tografía colectiva. Una instalación artística *site-specific* en el suelo a partir de los materiales, sonidos, objetos que se traen de la calle. Se forma mientras vamos hablando, mientras cada equipo va saliendo delante del resto, y a medida que van narrando la experiencia de su deriva, mientras van mostrando cosas, papeles, palabras que ordenan a su alrededor con orgullo y felicidad. Con la intervención de cada equipo los elementos se agrupan, se clasifican, se sitúan, y así se crean los límites del territorio creado y se densifican las áreas “urbanas” que diseñan colaborativamente. Las personas participantes dialogan entre sí y ponen en relación sus hallazgos.

La cartografía queda compuesta por un crisol de detalles aparentemente insignificantes pero que son los que dejan constancia de la vida urbana: una grieta, una colilla, una sonrisa, un libro abandonado, la cualidad de saber escuchar de una vecina, un pedazo de papel que cuelga de una pared para convertir un muro que está en desuso en un improvisado museo.

De este modo, se hace visible/audible/palpable/olfateable/comestible una cartografía sensorial que muestra la importancia de la escala 1:1 en un cuerpo a cuerpo con la ciudad que se diferencia de la planificación urbana proyectada de manera visual, vertical y distante, y que es observada desde la pantalla de nuestros dispositivos móviles.

13

Allan Kaprow. *La educación del des-artista* (Árdora Ediciones, 2007).

Allan Kaprow. *La educación del des-artista*, 69.

14



Fig. 1 C/a/r/tografía resultante de la experiencia. Autoría propia, 2023.



Fig. 2 Participantes explicando sus derivas delante del grupo.
Autoría propia, 2023.

A modo de conclusión: la expansión como transmisión de conocimiento

La experiencia aquí descrita demuestra cómo el arte se puede transferir a lo educativo, de la deriva artística mostrada por dos artistas/investigadoras/docentes a la deriva pedagógica practicada por equipos de participantes. Y cómo la experiencia de aprendizaje se puede convertir en obra artística. Primero cuando la deriva pedagógica se convierte en una instalación *site-specific* colectiva a través de la c/a/r/tografía en un espacio cultural y en el barrio **figs. 1 y 2**. Y segundo cuando cada participante elabora una memoria visual de lo aprendido en un libro de artista **figs. 3, 4 y 5**.

Quienes participan de estas acciones serán personas encargadas de sembrar en otras futuras tribus la semilla que vuelve a la gente del revés, que camina con la cabeza y que piensa con los pies. Que aprende del presente y que paso a paso va abriendo caminos para proponer otros mundos posibles y otras calles donde el encuentro con el resto sea amable y no violento. Unas calles que sean espacios de juego, intercambios y aprendizaje. Unos lugares seguros para transitar y por donde fluya el pensamiento y el diálogo, pues la experiencia artística compartida con el estudiantado es, en primer lugar, una experiencia vital: “imitar la vida, como antes. Meterse de lleno. Enseñar a otros cómo” **15**.

Así, en este flujo constante que va desde lo individual a lo colectivo y viceversa, aparece un cuerpo social que es capaz de romper estructuras fijas.

Esto es algo que se entiende al observar la c/a/r/tografía que muestra el resultado, pues a través de sus objetos, y límites elásticos, este mapa colectivo **fig. 1** enseña la capacidad socializadora y transformadora del arte. Muestra cómo nuestra experiencia artística se filtra en nuestra experiencia docente que es transferida a nuestros participantes.



Fig. 3 Serie muestra de libros de artista de participantes. Ana Navarro, Sara Isabel García, 2023.



Fig. 4 Serie muestra de los libros de artista de participantes. Lydia López, Irene Albert, 2023.



Finalmente, esta queda reflejada a modo de memoria en unos libros de artista elaborados de manera individual por cada participante **figs. 3, 4 y 5**. Estos libros de artista manifiestan aprendizajes diversos. Irene Albert dice que con la deriva ha aprendido qué es una “práctica artística contemporánea, potencia la pedagogía de la observación, se trabaja en entornos urbanos, mirada estética y crítica, aprendizaje colaborativo, se adquiere responsabilidad, autocoñocimiento y empatía”. Ana Navarro destaca la idea de resistencia a la mercadería, que el pueblo ilumina la oscuridad, o la crítica a la gentrificación o al plan del Cabanyal de Valencia; también reflexiona sobre qué se considera arte y cómo pueden hacerlo, o si todo el mundo es artista, y qué es una psicogeografía. Esta transmisión tenemos la esperanza que se retransmita a las escuelas tal y como hemos hecho nosotras con ellas y ellos.



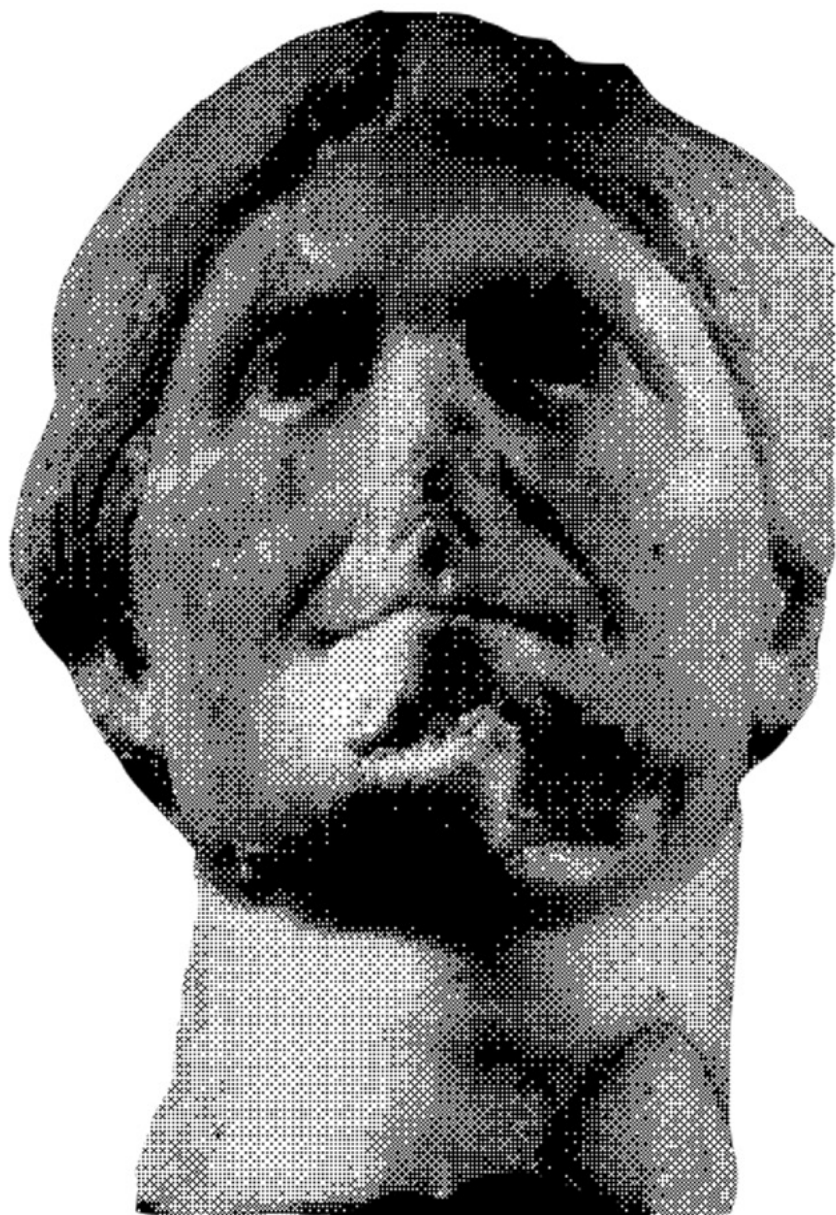
Fig. 5 Serie muestra de los libros de artista de participantes.
Ana Ballester, 2023.

Lo que hay entre como metodología de aprendizaje

Álvaro Porras

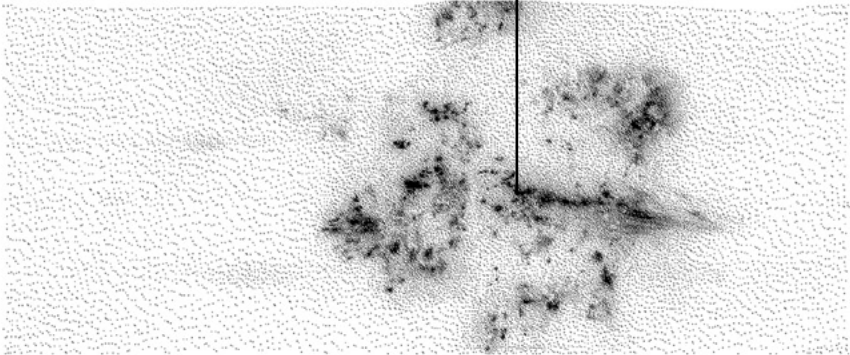
El ámbito académico está presenciando un cambio significativo al abrirse a nuevas metodologías de investigación y marcos teóricos provenientes de disciplinas que tradicionalmente se han evaluado bajo criterios científicos de otros campos. De estas metodologías surgen procesos de aprendizaje y modelos educativos que se configuran mediante interrelaciones abstractas y procesos concretos que dan pie a la generación de conocimientos –matéricos, historiográficos y políticos–, los cuales se constituyen como una representación reflexiva y racional de una multiplicidad de realidades. Concretamente, esta evolución se ve reflejada en el distanciamiento entre la investigación en prácticas artísticas, los estudios visuales y la historia del arte, evidenciando la emergencia de nuevos paradigmas académicos que desafían las estructuras establecidas.

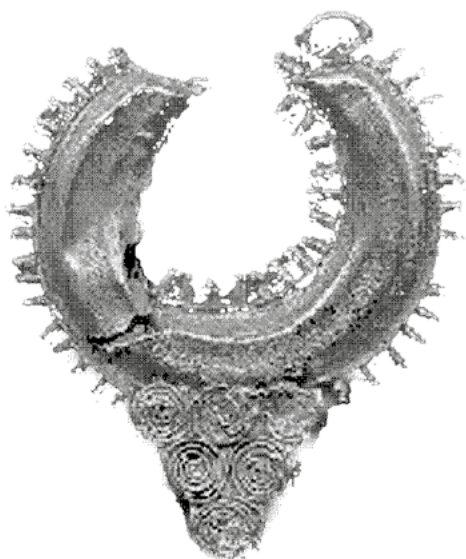
En este contexto, es fundamental desarrollar metodologías que fomenten y respalden este cambio de paradigma. Aunque algunos comportamientos artísticos puedan necesitar adaptarse a los modelos académicos convencionales, también es posible redefinir dichos modelos a partir de las tensiones generadas por estos comportamientos, lo que podría influir en los hábitos y modelos de pensamiento existentes. El objetivo de este trabajo es definir un modelo metodológico para los procesos de aprendizaje y la formulación de conocimientos en el campo de las prácticas artísticas, que no se limite exclusivamente a ningún proceso de formalización o conceptualización predefinido, sino que funcione como una meta–metodología artística en sí misma. Para lograrlo, se emplearán cadenas de asociación libre para establecer conexiones apofénicas entre términos y conceptos aparentemente no relacionados, lo que va más allá de su naturaleza lingüística y contribuye a difuminar los límites en la historiografía del mundo.



a

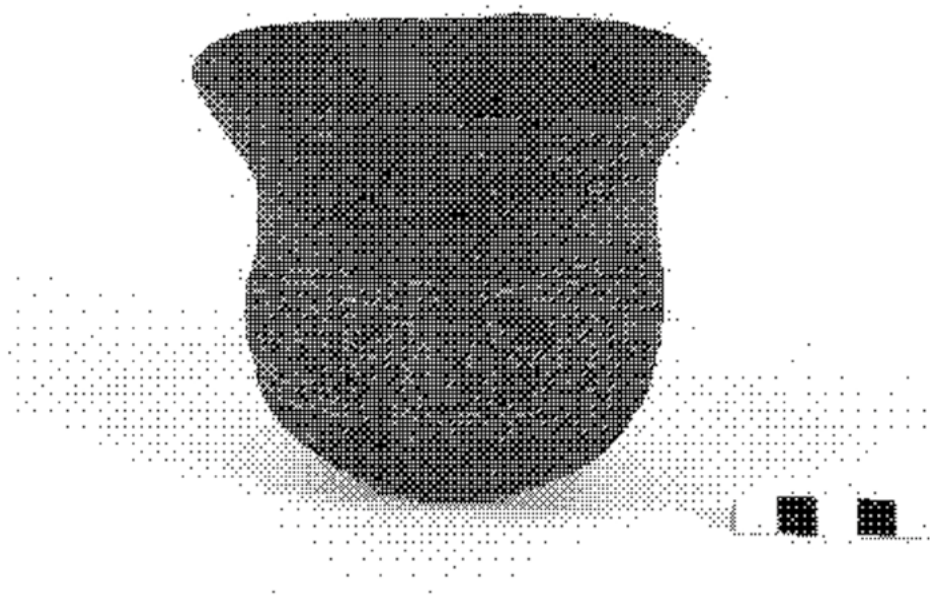
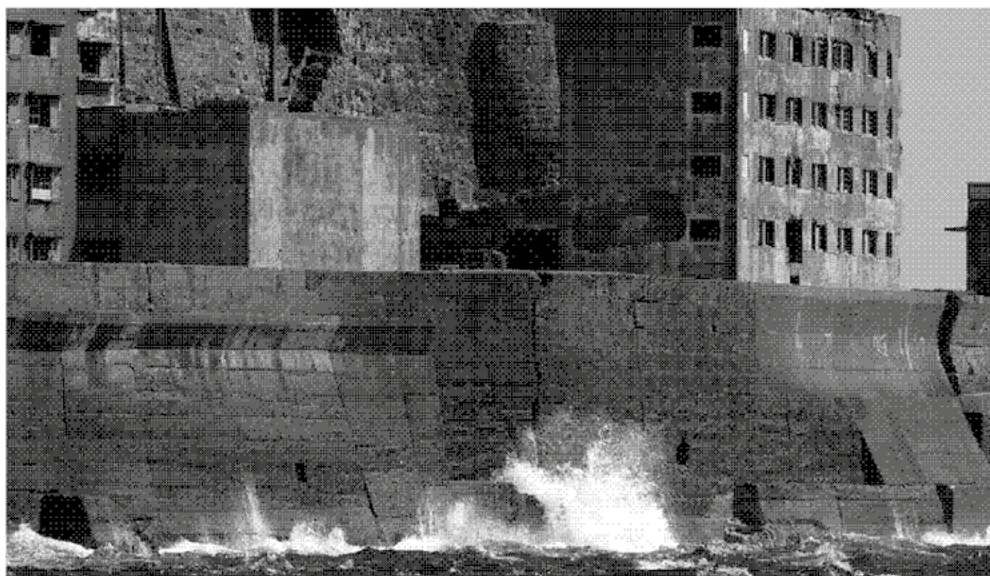


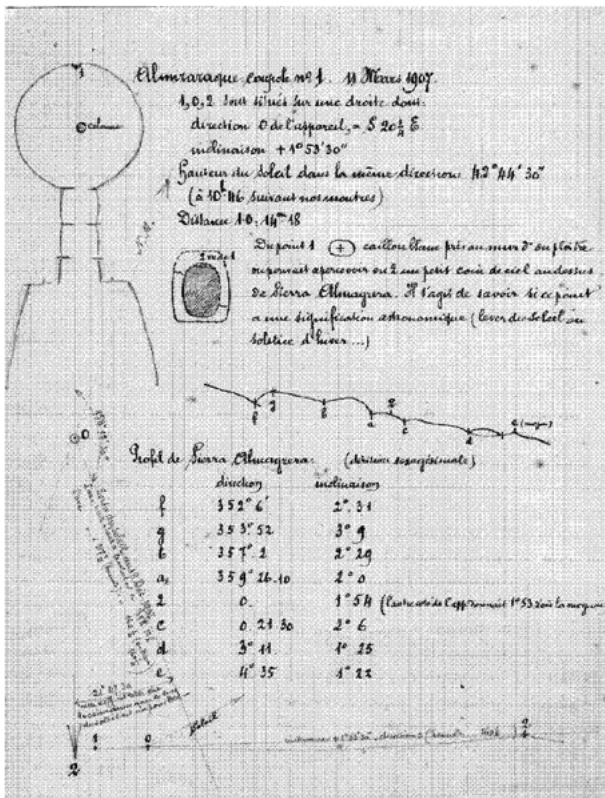










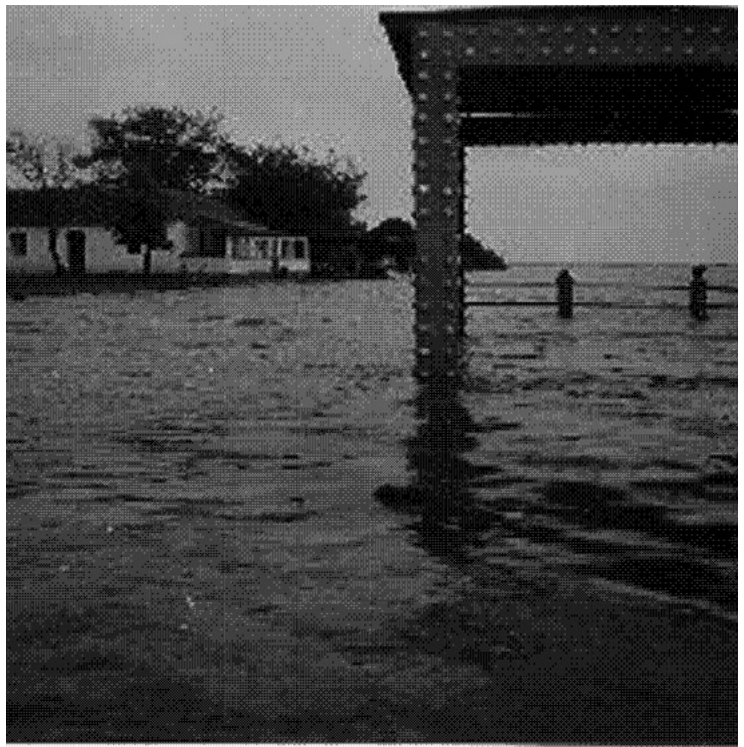


||

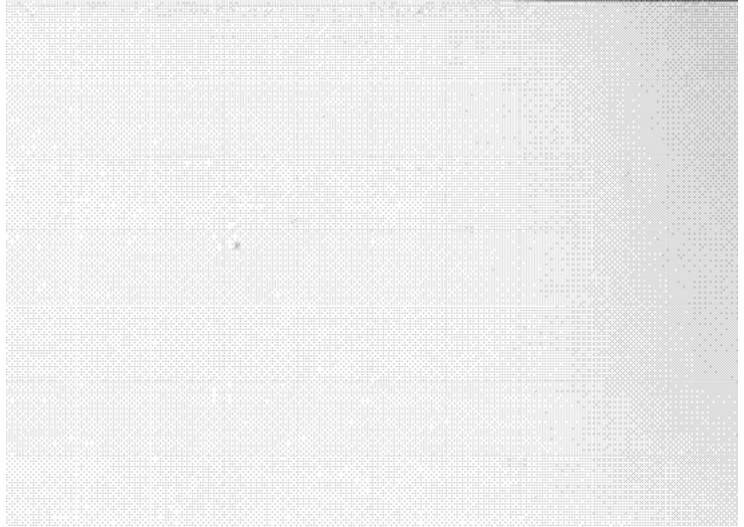
|



III



IV



Lo que hay entre lo que hay entre

El trabajo propuesto adopta la forma de un ensayo visual que busca ofrecer una narrativa integral a través de la asociación de elementos lingüísticos como el pronombre “lo”, la conjunción “que”, el verbo “hay” y la preposición “entre”. Este enfoque, más cercano a un juego referencial que a una herramienta científica, tiene como objetivo estimular procesos de investigación en áreas tan diversas como las narrativas hipersticiosas de la ciencia ficción, los estudios sobre arqueología y patrimonio material histórico, así como las dinámicas socioeconómicas en relación con el trabajo y la genealogía de los espacios. Además, se parte de elementos aparentemente no conectados causalmente para plantear un espacio de identificación y reconocimiento historiográficos, tratando estos datos como historias de la propia historia y eliminando la distancia del tiempo para medir el trecho que nos separa de los hechos acontecidos en el pasado.

Lo que hay entre discursos

Ciertos acercamientos a las transferencias de los procesos artísticos conllevan la producción de enunciados. Desde estas aproximaciones dialógicas, producir y enunciar se proponen desde el esfuerzo por reconocer la atracción hacia el centro de la realidad.

Si bien es cierto, la academia ejerce, por su propia estructura política, una serie de fuerzas que condicionan ese trabajo. A fuerza de buena voluntad, a fuerza de costumbre, o a fuerza de restar esfuerzo, los procesos artísticos han sido sojuzgados, desde su inclusión en los estándares de la universidad, por una serie de condicionantes que configuran las estructuras del proceso sobre arte en los parámetros de la academia científica europea. No con ello limitantes, estas condiciones han contribuido al desarrollo de una serie de procesos discursivos que, salvo por las humedades con las que la oceánica universidad permea otras instituciones, parecen solo posibles dentro de la academia.

Producir y enunciar desde la academia universitaria parecen, a estas causas, órdenes distintos del proceso. Enunciar sería algo parecido a designar, a revelar lo conocido, a mostrar la verdad en tanto que lo designado se aleje de lo falso. Así como la centrípeta fuerza de la verdad hace ejercer una órbita, la designación podría no lograrse, ya sea debido a la calidad deficiente del proceso de investigación, o del objeto de estudio seleccionado (si quieren eludirse responsabilidades) o a la completa incapacidad de generar un significado relacionado con aquello que hubiera sido hipotético al comienzo de la investigación. Por su parte, producir queda a merced de un empirismo radical, dónde

la experiencia solo sabe superar las dimensiones experimentales cuando haya pruebas suficientes para seguir experimentando hacia un más allá todavía real –lo cual haría dudar si el retorno historiográfico no busca una dimensión más allá de igual manera, pero en otro horizonte temporal que deje activar los discursos del presente ahistórico–.

La relevancia y la adecuación a la verdad –desde los criterios de verosimilitud y de los defectos y afecciones sobre la hipótesis de una investigación–, en los pantanosos terrenos de la metodología artística, se tornan así complicaciones técnicas. Como tal, podrían ser desplazadas a ese conjunto de intromisiones que definiremos como práctica y, por lo tanto, volverse dúctiles. Este proceso es igualmente técnico. La realidad deja de ser el centro indispensable para volverse un elemento político de la investigación. De esta forma, la realidad funcionaría como un patrón variable y continuo no solo en contraposición al modelo tradicional de la adecuación académica, sino con la potencia de generar un modelo metodológico otro que, sin perder la coherencia de lo real, desoriente su posición central.

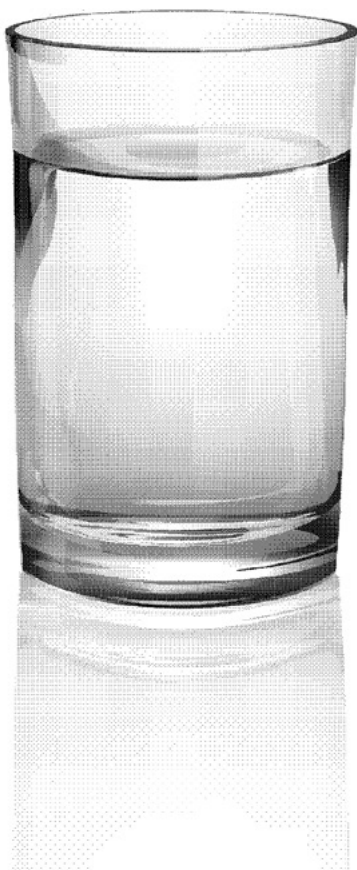
Incorporando así, el enunciado al proceso, la metodología que de ese devenir se procure va a ordenar las definiciones de los enunciados, entre límites concretos y especulaciones precisadas a priori. El enunciado puede permitirse perder la palabra; la palabra puede quebrantar el signo; el signo puede dejar velada la imagen... Si es que así se quiere.

Por otra parte, producir, en versiones paralelas a sus cuestiones técnicas, se contrasta en el hacer de las otras investigaciones –desde cumplidos a conflictos– como modelos referenciales de las experiencias iguales. Si bien, esta práctica no tiene por qué situarse fuera de uno, a pesar –o a razón– de las otras presencias. Una metodología que produce, es decir, que conforma su propia dimensionalidad experiencial, va a poder reconocerse a sí misma en metodologías ajenas.

El afán de la meta-metodología por evaluar la objetividad de los procesos de investigación rechaza su propio criterio de universalización. Producir, en tanto que un hacer de los otros, como un yo en todos esos otros, va a extender las metas necesarias para la objetividad hacia otras direcciones distintas de los centros de la realidad concreta, la cual sino es múltiple resulta irreconocible. Además, la epistemología anarquista del proceso artístico da buena cuenta de la potencia que la permutación entre modelos ofrece al discurso. Por ello, hacer arte desde la universidad es servir el agua para el debate entre Laudan y Feyerabend –ya decidiremos, como anfitriones, si lleva limón o hielo, o si es agua del grifo o agua del océano–.

Si la metodología del proceso artístico en la universidad forma parte del orden del discurso, sus límites son posiciones políticas sobre los modelos de enunciación y sus escenarios discursivos son los pasos entre producciones. El contexto exige una estructura, y a ella deberá responder el proceso. Las aristas afiladas de esa estructura son cuestiones legislativas y burocráticas que difícilmente se volverán romas por pasar por ellas la lija de las contras. Por tanto, y con la dificultad inherente que tiene ofrecer una conclusión que forma parte del proceso, podríamos decir que el tema central que nos ocupa no se acerca tanto a una ruptura epistemológica de los enunciados –a no ser que así se quiera–, sino que sería el de reconocer nuestras metodologías como caminos entre lugares exhortados.

Así pues, la definición de metodologías nos ofrece la habilidad de expresarnos y generar en relación con todas las formas y facetas de la actividad social, sin excepción, más allá o más acá de sus centros de realidad. Sería útil en este caso ser capaces de comprender y aplicar no solo una metodología específica, sino cualquier metodología y todas las posibles variaciones que podamos imaginar al permutarlas todas. Porque, el proceso va a resultar de encontrar aquello que hay entre los enunciados para poder producirlo.



*Escrituras
experimentales:
notaciones
y registros
poéticos*

*Ana
Hernández
Gándara*

A partir de los años 60 del s. XX, preguntas como ¿qué es el arte? tienen como respuesta una gran variedad de intervenciones y acciones que sobrepasan las fronteras convencionales entre las distintas manifestaciones artísticas. Este deseo de ruptura puso a prueba las lindes del lenguaje y los vínculos entre las artes. En este texto te invito a habitar ese terreno híbrido de espacios, prácticas y materiales. Una intersección líquida entre quien mira y quien es mirada, quien se hace oír y quien escucha, quien interpreta y quien da sentido, quien acciona y quien reacciona, quien cimenta y quien deconstruye.

Corpografía* es un itinerario experimental que conecta la creación con el territorio de experiencias que conforman nuestro cuerpo, la vida y, por tanto, el arte y la educación.

Desde una mirada poliédrica y rizomática, nos desplazaremos fuera de la institución (¿educativa-artística?): trayectos cotidianos, conversaciones ajenas, cambios atmosféricos, comida, espacio de cuidados,.... Este proceso creativo invita a investigar-articular-crear una serie de prácticas traducidas a través de sistemas notacionales que permiten codificar sonidos, movimientos, espacios, etc., útiles para traducir la realidad y representar territorios de todo tipo: físicos, geográficos, mentales, emocionales, sociales, conceptuales, lingüísticos, etc. Por ejemplo, un mapa para recorrer las cicatrices, el sonido de la vajilla cuando se recoge la cocina en navidad, recoger un milagro (una rosa en la parada del autobús). Estos materiales sensibles son las herramientas del discurso y los dispositivos que dotan de sentido. No es el material en sí, sino la conceptualización intelectual de su uso. Así, por ejemplo, la recopilación de tickets del autobús suponen un material vivo sobre el que articular los siguientes registros.

Todo dentro de un ejercicio de **Pedagogía ardiente: cerilla, fricción, chispa y calor**, ubicando el asombro, la provocación, el juego y el placer, dentro de los elementos articuladores de los registros que mostramos en este proceso creativo-pedagógico.

***Corpografía es una excusa, un nombre de mierda* que nos hemos inventado para articular una serie de reflexiones y prácticas en este manuscrito. Puedes leerme sentada, caminando, en el autobús o en una sala de espera. Se recomienda saborearlo con un caramelo de menta o un café bien caliente.**

Corpografía

Corpografía es un mapa. Un territorio donde se entremezclan el mundo interno y el externo, la fantasía inconsciente y la estructura social, con-

formando una unidad dialéctica de percepción–comunicación y acción.¹

Tanto el cuerpo, como el mapa, posibilitan investigar a partir de lo inscrito en ellos. **Corpografía** consiste en grafiar desde el cuerpo pero también con el cuerpo y en el cuerpo.

Este mapa tiene cuatro paradas: **piel, fascia, entrañas y pulsiones**. Paradas que pueden ser fases a seguir en el proceso creativo, pero también capas sensibles que ir desarrollando para desentrañar la **Corpografía** de este proyecto.

La **piel**, como contorno íntimo y poroso que nos conecta con el mundo. La visión, el oído, el olfato, el gusto y la intuición complementan este aparato sensible, dotando al cuerpo de potentes herramientas para llevar a cabo su trabajo de la percepción. Esta primera parada escoge la idea de piel como eje para visitar espacios liminales (entre el sentir y el pensar) en el ámbito del espacio, la luz, del sonido, del calor, el movimiento, la temperatura, el tacto.... Un ejercicio de atención y consciencia para registrar lo extracotidiano, lo bello, lo extraño, lo que resuena.

La **fascia**, como una red gigante y flexible que envuelve y conecta todos los componentes de nuestro cuerpo. Brinda soporte, protección y facilita la comunicación entre las partes. ¿Cómo se conectan todos los registros tomados? ¿Qué elementos tienen en común? Identificamos la idea articuladora: las manos, las croquetas, los milagros, los trayectos en autobús.

Fig. 1 Hontoria, Iris y H. Gándara, Ana. (2024). *Serie manos: piel, territorios y afectos*. [Collage]



1

Carlos Trosman, *Corpografías. Una mirada corporal del mundo* (Buenos Aires: Topia, 2013), 190.

Las **entrañas**, donde se abordan las complejidades sociales del mundo contemporáneo. De las tripas es difícil hablar. Nos referimos a ese instante donde se produce la transmutación y aparece el significado. Tratamos de explorar la capacidad humana de proyectar sentido sobre cosas que antes no lo tenían. Explorar el instante donde una colección infinita de tickets hablan del consumismo, la gentrificación o las mesillas se convierten en altares religiosos.

Las **pulsiones**, como materialización (en forma de acción, dispositivo o intervención artística) donde se desarrollan las poéticas artísticas contemporáneas a través de una mirada transversal a las diferentes disciplinas que tejen la escena.

El paso por cada una de estas paradas nos permitirán ir tomando registros. En este manuscrito se abordarán registros visuales, sonoros, cinéticos y espaciales.

Sin embargo, como ejercicio de escritura experimental, nos interesa alejarnos de la escritura por medio de la palabra y de las ideas que surgen de la exteriorización de la vivencia recordada o emoción a partir del mundo interno.

Es un ejercicio que invita a experimentar y traducir otros lenguajes, que están fuera: estéticos, visuales, sonoros, corporales o discursivos de la materialidad artística. ¡Aclaración! Como para Arrojo², todo lo que logran percibir nuestros sentidos es materialidad y dentro de una puesta en escena, la materialidad constituye un sistema signifiante de alta complejidad en cuanto a sus relaciones y su poder simbólico.

Para ello, la notación —el gesto o el hecho de anotar— se convierte así en obra gráfica, repositorio, soporte de memoria o boceto que incluye un conjunto de instrucciones cifradas (al igual que una factura, una partitura musical, el braille o las indicaciones para llegar a una ubicación concreta).

