

OBSERVAR

16/2022 Barcelona 2022

SUMARIO / SUMMARY

ARTÍCULOS / PAPERS

- José Antonio Hinojos Morales y Iván Albalate Gauchía
Los concursos de pintura rápida al aire libre como espacios creativos para el aprendizaje artístico del paisaje.....1
- M^a Victoria Martínez Vérez, Lorena López Méndez y Javier Albar Mansoa
En el foco de la memoria: Relatos de identidad a través del arte y la fotografía en tiempos de pandemia.....23
- Martín Caeiro Rodríguez
Instalaciones artísticas educativas: experiencias con futuras maestras de educación infantil en torno a prácticas artísticas contemporáneas47
- Nora Ramos Vallecillo, Víctor Murillo Lígored y Martín Caeiro Rodríguez
Mapas de empatía para conectar con el alumnado emocionalmente: un estudio de caso en la asignatura de Dibujo Técnico de Bachillerato.....70
- Amparo Alonso-Sanz y Francesco Careri
Pedagogía nómada. Sobre cómo enseña Francesco Careri caminando.....86



Centro de Investigación sobre Cultura y Sostenibilidad

Los concursos de pintura rápida al aire libre como espacios creativos para el aprendizaje artístico del paisaje

Els concursos de pintura ràpida a l'aire lliure com a espais creatius per a l'aprenentatge artístic del paisatge

Outdoor fast painting competitions as creative spaces for landscape art learning

José Antonio Hinojos Morales¹

Universidad Miguel Hernández (UMH)

jhinojos@umh.es

<https://orcid.org/0000-0002-8873-4214>

Iván Albalate Gauchía

Universidad Miguel Hernández (UMH)

ialbalate@umh.es

<https://orcid.org/0000-0002-2678-4718>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 11/11/2021

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 9/06/2022

Resumen

Los certámenes de pintura rápida al aire libre surgen en España a finales de la década de los años cincuenta estableciéndose como eventos culturales y artísticos de gran popularidad, organizados de cara a la participación libre y democrática de la ciudadanía. Sus organizadores proponen como temáticas o referentes a plasmar pictóricamente los lugares y paisajes de las poblaciones y ciudades donde son convocados. El presente texto surge del estudio e investigación realizados sobre tal fenómeno social, planteando en qué sentido esta modalidad de certámenes puede suponer un ejemplo de actividad cultural y un espacio de encuentro directo entre los artistas y la sociedad. Se propone un análisis como práctica abierta a la experimentación y al aprendizaje de diversas técnicas y procedimientos pictóricos en torno al paisaje del natural, paralela al marco reglado y académico de los estudios artísticos en todas las etapas y niveles educativos.

Palabras clave: Certámenes de pintura, aprendizaje artístico, paisaje, competición artística, eventos culturales.

¹ Correspondencia: Facultad de Bellas Artes de Altea. Avda Benidorm s/n, 03590 Altea (Alicante), España.

Resum

Els certàmens de pintura ràpida a l'aire lliure sorgeixen a Espanya a finals de la dècada dels anys cinquanta i s'estableixen com a esdeveniments culturals i artístics de gran popularitat, organitzats de cara a la participació lliure i democràtica de la ciutadania. Els seus organitzadors proposen com a temàtiques o referents a plasmar pictòricament els llocs i paisatges de les poblacions i ciutats on són convocats. El present text sorgeix de l'estudi i investigació realitzats sobre aquest fenomen social, tot plantejant en quin sentit aquesta modalitat de certàmens pot suposar un exemple d'activitat cultural i un espai de trobada directe entre els artistes i la societat. Es proposa una anàlisi com a pràctica oberta a l'experimentació i a l'aprenentatge de diverses tècniques i procediments pictòrics al voltant del paisatge natural, paral·lela al marc reglat i acadèmic dels estudis artístics en totes les etapes i nivells educatius.

Paraules clau: Certàmens de pintura, aprenentatge artístic, paisatge, competició artística, esdeveniments culturals.

Abstract

Fast outdoor painting competitions emerged in Spain at the end of the 1950s, are established as cultural and artistic events of great popularity, organized for the free and democratic participation of citizenship, its organizers propose as themes or references to capture pictorially the places and landscapes of the populations and cities where they are summoned. This text arises from the study and research carried out on such a social phenomenon, raising in what sense this modality of competitions can be an example of cultural activity and a direct meeting space between artists and society. An analysis is proposed as a practice open to experimentation and learning of various techniques and pictorial procedures around the natural landscape, parallel to the scheduled and academic framework of artistic studies at all stages and educational levels.

Keywords: Painting contests, artistic learning, landscape, art competition, cultural events.

Introducción

En el presente trabajo mostramos en qué sentido la modalidad de los denominados certámenes de pintura rápida al aire libre² supone, entre otros asuntos, una actividad cultural colectiva en la que se plantean unas dinámicas y espacios en los que es posible desarrollar un aprendizaje artístico espontáneo y libre, compatible con las enseñanzas artísticas académicas oficiales establecidas en un marco educativo más reglado como son las facultades de Bellas Artes, bachilleratos, academias y escuelas de arte.

Entre 2015 y 2019 desarrollamos una investigación en torno al estudio y descripción de este tipo de certámenes de pintura en España, entendidos en su conjunto como un fenómeno cultural particular de nuestro país. Pudimos comprobar que estos concursos nunca habían sido estudiados en profundidad desde el rigor académico y científico, no existiendo por tanto documentación o literatura específica al respecto.

En la mencionada investigación se indagó sobre sus orígenes y evolución histórica desde mediados del siglo XX, analizando diversos puntos concernientes a sus propias características y dinámicas, como son los protocolos y acciones dirigidas hacia su organización, gestión, difusión o patrocinio.

Promovidos y organizados por diferentes entidades de carácter público, como ayuntamientos o diputaciones, junto con diferentes entidades privadas como asociaciones culturales, empresas o círculos artísticos, los concursos de pintura rápida surgen y se expanden exponencialmente en las últimas seis décadas por gran parte de la geografía española. En la actualidad llegan a convocarse anualmente más de 600 certámenes de este tipo en diferentes localidades, distribuidas por todas las provincias españolas; eventos que, insertados en las agendas culturales locales, se han constituido como actividades de gran afluencia e interés por parte de la ciudadanía.

Conceptualmente, entendemos este fenómeno, al igual que las prácticas visuales, representacionales y de interrelación social con el paisaje que se desarrollan desde un enfoque artístico y cultural³, como un espacio de expresión y creación con el que potenciar la identificación de la ciudadanía con su territorio, reforzando la conciencia de pertenencia a un lugar.

² Con el objetivo de facilitar la lectura de este artículo hemos acortado la expresión más usada: certámenes de pintura rápida al aire libre, tomando los grafemas iniciales de los términos principales, constituyendo la sigla CPRAL [ce-pral].

³ Son múltiples las manifestaciones artísticas que vienen desarrollándose tanto en los espacios urbanos como naturales, las cuales han contribuido a la propia construcción cultural del paisaje. Destacamos como ejemplos las becas y cursos de temática paisajista desarrollados a nivel nacional, las diversas prácticas rituales y festivas folclorizadas a nivel rural con un carácter más tradicional, o las múltiples experiencias del *street art* o arte urbano, ya sea a través de la escultura o la pintura mural desarrollada en festivales e iniciativas particulares.

Estos eventos se formulan como espacios participativos en los que se desarrollan acciones y prácticas dentro de un marco cercano al educativo, transparente y accesible, abierto a la improvisación, libertad y espontaneidad, permitiendo la observación de las metodologías y los procesos pictóricos, facilitando de esta manera el aprendizaje artístico y creativo.

Pretendemos por tanto, destacar la dimensión formativa y experiencial de estos concursos que, abiertos a la experimentación y a la práctica pictórica del paisaje al aire libre, van configurando una praxis artística marcada por las condiciones de temporalidad y competitividad propiciando el desarrollo de ciertas habilidades técnicas y diferentes estilos creativos particulares.

Como profesores dentro del Área de Pintura del Departamento de Arte de la Universidad Miguel Hernández, e impartiendo diferentes asignaturas de pintura en el Grado en Bellas Artes⁴, proponemos una comparativa entre el marco de enseñanza y aprendizaje ofertado en estas asignaturas de pintura y aquellas prácticas, técnicas y métodos desarrollados en los CPRAL.

Metodología del estudio

La metodología empleada se ha dirigido hacia el objetivo de describir, analizar y comprender este tipo de certámenes en su conjunto como fenómeno social y cultural, a partir de la recopilación, estudio y valoración sistemática de diversos datos referentes a ellos. Estos datos se han obtenido principalmente de las siguientes fuentes: las bases reglamentarias de 620 CPRAL, las encuestas realizadas a los participantes de estos concursos, el trabajo de campo mediante la asistencia a 37 certámenes –tanto como miembros del jurado, participantes o simples observadores–, así como las notas de prensa que daban cobertura a estos eventos y diferente bibliografía relacionada con el objeto de investigación (Yapu, Komadina, Córdova, Pereira, Gutiérrez & Gonzales, 2015).

Por tanto, el enfoque metodológico principal ha sido de carácter cuantitativo, al ser recopilada y tratada gran parte de la información mediante la determinación de variables concretas y cerradas, planteadas tanto en el análisis valorativo de las cláusulas de las bases reglamentarias, como en los resultados de las encuestas. En algunas de las preguntas con desarrollo de opinión y en las que la respuesta no era cerrada sobre valores preterminados, algunos datos han sido trabajados mediante un enfoque cualitativo, facilitando el acercamiento al objeto de estudio de manera más indeterminada y matizada. Esto último se ha efectuado con la finalidad de encontrar sentido al fenómeno

⁴ Junto con nuestra profesión como docentes, tratamos de unificar nuestras experiencias como artistas e investigadores de manera activa e integral en la línea de aquello que se conoce bajo el concepto de la *a/r*/tografía. “De este modo, las prácticas de los educadores y las prácticas de los artistas se convierten en lugares de investigación, y ellos, a su vez, en investigadores. La investigación ya no se percibe desde una perspectiva científica tradicional, sino desde un punto de vista alternativo, donde investigar es una práctica de vida íntimamente ligada a las artes y la educación” (Irwin & García, 2017, p. 108).

desde perspectivas más experienciales o subjetivas, y por ende, difícilmente cuantificables numéricamente.

En lo que respecta a la organización, gestión y patrocinio de los concursos, la principal fuente de obtención de datos se centró en el registro, estudio y clasificación de las bases reglamentarias de 620 CPRAL⁵, celebrados desde que se iniciaron a finales de la década de los años cincuenta hasta 2016⁶. Estos documentos, configurados por las entidades organizadoras, constituyen la estructura normativa oficial contenedora de los preceptos y cláusulas que regulan tales concursos.

Para obtener una visión más completa y abarcable consideramos necesario conocer el punto de vista de los artistas y pintores participantes. Para ello el estudio se completó con el análisis de los resultados de las encuestas diseñadas al inicio de la investigación, las cuales fueron respondidas por 134 individuos, participantes habituales en este tipo de certámenes. Este formulario se difundió en formato online por diferentes plataformas, redes sociales, webs y también se envió a los departamentos de pintura de todas las Facultades de Bellas Artes de España. Es dentro de este cuestionario compuesto por 52 preguntas, donde recopilamos sistemáticamente diversa información sobre variables cualitativas nominales como son la nacionalidad, la provincia o la población de residencia habitual, así como variables ordinales sobre asuntos más centrados en la formación artística y académica de los participantes, o preguntas más específicas en torno a las prácticas creativas y los procedimientos técnicos utilizados durante la participación, junto con otras consideraciones generales sobre las metodologías o estilos desarrollados.

Distribución, tipología y clasificación de los certámenes de pintura rápida al aire libre

Aunque puntualmente pueden encontrarse en ciertos países algunas convocatorias más enmarcadas en las prácticas plenairistas⁷, podemos afirmar que por la antigüedad y cantidad de concursos de pintura rápida al aire libre que se convocan en nuestro país, este fenómeno artístico contemporáneo no es comparable con otros contextos culturales⁸.

⁵ Las bases analizadas se han recopilado en el siguiente archivo:

<https://drive.google.com/drive/folders/17uiloHDdSKnY8lJt5xvs24qgtZxyPrpc?usp=sharing>

⁶ El primero de todos se organizó en la localidad gerundense de Tossa de Mar en septiembre de 1957. Las cláusulas recogidas en sus primeras bases mantendrán un formato similar durante muchas ediciones, sirviendo de ejemplo para otros certámenes que surgirán posteriormente, como el *Concurso de pintura rápida de la Llum* en Manresa en 1962 o el *Certamen de pintura rápida de los Premios Ejército* en 1963.

⁷ Aunque los CPRAL se desarrollan en los espacios al aire libre, es necesario diferenciarlos de las prácticas pictóricas plenairistas —que devienen de la corriente *plein air* surgida en Francia durante el siglo XIX—, en las que no hay una voluntad de competición durante un tiempo determinado a diferencia de los CPRAL. En países como Estados Unidos, Canadá o Reino Unido son muy habituales los festivales y grupos de pintores que practican la pintura con esa filosofía plenairista.

⁸ Existen algunos festivales y concursos en Francia (Burdeos, Normandía, Valle de Loira, Foruges, ...), Italia (Rosaro, Bedollo, Campania, ...). Sin embargo, no hemos encontrado algo similar al elevado número de concursos con las ediciones celebradas que cada año se convocan en España.

Como hemos indicado, el fenómeno se extiende a nivel geográfico por todas las provincias que componen la organización territorial española, celebrándose durante todos los meses del año. Las provincias (Figura 1) con más certámenes organizados entre sus poblaciones son Barcelona (7,09 %), seguida de Madrid (5,64 %), Ciudad Real (4,51 %) y Valencia (4,31 %).

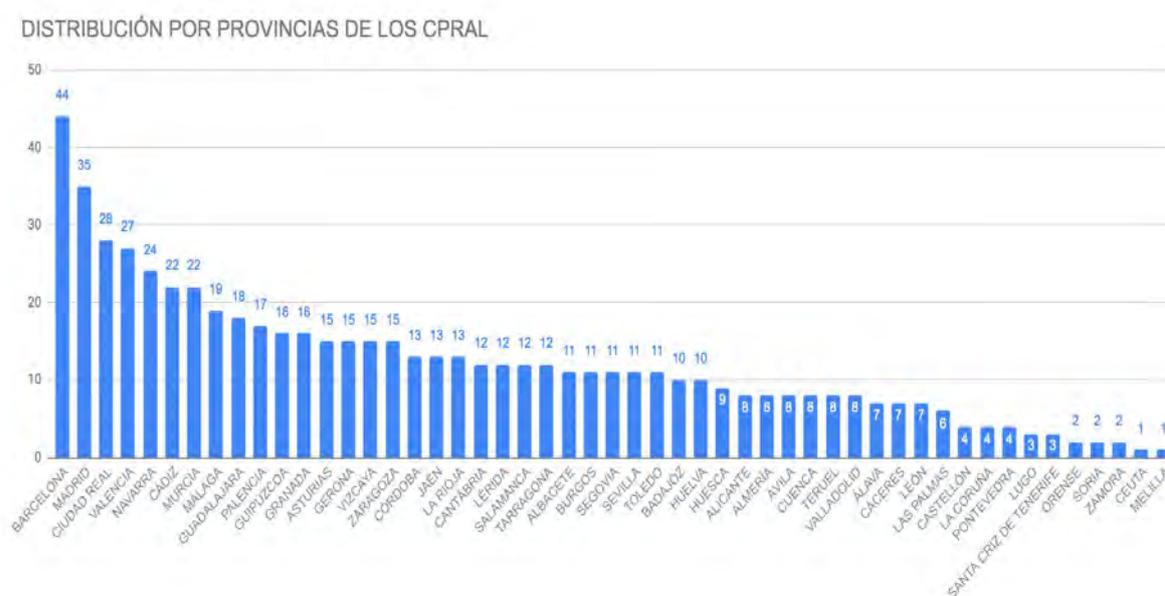


Figura. 1. Gráfico con el número y porcentajes de certámenes organizados en las 50 provincias españolas desde 1957 hasta 2016. Fuente: original de los autores.

Coincidiendo con aquellos meses donde las condiciones de luminosidad y climatología son las más propicias para practicar la pintura al aire libre, el periodo en el que se convocan más concursos de pintura rápida es entre los meses de mayo a agosto (57 %). Sólo un 2 % es convocado en la temporada de invierno, desde diciembre a febrero, celebrándose en estos tres meses 11 certámenes solamente.

El número de concursos que han ido surgiendo cada año, muestra (Figura 2) una constante tasa de crecimiento exponencial desde 1957, produciéndose en algunos periodos incrementos que van de los 90 certámenes del año 1996, a los 546 surgidos 20 años después, durante 2016.

Observamos que hubo una tendencia a la baja en la convocatoria de nuevos certámenes durante el periodo comprendido entre los años 2007 y 2011, lo cual, probablemente, tuvo relación con la

crisis económica mundial⁹ que también afectó a España, pudiendo influir de algún modo en la decisión de no organizar nuevos concursos o no volver a convocar nuevas ediciones. Prevedemos que esta tendencia ascendente en la organización de nuevos concursos continúe en la próxima década.



Figura. 2. Evolución de los CPRAL celebrados (línea azul) e iniciados (línea roja) cada año desde el 1957 hasta el 2016. Fuente: original de los autores.

Desde el año 1957, cuando se inició el primer Premio de pintura rápida al aire libre de Tossa de Mar, hasta el año 2016, hemos contabilizado la celebración de 6.920 ediciones de los 620 CPRAL analizados.

Aunque existe una modalidad de certámenes de pintura rápida que se celebran en periodo nocturno, el 98,7 % se desarrollan durante las horas de luz solar. Estos suelen comenzar con el sellado del soporte por parte de los organizadores al amanecer, generalmente entre las 8:00 y las 11:00 de la mañana, finalizando entre las 17:00 y las 20:00 de la tarde. La modalidad de los concursos nocturnos se inicia al final de la tarde (a partir de las 20:00), prolongándose hasta la madrugada (sobre las 3:00) del día siguiente.

Las instituciones que organizan y convocan estos concursos son de variado origen y naturaleza. A partir de los tres tipos de instituciones detectadas hemos realizado una clasificación de los CPRAL según el tipo de organización (Figura 3).

Los resultados muestran que los ayuntamientos y sus concejalías son las entidades que mayor número de certámenes organizan (460), tanto de manera autónoma (384), como en colaboración con otras entidades públicas (8) y privadas (68), implicándose en su constitución, gestión, difusión,

⁹ La crisis sanitaria provocada por la pandemia del SARS-CoV-2 durante el 2020 provocó la paralización de numerosas actividades culturales, afectando también a la celebración de los CPRAL.

ordenación y desarrollo, e incluso contribuyendo, en determinados concursos, con el patrocinio económico de los premios otorgados.



Figura. 3. Porcentajes y número de CPRAL según los tres tipos de entidades organizadoras hasta 2016. Fuente: original de los autores.

Hemos ordenado 616 CPRAL agrupándolos en la siguiente tabla (Tabla 1) según las diferentes temáticas propuestas, detectadas y recopiladas a partir de los datos que aparecen en sus bases reglamentarias.

Tabla 1. Número de certámenes y sus respectivos porcentajes según la temática indicada en sus bases reglamentarias hasta 2016

Clasificación de los CPRAL según la temática propuesta		
Temática	Nº de certámenes	Porcentajes de certámenes
Cualquier aspecto o lugar de la localidad	447	73 %
Libre dentro de una zona acotada	76	12,3 %
Festiva	13	2,1 %
Alegórica	12	1,9 %
Arquitectónica	12	1,9 %
Áreas verdes	11	1,8 %
Religiosa	9	1,5 %
Hídrica	9	1,5 %
Histórica	5	0,8 %

Vinícola	4	0,6 %
Minera	4	0,6 %
Artística	3	0,5 %
Olivarera	2	0,3 %
Bodegones	2	0,3 %
Áreas naturales	2	0,3 %
Militar	2	0,3 %
Universitaria	2	0,2 %
Taurina	1	0,2 %
Total	616	100 %

Fuente: original de los autores.

Como puede comprobarse, aunque las temáticas son diversas y diferentes entre sí, los motivos y referentes propuestos a partir de los cuales realizar las pinturas se encuentran amalgamados y atravesados por la idea de paisaje y su representación. Consideramos que los organizadores establecen estas temáticas con la intención de fomentar la valoración de ciertas ideas o asuntos asociándolos a los lugares donde habitan como comunidad, espacios que de alguna manera reflejan o encarnan dichos valores. El geógrafo Joan Nogué aclara:

“En este sentido, los paisajes están llenos de lugares que encarnan la experiencia y las aspiraciones de los seres humanos. Estos lugares se transforman en centros de significados y en símbolos que expresan pensamientos, ideas y emociones de diversos tipos. El paisaje, por tanto, no sólo nos muestra cómo es el mundo, sino que es también una construcción, una composición de este mundo, una forma de verlo”. (Nogué, 2007, pp. 11-12).

Por tanto, entendemos que esos paisajes, con los que se sienten simbólicamente identificados como espacios compartidos en la cotidianidad, con sus ambientes, historia, folclore, idiosincrasia o arquitectura, son reivindicados y estetizados a través de la creación y la representación pictórica durante los concursos (Cano, 2012; Martínez, 2009).

Procesos y dinámicas de participación

Comenzamos con una descripción de las características de los atributos demográficos de la población encuestada. El 77,8 % de los individuos de la muestra tenían entre 26 y 65 años, un 4,6 %, de 19 a 25 años, y por último un 8,4 % de individuos entre 66 y 100 años, siendo el grupo de mayor edad. Puede verse que las edades de participación son muy variadas¹⁰.

¹⁰ Normalmente en los certámenes se convocan dos categorías en función de las edades de los participantes. Una para adultos y otra para menores. Esta última se suele dividir en infantil y cadetes.