Estos registros poéticos son generadores de materiales visuales o sonoros como terrenos de paso del pensamiento a la obra. A veces convertidos en instrucciones o partituras, para su activación por otras personas, otras, convertidas en manifiestos, o en simples registros con una codificación ilegible.

Registros de imagen: asombro

Nuestros ojos, en la sociedad hipermediática que vivimos, están saturados de imágenes. Necesitamos salir del distanciamiento, aislamiento



Fig. 2 Hontoria, Iris y H. Gándara, Ana. (2024). *Serie piel, territorios y afectos.* [Collage]

y pasividad que ocupa nuestra mirada descarnada del mundo³.

Como plantea Berger⁴, necesitamos volver a mirar como si fuera la primera vez, con el efecto sorpresa que nos devuelve la visión de las cosas y con nuestra capacidad de ver más allá de la materialidad y las apariencias. Un ejercicio consciente de construir una mirada implicada, involucrada en el presente. La premisa nace de generar narrativas visuales a partir de la fotografía y posteriormente intervenirlas para jugar con las texturas, formas, luces o composiciones. Las fotografías se toman de manera instantánea, sin pensar previamente ni detenerse en el encuadre, sino robadas, capturas reaccionarias a sucesos con los que nos topamos en el día a día.

“Cada vez hay menos reductos de ternura, menos momentos para la comunidad, para el tacto, para jugar con las manos, para mancharse la piel. En un mundo cada vez más individualista, donde a to-

3
4

Marina Garcés, *Un mundo común* (Barcelona: Bellaterra, 2022), 178.
John Berger, *Mirar* (Barcelona: GG Ed., 2001), 188.

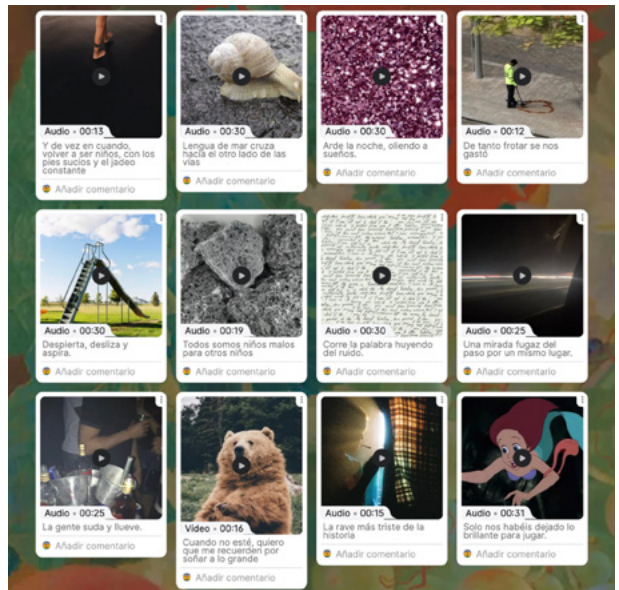
das horas tocamos pantallas y nos molesta si nos rozan en el transporte público. ¿Dónde ha quedado el tacto y la comunidad?” **Figs. 1 y 2** (Iris Hontoria)**5**

Registros de sonido: provocación

Estas grabaciones de campo muestran registros sonoros de carácter cotidiano que la tecnología, en este caso, la herramienta colaborativa *Padlet*, traduce como formas visuales sobre una pantalla, dislocando su valor semántico. La premisa común fue el concepto de *algarabía* y los *paisajes sonoros*.

Por una parte, *algarabía* se refiere al bullicio o griterío confuso. Este recurso sonoro pone el foco en el follón, jaleo o alboroto que representa la cotidianeidad. Por otro lado, el *paisaje sonoro* (concepto acuñado al compositor Murray Schafer) es un ejercicio sensible de escucha donde el oído se abre al mundo que nos rodea. Lo sonoro es activo y generativo. El registro sonoro dialoga con la imagen y la palabra, generando contraste y una nueva lectura descontextualizada. Estas escrituras experimentales sirven para traducir lenguajes entre sí, ser decodificados o reinterpretados, generando nuevos significados.

Fig. 3 Ana H. Gándara, Ángela Álvarez, Victoria Catediano, Iris Hontoria y Zuriñe Olmos, “Padlet”, Algarabía: paisajes sonoros instantáneos, 5 de mayo de 2024, <https://acortar.link/uOF2Ry>



Registros de cinéticos: juego

La premisa común fue generar una partitura a partir de un registro espacial o cinético. Desde el punto de vista artístico, el término “partitura” remite a las instrucciones para llevar a cabo una acción tomando como referencia las formas literarias ligadas a las vanguardias futuristas y dadaístas, los “event-scores” del grupo Fluxus, las pautas de acción de Yoko Ono, las partituras de Esther Ferrer o las notaciones experimentales de Trisha Brown.

Esta práctica propone un diálogo creativo entre las artes plásticas y las artes vivas; ensayando modos de escritura y acción que rompen con las categorizaciones disciplinarias. Se muestra una de las partituras generadas a partir del juego infantil, la rayuela.

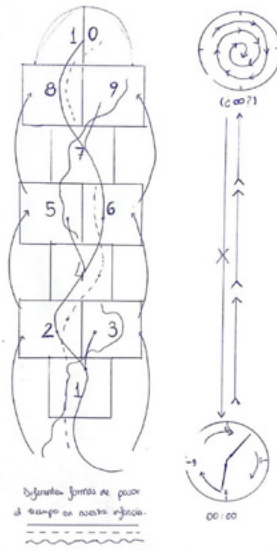


Fig. 4 Fuertes, Ismael. (2024). *Lo efímero de la infancia deriva temporal de la rayuela.* [Partitura gráfica]

Deriva temporal de la rayuela (Ismael Fuertes) 6.

Con la repetición del juego, suena una cuenta atrás. El tiempo se ha desvanecido y queda lejos de aquel juego con el que nuestras tardes eran menos aburridas. El tiempo pasa rápido. El reloj tiene 3 flechas que se clavan en el corazón, la memoria y el alma. Estas flechas desangran nuestra vida como huellas imborrables en la arena del tiempo.

Disfrutemos de nuestro tiempo en tanto que es nuestro, y todavía no es del pasado. Fig. 4

Registros espaciales: placer

Recibe un texto vía email, sin previo aviso ni otra explicación que las palabras que figuran en él. Extrañamiento. Nadie más sabe nada. La chica se levanta y camina hacia la puerta. Nadie se da cuenta que ha salido.

Más tarde en la misma sala, suena un teléfono, una persona duda si contestar. Lo extraordinario del momento genera sospecha. Contesta. Al otro lado se escucha: “Un laaaaaaargo pasillo de madera, un rayo de sol se cuela por el cristal. Suenan castañuelas y taconeos. Un cartel dice: Por favor, silencio... Un azucarillo en el suelo. Hace frío.”

¿Se puede imaginar un paisaje a través de la palabra?
¿Es posible recrear ese lugar sin verlo? ¿Cambia algo la experiencia vida cuando es privada la vista? ¿Qué poder tienen las palabras? ¿Qué diferencias hay entre el espacio imaginado y el real? ¿Qué significa real? ¿En qué matices del paisaje nos detenemos?

A continuación se muestra una partitura artística creada en el marco de los registros espaciales.

Fig. 5 H. Gándara, Ana. (2024). Serie piel, territorios y afectos. [Collage]



Instrucciones de simulación de un escapismo: paisajes ciegos.

Coge el teléfono.

Cuando consideres sal de manera disimulada de la sala.

Camina. Llama a una persona que se encuentre dentro.

Retrata el paisaje mientras caminas.

Define cada detalle que capte tu atención. Describe lo que veas a tu alrededor, los elementos que percibas del entorno.

Camina, no pares.

Cuando consideres, cuelga. Vuelve.



Fig. 6 Hontoria, Iris y H. Gándara, Ana. (2024). Serie piel, territorios y afectos. [Collage]

Pedagogía ardiente: cerilla, fricción, chispa y calor.

Tanto el arte como la educación construyen el presente para alterar algo del futuro, siempre entendiendo el pasado. Esta premisa nos permite ubicar los procesos de creación artística y también los de enseñanza-aprendizaje, como ejercicios de conocimiento situado.

En este capítulo y a partir de **Corpografías**, reivindicamos la **Pedagogía ardiente** a partir de la metáfora de la cerilla. Se necesita de un fósforo, una acción de roce, que genera una chispa y da como resultado fuego, o en este caso, calor. O en otras palabras, es necesario un *juego* (fricción de la cabeza contra una superficie rugosa), y como resultado de esa *provocación* (fricciones repetidas), se genera un *asombro* (chispa de la cerilla que provoca la llama). Y produce un absoluto *placer*, por el calor y la llama ardiente.

El arte y la educación invitan al *placer*, al *asombro*, al *juego* y a la *provocación*. Son motores de aprendizaje, de creación y también de pensamiento.

Asombro. Ya para Tomás de Aquino (1225–1274), el asombro era el deseo de conocimiento. Según L'Ecuyer⁷, “el motor de la motivación” nace de un deseo por aprender, de la curiosidad por descubrir el mundo, de adentrarse en la realidad, sorprenderse y saciar

la sed de belleza. Esta exquisita y refinada capacidad de percepción requiere tiempo y entrenamiento, aunque sea innata, nace de distinguir un detalle único, extraordinario, singular o sentir el entusiasmo por lo nuevo y lo desconocido (Carson 2012, 86)⁸. Debemos matizar que la palabra “asombro” se define como la sensación de perplejidad producida por un acontecimiento impactante o inexplicable (no genera pensamiento), sin embargo, el término inglés “wonder”, tiene la doble acepción de “sorprenderse” y “preguntarse”, siendo la sensación de estupor la que desencadena el pensamiento. Algo que consideramos vital para el arte y la educación.

Provocación. Es necesario crear un ambiente que despierte una actitud de extrañamiento, sorpresa, incertidumbre y que genere una experiencia sensible y estética. Laura Estremera⁹ define que una provocación es una invitación, una sugerencia, algo que despierta el interés por explorar según la curiosidad o el deseo. De esta manera, la vida, lo real, es la materia prima para tomar los registros sonoros, visuales, cinéticos y espaciales. Puede ser que la provocación sea “una ciudad ruidosa y frenética” y nazca un deseo de inacción y quietud, registrado a través de unas instrucciones para respirar, o unos gráficos de las ondas del aire inspirado y espirado.

Juego. Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco¹⁰ entienden el juego como una acción libre, no productiva y conectada con la dimensión cultural, simbólica y relacional del ser humano. Una experiencia extraordinaria y significativa que reivindica la sencillez y cercanía de manera natural y placentera. La propuesta estética (y ética) se convierte así en “lugar de símbolo” donde todo es posible, a diferencia de lo que sucede en el mundo real.

Placer. Para Acaso y Megías¹¹, las artes están vinculadas al placer por su búsqueda de la belleza (experiencia estética). Este motor, es necesario para devolver el placer a la educación, frente a procesos donde prima la cultura del esfuerzo y sacrificio (la letra con sangre entra). Reivindiquemos la seducción y el disfrute de la participación en experiencias compartidas, emotivas, curiosas, lúdicas...

Asombro, provocación, juego y placer, como las cuatro chispas que encienden y provocan el ardor de la creación. **Fig. 6**

8 Rachel Carson, *El sentido del asombro* (Madrid: Encuentro, 2012), 86.

9 L. Estremera, “¿Qué es una provocación? ¿Para qué sirve?,” *Laura Estremera (blog)*, Noviembre 8, 2017, <http://www.lauraestremera.com/2017/11/que-es-una-provocacion-para-que-sirve.html>

10 Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco, *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego* (Barcelona: Graó, 2019), 273.

11 María Acaso y Clara Megías, *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación* (Barcelona: Paidós, 2017), 240.

*“El arte vivo es la aventura de lo real.
Enseñar a a ver nuevamente aquello que sucede en la
calle.
El arte vivo busca el objeto pero al objeto encontrado lo
deja en su lugar,
no lo transforma, no lo mejora, no lo lleva a la galería
de arte.
El arte vivo es contemplación y comunicación directa.
Debemos meternos en contacto directo con los ele-
mentos vivos de nuestra realidad” 12.*

Idas y venidas y la partitura como espacio liminal

Carlos Izquierdo

¿Y si un triángulo no es un triángulo?

¿Entonces qué es?

Una instrucción.

Bueno, pero el cuadrado, ¿puede seguir siendo un cuadrado?

Sí, bueno, no, o sea también, eso ya como quieras.

Creo que no te entiendo.

De acuerdo, disculpa. Vayamos a algo menos abstracto. Qué te parece el ritmo.

Ah, el ritmo bien. El ritmo es bueno: el tango, la bulería, el ritmo de la noche, el vals...

Genial. Pero tú el ritmo, ¿lo oyes o lo ves?

Lo oigo y lo bailo, pero verlo... No se puede ver un sonido.

Te lo puedes inventar.

¿Cómo?

Pues mira, por ejemplo ¿recuerdas el triángulo del principio? ¿Y si eso es la representación visual de un vals? Ya sabes: el vals, un ritmo ternario y el triángulo lo representa porque sus tres tiempos serían sus tres vértices. Y si pasas tu dedo por encima de los vértices, sincronizando cada uno con cada pulso del ritmo, estarías repasando el triángulo.

Pero entonces este triángulo no es un triángulo.

¿Y qué es?

Una instrucción.

En general se sitúa el comienzo de la notación experimental en la segunda mitad del siglo XX. Las partituras tradicionales se expanden o dejan paso a nuevos símbolos, grafías con las que llegar a nuevas sonoridades, nuevas maneras de interpretar la música, así como nuevas maneras de *performarla*. El inicio, en realidad, se podría remontar a Erik Satie y su "Sports et divertissements", una colección de 21 partituras manuscritas que compuso en 1914, y a las anotaciones en sus partituras para extrañar al intérprete y dejarle limpio y *asombrante* ante la partitura.

Pero en cualquier caso, ¿qué sucede a partir de la popularización de estas partituras que pasan a llamarse "gráficas"? Pues que todo explota. Compositores escriben partituras imposibles de sonar, intérpretes proponen lecturas disparatadas, artistas plásticos ven en el potencial de la partitura un campo realmente fértil en el que trabajar... y así hasta nuestros días: compositores que pintan, intérpretes que componen, artistas que se unen a la fiesta, y lo mejor, hasta ese sector que llamamos "público" (los oyentes), adopta una postura activa y se atreve a imaginar músicas posibles.

Entonces, pregunta: ¿cómo llevar un proceso no estandarizado, de las partituras gráficas, diverso y heterogéneo, potencialmente inconmensurable, al campo de la educación artística?

Respuesta: de la misma manera, considerándolo también un proceso diverso, heterogéneo e intencionadamente no estandarizado.

Empecemos. Aquí ves una R, bueno, no la ves "aquí" pero la ves en la "R". En cualquier caso, no pienses en una R, sino en la manera de pronunciar una R.

```

                R                               R
                R                               R
                                     R
                                     R
                R R R R
                                R
R                               R

```

Cada R es un dispositivo de activación de la musculatura de tu lengua para hacerla vibrar contra tu paladar. ¿Cómo sonarían las siguientes líneas?

```

R
¡R!
RRRR
¡¡RRRRR!!

```

Perfecto. Oye, y esas R ¿las estás haciendo sonar como yo quería o como tú has querido? ¿Cuánto ha durado, qué intensidades ha tenido, cómo ha sonado? ¿Entonces quién ha compuesto la pieza sonora que sale de pronunciar las líneas anteriores? ¿Tú o yo?

Efectivamente, el texto es una forma de partitura. Si ignoramos que puede tener contenido semántico, el texto es un conjunto de símbolos que se pueden traducir en sonido (la voz). Pero quizás estamos muy educados para sacar el significado de todas estas letras y no para deleitarnos en su pronunciación y en su escucha. ¿Escuchamos igual un idioma que no conocemos que nuestra lengua materna?

A ver, pensemos cómo partiturar un texto, esta publicación. Cada vez que veas escrita una r, alárrrrrgala en tu prrronunciación. O cada vez que aparezca la vocal "o", pronuncia más grave esa sílaba. Como si hubiera que buscar cada "o" al fondo de un pozo. Los

osos con los ojos rojos son horrorosos. Mmm, quizás está funcionando (¿has puesto la voz grave al terminar de pronunciar "funcionando"?), quizás no es suficiente. Vamos también a cambiar las vocales de sitio, intercambiándolas por la siguiente en orden alfabético, pur ijimplu, ehure liir si cunvoirti in an ectu dí disefoa siméntocu y funítocu. ¡Boin!

Pues ahora sólo faltaría aumentar la colección de recursos que tenemos para dibujar más allá de las letras, y emplear también geometrías, curvas, el uso del color, de la textura, de la colocación de los elementos, del volumen, de la saturación, de las capas, de la superposición, la yuxtaposición, la repetición, la simetría, etc. Y saber que cada símbolo es una instrucción para un sonido, o para un silencio, o para una manera de ocupar el espacio sonoro, y entender que la colocación de los libros en una estantería puede ser una partitura, que los coches aparcados en un parking con su distribución y sus colores y tamaños puede ser una partitura, que la manera en que han quedado los últimos granos de arroz en el plato también puede ser una partitura.

La cuestión es que son partituras de músicas imaginadas. Músicas potenciales, proyectables, ensoñadas, rebosantes, rebasadas, fantásticas y fantasiosas. Y también posibles, porque aunque abiertas en su concepción, pueden convertirse en instrucciones precisas de un rigor milimétrico, por supuesto.

Llegados a este punto, yo te propongo que te imagines cómo sonaría esta partitura:

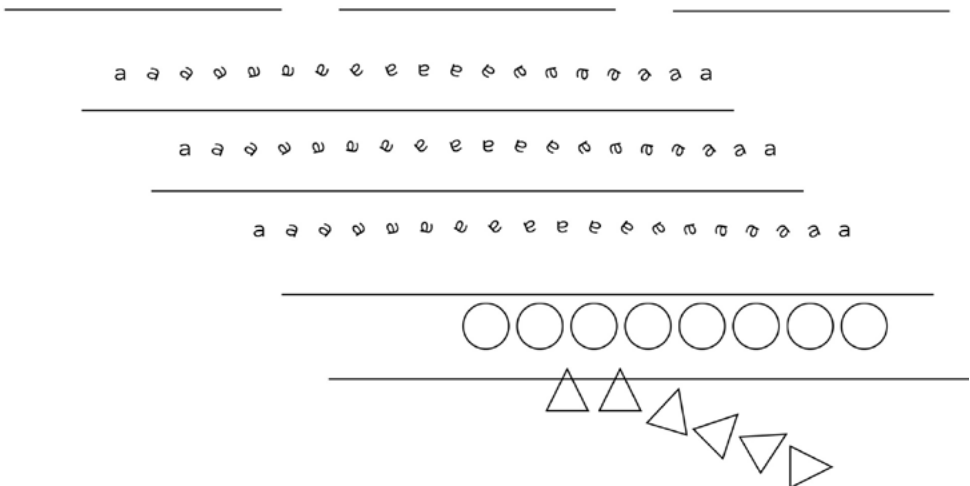


Fig. 1 Carlos Izquierdo, Partitura de rotaciones y derivas.

Y luego, que te imagines cómo sonaría esta otra:

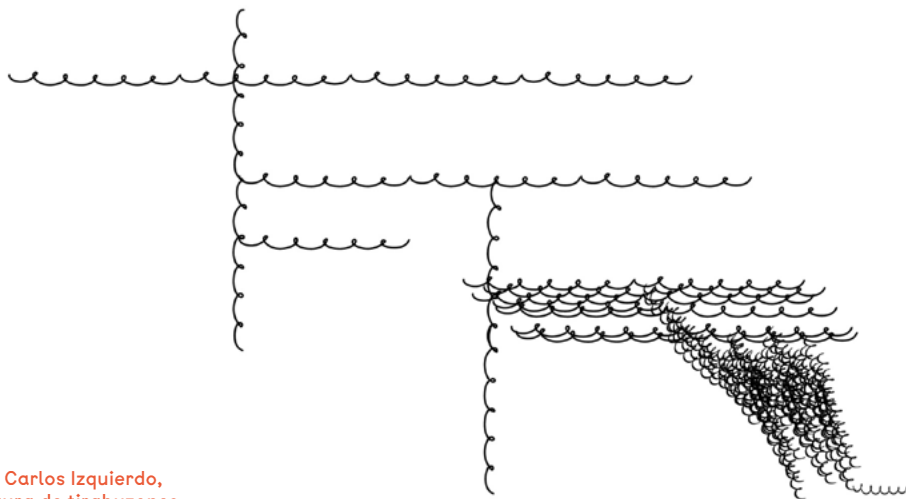


Fig. 2 Carlos Izquierdo,
Partitura de tirabuzones.

La partitura está entre lo que vemos y lo que suena. Por lo tanto es la última frontera entre la idea y la realización, el espacio liminal en el que una infinitud de potencialidades tiene la capacidad de suceder pero sólo se va a cristalizar en un acontecimiento concreto.

En el proceso se han pervertido, invertido y desordenado, muy afortunadamente, los roles de compositores, intérpretes, oyentes, docentes y aprendices, en una suerte de anarquía positiva que ha remezclado todas las combinaciones posibles de ser y de estar ante el hecho sonoro y el hecho gráfico. Y ese juego abre muchas posibilidades y rompe con rigideces estructurales con el fin, en mi opinión, de provocar nuevas creatividades desde todos los puntos de vista (y experiencias y formaciones distintas).

Y esto es algo que me apetece muchísimo compartir. Diseñar un laboratorio en el que música y dibujo puedan desbocarse en aprendizajes cruzados, compartir procesos desde los propios procesos, alentar la experimentación sobre los resultados y elevar la escucha al fin absoluto. Un taller, entonces. Creo que lo llamaré Taller de Músicas Gráficas.

O tres personas juntas

Elástica

La elasticidad es la propiedad de aquellos cuerpos que pueden estirarse y deformarse cuando se les ejerce una fuerza, y cuando ésta cesa, acercarse a su forma. Ser elástica te permite llegar, tocar, alcanzar, comprender, transformar, conectar sin tener que dividirte o romperte.

La elasticidad es

flexible,
resiliente,
dúctil,
vulnerable,
maleable,
blanda,
móvil.

Elástica es

una cuerda,
una goma para el pelo,
la cinta de un sujetador,
una colchoneta,
una palmera,
una goma de borrar,
una persona,
o tres personas juntas.

Para que algo sea elástico requiere ser activado, la flexibilidad es siempre una relación y un movimiento. Si además deseamos que la elasticidad sea provechosa, necesitamos que la fuerza ejercida se dirija de forma cuidadosa y bien intencionada. No es la misma flexibilidad la de un cuerpo danzante que la de las condiciones laborales impuestas.

La elasticidad no se adapta a las fuerzas que la accionan, sino que responde. Los cuerpos elásticos resisten la rotura transformándose y volviendo a aquello que eran antes de ser forzados. Aunque, el esfuerzo siempre deja una huella en lo elástico y, puede que también, en lo que se había aproximado. Los labios son elásticos cuando se disponen para dar un beso en una mejilla, beso que dejará tanto en los labios como en la mejilla el rastro del beso.

Aunque hay muchas cosas elásticas, para mantener o acentuar esta cualidad, hay que ejercitarla. Si te sientas en el suelo, coges tu pies por las puntas, situándolos lo más próximo a tu coxis y subes y bajas las rodillas estás: ejercitando tu flexibilidad y haciendo la mariposa.

Si activas un proceso en el que se interrelacionan metodologías artísticas y educativas estarás: ejercitando tu elasticidad y transformando ambas disciplinas.

Durante estos procesos, elásticas son las artes cuando deforman lo educativo y elástica es la educación cuando afecta a lo artístico hace flexibilizarse. Ante esta escena de movimientos, cabría preguntarse cuál de ellas tiene que generar mayor desplazamiento para encontrarse ¿Son las metodologías artísticas las que tienen que moverse más desde su posición cotidiana para llegar hasta lo educativo? O por el contrario, ¿Las metodologías educativas tienen que cambiar más su forma? o simplemente, ¿ambas se mueven y bailan?

Si nos detenemos unos instantes para imaginar dichos desplazamientos ¿Qué perfil de movimiento dibujarían? ¿Tendrían un aspecto quebrado o sinuoso? ¿A qué distancia estarían? ¿Se iniciarían siempre desde el mismo lugar? ¿Formarían espirales, rizomas, torbellinos, círculos o líneas rectas?

La elasticidad es un movimiento de predisposición a volverse blando, a mutar la forma y aproximarse a otro nuevo lugar.

Este hacerse elástico y flexible requiere de un proceso y tiempos largos. Es recomendable hacerlo en colectivo: la elasticidad no solo te acerca a lo que no eres tú, sino que requiere de un apoyo interno. Exige conocer el lugar del que partes sin saber hacia el que vas. Necesita de la confianza y la incertidumbre.

Los materiales que aparecen a continuación, son apuntes, bocetos y restos de acciones de Elástica –que han tenido lugar entre 2021 y 2024 en diferentes contextos y espacios-. Sirven de ejemplo de procesos de esta relación elástica entre el arte y la educación:

Fig. 1 Fragmento de una pancarta que acompañaba un baile para que un grupo de adolescentes reflexionen sobre el concepto de pueblo.

Fig. 2 Respuesta a la pregunta a qué suena tu voz.

Fig. 3 Fragmento de un paisaje diseñado por niños de 8 a 12 años en el que imaginaban un espacio donde lo humano y no humano pudiera convivir en armonía.

Fig. 4 Preguntas que el público le hizo a una exposición que era un paisaje que era una exposición.

Fig. 5 Archivo de Drive elástico.

Fig. 6 Objeto creado de forma colectiva en un taller donde pensamos sobre las estructuras de las instituciones educativas y culturales.

Fig. 7 Primera página de una publicación que invita a reflexionar sobre la palabra educación.

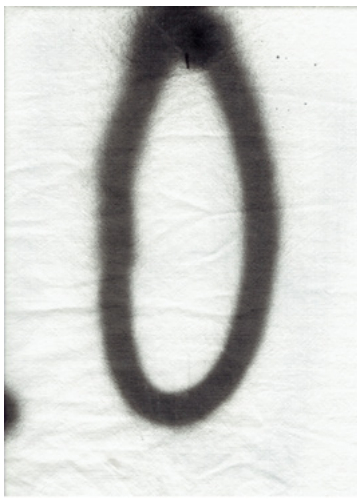


Fig. 1



Fig. 3

Mi voz suena diferente dependiendo del momento pero por lo general no es ni demasiado aguda ni demasiado grave, aunque siempre me han dicho que suelo ser más grave que aguda. No me quejo, supongo que está bien.

Juan. W

Fig. 2

Mf sonido, es muy **GRANDE** y destructivo. Su color es azul marino, es esférico y la altura mide aproximadamente 1 metro, es gemino por lo tanto que es muy agresivo con la gente, su comida favorita son los molcajates con tomate y su bebida favorita es el agua, su post tiempo favorito

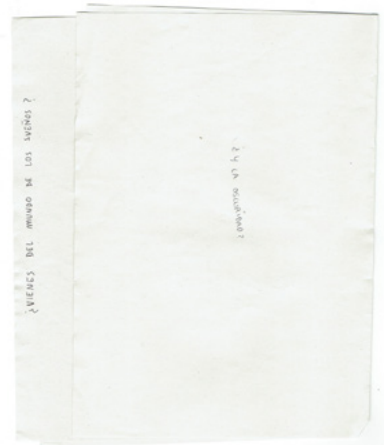


Fig. 4

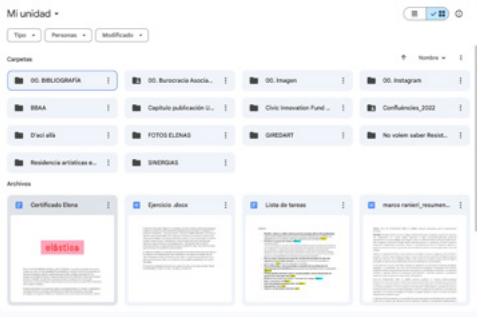


Fig. 5

GUÍA DE APRENDIZAJE

educacióneducación
 educacióneducación
 educacióneducación
 educacióneducación
 educacióneducación
 educacióneducación
 educacióneducación
 educacióneducación
 educacióneducación

0

Fig. 7



Fig. 6



Fig. 8



Fig. 9

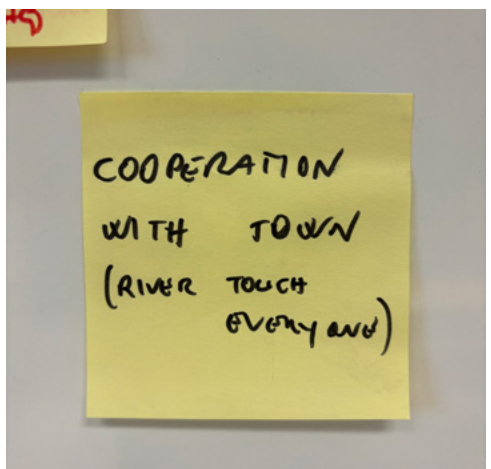


Fig. 10

- Fig. 8** Resultado de un ejercicio en el que planteamos metafóricamente la posición del cuerpo en el espacio institucional.
- Fig. 9** Recopilación de escritos y bolígrafos de un año de oposiciones para profe de secundaria en la especialidad de dibujo.
- Fig. 10** Devolución con el método DAFO sobre un proyecto educativo.

Imágenes e Identidad. La cultura visual en juego

Frederic
Torres Úbeda y
Beatriz
Olmeda Gil

- P. Entonces, ¿podríamos decir que ha muerto la paciente?
- M. Hay quien anunciaba su muerte, pero no de la forma que piensas. Nada cesa de existir, tan solo cambia su estado, mutando a algo diferente. Lo que es seguro es que su espíritu y su afán siguen vivos, pero está buscando la manera de reconstruir su enfoque.
- P. Y lo que tanto le gustaba, aquello de la creatividad y la retórica artística, ¿ya no lo volveremos a escuchar más?
- M. Seguirá presente, sin lugar a dudas, pero es posible que sus motivaciones tiendan a buscar nuevos horizontes y replantearse la forma de entender el mundo.
- P. ¿Con lo que nos enseñaba hasta ahora no era suficiente?
- M. Puede que sí, pero lo cierto es que se sentía incapaz de comprender su entorno, desconcertada por el auge de medios digitales capaces de reproducir y difundir imágenes en movimiento e incluso interactivas.
- P. Entiendo que se sentía desplazada, aunque ha habido en los últimos años un esfuerzo premeditado por alejarla de los círculos de influencia. ¿Podría ser este otro motivo que nos ha llevado a esta situación?
- M. Seguramente, el hecho de expulsarla de los documentos oficiales y marginarla no fue una medida apropiada mientras sus compañeras recibían tiempo y espacio. Pese a todo, apartada de su espacio predilecto, su afán por la divulgación de aquello que más le apasiona ha logrado extender sus redes de influencia aún desde los márgenes.
- P. ¿Desde los márgenes? Es cierto que ha tenido influencia incluso en espacios en los que no se la esperaba, pero en su estado actual parece realmente difícil proseguir con su actividad.
- M. Podría engañar a cualquiera este estado de confusión en el que se debate sobre cambiar el cómo o el para qué, pero nada más lejos de la realidad. En estos momentos somos más conscientes que nunca de la necesidad de sus enseñanzas a la hora de entender el mundo que nos rodea. Se sorprendería al descubrir cómo otros que hasta ahora se consideraban desconocidos intentan seguir sus pasos desde otros ámbitos.
- P. Parece una consecuencia natural dada la sociedad líquida en la que vivimos. Mientras ella intentaba mantenerse férrea en las costumbres, otros abrazaron la transversalidad y no tuvieron miedo de acoger sus enseñanzas. En este caso, no sería de vital importancia que volviese transformada si ya los hay que siguen su camino, ¿cierto?
- M. En absoluto. Precisamente por aquellos que han decidido seguir sus enseñanzas cuando no quisieron prestar atención desde un primer momento es necesario que cambie el enfoque, y que lo haga rápido, para volver a mostrarnos el camino a seguir

en este momento de duda y de validez sobre la obra artística en la sociedad contemporánea.

P. ¿Y cuáles son estos posibles caminos?

M. Pues en la teoría somos conscientes de en qué situación estamos y qué nos ha traído hasta aquí, pero en la práctica no sabemos cómo se va a resolver esta situación. Lo que sí que te puedo contar son algunas prácticas motivadoras que se están llevando a cabo con el espíritu de traerla de vuelta y como una fuente de inspiración para el cambio que necesita.

P. Resulta llamativo que aún en este estado ya existan propuestas para la recuperación de la paciente.

M. Hay personas con mucha voluntad de ayudar a que esta situación se solucione lo antes posible. Alguien escribió que se hace camino al andar, puede que buena parte de la solución venga de la experiencia. Acompáñame, vamos a acercarnos a un centro en el que ya han dado unos primeros pasos.

La expresión de la identidad a través de la producción de imágenes

M. Aquí se han dado cuenta de la importancia que tiene el lenguaje visual a la hora de explorar la identidad de cada individuo. Utilizan las imágenes como una herramienta fundamental para conocerse mejor a sí mismos y su relación con el entorno.

Collage de alumna en taller de Identidad e Inglés impartido por la Associació Cultural Punta de Llança en el curso 2022/2023. Fuente: Elaboración propia.



P. ¿Imágenes de qué tipo? ¿Selfies con las cámaras de los teléfonos móviles?

M. Entre muchas otras. Existen imágenes de todo tipo: fotografías, composiciones con collages, vídeos, dibujos... Todas son representaciones individuales de cómo entendemos el mundo y en un contexto social como en el que nos encontramos, con una oleada creciente de intolerancia, una de las recetas para la

recuperación de la paciente es la de abordar las problemáticas sociales desde los referentes visuales que nos rodean.

P. Pero parece una tarea difícil de superar la de reflexionar sobre una identidad individual inserta en esta sociedad compuesta por espacios segregados geográfica, económica y culturalmente. ¿Es posible siquiera construir una identidad en un contexto tan agresivamente conservador y neoliberal que lo arrasa todo?

M. La práctica habla por sí sola si observas con atención. Como resultado de lo que comentas, existen contextos como en el que nos encontramos ahora mismo en los que las personas que los habitan no pueden escapar de la realidad de sus barrios. Sin embargo, el jugueteo con las imágenes demuestra que sí es posible tener identidad y resistir.

P. Cierto. Es más, se pueden distinguir claramente cuáles son las referencias gráficas que componen este collage y el contexto en el que se enmarca. Son el resultado del bagaje y la experiencia previa de quien los crea.

M. Si bien el entorno estaba predispuesto a señalar algunas rutas para ayudar a la paciente a vislumbrar alguna solución al conflicto interno que padecía, por algún motivo ignoraba el valor del conocimiento informal de estas personas que tanto ha servido para motivarlas a expresar su identidad.

P. Pero, aunque visualmente resulte llamativo, las personas que crean estas piezas no son expertas en la materia de lo visual. ¿Qué valor tiene entonces una producción como esta?

M. Es posible que no haya expertos o es posible que sí los haya. No obstante, este no es el punto de la experiencia que se está desarrollando aquí. No es necesario sentar cátedra acerca de la calidad o la cualidad del resultado, basta con derribar los muros que delimitan física y simbólicamente estos centros y sacar a flote la experiencia vital y la cultura visual adquirida fuera de estas vallas.

P. Indudablemente, movilizar los conocimientos previos es un acto valiente, pero, por mucho que se muestra la identidad de cada persona, ¿realmente piensas que la metacognición entra en juego al ser conscientes de lo que se está creando y, por tanto, hacerlo con un propósito claro?

M. De nuevo, la validez de lo que estamos viendo no proviene por la confirmación del canon de lo artístico, sino más bien de las tensiones que se generan entre lo que creemos saber y lo que no conocemos; la conversación que suscita qué se muestra y qué no en el lenguaje de las imágenes. Incluso puede llegar a ser una conversación visual más que un producto que exponer en un museo. Por ello, este lenguaje de las imágenes posibilita la expresión libre de cualquier aspecto de nuestra identidad.

- P. Pero hay mucho texto en esas creaciones. ¿En qué medida se puede hablar de “lenguaje de las imágenes” o de “expresión artística”?
- M. La grafía es un dibujo, ¿no? No todos los textos tienen la misma grafía. Tan importantes son los materiales como lo que se dice, dónde se coloca o cómo se muestra. Puede parecer que nada importa realmente, pero es ahí donde todo es importante.
- P. Esto sirve además para cualquier aspecto de la identidad, ¿verdad?
- M. Por lo que se puede ver, es posible emplear el mismo formato incluso para explorar diferentes aspectos de una misma identidad. Entornos de autoexploración como estos podrían postularse como los espacios intersticiales idóneos para generar nuevas vías de comunicación hacia formas de conocimiento y de práctica que dudo mucho que la paciente haya tenido en cuenta hasta ahora.
- P. Bueno, todo es empezar, parece que estamos descubriendo un tratamiento idóneo para el asunto que nos ocupa hoy. Aunque me siguen surgiendo algunas dudas.
- M. Hablemos, hablemos.
- P. Todas estas referencias visuales no surgen de la nada, ¿me equivoco? Es más, por mucho que lo que se visualiza en las numerosas pantallas digitales que habitan a nuestro alrededor se plantease en un comienzo como neutro y democratizador, lo cierto es que las imágenes de lo digital las impulsan determinados intereses, ¿no es así? Puede que de una forma u otra estemos reforzando aquí algunas dinámicas sociales propiciadas por el capitalismo digital de la atención.
- M. Aprendes rápido, aunque permíteme que te sorprenda durante unos instantes más.

Nuevos círculos para la sensibilización

- M. La omnipresencia de dispositivos digitales nos impulsa a visualizar y generar imágenes constantemente y en muchas ocasiones no somos plenamente conscientes de los contenidos que consumimos ni de lo que producimos.
- P. Pero este es el caldo de cultivo perfecto para que aquellos que controlan el flujo de las imágenes generen el imaginario colectivo que les interesa.
- M. Ya lo hacen, y seguirán mientras no se actúe al respecto. No me extrañaría en absoluto que la condición de la paciente se deba en parte a no haber llegado a asimilar a tiempo la alfabetización visual que tanto le pedían.
- P. Entonces la mayor parte de las referencias visuales que hemos visto hasta ahora son, en cierta medida, colocadas y promocionadas exclusivamente por los intereses del mercado, como se aprecia con la obsesión por los cuerpos, la sobreestimulación o las aplicaciones de juego y apuestas.



M. Precisamente, por ello, es tan importante abordar la producción de imágenes como la sensibilización ante estas.

P. Pero yo de momento solo he visto la producción de imágenes, nada sobre sensibilización.

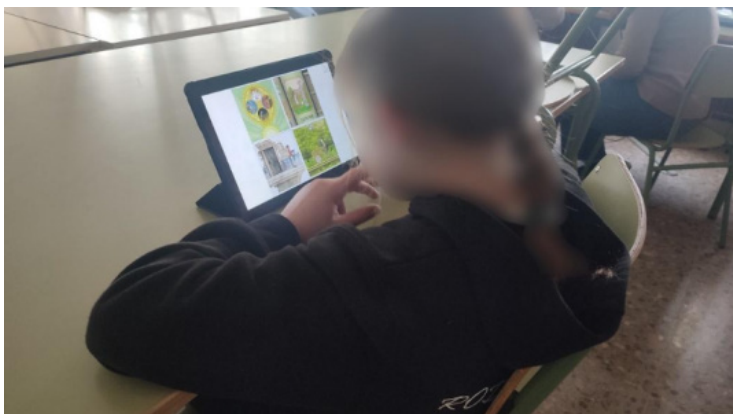
M. Eso es porque todavía no te he hablado del Club de Ficción Digital que se celebra cada semana en este barrio. Por tiempo y espacio, no acabaríamos si quisiéramos reflexionar aquí sobre la Ficción Digital, pero hay personas que lo explican mucho mejor, personas que han construido círculos y que han puesto en práctica sus tesis sobre la importancia de la sensibilización acerca de las obras digitales cuya estética se basa en el aprovechamiento de la multimodalidad que ofrecen los dispositivos digitales. Prácticas que han llegado aquí como fruto de la colaboración y la experiencia compartida.

P. Muy interesante, pero la concreción del concepto suena a florituras y eufemismos para no acabar mencionando la palabra “videojuego”.

M. La Ficción Digital va más allá del videojuego, pero sí, este forma parte del término. Aunque el hipercómic o la literatura digital también son parte de este tipo de ficción, aquí han decidido centrarse en el videojuego por la acuciante necesidad de degustar obras de calidad y motivar una perspectiva diferente del videojuego a la que ofrece, como comentábamos, el mercado.

P. ¿Pero esto de los videojuegos no se relaciona siempre con la violencia y la adicción? Son algunos de los temas que suelen surgir cuando los mencionan. ¿Cómo se consigue dar una respuesta contra esto?

M. Ocurre porque así se ha permitido que sea. Al no existir una alfabetización apropiada, el mercado se aprovecha y trata de construir una única forma de jugar, que suele estar relacionada con la violencia y la adicción para seguir consumiendo sin cesar. La mejor y más efectiva medida para solucionar esto es precisamente la que ya defendían algunos valientes que querían hacer



accesible la alfabetización en una época convulsa y triste en este país, y es que los niños primero tienen que aprender a ser niños, y el juego es una de las bases fundamentales para ello.

P. Todo esto me suena muy abstracto, ¿en qué se puede concretar así?

M. Pues en algo tan sencillo, pero a la vez tan denostado, como lo que vemos que hacen por aquí. Crear círculos de todo tipo para permitir probar obras nuevas, orientar en ellas y ofrecer tiempo y espacios seguros para hacerlo. Suena sencillo, pero hay una importantísima y complicada labor detrás, ya que este tipo de obras existen entre mucho ruido. Es como separar la paja del trigo.

P. ¿Círculos de todo tipo?

M. Sí, círculos físicos como los que se componen alrededor de la mesa para experimentar juntas, para compartir interpretaciones o para conversar sobre lo que nos suscita la ficción; pero también simbólicos, como los que se configuran en esta pequeña comunidad decidida a descubrir nuevas referencias visuales.

P. No obstante, pese al apoyo mutuo, lo que observo parece muy alejado de su cultura del videojuego, ¿no genera algún tipo de rechazo la participación en ficciones tan alejadas de las narrativas hegemónicas?

M. Provoca roces, como cualquier otra cuestión que desafié todo lo que se pensaba conocer del videojuego y lo que queda por descubrir. Por eso es una inmersión gradual y colaborativa. Resulta una tensión emocionante que hace emerger toda clase de reflexiones y adoptar nuevas posiciones sobre lo que se entiende por participar en una ficción digital.

P. En ningún caso me podría haber imaginado esta faceta del videojuego. Desde luego, no es la que se suele promocionar en las tiendas digitales. Esta problemática no es reciente, ¿cómo es posible que la paciente no haya prestado atención a este asunto con la relevancia que tiene?

M. Puede que tuviera temor a enfrentarse a lo desconocido como consecuencia de las brechas digitales y culturales. Aunque no por esconderlo se desvanece el problema, y para ello existe la institución pública: para acompañar en este aprendizaje continuo a lo largo de la experiencia vital, ¿cierto? Contra la tiranía de las tiendas digitales, solo queda la colaboración y la tarea conjunta para seguir descubriendo nuevas formas significativas de jugar.

Discentes experimentando el juego con Townscaper en el Club de Ficción Digital impartido por la Associació Cultural Punta de Llança en el curso 2023/2024. Fuente: Elaboración propia.



Conclusiones

M. Desde luego, podríamos seguir hablando de todas estas nuevas rutas inexploradas, pero la paciente sigue inmovilizada por sus propios prejuicios y no sabemos cuánto tiempo seguirá en este estado. Aún así, como has podido comprobar, hay gente implicada en allanar el camino para el momento en el que se sienta preparada para afrontar todos los nuevos retos con la ayuda adecuada.

P. Pero, por lo que he observado, todo lo relacionado con la enseñanza de las imágenes requiere atención urgente. De no ser así, sus referencias y producciones seguirán siendo influenciadas por un discurso cultural concreto a través de una cultura visual unificadora y homogeneizadora.

M. Con paciencia. La reflexión requiere tiempo. De lo contrario, correremos el riesgo de volver a esta fatídica situación y prorrogar su ausencia en las aulas.

P. Mientras tanto, ¿quién ampara a estos círculos, comunidades y espacios creados tras tanto esfuerzo?

M. Por el momento, la buena voluntad y el amor al arte.

P. Pero esto no puede seguir así, es una situación insostenible sin un respaldo institucional apropiado.

M. Tienes toda la razón, pero no partimos en igualdad de condiciones. Existen todavía muchos prejuicios y estereotipos

que giran en torno a la enseñanza de las artes y superarlos es una labor ardua que requiere una serie de garantías por parte de la administración pública y de las universidades.

P. En resumen, lo que estás proponiendo es que vuelva la Educación Artística o Plástica.

M. Creo que la paciente quería que nos dirigiéramos a ella como Artes Visuales a partir de ahora.

P. Bueno, lo del nombre lo dejaremos para otro día.

Figura 5. Alumnado conversando acerca de su experiencia estética en el Club de Ficción Digital impartido por la Associació Cultural Punta de Llança en el curso 2023/2024.

Fuente: Elaboración propia.



*Objetos
mnésicos: el
poder de los
objetos en
el arte y la
educación en
movimiento*

*Irene López
Secanell*

1. Objetos

Pelota. Cuerda. Cono. Aro. Potro. Portería. Si recuperamos las memorias que evocan cada una de estas palabras al ser leídas, seguramente comprenderemos que el objeto, más allá de ser “una cosa”, es aquello que nos afecta. Tal como expone Harman¹, los objetos ostentan una autonomía y una realidad intrínseca, como un poder oculto que los distingue singularmente; su conocimiento es posible únicamente a través de sus manifestaciones y las relaciones que establecen con otros objetos (humanos, no humanos, naturales, culturales, reales o ficticios).

El misterio inherente a los objetos, al ponerlo en relación con la experiencia humana, nos brinda la capacidad de explorar el mundo desde nuevas perspectivas. No obstante, surge un problema cuando el ser humano intenta agotar, aunque infructuosamente, dicho misterio. Cuando lo intentamos, estamos creando situaciones donde nos limitamos a emplear los objetos únicamente desde su capacidad funcional, es decir, para aquello que fueron fabricados. Pero no nos cuestionamos que también tienen una capacidad relacional. Al explorar un objeto desde esta perspectiva, se abre la posibilidad de que adquiera nuevas funcionalidades al ponerlo en relación con otros que aparentemente no guardan conexión o al utilizarlo de manera diferente a su propósito inicial. Esta exploración no solo revela el misterio inherente a los objetos, sino que estimula también el desarrollo del pensamiento creativo en aquellos que interactúan con ellos. En este punto comprendemos que somos nosotros quienes, con reglas y monotonía, dormimos la curiosidad y la agencia activa de los objetos.

2. Objeto-arte

Ir de lo predecible a lo inesperado. Esta es una de las claves para no agotar los objetos en ámbitos como el de la educación en movimiento. Para lograrlo, tendríamos que explorar los objetos no solamente desde su capacidad funcional, sino también desde su capacidad relacional. Los artistas poseen la habilidad de establecer relaciones entre objetos que, a primera vista, parecerían no tener asociación alguna entre ellos. Además, se introduce el elemento estético, un aspecto que suele ser relegado y/o infantilizado en la mayoría de las instituciones educativas. Un ejemplo paradigmático de este enfoque es la obra *La fuente*, más conocida como el *urinario*, de Marcel Duchamp. Este artista adoptó el estilo *ready-made* (‘objeto encontrado’) consistente en crear arte mediante objetos

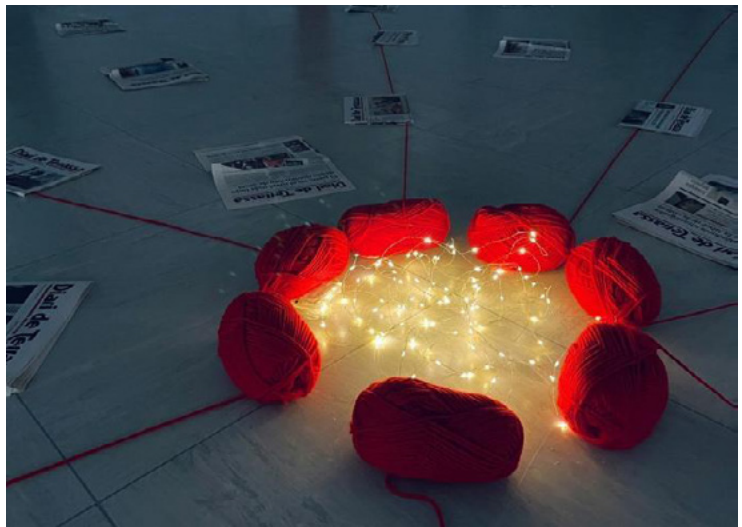
1 Graham Harman, *Object-Oriented Ontology: A New Theory of Everything* (Londres: Penguin Books, 2018).

preexistentes que generalmente no se consideran artísticos. Duchamp revolucionó el panorama artístico al demostrar que un objeto cotidiano podía adquirir la categoría de arte al ser retirado de su entorno original y colocado en uno nuevo. A través de este cambio de escenario, los espectadores comienzan a especular sobre la capacidad de dicho objeto y el mensaje que podría transmitir. En este diálogo entre espectador y obra, cada individuo genera un pensamiento único acerca del objeto basándose en sus conocimientos previos. Este proceso es el que se debería fomentar en la educación, y el arte puede ofrecer una estrategia valiosa para alcanzar dicho propósito. Un ejemplo de ello serían las visitas a los museos que se realizan en el ámbito educativo. Durante la visita podemos interactuar con las obras expuestas y asumir el rol de mediadores para favorecer condiciones de aprendizaje que ayuden a los espectadores a plantearse preguntas, así como establecer conexiones entre las obras de arte y sus formas de vida.

SEQ Ilustración *
ARABIC 1. Visita al
museo Bombas Gens.
Fuente: Irene López
Secanell



Esas preguntas nos pueden llevar a plantear instalaciones pedagógicas en el museo o en las aulas relacionadas con algunas de las preguntas o contenidos que han surgido durante la visita. Las instalaciones pedagógicas son un recurso que consiste en la disposición de objetos en el espacio para que los participantes interactúen de forma libre a través del juego. Tienen una finalidad pedagógica, ya que después de experimentar e interactuar con la instalación se genera un espacio reflexivo con el objetivo de plantear preguntas que puedan vincularse con el currículum escolar y ser trabajadas posteriormente.



También incluyen una dimensión artística, ya que el arte contemporáneo puede ser un recurso para los docentes a la hora de diseñarlas. En este punto, se puede aprovechar el potencial del arte de diversas maneras. Primero, podemos inspirarnos en la estética de la obra de arte intentando imitarla. En segundo lugar, nos podemos basar en el proceso del artista extrayendo ideas del proceso de investigación que el artista ha llevado a cabo y aplicándolas en la elaboración de nuestra instalación o para plantear alguna actividad. Por último, podemos inspirarnos en el contenido o mensaje de la obra permitiendo que este guíe la creación

de la instalación, incluso si no hay una relación directa con la estética o el proceso de elaboración del artista original.

3. Objeto-memoria

Según la RAE, la memoria es esa facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado. Durante la creación de las instalaciones pedagógicas o en el transcurso de las visitas al museo, se desencadenan estos procesos mnésicos. En este contexto, los participantes establecen conexiones con experiencias previas, las cuales, a veces, se limitan a simples anécdotas, mientras que en otros momentos nos llevan a cuestionarnos la veracidad de lo vivido o a reconsiderar nuestra perspectiva al respecto.

Es fundamental crear espacios propicios para que las memorias puedan emerger. Un ejemplo de ello sería la siguiente actividad que tuvo la finalidad de explorar nuestras memorias a través de los objetos propios de una educación en movimiento. Cada objeto fue colocado sobre un papel previamente dispuesto en la mesa. Los participantes se dividieron en tres grupos y se ubicaron alrededor de los objetos con bolígrafos en mano. La consigna consistió en escribir las memorias que cada objeto les evocaba, plasmando estas reflexiones en el papel. La reflexión posterior nos llevó a la conclusión de que siempre habíamos empleado los objetos mayoritariamente desde su capacidad funcional, sin concedernos demasiadas oportunidades de explorar sus funcionalidades alternativas. ¿Podemos franquear el *status quo* de los objetos?

4. Objeto-cuerpo

La Filosofía orientada a los objetos (FOO) de Harman², se sustenta en una ontología radical e imaginativa que afirma que los objetos (humanos, no humanos, naturales, culturales, reales o ficticios) existen más allá del punto de vista humano. El hecho de considerar los cuerpos como objetos actualmente puede generar cierta controversia frente a los discursos que promueven la dignidad, la integridad personal, el consentimiento, entre otros. Sin ánimo de contradecir estas ideas, Harman nos invita a pensar que los cuerpos, al igual que los objetos, poseen una realidad más profunda y compleja de lo que captamos a simple vista. Por lo tanto, podemos considerar los cuerpos como objetos siempre y cuando reconozcamos que su existencia trasciende su

2 Harman, *Object-Oriented Ontology*.

CONO



aparición inmediata. Como hemos comentado al inicio de este texto, esta realidad no es directamente accesible desde el modo en que comúnmente lo experimentamos, por ello es importante que proponamos condiciones que nos ayuden a explorar estas realidades y que permitan a nuestros cuerpos salir de su zona de confort.

Una de las posibilidades que tenemos para lograr este objetivo es el arte. Como muestra, voy a exponer una actividad realizada a partir de la exposición “Infraleve” de Inma Femenía que se expuso en Bombas Gens (Valencia) en el 2020. El 2020 fue un año excepcional marcado por la COVID-19. Como sabemos, durante un tiempo no era posible hacer visitas en grupos grandes en los museos. Por ello, los participantes en esta actividad tuvieron que visitar el museo solos/as, con una libreta y un audio. En este audio se les indicaba el recorrido que tenían que hacer en el museo y, además, se les planteaba actividades basadas en la expresión corporal que los llevaba a interactuar con las obras. A continuación, os comparto una parte de la transcripción de este audio:

Entra en el museo. Verás que la puerta pesa más de lo normal, ¿verdad? En la entrada encontrarás a un chico muy simpático que te explicará el recorrido, te dará la entrada y te dejará pasar. Dale las gracias por su trabajo, no seas antipático/a. A tu derecha, en la parte superior, verás las exposiciones que hay actualmente en el museo. Sí, las verás todas. Fíjate en el nombre de una de las exposiciones: “Infraleve”. ¿Qué significa “infraleve”? Búscalo con el móvil y si ya lo sabes, búscalo

también, a veces lo que creemos saber es simplemente una idea intuitiva o errónea. ¿Ya la has buscado? Ahora entra en el museo. Otra puerta que pesa más de lo normal, ¿verdad? Abre la puerta y entra en la primera sala expositiva. Detente. Debes tener claro que ésta no es una visita convencional a un museo. Tendrás que estar atento/a al “infraleve”, es decir, a lo que prácticamente no se puede percibir. Yo cuando leí la palabra infraleve me pregunté: ¿Qué es lo que no percibes por las prisas? ¿Cuáles son esas relaciones entre yo y la obra que soy capaz de percibir? ¿Cuáles son aquellos detalles que dejas escapar porque te mueves automáticamente, sin prestar atención al momento presente? ¿Cuántas miradas y cuántos gestos nos habremos perdido? ¿Qué es el infraleve de una obra de arte? Y tú, ¿te has preguntado algo? Escríbelo.

La artista Inma Femenía aborda la hibridación del mundo físico y el virtual mediante el diálogo de sus materiales, donde resulta difícil distinguir entre las características propias y las que refieren a manipulaciones digitales. En relación a esta idea, a partir de la visita al museo algunos participantes hicieron los siguientes comentarios sobre alguna de las obras:



“A mí me recuerda a las colchonetas individuales que utilizamos para hacer yoga” / “Las cuerdas esas que se utilizan para carreras de obstáculos” / “Yo me he imaginado como si esos metales fuesen cuerpos, rígidos pero flexibles a la vez, como yo.”.

La conversación nos derivó a realizar una instalación pedagógica que consistía en unas colchonetas suspendidas en el aire con unas cuerdas que nos recordaban a la estética y la finalidad de la obra de Inma Femenía.



Decidimos que podríamos inventarnos juegos a partir de la instalación, como jugar a taparnos los ojos y encontrar una pelota escondida o bailar a nuestro ritmo en medio de la instalación superando los diferentes obstáculos. Posteriormente la visita al museo derivó a plantear una nueva actividad, en este caso, a partir de la obra “¡Mehr Licht!” de Inma Femenía. Esta obra es una pieza integrada por pantallas LED que hace alusión a las publicitarias gigantes tan recurrentes en los espacios públicos de las grandes ciudades. La artista nos hace reflexionar sobre el bombardeo lumínico al que nos exponemos diariamente, el cual no termina en las calles, sino que también entra en nuestros hogares.

La visita nos abrió muchas posibilidades para trabajar diversas temáticas. Investigamos en torno el concepto “luz” y empezamos a leer las influencias que tiene sobre nuestro cuerpo. En numerosos estudios se han evidenciado los efectos psicológicos de estar tantas horas delante de la pantalla, sobre todo en niños y adolescentes. Durante la investigación uno de los participantes mencionó: “Si tú vas a un campo de fútbol también hay un montón de luces y publicidad todo el rato, incluso durante el juego”.

A partir de este comentario reflexionamos sobre cómo hemos normalizado que en los pabellones y campos deportivos profesionales haya constantemente paneles publicitarios lumínicos. Lo relacionamos con la obra de Black Mirror y ¡Mehr Licht! de Inma Femenía porque nos hacen reflexionar sobre esta cotidianidad. A partir de este trabajo, con un proyecto nos inventamos una “pantalla” gigante de 20x40m en una pared. Así como las luces de las publicidades nos condicionan y nos provocan, en este caso decidimos que las luces nos iban a condicionar durante un partido de baloncesto. Se organizaron cuatro equipos de cinco jugadores cada uno (dos jugando y dos esperando a fuera). La única consigna en el juego era que todos tenían que tocar la pelota antes de encestar. Las luces que iban apareciendo en pantalla nos marcaban las reglas del juego (por ejemplo: bailar mientras jugamos, hacer un tiempo muerto, cambiar de equipos, etc.). La pantalla iba cambiando durante el juego y los participantes tenían que ir siguiendo las indicaciones. Cada vez que había un cambio de pantalla sonaba un timbre para que los participantes se percataran de ello. ¿Hubiéramos planteado estas actividades si previamente no hubiéramos visitado el museo?



Ilustración 7. Mehr Licht! LED screen
250 x 400 cm. Fuente:
www.inmafemenia.com

5. Objetos-arte-movimiento

Como dice Guridi³: “En el arte nunca hay un sentido único porque no existe una única lectura: su interpretación dependerá del espectador de la obra y el momento vital en el que se encuentra.” Por eso, el arte en la educación en movimiento es tan interesante, ya que nos permite que cada uno conecte con la obra desde sus propias experiencias. ¿Qué hay más significativo e inclusivo que esto? Siempre que he visitado una misma obra con personas distintas nunca han surgido las mismas ideas y propuestas. Aquí volvemos a encontrarnos con el poder de los objetos. Una misma obra, con unos mismos objetos, produce experiencias distintas según el espectador porque tienen una realidad interna oculta que es capaz de conectar con nuestras memorias, las cuales son únicas.

Las ideas expresadas en este capítulo convergen en la noción de que los objetos no deben considerarse como simples entidades estáticas o funcionales, sino como elementos con un potencial más amplio. Como diría Tim Ingold⁴, deberíamos entender los objetos como procesos, es decir, como aquello que existe entre lo estático y lo dinámico. Es esencial no limitar estos procesos, sino crear condiciones que permitan explorarlos desde sus propias elecciones: “¿Qué puedo hacer con este objeto que aún no haya explorado desde el cuerpo?” Al fomentar estos espacios comprenderemos que la conexión entre el arte y la educación en movimiento nos capacita para desafiar las normas convencionales, abriendo el cuerpo a nuevas posibilidades y manteniendo viva la curiosidad y el pensamiento creativo en la relación entre los objetos y el mundo.

3 Guridi, *Conexiones* (Barcelona: GG), s-n.

4 Tim Ingold, *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill* (Londres: Routledge, 2022).

Proyectar el
cambio:

TALLER
y MUESTRA
audiovisual
ecosocial

Lorena
Rodríguez
Mattaía

Proyectar el cambio (<https://proyectarcambio.webs.upv.es/>) es un proyecto de gestión cultural coordinado por José Albelda y Lorena Rodríguez Mattalía, cuya primera edición se desarrolló en 2021–2022 y cuya segunda edición está en desarrollo actualmente (2023–2024). Su objetivo es reflexionar sobre los retos planteados por la crisis eco-social multifactorial, centrándonos en el papel del arte y, en concreto, de la creación audiovisual, en el necesario cambio de cosmovisión necesario para enfrentarla.

Para empezar, quisiera exponer, basándome en el visionado de los vídeos que forman la segunda edición (ya que es la que actualmente está en proceso de itinerancia), una serie de preguntas abiertas que nos sugieren esa necesidad de hacer un “clic” mental –ese cambio de cosmovisión¹ en el cual las prácticas artísticas tienen mucho que decir– si queremos, como mínimo, entender qué nos está pasando. Paso a continuación a listar algunas de esas preguntas, en ningún caso pretendiendo resolverlas, sino dejarlas abiertas a la lectura de cada mirada, huyendo de la pretensión de obtener respuestas rápidas y fáciles.

¿De dónde vienen las cosas que usamos día a día?
¿Es inagotable esa fuente de materiales y energía?: *Tierra Finita* (2021, 4:00), de Mariola Olcina Alvarado e Isidro Jiménez Gómez; obra invitada. **Fig. 1**

¿Cómo se sienten los y las jóvenes de las llamadas “periferias”, entendiendo estas en sentido amplio, respecto a la cultura dominante?: *Las raíces: Ceuta y Marruecos* (2024, 5:00), de Akira Mohamed Lahsen Mezgueldi, con la tutorización de Fayna Sánchez Santana; obra fuera de concurso, Taller de Creación Audiovisual: *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 2**

Teniendo la intención personal de no contribuir al calentamiento global, o de minimizar el impacto medioambiental de nuestros actos, ¿podemos realmente elegir opciones viables de bajo impacto ecosistémico?: *Viena. Gijón* (2023, 5:00), de Ana G. Argüelles; obra seleccionada tras el Taller de Creación Audiovisual: *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 3**

¿Qué nos puede enseñar un algarrobo sobre la vida?: *Ceratonía Siliqua - Algarrobo* (2023, 1:29), de Alberto Biesok; obra seleccionada tras el Taller de Creación Audiovisual: *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 4**

1 José Albelda y Lorena Rodríguez Mattalía. “Representar el nuevo paradigma: comunicación y visualidad en la transición ecológica”, en *Humanidades ecológicas. Hacia un humanismo biosférico*, editado por José Albelda, Fernando Arribas y Carmen Madorrán (Valencia: Tirant lo Blanch, 2023), pp. 373–390.