En cuanto a la nacionalidad, el 94,1 % son españoles y el resto de otras nacionalidades. Sus lugares de residencia habitual se distribuyen por 34 provincias, pertenecientes a 15 comunidades autónomas de España.

Una sección de preguntas del formulario de las encuestas se centró en indagar sobre los procesos y dinámicas de participación durante el desarrollo de los concursos. Hemos observado que para algunos pintores, todos estos hábitos y acciones surgidos de una participación frecuente, constituyen una actividad a la que se han ido especializando a un nivel casi profesional, así como un particular espacio de aprendizaje y experimentación artística, individual y colectivo. Además, estas dinámicas suponen un considerable acto de interacción social, marcado por los desplazamientos y la adaptación a los lugares de participación, lo cual puede considerarse también como un hábito que transforma o ha transformado la vida y la dimensión creativa de algunos de estos pintores.

La distribución geográfica y cronológica de este tipo de certámenes induce a que muchos pintores se desplacen frecuentemente con la intención de participar en ellos, tanto dentro como fuera de sus provincias¹¹. De esta manera, un 70 % de los individuos que respondieron el cuestionario participan como mínimo en más de cinco certámenes al año, lo cual nos informa de la presumible experiencia y conocimiento que tienen de estos concursos.

En cuanto a la edad (Figura 4) a la que comenzaron a participar, el 73,9 % lo hizo entre los 16 y los 45 años. El tramo de edad más común es entre los 31 y 45 años, con el 29,8 %, seguido muy cerca (29,1 %) por el grupo que tiene entre 21 y 30 años. El 14,9 % se sitúa en el tramo de edad entre los 16 y 20 años.

Sujetos a la competitividad y al espectáculo, los CPRAL implican la aportación de premios de carácter económico, siendo estos otorgados tras el veredicto del jurado, nombrado y reunido a tal efecto. Esos premios económicos, junto con la posibilidad de vender la obra a algún comprador entre el público interesado —en el caso de no ganar algún premio—, permite a los pintores conseguir un ingreso que serviría como apoyo económico e impulso motivacional que todo artista encuentra al ser reconocida su valía y calidad por la valoración de sus trabajos. Así mismo, ese dinero podrá ser reinvertido en otras acciones o proyectos artísticos, repercutiendo positivamente en otros circuitos culturales, considerando la actual situación de los creadores y artistas, los cuales suelen mantenerse con bajos ingresos, en una continua precarización y falta de expectativas laborales en torno a la profesionalización dentro del mundo del arte (Pérez y López-Aparicio, 2017).

¹¹ Según respondieron, el 43,9 % de los individuos sólo participan en concursos dentro de la provincia de su residencia habitual. El 56,1 % restante se suelen desplazar a cualquier distancia, dentro y fuera de su provincia, a veces a largas distancias. Estos desplazamientos se realizan de manera colectiva compartiendo el medio de transporte (6,7 %), de manera individual (61,9 %) o alternando ambas modalidades (31,3 %).



Figura 4. Respuestas de los participantes encuestados sobre la edad a la que comenzaron a participar en los CPRAL. Fuente: original de los autores.

El 81,3 % de los individuos encuestados ganó al menos un certamen de pintura rápida en alguna ocasión. El 25,4 % indicó que ganó entre 1 y 2 premios, el 20,9 % entre 3 y 10 premios. Para completar tenemos el rango de aquellos individuos que más participan, expertos o casi profesionalizados en estos concursos, los cuales constituyen el 19,4 %, habiendo ganado más de 50 premios, seguidos del 8,2 % entre 11 y 20 premios, junto con el 7,5 % entre 21 y 49 premios. El 66,4 % afirma que ganar algún premio les ha motivado a seguir participando.

Aspectos técnicos, metodológicos y procedimentales

Los procedimientos técnicos y las metodologías que se desarrollan en las prácticas pictóricas durante los concursos están condicionados, esencialmente, por la limitación en los tiempos de realización de las obras que tienen los participantes, observándose una relación con los procedimientos de la pintura directa, también denominada *alla prima*. Con ello nos referimos a aquellos procedimientos técnicos en los que la pintura se aplica de manera dinámica e inmediata sobre el soporte, aprovechando el estado de humedad y no consolidación de la pintura. Estos métodos pictóricos se caracterizan por la no realización de bocetos o estudios previos, abordándose la pintura de manera directa e improvisada, sin la espera de largos tiempos de secado y con una tendencia hacia la síntesis formal y cromática.

Considerando ciertas condiciones climáticas y de temperatura que se pueden dar en cualquier espacio al aire libre, los tiempos de participación (entre 3 a 10 horas) o la exposición continua al público asistente, entendemos que la manera de proceder en la pintura para estos casos requiere de cierta

experiencia, destreza y habilidad, e incluso de una planificación o estrategia previas necesarias para obtener unos resultados óptimos y con una calidad aceptable.

Desde su origen estos certámenes se han organizado para el uso de técnicas pictóricas tradicionales, óleo, acrílico y acuarela, principalmente. Sin embargo, en las últimas décadas se han desarrollado metodologías que amplían la categoría de lo pictórico, fusionando dibujo, collage o fotomontaje con la pintura.

Los resultados de las encuestas muestran que la técnica (Figura 5) más utilizada (28,8 %) es el acrílico, lo cual es lógico, entendiendo que su constitución y características permiten una manipulación y secado rápidos, fundamentales dentro de los tiempos de ejecución propios de los CPRAL. Le siguen el óleo (23,6 %), la acuarela (14 %) o el dibujo (8,4 %).

TÉCNICAS PICTÓRICAS UTILIZADAS EN LOS CERTÁMENES DE PINTURA RÁPIDA

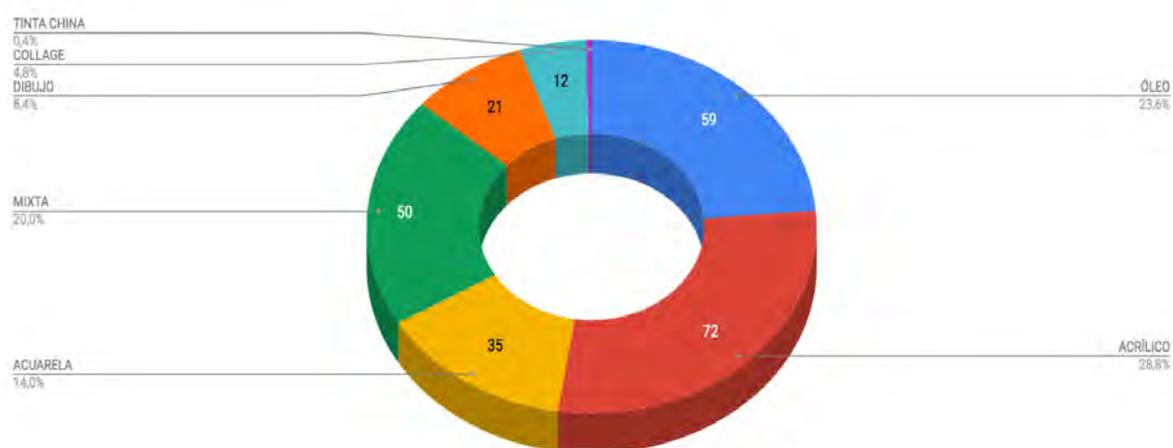


Figura 5. Respuestas de los participantes encuestados sobre las técnicas pictóricas utilizadas en los CPRAL. Fuente: original de los autores.

El soporte más utilizado (50 %) es el lienzo o tela de diferentes fibras como el algodón o el lino. Los soportes de madera están en segundo lugar (24,7 %), seguidos del papel sobre madera (17,3 %), específicamente usado para la técnica de la acuarela.

En cuanto a la metodología desarrollada, la que más se ha indicado en las encuestas (42,3 %) es la más convencional u ortodoxa de todas, esto es, comenzar encajando con el dibujo y posteriormente proceder a manchar con el color. También se suele proceder iniciando las obras pictóricas directamente con manchas cromáticas y continuar construyendo las formas directamente con la pintura (19,8 %), método en el que no existiría una separación tan evidente entre el dibujo y la

pintura. Opuestamente, se practica otra metodología donde el proceso es altamente dibujístico (4,6 %), de tal manera que las formas son gráficamente más controladas hasta el final. 46 participantes han indicado que practican diversos métodos dependiendo de la obra a desarrollar (34,4 %), lo cual tiene sentido, pues conviene que el pintor sea flexible y conocedor de variados procedimientos y recursos técnicos que se adapten a las diferentes variables y condiciones que se presentan en cada certamen.

Cerca de la mitad de los encuestados (47 %) consideran que realizan una pintura de carácter tradicional o convencional basada en el uso técnico de la pintura al óleo o acrílico sobre una paleta, con pinceles y caballete. El 13,4 % entiende que se produce algún tipo de aporte novedoso en su técnica o metodología y el 35 % restante desarrolla unos procedimientos pictóricos mixtos, los cuales oscilarían entre la convencionalidad y la innovación, dependiendo de la obra que estén realizando (Figura 6).

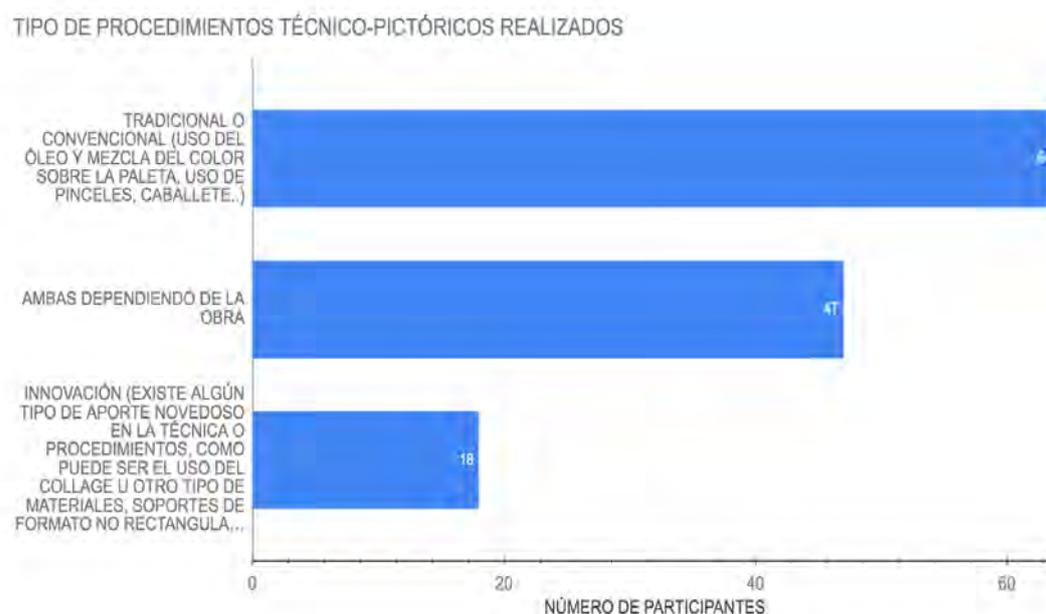


Figura 6. Respuestas de los participantes encuestados sobre los procedimientos técnico-pictóricos utilizados en los CPRAL. Fuente: original de los autores.

La praxis en estos concursos permite la experimentación y la búsqueda de nuevas posibilidades plásticas y formales, independientemente del estilo o del sistema de representación espacial elegido. Algunos pintores desarrollan ciertas especializaciones metodológicas y técnicas más o menos innovadoras, que les confieren un estilo particular que les diferencia del resto, además de la obtención de resultados que suelen ser bien recibidos y evaluados por los miembros del jurado de diferentes concursos. Esto conlleva la consecuente reiteración de los procedimientos y un interés generalizado por la repetición de los resultados, independientemente del referente o del concurso donde se encuentren, lo cual contribuye a la automatización en los procedimientos y resultados,

junto con la conformación de ciertos estilos y tendencias reconocibles, que en su esencia nos recuerdan a otras tan habituales en las dinámicas de otros certámenes o circuitos de arte.

Aunque la creación de los primeros certámenes de pintura rápida se remonta al final de la década de los años 50, estando desde sus comienzos ligados a la pintura plenairista, el desarrollo de las cámaras fotográficas digitales y por ende sus pantallas, han interferido directamente en la manera de plasmar, consumir e interactuar con los motivos o referentes paisajísticos. La obtención de la imagen instantánea digital —como experiencia fragmentada desde el punto de vista espacio-temporal, que, aunque plana, se interpreta como “fiel” a la apariencia topográfica de un lugar concreto, con sus luces, sombras y colores tan aproximados al referente fotografiado— supone una ventaja como herramienta, cuyo uso en la actualidad, está al alcance de cualquiera que posea un simple *smartphone*. Esta posibilidad del uso de imágenes realizadas por cámaras, suscita entre los pintores ciertas polémicas, según las cuales, algunos consideran que su uso debería de estar más controlado y limitado, debiéndose de reflejar en alguna cláusula de las bases su prohibición, con el objetivo de restringir la percepción del referente a su visión del natural. Los resultados de las encuestas revelan que el 51,1 % sólo trabaja a partir del natural y el 45 % a partir de la observación del natural, aunque, apoyándose en el uso de la imagen fotográfica. Sólo un participante indica que trabaja únicamente a partir de la fotografía, mientras que a un 2,3 % le resulta indiferente uno u otro uso.

La mitad de los encuestados (50,4 %) consideran que no les supone problema alguno trabajar en contacto cercano con el público, expuestos a sus miradas y comentarios, en cambio, el 42,2 % indica que algunas veces les puede suponer un inconveniente y un 8,4 % revela que realmente sí es un problema para ellos.

Respecto al resultado de las obras, el 65,6 % de los encuestados tiene muy en cuenta el referente, ya sea a través de una interpretación evidente de las condiciones de luz y ambiente (42,7 %) o una plasmación descriptiva y fiel del tema (22,9 %).

Formación académica de los participantes

El bloque de cuestiones centradas en la formación y estudios de los participantes comenzó con una pregunta acerca de la formación previa en relación con la práctica pictórica. Del total de los 134 individuos, 58 de estos poseen el título de licenciados o graduados en Bellas Artes (43,3 %), seguido de 33 individuos (24,6 %) que se formaron de manera autodidacta. En el tercer y cuarto puesto se encuentran los formados en academias de arte (12,7 %), artes y oficios (8,2 %) o bachillerato artístico (5,1 %).

De estos titulados, al menos un estudiante de 12 de las 14 Facultades de Bellas Artes españolas ha respondido al cuestionario. Este dato nos sugiere que la participación de estudiantes universita-

rios en estos certámenes está muy extendida por toda la geografía española, pudiéndose así establecer una clara relación entre la actividad práctica y experiencial desarrollada en los concursos aplicada a los estudios en Bellas Artes. Inversamente, podemos deducir cómo esa preparación instructivo-formativa de carácter reglado o académico de los estudios universitarios, revierte de manera positiva en la participación en los concursos de pintura rápida al libre.

El fenómeno de los CPRAL entendido como práctica artística ha de ser comprendido en el marco de la relación entre la cultura y la idea de paisaje, como plasmación y representación del territorio. En este sentido, mediante una de las preguntas del cuestionario tratamos de develar si durante esa etapa formativa, el encuestado desarrolló algún contenido relacionado con el paisaje (Figura 7).

¿DESARROLLAS O DESARROLLASTE DURANTE ESTA ETAPA FORMATIVA ALGÚN CONTENIDO RELACIONADO CON EL PAISAJE?

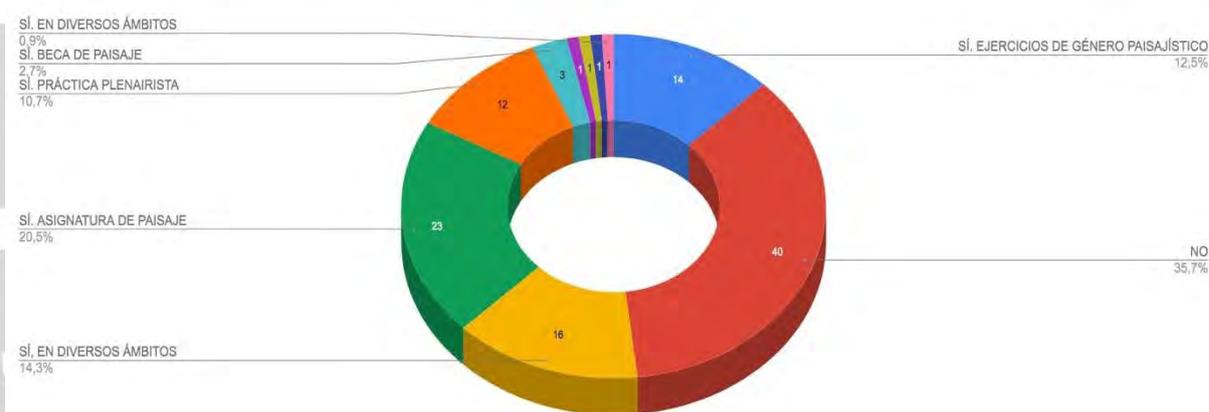


Figura 7. Respuestas sobre los contenidos relacionados con el paisaje desarrollados durante la etapa formativa de los participantes encuestados. Fuente: original de los autores.

El 63,6 % indicó que desarrolló algún contenido paisajístico en algún curso, beca, asignatura o ejercicio. Un 20 % cursó la asignatura de paisaje dentro de los estudios universitarios. El 14,5 % practicó el paisaje en diversos ámbitos, junto con el 12,7 % que realizó ejercicios de género paisajista sin especificar donde, seguido del 10,9 % que practicó la pintura al aire libre o plenairista. El 4,5 % participó en algún curso o beca de paisaje¹². El 36,4 % no desarrolló algún tipo de ejercicio o contenido relacionado con el paisaje. A su vez, cerca de la mitad (53,6 %) afirmó que esta formación relacionada con el paisaje es valiosa y ayuda de cara a la participación en los CPRAL.

¹² Aunque no han sido muy numerosas, en España se han organizado y se organizan algunos cursos y becas nacionales de paisaje que ofrecen una formación y aprendizaje particulares en torno al paisaje y al territorio como temáticas. Destacamos entre otros el *Curso de Pintores de Paisaje "Palacio de Quintanar"*, la *Beca de paisaje Fundación Rodríguez-Acosta* en Granada, la *Beca de paisaje Fundación Mondariz Balneario* en Pontevedra, el *Curso de paisaje* en Priego de Córdoba, el *Curso de pintura de paisaje al natural Carrícola* en La Vall D'Albaida, la *Escuela de Paisaje "José Carralero"* o la *Residencia Artística Altea*.

Hemos comprobado que estos ejercicios y prácticas contribuyen o facilitan que muchos pintores o estudiantes de Bellas Artes puedan experimentar algún tipo de formación cercana a las condiciones desarrolladas en las prácticas plenairistas o los certámenes de pintura rápida, principalmente aquellos ejercicios gráficos o pictóricos que tienen como referentes temáticos paisajes reales. Esto puede ser entendido como una formación práctica específica en ciertas condiciones, basada en la experimentación y adquisición de métodos y aprendizajes técnicos propios de la pintura paisajista al aire libre, a las que no todos los estudiantes y artistas están habituados, al predominar, normalmente, una formación de carácter académico desarrollada en espacios cerrados y acotados lumínicamente, como son las aulas, talleres o laboratorios de facultades e institutos. Ello contrastaría con una supuesta tendencia didáctica, en la que los métodos y procesos de enseñanza-aprendizaje, se dirigen, cada vez más, hacia el uso de motivos o referentes visuales bidimensionales, como las imágenes fotográficas o las pantallas multimedia, en oposición a la interacción con los referentes tridimensionales donde el artista trabaja frente al motivo del natural (Escario, 2017).

En la siguiente pregunta relacionada con la anterior, un 63,5 % de los individuos indicó que está de acuerdo con la idea de incluir más contenidos o ejercicios relacionados con el paisaje y la pintura al aire libre en las enseñanzas universitarias, matizándose reiteradamente la necesidad de llevar la docencia fuera de las aulas a espacios al aire libre. Este resultado encaja con las respuestas recogidas en el trabajo de investigación mencionado anteriormente, en su apartado dedicado a las preferencias de los estudiantes respecto a los motivos tridimensionales. En dicho estudio los encuestados de la Universidad del País Vasco y de la Universidad Miguel Hernández de Elche “coinciden en demandar iluminación natural y pintura al aire libre” (Escario, 2017, p. 192).

En la siguiente Tabla 2 incluimos una selección de opiniones sobre qué contenidos o ejercicios relacionados con el paisaje y la pintura al aire libre piensan que introducirían los encuestados en las enseñanzas universitarias en Bellas Artes.

Tabla 2. Respuestas de los participantes encuestados sobre la consideración de introducir más contenidos o ejercicios relacionados con el paisaje y la pintura al aire libre en las enseñanzas universitarias en Bellas Artes

En el caso de las enseñanzas universitarias en Bellas Artes, ¿consideras que sería importante introducir más contenidos o ejercicios relacionados con el paisaje y la pintura al aire libre?

Desarrollo de las respuestas

Actualmente no existen contenidos específicos sobre pintura de paisaje, más allá de la iniciativa que pueda tener algún profesor. Sería necesario introducir algo relacionado para desarrollar habilidades de síntesis y observación.

Acuarela en el paisaje.

Asignatura optativa.

Excursiones de dibujo y pintura al aire libre.

Fundamentos de la pintura y ejecución al aire libre, técnicas, procedimientos.

Ejercicios que te enfrenten al natural de modo que se desarrolle la velocidad en el procedimiento.

Estudio del paisaje desde una mirada abierta a diversas disciplinas y estilos.

Formación práctica y teórica sobre pintura de paisaje.

Participar en certámenes al aire libre. Introducir alguna convocatoria de pintura al aire libre, de bodegón o figura.

Sí, es importante incluir los temas mencionados, pero hay que marcar la diferencia, entre una formación con criterios estéticos-artísticos y otra enfrentarse a certámenes de pintura al aire libre, donde pocas veces se valoran los criterios antes mencionados.

Un estudio más profundo con maestros de la modalidad.