¿Es posible influir en cómo es nuestro barrio? ¿Qué tipo de ciudad queremos para vivir?: *Reverdercer La Raiosa* (2023, 5:00), de Javier Narváez Bravo; obra seleccionada tras el Taller de Creación Audiovisual: *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 5**

¿Se puede sentir cariño hacia un elemento natural?: *Mar* (2023, 1:37), de Javier Toca Lahuerta; obra seleccionada tras el Taller de Creación Audiovisual: *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 6**

¿La opresión de las mujeres y la explotación de la naturaleza están relacionadas?: *El Lugar que Habitamos. Cuerpo y Territorio* (2023, 3:20), de María Penalva (Alissia); obra seleccionada tras el Taller de Creación Audiovisual: *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 7**

¿Qué nos puede enseñar mirar con atención?: *Solsticio* (2023, 3:04), de José Manuel Cifuentes Maestre; obra seleccionada tras el Taller de Creación Audiovisual: *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 8**

¿Recuerdas si de niño/a sentiste alguna vez pena o rechazo al saber que te estabas comiendo un animal sintiente? ¿Sabemos cómo han vivido y cómo han sido sacrificados los animales que nos comemos?: *La Oveja "Veggie"* (2023, 5:00), de Jessyka Morales; obra seleccionada tras el Taller de Creación Audiovisual: *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 9**

¿Es posible establecer una frontera clara entre lo natural y lo artificial?: *Worm [Gusano]* (2023, 2:11), de Júlia Caixal Salvador; obra seleccionada tras el Taller de Creación Audiovisual: *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 10**

¿Sabemos quiénes son los/as defensores/as de los territorios con mayor biodiversidad del planeta? ¿Sabemos qué les está pasando actualmente?: *A los defensores de la tierra* (2023, 4:56), de Rubén Marín Ramos; obra seleccionada en el certamen de creación audiovisual *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 11**

¿Están nuestros cuerpos separados de lo que llamamos entorno?: *Brain* (2020, 3:18), de Stefano Scarani; obra seleccionada en el certamen de creación audiovisual *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 12**

¿Por qué las maratones están tan de moda? ¿Qué relación tienen con cómo vivimos actualmente?: *Maratón* (2023, 3:25), de Jose Carlos Rivera; obra seleccionada en el certamen de creación audiovisual *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 13**

¿Se puede sentir arraigo hacia un territorio sin haber nacido en él? ¿Somos conscientes de todo lo que el suelo nos da?: *Ensayo para un reencuentro con el territorio* (2023, 4:59), de Jowita Tyszka; obra seleccionada en el certamen de creación audiovisual *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 14**

Fig. 1 *Tierra Finita* (2021),
Mariola Olcina Alvarado
e Isidro Jiménez Gómez. Fuente:
<https://proyectarcambio.webs.upv.es>



Fig. 2 *Las raíces: Ceuta y Marruecos* (2024), Akira Mohamed Lahsen Mezgueldi. Fuente: ibídem



en cuanto al paso fronterizo masivo por parte de ciudadanos Marroquies.

Fig. 3 *Viena. Gijón* (2023),
Ana G. Argüelles. Fuente: ibídem



Hemos despegado a las 7, cuando comenzaba a hacerse de día.

Fig. 4 *Ceratonia Siliqua ~ Algarrobo*
(2023), Alberto Biesok.
Fuente: ibídem



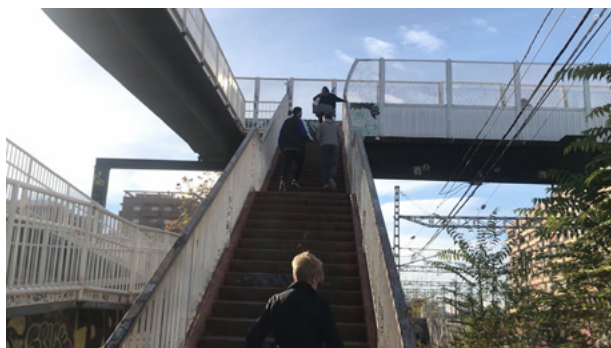


Fig. 5 *Reverdecer La Raiosa* (2023), Javier Narváez Bravo. Fuente: ibídem



Fig. 6 *Mar* (2023), Javier Toca Lahuerta. Fuente: ibídem

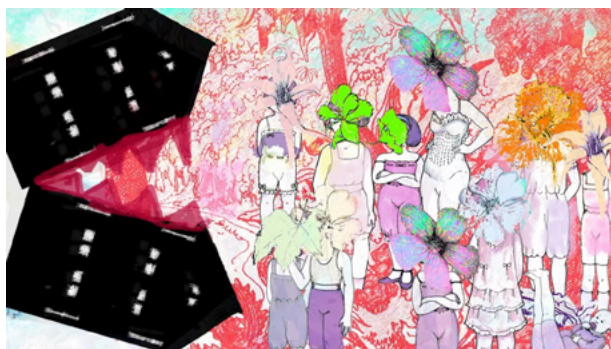


Fig. 7 *El Lugar que Habitamos. Cuerpo y Territorio* (2023), María Penalva (Alissia). Fuente: ibídem

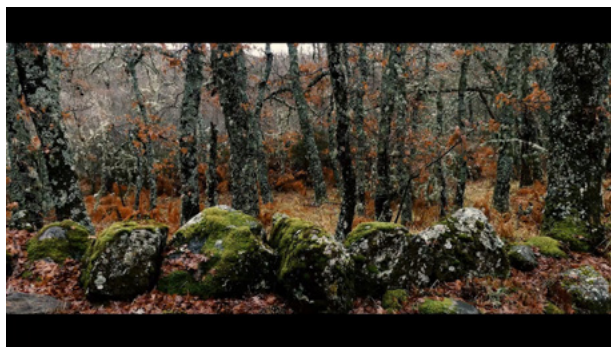


Fig. 8 *Solsticio* (2023), José Manuel Cifuentes Maestre. Fuente: ibídem

Fig. 9 *La Oveja "Veggie" (2023)*, Jessyka Morales. Fuente: ibídem



Fig. 10 *Worm [Gusano] (2023)*, Júlía Caixal Salvador. Fuente: ibídem



Fig. 11 *A los defensores de la tierra (2023)*, Rubén Marín Ramos. Fuente: ibídem



Fig. 12 *Brain (2020)*, Stefano Scarani. Fuente: ibídem





Fig. 13 *Maratón (2023)*,
Jose Carlos Rivera. Fuente: ibídem



Fig. 14 *Ensayo para un reencuentro con el territorio (2023)*, Jowita Tyszk. Fuente: ibídem



Fig. 15 *Ahí. Reflexiones sobre el horizonte. (2023)*, Silvia Ariño
Fuente: ibídem



Fig. 16 *La Muerte de la Tierra: El río se refleja en las nubes (2023)*,
Karolina Adamczak. Fuente: ibídem

¿Somos capaces de tener horizontes comunes? ¿Es necesario para ello que todos/as veamos lo mismo?: *Ahí. Reflexiones sobre el horizonte.* (2023, 5:00), de Silvia Ariño; obra seleccionada en el certamen de creación audiovisual *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 15**

¿Cómo sería una vida sin cuerpo y sin tierra? ¿Hacia dónde nos podría llevar la digitalización extrema?: *La Muerte de la Tierra: El río se refleja en las nubes* (2023, 2:16), de Karolina Adamczak; obra seleccionada en el certamen de creación audiovisual *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 16**

¿Sigue vigente el concepto de revolución? ¿Es necesario actualmente? ¿Cómo articularlo?: *To all the population* (2023, 2:19), de Carles Llonch Molin; obra seleccionada en el certamen de creación audiovisual *Proyectar el cambio* (2ª ed.). **Fig. 17**

Tras este torrente de preguntas que incitan a la reflexión crítica sobre la problemática ecosocial, quisiera contextualizar la MUESTRA *Proyectar el cambio*. Se inicia con un TALLER de creación audiovisual que da lugar a la producción de breves vídeos en torno a dicha problemática. Es impartido por los coordinadores del proyecto y por el equipo de la asociación audiovisual independiente La Cosecha (<https://asociacionlacosecha.org/>) y su alumnado ha sido siempre muy variado. Tras dicho taller, se organiza un CERTAMEN de creación audiovisual y un jurado selecciona los vídeos que formarán la muestra itinerante que se ha sido inaugurada en las dos ediciones en La Casa Encendida de Madrid (marzo 2022, primera edición; febrero 2024, segunda edición). La muestra se proyecta también en otros espacios expositivos y educativos nacionales e internacionales, con el fin de difundir al máximo los vídeos en contextos que permitan la reflexión y la mirada crítica sobre la crisis y los retos ecosociales a los que nos enfrentamos.

Este proyecto se puede entender como una versión práctica de esa idea de Humanidades ecológicas², que venimos desarrollando en el marco de diversos proyectos de investigación y en el grupo GHECO (<https://ghecouam.com/>). Se trata de reflexionar sobre la crisis ecológica como una crisis multifactorial, donde el caos climático, la aniquilación de la biodiversidad, el problema energético causado por el agotamiento de las fuentes de combustibles fósiles de fácil extracción, la extralimitación de nuestros residuos líquidos, gaseosos y sólidos que saturan la capacidad de carga del planeta, y un preocupantemente largo etcétera, no pueden resolverse con soluciones tecnocientíficas solamente, pues están estrechamente imbricados con

2

José Albelda, Fernando Arribas y Carmen Madorrán (eds.). *Humanidades ecológicas. Hacia un humanismo biosférico* (Valencia: Tirant lo Blanch, 2023).

otras problemáticas, como el aumento de las desigualdades sociales —en forma de precariedad laboral, inflación, etc.—; y mundiales —en forma de extractivismo y expolio de los países del Sur global—. Sin olvidar, por supuesto, el nuevo auge de enfrentamientos armados como la Guerra de Ucrania y el recrudecimiento del enfrentamiento entre Israel y Palestina que, a nuestro entender, van de la mano de varios ejemplos de crecimiento de movimientos de extrema derecha, tanto en Europa, como en el resto del mundo.

¿Tiene sentido hablar hoy de Humanidades ecológicas ante estas amenazas? En *Proyectar el cambio* reivindicamos que Sí tiene sentido, pues la problemática ecosocial está entrelazada con todas las demás, de manera que, justamente hoy, hay que alzar más aún la voz y exigir que, desde el campo de la cultura en general, desde la creación artística y desde proyectos de formación ecosocial en particular, se piense y se hable de ecologismo.

Tras esta breve presentación de nuestro proyecto, me gustaría incidir en dos aspectos que son fundamentales a la hora de comprender cómo la relación entre arte y educación impregna las bases de *Proyectar el cambio*.

En primer lugar, del lado de la metodología empleada para dar forma a la muestra, desde el inicio nos planteamos no actuar simplemente como “comisarios/as” de una exposición, cuya principal metodología es hacer un trabajo de pesquisa de referentes actuales —o históricos—, en este caso audiovisuales, contactando con los/as respectivos/as artistas para exponer sus obras. Apostando por contribuir, desde nuestras humildes posibilidades, a la conformación del ámbito de las Humanidades ecológicas, pensamos que una vía más fructífera en el contexto en el que nos encontramos es, no solamente difundir, sino sobre todo *impulsar* la creación audiovisual relacionada con la problemática ecosocial por medio de un taller cuyos resultados —tras una selección y sumándolos a otras obras propuestas presentadas desde fuera del taller— forman el corpus de *Proyectar el cambio*. El hecho de elegir a la asociación La Cosecha para impartir la parte práctica del taller no es casual, pues este equipo interdisciplinar entiende el audiovisual como un “elemento propulsor de cambio social”, capaz de “reivindicar situaciones y personas olvidadas por los sistemas tradicionales de representación”³. Tienen mucha experiencia en el llamado vídeo participativo, utilizando en sus talleres una metodología alternativa, basada en procesos colaborativos, donde se trata de pensar en común nuestro

3

Como ellos/as mismos/as explican en su web: <https://asociacionlacosecha.org/> [Consulta: 5 de marzo de 2024].

Fig. 17 To all the population (2023),
Carles Llonch Molina. Fuente:
<https://proyectarcambio.webs.upv.es>



entorno a través de las imágenes y sonidos como generadores de reflexión crítica, pues es imprescindible, en las sociedades inundadas de imágenes en las que mayoritariamente vivimos, deconstruir el sistema de representación audiovisual creado por los llamados medios de “comunicación” hegemónicos.

En segundo lugar, del lado de los contenidos y formatos de las obras que forman parte de la primera y segunda edición de *Proyectar el cambio*, una de nuestras premisas a la hora de su selección fue la diversidad de propuestas, intentando abarcar miradas y formas de mirar en relación con lo ecosocial que no cerraran los significados, como muchas veces suele intentar el discurso mediático hegemónico.

No me puedo resistir aquí a citar a Gerard Vilar cuando dice que “las obras de arte son dispositivos para la comprensión mediante disturbios del conocimiento y de la sensibilidad. (...). Formulan preguntas, incitan a la interrogación, (...); son dispositivos para la emergencia de algo todavía no pensado o no dicho (...)”⁴. Considero que esta definición del hecho artístico es muy acertada en relación a la crisis ecosocial, pues para afrontarla es necesario abandonar prejuicios históricos que nos llevan, por ejemplo, a separar cultura y naturaleza, lo cual ha propiciado la ilusión de que podemos ser eco-independientes, viviendo de espaldas a lo que llamamos “medioambiente”, como si fuera algo separado de nosotras y nosotros de lo cual vamos a poder sacar provecho instrumental, sin ningún tipo de cuidado, de forma indefinida.

Según Vilar el arte tiene la capacidad de resistir a los poderes establecidos porque se resiste al cierre de los significados, a la monopolización del pensamiento, al dictado de dónde y cómo tenemos que mirar, entender y actuar. La educación para la democracia, por su parte, debería resistirse también a ese cierre de los significados,

4 Gerard Vilar, “Troubling Research: una definición”, en II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales (Valencia: ANIAV, 2015). <http://dx.doi.org/10.4995/ANIAV.2015.1137>

apostando por, además de transmitir una serie de contenidos, formar personas críticas, capaces de pensar más allá de los discursos comercializables en el mercado de las ideas envasadas al vacío.

Por todo ello, las obras audiovisuales que forman *Proyectar el Cambio* tienen formatos y narrativas muy variados: pequeños vídeos de carácter documental o activista, mini-cortos de ficción, ensayos audiovisuales o de vídeo experimental, poemas visuales, cortos de animación, *performances*, videodanza, etc. Se proponen –desde la libertad creativa que el medio audiovisual en el campo del arte les permite fuera de los estándares de las industrias culturales–, mostrar aquello que a menudo es intencionadamente tapado, minimizado o manipulado, señalando que otra manera de ver y de vivir es posible, y sacando a la luz aquellas cuestiones que queremos que estén en la primera línea de nuestras reflexiones y exigencias.

Las temáticas también son muy diversas, intentando no cerrar la definición de en qué tiene que consistir un discurso con perspectiva ecosocial: la insostenibilidad de la forma de vida predominante en el Norte global o la belleza de la naturaleza, por supuesto; pero también el tema de la interculturalidad como valor central de una sociedad que se pretenda democrática y sostenible, además de, por ejemplo, la represión a los/as defensores y defensoras del territorio, la utopía como lugar necesario, las distopías que nos asolan, la relación entre las luchas ecologistas y feministas, el sentimiento de unión hacia un lugar concreto, el cuestionamiento de la separación de lo que llamamos “natural” y lo que llamamos “artificial”, etc. Aportan así un grano de arena más a la apuesta de la Humanidades ecológicas por un cambio de cosmovisión cada vez más necesario si queremos hacer frente a un presente y un futuro que tiene que asumir cambios sistémicos claros.

Para entender cómo estas obras pueden funcionar como posibles caminos para la educación de una ciudadanía crítica y por tanto democrática, conviene recordar la hipótesis de la existencia, en los últimos tiempos, de un “giro educativo”⁵ presente en numerosas prácticas artísticas agrupadas bajo la categoría de educación estética⁶, que sacan máximo partido de esa idea del arte como una forma de conocimiento⁷ que no obedece a un marco disciplinar rígido y permiten experimentar modos de subjetividad alternativos al modelo neoliberal hegemónico.

5 Irit Rogoff, “El Giro”, *Arte y políticas de identidad*, 4 (2011): 253–266, <https://doi.org/10.6018/reapi>.

6 Claire Bishop, *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship* (Londres: Verso, 2012).

7 Vilar, “Troubling Research”.

A su vez, una educación de calidad que apueste por fomentar sociedades inclusivas tiene la posibilidad de recurrir a las prácticas artísticas como vectores de aprendizaje que, en nuestro caso, intenten comunicar –y, lo que es más importante, fomentar– un nuevo imaginario ecosocial ofreciendo herramientas para imaginar y proyectar esa transición a sociedades resilientes frente a las crisis multifactoriales que estamos ya afrontando. Una educación basada en las Humanidades ecológicas necesita de un enfoque no antropocentrista, que desvele la sinrazón de creer en la independencia del ser humano respecto a los ecosistemas y respecto a la idea de comunidad y que apueste por un reequilibrio entre cultura y naturaleza.

La convicción que impulsa *Proyectar el cambio* es que el campo de las Humanidades ecológicas necesita, por así decirlo, órganos de acción cultural que pongan en contacto la problemática ecosocial con la gente, pero huyendo de los estándares del discurso hegemónico que instrumentaliza lo “verde” para vendernos una sostenibilidad asociada a más oportunidades de negocio, es decir, una sostenibilidad *fingida* que no se propone revisar el sistema que nos está encaminando a un crack generalizado, ecosistémico y social. Los cambios que necesitamos no pueden ser un mero maquillaje verde para seguir como hasta ahora, sino que requieren un cambio cultural y de paradigma, donde la creación artística, la comunicación y la docencia como herramientas participativas son centrales para una transformación social que va a necesitar del trabajo cooperativo y comunitario para hacer frente al empuje de las crisis encadenadas que tenemos delante.

Arte y educación, en *Proyectar el cambio*, van de la mano, empeñados en plantear preguntas que empujen a ese “clic” que comentaba antes, pero sin limitar qué contenidos debería tener ese nuevo paradigma, pues eso sería cortar unas alas que ahora necesitamos urgentemente ampliar.

*Arte para el
cambio.
Artivismo
participativo
para la
transformación
ecosocial*

Marco Ranieri

¿Qué va a ocurrir aquí el día en que (...) no se encuentre a una sola persona que sepa para qué sirve la flor del saúco?

El disputado voto del señor Cayo
— Miguel Delibes

*Para hacer una pradera es necesario un trébol y una abeja ~
Un trébol, y una abeja.
Y un ensueño.*
— Emily Dickinson

1. Un conexto de emergencia

La crisis ecológica nos golpea cada vez más severamente y los efectos cada vez más extendidos y generalizados del cambio climático generado por el calentamiento global ponen de manifiesto la evidencia de su gravedad. Parece que la emergencia ecológica, al menos en su faceta de emergencia climática, esté finalmente abatiendo el negacionismo institucional y el ostracismo mediático, obteniendo cada vez mayor relevancia dentro de la comunidad intelectual, del imaginario colectivo y de la agenda política global.

Según el Servicio de Cambio Climático de la Comisión Europea, el verano de 2022 ha sido el verano más caluroso jamás registrado en nuestro continente, con una media de 1,34 grados sobre la media de los últimos treinta años. Es más. No se trata solamente de un aumento de la intensidad del calor, sino de su duración: según un estudio publicado por el *Journal of Climate*, el verano climatológico se ha alargado en Europa de 20 días desde los años ochenta del siglo pasado ¹.

El Programa de Observación de la Tierra Copernicus ² (C3S), implementado por el Centro Europeo de Predicción Meteorológica a Medio Plazo (ECMWF) de la Comisión Europea ha revelado que el año 2023 ha sido el año más caluroso jamás registrado a nivel mundial, alcanzando una temperatura media de 1,48 °C por encima de los niveles de referencia preindustriales.

Según el Centro Común de Investigación de la UE ³, la sequía asociada al verano de 2022 ha sido para Europa la peor sequía de los últimos 500 años (si bien para países como Italia se trata de la peor sequía del último milenio), afectando un 70% del continente. Los daños que esta

1

PEÑA-ORTIZ C., BARRIOPEDRO D. Y GARCÍA-HERRERA R. "Multidecadal Variability of the Summer Length in Europe", *Journal of Climate*, Vol. 28, 2015, p. 5375–5388.

2
3

<https://www.copernicus.eu/>.
https://ec.europa.eu/info/departments/joint-research-centre_es.

sequía ha provocado a nuestros ecosistemas son incalculables, y la pérdida de biodiversidad ha sido masiva e irreversible en muchos de los ecosistemas fluviales afectados. La sequía también ha golpeado fuertemente los cultivos, paralizado los transportes fluviales, afectado el sector energético y amenazado los suministros de agua potable en muchas regiones.



Lo más preocupante es que el récord de calor y sequía alcanzado por el verano 2022 y el récord de calor del año 2023, no representan episodios aislados dentro de la serie histórica, sino que forman parte de una tendencia a la escalada que hace que en la última década cada verano haya sido más cálido y seco del anterior.

El Panel Intergubernamental de Cambio Climático IPCC ha publicado ya en 2021, durante el precedente verano de récord, la sexta edición de su informe **4**. Las conclusiones a las cuales ha llegado son drásticas: estamos viviendo una crisis ecológica sin precedentes causada por la actividad del capitalismo industrial extractivista, que ha calentado la atmósfera, los océanos y la superficie terrestre, generando eventos climáticos extremos cada vez más frecuentes y comprometiendo seriamente el equilibrio climático y ecosistémico del planeta.

El cambio climático es generalizado, rápido y se está intensificando. Las emisiones continuas de gases de efecto invernadero podrían quebrar un límite clave de la temperatura global en poco más de una década. A este paso la temperatura del planeta aumentará de

4

El informe se encuentra disponible en la web del IPCC: <https://www.ipcc.ch>. Puede encontrarse información resumida de las conclusiones del informe en el comunicado de prensa del IPCC del 9 agosto 2021, disponible en https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2021/08/IPCC_VGI-AR6-Press-Release-Final_es.pdf.

4,4 grados centígrados antes de finales de siglo, conllevando un incremento de 2 metros del nivel del mar. Podemos considerar este informe como un ultimátum para la humanidad.

Para hacer frente a esta crisis ecológica planetaria, necesitamos repensar las relaciones que establecemos con nuestro hábitat superando la lógica extractivista-colonialista generando urgentemente un nuevo paradigma que ponga la vida en el centro del sistema económico-político-social. Para conseguirlo, necesitamos trabajar desde la descentralización y la coevolución, de forma colectiva y colaborativa, estableciendo conexiones, vínculos y correspondencias entre los diferentes habitantes (humanos y no humanos) y agentes de nuestros territorios, generando nuevos modelos comunitarios fundamentados sobre la ética del cuidado **5**.



5

Sobre ecofeminismos léase PASCUAL RODRÍGUEZ M. Y HERRERO, Y. "ECOFEMINISMO, UNA PROPUESTA PARA REPENSAR EL PRESENTE Y CONSTRUIR EL FUTURO", *Boletín ECOS* n. 10, 2012.

2. Una respuesta desde el arte

Debido a su capacidad de ofrecer nuevas lecturas de la realidad, narrativas e imaginarios, de reinventar el presente e inventar o imaginar utopías y futuros posibles, el arte se revela en este contexto de emergencia como un medio para alimentar una sensibilidad estética y ética basada en la empatía natural, que nos ayude a reequilibrar las relaciones que establecemos con la comunidad biótica y los ecosistemas.

En esta dirección creo que el arte debe emplearse no solamente como herramienta ilustrativa, divulgativa, pedagógica o sensibilizante, sino como una herramienta de investigación, interpretación del territorio, mediación artística y proposición de soluciones participativas a problemáticas ambientales, de creación de contextos y espacios efímeros de socialización para posibilitar y estrechar relaciones y vinculaciones empáticas a través de situaciones colaborativas y participativas.

2.1 Perspectiva personal

Como artista focalizo mi trabajo escultórico, performático y relacional en la transformación de la experiencia del territorio en arte⁶. En el cuerpo como interfaz expuesta integralmente al mundo que nos acoge y nos permea. En el diálogo y el devenir recíproco con los lugares que habitamos, con sus materiales, agentes, habitantes, energías climáticas, telúricas y creadoras. En mis proyectos reinterpreto e incluyo las dinámicas ecosistémicas, las relaciones interespecie, los procesos de transformación del territorio y las energías vitales cómplices de los crecimientos vegetales. Estrechando alianzas con especies compañeras y agentes colaboradores como insectos, pájaros, plantas, fermentos, líquenes y comunidades bacterianas. Cultivando la mirada atenta, dispuesta a acoger y conferir valor estético a las cosas liminales, pequeñas, frágiles, fragmentarias y efímeras.

2.1.1 Materiales empáticos

Los materiales naturales, es decir los elementos naturales recolectados o encontrados, las tierras, las arcillas, las plantas silvestres comestibles o tintóreas, la piedra y la madera pertenecientes a un territorio específico objeto de la investigación artística, tienen mucha relevancia en mi trabajo.



Mientras tomamos colectivamente conciencia de un mundo finito y vulnerable y de una naturaleza esquilhada y frágil, subyugada por una antropización no equilibrada, los materiales naturales, especialmente los materiales no procesados, adquieren rasgos y significados histórico-culturales a nivel mnemónico, metonímico y simbólico. En este sentido, el uso de los materiales desde la conciencia de su relación ecosistémica-histórica-ecológica con el territorio al que pertenecen nos permite resignificar dentro del marco artístico la experiencia vivencial del territorio. Los materiales pueden acercarnos al lugar; sincronizarnos con los tiempos, ritmos y ciclos ecosistémicos, remitirnos a sensaciones recónditas de nuestra afectividad o nuestra memoria tanto individual como colectiva, suscitar un sentimiento de pertenencia a una determinada comunidad ecosistémica; ser pretexto para la reflexión científica, política, social; y aceleradores de prácticas artísticas/estéticas relacionales **7**.

2.1.2 Tejer comunidad

Como artista activista, una parte importante de mi trabajo consiste en crear contextos y espacios efímeros de diálogo y socialización, para posibilitar y estrechar relaciones y vinculaciones empáticas a través de situaciones colaborativas y participativas. El fin es generar un nuevo bagaje/currículum donde confluyan conocimientos y habi-

7 Léase también RANIERI, M. “LOS MATERIALES COMO CATALIZADORES DE LA EMPATÍA NATURAL. El diálogo con el territorio, sus materiales y energías climáticas, telúricas y creadoras.”, *MA/MA, Monográfico de Arte y Medioambiente*, Valencia, Centre d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana, 2022.



lidades tradicionales y subalternas recuperadas y recontextualizadas en el contexto actual de transición ecosocial, incluyendo aquellas que provienen de los grupos sociales y colectivos menos representados. En este ámbito el arte, por su capacidad de mediar entre la vivencia y la construcción de la memoria tanto individual como colectiva es para mí una herramienta de investigación comunitaria y de aprendizaje transversal.

2.1.3 Cuerpos en lucha

En el contexto histórico y geopolítico actual, a medida que avanza la transformación y destrucción de los ecosistemas rurales y naturales, y con ello culturales, surgen y se expanden desequilibrios ambientales y conflictos ecológicos-distributivos. Como artista activista desarrollo también una labor de mediación dentro de tejidos comunitarios locales, creando dispositivos móviles de mediación artística e impulsando procesos artísticos comunitarios colaborativos y participativos que ayuden a identificar, enfatizar y visibilizar las

problemáticas, inquietudes y necesidades relacionadas con el territorio, al margen o en contra de los relatos oficiales, y generar propuestas comunitarias de solución coevolutiva a las problemáticas socioambientales locales, inscritas en el marco del proceso global de transición hacia la sustentabilidad. Activando acciones, intervenciones y procesos de cambio y/o para el cambio. El arte puede ser empleado en este contexto como una herramienta de transformación ecosocial, convirtiéndose en un catalizador tanto para crear, detectar y visibilizar los nuevos y los otros relatos, narrativas e imaginarios, como para imaginar utopías y futuros posibles, y generar espacios coevolutivos y nuevas y otras formas de habitar, relacionarse y vivir en comunidad.

2.2 Arte para el cambio

Este tipo de proyectos exploran el potencial del arte como dispositivo de aprendizaje transversal y herramienta de cambio ecosocial, estableciendo un recorrido artístico-educativo estructurado a través de procesos creativos que acerquen las personas participantes al arte contemporáneo, al activismo ecológico y a la ética del cuidado, con especial atención al contexto geopolítico local y al contexto territorial específico en el cual se injertan los grupos participantes; implementando propuestas de acciones y de intervenciones artísticas coevolutivas adaptadas a su hábitat y su entorno cotidiano, y pensadas para responder a la situación de emergencia climática y ecológica situando la vida en el centro de nuestro sistema político-económico-social.

La adaptación de las propuestas es el resultado del proceso participativo y colaborativo de creación llevado a cabo con las participantes, que deciden de forma colectiva su respuesta a las inquietudes, problemáticas y necesidades específicas de los grupos de trabajo.

Las personas participantes experimentan de esta forma la capacidad del arte de transformar la experiencia sensible en imágenes y recorridos poéticos; sus herramientas para mediar entre la vivencia y la transmisión de la memoria tanto individual como colectiva y su rol en la creación de contenidos culturales y valores estéticos y éticos a partir de la experiencia social.

Así mismo se ven implicadas como creadoras, en procesos artísticos que impulsan la ética y la estética de la sustentabilidad a través de la relación empática con el territorio, con sus agentes, habitantes, materiales y energías creadoras. Mediante las herramientas

proporcionadas por el *arte ambiental*, el *ecoarte* y el *artivismo*, las personas participantes visibilizan las inquietudes y necesidades relacionadas con su entorno cotidiano y hacen propuestas de respuestas/soluciones coevolutivas en el marco del proceso global de transición hacia la sustentabilidad. Activando acciones, intervenciones y proyectos de cambio y/o para el cambio.



En los
márgenes
del juego:
una
propuesta
lúdica para
repensarnos

Massa Salvatge

Os proponemos un juego, pasar el rato, parar de pensar y de crear para dedicarle un tiempo a compartir con unas mismas o con otras qué es lo que haces, a qué te dedicas, cuáles son tus trucos, tus valías y tus engaños. Hay trabajos, oficios, roles, cargos en el plano laboral que permiten fácilmente contestar a familiares y amigos a qué te dedicas, que tienen un horario, un sueldo, un espacio... seguridades y anclas que te ayudan a definir. No es siempre el caso del campo “arte y educación”, si es que es un campo concreto y no dos palabras juntas que nos permiten huir un tiempo más de buscar respuestas a la pregunta “y tú qué haces”. Queremos abordar la cuestión de cómo se relacionan desde el plano laboral, desde una visión política de nuestras fuerzas, de nuestra puesta en escena, de la performance que montas al inventarte tu propio trabajo. Proponemos jugar porque es un oficio precario, aparentemente creativo pero que te deja en la producción continua de propuestas, formas, dossieres, materiales... y te queda poco espacio para ser creativa en el pensarte, para lo reproductivo y para cuidarte, definirte o repensarte.

Os invitamos a reflexionar sobre la relación entre arte y educación a través de una serie de juegos donde, de forma visual, textual y colaborativa personas que se dedican a poner en relación la educación y el arte contemporáneo con las instituciones educativas, culturales o museísticas pueden pensar sobre su propia práctica y experiencia. Se trata de ofrecer consignas, propuestas, preguntas... desde un punto de vista lúdico y reflexivo donde nosotras mismas respondemos como colectivo a cuestiones que se nos plantean en el trabajo como mediadoras entre los dos campos. Al estilo de los juegos de Yoko Ono en “Grapefruit, A Book of Instructions and Drawings” buscamos generar un espacio que motive a otras personas a repensar y compartir.

“La entrevista” Coge a tus compañeras de trabajo o amigas y entrevístate cómo si fueras otra persona:

¿A qué te dedicas?

T. me dedico a inventar mi propio trabajo dentro de mis intereses que son el arte, la educación y la participación social, condenso lo que me gusta en proyectos que me ayuden a juntarme con otra gente y en otros lugares para descubrir más cosas sobre mí misma y los demás y aprender. Intento separar el trabajo de la vida pero no lo consigo demasiado.

A. soy una intrusa en diferentes ámbitos, cojo de cada espacio algo que me permita investigar sobre la relación entre arte y educación, especialmente las formas de trasladarse que tiene este binomio en la formación de personas. Me obsesiona cómo se genera una idea sobre el arte en espacios educativos y

culturales dependiendo de las concepciones que tienen las personas que habitan tales espacios.

¿Cómo has acabado dedicándote a esto si estudiaste x?

T. durante mi formación y mi trayectoria laboral gran parte ha sido darme cuenta de lo que no me interesaba, descartando opciones hasta llegar aquí. De todas las cosas que se salvaban se han ido juntando en una nueva que no podía imaginar que existía y de la que todavía estoy averiguando de qué va.

A. primero llegó el campo de la educación y de ahí se fue trasladando y haciéndose cada vez más específico hacia el arte, hasta que han acabado fusionándose en un mismo lugar común. No sabía que esto pudiera existir en un plano práctico, pero sabía que no quería jugar solo en un plano teórico, ahí fue cuando conocí a mis compañeras y decidimos hacer algo directamente desde este lugar.

¿Cómo te ves en cinco años?

A. hace cinco años no pensaba estar haciendo esto, así que no podría decir que pasará los próximos cinco. Aunque sí creo que no sé desde que lugar o rol, pero me gustaría seguir pudiendo conjugar el trabajo práctico y la experiencia con la investigación. También me gustaría volver a ser madre, así que el plano laboral se configura en relación a otras personas. Un objetivo que me gustaría conseguir es escribir un libro infantil sobre adultismo.

T. los próximos cinco años parecen más cambiantes y elásticos que los cinco anteriores, los momentos vitales varían con más intensidad, como mujer que se mueve entre los treinta y los cuarenta. No tengo ni idea, pero espero continuar relacionándome con el mundo cultural desde algún ámbito ya sea personal o profesional aunque me encantaría poder continuar nuestro proyecto común.

¿Qué haces en tu tiempo libre para liberar el estrés del trabajo?

A. tengo una dificultad absoluta para distinguir el tiempo libre de cualquier otro, utilizo el tiempo libre a veces para leer, apuntarme a un máster, ver películas que tienen relación con el trabajo, etc. La liquidez es absoluta además porque las personas con las que trabajo son amigas y las considero mi familia no sanguínea. El tiempo libre en el que realmente se desconecta de mí todo lo relacionado con el trabajo es el tiempo que paso con mi hija y el tiempo en que consigo comer, bailar, beber con mis amigas.

T. intento dejar de lado el plano del pensamiento para centrarme en experiencias más conscientes conmigo y mi cuerpo, la danza y la escalada me ayudan a ello. También salir de la

ciudad a entornos que siento más amables como los naturales o alejados de mi realidad cotidiana. Igualmente, no dejo de ir a propuestas culturales sobre todo cine y teatro aunque implique no desconectar del todo.

“Dime qué llevas en el bolso y te diré qué haces” Haz una foto de tus imprescindibles en el bolso para ir a trabajar. Catalógalos escribiendo qué es y para qué sirve.



“Vienen amistades a tu ciudad” Vienen algunas amistades a tu ciudad y se espera todo de ti en el plano cultural, ¿qué harías?

Paso de museos y centros culturales, llevo ahí toda la semana, nos vamos a la playa a tomar tinto de verano.

Los bares y negocios locales también son cultura, mi noción de cultura es amplia y transversal, permeable...de hecho, creo en la cultura local, ni salimos del barrio.

La agenda militante no puede parar, tenemos dos kafetas, una manifestación y un concierto solidario, por suerte hay cerveza y batucada.

Preparo una visita completa por la agenda cultural del fin de semana, he reservado actividades, hago de guía, comidas en sitios emblemáticos... sigo aprendiendo y lo utilizo para redescubrir mi ciudad.

Hace mucho que no nos vemos, no salimos de casa y nos contamos la vida, lo personal es político, así que también es cultural.

“La comida familiar” Busca la definición de lo que haces a través de recolectar qué creen que haces tus familiares. También te servirá para ver a qué se da valor de todo lo que haces socialmente y qué cosas son las que muestras.



“Historieta de ciencia ficción distópica” Piensa en alguna reflexión que hayas tenido y que no hayas podido desarrollar, que sepas que no tiene solución, que sea una realidad de tu práctica algo extraña o sorprendente... y escríbela como si fuera una historia de ciencia ficción, ¿Cuál sería la distopía de tu trabajo?

Es el año 2024, niños y niñas aparecen en la puerta del museo escupidos por un autobús, ilusionados por ver dinosaurios descubren un edificio que les impide moverse, las personas adultas les miran, les saludan. Algunas de las más pequeñas entienden rápidamente que ellas son el espectáculo, sonrían, saludan, han aprendido a complacer a otras adultas antes. Una adulta les acompaña, les ha explicado cómo deben comportarse y se sientan obedientes en el suelo, saben que el suelo es su lugar, los sofás son para gente de otro tipo, gente que ofrece dinero en la entrada y con ello gana otro estatus dentro.

Saben estar secuestrados, pero tienen el síndrome de Estocolmo adquirido de otros lugares, a la mayoría no le incomoda la situación pese a saberse en un lugar desconocido al que no han elegido llegar. Algunas personas del grupo sí se sienten presionadas y reaccionan de formas diversas: hablan sin parar ofreciendo respuestas que les han dicho son correctas, otras se tiran al suelo dejándose llevar por la situación pasiva en la que les pone el espacio, algunas deciden abstraerse por completo recordando su pareja del autobús, que lleva para almorzar y cultivando su deseo del prometido parque tras la visita.

Pronto el público captivo se da cuenta de que el museo es en realidad una fábrica y que han sido invitados para trabajar, no es este un espacio de ocio, deben salir de allí más competentes de alguna manera, se espera un retorno, en un tiempo lejano para la sociedad.

“Conjuro mágico para convocatorias imposibles” Escribe las palabras mágicas que utilizas en cada dossier donde intentas describir tu posicionamiento frente al arte y la educación, pon cada palabra en un trozo de papel u objeto y ponlas en un altar pidiendo una resolución favorable.



El algoritmo natural del arte de crear espacios

Ricard Ramon

¿Es el espacio una respuesta natural a la ausencia del vacío?

Los espacios no contienen significados inherentes a ellos mismos, más bien éstos les vienen dados a través de las diferentes actividades que en ellos llevan a cabo los diferentes actores sociales. La jerarquización de los espacios se mide, pues, tanto por las relaciones que en ellos se establecen como por la elaboración de las referencias simbólicas que se utilizan o por las personas que los ocupan. ¹

Si existe alguna cosa en la que, tanto el arte como la educación se empeñan en asumir, casi como una responsabilidad, es en la de cubrir los vacíos, ocupar los espacios, tanto metafórica, como literalmente. La educación pretende, según algunos conceptos que siempre están lógicamente en revisión permanente, ir cubriendo aquellos vacíos que las personas tienen con: conocimientos, información, aprendizajes experienciales, habilidades, competencias, logros, etc. Las opciones y terminologías son múltiples en función de la orientación y conceptualización de esas experiencias educativas. Algunas parten de una idea poco inocente y atractiva y cargada de intencionalidades malévolas. Una idea que desvirtúa la posición del sujeto a la nada, a nuestra definición como seres vacíos. Seres que deben, debemos, ser ocupados, rellenados de aquello que la divina educación nos ofrece y que acaba siendo, en definitiva, según esas mismas premisas perversas, la que nos configura como personas. Recordemos que estábamos vacíos y la educación ha venido a llenarnos, a hacernos quienes somos, sin más, ni menos.

Se trata de una idea perversa, pero igualmente aceptada como verdad inamovible, que nos conduce inevitablemente al camino del adoctrinamiento. Según esta premisa, no es de extrañar que la política trate de ocupar con saña esos espacios, asumiendo su papel de rellena-dores de espacios vacíos o de suplantadores de unos espacios por otros. Esa idea del “quítate tú que me pongo yo”, pero aplicada a un supuesto espacio limitado y angosto, y parece que bastante estrecho, que una vez ha sido ocupado, necesita ser despejado de todo lo que contiene, para ser substituido por los nuevos objetos rellena-dores. Llámense estos, ideología o modelos, que vengan a cubrir el ínfimo espacio que permanecía vacío o relleno de objetos incompatibles con los que los nuevos inquilinos desean ocuparlo. Este es el gran drama de la educación y de su relación con los espacios y con la política de ocupar espacios.

1

José Miguel García Cortés. *Políticas Del Espacio. Arquitectura, Género Y Control Social* (Barcelona: laac, 2006), 20.

Delimitar de esta forma la educación, a ese empeño por ocupar espacios, tiene unas consecuencias sociales, políticas y culturales que no pueden ser obviadas. Concebir así la ocupación implica, por un lado, establecer una premisa básica que solo es cierta en apariencia: los espacios son limitados y conflictivos. Los espacios acaban siendo territorios en disputa.

Es evidente que las dinámicas de cómo se ocupan los espacios y quién los ocupa es una tendencia fundamental en la práctica docente de las escuelas, día a día. Comenzando por la distribución del espacio elegido por la persona que ejerce de docente en esa aula. Cómo se van a distribuir las mesas dentro del espacio del aula y qué mesa va a ser asignada a cada alumno es una decisión importante que limita o permite el desarrollo de una educación más integradora y eficaz o de un modelo más retrógrado y vacío. Así mismo, ¿qué pasa con el resto del espacio, dando por sentado que la mayor parte de este va a estar determinado por la presencia de los pupitres y su tendencia a ocuparlos de forma pasiva, asentando el cuerpo, domesticando el cuerpo²?

El espacio tiende a ser ocupado. El espacio educativo tiende a ser ocupado pasivamente. Esta podría ser una ley científica inmutable que responde a los criterios de una docencia que le cuesta lidiar con el espacio vacío de la misma forma que con el silencio verdadero,³ dado que se trata de un silencio que asusta. La imposición dominante del silencio, y no la búsqueda de un silencio consciente, también está íntimamente relacionada con la ocupación del espacio. El silencio ocupa en la misma medida que el sonido, y ambos forman parte esencial del juego pedagógico de control del espacio. El espacio se ocupa en igual medida con el silencio que con el sonido. Pero hay silencios mucho más intrusivos que otros, de igual forma a como hay palabras hirientes y otras sanadoras, y sonidos expansivos e invasores del espacio y otros que construyen y ensanchan ese mismo espacio. Los artistas descubrieron estas potencialidades y cualidades tanto de los silencios sonoros como visuales, así como de los sonidos visuales y sonoros, lo que demuestra una vez más como el arte está siempre en la vanguardia del conocimiento y abre puertas al resto de las prácticas y disciplinas académicas con soltura.

Un espacio vacío podría ser un espacio inexistente, un espacio que nadie observa, es razonablemente un espacio sin existencia constatable o, al menos, sin una existencia que suponga algún provecho para la mente y el pensamiento humanos y, por tanto, para la realidad.

2

Amparo Alonso-Sanz, *Miradas Diversas Para La Escuela Que Deseamos: Coeducación Inclusiva Con Artes* (Barcelona: Octaedro, 2023).

3

David Le Breton. *El Silencio* (Madrid: Sequitur, 2009).



Figura 1. Las tensiones del espacio y los vacíos.



Figura 2. Microespacios que se expanden visual y conceptualmente.

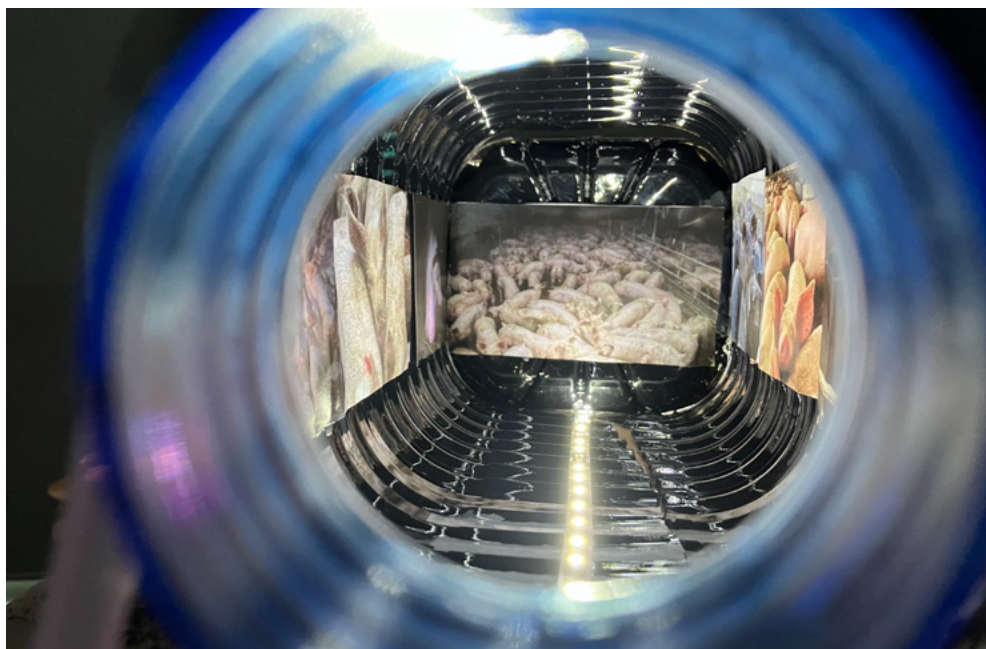


Figura 3. Los espacios tienden a ser ocupados en la medida en que no son pensados como expansiones vitales. Fuente: autor.



Figura 4. ¿Está el mundo limitado por el espacio? Fuente: autor.

Pero las cosas nunca son tan sencillas para la mente de las personas creativas, y una mente creativa se obtiene con entrenamiento específico. No se trata de un coto privado. Espacio y vacío son dos cosas aparentemente contradictorias. ¿Puede el espacio ser un vacío? Es como si el espacio estuviese necesitado de ser llenado o rellenado de cosas, personas u objetos; como si el mismo espacio vacío no fuese ya una cosa con la suficiente entidad como para existir, como para denotar y construir en sí mismo, como concepto y como idea. La lucha por el control del espacio debe dar lugar a la lucha por la definición y reflexión del concepto del espacio como entidad autónoma y para la emancipación cultural y educativa de los seres humanos.

Aunque podamos vernos arrastrados por el juego de las analogías, el espacio no es un lienzo en blanco, como tampoco lo son las personas ni sus pensamientos, sobre las que el sistema educativo ejerce el papel de pintor, con mayor o menor éxito, en función de las habilidades de quien ejerce. Siempre tratando de componer sobre el lienzo con los colores que define el sistema del momento. Entender los espacios, la educación, de esta forma debe ser denunciado desde los textos académicos que creen en la capacidad imaginativa y autónoma de la conciencia y el pensamiento humanos. El espacio solo es un marco de interacción, una oportunidad repleta de infinitas posibilidades y respuestas posibles, pero en ningún caso nosotros somos el espacio. Más bien somos los delimitadores del espacio. Los creadores, también destructores, de un espacio con el que creamos el mundo, con todo lo que ello conlleva, a pesar de que ya sabemos que puede que eso que llamamos mundo en realidad no exista. **4**

¿Es el espacio el que define y delimita el mundo o es el mundo el que delimita y crea el espacio?

También va perdiendo terreno la noción geográfica de lugar como espacios discretos en los que las culturas se desarrollan relativamente aisladas unas de otras, en favor de la idea de intersección de culturas y a veces de conflicto cultural **5**.

La concepción que cada uno de nosotros tenemos del espacio es esencial y determinante a la hora de concebir qué es ese mismo espacio y de qué estamos hablando realmente. Definir el espacio es una

4

Markus Gabriel. *Por Qué El Mundo No Existe* (Barcelona: Pasado y Presente, 2015).

5

Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Sthur. *La Educación En El Arte Posmoderno* (Barcelona: Paidós, 2003), 101.

tarea urgente. Además, es una tarea pedagógica, dado que todo aquello que hacemos con el espacio, desde cómo lo ocupamos y de quiénes lo ocupan y ejercen su poder sobre el mismo hasta las infinitas posibilidades de imaginarlo, genera estructuras profundamente educativas en un sentido o en otro.

Hay que partir de la idea básica de que el espacio siempre parte de nuestra conciencia y voluntad, más allá de constituirse en un lugar físico y situado geográficamente en un punto determinado del planeta. Las características del espacio no nos limitan ni delimitan sobre el abanico posible de acciones que podemos desarrollar, dado que estas posibilidades siempre están determinadas por nuestra propia mirada. Es decir, somos nosotros, como seres humanos con conciencia y capacidad de observación crítica, quienes definimos las características del espacio, sus usos, permitimos sus abusos y decidimos hacer un uso limitado y limitante del mismo. La organización de los espacios escolares, su mobiliario, sus pupitres y el orden que impone su disposición son un simple resultado de nuestra voluntad asociada a nuestra capacidad imaginativa. Si no somos capaces de imaginar mejores opciones de organización del espacio que la que ofrecen los entornos pedagógicos como norma en las escuelas, es que nuestra capacidad imaginativa se encuentra profundamente mermada por el sesgo de pensar el espacio como una especie de determinismo biológico darwiniano.

Concebimos el espacio a partir de un simple algoritmo de combinaciones posibles determinadas por el concepto de espacio que asumimos sin ser conscientes que partimos de un error de base, un limitado y limitante concepto de espacio. Esta concepción, esa idea sobre la que anclamos todas las posibles decisiones y opciones sobre las que acometer acciones posibles dentro de un espacio educativo, al final no deja de constituir un algoritmo similar al que utilizan los ordenadores para decidir entre posibles opciones preconcebidas o posibles opciones no preconcebidas, pero concebidas como posibilistas en los modelos más avanzados. No olvidemos que no somos nosotros los que imitamos las construcciones y el funcionamiento de los sistemas informáticos, sino ellos los que han sido creados a nuestra imagen y semejanza. Un aspecto que a veces olvidamos con frecuencia.

Cuando hablamos de mundo, o del mundo, lo concebimos, sin demasiado espíritu crítico por nuestra parte, como el espacio que alberga todos los espacios posibles, al tiempo que delimitamos esos espacios posibles, a algunos espacios posibles y a unos usos determinados. No seré yo, ciertamente, el que caerá en la narrativa buenista e ingenua de pretender que todo es posible, o me decantaré

por el extremo del escepticismo radical, que no es más que luteranismo determinista y condenatorio disfrazado de liberalismo económico estúpido. Ciertamente, la falta de una educación artística potente tiene estas consecuencias limitantes, teniendo en cuenta que son los artistas los que contribuyen, de una forma más desmedida, a la transformación del pensamiento y a la exploración de territorios inexplorados y, por tanto, al descubrimiento de nuevos espacios.

Lo que es más, y si es cierto que la disposición para aceptar mundos alternativos puede ser liberadora, e incluso que esa disposición puede sugerirnos nuevos caminos de exploración, también lo es que la mera aceptación complaciente de todo mundo posible no acaba por construir tampoco mundo alguno⁶.

Existen ya muchas lecturas que reinterpretan y resistían aquello que entendemos por mundo, dejando claro que “La luz de la mente tiene que fluir y unirse con la luz de la naturaleza para crear un mundo⁷” y, por tanto, que también las dinámicas del espacio se ven conceptualmente afectadas. La clave está en ese proceso en el que hacemos confluír la luz de la naturaleza con la luz de la mente; ese proceso de pensamiento artístico que no resulta una tarea fácil y que es lo que garantiza la existencia de mundos, la posibilidad de crearlos y, por lo tanto, de definirlos a partir de la creación de espacios.

¿Y si en lugar de ocupar el espacio, lo inventamos, lo creamos sobre la base de nuestro propio y libre algoritmo natural?

De manera que, cuando el arte pretende coincidir con la vida, los espacios de la representación comienzan a ser lugares que se recorren, formas que pueden tocarse, objetos con los que nos podemos relacionar o usar de diferentes maneras⁸.

De esta manera, ser conscientes del poder que nos ofrece el dominio incorporado desde la voluntad, no del espacio, ni siquiera de su ocupación, nos deja un margen para la esperanza. Las ocupaciones se las dejamos a los que tienen miedo a los espacios abiertos y libres y desean o privatizarlo todo o dominarlo todo, empleando para ello todos los medios posibles con la violencia como el eje central de sus acciones.

6

Nelson Goodman, *Maneras De Hacer Mundos* (Madrid: Visor, 1990), 42

7

Arthur Zajonc, *Capturar La Luz : La Historia Entrelazada De La Luz Y La Mente (Memoria Mundi. Girona: Atalanta, 2015), 18.*

8

Josu Larrañaga, *Instalaciones* (San Sebastián: Nerea, 2001), 17.

Precisamente, es por eso por lo que es tan importante aprender a construir otro tipo de espacios, a delimitar los espacios como ejes poéticos, como transiciones vitales e intelectuales del pensamiento. Así, las instalaciones artísticas se alzan como una necesidad fundamentada y orientada hacia la creación de conocimientos sensibles.

Empezamos a expandir la idea del espacio gracias a la intervención providencial de las prácticas artísticas y al papel que juega todo este entramado relacional en la construcción del conocimiento, lo que es lo mismo que decir su papel educativo. El arte contemporáneo, a través de una de sus ramas más sólidas e innovadoras, las instalaciones, dibuja un entramado de relaciones simbólicas y conceptuales que se imbrican en esta tarea de crear conocimientos, que es a la vez una tarea nada sencilla, pero dibujada desde la posición del sujeto activo de una forma natural. Así llegamos a la vía en la que la instalación artística y su desarrollo nos permite activar la idea del algoritmo natural frente al algoritmo tecnológico digital.

El algoritmo digital es un algoritmo binario que se construye sobre la base de ir desviando una posible respuesta tras otra para encontrar aquella que el algoritmo considera adecuada en función de la información previa que recibe. Por tanto, el algoritmo digital está siempre cerrado en sí mismo, en su propio espacio, del que no puede salir bajo ningún concepto. Es un algoritmo limitado y limitante, que nunca es inocente, dado que los caminos de todas sus posibles respuestas han sido definidos y determinados previamente por una persona, un grupo de personas o máquinas producto de la ensoñación imaginativa de personas. Está siempre ligado a voluntades, normalmente voluntades corporativas e intereses políticos y sociales evidentes, como siempre, nada nuevo bajo el sol. Incluso aquellos modelos de algoritmos que podemos considerar más avanzados, las llamadas inteligencias artificiales, que ofrecen respuestas inesperadas y aparentemente creativas, solamente suponen un espejo deformado de la proyección de nuestra propia creatividad humana, dado que a menudo se olvida que el requisito fundamental para ser creativo es ser mente, es decir, tener conciencia de.

La IA no puede tener conciencia de sí misma jamás, por más que nuestras ensoñaciones de ficción hiperbólica las proyecte en cientos de películas y narraciones, desde Blade Runner en adelante, hasta llegar a la exasperante y ruidosa condición de nuestro presente distópico. Solo podemos conformarnos con la ficción de una ficción que, en realidad, acaba siendo una gran mentira lejos de las verdaderas ficciones cargadas de verdad. Una mentira que nos remite a creer que esas respuestas prefabricadas o programadas para



Figura 5. Redefinir es el arte de crear nuevos espacios desde el pensamiento. Fuente: autor.



Figura 6. El arte se confunde con las personas y el espacio en una misma dimensión. Fuente: autor

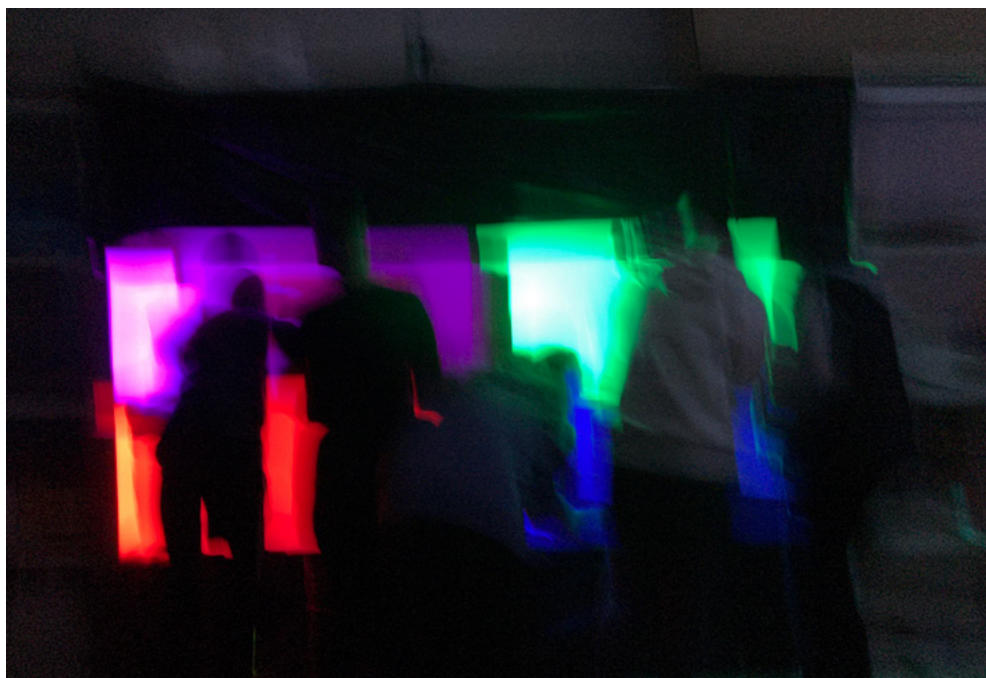


Figura 7. El espacio se experimenta en múltiples dimensiones y direcciones. Fuente: autor.

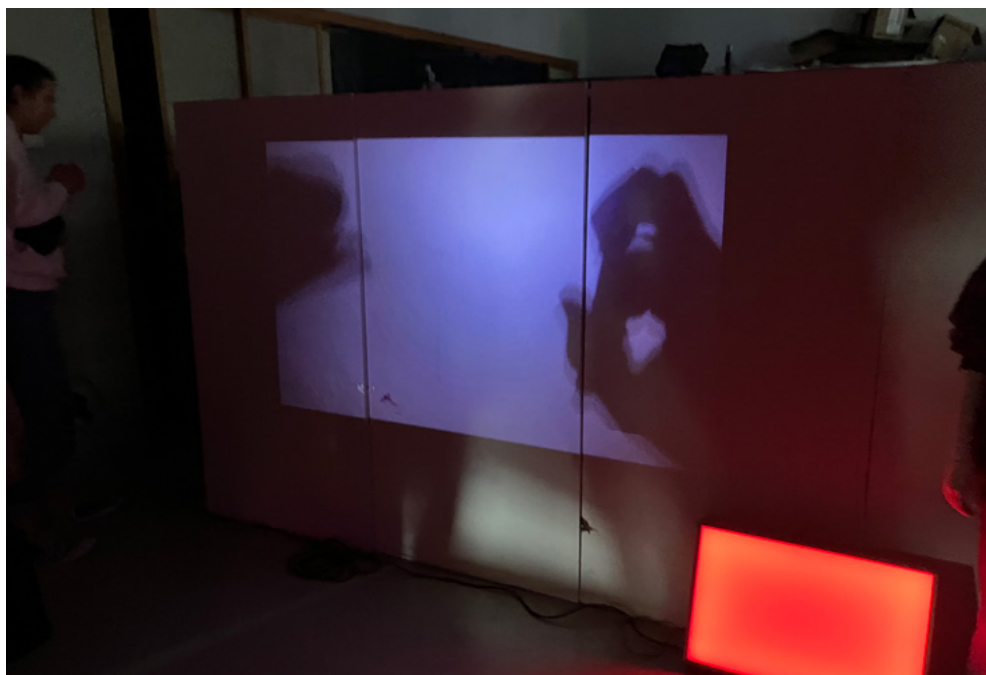


Figura 8. El espacio se construye desde múltiples marcos de relación. Fuente: autor

ser prefabricadas, aunque sea con una enorme sofisticación y un más que enorme consumo de energía para permitir sus cálculos de probabilidades de apariencia infinita es una respuesta consciente de una máquina que no puede ser consciente de nada salvo en nuestra infinita capacidad imaginativa e hiperestimulada. Resulta profundamente enternecedor observar a mentes entrenadas en el yoga del materialismo científico ⁹ creer ingenuamente en la posibilidad de que esas maquinillas, por muy caras y útiles que pueden llegar a ser, son algo más que meras respuestas algorítmicas, creyendo que aquello que nos devuelve aquel programa y sus microprocesadores calentándose hasta el extremo y bebiendo mucha más agua que la que necesitará un humano en toda su existencia, lo que demuestra su debilidad manifiesta, puede tener conciencia, al tiempo que niegan la existencia de ningún dios.

Su fe objetivista se diluye en la ficción de creer en la conciencia de sus maquinillas, a las que nadie negará su capacidad de aportar ingentes beneficios al mundo, y más beneficios a las empresas privadas que los gestionen, pero que nunca podrán tener conciencia de sí mismas porque la conciencia no reside en la materia, y el algoritmo binario no es más que materia. Una pobre materia en lo que a conciencia se refiere, dado que le está vetada la contemplación de la belleza y la creación de la belleza poética, y la comprensión profunda del amor, que no es posible sin la existencia de una conciencia. Mientras tanto, podemos seguir imaginando, en realidad esa es nuestra única e importante función, que las máquinas y sus algoritmos generan algún tipo de conciencia, pero todos sabemos que eso jamás ocurrirá, como tampoco ocurre que las rocas piensen o hablen, aunque Michael Ende nos lo muestre en todo su esplendor, gracias al poder de la literatura.

Precisamente, nuestra conciencia es la que nos permite crear y delimitar el espacio. La que nos permite imaginar sus usos posibles, decidir qué hacer sobre el mismo, y qué medios y empeños vamos a poner en tratar de hacer lo que nos hemos propuesto en nuestra decisión. Y el instrumento predilecto del algoritmo natural creativo es el medio artístico. Las artes se constituyen en instrumentos predilectos del pensamiento creativo y este es el medio perfecto para posicionar nuevos relatos de interpretación y reconstrucción.

Las artes nos permiten experimentar las sensaciones que generan los espacios y las relaciones; por medio de ellas aprendemos a ver lo que no habíamos visto, de sentir lo que no habíamos

sentido, emprendemos un proceso donde se reconstruye nuestro ser, nuestras identidades. ¹⁰

Este proceso de reconstrucción identitaria y personal que obtenemos a través de las artes es un proceso educativo, al ser, esencialmente, un proceso transformador y, en ocasiones, incluso sanador. Y las artes que se fundamentan en la definición, creación y reconstrucción permanente y poética del espacio son esencialmente las instalaciones y las vídeoinstalaciones. A través del desarrollo de proyectos artísticos de instalaciones, el alumnado aprende el dominio y control imaginativo del espacio. Aprende a crear el espacio y que este se convierte en un estímulo permanente de aprendizajes sensibles.

Ser capaces de crear espacio poético, de delimitar espacio a través del vacío material como, por ejemplo, a través de la luz y del sonido, capacita a las personas hacia una nueva forma de concebir el mundo alejada de las caducas concepciones del espacio que delimitan nuestra mirada y limitan nuestra mente. Una vídeoinstalación puede hacer que un muro se abra a un universo infinito de posibilidades. Sus cartas están sobre la mesa y las plantea a través de un juego adecuado de sonidos, unas luces que crean espacio, pero todo ello sin sentidos efectistas y vacíos, sino centrados en la creación de un lugar de inmersión poética, que es la vez un medio de experimentación pedagógica, de aprendizaje sensible, de expansión mental. Las instalaciones artísticas desarrolladas desde el arte contemporáneo como referencia surten un efecto estimulador e inmersivo que ninguno de esos absurdos espectáculos de luces basados en pintores famosos que están tan de moda puede ni siquiera aspirar a obtener, dado que se trata de una inmersión auténtica en un mundo verdadero, no en una ficción que se vanagloria en su banalidad.

La experiencia de varios años de incursión y creación de instalaciones artísticas en las que los futuros docentes diseñan, inspirándose en referentes del arte contemporáneo, sus propias propuestas de instalaciones permite delimitar con claridad el enorme impacto educativo de estas prácticas y valorar los caminos y las acciones creativas que el alumnado plantea y que nos ayudan a perfilar el papel del arte de crear espacios en la construcción de conocimientos de forma activa. En todas las propuestas prevalece una cuestión de fondo fundamental, y es aquella que pone título a este texto, a esta pequeña aportación, la idea de que el espa-

10 José María Mesías-Lema y Carlota Sánchez Paz. "Paisajes Del Yo: Simbiosis Sensible Del Cuerpo, Espacio Y Luz En El Aula De Infantil", *Eari. Educación Artística Revista de Investigación* 9 (2018): 110-30. <https://doi.org/10.7203/eari.9.10927>. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/10927>, 111.

cio puede ser dominado a través de la creación de espacios imaginativos utilizando los recursos adecuados. El espacio debe ser diseñado previamente, una tarea en la que se pone en juego el algoritmo natural, que no es otra cosa que el pensamiento creativo. El diseño y creación de espacios a través de la poética del arte y de todos los elementos que esta pone en juego activa el pensamiento artístico de una forma notable y contribuye a la creación de nuevos conocimientos. Vamos a desgranar y valorar algunos de ellos en función de cómo permiten poner en marcha el algoritmo natural de crear espacios.