Fuente: original de los autores.

Dimensión formativa y experiencial de los certámenes de pintura rápida

En el caso de los CPRAL, son varios los factores que influyen en su práctica, siendo una actividad marcada por unas condiciones de presión y apremio sujetas a los reducidos tiempos de ejecución de la obra y al ambiente de competición, a las condiciones climáticas y de temperatura que se presentan en los espacios externos durante las diferentes estaciones del año, o a la exposición constante de las labores técnicas y creativas a las miradas y curiosidad del público. Estos condicionamientos son más fáciles de superar a partir de la participación frecuente en los CPRAL.

El tiempo de participación suele estar limitado, por lo que las metodologías y estrategias pictóricas convencionales, desarrolladas tradicionalmente en las academias y asignaturas de pintura en las universidades, no siempre funcionan en estos concursos, debido a que se basan en tiempos de estructuración compositiva, construcción gráfica y cromática más sistematizados, con procesos de secado de la obra más lentos y dilatados cronológicamente¹³.

Otro bloque de preguntas de las encuestas se centró en consultar acerca de diversos asuntos relacionados con la formación y al aprendizaje desarrollado durante los concursos.

En primer lugar preguntamos acerca de si la participación, considerando las condiciones temporales o de competitividad en las que se desarrollan estas prácticas, junto con las limitaciones temáticas,

¹³ Son variadas las técnicas o procesos pictóricos más disciplinarios y pausados, como es el caso de las veladuras, técnica que requiere de un tiempo de secado de las capas inferiores de pintura, de varias horas o días. Siendo así como "los colores finales se obtienen a partir de sutiles capas de color" (Carvajal, Tusell, y Díaz, 2011) semitransparentes que facilitan degradados y transiciones tonales suaves.

la adaptabilidad a los ambientes, arquitecturas y lugares, e incluso las tendencias técnicas, iconográficas o estéticas en estos concursos, les habían influido en su formación, aprendizaje o en su propia práctica pictórica, creatividad o estilo individual (Figura 8).



Figura 8. Respuestas de los encuestados sobre la consideración de si su participación en los CPRAL les ha influenciado en su propia formación, aprendizaje u obra personal. Fuente: original de los autores.

Un 95 % indicó que le han influido o influyen en su formación, aprendizaje u obra personal. La implicación en la actividad que supone la participación en los concursos es de gran intensidad, convirtiéndose en algunos casos en una práctica prolongada en el tiempo, con unos hábitos dentro de lo que podría considerarse como una actividad profesional e incluso un estilo de vida marcado por esas dinámicas de participación.

Entendemos que este aprendizaje también es resultado de la interacción e influencia entre los diferentes participantes, testigos de los procedimientos, estilos, resultados o hallazgos que los demás desarrollan. En este sentido, las respuestas a otra pregunta al respecto mostraron que el 80 % opina que ha sido influenciado en su formación a partir de la interacción con otros participantes durante los concursos.

Acerca del valor formativo y el aprendizaje adquirido en estos certámenes durante la participación, el 72,2 % de los encuestados consideran que su práctica es relevante como complemento para la formación de artistas y pintores.

Contrastamos estas cifras con los resultados de otra pregunta sobre el tipo de formación desarrollada anteriormente, según los cuales, el 43,3 % de los encuestados ha obtenido una titulación universitaria en Bellas Artes, junto con la opinión de un 63,5 % que consideran necesaria la introducción de más contenidos o ejercicios relacionados con el paisaje y la pintura al aire libre dentro de las enseñanzas universitarias en Bellas Artes.

Finalmente, dentro de la pregunta acerca de los diferentes motivos por los que deciden participar, la más indicada de esas motivaciones fue para aprender y adquirir experiencia y destreza, seguida de la afición personal por participar (Figura 9)¹⁴.

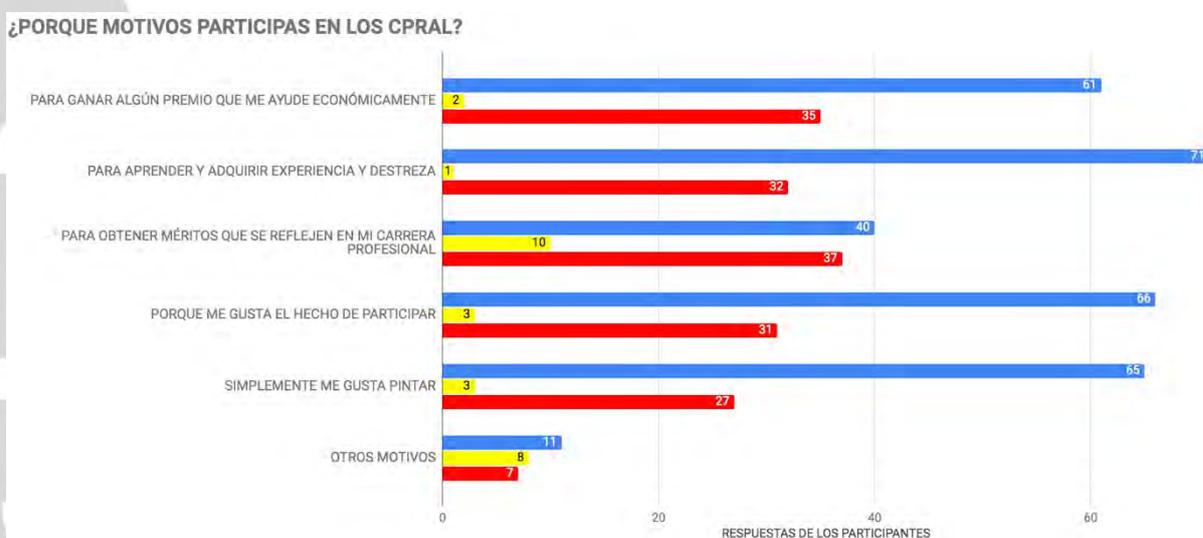


Figura 9. Respuestas de los encuestados sobre los motivos por los que participan en los CPRAL. Fuente: original de los autores.

Los resultados de las encuestas más las observaciones realizadas durante el estudio de campo corroboran nuestra hipótesis de que los CPRAL comportan una considerable dimensión formativa para los interesados de cualquier edad en el aprendizaje de la pintura. Este aprendizaje basado en la experimentación y el desarrollo individual o colectivo de las prácticas pictóricas frente al paisaje del natural, contribuiría a equilibrar la tendencia actual en los estudios artísticos reglados, por la cual, los referentes tridimensionales y principalmente los paisajes reales son cada vez menos propuestos y utilizados como temas y modelos para la creación pictórica, sustituyéndose por otros de naturaleza bidimensional o digital. Esto coincide con lo que apunta la profesora Escario (2017):

¹⁴ En el gráfico se muestran los diferentes motivos según el número de participantes que han contestado en cada uno de ellos. Las barras de color azul indican las respuestas en las que han estado de acuerdo o totalmente de acuerdo con el motivo al que hacen referencia, las rojas a los que han estado en desacuerdo o totalmente en desacuerdo y las barras amarillas son para los que no saben si es ese motivo concreto.

“En cuanto a los motivos, los referentes tridimensionales empleados utilizan a menudo los objetos o bodegones; y los modelos vivos en los géneros de figura y retrato. (...) En cuanto al resto de los motivos, como los paisajes, no tienen fácil acomodo en las aulas, lo que supone otras dificultades como desplazamientos, coordinaciones de horarios, ...etc. Es decir, el uso de algunos referentes tridimensionales obliga a mayor, coste, burocracia y coordinación docente, en un contexto de grados de poca duración y precariedad económica. Esto condiciona la preponderancia de unos motivos sobre otros en estos referentes.” (p. 249).

Desde nuestro punto de vista, consideramos que toda formación en la que se incluyan los referentes tridimensionales del natural es positiva, contribuyendo como experiencia formativa para la adquisición de conocimientos, destrezas y aprendizajes que complementan aquellos basados en el uso de referentes bidimensionales.

Conclusión

A partir del estudio realizado, concluimos que los certámenes de pintura rápida al aire libre, abiertos a la participación de artistas profesionales y amateurs de cualquier edad, constituyen un espacio propicio para la formación artística libre y autónoma. Esta actividad abierta a la participación y a la creatividad colectivas constituye un marco idóneo para la libre expresión artística y la experimentación plástica en torno a las técnicas pictóricas y el paisaje del natural, complementaria a los estudios académicos desarrollados en los centros educativos de enseñanzas artísticas.

Nuestro recorrido como docentes en el grado en Bellas Artes nos posiciona como conocedores de los contenidos curriculares del grado y de los ejercicios y dinámicas de enseñanza-aprendizaje en el marco universitario. En este sentido, pensamos que la experiencia derivada de participar en este tipo de concursos enriquece la formación de aquellos estudiantes de Bellas Artes que pretendan profundizar en la práctica y entrenamiento de la pintura. De esta manera, complementan su formación más allá del contexto académico, el cual se estructura en metodologías basadas en unos posicionamientos conceptuales más amplios, enfocados en la consecución de proyectos más elaborados, fundamentados en la investigación y la exploración discursiva. Sería en aquellos primeros años de formación técnica, donde entendemos que la práctica en los CPRAL puede ser usada como experiencia complementaria para la adquisición de habilidades y destrezas pictóricas derivadas del hecho de trabajar directamente inmersos en el paisaje real, en unas condiciones diferentes a las posibilidades en la mayoría de los estudios académicos.

A su vez, es necesario considerar que las dinámicas de los concursos conllevan una serie de inercias y condicionamientos que limitan la creación de un tipo de obra desarrollada en un periodo de tiempo más prolongado y que normalmente se sustenta en un discurso teórico y estético más reflexivo y personal. Este es uno de los riesgos que podemos encontrar en la creación de obra artística basada únicamente en la participación de convocatorias de artes plásticas en formato de concurso

de pintura, en donde los temas o referentes planteados son marcados por la organización, con el riesgo de que sean ajenos o alejados de los discursos y líneas de trabajo propias de los artistas que en estos participan.

En definitiva, hemos observado que las características y condiciones de este tipo de certámenes de pintura fomentan una relación e intercambio de conocimientos y experiencias entre los ámbitos académico, profesional y sociocultural, en el que todos los agentes involucrados se nutren recíprocamente.

Agradecimientos

El presente artículo deriva del trabajo de investigación doctoral titulado *Los certámenes de pintura rápida en España, historia, organización y participación* (Hinojos, 2020), elaborado gracias a una subvención para la realización de tesis doctorales en Ciencias Sociales y Humanidades, dentro de la Convocatoria de Ayudas a la Investigación 2019 del Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert. A su vez, obtuvo un premio a la mejor tesis doctoral en la convocatoria 2021 de Ayudas a la Investigación del mencionado Instituto.

Referencias

- Cano, N. (2012). Definiendo el paisaje en base a la tensión. *Zainak Cuadernos de Antropología-Etnografía*, 35, 117–138.
- Carrere, A. y Saborit, J. (2000). *Retórica de la pintura*. Madrid: Cátedra.
- Carvajal, E. A., Tusell, G., y Díaz, J. L. (2011). *Técnicas y medios artísticos*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Escario Jover, P. (2017). *El uso de los referentes visuales en el aprendizaje de la pintura en los grados en bellas artes. Contexto español* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández de Elche, Elche.
- Hinojos, J. A. (2020). *Los certámenes de pintura rápida al aire libre en España, historia, organización y participación* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández de Elche, Elche.
- Irwin, R. L., y García Sierra, D. (2017). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 106–113. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- Martínez de Pisón, E. (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nogué, J. (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Pérez, M. y López-Aparicio, I. (2017). *La actividad económica de los/las artistas en España. Estudio y análisis*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Yapu, M., Komadina, J., Córdova, J., Pereira, R., Gutiérrez, N., y Gonzales, G. (2015). *Pautas metodológicas para investigar en ciencias sociales y humanas*. La Paz: U-PIEB.

Para citar este artículo: Hinojos Morales, J. A. y Albalate Gauchía, I. (2022). Los concursos de pintura rápida al aire libre como espacios creativos para el aprendizaje artístico del paisaje. *Observar*, 16, 1–22. <https://doi.org/10.1344/observar.2022.16.1>

En el foco de la memoria: Relatos de identidad a través del arte y la fotografía en tiempos de pandemia

En el focus de la memòria: Relats d'identitat a través de l'art i la fotografia en temps de pandèmia

In the focus of memory: Identity stories through art and photography in times of pandemic

M^a Victoria Martínez Vérez

UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia (A Coruña)

vita.martinez.verez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8417-5101>

Lorena López Méndez

Universidad Complutense de Madrid

l.lopez.mendez@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0002-5751-1253>

Javier Albar Mansoa¹

Universidad Complutense de Madrid

pjalbar@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0002-4427-1780>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 25/04/2022

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 1/06/2022

Resumen

El presente trabajo narra los resultados del proyecto *En el foco de la memoria*, que utiliza el arte ético, para favorecer los procesos de validación de la identidad de personas mayores enfermas de Alzheimer, aisladas del entorno terapéutico, a causa de la Covid-19. Dicho proyecto, enmarcado en el Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales de la Universidad Complutense de Madrid, tiene por objeto analizar las narraciones de 28 mujeres enfermas de Alzheimer, con el fin de favorecer la reflexión acerca de su recorrido vital, mediante la construcción

¹ Correspondencia: Departamento de Escultura y Formación Artística. Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid. Dirección: C. Pintor el Greco, 2, 28040 Madrid, España.

de un documento artístico-audiovisual. Los resultados del proyecto, analizados a través de la técnica cualitativa de panel, denominada “de cohorte” de De Keulenaer (2008), muestran cómo la experiencia artística ha permitido a los participantes organizar la memoria en torno al centro de la identidad.

Palabras clave: Arte, fotografía, identidad, historias de vida, demencia temprana.

Resum

El present treball narra els resultats del projecte *En el focus de la memòria*, que utilitza l'art ètic, per tal d'afavorir els processos de validació de la identitat de persones grans malaltes d'Alzheimer, aïllades de l'entorn terapèutic, a causa de la Covid-19. Aquest projecte, emmarcat en el Màster Universitari en Educació Artística en Institucions Socials i Culturals de la Universitat Complutense de Madrid, té com a objecte analitzar les narracions de 28 dones malaltes d'Alzheimer, amb la finalitat d'afavorir la reflexió sobre el seu recorregut vital, mitjançant la construcció d'un document artístic-audiovisual. Els resultats del projecte, analitzats a través de la tècnica qualitativa de panell, anomenada “de cohorte” de De Keulenaer (2008), mostren com l'experiència artística ha permès als participants organitzar la memòria al voltant del centre de la identitat.

Paraules clau: Art, fotografia, identitat, històries de vida, demència primerenca.

Abstract

The present work narrates the results of the project *In the focus of memory*, which uses ethical art, to favor the identity validation processes of elderly people with Alzheimer's, isolated from the therapeutic environment, due to Covid-19. This project, framed in the University Master's Degree in Artistic Education in Social and Cultural Institutions of the Complutense University of Madrid, aims to analyze the narratives of 28 women with Alzheimer's disease, in order to encourage reflection on their life journey, through the construction of an artistic-audiovisual document. The results of the project, analyzed through the qualitative panel technique, called "cohort" by De Keulenaer (2008), show how the artistic experience has allowed the participants to organize memory around the center of identity.

Keywords: Art, photography, identity, life stories, early dementia.

Introducción

Somos apenas un conjunto de átomos, de células, que se enlazan y nos enlazan a la vida, pero pese a la importancia de la biología, donde realmente existimos es en los recuerdos que tejemos, en base a los lugares, a las personas y a las circunstancias que vivimos, hasta el punto de que nos explican (Bobbio, 1997). Es cierto que somos mamíferos, hembra o macho y que, en consecuencia, procreamos en el interior del cuerpo, pero son los hijos, quiénes nos llaman madre y padre y, por lo tanto, es la huella que dejamos en su infancia y no el instante de la concepción, la que nos dice que es verdad.

Los recuerdos son tan importantes que, desde el principio de los tiempos, el ser humano necesitó conservarlos fuera de su mente, por si la memoria, a veces esquiva, decidía emborronarlos y es por eso, que las personas hablan, dibujan, estampan, esculpen y escriben. Así, se puede afirmar que, desde Altamira hasta el vídeo, las reminiscencias de quienes fuimos dan testimonio de nosotros mismos. Guardamos para no olvidar, para rememorar la esencia de lo que aún somos mientras alguien nos recuerde.

El mundo de la memoria es un refugio, un retorno al Ser mismo, un lugar de (re) construcción de la identidad que se ha ido formando a lo largo de la vida, y que permite enlazar las relaciones existentes entre los tiempos verbales, haciendo aceptables aquellos aspectos con los que nos resulta difícil convivir (Huerta-Ramón, 2022).

En este sentido, según Aulagnier (2013), el yo es un historiador que construye su propio espacio psíquico, tejiendo los recuerdos fragmentarios a una construcción histórica que da forma y trascendencia al tiempo, otorgando continuidad al relato personal, al anudar lo que se es ahora a lo que se ha sido antes, y proyectar en el futuro la idea de un devenir (Petriz, et al. 2007). Así, desde que nacemos hasta que morimos, habitamos el mundo desde la indagación continuada del yo, siendo sobre todo narradores de nosotros mismos.

Pero a veces, la enfermedad acecha a la memoria y la desgarrar de arriba abajo, dejando al ser humano solo y desposeído de identidad. Así, cuando el Alzheimer se teje a nuestra existencia, nos habita por completo, hasta el punto de enterrar el yo y el otro, el nombre y el abrazo. En ese momento, la presencia viva de todo aquello que fuimos habita fuera de nosotros mismos y necesitamos que nos la acerquen. Es así. Solos no podemos. Por eso, ante la desmemoria, la visita de los familiares, las narraciones que hacen del nosotros que construimos en Ellos, nos ubican, nos fortalecen, nos permiten arraigarnos y permanecer. Acostumbrados a esa cercanía, la enfermedad se hace, sino llevadera, tolerada, y enfermos y sanos continuamos escarbando en nuestros recuerdos, eligiéndolos y dándoles formato, para aprender de nuevo a decir “este soy yo”.

Pero ¿y si nos faltan los otros? ¿y si la mera presencia de esos otros que nos dicen, también nos puede enfermar? Entonces... ¿qué se hace? Esta es la realidad que afecta a las personas afectadas por el Alzheimer, quiénes a causa de la distancia social impuesta por el devenir de la Covid 19, se han visto alejadas no sólo de sus rutinas terapéuticas, sino también de las personas depositarias de sus recuerdos (Schapira, 2020). ¿Qué hacer?

Desde una perspectiva ética, es imposible permanecer ajeno a esta realidad, hay que enfrentarla. En este sentido, la asignatura, *Educación artística como recurso en contextos de salud y bienestar*, del Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales de la Universidad Complutense de Madrid, pone en marcha un proyecto titulado *En el foco de la memoria*, que pretende dar respuesta a esta situación, comprometiendo al arte, también en tiempos de pandemia.

Marco teórico

La revisión de la literatura científica muestra que el arte es una poderosa herramienta mediadora que permite abordar los procesos de salud y enfermedad por los que atraviesa el ser humano a lo largo de la vida (Moreno, 2022). No sana. No salva. No cura. Pero permite habitar y reconocer el territorio del yo, su dolor, su dicha, dibujando la historia fuera de las palabras, cuando la memoria no alcanza a nombrarlas. En la vejez insidiosa del Alzheimer, la cuestión no resuelta de la identidad aparece con más fuerza que nunca (Martínez-Vérez, Albar-Mansoa y López-Méndez, 2022) y el arte, como instrumento expresivo del malestar se convierte en un salvavidas para la aceptación del yo (Belver, 2011).

En este sentido, la OMS reconoce que existe una relación directa entre los diferentes lenguajes artísticos y el bienestar de las personas (Fancourt & Finn, 2019) y define al arte como una importante herramienta preventiva y terapéutica en el tratamiento de las enfermedades mentales (incluida el Alzheimer), por ello, insta a los gobiernos y a las autoridades supranacionales a aplicar un conjunto de medidas destinadas a favorecer la implementación del arte, ético, comprometido, en los contextos de salud. Así, propone: apoyar la introducción del arte, allí donde exista una base de evidencia, (como sucede en el ámbito del Alzheimer y otras demencias); compartir con la comunidad académica y científica los resultados derivados de dicha aplicación; sensibilizar a la ciudadanía y a los profesionales sanitarios acerca de los beneficios de la experiencia artística en la expresión del malestar; y fortalecer los canales de coordinación entre los sectores de la cultura, el trabajo social y la salud.

En relación con este mandato, es importante señalar que el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica (actualmente Departamento de Escultura y Formación Artística) de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, ha sido pionero en la aplicación de los lenguajes artísticos en los contextos sanitarios y sociales, implicando al arte, allí donde hacía falta, sin dejar de incrementar el rigor metodológico de sus investigaciones, pese a las dificultades inherentes

al análisis de todo campo emergente (Martínez-Vérez, Albar-Mansoa, López-Méndez y Torres-Vega, 2020). En este sentido, el proyecto “AR.S: Arte y Salud”, inspirado por antecedentes tan importantes como el *Proyecto Alzheimer MuBAM* y el *MoMA Alzheimer’s Projects*, supuso un hito significativo, en tanto en cuanto, permitió “diseñar y evaluar cualitativamente talleres artísticos-educativos para personas con demencia” (Parsa y López-Méndez, 2014, p. 341).