La resignificación del objeto es uno de los primeros elementos que se pone en juego y que el pensamiento debe activar a través de un esfuerzo importante. Esto es un aspecto fundamental y propio del pensamiento artístico y creativo: pensar implica una acción que pone en relación lo pensado con todos los elementos complejos de las dinámicas que la creación poética posee de forma implícita y explícita. Partir de objetos cotidianos creados para servir a un determinado fin y utilidad y pensar a través de una observación atenta y en profundidad sobre esos objetos, sus cualidades intrínsecas y extrínsecas, sería una de las primeras tareas. Seleccionar esos objetos en función de su disponibilidad y acceso o de su capacidad óptima para ser utilizados sin riesgo en un entorno pedagógico implica ya una cadena de decisiones y selecciones que parece sencilla, pero que no lo es en absoluto. El orden en la construcción de la idea y proyecto de una instalación artística pedagógica no siempre es lineal. En realidad casi nunca lo es. Y en ese sentido, la selección de materiales, su disponibilidad, puede condicionar el diseño y la conceptualización de la idea. No siempre se parte de una idea, un concepto o un tema sobre el que se quiera trabajar, sino que el aprendizaje de la mirada, aprender a ver los objetos y sus posibilidades, nos facilita y activa nuestra capacidad creativa para aprovechar las contingencias y poder diseñar y conceptualizar a partir del objeto. Esto es uno de los mayores aprendizajes que las artes proveen al mundo. En el trabajo con las instalaciones, explorar las relaciones y las posibilidades que posee cada objeto supone ya un enorme reto pedagógico.

Establecer relaciones sería otra de las acciones que pone en marcha de una forma directa el algoritmo natural de crear espacios. Frente al dilema enfrentado del acto de crear espacios poéticos, el pensamiento empieza a activar todas las posibles opciones que implica la necesidad de crear un muy complejo entramado de relaciones que pone en marcha todos los algoritmos posibles, dado que la complejidad de respuestas e interacciones son prácticamente inagotables. Dado que el pensamiento artístico no responde a una estructura lógica o previsible,

la superioridad del algoritmo natural se establece aquí basando precisamente su fuerza en que lo previsible es lo único que no esperas de una creación artística, sea en el formato que sea. El creador de estos espacios debe aprender a poner en relación cada uno de los objetos, y no objetos, que participan entre sí hasta el punto que mover un objeto unos pocos centímetros puede implicar un cambio de relaciones y de la consideración de los conceptos establecidos, que derivaría la instalación hacia caminos nuevos. La amplitud de decisiones posibles, de escenarios probables, amplía ese espectro y todos los aprendizajes implicados, multiplicando su complejidad y enriqueciendo la experiencia hacia sus límites, que son abiertos y amplios.

La idea de la creación de espacios y de cómo el espacio puede ser creado sin ser físicamente ocupado por un objeto material, en el sentido que le damos a la palabra y concepto material habitualmente, también se convierte en uno de los ejes centrales del proceso de aprendizaje que implica trabajar en la creación de instalaciones artísticas. El audiovisual, la videocreación, en ocasiones genera un microproyecto que puede llegar a ser macro dentro del proyecto de la instalación y que, en ocasiones, debe pensarse para el espacio y su ocupación a través de vídeos de varios canales de proyección, donde pantallas múltiples se reproducen generando ellas mismas el espacio. En estas proyecciones es fundamental tener en cuenta, además, el tamaño de la proyección, sobre qué espacios u objetos se proyecta, la disposición de cada una de las proyecciones respecto a la otra, el sonido, o el silencio que viene asociada a esta y muchos otros factores adicionales que se suman al proceso de pensamiento de lo que hemos llamado como algoritmo natural del arte de crear espacios. El sonido, además, puede ser un factor determinante y autónomo de este proceso, como ya hemos visto, que se incorpora a las dinámicas de la visualidad poética. Además, el espacio puede ser permeable a múltiples divisiones y reinterpretaciones a partir de la propia destilación creativa del material.

En conclusión, trabajar con instalaciones artísticas activa de una forma privilegiada los procesos del pensamiento necesarios para desarrollar profesiones vinculadas con la enseñanza, dado que, en este ámbito, las capacidades que más se valoran se vinculan a escenarios de respuestas creativas, a ofrecer posibilidades expansivas a problemas, a definir los marcos del mundo desde posiciones netamente humanas y derivar la tecnología, el objeto y sus usos a un servicio e instrumento del pensamiento, y no supeditar ese pensamiento al algoritmo no humano y los intereses de los humanos que se agazapan tras los códigos binarios que los sustentan. Nos seguimos leyendo.

El cine
precine
como vehículo
de experiencias
de aprendizaje
multidimensional

Sandra
Martorell

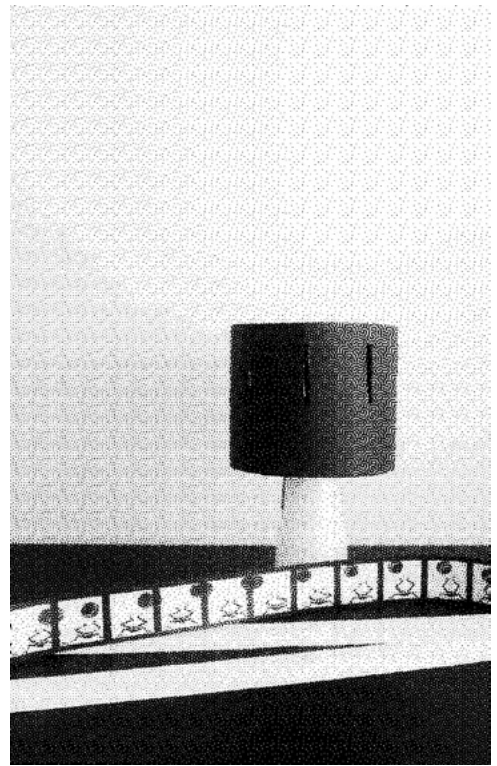


Fig. 1

Tan simple y a la vez tan complejo y ambiguo como una tira de papel en blanco ¿Qué es esto? ¿Para qué nos puede servir? Las posibilidades de respuesta, con algo de perspicacia y empeño son infinitas: puede ser un marcador de libros, una etiqueta, o utilizarse para hacer pruebas de absorción de líquidos, o como base para confeccionar guirnaldas o para crear figuras de origami. Pero nadie propuso hacer de esa tira en blanco una película, no por ser algo complejo sino porque a día de hoy nadie asocia al cine y a la cultura audiovisual con una mera tira de papel. Pero lo es y es tan sencillo como dividirla en secciones, crear una secuencia de dibujos y colocarla sobre dispositivos como un zoótro-po o un praxinoscopio. Al hacer girar el dispositivo, la secuencialidad de las imágenes y la persistencia retiniana (ese fenómeno o pequeño “fallo” del sistema visual humano que hace que retengamos durante una pequeña fracción de segundo la visión de las imágenes) hacen que nuestro cerebro lo entienda como una secuencia en movimiento en vez de como dibujos independientes. He aquí el principio básico sobre el que se sustenta el cine.

Aunque esto lo veamos tosco y vetusto en realidad son los cimientos y, a pesar de que la tecnología ha avanzado considerablemente desde los días del zoótropo y las tiras de papel en blanco, la ilusión del movimiento sigue siendo la esencia. Así, cada dibujo representa un fotograma y al verlos en rápida sucesión, el ojo humano percibe el movimiento continuo y es capaz de entender una pequeña acción. Cuando hablamos de una tira de papel o una gran trama, 8 Oscars y un lugar de honor en la historia del cine cuando hablamos de *Lo que el viento se llevó*.

Tras esta revelación no queda más opción que ponernos manos a la obra en materia fílmica, volver a los orígenes y ponernos a confeccionar los ingenios “precine” como los ya mencionados zoótropo y praxinoscopio –u otros como el fenaiquitiscopio o el taumátropo–, así como las películas que después visualizaremos en ellos. Y es ahí donde las fronteras del arte y la educación se desdibujan, emergiendo un espacio liminal en el que la creatividad se entrelaza con la exploración, dando lugar a experiencias transformadoras. En este universo en constante flujo, las convenciones se disuelven, abriendo paso a nuevas formas de pensamiento, percepción y expresión. Espacios de encuentro donde los individuos convergen en un viaje de descubrimiento y autodescubrimiento. Aquí, el pretexto de la producción cinematográfica no es sino el telón de fondo para explorar los meandros del arte y la educación.

Durante el viaje, los participantes se sumergen en un mundo donde la creación de ingenios ópticos y sus correspondientes películas se convierte en un acto de complicidad entre el pasado y el presente, trascendiendo las barreras del tiempo. Estos dispositivos del siglo XIX, curiosamente, cautivan a la audiencia contemporánea, revelando su vigencia y relevancia en un mundo saturado de tecnología. En este escenario, la contemplación de la rotación de estos ingenios se convierte asimismo en una experiencia más rica y profunda que la reproducción pasiva de imágenes en un *smartphone*. En un mundo donde la tecnología ha convertido la experiencia visual en algo instantáneo y ubicuo, la simple acción de girar un zoótropo nos devuelve a una forma más íntima y reflexiva de interactuar con el cine.

La diferencia fundamental radica en la participación activa del espectador; al girar la manivela o hacer girar el dispositivo, el público se convierte en parte integral del proceso. Esta participación activa no solo aumenta la conexión emocional del espectador con la obra, sino que también promueve una mayor atención y concentración. En un mundo saturado de estímulos visuales, donde las pantallas

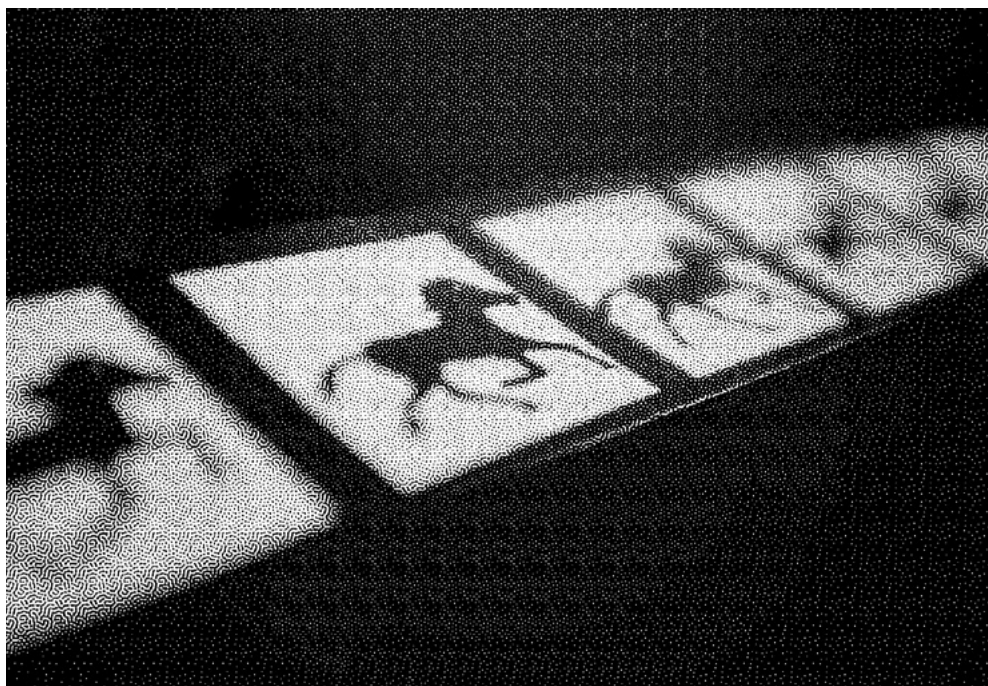


Fig. 2



Fig. 3

compiten por nuestra atención, la experiencia de interactuar con un dispositivo óptico ofrece un respiro bienvenido. Nos invita a desacelerar, a sumergirnos en el momento presente y a apreciar la belleza del cine en su forma más pura. Esta conexión tangible nos permite experimentar el cine de una manera más visceral y auténtica.

Además, nos conduce a la reflexión sobre la naturaleza misma del cine y su relación con la tecnología y paso del tiempo, no en vano desde los primeros experimentos con dispositivos ópticos hasta las proyecciones digitales en 3D, el cine ha sido testigo de una constante transformación tecnológica, estética y narrativa, siendo en sí mismo una película en constante movimiento, que gira cual ingenio precine y que en cada giro es escrita y reescrita de la manos de cada nueva generación de cineastas y público. Estas nuevas generaciones que se sorprenden y fascinan (al igual que ocurría en el siglo XIX) la primera vez que se asoman a uno de esos ingenios y ven cómo se hace la magia (¡Qué moderno! se oyó al fondo, ¡Guau! dijo otro, ¡qué pasada! repetían.) Tan viejo y tan actual, como la filosofía o la física. La diferencia radica en que no se aprenden igual estas materias como lo que refiere a la cultura audiovisual, que en el contexto actual resulta igualmente clave.

En este sentido la educación en cine y cultura audiovisual en general a veces se percibe como menos crucial o incluso superficial, sin embargo, es tan relevante como cualquier otra disciplina académica. Al igual que la filosofía nos ayuda a comprender las complejidades del pensamiento humano y la física nos permite explorar las leyes fundamentales del universo, el cine y la cultura audiovisual nos ofrecen una ventana única a la experiencia humana y a la sociedad en la que vivimos, contribuyendo a fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y ofreciendo una forma única de expresión y comunicación.

A través del cine, exploramos y compartimos experiencias, ideas y emociones de una manera que trasciende las barreras del lenguaje verbal. Esto es lo que advertimos en nuestra experiencia con la tira de papel y su posterior desarrollo. A partir de algo tan simple vimos cómo empezaban a comprender la historia y evolución del cine, pero no solamente. Se gestaron ideas ingeniosas, desarrollaron habilidades técnicas y manuales, resolvieron problemas, se abrieron debates, se despertó la curiosidad y se reconectó con las raíces de la cultura visual contemporánea. Un ejemplo de cómo el arte (en sus diferentes formas y medios), puede ser un vehículo poderoso para crear experiencias de aprendizaje profundas y enriquecedoras, convirtiéndose en una manera innovadora y atractiva de integrar diferentes áreas del conocimiento.

Esta relación entre arte y educación es una intersec-

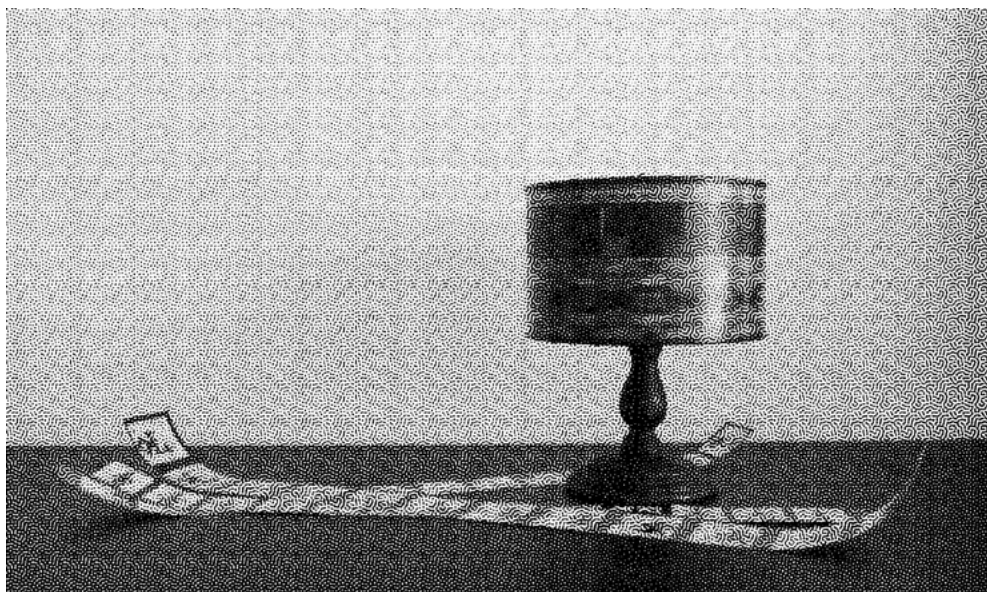


Fig. 4
Materiales de aprendizaje utilizados en los talleres.
Fotografías de Sandra Martorell

ción necesaria ya que permite generar un diálogo valioso y dinámico a la vez que genera oportunidades únicas para el crecimiento (personal y colectivo) así como para la transformación social. En el ámbito educativo, el arte se utiliza como una herramienta pedagógica. Del mismo modo, en el ámbito artístico la educación es un eje capital para cumplir con sus propósitos, los cuales van desde los más simples hasta los más complejos, ya que son muchos y multifacéticos, al igual que lo es la condición humana: provocar emociones y despertar la sensibilidad, conectar con la sociedad y su diversidad, transmitir ideas y conceptos de manera poderosa y evocativa, abordar temas universales o desafiar las normas sociales.

Como vemos, no se trata de supeditar ninguno de los dos ámbitos, sino de entrelazarlos, de contagiarlos, de hacerlos converger en una búsqueda común de la verdad, de conexión y de entendimiento del mundo, actuando como un espejo que refleja nuestra experiencia y nuestras aspiraciones más profundas, proporcionándonos las herramientas y el contexto para interpretar y dar sentido a nuestras reflexiones.

Llegado este punto, retomamos la tira en blanco del inicio esta vez como lienzo vacío o página en blanco que se encuentra al inicio de cualquier obra artística, convirtiéndola en el símbolo perfecto de la relación entre el arte y la educación.

En el contexto de la educación, la tira en blanco sería el espacio abierto y sin restricciones donde se invita a explorar, experimentar y crear su propio conocimiento. Al igual que el artista enfrenta el desafío inicial de enfrentarse a un lienzo vacío, ponemos sobre la mesa el desafío de enfrentarnos a nuevas ideas y conceptos sin prejuicios ni expectativas preestablecidas.

Por otro lado, en el contexto del arte, la tira en blanco podría representar el potencial creativo de cada individuo. Es el punto de partida desde el cual dar vida a ideas, emociones y visiones del mundo. Al igual que el estudiante que enfrenta una página en blanco, el artista se enfrenta al desafío de modelar sus pensamientos y sentimientos en una forma tangible y significativa.

Estamos hablando del poder transformador del arte y la educación para cambiar y enriquecer nuestras vidas. Al enfrentarnos a la página en blanco, desde cualquiera de los dos ámbitos nos enfrentamos a la posibilidad de reinventarnos a nosotros mismos, de explorar nuevas formas de pensar y de ser en el mundo. En última instancia, la tira en blanco nos recuerda que el arte y la educación son en sí mismos y de manera individual, procesos continuos de descubrimiento, crecimiento y transformación, cuyo potencial aumenta cuando van de la mano, invitándonos a mirar más allá de lo que conocemos y a imaginar lo que aún no hemos visto.

*¿Cómo abrir
el cielo?*

*¿Cómo abrir
la mente?*

*¿Cómo abrir
un candado?*

*¿Cómo abrir
una nuez?*

*¿Cómo abrir
un abrefácil?*

*¿Cómo abrir
una puerta?*

*¿Cómo abrir
un libro?*

¿Cómo abrir
los ojos?

¿Cómo abrir
las piernas?

¿Cómo abrir
el culo?

¿Cómo abrir
una cuenta?

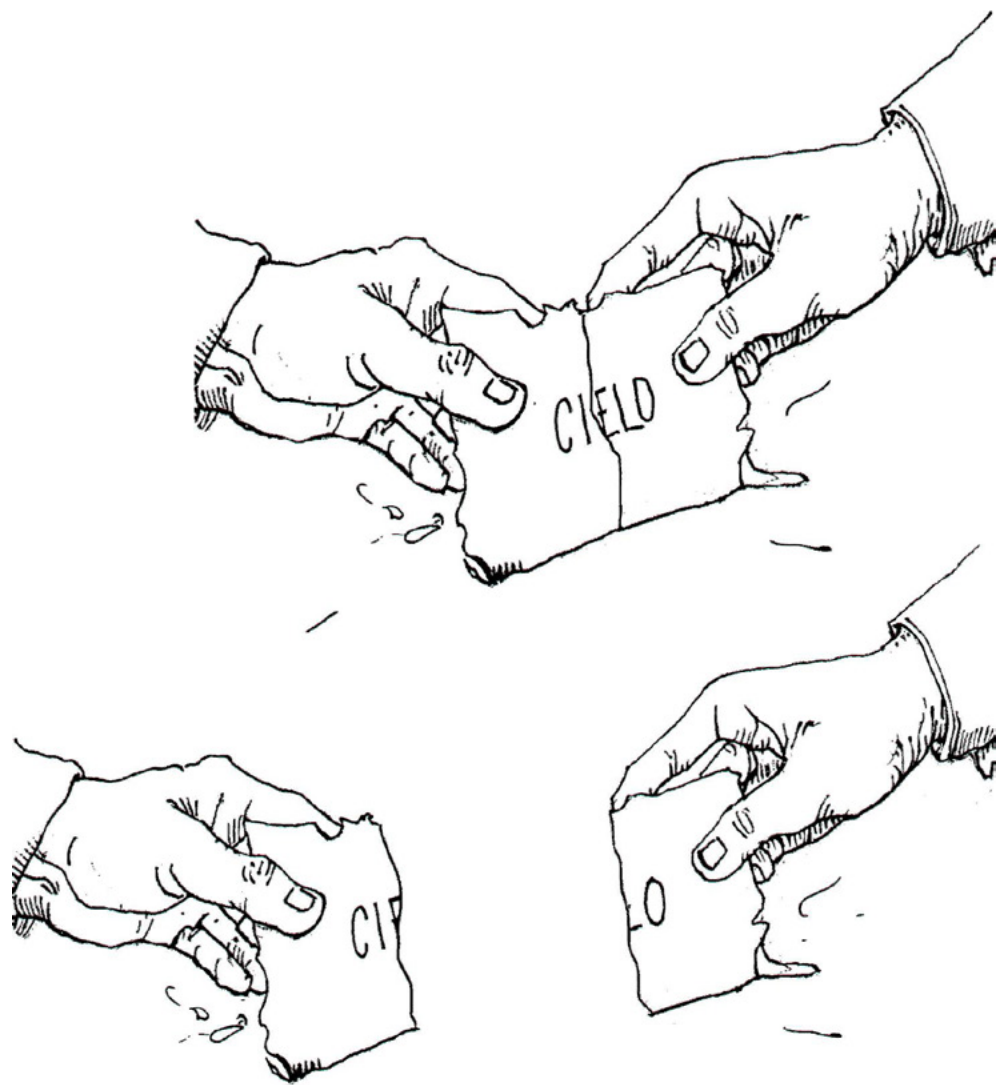
¿Cómo abrir
una tumba?

¿Cómo abrir
la muñeca?

¿Cómo abrir
un melón?

¿Cómo abrir el cielo?

Coge un folio o cartulina sobre la que puedas escribir. Con ayuda de un lápiz o bolígrafo escribe la palabra CIELO. Rompe el folio o cartulina en dos mitades que dividan la palabra. Separa y abre las manos sosteniendo en cada una de ellas una de las mitades. Dependiendo del grado de apertura que desees para tu cielo, la separación entre tus manos deberá ser mayor o menor.





Merche

"Abre lo que abre"

¿Cómo abrir la mente?

Busca un dispositivo de reproducción de audio, preferentemente, de audio y vídeo. Tecllea “Abre tu mente, Merche”

Dale al *play*, normalmente suele ser un icono redondo con una punta de flecha. Si salen anuncios, dale a “Saltar”, si no puedes, haz oídos sordos.

Cuando empiece a sonar la música puedes tararear, cantar, mover rítmicamente la mano e incluso, todo el cuerpo.

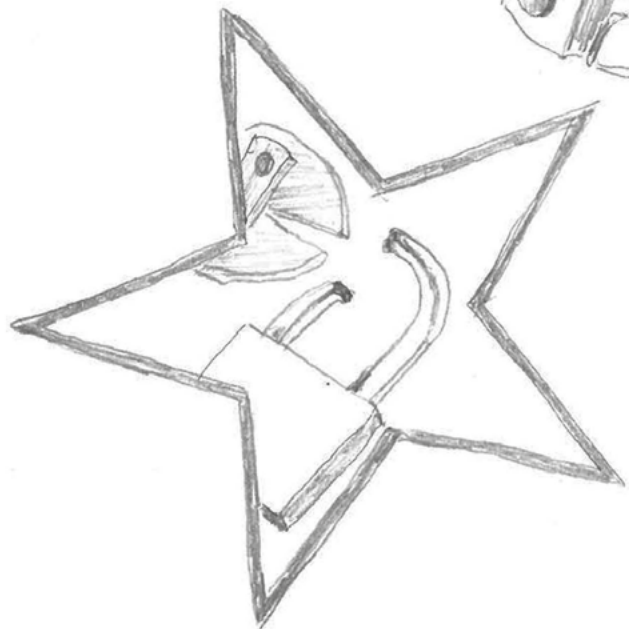
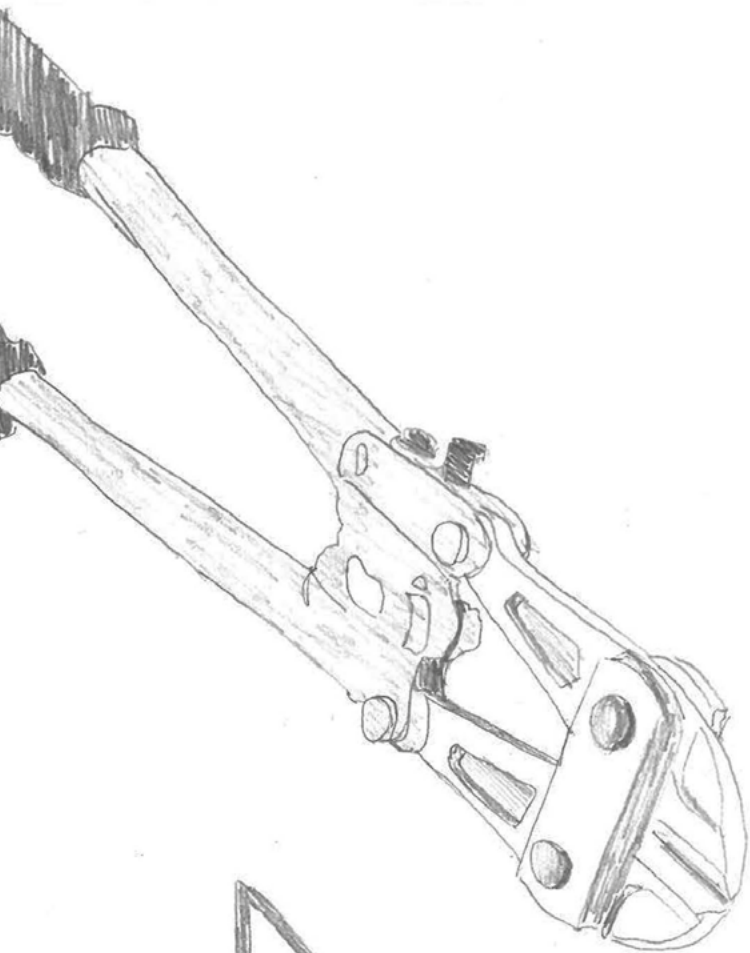
Si optas por cantar, aumenta la intensidad en el estribillo. “Abre tu mente, y descubrirás // Lo que disfruta la gente de la vida // Abre puertas, busca una salida // Que otros curarán tu herida”.

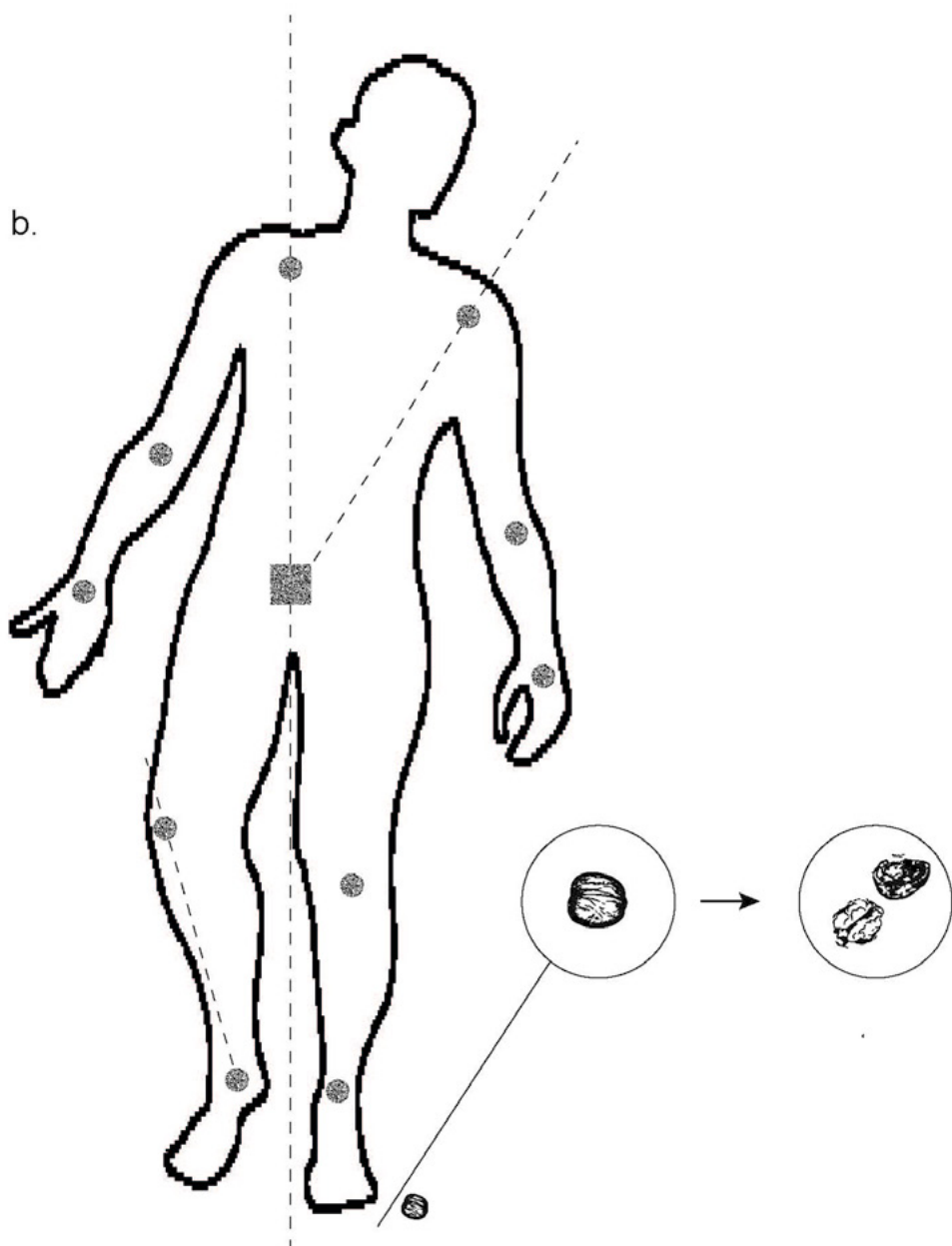
Si optas por bailar, es recomendable seguir una coreografía y hacerlo en grupo.

¿Cómo abrir un candado?

Un candado común se puede abrir con una cizalla. Las cizallas son como tijeras, pero estas tienen una potencia mayor, capaz de cortar metal. Los filos de las dos cuchillas de las cizallas se enfrentan mientras se ejerce presión sobre la superficie que se requiere cortar, hasta que la resistencia de la misma se vence y se procede a romperla logrando desunirla en dos.