Las conclusiones de este proyecto generaron un contexto de intervención que, con el tiempo, se ha ido matizando en torno a nuevas experiencias artísticas como, por ejemplo, el proyecto *Cápsulas de arte: memoria frente al Alzheimer*, que analizó la praxis de las principales investigadoras en el campo del arte y la demencia, permitiendo extraer un conjunto de premisas ontológicas aplicables a los proyectos artísticos implicados en la salud y el bienestar. Estas premisas guían la experiencia que se describe en este artículo académico, *En el foco de la memoria*; y son las siguientes:

- Los procesos creativos, relacionados con “la sensibilidad, la imaginación y representación, incluida la comunicación, juegan un papel muy importante en el bienestar de las personas” (Belver, 2011, p. 2), ya que, a través del arte es posible generar un espacio de inclusión y relaciones innovadoras (Antúnez del Cerro, Albar y Morla, 2022).
- La alianza entre arte y vida “se nutre de la ética de los cuidados y de la reciprocidad profunda” (Rodríguez, Casals, Soriano y Teijido, 2022, p. 65) y permite “potenciar al máximo las capacidades funcionales, cognitivas y ejecutivas de los usuarios y; de este modo, demorar todo lo posible la aparición de la enfermedad” (López-Méndez, 2022, p. 147).
- La prevalencia del Alzheimer y de otras demencias exige una atención interdisciplinar, en la que el arte y sus lenguajes deben implicarse, ya que son una herramienta de bienestar (Ávila y Hernández, 2017).
- La expresión es un cauce que facilita la elaboración del malestar, mediante el uso de diferentes técnicas (Ullán, 2011).
- Cuando se desarrollan en equipo, los procesos artísticos, facilitan que la persona se vincule a la experiencia compartida, a través de la creación de una obra conjunta, donde el yo se teje en una suerte de nosotros compartido (Segura y Simó, 2017).
- El arte, en cuanto a su nivel de introspección, “puede llegar a los sentimientos, al corazón y a la mente de una forma inconsciente” (Carrascal y Solera, 2014, p. 16).
- La experiencia artística, al relatarse y compartirse, permite tomar una mayor consciencia del estado del yo, al palpar las emociones y los sentimientos que brotan en cada producción artística (Manoleles, 2011).
- Los proyectos artísticos son una potente herramienta mediadora en los contextos de salud, ya que, su carácter procesual hace que el objetivo de los mismos se centre en el continuo intercambio de sensibilidades que dan forma a los estados de ánimo (Badía, 2017).

- El carácter lúdico de todo proceso creativo permite la improvisación, tan necesaria en los contextos de salud, y favorece la resolución de conflictos, así como la toma de decisiones (Martínez-Vérez, Albar-Mansoa, López-Méndez y Torres-Vega, 2020).
- El sujeto artístico, como parte consciente del proceso creativo, es proactivo y dinámico; se implica, convirtiéndose de este modo en protagonista de su propia sanación (Fancourt & Finn, 2019).
- El arte, como creación, genera lenguajes comunicativos que van más allá de la palabra y permiten procesar la vivencia, también de aquello que lastima (Martínez-Vérez, Albar-Mansoa, López-Méndez y Torres-Vega, 2020).

Apoyándonos en estas premisas, se propone el desarrollo de un proyecto *En el Foco de la Memoria*, el cual, pretende generar, a través del compromiso del arte, un contexto de posibilidad y compromiso, a través de un proceso guiado de capacitación artística, dirigido a los cuidadores familiares, con el objeto de validar la identidad de personas afectadas por la enfermedad de Alzheimer y las Demencias tempranas, que se encuentran aisladas del entorno y de las rutinas terapéuticas, a causa de las medidas de distancia social impuestas por la Covid-19.

El Máster Universitario Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales como contexto de ideación y desarrollo del proyecto *En el Foco de la Memoria*

La asignatura *Educación artística como recurso en contextos de salud y bienestar*, se imparte dentro del Máster Universitario Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y tiene por objeto vincular la expresión artística con la realidad social donde el alumnado ejercerá sus competencias profesionales, poniendo de relieve el compromiso ético del arte y su poder como herramienta mediadora ante el malestar psíquico y social.

Dentro de este marco de actuación institucional, la coordinación del máster propone, en relación con los contenidos de la asignatura, analizar el aporte de la mediación artística en la construcción de los procesos de identidad, en el ámbito del Alzheimer y las Demencias tempranas. Para ello, se crea una dinámica y un equipo de trabajo, con experiencia tanto en el ámbito del arte como de la Demencia, al cual se incorporan progresivamente profesionales externos, los cuáles proponen e investigan propuestas artísticas en el campo de la atención directa en el área del Arte y la Demencia.

La experiencia de este equipo de trabajo está respaldada por los resultados académicos asociados a las investigaciones que han desarrollado conjuntamente. Así, como punto de partida, cabe señalar que “la concesión del proyecto pionero denominado *AR.S: Arte y Salud*, a las Universidades de Salamanca y Complutense de Madrid supuso un hito significativo” (Martínez-Vérez, Albar-Mansoa, López-Méndez y Torres-Vega, 2020, p. 3), ya que permitió aplicar los conocimientos teóricos impartidos, al contexto de salud. Así mismo, tras la publicación del Informe Mundial de la OMS (2019)

dedicado al arte y sus efectos sobre la salud, estos investigadores, en el marco de un proyecto indagatorio llamado *Cápsulas de arte: memoria contra el Alzheimer*, entrevistaron a las principales investigadoras artísticas en el campo de la demencia en España y Latinoamérica, analizando tanto su trayectoria, como las motivaciones que empujan el trabajo en un campo tan solitario como emergente. Los resultados de dicho estudio se publicaron en la revista *Interface* y en *SciELO* en perspectiva, situando al equipo de trabajo como referencia académica en este ámbito (Martínez-Vérez, Albar-Mansoa, López-Méndez y Torres-Vega, 2020)

Los resultados de ambas investigaciones permitieron a los investigadores, en el contexto de la tercera ola de la Covid-19 que, en España, resultó devastadora², abordar un nuevo reto, atender a las personas enfermas de Alzheimer o Demencias tempranas aisladas en sus domicilios, generando un proyecto, *En el foco de la memoria*, que, a la vez que respeta las medidas sanitarias, permite capacitar a los cuidadores familiares para trabajar (Freixa y Redondo-Arolas, 2022), quienes actúan como mediadores.

Objetivos del proyecto

En el marco del proyecto *En el Foco de la Memoria*, se proponen un conjunto de objetivos terapéuticos:

- Acercarnos a la historia de la vida de las personas participantes, elaborando un guion de entrevista y una selección de documentos visuales y gráficos, que permitan abordar el recorrido vital, atendiendo a los instantes que persisten en la memoria episódica.
- Realizar un recorrido por las diferentes etapas vitales, teniendo en cuenta, tanto el contexto histórico que refieren, como el impacto que el Alzheimer tiene en la memoria episódica.
- Crear un contexto creativo, que favorezca la libre expresión de los estados emocionales que subyacen en el relato, teniendo en cuenta las características de los procesos de envejecimiento.
- Utilizar la plasticidad del lenguaje artístico para generar una narración que resulte significativa, de modo que las personas participantes validen su experiencia vital, realizando un balance o conclusión satisfactoria, que, en la medida de lo posible dé sentido a la propia vivencia.
- Analizar el impacto de la Covid-19 en las personas mayores que sufren un deterioro cognitivo y que han sido separadas de sus rutinas terapéuticas, a través de una metodología de intervención artística diseñada “ad hoc” para respetar las medidas de prevención.

² <https://www.efesalud.com/coronavirus-espana-tercera-ola-contagios/> .

Método

La metodología del presente trabajo, el cual, tiene por objeto, organizar y analizar las historias de vida de 28 mujeres enfermas de Alzheimer o Demencias tempranas, confinadas en su domicilio, con el fin de favorecer la reflexión de lo vivido, mediante la construcción de un documento artístico que utiliza como materia prima, los recuerdos de las mujeres participantes, responde a un diseño mixto y exploratorio de investigación (Reidl, 2012): Mixto, en tanto que combina técnicas e instrumentos para acercarse a la biografía de las participantes y, exploratorio porque concreta un canal de comunicación, que permite recopilar y organizar los relatos de las mujeres participantes, a través de unas dimensiones o “claves de interpretación” (Ruíz-Olabuenaga, 2012, p. 56), de modo que, a pesar de las limitaciones asociadas a las Demencias, éstas puedan reflexionar y dar sentido a su experiencia vital.

Para lograr dicho fin, el proyecto se organiza en torno a los siguientes principios metodológicos:

- Está enmarcado en la metodología de Aprendizaje-servicio, en tanto que pretende dar respuesta al aislamiento terapéutico provocado por los confinamientos derivados de la Covid-19, que obligan al cierre masivo de centros de día, de talleres de memoria y actividades recreativas dirigidas a las personas enfermas de Alzheimer que son atendidas por sus familiares en un entorno domiciliario, generando un proceso simbiótico entre personas enfermas, familiares cuidadoras y alumnos del máster (Albar y Antúnez, 2022), que es resultado del trabajo en equipo (Montero-Seoane y Martínez-Vérez, 2022).
- Las acciones artísticas responden a un diseño “ad hoc”, que respeta el contexto sanitario y que sitúa en el domicilio el peso de la atención a la Demencia. En este sentido, el proceso de mediación artística se desarrolla a través de los familiares convivientes quiénes, a su vez, son adiestrados y guiados por expertos para lograr el objeto de estudio y es que, cuando el contexto no es favorable, las acciones han de adaptarse a lo que es y no a lo que debería ser (Lekue 2014).

Por último, es importante señalar que, para favorecer la coherencia metodológica, se adopta un protocolo de buenas prácticas, concretado en las siguientes fases:

1. El Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales informa a las personas participantes acerca de la naturaleza, el objeto y el procedimiento metodológico.
2. Y solicita a los mismos, el consentimiento informado, que explicita:
 - El tratamiento de los datos.
 - Establece una responsabilidad penal y un lugar físico para su custodia.
 - Y limita la utilización de los mismos, únicamente, a la divulgación en los ámbitos académico y didáctico.

Participantes

En este proyecto han participado relatando sus historias de vida, a través de documentos gráficos, 28 mujeres enfermas de Alzheimer con deterioro cognitivo leve o moderado, confinadas en el domicilio para evitar el contagio de la Covid-19; así como sus cuidadores familiares, quienes han sido capacitados y guiados, en los procesos técnicos de contemplación dialogada y de elaboración de un relato audiovisual por 30 alumnos del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales.

En el lado de la investigación, tres expertos en el área de educación artística han supervisado la implementación del proyecto en cada una de sus fases, analizado los documentos gráficos y las historias de vida de las mujeres enfermas de Alzheimer.

Procedimiento

Para favorecer el diálogo entre los participantes se les solicita que elijan, al menos, nueve documentos gráficos, fotografías, cartas, postales, actas de matrimonio, libros de familia, etc., existentes en el domicilio, asociadas al recorrido vital de las mujeres enfermas de Alzheimer y que las ordenen por orden cronológico.

Una vez seleccionados, se les entrevista vía telemática, para organizar un instrumento o guión de entrevista que, siguiendo las orientaciones de Kvale (2011), permita la fluidez en la conversación, a la vez que el control de las variables objeto de estudio. Dicho instrumento, para facilitar la recopilación de datos biográficos y su posterior organización, está organizado en torno a las dimensiones que describen el objeto de estudio (Ruíz-Olabuenaga, 2012), es decir, las etapas vitales de desarrollo (infancia, adultez joven, adultez, madurez, senectud y momento actual de confinamiento sanitario).

Con el objetivo de no perder información esencial para la construcción de las historias de vida, se indica a los familiares cuidadores que, durante la entrevista, presten atención a los lugares en los que se han producido los acontecimientos relatados que aparecen en la fotografía; a las personas implicadas en los mismos; a la situación socio-histórica; a las emociones y sentimientos asociados a esos recuerdos y a los cambios cognitivos (aprendizajes de vida) relacionados con la biografía.

Para el análisis de los datos aportados por las transcripciones de las entrevistas, se utilizó el estudio cualitativo, denominado de cohorte (De Keulenaer, 2008), que analiza los discursos de las personas que comparten un hecho significativo; en este caso, la necesidad de atención terapéutica durante el confinamiento, asociada a la enfermedad de Alzheimer, permitiendo ahondar en el significado de los acontecimientos relatados por las protagonistas, para sumergirse en un planisferio de subjetividades.

Para ello se estableció un procedimiento de intercambio entre las participantes; así, durante dos meses, tres días a la semana, las mujeres enfermas de Alzheimer y sus cuidadoras, dedicaron una hora a dialogar en torno a los documentos gráficos elegidos, con el fin de conocer y significar cada uno de ellos, a través de la interacción constante entre la realidad vivenciada y percibida y la intersubjetividad humana (Winnicott 1971).

Posteriormente, para abordar el análisis, las transcripciones de las entrevistas se organizaron en torno a las etapas vitales, otorgándole un lugar al aprendizaje o cambio cognitivo, que, a modo de conclusión, ofrecen las mujeres participantes, con el fin de poner un broche final, que otorgue significación al trabajo realizado.

Una vez completada la fase de análisis de las historias de vida, el alumnado del Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales, puso a disposición de las familias cuidadoras, su capacidad técnica, para generar un documento en formato audiovisual, que recogiese la historia de vida, de modo que, ésta ofreciese un relato biográfico significativo (Moreno, 2010). Este proceso de creación colaborativa, alumnado – familiares cuidadores – personas mayores con Alzheimer, se realizó bajo la guía y supervisión de los expertos en educación artística (profesor de la asignatura y profesoras invitadas expertas).

Resultados

A continuación, como imágenes todavía hilvanadas a la memoria a largo plazo, se desgranar los relatos que las mujeres participantes han asociado a las fotografías de las personas, lugares y etapas vitales en las que ha transcurrido su existencia y que, a través de este proyecto de mediación artística, vuelven a brillar para ellas en tonos de sepia.

La infancia

El diálogo realizado a través de la contemplación de las fotografías de la infancia de las relatoras nos ofrece anécdotas costumbristas, pinceladas de escuela, juegos y familia, que al relatarse muestran las diferencias sociales, económicas y de género, propias de la sociedad de posguerra (Figura 1).

En este sentido, mientras que una mujer nacida, en el año 1942, en Béjar (Salamanca), en una familia de agricultores, relata la estrechez digna de su niñez (R1) “no teníamos dinero, ni lujos, ni aspiraciones, pero comíamos todos los días, nunca nos faltó de nada”, otra participante, nacida en el año 1941, en Palma de Mallorca, en el seno de una familia acomodada, describe el ambiente de su niñez como (R9) “cosmopolita, abierta y libre”.



Figura 1. Audiovisual- Narración sobre el refugio de la Guerra Civil Española. Diaporama por María Angulo.
Fuente: María Angulo.

También la etapa de escolarización, en cuanto al tipo de institución y el objetivo de la misma, muestra un contraste profundo, atendiendo al género y la clase social; así, por ejemplo, las relatoras procedentes de familias dedicadas al sector primario explican que asistieron (R1) “a una escuela en donde te preparaban para servir”; (R7) “en el colegio me enseñaron a coser, todo lo que sé coser lo aprendí allí, las niñas era lo que hacíamos, leer, escribir un poco y coser”; aspecto que indica que la etapa de escolar, en las familias de extracción humilde, tenía como finalidad ganarse la vida en sectores feminizados. Sin embargo, (R9), al hablar de su escolarización explica que “transcurrió en dos internados para señoritas, en Londres primero y en París después (Figura 2 y Figura 3). Mi padre quería que aprendiésemos idiomas. Saber francés e inglés te permitía brillar en sociedad.”

La economía familiar, de las familias más humildes, determinó la posibilidad de mantener una escolarización continuada o intermitente; así, una relatora (R2) explica “trabajé desde los 11 años, no me quedó otra”. En el mismo sentido, otra mujer (R3) cuenta como “al colegio es donde menos he ido, porque tenía que ayudar en casa” y (R6) relata “nosotros pastoreábamos vacas y no había mucho tiempo para atender a las clases. Yo lo que hacía era atar a la vaca para que no se escapase y mientras tanto estudiaba. Otros niños tenían más tiempo para estudiar, pero yo tenía que levantarme muy pronto para pastorear. Siempre quería dormir por la mañana, mi sueño era levantarme más tarde.”

También se observa como los valores familiares, en cuanto a la función de la educación formal, determinaron las decisiones de las hijas (R6) “Mis padres sabían leer y escribir, pero no tenían más estudios. Por eso querían mucho que sus hijas tuviesen una buena educación, para lograr algo en

la vida. En otras familias no les daban tanta importancia a los estudios. De mi calle y de mis amigas, yo fui la única que terminó la Universidad. Las demás se fueron a trabajar al terminar la educación primaria.” De modo similar, otra mujer explica como la prioridad de sus padres era que ella y su hermana trabajaran y lo hicieron toda la vida, (R8) “cuando terminamos el colegio nos apuntaron a una academia, donde nos daban cultura general, taquigrafía, mecanografía y contabilidad para poderlos colocar pronto, querían que fuésemos independientes.” En el lado opuesto, una relatora (R11) explica cómo los estudios y el trabajo quedaron siempre fuera de su alcance por decisión de su familia, “me hubiera gustado estudiar, quise haber sido enfermera, pero como no pude estudiar, pues nada, me dediqué a mis niños y a mi casa, que fue para lo que me educaron.”



Figura 2. En París. Diaporama por María Alaejos López-Quesada. Fuente: María Alaejos.



Figura 3. En Londres, recién llegadas al Colegio. Diaporama por María Alaejos López-Quesada. Fuente: María Alaejos.

Los juegos infantiles, en esta época de postguerra y estrechez fueron escasos, (R1) “había que ayudar mucho, apenas había tiempo para divertirse”; (R11) “salir a jugar era un lujo, cuando podíamos lo aprovechábamos mucho”; (R4) “mi sueño era tener una bicicleta, pero mis padres no podían comprarla”.

Pese tener obligaciones que dificultaban el juego, cuando era posible, se jugaba en la calle, con otros niños, a juegos cooperativos, siempre lejos de la vigilancia de los adultos, (R3) “jugábamos a la comba, a los chinos y quien podía (yo no) a los cromos” y (R6) “por las tardes salíamos a jugar al escondite, un juego muy popular. También jugábamos al “pilla-pilla”. Dibujábamos la rayuela y saltábamos.” En este sentido, es hermoso pensar, que aún en las circunstancias más difíciles, de hambre y subsistencia, el juego se abre camino iluminando la niñez y haciendo realidad la verdadera condición lúdica que caracteriza al ser humano y es que, como dice Huizinga (2008) el pez nada, el pájaro vuela y el niño juega.

Las anécdotas de la infancia merecen casi un capítulo aparte, en cuanto a que establecen un cambio brusco en el concepto de crianza; así, por ejemplo, una participante (R1) relata, “cuando me castigaban me dejaban encerrada en la bodega. Era un poco trasto y siempre estaba tramando alguna cosa, por eso a veces me tocaba ordenar y limpiar los barreños donde se aplastaban las uvas. Pero un día, me puse a chupar el vino que quedaba, me gustó como sabía y seguí con las botellas abiertas. Me emborraché y como consecuencia no volvieron a castigarme en la bodega.”

Por su parte, otra mujer (R12) cuenta que, durante la posguerra, el hambre era tanta que su bisabuela “criaba gatos en casa y los cocinaba cuando no había carne o dinero suficiente para comprarla”, sin embargo, en nuestra sociedad opulenta y satisfecha, el sacrificio de animales domésticos para la alimentación humana parece casi un sacrilegio. Otra participante (R4), de Castellón, recuerda con toda profusión de detalles, un día que nevó en su pueblo cuando era niña, “hubo una nevada muy grande, tan grande que se nos secaron los naranjos, tuvimos que arrancarlos todos y volverlos a plantar, para que en dos o tres años brotaran. Recuerdo que mi madre hizo arroz con col ese día para comer y mis hermanos pusieron nieve en la cazuela. ¡Ay la novedad! nunca habíamos visto nevar... teníamos mucha ilusión con la nieve. Fuimos a ver los árboles, los campos, el camino. Era algo nunca visto.”

La juventud y la madurez

La transición a la madurez aparece marcada por la realización del servicio social o militar, según el sexo. Así, de acuerdo con los roles de género asociados al mismo, los objetivos de esta etapa obligatoria variaban. En este sentido, la relatora R9 explica que “el servicio social de las mujeres era el equivalente a la mili de los chicos, a nosotras nos enseñaban a llevar una casa, atendiendo al marido y a los hijos, y a ellos a ser hombres, sirviendo a España en el ejército. Hoy en día, sería impensable. Hoy en día creo que ya no hay ni mili.”

El amor aparece descrito del siguiente modo: “Pocos novios” relata una participante (R2), “ni había tiempo, ni estaba bien visto”, añade otra (R11), “a menudo, te casabas con el primero que aceptaban tus padres, antes era así”. Y (R2) “la verbena”, (R3) “el baile y (R10) “los hermanos varones”, son señalados como los lugares y las personas que facilitaban el encuentro con los enamorados. Para las mujeres, el matrimonio como proyecto de vida, era casi la única salida y es que la socialización de género era muy marcada y los roles productivos y reproductivos, como puede leerse a continuación, estaban perfectamente determinados (Figura 4). Así, una participante (R1) explica que “casarse era seguridad para el futuro, siendo mujer, no había otro camino”. De modo similar, pero ahondando en el sentido o concepto del deber, otra relatora (R2) cuenta: “me he casado dos veces, una por obligación, ya que me quedé en estado y me tuve que casar, y la segunda vez, ya de mayor, por amor.”



Figura 4. La pedida de mano. Diaporama por María Angulo. Fuente: María Ángulo.

La boda, como celebración comunitaria o rito de paso, durante la juventud de las participantes, apenas se celebraba (R10) “al terminar la ceremonia los novios se iban, y quienes se quedaban a comer, pagaban lo suyo, no había convite ni invitaciones”; (R4) “antes, en Castellón, las bodas eran de chocolate, pastas y pan quemado. No como ahora que se hacen comidas. Antes, las bodas eran así, de chocolate. Iba una mujer que sabía hacer pastas y los que se casaban la alquilaban, eso era todo.”

La única excepción a tanta frugalidad es el relato de una participante de clase social alta (R9), quien contrapone la fiesta de puesta de largo con la boda, describiendo las diferencias de la siguiente manera: “no era habitual hacer la puesta de largo, la hacían las niñas de dinero, las que podían, se

trataba de una presentación en sociedad. Era como si fuese una boda, pero con gente joven. Conocías a todo el mundo, todos éramos amigos. A mi boda no vinieron ni mis amigas, la mayor parte de los invitados eran personas mayores y compromisos de los padres, se trataba de hacer contactos, de establecer lazos económicos y sociales.”

La maternidad como destino (casi) inevitable aparece en las narraciones de la mayoría de las mujeres participantes (R5) “sí, yo quería tener hijos, tardaron en llegar, pero finalmente los tuve”. Algunas admiten no haberlo pensado mucho, “(R4) no pensaba en mi boda ni en cómo sería yo de madre. Lo normal, lo propio, era casarse y tener hijos.”

Respecto al cuidado de los niños, la mayor parte consideran que tenían experiencia o preparación suficiente para atenderlos; así, por ejemplo, una relatora cuenta como (R4) “desde niña, cuidaba de mis hermanos pequeños y de una vecina” y otra mujer (R5) explica que como trabajaba de niñera en Madrid, “cuando llegaron mis hijos ya sabía qué hacer”. No obstante, en el extremo opuesto, una relatora (R9), de clase social alta, educada en internados extranjeros, considera que “no estaba preparada para ser madre. No sabía nada de nada” y añade, “cuando yo tenía 19 años, tenía la cabeza que tenías tú a los 15 años, sabía idiomas y comportarme en sociedad, pero nada más. En aquella época, las mujeres éramos retrasadas mentales”.

Mientras que la crianza de los hijos, en la clase social alta, era asumida por el servicio doméstico, para las mujeres de condición más humilde, la necesidad de conciliar se cubría a través de la familia (R12) “fuimos a trabajar a Ginebra y tuve que dejar a mis hijos con mi madre”; o mediante el apoyo vecinal (R5) “yo tenía que ir a trabajar con mi marido al campo y ellos se quedaban a cargo de una vecina, le dejaba a cada uno su comidita, pero quien se ocupaba de ellos no era yo”. En cualquier caso, como relata otra participante, maestra de profesión, “No era sencillo trabajar y ser madre, si pudiera habría tenido más niños, ahora hay guarderías, baja por maternidad, antes no y no resultaba fácil criarlos, necesitabas a la familia y a los vecinos. Era un lío y, además, no estaba bien visto dejar en casa a los hijos para ir a trabajar.”

Pese a tanta dificultad, el trabajo y la carrera profesional aparecen definidos como destino (y sólo como necesidad irremediable), en el relato de dos mujeres; así, una de las participantes (R2) relata cómo desde la infancia trabajaba en el negocio de estampación familiar, “ganaba mi buen dinero desde los 13 años”, que luego heredó e hizo florecer y que todavía continúa perteneciendo a la familia. Por su parte, otra mujer (R6) explica que “quería que mis hijos tuviesen buenas oportunidades de vida, por eso sólo pensaba en trabajar y trabajar. Y es que, en mi opinión, para tener una familia en condiciones, hay que trabajar.”

El balance: los aprendizajes vitales que legamos

Esta necesidad de encontrar objetivos vitales, más allá de la familia y los hijos, aparece en los consejos o aprendizajes vitales, que las mujeres participantes consideran necesario ofrecer no sólo a su descendencia, sino a todas las personas. Así, por ejemplo, una relatora (R11) expresa “me hubiera gustado mucho tener estudios. De niña, soñaba con ello, con ser enfermera. Para mí no fue posible, por eso quiero que estudiéis mucho para que podáis trabajar de lo que os gusta. No dejéis de hacerlo.”

De modo similar, pero profundizando en el balance de lo que fue su propia vida, una relatora (R6) dice: “la verdad, es que me arrepiento de algunas cosas, en la vejez, siempre piensas por qué hice esto y por qué no hice lo otro, es inevitable. Al final, de lo único que no me arrepiento, es de mi trabajo. Si volviera a nacer, seguro que elegiría volver a ser profesora como lo he sido.”

La independencia, la necesidad de ser por una misma de manera autónoma, aparece definido como consejo en el siguiente relato, (R4) “sinceramente, como abuela vuestra que soy, me gustaría veros a todas colocadas, con un buen sueldo, ese es el camino. Casarse no, lo de casarse da igual. Si tienes el destino, te casarás y si no lo tienes, pues no te casarás. No hay que buscar el amor, hay que buscar el trabajo. Es importante ser independiente.”

La necesidad de ser feliz con uno mismo aparece bellamente descrita en este relato (R11) “me ha costado mucho, lo que más en la vida, aprender a sentirme bien conmigo misma, que no te pase nunca, cuídate y quíérete siempre.”

Así mismo, la necesidad de no desear lo ajeno y de disfrutar con lo uno es, aparece expresado del siguiente modo, “(R4) hay que saber apreciar lo que se tiene y aprender a aceptar a las personas cómo son. Eso es lo principal. Si vives con alguien tienes que valorar lo que te aporta esa persona y decírselo.”

Por último, el “carpe diem” como objetivo vital, en el día a día, surge como legado en casi todos los relatos, (R12) “vive, hay que vivir”; (R2) “la vida pasa sin darse cuenta”; (R1) “disfruta mientras seas joven y corre todo lo que puedas. Vive. Vive cada momento.” (Figura 5).

Finalmente, la libertad y la confianza que encierra el pensamiento de esta relatora (R6) conmueve los cimientos de toda existencia: “en cualquier caso, por mucho que yo te diga, al final, aprendemos de nuestros errores y no de los errores de los demás. Tienes que equivocarte tú para aprender y es bueno que así sea. Que no te asuste nunca equivocarte, Tú piensa y decide. La indecisión es el único sendero que no debes seguir. No te canses de avanzar.” Por ello, y con ánimo de emprender camino, cerramos la narración de las historias de vida de estas mujeres, intentando apalabrar, a través de sus voces, las imágenes que trata de apagar el Alzheimer. Que no sea. (Figura 6).



Figura 5. Encuentro. Diaporama por María Ángulo. Fuente: María Ángulo.

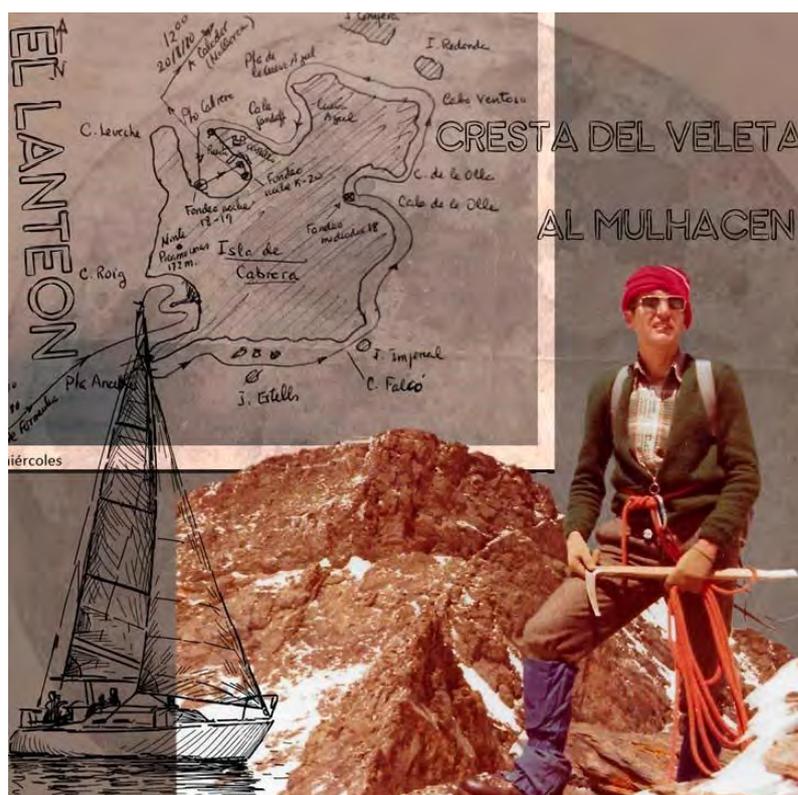


Figura 6. Subida al Mulhacén. Diaporama por María Ángulo. Fuente: María Ángulo.

La situación sanitaria actual, la Covid, en la soledad del domicilio

La disrupción de la Covid 19 ha alterado considerablemente las condiciones de vida de las personas mayores con Alzheimer, aumentando su situación de soledad y aislamiento (Wang et. al., 2020).

Por este motivo, se ha considerado importante preguntar acerca del impacto de la pandemia, en la salud de las personas participantes. En este sentido, nos encontramos, primeramente, con un silencio difícil de entender desde el lugar de la investigación, silencio que crecía y se hacía voraz, en relación con el deterioro cognitivo, y es que, como señala la nieta de una de las entrevistadas, (R8) “no quiere hablar del confinamiento porque lo ha pasado francamente mal, llegando a presentar depresión grave. Lo que más le duele no es quedarse en casa, sino no poder estar con la familia, renunciar al tacto, a los abrazos de otros nietos (los que no viven con Ella) ha sido muy duro.”

Las personas con deterioro cognitivo leve también lo han pasado mal, una de las relatoras (R4), rompe a llorar y dice “Estoy sola y a veces me siento morir”, hay una tristeza sobrevenida en todos los discursos (R3) “un peregrinaje de emociones tristes”, unida a una gran incertidumbre respecto al futuro. (R4) “¿Qué va a ser de nosotros? ¿Y si nunca se va...?”

El miedo aparece en la escena de todos los discursos, no, curiosamente a la vacuna (R12) “ojalá nos vacunen pronto a todos y funcione”, pero sí a “la muerte en soledad (R2)”; “(R1) a coger el virus” y (R9) “a que se contagien mis hijos y mis nietos”, (R10) “cuando veo las noticias, pienso en ellos y...” También preocupa y mucho (R6) “enfermar y convertirse en una carga difícil de sobrellevar, especialmente en estos tiempos de dificultad. Cuidarme, podría ser fatal.”

Por lo demás, se puede decir que soportan la situación dignamente (R1) “cuesta la mascarilla”, (R4) “no puedo con ella, necesito respirar y reconozco que a veces me la bajo un poco, pero es lo que hay” y la distancia interpersonal, tanto con los vecinos como con la familia. Reclaman (R2) “poder hablar más”, aunque en palabras de sus familiares convivientes (R8) “les resulte difícil mantener una conversación a través del teléfono.”

Finalmente, aparece la necesidad de conciencia social para combatir la enfermedad (R2) “pienso que todos pensamos en la salud de los demás” y la lección de la vulnerabilidad como legado de experiencia, (R6) “el virus nos ha enseñado que la vida es muy corta y hay que valorarla.”

Discusión de los resultados

Una de las consecuencias psicosociales de la pandemia, cuyos efectos en la calidad de vida de las personas enfermas de Alzheimer y Demencias tempranas todavía se desconocen, es el cierre masivo de plazas, hospitales de día, talleres de memoria, actividades recreativas y salidas terapéuticas dirigidas a este colectivo, restricción que, a su vez, provocó un aislamiento social y humano sin precedentes, que no sólo afectó a los pacientes con demencia, quienes se vieron apartados de la rutina terapéutica necesaria (Wang et al., 2020), sino también a sus familiares, desbordados por la intensidad de los cuidados y la falta de apoyo profesional, siendo ésta última su principal demanda (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2021).

Durante el confinamiento provocado por las diferentes olas de la pandemia, la única forma de prestar servicios terapéuticos a las personas enfermas de Alzheimer residentes en domicilio fue capacitando a los familiares cuidadores, para implementar técnicas sencillas, que no necesitasen de recursos externos. En este sentido, la decisión de trabajar la identidad desgajada a causa del deterioro cognitivo, recogiendo la memoria asociada a las fotografías de los hechos, lugares y personas que han acompañado a las participantes desde la infancia hasta la etapa actual, se considera apropiada, ya que construir una identidad lleva una vida (Martínez-Vérez y Montero-Seoane, 2022), y como tal, “implica un esfuerzo de articular visiones y fragmentos, de elaborar relatos, también visuales, sobre uno mismo, los otros y el mundo” (Romero, 2014, p. 212).

Teniendo en cuenta esta situación el primer resultado que ofrece el estudio es la confirmación de uno de los síntomas de la enfermedad, la pérdida o el deterioro de la memoria a corto plazo (Alzheimer Disease Internacional, 2020); así, se observa como los resultados más ricos, en cuanto a descripciones y vivencias, pertenezcan a la infancia, siendo más esquemáticos e inducidos los asociados a la época actual.

Otro hallazgo asociado a esta investigación es la importancia que la variable emocional tiene en la fijación de los recuerdos, siendo lo sensorial, lo inesperado y vivido (Mora, 2013), aquello que, en mayor medida, se memoriza y se cuenta como parte de ese yo que se desea compartir. Por ello, las fotografías, realizadas en torno a instantes trascendentales de la vida, han permitido acceder, con mayor facilidad a los retazos del pasado que validan el mundo de la persona, proporcionándole el bienestar que se deriva del reconocimiento de uno mismo, proceso donde, el relato artístico, como instrumento, permite “procesar, transformar, sosegar y desprenderse del desconsuelo” (Manoleles, 2011, p. 183).

Finalmente, el hecho de concluir la narración del yo, con un balance sobre la propia vida se considera un logro importante asociado a la profundidad de la experiencia, ya que las personas participantes han encontrado un sentido a su propio relato, que va más allá de la necesidad de contar; así, se observa cómo para las personas participantes “la memoria no es una evocación sentimental del pasado, sino la posibilidad de que los hechos del pasado tengan, hoy, alguna significación” (Ortega, 2016, p. 257) y este hecho resulta especialmente difícil en personas limitadas en su capacidad de interpretación, y en su escasa o nula capacidad de aprendizaje, a causa de la pérdida de inteligencia fluida (Alzheimer Disease Internacional, 2020).

En cuanto a estos resultados, la técnica elegida para abordar la investigación resulta necesario señalar que permite, no la objetividad ni la inferencia de los resultados obtenidos, sino más bien la subjetividad inherente a la búsqueda de la significación personal de lo vivido; ya que, tal y como señala Güash (1997) en universos pequeños la subjetividad sólo puede ser comprendida subjetivamente. En este sentido, la técnica de cohorte (De Keulenaer, 2008), ha permitido a los autores

acercarse a cada recuerdo, teniendo en cuenta la significación que éste tiene para la persona que lo expresa, en cuanto a considerarla protagonista no sólo de su propia historia, sino también del proceso artístico y terapéutico.

Así mismo, la organización de los resultados por etapas vitales, ha permitido a las personas narrar su propia vida, encuadrando y ordenando los recuerdos en torno a un momento vital, el de la fotografía elegida, siguiendo así el hilo de su imaginario y, a pesar de que muchas experiencias, como la escolaridad o el casamiento, son compartidas, se observa como al relatarse desde sí mismas, contemplando la imagen, se hacen únicas, y es que al final, "narrar la identidad es encontrar el modo de decirla" (Garro-Larrañaga, 2014, p. 262) y, en este sentido, la visión compartida de la fotografía, es la llave que abre la puerta a la necesidad de explicar aquello que se ve, a través de las palabras.

Conclusiones

La infancia, profusa en anécdotas y descripciones, está marcada por la carestía propia de una sociedad que trata de recuperarse de un conflicto bélico; así, se observa como el trabajo infantil y la subsistencia eran las principales realidades durante la niñez de las protagonistas.

El matrimonio y la maternidad aparecen definidos como destino (casi) irremediable para la mayoría de las mujeres nacidas en los años 30 y 40. El modo de vivir y celebrar ambos hitos vitales es frugal, en la mayoría de los casos, existiendo una gran diferencia no sólo de género sino también de clase social.

Los recuerdos asociados a la emoción y los más lejanos en el tiempo son los más ricos, en cuanto a las descripciones ofrecidas, olores, colores, situaciones, aparecen intensamente relatados, siendo los más recientes los más confusos y difíciles de concretar.

La independencia económica y el trabajo como objetivo vital es el consejo que ofrecen, después de una vida marcada por la dificultad de una posguerra, las mujeres participantes a sus nietas. La libertad de elegir y de decidir, para estas mujeres, está asociada a la libertad económica.

Una de las consecuencias del Alzheimer es la dificultad de adquirir nuevos aprendizajes y de extraer significado a la experiencia; por ello, uno de los principales logros de este estudio es, precisamente, el logro de significar el relato, a través de una reflexión final que da sentido a la experiencia vital y que se ofrece como legado.

Por último, las personas participantes en el estudio, especialmente las que muestran un deterioro cognitivo más acusado, consideran que la situación sanitaria impuesta por la Covid 19 les ha afectado profundamente, generándoles soledad, aislamiento y temor no sólo al contagio, sino también a la muerte en soledad, tanto de sí mismas como de sus familiares.

En futuras investigaciones sería interesante abordar la evaluación de la experiencia desde un punto de vista metodológico, incluso, desde la A/r/tografía, así como, trasponer la experiencia a otros contextos de enfermedad que impliquen confinamiento hospitalario.

Referencias

- Albar Mansoa, P. J., y Antúnez del Cerro, N. (2022). Aprendizaje Servicio en proyectos de arte y salud. (Facultad de Bellas Artes, UCM). *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 15, 81–95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979894>
- Antúnez del Cerro, N., Albar, P. J., y Morla, J. (2022). Encuentros creativos: experiencia colaborativa entre artistas con y sin discapacidad intelectual. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 27(96), e5790245. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e5790245>
- Alzheimer Disease Internacional. (2021). *Informe Mundial sobre el Alzheimer*. Recuperado de <https://www.alzint.org/about/symptoms-of-dementia/>
- Aulagnier, P. (2013). *El aprendiz de historiador y maestro de brujo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ávila, N. y Hernández, C. (2017). “Tenemos cita con el arte”: un programa piloto de visitas a museos y talleres con personas afectadas con Alzheimer y otro tipo de demencias. *Arte Individuo y Sociedad*, 29(Esp.), 45–56. <https://doi.org/10.5209/ARIS.54472>
- Badía, M. (2017). Las artes visuales en personas con demencia: revisión sistemática. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(Esp), 9–23. <https://doi.org/10.5209/ARIS.55934>
- Belver, M. (2011). El arte y la educación artística en contextos de salud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(Esp.), 11–17. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36739
- Bobbio, N. (1997). *De senectute*. Madrid: Taurus.
- Carrascal, S. y Solera, E. (2014). Creatividad y desarrollo cognitivo en personas mayores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(1), 9–19. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n1.40100
- De Keulenaer, F. (2008). Panel survey. En P. J. Lavrakas (Ed.) *Encyclopedia of Survey Research Methods* (pp. 570-573). California, Thousand Oaks: Sage.
- Fancourt, D & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; 2019. (Health

- Evidence Network (HEN) synthesis report 67). Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329834/9789289054553-eng.pdf>
- Freixa, P., y Redondo-Arolas, M. (2022). Mirando al mar. Iconografías de resiliencia y su-peración en la covid-19. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(2), 777–798. <https://doi.org/10.5209/aris.75517>
- Garro-Larrañaga, O. (2014). El arte y la construcción del sujeto: una reflexión con Nan Goldin acerca de las narrativas familiares. *Arte, Individuo y Sociedad*. 26(2), 255–269. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41457
- Guasch, Ó. (1997). *Observación participante*. Madrid: Cuadernos metodológicos del CIS 20.
- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Huerta-Ramón, R. (2022). La Memoria. Investigación Basada en las Artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 27–45. <https://doi.org/10.5209/aris.70081>
- Kvale, Z. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Lekue, P. (2014). Comprensión, competencia y logro en la educación artística escolar. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 401–418. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42618
- López-Méndez, L. (2022). Mapas de color: Un proyecto de intervención artística con per-sonas con alzheimer y otras demencias. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 15, 146–162. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979981>
- López-Méndez, L. (2014). Educación artística en personas con demencia temprana. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 527–534. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.400>
- Manoleles, L. (2011). Productividades terapéuticas: la potencialidad del proceso creativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(Esp.), 181–189. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36754
- Martínez-Vérez, M. V., Albar Mansoa, P. J., y López-Méndez, L. (2021). La memoria en el foco del artista: evaluando la reconstrucción de las identidades rotas por el Alzheimer y otras demencias en fase leve. *Artseduca*, 31, 263–274. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5967>
- Martínez-Vérez, M. V., Albar-Mansoa, P. J., López-Méndez, L. y Torres-Vega, S. (2020) Cápsulas de arte: memoria frente al Alzheimer. *Interface*, 24, 1–15. <https://doi.org/10.1590/Interface.200128>
- Martínez-Vérez, M. V., y Montero-Seaone, A. (2022). El lugar del nombre. Punto y seguido. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 15, 14–31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979786>

- Montero-Seoane, A., y Martínez-Vérez, V. (2021). Filosofía del deporte. Contradicción y lógicas del entrenador en deportes de equipo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96) 1–10. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e5790327>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1–9. <https://rie-oei.org/historico/expe/3422Moreno.pdf>
- Moreno, A. (2022). Mediación artística y arteterapia. Delimitando territorios. *Encuentros Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 15, 32–45. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5979840>
- National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. (2021). *Meeting the Challenge of Caring for Persons Living with Dementia and Their Care Partners and Caregivers: A Way Forward*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/26026>
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 443–264. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/04/La-%C3%A9tica-de-la-compasi%C3%B3n-en-la-pedagog%C3%ADa-1.pdf>
- Parsa, A., y López Méndez, L. (2014). Desde La Literatura Vanguardista hasta el Diseño cultural: Entrevista a Amir Parsa. Un diálogo sobre el Alzheimer's Project y el Programa Meet me at MoMA. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 539–551. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.43651
- Petritz, G. M. et al. (2007). Modalidades actuales del envejecer y proyectos de vida. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y Tercer Encuentro de Investigadores del Mercosur*. Facultad de Psicología, UBA. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-073/224.pdf>
- Reidl, L. (2012). El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 1(1), 35–39. Recuperado de <https://www.elsevier.es/en-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-el-diseno-investigacion-educacion-conceptos-X2007505712426828>
- Romero, J. (2014). Identidades en transformación. Procesos artísticos de visibilización y reconocimientos de subjetividades en la escuela infantil. *Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 9(1), 203–224. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47492

Ruíz-Olabuenaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Schapira, M. (2020). "Impacto psicosocial de la pandemia por COVID-19 en adultos mayores con demencia y sus cuidadores". *Revista Argentina Salud Publica*, 12 (Suplemento Covid-19), 1–5. Recuperado de <http://rasp.msal.gov.ar/rasp/articulos/vol12supl/REV-Schapirae4.pdf>

Segura, J. y Simó T. (2017). Espacialidades desbordadas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 219–234. <https://doi.org/10.5209/ARIS.47854>

Ullán, A. (2011). Una experiencia de educación artística contemporánea para personas con demencia. El proyecto AR.S: Arte y Salud (2011). *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(Esp.), 77–88. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36745

Wang, H., Li, T., Barbarino, P., Gauthier, S., Brodaty, H., Molinuevo, J. L., Xie, H., ... Yu, X.. (2020). Dementia care during COVID-19. *The Lancet*, 395(10231), 1190-1191. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30755-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30755-8)

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Para citar este artículo: Martínez Vérez, M^a V., López Méndez, L. y Albar Mansoa, J. (2022). En el foco de la memoria: Relatos de identidad a través del arte y la fotografía en tiempos de pandemia. *Observar*, 16, 23–46. <https://doi.org/10.1344/observar.2022.16.2>

Instalaciones artísticas educativas: experiencias con futuras maestras de educación infantil en torno a prácticas artísticas contemporáneas

Instal·lacions artístiques educatives: experiències amb futures mestres d'educació infantil al voltant de pràctiques artístiques contemporànies

Educational art installations: experiences with future early childhood education teachers around contemporary art practices

Martín Caeiro Rodríguez¹

Universidad de Zaragoza

mcaeiro@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0001-5616-3747>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 22/05/2022

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 15/11/2022

Resumen

El objetivo de este proyecto de aula es situar al futuro alumnado de los Grados de Magisterio de Infantil en las instalaciones artísticas educativas para que conecte con las posibilidades que le ofrecen a la hora de diseñar propuestas en la etapa de educación infantil. Se trabaja con la metodología docente del Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos que es la más adecuada a estas propuestas contemporáneas artísticas. Presentamos las experiencias aplicando la perspectiva investigadora de la antropología visual y la Investigación Educativa Basada en las Artes. Analizando las respuestas comprobamos que el alumnado asimila que las instalaciones artísticas posibilitan aprendizajes que conectan lo cognitivo con lo social, lo didáctico con lo estético y poético característicos del arte llevando el aula y a los participantes a experiencias dialógicas y afectivas.