Por lo tanto solo tendríamos que poner los filos de la cizalla entre la parte curva del candado y apretar hasta separar en dos esta pieza, consiguiendo así la liberación del candado.





¿Cómo abrir una nuez?¹

Coloca dos nueces en la palma de tu mano dominante, cierra el puño y ejerce presión hasta que al menos una de las cáscaras se rompa.

Si sólo dispones de una única nuez o si la fuerza de tu mano no es suficiente, deposita la nuez en el suelo y písala con un pie mientras elevas ligeramente el otro, utilizando el peso de tu propio cuerpo para romper la cáscara.

Si tenerte en pie sobre una nuez no es posible para tí, deposita la nuez sobre la calzada o la acera de una zona transitada y espera hasta que un vehículo o un viandante la pise por tí inintencionadamente.

1 No se recomiendan otros métodos tales como tratar de aplastar la nuez entre las mordazas de una llave inglesa (pues probará inútil) o lijar la cáscara con una hoja de papel abrasivo (pues requerirá de una cantidad de tiempo y esfuerzo que podría considerarse desproporcionada frente al tamaño y el valor de una nuez).

¿Cómo abrir un abrefácil?

Antes de desconfiar en la sencillez que pronostica el nombre de este sistema de apertura, comprueba que, siguiendo la lógica mecánica del sellado, tu envase puede —ciertamente— abrirse con facilidad.

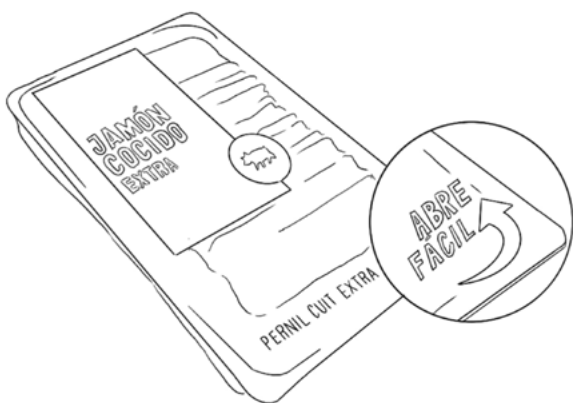
Haz uso de la pestaña que invita a desellar aquello que deseas abrir, pues ha sido pensada para facilitar la apertura. Si, aún así, no eres capaz de abrir tu envase, comprueba que tus manos no están mojadas, sudadas o manchadas por el contacto de algún líquido.

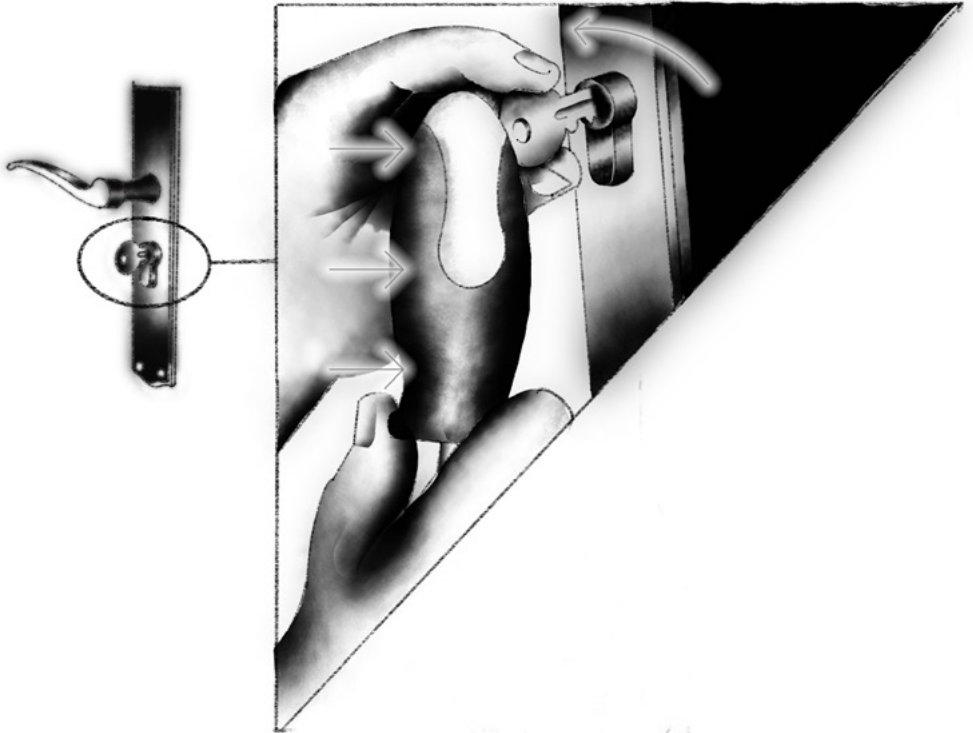
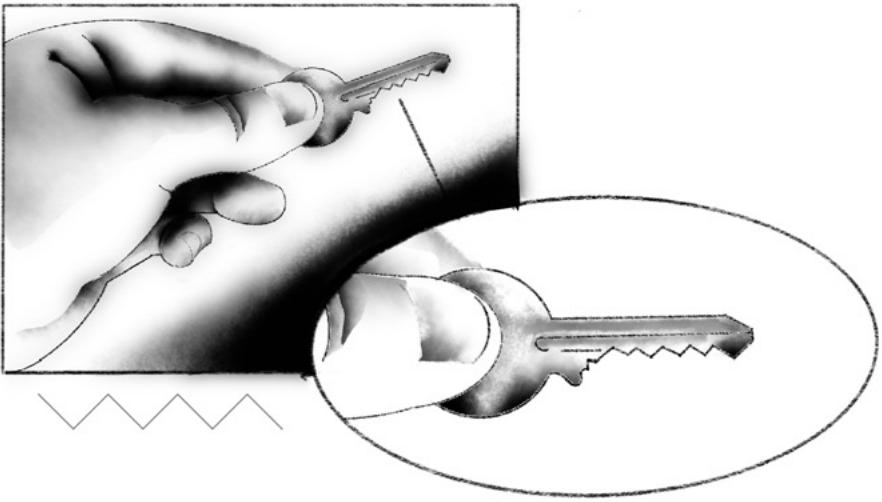
Seca tus manos con un paño compuesto preferiblemente, en alguna de sus partes, de algodón; y vuelve a hacer uso de la pestaña que permite, o al menos pretende, destapar el envase.

Ante la incapacidad de acceder a aquello que ha sido envasado, aguarda un momento antes de desconfiar en el sistema de apertura fácil. Puedes inspirar durante 5 segundos y expirar durante 7 para regular tu paciencia y equilibrar tu sistema nervioso.

Reboza las palmas de tus manos con algún adherente o antideslizante. Puedes servirte de talco o magnesio para prevenir la sudoración de tus manos. De nuevo, vuelve a estirar del saliente que debe desprecintar tu envase.

Si tras este intento sigue sin poder ser abierto, utiliza una herramienta afilada, un cuchillo o navaja, y recorta la tapa atendiendo a no dañar el contenido envasado.





¿Cómo abrir una puerta?²

La llave bump es una llave modificada con los dientes a la misma altura y un perfil plano. Debe ser compatible con el modelo de la cerradura que se quiere abrir. Puedes fabricarla o comprarla.

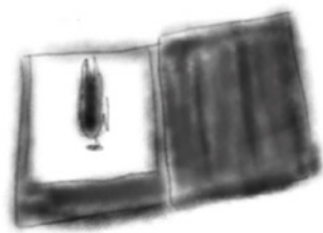
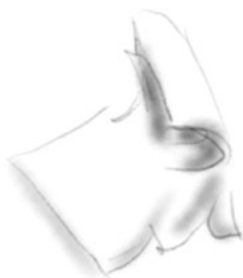
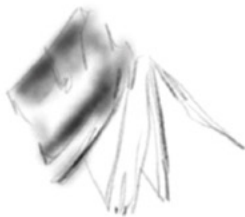
Introduce la llave bump en la cerradura y gírala suavemente en la dirección de apertura (generalmente, hacia la izquierda). Retira la llave hasta que solo quede un diente (el primero) dentro de la cerradura, manteniendo la misma posición.

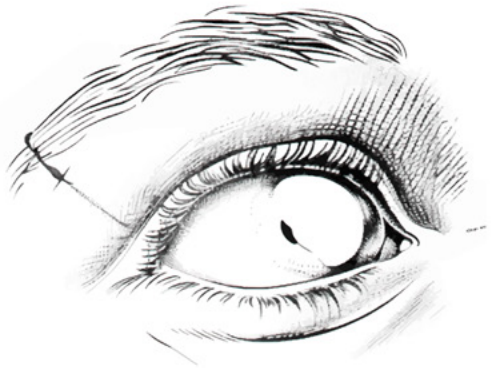
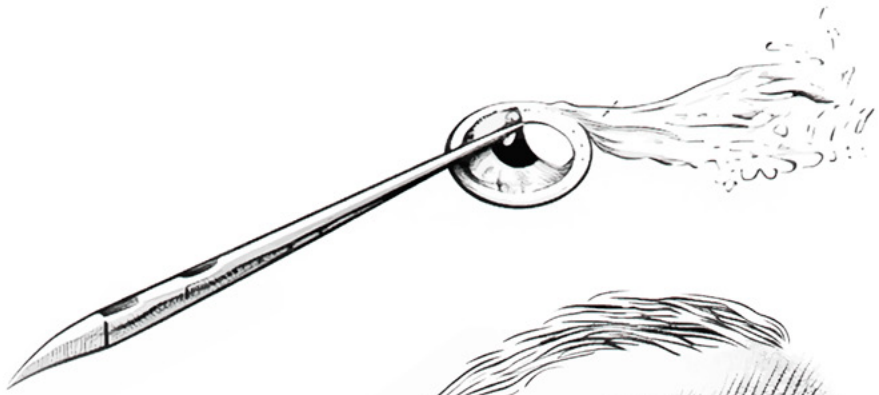
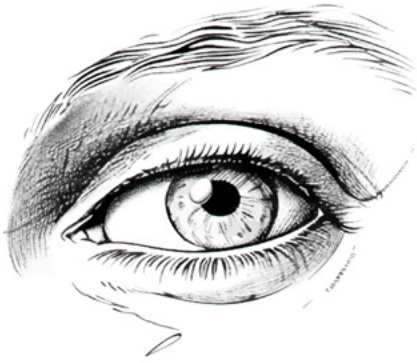
Utiliza un objeto de goma, como el mango de un destornillador, para golpear suavemente y de forma repetida la parte posterior de la llave mientras ejerces presión hacia adentro, asegurándote de mantener la posición hacia la apertura. Si todo va bien, los pistones de la cerradura comenzarán a moverse debido a la vibración, lo que te permitirá continuar introduciendo la llave hasta que todos los pistones hayan saltado. Una vez que todos los pistones hayan liberado la cerradura, podrás abrir la puerta.

2 Con el método bumping. El método bumping es una técnica de apertura de cerraduras que implica el uso de una llave especial (llave bump) y un golpe suave para manipular los pernos internos de la cerradura, permitiendo su apertura sin daños aparentes.

¿Cómo abrir un libro?

Coge un libro por el lomo. Con el brazo estirado, pon el libro en posición vertical. Abre lentamente los dedos y deja el libro caer. Con suerte, caerá abierto. Si cae cerrado o por una página que no te resulta interesante, vuelve al primer punto.





¿Cómo abrir los ojos?³

Antes de comenzar la cirugía, se administrará anestesia local o general para adormecer el ojo y minimizar cualquier molestia durante el procedimiento.

La cirujana realizará una pequeña incisión en la córnea o en la esclerótica (la parte blanca del ojo) para acceder al cristalino opaco.

Se utilizarán herramientas especializadas, como un ultrasonido o láser, para fragmentar el cristalino opaco en pequeños trozos que luego se aspiran y se eliminan del ojo.

Después de retirar el cristalino opaco, se inserta una lente intraocular artificial en la cápsula del cristalino para reemplazar la función óptica del cristalino natural.

La incisión se cerrará con suturas finas o se dejará sanar naturalmente, dependiendo del tipo de técnica quirúrgica utilizada.

Después de la cirugía, se aplicarán gotas para los ojos y se proporcionarán instrucciones para el cuidado postoperatorio.

¿Cómo abrir las piernas?

Con ejercicios para mejorar la flexibilidad. La flexibilidad mejora el rendimiento físico y reduce el riesgo de sufrir lesiones, reduce molestias articulares y mejora la postura. Reduce el riesgo de dolor en la parte baja de la espalda. En cuanto a beneficios, psíquicos, la flexibilidad reduce el estrés y mejora la calidad del sueño.

El estiramiento de las piernas ayuda a mejorar el flujo sanguíneo al facilitar la dilatación arterial y mejora la calidad del sueño. Algunas opciones para abrirse de piernas durante la rutina diaria son:

Saltar un charco

Subir escaleras



Un BESO Negro



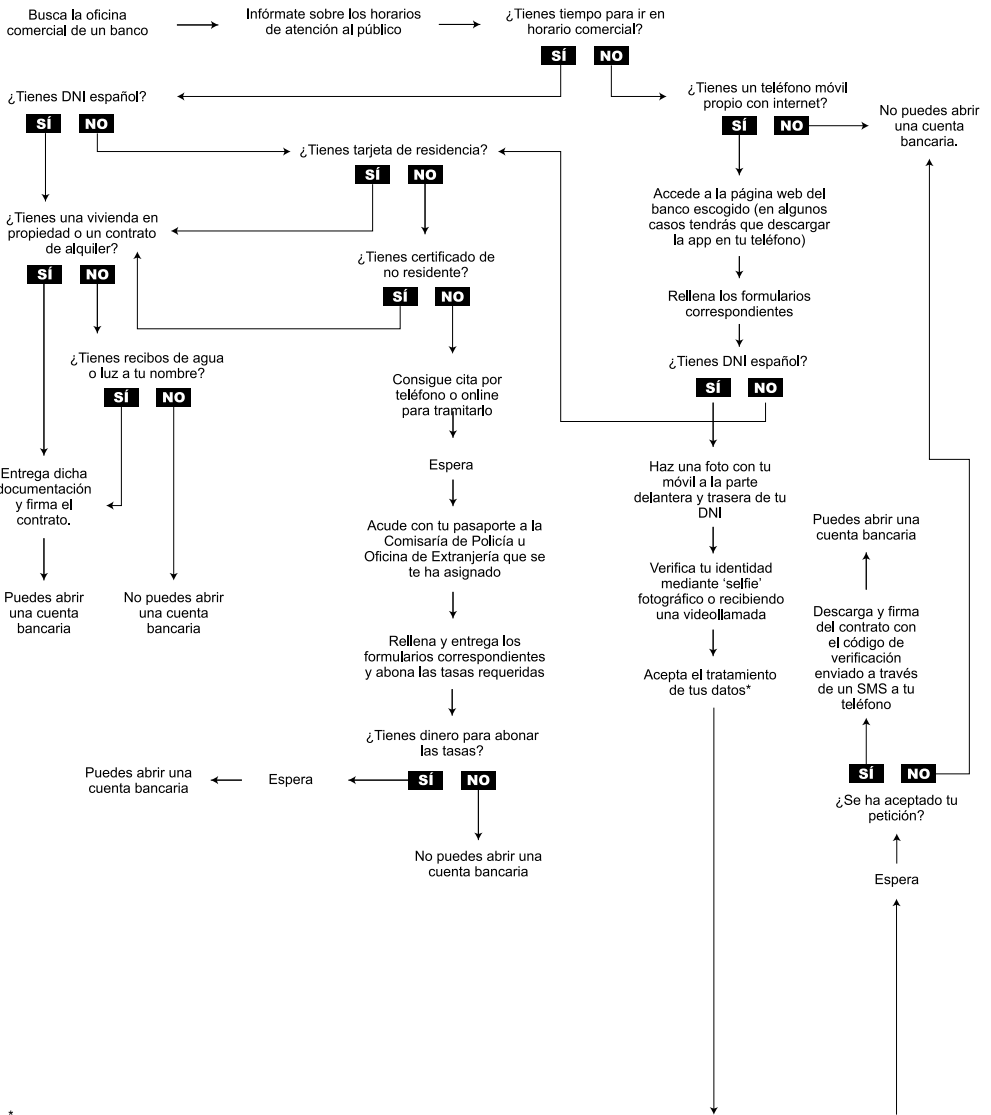
¿Cómo abrir el culo?

La práctica sexual del anilingus (del latín: anus, “ano” y -lingus , de lingere, “lamer”, ocasionalmente escrito “analingus”) es el contacto entre la boca y ano y regiones adyacentes. También conocida como beso negro, es la inserción de la lengua lo más profundamente posible en el ano de su pareja.

El placer para el dador durante el anilingus suele basarse más en el principio del acto. El ano tiene una concentración relativamente alta de terminaciones nerviosas y puede ser una zona erógena. El receptor puede recibir placer de la estimulación anal externa.

Las personas pueden practicar el anilingus por sí solo, antes del fingering anal o la penetración anal, o como parte de los juegos preliminares que ayudan a dilatar el ano.

¿Cómo abrir una cuenta?⁴



* Datos identificativos y de contacto tales como: nombre, apellidos, fotografía, DNI, pasaporte o NIE, nacionalidad, país de nacimiento, fecha de nacimiento, direcciones postales, direcciones electrónicas, teléfono fijo, teléfono móvil así como datos referidos a tu voz e imagen.

Datos de firma: manuscrita, digitalizada y claves de banca online.

Códigos o claves de identificación para acceso y operativa en los canales a distancia que utilices en tu relación con el banco.

Datos económicos y de solvencia patrimonial tales como: ingresos netos mensuales, saldo medio en cuentas, saldo de activo, recibos domiciliados, nómina domiciliada, ingresos y gastos, bienes y patrimonio así como en su caso, los relacionados con tu calificación financiera, situación financiera y obligación de inversión. Asimismo, en caso de que los hayas facilitado, el banco trata datos como la vida laboral o tu declaración de IRPF que, en caso de que lo hayas consentido, se verificarán con la Tesorería General de la Seguridad Social o la Agencia Tributaria respectivamente. En caso de que mantengas una deuda contra, venida y exígela con el banco podrán obtenerse datos adicionales para la gestión del cobro de la misma.

Datos transaccionales tales como: los movimientos de tu cuenta, movimientos de tus tarjetas, saldos, ingresos, pagos, transferencias, adeudos, recibos, domiciliaciones. Incluyen el origen, destino, concepto y tercero relacionado con la transacción, así como la localización de donde se realiza y la fecha y hora. Además, los citados datos hacen referencia a aquellos que el banco trata en relación con los productos y servicios que tienes contratados con el banco y los productos y servicios de las entidades agregadas en caso de haber contratado los servicios de agregación o iniciación de pagos.

Datos sociodemográficos, tales como: edad, estado civil, situación familiar, residencias, estudios y ocupación (tipo de contrato, tipo de ocupación, empleador, antigüedad en el empleo) o pertenencia a colectivos así como las preferencias de sostenibilidad, conocimientos y experiencia en materia de inversiones y sus riesgos, nivel de estudios y experiencia profesional en el sector financiero.

Datos de productos y servicios contratados, tales como: número de contrato, límite asociado a los productos contratados, tipología de productos y servicios contratados, datos de contrato (atributos asociados al contrato), cuenta de domiciliación, riesgo con el banco, intervinientes, así como cualquier documentación asociada a cualquiera de estos contratos.

Datos incluidos en los servicios de agregación e iniciación de pagos: en caso de que tengas contratados estos servicios, tratamos datos de productos y servicios contratados en las otras entidades agregadas y datos del resto de categorías mencionadas (p.e. datos de firma, datos transaccionales, incluyendo cuando proceda su origen, destino, concepto, localización, fecha y hora, etc.) respecto de dichos servicios.

Datos de comunicaciones: los resultados de llamadas telefónicas o de los contactos que realices con el Banco a través de cualquier canal de comunicación oral o escrita, como por ejemplo el correo electrónico, la mensajería instantánea, las redes sociales, o las interfaces conversacionales puestas a tu disposición en cada momento, y datos de comunicaciones comerciales, incluido el resultado de las mismas, así como los datos que nos facilites a través de las encuestas de satisfacción.

Datos del uso de los canales que el banco pone a tu disposición para gestionar sus productos y servicios: tales como el ID del dispositivo, fabricante y modelo del dispositivo, sistema operativo del dispositivo, dirección IP, navegador y su versión así como la propia navegación y acceso.

Información derivada de los productos y servicios contratados tales como: datos de navegación y uso de los canales digitales, datos relacionados con tu contacto con el banco por los distintos canales, datos de geolocalización, datos obtenidos de los comentarios en comunicaciones o transacciones, información incluida en tus Datos transaccionales como recibos, transferencias, adeudos o datos derivados de la interacción con chatbots. Datos obtenidos de otras fuentes.

Información de solvencia a la Central de Información de Riesgos del Banco de España (CIRBE).

Información para analizar la viabilidad económica de las solicitudes y operaciones, obtenida de los sistemas de información crediticia y de empresas de valoración crediticia.

Información procedente de sistemas de información de identificación de indicios de riesgo de fraude.

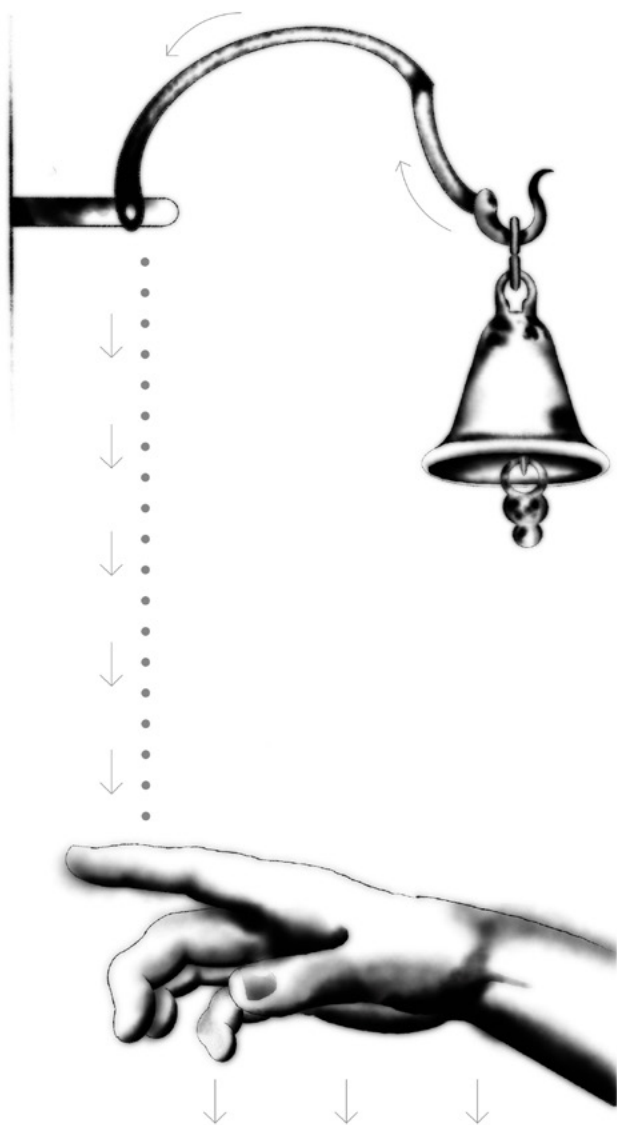
Fuentes de acceso público tales como: directorios y boletines oficiales, registros públicos, resoluciones de las Administraciones Públicas, Catastro, guías telefónicas, listas de personas pertenecientes a colegios profesionales y listas oficiales para la prevención del fraude.

Información sobre valoración de inmuebles, vehículos, u otros activos que permitan valorar tu solvencia.

Información de perfiles obtenidos de compañías de suministro de interés general (energía, comunicaciones, etc.).

Datos referidos a la entrega de bienes o servicios para cuya adquisición el banco te ha concedido financiación, obtenidos de los proveedores de dichos bienes o servicios.

Datos de comportamiento digital obtenidos de plataformas y centrales de medios asignados a cookies o dispositivos, cuando nos das el consentimiento a nuestra política de cookies en web y móvil.



¿Cómo abrir una tumba?⁵

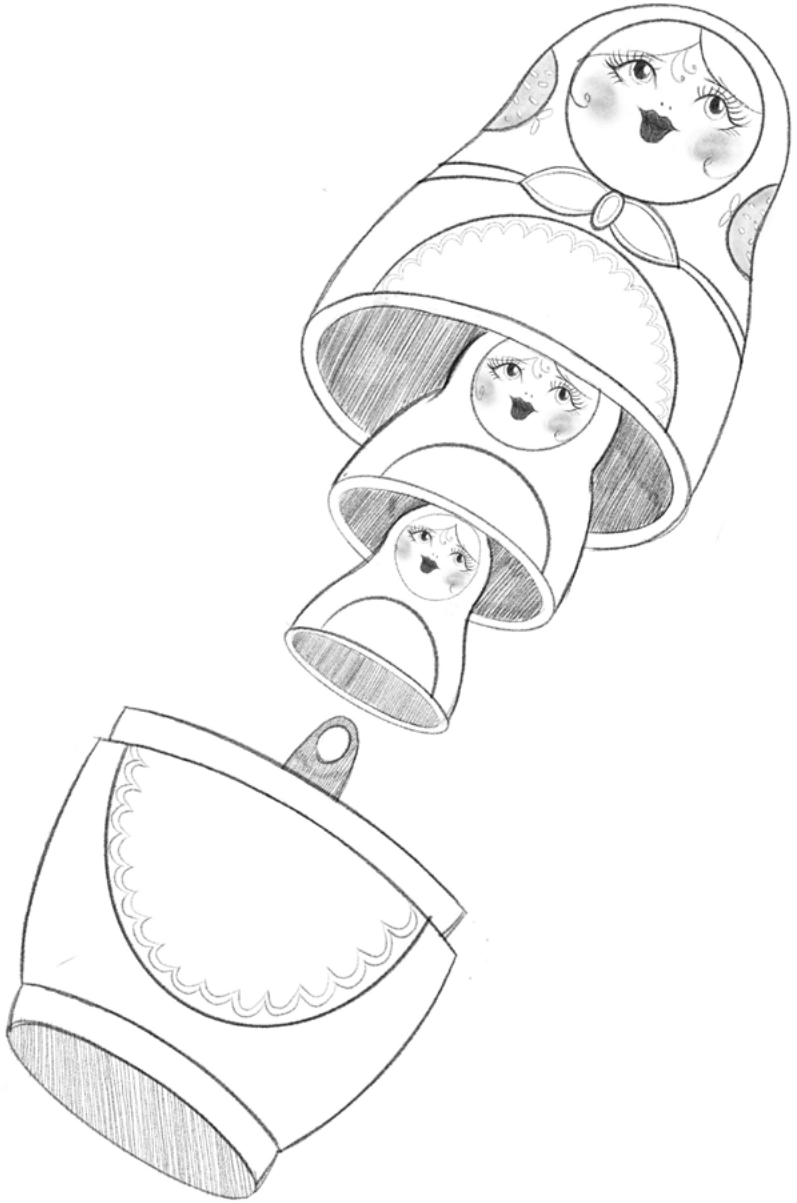
Un féretro de seguridad es aquel equipado con un mecanismo para prevenir el entierro prematuro o permitir al ocupante alertar si ha sido sepultado en vida. Durante los siglos XVIII y XIX, en un periodo marcado por el generalizado temor de la tafofobia, se desarrollaron diversos diseños de estos ataúdes. Entre ellos, se destacan los del clérigo alemán P.G. Pessler, quien en 1798 propuso la instalación de un conducto en todos los féretros, a través del cual pasaba un cordón que conectaba la mano del fallecido y las campanas de la iglesia. Si alguien hubiera sido enterrado con vida, podría hacer sonar las campanas para llamar la atención. Aunque poco práctica, esta iniciativa fue pionera en el desarrollo de los primeros féretros de seguridad con sistemas de alerta, precursores de los protocolos funerarios actuales.

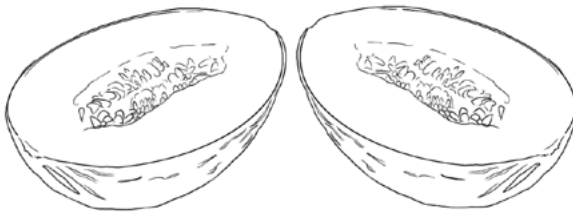
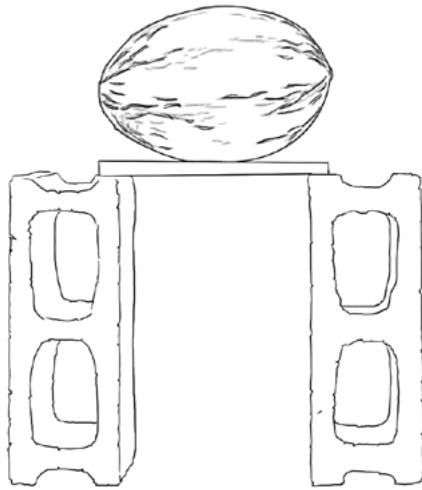
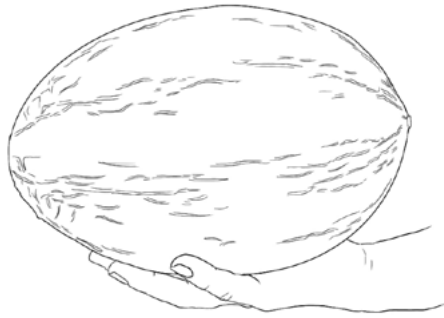
¿Cómo abrir la muñeca?⁶

Una matrioska es un tipo de muñeca tradicional rusa, vacía y desmontable, con otra más pequeña en su interior y así sucesivamente.

Para abrir una muñeca rusa son necesarias dos manos. Una de ellas sujetará la mitad superior mientras que la otra mano sujeta la mitad inferior. Una vez que las dos partes de la primera muñeca están sujetas, cada mano hará fuerza en sentido opuesto. En algunas ocasiones será necesario realizar un ligero movimiento circular de muñeca para que las dos partes se separen.

Una vez se ha conseguido separar el cuerpo de la primera muñeca, se deberá repetir la misma operación con cuantas muñecas esté compuesta la matrioska.





¿Cómo abrir un melón?7

Para romper un melón de un solo golpe, primero, es importante fortalecer las manos. Endurece el dorsal de tu mano ensayando en una tabla rodeada de gomaespuma.

Coloca el melón en horizontal sobre la tabla y, opcionalmente, asegúralo con un par de bridas dejando espacio meridional para el golpe. Cuando te dispongas a romper el melón, es crucial asegurarte de que las manos estén bien alineadas con el centro de la fruta y de que el golpe sea rápido para lograr romperlo completamente.

Asegúrate de colocar tu cuerpo adecuadamente. La posición es fundamental para garantizar el éxito del golpe. Es importante que ambos pies estén firmemente apoyados en el suelo, separados ligeramente, uno adelantado respecto al otro. El peso debe distribuirse con un 70 % en el pie trasero. Con una postura de pies correcta, el golpe conservará su velocidad y fuerza.

Prepara la mente antes de intentar romper el melón. Opcionalmente puedes gritar al golpear, exhalando contraes el diafragma y liberas una mayor cantidad de energía. Esto puede aumentar la potencia de tu golpe y ayudarte a romper el melón de manera más sencilla.

- ¿Cómo abrir el cielo? por Elena Sanmartín Hernández
- ¿Cómo abrir la mente? por Elena Rocamora Sotos
- ¿Cómo abrir un candado? por Santiago Fernández Honrubia
- ¿Cómo abrir una nuez? por Sara Fornés
- ¿Cómo abrir un abrefácil? por Irene Sánchez Mora
- ¿Cómo abrir una puerta? por Álvaro Porras
- ¿Cómo abrir un libro? por Elena Rocamora Sotos
- ¿Cómo abrir los ojos? por Elena Sanmartín Hernández
- ¿Cómo abrir las piernas? por Irene Linares
- ¿Cómo abrir el culo? por Santiago Fernández Honrubia
- ¿Cómo abrir una cuenta? por Sara Fornés
- ¿Cómo abrir una tumba? por Álvaro Porras
- ¿Cómo abrir la muñeca? por Irene Linares
- ¿Cómo abrir un melón? por Irene Sánchez Mora

*Algunas de las personas participantes en Sinergias

Diccionario

A

ALGORITMO

El algoritmo no deja de ser una sucesión, más o menos aleatoria, de respuestas entre posibles, que una aplicación informática, programada bajo intereses corporativos y económicos, decidirá, anulando tu voluntad y tu propia capacidad de decisión consciente e inteligente. De esta forma, anula tu responsabilidad humana y te infantiliza, en el sentido de limitar tu responsabilidad y, por tanto, tu libertad. Frente al algoritmo digital binario, limitante y limitado, podemos contraponer, desde las artes, el algoritmo natural, aquel basado en la toma consciente de decisiones en libertad del ser humano, entre las múltiples opciones que la contingencia vital y biográfica que es vivir nos enfrenta. Entrenando la mirada poética, la educación artística permite desarrollar con certeza nuestro algoritmo natural y enfrentarlo al limitante y opresor algoritmo binario, facilitando nuestro recorrido vital por eso a lo que llamamos vida, una cosa de la que carece el algoritmo binario.

ANTROPOCENO

¿Es posible que los humanos tengamos tanta capacidad de transformación del medio como para ponerle nuestro nombre a un periodo geológico? Es lo que propusieron Paul Crutzen (químico) y Eugene Stoermer (biólogo) en el año 2000 para inaugurar el nuevo milenio: “The Anthropocene” (*International Geosphere-Biosphere Program Newsletter*, nº 41), se refiere al periodo actual, donde la acción humana ha adquirido tal fuerza que está alterando el sistema biogeoquímico del planeta, clausurando el Holoceno (periodo posglacial del Cuaternario). Aunque esta hipótesis aún no es de consenso absoluto en la comunidad científica, sirve para dar cuenta del impacto ecológico de la actividad humana: graves alteraciones del clima, de la salud de los ecosistemas y de los seres que los habitamos, de la calidad del agua, etc.

Pero los términos, incluso los científicos, no son neutros: “Antropoceno”, del griego *anthropos*, da por supuesto que toda la especie humana impacta de forma homogénea en el planeta. Pero no toda la humanidad se relaciona con el entorno de la forma que impone el capitalismo de los países sobre-industrializados, que ha ido acelerando su depredación del medio en su búsqueda del beneficio económico a toda costa. Por eso hay autores que proponen el término “Capitaloceno” (Moore, 2016. “Anthropocene or Capitalocene?”, *Nature, History, and the Crisis of Capitalism*, PM Press) para incidir justamente en la responsabilidad de dicho sistema económico.

ARTE PROCESUAL

El arte procesual permite mostrar el error y los conflictos en los procesos de creación, permitiendo mostrar multiplicidad

de voces y discursos que confluyen o divergen en los procesos colectivos. Documentar y visibilizar el proceso como parte de la creación artística a través de herramientas como las publicaciones, los materiales audiovisuales, piezas sonoras o visuales muestra la construcción de significado conjunta a través de los discursos sin adular de las personas que participen.

AUTOREPRESENTACIÓN

El término autorepresentación se compone por el prefijo auto (del griego), “por sí mismo”, y el término polisémico representación (del latín), “acción y efecto de representar”, por lo que se comprende como la acción y efecto de representarse por sí mismo o, dicho de otro modo, la manera en que una persona o una comunidad (de forma consciente o inconsciente) se representa a sí misma, ya sea a través de palabras, imágenes, acciones o con cualquier otro medio.

La autorrepresentación forma parte del intenso debate en torno a la representación y la construcción de otrasidades que ha ocupado gran parte del S. XX. En Antropología y en los Estudios Culturales es recurrente asignar este término como contranarrativa a la representación tradicional vinculada al eurocentrismo y al colonialismo de los pueblos, colectivos o personas indígenas o subalternas. Comienza a darse de forma progresiva a partir de mediados del siglo pasado, con la apropiación de la tecnología de la representación por parte de los grupos marginados y minorías étnicas.

BARRIO

Un barrio es un espacio nacido de la subdivisión de una ciudad o un municipio, bien por decisión administrativa, bien por desarrollo inmobiliario. Suele ser una sección más o menos definida, con características distintivas al resto del municipio en el que se encuentran. Más que con la extensión del territorio o con el número de habitantes, esta denominación se relaciona con la identidad, las actitudes y las costumbres del círculo que compone el barrio.

Aunque existen barrios (entendidos como secciones más o menos distinguidas del resto del municipio o ciudad) más privilegiados que buscan esa distinción por elitismo, los hay que se construyeron expresamente para crear barreras arquitectónicas entre grupos sociales de un mismo municipio, marginar y estigmatizar a los habitantes a los que se trasladaba al barrio a la fuerza; mientras otros se generaron como respuesta al desarrollismo inmobiliario y se resistieron a desaparecer, fortaleciendo su sentido identitario, de pertenencia, permanencia, estructura popular, lealtad y militancia frente al progresivo aburguesamiento del resto del territorio.

Así pues, un barrio se puede entender como un círculo en el que cohabitan otros círculos que abarcan el sentido de comunidad, de identidad colectiva, modos de vida y clases sociales semejantes. El círculo del barrio se genera por círculos

B

tanto físicos como simbólicos, con un fuerte componente de pertenencia, que tienen la capacidad tanto de incluir a las personas recién llegadas como de excluir al extraño en un barrio marginalizado. Algunos de estos círculos surgen de forma espontánea, pero muchos se construyen, delimitan y posicionan bajo ciertos intereses. La conveniencia de aquellos que tienen la capacidad y las posibilidades de crear estos círculos es determinante tanto para elegir qué círculos se forman y cuáles no como para definir el estatus de unos y otros. Para conquistar o invitar, para incluir o delimitar.

C

CIUDAD

La ciudad es un laboratorio artístico, un campo de juego, un aula expandida donde artistas, docentes e investigadores se sumergen desafiando el miedo a lo desconocido.

En ocasiones selva de asfalto y reflejo de almas que se resisten a la norma; un cuerpo social, organismo vivo cuyo funcionamiento solo es posible si la colaboración entre sus habitantes se lleva a cabo con empatía.

Se manifiesta en obras artísticas que desdibujan límites y despiertan conciencias. Sueña con ser un espacio seguro de libre uso para la ciudadanía. Susurra secretos entre sus rincones nocturnos: en ocasiones rechazada y a veces deseada, especialmente cuando es acariciada por almas valientes.

Entrelaza sus suburbios en un juego cósmico donde el caminar y otras acciones se convierten en rituales. Murmura historias que solo pueden ser descifradas por sembradores de sueños.

Se revela como una sinfonía que va desde lo individual a lo colectivo, rompiendo estructuras fijas. Un tejido de experiencias, un encuentro entre el arte y la educación: la ciudad es un conjunto elástico de memorias sensoriales, testimonios de aprendizajes diversos, de transmisión de conocimiento, de actos poéticos que alimentan las mentes futuras como musa eterna.

CUERPO

Del lat. corpus.

Cuerpo es lenguaje y medio de expresión.

Es fluido. Lo orgánico da lugar a la singularidad y al lenguaje propio de cada persona.

Cuerpos de-formados, cuerpos torcidos, cuerpos reconstruidos. Cuerpo como espacio de investidura del poder, como lugar de opresión. Cuerpo raro que se desmarca de la norma, que denuncia una falla en los mecanismos de control, un quiebre del modelo hegemónico. Resistencia y subversión que dan lugar a nuevas narraciones colectivas. *Poner el cuerpo* es un acto simbólico de riesgo o libertad que abre una acción política.

Un cuerpo es quietud, solo construye realidad cuando nace de la escucha profunda, del silencio. En la pausa

se encuentra la respiración, la apertura al espacio, a la acción.

El cuerpo es amor. Un cuerpo entregado al apoyo y el afecto es un cuerpo entregado al mundo. Un cuerpo que se encuentra con otros cuerpos. Pura desposesión. Pura interdependencia. Puro territorio. Un no-lugar donde se entrecruzan las vísceras y la piel, la fantasía inconsciente y lo social.

Cuerpo mutante, cuerpo invisible, cuerpo lienzo, cuerpo hambriento, cuerpo sin sentido, deseante, caduco, esquivado, rígido, herido, enraizado,...

Es sensible. Produce conocimiento. Lo que nos pasa en el cuerpo impacta en la construcción de nuestra subjetividad. Es fuente de placer y dolor. Vivir el cuerpo es siempre una danza.

CULTURA VISUAL

El término cultura visual refiere al conjunto de prácticas, conceptos, expresiones y realidades visuales que conforman, influyen y reflejan las percepciones, valores y creencias de una sociedad –o grupo específico– en un momento determinado.

Abarca desde las formas de representación artística hasta la publicidad o el diseño. No solo comprende imágenes en sí mismas, sino también las interpretaciones y significados que se les atribuyen, así como su impacto en la construcción de identidades individuales y colectivas.

Es un campo interdisciplinario que examina cómo se produce, circula y consume la información visual, y cómo esta contribuye a la comprensión y configuración del mundo que nos rodea.

ESCUCHA

La escucha es un proceso en cuatro pasos.

Primero viene el estímulo. Imagina un insecto, por ejemplo una mosca, que mueve sus pequeñas alas de apenas unos milímetros para hacerse al vuelo. Imagina que ese frenético aleteo de unos 200 movimientos por segundo pudiera, además de desplazar a la mosca, mover el aire. Que esas pequeñas alas que vibran mueven el aire (¿El aleteo entonces mueve a la mosca o mueve al mundo?). Que lo mueven tanto que la corriente generada te llega a tí.

Después viene la capacidad auditiva. Imagina que algo en tu cuerpo es capaz de percibir esa corriente generada por el aleteo de la mosca. Minúscula y frenética vibración que te repercute no como un viento, pero sí como un sonido.

Después viene la atención. La concentración, aun puntual, sobre tu percepción sensorial, la posibilidad de poner consciencia en esta vivencia sensitiva.

Por último la sorpresa. Pues si al ver la mosca ya creías saber cómo iba a sonar, probablemente no estés escuchando, sino sólo confirmando tu sospecha según tu propio archivo de experiencias. Cuando te asombra, fascina o extraña, ahí es cuando es.

E

En resumen, para escuchar hacen falta cuatro cosas: que algo vibre, que algo oigas, que algo te alerte y que algo te impresione.

H

HISTORIOGRAFÍA

1. Disciplina que ha escrito, que escribe y que escribirá.
2. Bibliografía especulativa que opera en un orden custodiado sobre cuestiones asociadas al tiempo.
3. Discurso de los vencedores con el que se describe a los vencidos.

J

JUEGO

Al principio fue el verbo. Pero ¿Cuál? Tal vez el verbo jugar, la acción misma de inhalar, exhalar, suspirar, balbucear, de hacer cosquillas, alertar, alentar. Si se juega comienzan a aparecer juguetes: sonajeros, rayuelas, pelotas. El juego haciendo aparecer lo humano, vinculando a unos con otros. Como esa pelota que va recorriendo el tiempo, deteniéndose cada tanto y siguiendo su avance hasta alcanzar, ahora, nuestras manos y pies, pero sin detenerse todavía.

En el jugar aparecen diferentes categorías, el juego solitario, el juego acompañado, el juego competitivo... El juego en sus múltiples dimensiones ¿Cómo jugar? Porque jugar es siempre. Jugar y respirar son sinónimos.

El juego constituye instancias de despliegue de la subjetividad, de forjamiento del lazo social, de construcción cultural, el juego tiene función creadora y supone un entrenamiento para la vida; fomenta la resolución de conflictos, posibilita aprender, aprehender el mundo externo, diferenciarse, conocerse, conocer.

O

OBJETO

Un objeto es una entidad independiente que puede manifestarse tanto en el ámbito físico como conceptual. La entidad física alude a objetos tangibles, perceptibles por los sentidos u otros medios inherentes al mundo material. La entidad conceptual se vincula con ideas o abstracciones que no tienen una existencia física concreta. En ambos casos, los objetos se caracterizan por tener identidad propia, límites y propiedades definidas. Estos elementos configuran la esencia del objeto, su realidad interna, la cual permanece enigmática e inaccesible, confiriendo a cada objeto una singularidad única. El objeto también ostenta la capacidad intrínseca de afectar e interactuar con otros elementos de su entorno. En este caso, las interacciones trascienden la mera observación de las características externas, centrándose en las relaciones dinámicas que se entrelazan entre ellos. Como resultado de estas relaciones, los objetos devienen agentes activos de una red donde se influyen mutuamente.

R

REAPRENDER

Recordar lo que se sabe. Preguntarse qué es exactamente lo que se sabe. Por qué se sabe. Cómo se aprendió. Quién nos lo enseñó. Dónde lo aprendimos. Para qué sirve. Para qué no sirve. Recopilar toda la información de lo que se sabe. Hacer. Ignorar la primera intuición. Seguir la siguiente. Retener las primeras sensaciones. Tomar conciencia de lo que no se sabe. Buscar todas las formas posibles de hacer. Pensar también las imposibles. Hacer de todas formas. Hacer de otra forma. Hacer de todas las formas posibles. Compartir las formas de hacer.

Suspender el conocimiento sobre algo, cambiar la mirada, la posición, y hallar un lugar desconocido en el que colocarse. Desde ahí, y con el conocimiento suspendido, hacer aquello que se hacía, ahora desde otras coordenadas, reteniendo nuevas formas de desenvolverse ante un contexto, situación o problemática. Del latín *apprehend^o re*, aprender es etimológicamente asir o agarrar. Una vez adquiridas nuevas formas de saber, reactivar lo suspendido y agarrarlo para que no caiga.

Volver a aprender. Comenzar de nuevo a reaprender.

Biografías

Es profesora titular de Educación Artística del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Facultat de Magisteri en la Universitat de València. Miembro del Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Integrante de CREARI grupo de investigación en pedagogías culturales. Posee el Grado en Arquitectura Técnica, premio alumno 5 estrellas por la UMH, premio extraordinario de licenciatura en Bellas Artes y de doctorado en Didácticas Específicas. Sus líneas de investigación se desarrollan en torno a la Cultura Visual, la conciliación estudiantil-familiar, los entornos de aprendizaje y la formación inicial del profesorado, desde enfoques feministas y metodológicos plurales.

Email: m.amparo.alonso@uv.es
ORCID: [0000-0002-1965-8203](https://orcid.org/0000-0002-1965-8203)

Es doctora en Arte, Investigación y Producción, e imparte docencia en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Miguel Hernández. Es miembro del grupo de investigación MATERIA y del Centro de Investigaciones Artísticas (CÍA). Compagina su actividad como artista, docente e investigadora. Su línea de investigación teórico-práctica gira en torno al arte y espacio público, *performance*, cuerpos y espacios híbridos a través de la figura del *flâneur*. Dirige el Festival Internacional de Performances Mínimas Urbanas en Vídeo “Cuerpo Urbano en Acción” y coordina el espacio artístico Fantastik Lab (Valencia).

Email: etorrecilla@umh.es
ORCID: [0000-0001-6365-1642](https://orcid.org/0000-0001-6365-1642)

Este capítulo de libro se ha desarrollado gracias al espacio cultural Fantastik Lab donde se ha realizado la propuesta, gracias a la Universidad de Valencia y a la Universidad Miguel Hernández de Elche.

Es doctora en Educación (Universidad de Lleida), Graduada en Educación Primaria con mención de Educación Física y con el Máster en Educación Inclusiva y el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas. Fue docente y entrenadora en la escuela Claver Raimat (Lleida) y profesora en la Universidad de Lleida y en la Universidad de Valencia. Actualmente es profesora y coordinadora en grados de educación y en la especialidad de Educación Física del Máster en Profesorado de Secundaria en la Florida Universitaria (Catarroja, Valencia). Además, desde hace años realiza formaciones e investigaciones sobre educación física en torno al arte para estudiantes y profesorado de todas las etapas educativas.

Artista sonoro, compositor, pianista, docente y comisario. Actualmente dirige 'Tresor, Fonoteca _valenciana', proyecto producido por Consorcio de Museos de la Comunidad Valenciana sobre archivo de músicas experimentales y arte sonoro y el Festival de Arte Interactivo INTROPIÁS. Tiene proyectos desarrollados con otras entidades como el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM) y el Museo de Arte Contemporáneo de Alicante (MACA), el Espacio de Arte Contemporáneo de Castellón (EACC), Casa Encendida en Madrid y trabaja con colectivos que ha fundado: FLUENZ (colectivo multidisciplinar de artes escénicas) y Daguten (asociación cultural enfocada en el arte social).

Ha presentado la música de sus cinco discos por ciudades de España, Canadá, Italia, Alemania y Polonia, y su trabajo artístico se ha mostrado en festivales como In-Sonora 2022 (Madrid), NUMA Circuit 2022 (Tenerife), y en residencias y becas como Art4sea 2024 (Italia), CULTURA RESIDENT 2023 (Castellón), Arts al Nord 2022 (Menorca) y MUA PLUS 2020 (Alicante).

El "Taller de Músicas Gráficas" es una actividad que realiza en el Museo de Arte Contemporáneo de Alicante.

Colectivo de arte y educación que impulsa procesos pedagógicos y de acción cultural desde una perspectiva crítica y socialmente comprometida. Somos una cooperativa de trabajo situada en València y formada por Teresa Mata y Alba Oller. Realizamos proyectos específicos para instituciones y colectivos, combinando proyectos educativos, de mediación cultural, producciones artísticas, participación, investigación y formación. El colectivo se conforma en 2019 y desde entonces ha bebido de las varias trayectorias, saberes y conocimientos de sus componentes empleando como base herramientas y estrategias artísticas, de mediación y de educación, y ha hibridado estas prácticas con la investigación acción participativa, la gestión cultural y la edición.

Somos un colectivo que imagina, desarrolla y promueve espacios donde se plantean imaginarios críticos desde una mirada antiadulista de la educación, el arte y la cultura. Damos forma a nuestros procesos a partir de: publicaciones, programas de radio y podcasts, audiovisuales, acciones performativas, cartografías críticas, espacios de juego, encuentros y programas formativos. Para nosotras lo más importante de estos formatos es su dimensión socializadora que abordamos siempre desde una perspectiva colectiva.

Hemos trabajado en diferentes centros culturales como el CCCC o Roca Umbert Centre d'Arts, museos como el IVAM, centros educativos de diferentes niveles, proyectos culturales del "Ajuntament de València", centros formativos como el Cefire Expresivo-Artístico, etc.

Trabaja en torno a la reunión de referencias contextuales e historiográficas. Su producción, desde distintos cuerpos materiales, pero consecuente con los procesos de representación pictóricos, atiende a ciertos relatos culturales específicos y a la búsqueda e interpretación de sus códigos simbólicos. Es graduado en Bellas Artes por la Universidad de Castilla-La Mancha, donde también realizó el Máster en Prácticas Artísticas y Visuales, y Máster en Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual por el Museo Reina Sofía y la Universidad Complutense de Madrid. Es Doctor en Arte: Producción e Investigación por la Universitat Politècnica de València. Ha realizado proyectos de educación y mediación para instituciones como el Museo Reina Sofía, el CMCV, el CCCB o el IVAM. Su obra se encuentra en colecciones como las de DKV, Kells, Feria Marte o MK, así como otras colecciones privadas.

Artista e investigador. Su trabajo oscila entre el vídeo, la fotografía, el arte de acción y la instalación, aunque desde 2016 el cine de no ficción ocupa un lugar fundamental en su obra. Su trabajo ha sido mostrado en festivales e instituciones como el IVAM, Institut Valencià d'Art Modern; Centro del Carmen de Cultura Contemporánea; Non-syntax Experimental Image Festival (Japón); Tlanchana Fest - Festival de Cine y Arte Digital (México); Festival Internacional de Cine de Quito (Ecuador); ShortPam! Filmoteca de València; SpukKommune, Berlín; La Nau, Universitat de València; Fundación la Posta; La Situación 2016, Cuenca; PROYECTOR 7º Ed. International Festival of Video Art. Madrid, entre otros.

Actualmente trabaja como investigador postdoctoral vinculado a la Universitat Politècnica de València con financiación del ministerio de Universidades y de la Unión Europea-Next generation EU.

Artista escénica, escritora, arteducadora y activista cultural. A través de sus investigaciones y creaciones despliega experiencias que estimulan el pensamiento poético y crítico, así como el trabajo colaborativo en comunidades. Integra y coordina Akántaros desde hace 20 años donde, con sus integrantes, piensan en el hacer de manera colectiva y compartiendo con otras/os. Ser, de este modo, parte de una red que (se) integra, (se) entrelaza en una malla o varias, y lleva a la interconexión hacia los objetivos comunes que se van ampliando. Además, una red favorece la descentralización. Lo descentralizado ha sido una propuesta de nuestro trabajo. Mover el centro, acceder a lo horizontal. Junto a Akántaros hemos trabajado en diversas instituciones como el Museo de Arte contemporáneo de Madrid, Consorcio de Museos de la Comunidad Valenciana, Universidad Complutense (Facultad de Educación), entre otros.

Creadora y educadora. Profesora en la Escuela Superior de Arte Dramático de CyL dentro del área de cuerpo y movimiento. Ha sido docente de juegos, pedagogía, psicomotricidad y expresión corporal en la UC3M y UEMC en Grados y Máster. Su trabajo se ubica en diálogo con otras disciplinas y saberes como la creación y mediación cultural, la investigación académica y los procesos de facilitación comunitaria en instituciones culturales, sociales y humanitarias. Entre la danza y el teatro social, la educación y la creación, la institución y la periferia.

Ha coordinado el Festival KIOO: artes escénicas para el cambio social (Médicos del Mundo). Ha participado como creadora en el Festival Entrepinares, Festival Mapamundistas o UniFestDanza. Ha trabajado como asesora y pedagoga dentro del equipo artístico de la Compañía Danza y Discapacidad (Escuela de Danza de Valladolid).

Es co-fundadora y gestora cultural de El Salón de Godot (Valladolid), espacio de formación, creación e investigación artística.

De manera continuada desarrolla el proyecto *#mimeticnature*, un proceso de investigación site-specific en diálogo con el territorio. Actualmente es creadora de la obra *Miriñaque*, junto a Silvia Larrauri (LAVA, Valladolid), y participa como actriz en la obra “Espejo contaminado” de Lucía Luquin (Andén 47).

La práctica presentada se sitúa en el marco de la asignatura “Figuras clave de la dirección escénica en el teatro contemporáneo” dentro de la especialidad de Dirección Escénica y Dramaturgia en la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León.

Profesor comprometido con la Educación Artística, la Pedagogía Crítica y la Justicia Social. En la actualidad es PhD en el programa de doctorado de Didácticas Específicas, en la especialidad de Artes Visuales. Su investigación se centra en la cultura visual, los videojuegos y su estética. A la vez que elabora su tesis doctoral y difunde aquello que investiga en publicaciones y congresos, imparte talleres extracurriculares en centros ubicados en contextos marginados, cuyo objetivo es el de crear espacios de mediación cultural y conversación en torno a las manifestaciones artísticas cercanas al alumnado como la fotografía, el vídeo o la ficción digital.

Graduada en el Grado de Maestra de Educación Primaria por la especialidad de Artes y Humanidades en la Universitat de València. Además, cursó Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas, con la especialidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en el que realizó un Trabajo de Fin de Máster de investigación en un taller extracurricular de lenguas e identidades en un Centro de Actuación Educativa Singular en València. Comprometida con una educación democrática como motor de progreso, actualmente participa en diversos movimientos sociales y continúa como educadora e investigadora participando y sosteniendo el taller de Lenguas e identidades y un Club de Ficción Digital, al tiempo que colabora con una asociación de consumidores en la gestión y atención al socio, movida siempre por su sentido de justicia social.

Es una asociación fundada en 2022 por Elena Sanmartín, Irene Linares Antolinos y Elena Rocamora Sotos vinculada al ámbito del arte y la educación. Desde la mediación, la investigación, la educación y la creación artística se reflexiona en torno a las urgencias del presente y la formulación de nuevos mundos, con especial incidencia en las problemáticas específicas de los ámbitos desde y en los que se trabaja como son: la infraestructura educativa, los límites y vínculos entre arte-educación, la rigidez la institución artística o académica, etcétera. Ha realizado proyectos para diferentes instituciones como: *No volem saber* en 2022 dentro de la residencia Resistències artístiques del Consorci de Museos de la GVA; la mediación de Confluències del IVAM en los CRA Palancia Mijas en el curso 2022-23; la dinamización de las Jornadas SINERGIAS en la Universitat Politècnica de València en julio de 2023; así como actualmente el curso para formadoras *D'ací allà* dentro del Programa d'Art i Context del IVAM.

SINERGIAS fueron unas Jornadas de arte+educación+mediación+investigación, coordinadas por Elena Rocamora Sotos y Miguel Corella Lacasa, en las que se reflexionó en torno a los límites y conexiones entre disciplinas. Ocurrieron el 12 y el 15 de junio de 2023 en la Facultad de Bellas Artes de la Universitat Politècnica de València. Realizadas en el marco de la UPV: Vicerrectorado de Investigación programa de ayudas (PAID-11-22).

En el primer encuentro se realizó una mesa redonda en la que participó Wenceslao García (UV), Elena Sanmartín, Álvaro Porras (UPV), Irene Linares, Sara Fornes, Irene Sánchez (UPV) y Santiago Fernández. En el segundo, Elástica llevó a cabo una dinámica de pensamiento colectivo titulada “¿Cómo se moldea una institución?” para imaginar de forma colectiva otras formas de institución artístico-educativa posible.

Para esta publicación, las componentes de Elástica Elena Sanmartín, Irene Linares y Elena Rocamora proponen, junto a Álvaro Porras, Sara Fornes, Irene Sánchez, y Santiago Fernández, una continuación de la experiencia.

Licenciada en comunicación audiovisual, técnica superior en fotografía artística, máster en producción artística y doctora en industrias culturales y de la comunicación. Su carrera ha estado vinculada al mundo del arte y la comunicación desde diferentes puestos y roles, tanto en un contexto académico como profesional.

En la actualidad es investigadora y profesora titular del Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte de la Universitat Politècnica de València. Es miembro del grupo de investigación ARTICOM de la misma universidad, y colabora de los grupos Mediacions (Universitat Oberta de Catalunya) y DigiDoc (Universitat Pompeu Fabra). Como investigadora aborda la cultura visual, lo que compagina con la práctica artística que canaliza normalmente a través de la fotografía y el audiovisual. En este plano son temas recurrentes la cuestión medioambiental así como la cuestión de género, habiendo participado en numerosas exposiciones de ámbito nacional e internacional.

Profesora Titular del Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes, Universitat Politècnica de València, Licenciada en Bellas Artes, Licenciada en Comunicación Audiovisual y Doctora en Bellas Artes. Sus investigaciones se centran en la creación audiovisual en el campo del arte y, en los últimos tiempos, en su relación con lo político y el discurso ecosocial. Ha publicado dos monografías sobre videoarte y ha participado en numerosas publicaciones, exposiciones, congresos y proyectos de investigación I+D sobre la relación entre arte, ecología y política. Pertenece al grupo de investigación Laboratorio de Luz (UPV, <https://laboluz.webs.upv.es/laboluz/>) y al Grupo de Investigación en Humanidades Ecológicas, GHECO (UAM, <https://ghecouam.com/>). Su trabajo artístico se desarrolla actualmente con el comisariado de muestras sobre la relación entre audiovisuales y ecología, donde destacan *INNER NATURE* (<https://innernature.webs.upv.es/>) y *PROYECTAR EL CAMBIO* (<https://proyectarcambio.webs.upv.es/>), ambas muestras audiovisuales internacionales itinerantes de temática ecosocial.

Profesor de educación artística en la Universitat de València, investigador del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas. Doctor por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València en Arte y Filosofía, Licenciado en Historia del Arte por la Facultad de Geografía e Historia de la Universitat de València, Licenciado en Bellas Artes y Máster en Gestión Cultural, por la Universidad Politécnica de Valencia.

Su trayectoria investigadora se viene reflejando desde hace más de diez años en numerosas publicaciones relacionadas con el arte, la cultura visual y la educación artística, tanto en libros como en revistas de investigación especializadas. Sus líneas de investigación principales se centran en las estéticas y pedagogías de los entornos y las prácticas culturales, pedagogías de la imagen, cultura visual y fotografía como recurso pedagógico y el arte como medio de aprendizaje y conocimiento del mundo.

Artista, investigadora y educadora que vive en Valencia, donde principalmente se dedica a compartir la vida con las personas a las que quiere y a leer. Está graduada en Bellas Artes (Universitat Politècnica de València) y ha realizado el máster de Producción Artística en la especialidad Pensamiento Contemporáneo y Cultura Visual (UPV) y el máster de Profesora de Secundaria (UV). En la actualidad está desarrollando su tesis en la UPV, donde investiga las estéticas de la proximidad, comprendiéndolas como aquellas que provocan una transformación ontológica. Ha realizado diferentes colaboraciones con instituciones, proyectos de investigación y artistas como: una estancia en la UMCE de Santiago de Chile, donde realizó un proyecto de arte y educación; la co-activación de la mediación de Confluències, organizada por el cefire en el IVAM; una residencia en Resistències Artístiques junto a Elena Sanmartín del Consorsí de museus; la coordinación de la jornada SINERGIAS, en la UPV para el proyecto de investigación (PAID-11-22).

Profesor en el Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Universidad de Valencia, España. Se licenció en Ciencias del Deporte y Filosofía en la Universidad de Valencia y se doctoró en Artes en la Universidad Politécnica de Valencia. Ha contribuido como investigador invitado en el Departamento de Cultura Visual en Goldsmiths de la Universidad de Londres, la Escuela de Educación en la Universidad de Strathclyde en Glasgow y el Departamento de Filosofía en la Universidad de París 8. Su investigación se ha centrado principalmente en explorar la intersección entre la educación estética y política, y tiene un fuerte interés en la convergencia entre creatividad y democracia radical. Ha sido autor de numerosas publicaciones sobre estos temas y editado diferentes monografías. También ha participado en diferentes proyectos de investigación, destacando su papel como director del proyecto de investigación competitivo financiado por el Plan Nacional de I+D+i, titulado 'De la Participación al Agonismo: Prácticas Artístico-Políticas para una Educación de Ciudadanía Democrática' (2018-2020).

Irene Linares Antolíns

Profesora de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Dibujo de la Generalitat Valenciana, actualmente trabaja en el IES Ausiàs March, en Manises. Se graduó en Bellas Artes en la Universitat Politècnica de València. Desde entonces se ha interesado por los espacios compartidos entre arte y educación entendidos como lugares donde se potencia la continuidad de la experiencia estética y política con los procesos ordinarios de la vida. En esta línea, es co-fundadora de Elástica, donde piensa y hace junto con Elena Rocamora y Elena Sanmartín proyectos vinculados con el arte, la educación, la investigación y la mediación. Es coordinadora en su centro educativo del Proyecto de Investigación e Innovación Educativa titulado 'Un Riu de vida, un riu de diversitat' (2022-2024), impulsado por el área de Innovación y Calidad Educativa de la Generalitat Valenciana. También ha participado en diferentes proyectos como 'Un botiquín para mi ciudad' impulsado por la plataforma GRIGRI con la Asociación Orriols Convive.

Sobre remolinos.

Liminalidades lúdicas entre el arte y la educación

Coordinado por:

Elena Rocamora Sotos

Irene Linares Antolinos

Wenceslao García Puchades

Participan:

Elástica, Álvaro Porras, Sara Fornes, Irene Sánchez, Santiago Fernández, Elena Sanmartín, Irene Linares, Massa Salvatge, Ana Hernández Gandara, Ricard Ramón, Amparo Alonso, Elia Torrecilla, Marco Ranieri, Rubén Marín, Irene López, Carlos Izquierdo, Lorena Rodríguez, Sandra Martorell, Laura Szwarc-Asociación Akántaros, Beatriz Olmeda Gil, Frederic Torres, Elena Rocamora, Wenceslao García

Diseño:

Handshake Studio

Publicación financiada por:

Vicerrectorado de Investigación programa de ayudas de la Universitat Politècnica de València (PAID-11-22)

Vicerrectorado de Investigación de la Universitat de València (UV-INV_AE-2634558)

ISBN: 978-84-127450-6-1