Palabras clave: Instalaciones artísticas, educación artística, Aprendizaje por Proyectos Artísticos, Grado de Magisterio en Infantil.

¹ Correspondencia: Facultad de Educación. Departamento Expresión Musical, Plástica y Corporal. Despacho 4070. C/Pedro Cerbuna, 12, 5009 Zaragoza, España.

Resum

L'objectiu d'aquest projecte d'aula és situar al futur alumnat dels Graus de Magisteri d'Infantil en les instal·lacions artístiques educatives per tal que connecti amb les possibilitats que li ofereixen a l'hora de dissenyar propostes en l'etapa d'educació infantil. Es treballa amb la metodologia docent de l'Aprenentatge Basat en Projectes Artístics que és la més adequada a aquestes propostes contemporànies artístiques. Presentem les experiències tot aplicant la perspectiva investigadora de l'antropologia visual i la Investigació Educativa Basada en les Arts. Un cop analitzades les respostes comprovem que l'alumnat assimila que les instal·lacions artístiques possibiliten aprenentatges que connecten allò cognitiu amb allò social, allò didàctic amb allò estètic i poètic característics de l'art tot duent l'aula i els participants a experiències dialògiques i afectives.

Paraules clau: Instal·lacions artístiques, educació artística, Aprenentatge per Projectes Artístics, Grau de Magisteri en Infantil.

Abstract

The aim of this classroom project is to place future students of the Infant Education Teaching Degree in educational art installations so that they can connect with the possibilities they offer when designing proposals at the infant education stage. We work with the teaching methodology of Learning Based on Artistic Projects, which is the most appropriate for these contemporary artistic proposals. We present the experiences by applying the research perspective of visual anthropology and Arts-Based Educational Research. Analysing the responses, we can see that the pupils assimilate that the art installations enable learning that connects the cognitive with the social, the didactic with the aesthetic and poetic, characteristic of art, leading the classroom and the participants to dialogical and affective experiences.

Keywords: Art installations, art education, Art Project Learning, Degree in Early Childhood Education.

Introducción

En el contexto del arte nos encontramos con géneros artísticos que convierten el espacio en protagonista de las experiencias: instalaciones artísticas, intervenciones en el espacio público y Land Art, tres tipos de propuestas artísticas que invitan al espectador a imbuirse y a experimentar con el espacio y no solo con los objetos que configuran este tipo de obras. También en el contexto educativo encontramos propuestas que reflexionan sobre el lugar físico en el que ocurren las experiencias formativas, como el aprendizaje a partir de “ambientes” (Trueba, 2020) y los postulados de Malaguzzi (2011), quién consideraba el espacio, junto a los docentes y las familias, como “educador”. En este sentido, el “espacio-ambiente” busca la conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico en la idea de que la escuela debe ser un ámbito estético habitable que nos exige como educadores poner en juego estrategias que conecten con una concepción del aprendizaje entendida como algo que cause placer (Hoyuelos, 2013), ya no tanto por lo que se aprende, sino por dónde se aprende, en qué lugar, en qué arquitectura, en qué espacio físico, es decir, en qué ambiente: “La instalación requiere de un espacio para su constitución. El espacio es el que va a dar significado a la acción artística.” (Martínez, 2019, p.317). La instalación artística aporta un ambiente especial y ofrece una estética generada por las poéticas creadoras, donde las posibilidades discursivas y temáticas están abiertas (Muñiz, 2020), favoreciendo aprendizajes dialógicos y situados y no solo programáticos.

En este contexto presentamos una experiencia ocurrida en torno a instalaciones artísticas educativas a través del análisis de los procesos y resultados generados con alumnado del Grado de Magisterio en Educación Infantil, donde ponen en relación arte, espacio y juego. Para ello, reflexionamos el género de las instalaciones artísticas y su relación con la educación por ambientes; presentamos una selección de las instalaciones realizadas y reflexionamos los proyectos didácticos diseñados por el alumnado. Nuestro objetivo es comprender el valor que este tipo de propuestas y modelos pedagógicos propios de la educación artística aportan a la formación de las futuras maestras de infantil desde las conexiones que se establecen entre las dimensiones artísticas, cognitivas y afectivas.

La instalación como intersección de géneros artísticos

¿Qué es una instalación artística? Un género artístico, una especialización temática en la que se suelen dividir las obras de arte. La lucha contra la “peana” en escultura y el “marco” en pintura son dos de los referentes históricos que darán lugar a nuevas propuestas artísticas y experiencias estéticas, promovidas por el cansancio de los artistas de que identificasen toda escultura en relación a una peana y toda pintura como “cuadro enmarcado” (Castro, 2015; Marchán, 1996). Así se fueron desligando lo escultórico y lo pictórico de estos dos elementos abriendo la experiencia artística contemporánea a otros elementos, como el espacio, la espacialidad, el ambiente, el lugar (Ramírez, 2005). Cuando Auguste Rodin (1840-1917) sitúa su estatua *Homenaje a Honoré de Balzac* (1897)

en el suelo (Figura 1), sin colocarla en una peana como marcaba la tradición, el público no lo entendió, considerándolo un acto de mal gusto. Hoy en día, estamos acostumbrados a ver esculturas de todo tipo y en todo tipo de espacios, simulando turistas paseando, sentados en un banco, etcétera. En este sentido, Constantin Brancusi (1876-1957) creó su *Columna sin fin* (1938), concebida como una escultura-peana, donde la obra se confundía con el lugar y carecía de peana al enterrarse simbólicamente en el suelo. Esta práctica de los artistas de romper los géneros de la tradición podemos considerar que culmina con la obra *Zócalo del mundo* (1962) de Piero Manzoni (1933-1963), donde el zócalo se pone boca abajo e invertido convirtiéndose en el soporte o “peana” del Planeta Tierra, exhibiendo el mundo entero como obra de arte. Un juego tan audaz como inteligente que puso punto y final a la idea de que una escultura debería colocarse en un pedestal, tener una peana que la diferenciase o que le diese status frente a un espectador distante.

Rosalyn Krauss acuñó en los años 80 en referencia al arte de los 60 y 70 el concepto de “campo expandido” (2006) significando este cambio de paradigma: “Las categorías como la escultura y la pintura han sido amasadas, extendidas y retorcidas en una demostración extraordinaria de elasticidad, una exhibición de la manera en que un término cultural puede extenderse para incluir casi cualquier cosa” (Krauss, 1998, p. 60). Así, con gestos irreverentes, lúdicos e inteligentes, radicales y paulatinos, va originándose un nuevo género que hoy denominamos “Instalación”, donde el espectador en muchos casos se incorpora a la obra y puede transitar por ella, transformándose de algo que contempla a alguien que transita. Se generan nuevas reglas de relación arte-obra-espectador. En este sentido, cuando los niños y las niñas y los docentes trabajan en una instalación artística educativa, se poetizan y absorben principios estéticos y poéticos del arte al dialogar y actuar en torno a ellas durante los aprendizajes.

La instalación debe entenderse entonces como una intersección de géneros (Caeiro, 2017) que incorporan cualquier medio que sirva para crear una experiencia artística en un ambiente determinado y que se sitúan en un lugar específico, lo que en arte se conoce como el *site-specific*: un tipo de trabajo artístico específicamente diseñado para un lugar en particular, de lo que se desprende una interrelación única con ese espacio:

“El arte instalado articula en conjunto los componentes estructurales y los de procedimiento, tales como el ambiente en el que se crea y se experimenta, la difuminación de los límites entre el espectador y el objeto de arte, la mezcla de los medios de comunicación y tecnológicos para incluir lo performativo, etc. De esta manera, empuja el cuerpo del espectador hacia el espacio o escenario de la obra de arte. Será una obra efímera, que se muestra por un tiempo determinado. Para recordarla en el tiempo, la instalación se documenta a través de fotos y videos, fijando el trabajo realizado.” (Martínez, 2019, p. 314)

Las intervenciones en espacios naturales que incorporan el paisaje como parte integrante de la obra, suelen enmarcarse en el denominado género del Land Art. Si esta se realiza en un espacio

público abierto, estaríamos haciendo lo que se conoce como “intervención en un espacio público”, dos variables conectadas con el género de la instalación. Se ha señalado en el origen de este género o movimiento al artista Marcel Duchamp (1887-1968) por su uso de objetos cotidianos descontextualizados y resignificados como obra artística, más conocidos como *ready-mades*: un objeto sacado de un contexto original, desfuncionalizado y convertido en arte, construido para forzar al espectador a pensar (De Michelli, 1996). Un ejemplo es su obra *Rueda de bicicleta* (1913). No obstante, más que la disolución de los géneros (una pintura, una escultura, una arquitectura...), podemos entender que empiezan a formar parte de la instalación, como un elemento más. Su disolución no significa su desaparición, quedando en una especie de interrelación, de interfase, de diálogo entorno a “un ambiente” y un espacio específico. Además, numerosos artistas han seguido trabajando desde estas categorías clásicas.



Figura 1. Cuatro obras de arte que rompieron la dicotomía obra-peana abriendo el camino a la instalación. De izquierda a derecha, *Monumento a Balzac* de Rodin (Kubina, 2006), *Columna del infinito* de Brancusi (Stroe, 2011), *Rueda de bicicleta* de Duchamp (1913), *Zócalo del mundo* de Manzoni (1961).

Las instalaciones artísticas educativas como propuesta integradora en la formación infantil

Las instalaciones artísticas educativas enlazan lo propio del arte y sus lenguajes y procesos con las necesidades del contexto educativo (Álvarez-Uria, Garay y Vizcarra, 2022; Rubio y Riaño, 2019; Díaz-Obregón, 2006), permitiendo conectar con el espacio en el que se construyen de un modo poético y estético. Sus materiales de construcción son diversos y posibilitan experiencias de aprendizaje y vivencias educativas singulares al girar la instalación en torno a un tema específico que le da sentido. Otro elemento que surge en las instalaciones artísticas educativas es el juego, que debemos comprender en sentido amplio, no tanto en relación a juguetes o juegos ya creados, sino en el sentido de actividad propia de la infancia, interacciones abiertas con el espacio y los elementos que lo configuran, algunas de carácter simbólico (Ruiz y Abad, 2011, 2014). Los niños hacen instalaciones en casa o en entornos naturales: sillas que hacen simbólicamente de tren, rincones para jugar a ser personajes reales o imaginarios, crean un dragón con los cojines y mantas que encuentran, hacen actuaciones usando como micro un palo y como escenario la cama, imaginan públicos

y audiencias volcadas emocionalmente en sus actuaciones, intervenciones y expresiones. De ahí que la instalación educativa pueda ser un espacio no solo lúdico sino también simbólico:

La instalación es un espacio de interacción simbólica un lugar que permite, da acceso y sostiene el símbolo desde su configuración inicial, ya que, al igual que los artistas, los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es proponer (el “érase una vez”) y el de los niños disponer. (Ruiz y Abad, 2016, p. 45)

Como señalaba Duchamp “el arte es un juego entre los hombres de todas las épocas” (citado por Bourriaud, 2008, p. 18). Hay que tener en cuenta que las experiencias con instalaciones educativas no son solo visuales, sino también táctiles, sonoras, corporales y performativas... en una tendencia a la multisensorialidad y multidimensionalidad (Gómez-Pintado, Zuazagoitia y Vizcarra, 2020; Bringas, 2014). Al estar configuradas por diferentes materiales y medios surgen diferentes aprendizajes con diferentes recursos, soportes, lenguajes que posibilitan un tipo de experiencias abiertas a las interacciones, a lo socioafectivo y a la cognición situada (López-Martínez y Moreno, 2019).

Método

La Investigación Educativa Basada en las Artes y la antropología visual como métodos de exploración

Al tratarse esta investigación de experiencias que documentamos fotográficamente y ser educadores artísticos, nos situamos en la Investigación Educativa Basada en las Artes (Barone y Eisner, 2006; Marín, 2011, 2020; Roldán y Marín, 2012) y la antropología visual (Salazar-Peralta, 1997). El investigador-educador artístico adquiere la condición del antropólogo (Restrepo, 2009) que comprende las situaciones vividas desde la perspectiva de quién está inmerso en lo que se experimenta (González-Cangas, 1995), al igual que ocurre con los artistas al hacer sus obras y encarar sus proyectos (Kosuth, 1991; Foster, 2001). En este sentido, como elemento de registro de las experiencias con instalaciones artísticas encontramos la fotografía, la cual posee un valor propio para los docentes como medio tanto de documentación como de indagación antropológica y etnográfica (Brisset, 1999; Wolcott, 1985; García 2013) que nos permite comprender los gustos, los valores, las motivaciones personales, las prácticas sociales que caracterizan el universo del alumnado a partir de interpretar sus creaciones (Denzin, 2017).

Desde esta posición que adquiere el docente como antropólogo visual se analizan tanto los procesos artísticos y didácticos como los resultados a partir de esta propuesta de elaboración de una instalación artística educativa por parte del alumnado de magisterio. Mientras el alumnado idea y crea las instalaciones e interacciona entre sí y con la propia instalación, la función del profesorado es tutorizar, acompañar y documentar la experiencia educativa. En este sentido, es fundamental registrar los sucesos del aula (Callejón y Yanes, 2012) con los recursos disponibles: fotografía, vídeo, notas de campo. Nos acercamos con todo ello a lo que sucede en el aula como espacio de

aprendizajes dialógicos, afectivos y sociales, reflexionando los temas y propuestas que aparecen desde la libre elección del alumnado y aplicando como estrategia la observación participante (Angrosino, 2012; Flores, Gómez y Jiménez, 1999; Díaz de Rada, 2011). Asimismo, se incorporan como evidencias la voz del alumnado en los resultados didácticos extraídos de sus memorias y las reflexiones en torno a su desempeño.

Contexto y participantes

El proyecto se lleva a cabo con un conjunto de 60 alumnas durante los cursos 2020-2011 y 2021-2022. La asignatura en la que se propone el proyecto denominado “Arte, espacio y juego”, se imparte en el segundo cuatrimestre del Grado de Magisterio en Educación Infantil. Esta asignatura denominada Educación Visual y Plástica, articula tanto aspectos teóricos como procedimentales, procurando siempre una aplicabilidad práctica a través de diversas propuestas, la mayoría en forma de proyectos. Esta propuesta implica que, por grupos de 5-6 personas, ideen, creen, materialicen una instalación artística educativa (pudiendo conectarlo también con una intervención en el espacio público o el Land Art), a través de los parámetros indicados y diseñen un Proyecto de instalación enfocado a la etapa de Educación Infantil. La experiencia tiene una duración de seis semanas con seis sesiones presenciales de dos horas cada una en las que se tutoriza grupalmente a cada grupo ayudándole a sacar el mayor partido a sus ideas y temáticas con trabajo autónomo de continuidad por parte del alumnado.

Procedimiento e instrumentos

Para aplicar lo planteado en el proyecto y alcanzar los objetivos establecidos contamos con un conjunto de métodos de innovación en la docencia artística que nos guían en la consecución de los objetivos establecidos y en su desarrollo. Dentro de los Métodos Artísticos de Enseñanza (MAE), encontramos el Método de Taller Artístico y el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (Vergara, 2015; Caeiro, 2018; Salido, 2020), que aparecen como respuesta a las necesidades de trabajar con el alumnado desde los procesos expresivos, comunicativos y creadores artísticos al tiempo que aprenden pedagogía y didáctica, a vivenciar y experimentar desde aprendizajes en los que lo poético y lo biográfico deben emerger en los trabajos y respuestas (Madrigal-Segura y Hernández-Guerra, 2021). No podemos perder de vista que las instalaciones artísticas y las actividades que se posibilitan en torno a ellas, al tratarse de un contexto de Facultades de Educación y formación para maestros y maestras, deben articular tanto lo propio del arte como de su didáctica. Por tanto, la experiencia pone en acto una metodología docente artística en la que el proyecto se idea ya desde su origen situándose en uno de los géneros artísticos que más relevancia ha tenido en el arte contemporáneo: las instalaciones, que por ello asumen la condición de ser además educativas, por tratarse de un contexto de formación de docentes que a su vez trabajarán en la formación de niños y niñas en edad infantil. En este sentido, se les permite trabajar y pensar las instalaciones en conexión con las intervenciones en espacio público y el Land Art.

El procedimiento a seguir está claramente explicado desde el inicio para que el alumnado dedique su tiempo a avanzar con objetividad en lo que se le plantea, con una explicación textual y audiovisual introductoria en el aula sobre Instalaciones, intervenciones y Land Art y sus conexiones. Además, el alumnado tiene acceso online a todos los documentos necesarios en el espacio Moodle que complementa la organización de la asignatura. Se dan unas pautas a modo de cronograma en cinco fases (Figura 2), en línea con los objetivos de aprendizaje que deben adquirir y evidenciarse en su desempeño hasta el final del proyecto.

Los objetivos didácticos de la propuesta para el grupo-aula son:

- Aplicar los conocimientos adquiridos en el tema mediante la práctica.
- Ejecutar el diseño e implementación de un proyecto artístico enlazando arte, espacio y juego.
- Escoger y aplicar materiales y recursos artísticos adecuados a lo que queramos realizar.
- Comprender e identificar las relaciones entre el arte, el juego y el espacio específico.
- Aprender a situar en la Educación Infantil el alcance y desarrollo de las instalaciones en su conexión con el juego.
- Aprender a diseñar proyectos artísticos basados en instalaciones y trabajar con las posibilidades que generan.

Descripción e instrucciones para realizar el Proyecto.

El Proyecto consta de cinco fases:

- **Primera.** Deberéis escoger entre instalación artística, intervención en el espacio público o Land Art e idear una propuesta para un espacio específico que enlace arte, juego y espacio.
- **Segunda.** Debéis diseñar un proyecto para alumnado de Educación Infantil atendiendo a los siguientes apartados:
 1. Título del proyecto: se permite lo poético
 2. Curso de Infantil
 3. Objetivos didácticos: máximo cinco. Recuerda enlazar lo didáctico y lo artístico
 4. Contenidos: relación con las Áreas de Conocimiento
 5. Referentes artísticos y espacio: incluyendo imágenes del espacio escogido, referentes artísticos (año, autor/autora, temática, género: instalación, intervención o Land Art).
 6. Metodología docente
 7. **Fases del proyecto:** Inicial, Desarrollo, Final, Evaluación. Incluyendo las acciones/actividades con su descripción. En Formato TABLA
 8. Cronograma y secuenciación: en formato TABLA
 9. Recursos y materiales
 10. Evaluación: al menos diseño de una RÚBRICA con ítems acordes a las fases del proyecto
- **Tercera.** Materialización del proyecto diseñado (en la medida de lo posible) y documentación fotográfica y audiovisual para la memoria.
- **Cuarta.** Entrega en Moodle de una Memoria del Proyecto que incluya dos partes:
 - o a) el diseño didáctico con todos sus apartados
 - o b) anexo con la documentación visual, audiovisual, gráfica... de su desarrollo e implementación
- **Quinta.** Presentación y exposición del proyecto en grupo en el aula.

Figura 2. Ficha con las fases de elaboración de los proyectos. Fuente: original del autor.

Para favorecer la diversidad en las respuestas, se les indica que los materiales, recursos, medios, técnicas son libres. Cada tipo de propuesta (instalación, intervención o Land Art) implicará el uso de unos u otros. Asimismo, el tema alrededor del que gire el proyecto también llevará a unos u otros materiales, recursos, medios. Finalmente, en conexión con los objetivos didácticos marcados se establecen ítems de evaluación de su desempeño que conocen de antemano para guiarse:

- Implicación del grupo en el proyecto y cohesión poética (esto se visualizará en el interés y riqueza de lo proyectado).
- Coherencia entre el proyecto diseñado y la edad a la que se dirige de Educación Infantil.
- Riqueza de los materiales de documentación del proyecto incluidos en la memoria.
- Conocimiento del género escogido para el proyecto: instalación artística, intervención en el espacio público o Land Art.
- Conexiones didácticas entre el espacio específico, el arte y el juego.
- Relación entre los apartados del proyecto: objetivos, contenidos, actividades, evaluación...
- Exposición grupal y comunicación con los compañeros y el docente.

Resultados

Resultados de las instalaciones artísticas educativas y de los proyectos didácticos

Presentamos una selección de trabajos (Figuras 3 a 12) a través del material fotográfico realizado en diferentes momentos del proceso de creación de las instalaciones artísticas educativas, y gracias a los cuales podemos seguir a cada grupo y cada proyecto a lo largo de su materialización. En cuanto a los proyectos didácticos que debían diseñar centrados en la relación arte, espacio y juego y en conexión con sus instalaciones artísticas educativas, presentamos algunos fragmentos extraídos de los diseños de los proyectos elaborados por las alumnas que identifican lo que asimilan y conciben, incorporando su voz y relato como evidencias de su aprendizaje y desempeño.

- Instalación 1. *Sentimos las olas* (Figura 3). Como indican las alumnas, este proyecto “consiste en la creación de una instalación artística, que simula el fondo del mar, situada en el aula de psicomotricidad, la cual se caracteriza por su amplitud y escasez de mobiliario. Así, el espacio se convertirá en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo facilitador de ello (...). A su vez, este buscará la conexión con el arte y el juego, ambos elementos fundamentales para un desarrollo integral y armónico de los niños. De esta manera, los alumnos podrán introducirse en un mundo imaginario, que les resulte fantástico e impredecible y despierte en ellos la capacidad de soñar y crear”. En cuanto a la evaluación, las alumnas indican que “se utilizará como principal instrumento la observación directa y sistemática, a partir de la cual se recogerán las conductas y los aprendizajes adquiridos por los niños y, así se podrán apreciar sus percepciones y opiniones hacia las propias actividades, es decir, si les han gustado, si no o si les han parecido divertidas, entre otras cosas, y

la labor del docente, para valorar aspectos como si han hecho adecuadamente de guías o si se han implicado o no”.



Figura 3. Instalación artística educativa Sentimos las olas. Proyecto creado por B. A. L., B.A. L., M. D. M., P.E. J., C. G. M., con un referente artístico “Arrecife de plástico” (Uribe, 2019). Fuente: original del autor.



Figura 4. Instalación artística educativa Creando arte en otoño, diferentes momentos del proceso y detalles. Proyecto creado por I. C. A., A. C. V., S. G. K. Y L. J. Fuente: original del autor.



Figura 5. Instalación artística educativa Creando arte en otoño, diferentes momentos del proceso y detalles. Proyecto creado por I. C. A., A. C. V., S. G. K. Y L. J. Fuente: original del autor.

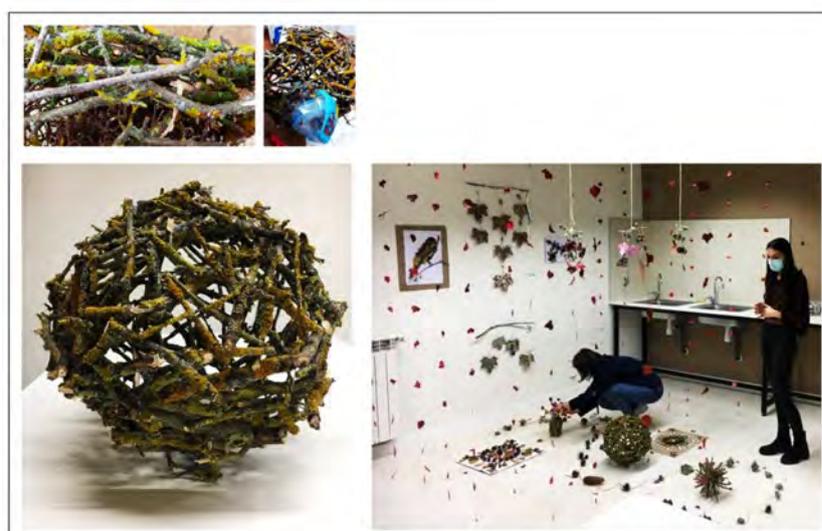


Figura 6. Instalación artística educativa Creando arte en otoño, detalles y montaje final. Proyecto creado por I. C. A., A. C. V., S. G. K. Y L. J. Fuente: original del autor.

- Instalación 2. *Creando arte en otoño* (Figuras 4, 5 y 6). Como indican las alumnas, “Este proyecto consiste en la creación de una instalación artística, que es un tipo de arte contemporáneo (...). Va a llevarse a cabo por los alumnos de tercer ciclo de Educación Infantil y se utilizarán las paredes, el suelo, el techo e instalaciones que veamos necesarias de la clase. Será un aula específica, utilizada solo para la creación de la instalación, dado que allí es donde se va a guardar todo el material y las obras en proceso de una sesión a otra”. En relación, a los medios indican que: “Se necesitarán objetos y materiales diversos, la mayoría de ellos recursos naturales. Estos llenarán paulatinamente el aula, según vayan realizando

las distintas actividades planteadas. Las creaciones en general serán de dos tipos, por un lado, los figurativos, que buscan representar elementos reales como los insectos, animales, etcétera, y por el otro lado simbólicos, como por ejemplo los mandalas. Los alumnos podrán moverse alrededor de las obras una vez realizadas.” En relación a la evaluación, las alumnas diferencian varias dimensiones: “En relación con la educación sostenible: ¿Crees que es bueno tirar basura en los suelos?, ¿Reciclas en casa? ¿Crees que reciclar ayuda a mejorar el medio ambiente? ¿Piensas que es importante conocer más aspectos sobre el cuidado de los animales, plantas, suelos y agua? Realizando esta instalación, hemos cogido material sin dañar el medio ambiente, ¿te gustan este tipo de actividades? ¿Podemos hacer juegos y objetos a través de material reciclado? ¿Podemos hacer algo en nuestro día a día para ayudar al medio ambiente?”.



Figura 7. Instalación artística educativa ¡Música maestra! Proyecto creado por P. A. L., P.G. A., C. G. V. y R. H. B. Fuente: original del autor.

- Instalación 3. *¡Música maestra!* (Figura 7). En este proyecto el alumnado indica los siguientes objetivos didácticos diferenciando unos para la maestra y otros para el alumnado: “1.

Tomar conciencia de la importancia del espacio como recurso educativo; 2. Aprender a utilizar y sacar provecho adecuado a los espacios y recursos; 3. Conocer el entorno y espacio físico que nos rodea; 4. Conocer la importancia que supone la música y sus elementos en el desarrollo de las habilidades motrices, y viceversa; 5. Aprender a crear espacios de arte y juego”; y para el alumnado: “1. Desarrollar las capacidades expresivas espontáneas y naturales; 2. Fomentar el gusto por el espacio de arte y juego; 3. Potenciar la creación de materiales a través de material reciclado; 4. Impulsar la observación y la participación activa del alumnado.”

- Instalación 4. *Lo absurdo, irracional y espontáneo* (Figura 8). Como indican las alumnas, “Para este proyecto hemos decidido idear y diseñar una instalación artística, este término surge en el siglo XX junto con la nueva concepción del arte que desarrollaran las nuevas vanguardias (...) como dicen Rubio y Riaño (2019) el arte de la instalación artística podría definirse como un ‘tipo de arte contemporáneo en el cual el artista utiliza, como parte de la composición, el propio medio como paredes, suelo, luces e instalaciones además de objetos diversos’. Además de ser las instalaciones un espacio en el que se da la oportunidad de unir lo estético con la pedagogía, es decir, con la escuela, también nos permite trabajar de manera globalizada las áreas del conocimiento. En este espacio también está totalmente integrado el juego, ya que en toda expresión artística se dan aspectos lúdicos e intelectuales. Como ya se ha nombrado, queremos plantear una experiencia estética y creativa de la instalación a partir del juego, que es una acción básica e innata del niño (...) En nuestra instalación artística nos hemos dejado influenciar por la idea de alguna de las vanguardias que ayudaron a crear el nuevo concepto de lo artístico, en concreto nos hemos inspirado en el Dadaísmo y en el Surrealismo.” En relación a la evaluación indican los siguientes ítems: “Participa de forma activa en la actividad; Muestra interés por conocer el dadaísmo; Respeta las ideas y creaciones de otros compañeros y compañeras; Elabora objetos artísticos; Valora las creaciones artísticas; Se deja llevar por la creatividad y la imaginación.”
- Instalación 5. *Color, luz y letras* (Figuras 9 y 10). Como indican las alumnas, “Este proyecto ha sido creado como respuesta para trabajar y modificar un espacio público (ya que tienen acceso a ella toda la etapa de educación infantil). En este caso se detectó la necesidad de acondicionar una sala de lectura que tiene el centro para favorecer y animar a los alumnos/as a conocerla y usarla y vimos una oportunidad no solo de hacer partícipes a los alumnos de 5 años en la creación de ese nuevo espacio, sino también la posibilidad de trabajar diferentes aspectos educativos en el proceso. Para ello, decidimos en este proyecto trabajar con la luz y el color ya que consideramos que podríamos establecer una relación entre el uso de la luz y la aparición de los colores y su mezcla.” En relación a la evaluación indican: “Reconocer los colores con los que se trabajan; Descubrir y reconocer la aparición de un color nuevo al superponer dos; Valorar la luz como elemento esencial para percibir los colores; Expresar, principalmente de forma verbal, aquello sobre lo que están experimentando en cualquiera

de las fases del proyecto; Disfrutar de la experiencia participando y manipulando los diferentes recursos de la intervención en el espacio público.”



Figura 8. Instalación artística educativa Lo absurdo, irracional y espontáneo. Proyecto creado por M. A. A., L. D. A., P. G. A. y I. L. M., con dos referentes artísticos de Duchamp, “Fuente” (1917) y “Rueda de Bicicleta” (1913). Fuente: original del autor.

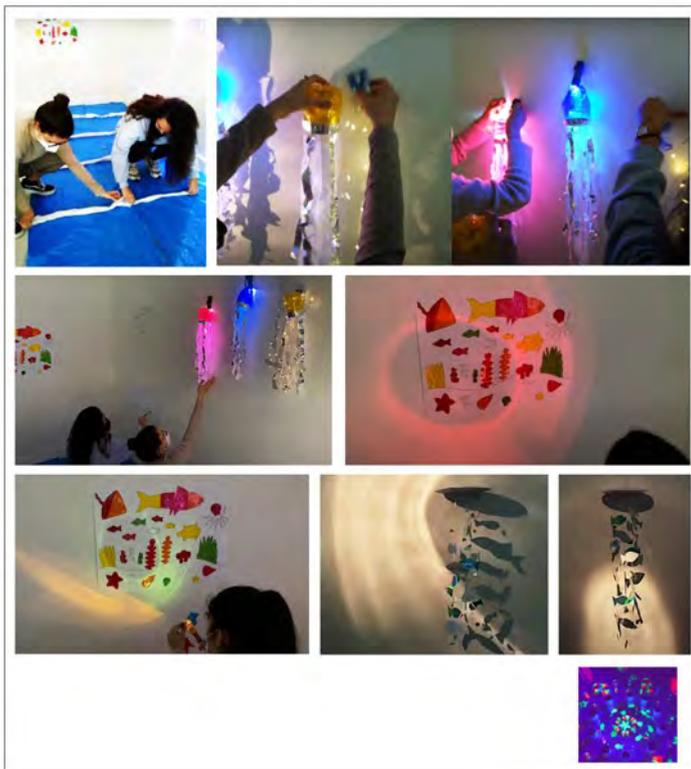


Figura 11. Instalación artística educativa Bajo el mar, diferentes momentos del proceso y detalles. Proyecto creado por M. B., A. B., C. C. y L. J., con un referente de instalación "¡Ambientes de aprendizaje con luz negra: el mar!" (Los mundos de Sonia, 2021). Fuente: original del autor.



Figura 12. Instalación artística educativa Bajo el mar, diferentes momentos del proceso y detalles. Proyecto creado por M. B., A. B., C. C. y L. J. Fuente: original del autor.

- Instalación 6. *Bajo el mar* (Figura 11 y 12). Como indican las alumnas en relación con su instalación artística, “está ambientada en el fondo marino, tratando sus especies, colores y la contaminación por plásticos. El espacio creado de arte y juego está pensado para realizar con el alumnado de 2º de Educación Infantil, aunque se puede adaptar a todos los cursos de Educación Infantil ya que, aunque hay actividades más guiadas, se premia la exploración y dejar fluir la imaginación y creatividad.” En relación con los objetivos didácticos indican: “Conocer la diversidad y tonalidad del fondo marino a través del suelo forrado y la decoración con animales; Desarrollar actitudes de respeto hacia el medioambiente a través de la creación plástica empleando materiales reciclados; Explorar con las luces de los colores primarios; Explorar la refracción de la luz y las sombras; Crear dibujos y materiales con distintos recursos y métodos.” En relación con la evaluación, indican una serie de preguntas para el alumnado: “¿Os ha gustado? ¿Qué os ha gustado más y qué menos? ¿Qué cambiaríais? ¿Qué habéis aprendido? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué os gustaría hacer en este espacio?” Y concluyen con la siguiente reflexión: “Al conocer las ideas y experiencias que ha sentido el alumnado en este espacio, podremos darle otras utilidades como un espacio de lectura, un espacio para calmarnos o para expresar emociones e ideas.”

Discusión y conclusiones

Articulando cognición, afectos y sociabilidad desde la creación de instalaciones en el aula de infantil

Una pedagogía fundamentada en lo artístico implica aplicar un modelo dialógico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Burbules, 1999; Freire y Passetti, 2018), diálogo que se basa en la afectividad que el alumnado de infantil establece con su maestra o maestro y que convierte cualquier aprendizaje de carácter cognitivo en algo necesariamente afectado emocional y sensiblemente. Las propuestas contemporáneas como son las instalaciones artísticas activan ese modelo dialógico y ponen en juego la pedagogía relacional (Mascarell, 2014; Quintana y Cisternas, 2018) y la cognición situada (Baquero, 2002; Díaz, 2003) desde las interacciones socioafectivas que ocurren durante las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la construcción de una instalación artística educativa implica poner en relación dimensiones cognitivas, afectivas a través de propuestas de creación o cocreación en las que los participantes están implicados en una experiencia que es al mismo tiempo artística y educativa (Maquillón, Izquierdo et al., 2018).

Asimismo, las instalaciones permiten incorporar desde esta pedagogía relacional el elemento socializador durante su materialización y en las experiencias que pueden ocurrir en torno a ellas como espacio ambiental propiciador de diversas dinámicas en relación tanto a los procesos de enseñanza como de aprendizaje (Ruiz y Abad, 2016; Martínez, 2019).

Analizando los resultados tanto visuales como textuales y didácticos, podemos establecer diferentes principios que suceden al proponer al alumnado del Grado de Magisterio en Educación Infantil este tipo de proyectos. Aplicando el enfoque de la antropología visual analizando las respuestas dadas sobre lo que aportan a su formación los Métodos Artísticos de Enseñanza y en especial el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos, lo primero que podemos identificar viendo las imágenes y analizando los proyectos didácticos, es que se desvela con claridad tanto su comprensión de lo que significa trabajar con instalaciones artísticas en relación a su propia formación, como el sentido que adquieren este tipo de proyectos a la hora de trabajar con el alumnado de infantil. Una de las evidencias de lo primero es la implicación de cada grupo desde el inicio del proyecto demostrando un gran entusiasmo por lo que se les propone, ya que de inmediato empiezan a pensar un tema, materiales y convierten el aula en un taller de trabajo; otra evidencia es la procura de los mejores resultados en aquello que se han propuesto llevar a cabo para sacar todo el partido a su propuesta y a la temática escogida, ideando en sus diseños didácticos diversas actividades enlazadas en torno al espacio de su instalación, algo que saben solo lograrán por la implicación cognitiva, afectiva y social de cada participante del grupo con su proyecto. Como evidencias de conexión con la etapa de infantil están las actividades y secuencias de aprendizaje que piensan y describen en torno a la instalación, en las que se procura una progresión de las experiencias para conectar cognitiva y afectivamente a los niños y las niñas desde sus instalaciones. Asimismo, cuidan la dimensión estética y el ambiente para que sea lo más afectivo y poético para los niños y las niñas y les seduzca a experimentar (Abad, 2011).

A través de lo que cada grupo ha ido proponiendo, ideando y desarrollando han surgido tres modos de encarar un proyecto de instalación artística educativa:

- Los propios docentes idean, crean y construyen toda la instalación y sobre ella plantean diferentes experiencias a sus discentes.
- Los discentes junto con el docente crean desde cero la instalación siendo protagonistas y partícipes de todo lo que sucede en su materialización siendo el principal objetivo el crear esa instalación.
- Los discentes y el docente desde el inicio juntos idean y construyen la instalación y una vez terminada experimentan: no sólo se imagina y crea una instalación, sino que una vez construida continúan las experiencias y aprendizajes en torno a ella y sobre ella y con ella.

Las tres posibilidades tienen sentido, dependiendo del alcance y recorrido que quiera dársele a la instalación y si se desea que sea una obra efímera o permanente que periódicamente se utilice con diferentes grupos o para distintas actividades que puedan ocurrir en ese espacio específico. En cualquier caso, las experiencias que ocurran deben ser significativas para los niños y las niñas, permitir relacionar y evocar encuentros que tengan valor en su formación integral y para las edades que les son propias en cada etapa (Rodríguez, 2017). No obstante, la elección entre cada una de

las tres opciones determinará las experiencias que vivirán los discentes, amplificando o reduciendo la componente lúdica y el juego a favor de la componente artística y poética o dando mayor protagonismo al docente, al alumnado o a ambos.

En cuanto al valor de estas conexiones que el alumnado realiza entre arte, espacio y juego, tanto en la construcción de sus instalaciones como el diseño de los proyectos didácticos relacionados con las edades escolares de la etapa infantil, es consciente de que los niños y las niñas todavía están accediendo y desarrollando la lectoescritura, la socio-afectividad, que tienen limitaciones de psicomotricidad fina y gruesa, etcétera, y que introducir y trabajar con instalaciones artísticas educativas puede contribuir al enriquecimiento y formación integral de los niños y las niñas ya que pueden diseñar y trabajar tanto con actividades de psicomotricidad fina como de dibujar, pintar, modelar, etcétera, o psicomotricidad gruesa, con acciones más gestuales y corporales generadas en torno al espacio de la instalación.

Cuando se trabaja con instalaciones artísticas educativas (o intervenciones en el espacio público o Land Art), gran parte de las experiencias ocurrirán en relación con la propia instalación y a ese espacio en el que se construye y sitúa (Soto y Ferriz, 2014). El arte instalado conecta cognitivamente y afectivamente con los niños y las niñas, porque es un espacio que les invita a jugar y experimentar. Para ellos el arte es la oportunidad de tener vivencias, la posibilidad de tener una experiencia única y singular aprendiendo y jugando. No obstante, este tipo de propuestas y experiencias artísticas deben ir en sincronía con las edades infantiles a las que se dirigen. Esta es la mayor complejidad a la que se enfrentan las futuras maestras de educación infantil, al ser unas edades en continuo cambio cognitivo, emocional, social, motriz y expresivo.

Referencias

- Abad, J. (2011). *Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración*. OEI. <https://www.oei.es/historico/artistica/articulos01.htm>
- Álvarez-Uria, A., Garay, B., y Vizcarra, M. T. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 891–910. <https://doi.org/10.5209/aris.76087>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (97–98), 57–75.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Investigación Educativa Basada en las Artes. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (Eds.), *Manual de métodos complementarios en la investigación educativa* (pp. 95-109). Washington: AERA.

- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bringas, M. (2014). *El arte de la instalación en educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Cantabria, Santander.
- Brisset Martín, D. E. (1999). Acerca de la fotografía etnográfica. *Gazeta de Antropología*, 15, 9–21. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.7534>
- Burbules, N. (1999). *El dialogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Madrid: Amorrortu.
- Buren, D. (2018, artista). *The Colors Above Our Heads Are Under Our Feet* [Instalación artística], The Baker Museum, Naples (Florida), États-Unis.
- Caeiro Rodríguez, M. (2017). *Los géneros del arte hoy: del bodegón a la instalación*. En *Descubrir el Arte. Formación en Artes Plásticas y Visuales para maestros de Primaria*. Logroño: UNIR Editorial.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159–177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Callejón, M. D. y Yanes, V. (2012). Creación de entornos de aprendizaje en infantil: experiencia estética y juego. *Escuela Abierta*, 15, 145–161. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/issue/view/EA15>
- Castro, X. A. (2015). La pintura hoy. El mercado y el mundo real. En M. L. Sobrino Manzanares y A. Fernández Fariña (Eds.), *Arte+Pintura* (pp. 19-30). Santiago de Compostela: Consejo de la Cultura Gallega.
- Cruz-Díez, C. (1965-2017, artista). *Environnement de Transchromie Circulaire* [Instalación artística], Steel and glass, Paris.
- De Michelli, M. (1996). *Las vanguardias del siglo XX*. Madrid: Alianza Forma.
- Denzin, N. K. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 81–90. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: UNED.
- Díaz-Obregón Cruzado, R. (2006). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t26912.pdf>

- Duchamp, M. (1913, artista). *Rueda de bicicleta* [Escultura], 129.5 x 63.5 x 41.9 cm, MOMA, Nueva York, Estados Unidos.
- Flores, J. G., Gómez, G. R., y Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Foster, H. (2001). El Artista como etnógrafo. En H. Foster (Ed.), *El Retorno de lo Real. La vanguardia a finales de siglo* (pp. 175–208). Madrid: Akal.
- Freire, P. y Passeti, E. (2018). *La voz del maestro: conversaciones acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo*. Madrid: Siglo XXI editores.
- García Gil, M. E. (2013). El uso de la imagen como herramienta de investigación. *Campos en Ciencias Sociales*, 1(2), 363–372. <https://doi.org/10.15332/s2339-3688.2013.0002.07>
- Gómez-Pintado, A., Zuazagoitia, A. & Vizcarra, M.T. (2020). La instalación como herramienta metodológica en educación infantil: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e23), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e23.2678>
- González Cangas, Y. (1995). Nuevas Prácticas Etnográficas: el Surgimientos de la Antropología Poética. *II Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Kosuth, J. (1991). The artist as anthropologist. En G. Guercio y J. F. Lyotard (Eds.), *Art after Philosophy and After* (pp. 1966–1990). Cambridge: Colleted Writtings The MIT Press.
- Krauss, R. (1998). La escultura en el campo expandido. En H. Foster (Ed.), *La posmodernidad* (pp. 59–74). Barcelona: Editorial Kairós.
- Krauss, R. (2006). *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*, Madrid: Alianza.
- Kubina, J. (2006). *Monumento a Balzac de Auguste Rodin*, 1898, bronce, 270 x 120 x 128 cm, Jardin du Musée Rodin, VII^o arrondissement, Paris, France.
- López-Martínez, M. D. y Moreno, L. (2019). La instalación artística como propuesta didáctica para fomentar el desarrollo social en educación infantil. En M.D. López, E.C. Mesas y E. Santos (coord.). *Interacciones artísticas en espacios educativos y comunitarios* (pp.241–266). Valencia: Nau Llibres.
- Los Mundos de Sonia (2021). *Ambientes de aprendizaje con luz negra: el mar* [Vídeo de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=iY87c7Wewds&t=17s>
- Madrigal-Segura, R. y Hernández-Guerra, D. (2021). La subjetividad en el proceso de investigación en educación artística. *Revista REFDC*, 4(11), 43–59.

- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Manzoni, P. (1961, artista). *Zócalo del mundo* [Escultura], 82 x 90 x 100 cm, Hering, Dinamarca.
- Marchán, S. (1998). *Del arte objetual al arte de concepto*. Madrid: Akal.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas, *Educação*, 34(3), 271–285.
- Marín Viadel, R. (2020). ¿Cómo se escribe el pie de imagen en Investigación basada en Artes Visuales? En R. Marín Viadel, J. Roldán y M. Caeiro Rodríguez (eds.), *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico* (pp. 220–229). Valencia: Editorial Tirant Humanidades.
- Martínez Cano, S. (2019). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. En J. C. Torre Puente (coord.), *Tendencias y retos en la formación inicial de docentes* (pp. 313–326). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. <http://hdl.handle.net/11531/36790>
- Mascarel Pérez, E. (2014). *Pedagogía relacional. Bases teóricas y metodológicas para una educación inclusiva* [Tesis doctoral]. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.11598.10560>
- Muñiz de La Arena, A. (2020). Capítulo XI. La experiencia estética a través de la obra de arte contemporánea. En M. Caeiro Rodríguez (Coord.), *La Educación Estética en la Infancia. Aprendiendo a Vivir en al Ciudad de las Estrellas. Guía para docentes y familias* (pp. 227–258). Logroño: UNIR editorial.
- Quintana Forms, J. y Cisternas Chávez, A. (2014). *Educación relacional. Diez claves para una pedagogía del reconocimiento*. Madrid: Fundación Santa María-Ediciones SM
- Ramírez, J. A. (2005). *Historia del Arte. El mundo contemporáneo*. Madrid: Alianza.
- Restrepo Gómez, B. (2009). Investigación de aula: Formas y Actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103–112.
- Roldán Ramírez, J. y Marín Viadel, R. (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. Archidona: Aljibe.
- Rolling, J. H. (2017). Arts-Based Research in Education. En P. Leavy, (ed.) *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 493-510). New York: Guilford.
- Rubio, L y Riaño, M.E. (2019). Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. *Revista d'Innovació Docent Universitária*, 11, 55–64. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2019.11.5>
- Ruiz de Velasco, A., Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

- Ruiz de Velasco, A., y Abad, J. (2014). Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Revista Aula de Infantil*, 77, 11–28.
- Ruiz de Velasco, A., Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 37–62.
- Salazar-Peralta, A. M. (coord.) (1997). *Antropología Visual*. México, D.F.: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Salido López, P. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(2), 120–143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Soto, P.M. y Ferriz, R. (2014). Inclusión del arte contemporáneo en el aula de educación infantil. Los viajes de Julio Verne a través de la instalación artística. *Arte y movimiento*, 11, 25–40.
- Stroe, A. (2011). *Columna del infinito* [Escultura], Constantin Bracusi, Parque de Târgu Jiu, Rumania.
- Trueba Mrcano, B. (2020). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Uribe, F. (2019, artista). *Arrecife de plástico* [Instalación artística], 58º Bienal de Venecia, Gran Canal Venecia.
- Vergara, J.J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.
- Wolcott, Harry F. (1985). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco (y otros), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127–144). Madrid: Trotta.

Para citar este artículo: Caeiro Rodríguez, M. (2022). Instalaciones artísticas educativas: experiencias con futuras maestras de educación infantil en torno a prácticas artísticas contemporáneas. *Observar*, 16, 47–69. <https://doi.org/10.1344/observar.2022.16.3>

Mapas de empatía para conectar con el alumnado emocionalmente: un estudio de caso en la asignatura de Dibujo Técnico de Bachillerato

Mapes d'empatia per a connectar amb l'alumnat emocionalment: un estudi de cas en l'assignatura de Dibuix Tècnic de Batxillerat

Empathy maps to connect with students emotionally: a case study in the subject of Technical Drawing in High School

Nora Ramos Vallecillo¹
Universidad de Zaragoza
noramos@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0002-4524-7459>

Víctor Murillo Ligored
Universidad de Zaragoza
vml@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0002-8227-6312>

Martín Caeiro Rodríguez
Universidad de Zaragoza
mcaeiro@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0001-5616-3747>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 2/06/2022

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 11/11/2022

Resumen

Este trabajo presenta un estudio de caso con alumnado de dibujo técnico de primero de bachillerato. Se ha analizado la herramienta del “mapa de empatía” por considerar que podría ayudar al docente a ponerse en el lugar del discente. Los y las profesoras deben adelantar una respuesta que se ajuste a los diversos tipos de aprendizaje que encuentra en el aula. Por medio del desarrollo de la empatía pueden acercarse a la situación emotiva del alumnado y facilitar su aprendizaje y participación, ayuda a entenderles teniendo en cuenta tanto a la persona como a su entorno. A partir de los hallazgos obtenidos se concluye que el “Mapa de empatía” es una herramienta que favorece las estrategias orientadas a la gestión del clima de aula y favorece los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje, clima de la clase, comunicación, empatía.

¹ Correspondencia: Facultad de Educación. C/ Pedro Cerbuna, 12, 5009 Zaragoza, España.

Resum

Aquest treball presenta un estudi de cas amb alumnat de dibuix tècnic de primer de batxillerat. S'ha analitzat l'eina del "mapa d'empatia" per considerar que podria ajudar al docent a posar-se en el lloc del discent. Els i les professores han d'avançar una resposta que s'ajusti als diversos tipus d'aprenentatge que troba a l'aula. A través del desenvolupament de l'empatia poden acostar-se a la situació emotiva de l'alumnat i facilitar el seu aprenentatge i la seva participació, ajuda a entendre'ls tenint en compte tant la persona com el seu entorn. A partir de les troballes obtingudes es conclou que el "Mapa d'empatia" és una eina que afavoreix les estratègies orientades a la gestió del clima d'aula i afavoreix els processos d'aprenentatge.

Paraules clau: aprenentatge, clima de la classe, comunicació, empatia.

Abstract

This paper presents a case study with students of technical drawing in the first year of the baccalaurate. The "empathy map" tool has been analysed as it is considered that it could help teachers to put themselves in their students' shoes. Teachers should anticipate a response that fits in with the different types of learning they encounter in the classroom. Through the development of empathy, they can approach the students' emotional situation and facilitate their learning and participation; it helps to understand them, taking into account both the person and their environment. From the findings obtained, it is concluded that the "Empathy Map" is a tool that favours strategies aimed at managing the classroom climate and favours learning processes.

Keywords: learning, classroom climate, communication, empathy.

Introducción

Actualmente, dentro del mundo de la educación, encontramos muchas propuestas de innovación docente en las que se analiza la eficacia del uso de las metodologías y su efecto sobre el rendimiento académico del alumnado. Esto supone que, en múltiples ocasiones, los y las docentes deban enfrentarse a situaciones que les obligan a tomar decisiones. Estas decisiones tienen en cuenta sus percepciones, más o menos objetivas, sobre distintos aspectos que rodean al alumnado, ya sean observados como grupo o como individuos diferenciados dotado de características propias.

Una enseñanza de calidad debe tener como una de sus bases el planteamiento orientado al usuario (Malpica, 2013). Las propuestas educativas actuales centran su atención en el papel activo de los y las discentes para la construcción de conocimientos e implicación académica (UNESCO, 2005). Este nuevo rol hace que los y las docentes se cuestionen nuevas preguntas sobre la necesidad de tener en cuenta el punto de vista del alumnado a la hora del diseño de actividades e implantación de nuevas metodologías dentro del proceso de enseñanza.

Uno de los puntos clave para esta evolución es anticipar una respuesta que se ajuste a los diversos tipos de aprendizaje que se encuentran en un aula, ya que cada discente presenta un estilo diferente. Se deben tener presente los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo el alumnado percibe, interacciona y responde a sus ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988).

Uno de estos aspectos a tener en cuenta es la accesibilidad emocional. Este rasgo se puede definir como la interacción entre los factores emocionales del alumnado, profesorado, familia y otros agentes educativos y el contexto de aprendizaje y convivencia. El resultado de esta interacción puede limitar, activando barreras emocionales, o, por el contrario, facilitar el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes (Villaescusa, 2017).

Por medio del desarrollo de la empatía los y las docentes pueden acercarse a la situación emotiva del alumnado. La empatía es el sentimiento de identificación con algo o alguien, o la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos (RAE, 2022). Este sentimiento se describe como la habilidad de comprender el estado emocional del otro al ponerse en su lugar y permite ver las situaciones a partir de diferentes perspectivas.

El “Mapa de Empatía” es una herramienta, proveniente del mundo empresarial, que ayuda a ponerse en el lugar del usuario. Fue diseñado para potenciar la visión estratégica de los clientes (Gray, Brown, & Macanufo, 2010).

Su objetivo principal es ofrecer un producto que se ajuste perfectamente a las necesidades del consumidor. Ayuda a entender al usuario del servicio, teniendo en cuenta tanto a la persona como

a su entorno. Las personas no somos elementos aislados, por el contrario, nos vemos influidos de una manera u otra por todo lo que nos rodea. El “Mapa de Empatía” permite lograr un mejor ajuste entre los productos que se ofrecen y las necesidades e intereses de los clientes, de modo que se logra establecer una relación a largo plazo con ellos. Se recomienda aplicar esta herramienta en grupo, pero en el centro se sitúa a la persona que queremos conocer.

Si se tiene en cuenta estos objetivos se puede deducir que es una herramienta que puede ser aplicada a otras áreas cuyo fin sea dar un servicio centrado en las personas. Si se utiliza para el diseño de un servicio es un ejercicio inicial de puesta en valor (Gray, 2017). Por ejemplo, dentro del mundo de la educación permite ampliar la información demográfica con un conocimiento profundo del entorno, el comportamiento, las inquietudes y las aspiraciones del alumnado.

Esta propuesta, basada en la implementación de la herramienta “mapa de empatía” en el aula, pretendió conseguir una comprensión del alumnado: entorno, preocupaciones, actitudes y expectativas.

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la utilidad del “Mapa de Empatía” en el aula como estrategia educativa orientada a la gestión del clima y al proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes, para conocer su forma de pensar, sentir y de actuar, y averiguar la cantidad de esfuerzo y el compromiso que tienen pensado dedicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de “Dibujo técnico I”.

Metodología

Contexto de la investigación

La población objeto de estudio estuvo formada por el alumnado de primero de bachillerato del instituto Escuelas Pías Montal-Calasanz, en la ciudad de Zaragoza. El centro dispone de las modalidades de humanidades, ciencias sociales, ciencias de la salud y ciencias tecnológicas.

La muestra seleccionada se compuso por el alumnado de la especialidad de ciencias tecnológicas. Los participantes fueron 53 estudiantes, en la distribución por género, el 18,8% de género femenino y el 81,2% de género masculino. El estudio se implementó en el contexto de la asignatura de “Dibujo técnico I”, en septiembre de 2021.

“Dibujo Técnico I” es una materia optativa de primero de Bachillerato cuya estructura está pensada para tener continuidad durante segundo curso. El orden y la dificultad de los contenidos se diseñan siguiendo el Currículo Oficial y persiguen que al final de la etapa el alumnado aborde con garantías la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU).

Los contenidos de las materias dibujo técnico I y II se desarrollan a lo largo de los dos cursos del bachillerato. En el primer curso se proporciona una visión general de la materia tratando, con distinto grado de profundidad, la mayoría de los contenidos. En el segundo curso se ahondan y consolidan, a la vez que se completa el currículo con otros nuevos.

Durante los últimos 10 años se ha observado, en el centro donde se desarrolló este estudio, que el alumnado que selecciona esta asignatura optativa en primero de bachillerato desconoce en qué consiste y esto hace que su compromiso inicial sea menor.

Proceso de indagación e instrumentos utilizados

La hipótesis de trabajo fue que el “Mapa de Empatía” autorregula el compromiso y las expectativas del alumnado al inicio del curso mejorando el clima del aula.

El primer día de clase, tras la exposición de los aspectos más relevantes de la programación de la materia como la metodología, contenidos, criterios y herramientas de evaluación y calificación, los y las estudiantes realizaron el “mapa de empatía”. El proceso tuvo una duración total de 40 minutos.

El “Mapa de Empatía” preguntó por seis elementos relevantes, ubicados con una disposición específica y estratégica.

A continuación, se desglosa cada una de las secciones que componen el mapa y una forma de poder desarrollarlos mediante preguntas (Custódio, 2021).

- Los elementos externos del “Mapa de Empatía”, por los que se inicia su realización, se basan en el análisis de fenómenos observables y permiten ponerse en el lugar del otro y brindan la oportunidad de imaginar cómo puede ser su experiencia.
 - El primer cuadrante corresponde a la pregunta ¿Qué ves?, se refiere a los estímulos visuales que las personas reciben.
 - En el cuadrante opuesto de la pregunta ¿Qué oye?, que no hace referencia únicamente a los recursos sonoros, sino que también a las influencias de otras fuentes, como antiguos alumnos, otros profesores o profesoras...
 - En la parte central superior se responde a la pregunta ¿Qué piensa y siente?, se busca conocer las ideas del servicio que tienen en mente.
 - La parte central inferior responde a la pregunta ¿Qué dice y hace? . Este punto se relaciona al servicio, desde cuando la persona toma la decisión de seleccionarlo.
- En la parte inferior se hace alusión a las dudas u obstáculos que el alumnado cree que va a tener que superar y sobre sus necesidades.



Figura 1: Plantilla utilizada para la implementación del “Mapa de empatía”.
Fuente: <https://innokabi.com/mapa-de-empatia-zoom-en-tu-segmento-de-cliente/>

Análisis de datos

En este trabajo se entrelazó de manera continua las tareas de recabar datos, categorizar e interpretar. Los investigadores establecieron un planteamiento global por medio de una hipótesis inicial planteando la utilidad del “Mapa de Empatía” en el aula de dibujo técnico como estrategia educativa orientada a la gestión del emocional.

Una vez fuera del escenario se integraron todos los datos recogidos. Por razones de conveniencia, la mayor parte de los datos fueron convertidos en textos escritos (Gibbs, 2012). Se realizó una organización, selección y lectura de la información. De esta manera se prepararon los documentos para su posterior análisis.

Para el análisis de los datos se siguió el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967). Este proceso inductivo de examen se abordó mediante la recopilación de información a través de preguntas y notas de campo de los investigadores. La comparación se realizó cotejando sistemáticamente acontecimientos, situaciones y contextos. Además, se establecieron diferentes tipos de comparaciones en cada una de las etapas del análisis de los datos.

Siguiendo a Flick (2015) se realizaron reiteradas reducciones de datos. Se comenzó con una extracción de unidades de análisis del contexto para realizar una codificación de categorías centrales. En esta fase inicial se trabajó con las notas de campo que los investigadores habían recopilado y de forma paralela con los “Mapas de empatía” del alumnado, ya que ofrecían una visión particular y personal. Mediante su comparación se obtuvieron unas categorías iniciales de tipo descriptivas.

Para categorizar estos códigos se agruparon en torno a fenómenos descubiertos en los datos que eran especialmente relevantes para la pregunta de la investigación, teniendo como referencia los

núcleos de interés iniciales establecidos por la propia estructura del “Mapa de empatía”, y atendiendo a las posibles categorías emergente. El resultado fue una lista de códigos que se asignaron al texto para poder comparar los segmentos de textos a los que se habían asignado los mismos códigos.

Tabla 1: Categorías y códigos asignados para el análisis. Fuente: Original del autor

Categorías		Códigos
Centrales	Creencias	CC
	Influencias	CI
	Sensaciones	CS
	Actuaciones	CA
	Preocupaciones	CP
	Necesidades	CN
Iniciales	Aspiraciones	IA
	Identificación	II
	Visión	IV
	Frustración	IF
	Objetivos	IO
Emergentes	Motivación	EM
	Pertenencia	EP
	Vinculación	EV

Integrada cada categoría con sus propiedades se comenzó a delimitar los hallazgos para comenzar a desarrollar teorías. Para ello fue necesario relacionar y comparar los incidentes pertenecientes a cada categoría.

Se utilizó ATLAS.ti, ya que permitió la revisión simultánea de textos, notas de campo, “mapas de empatía”, diagramas y nubes de conceptos. Esta herramienta facilitó su organización y clasificación, buscando patrones entre los datos obtenidos. Con este método, fue posible revelar evidencias y proporcionar una visión más rica de la percepción que el alumnado tenía del uso del “Mapa de empatía”.

Las categorías fueron organizadas en redes que representaron las posibles relaciones entre las categorías, mediante la estructuración de hallazgos, para la posible creación de una organización teórica (Varguillas, 2006).

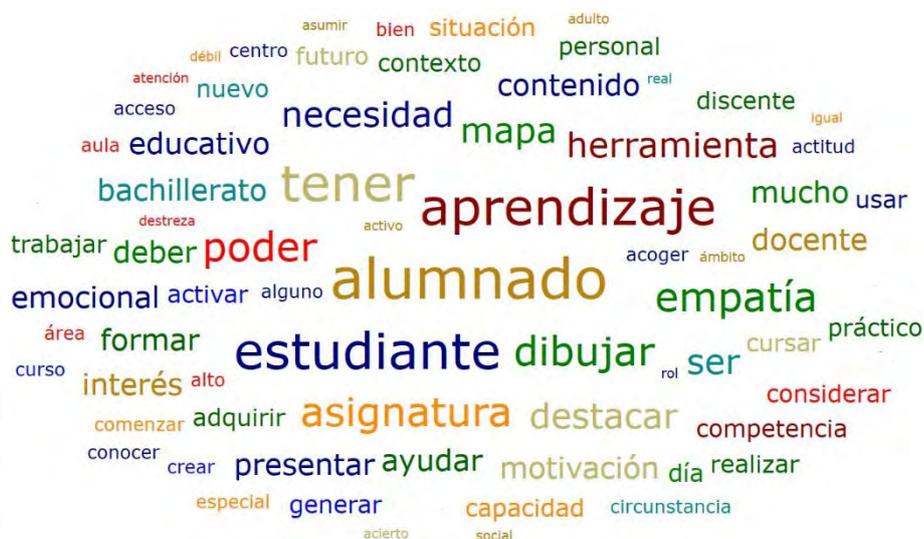


Figura 2: Nube de conceptos relativo al análisis inicial documentos. Fuente: Original del autor.

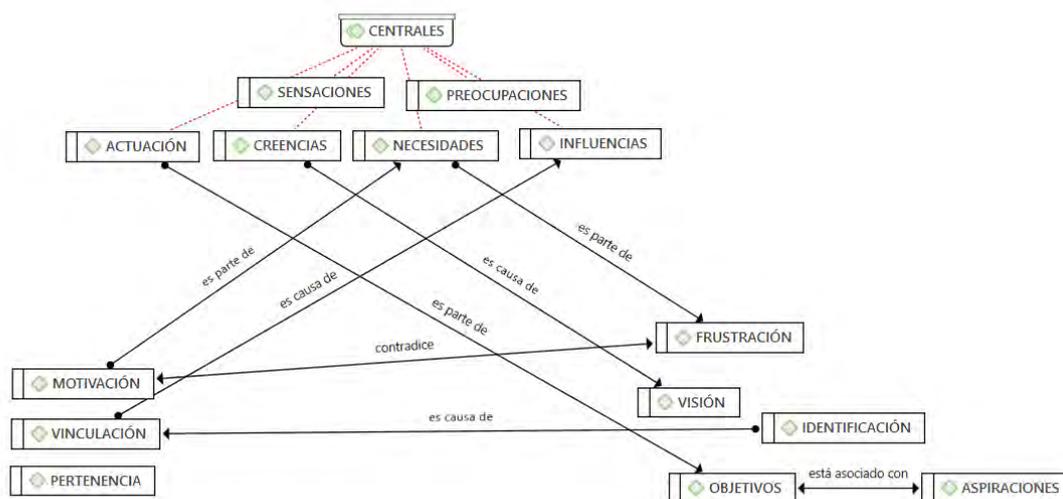


Figura 3: Diagrama de red de relación entre las categorías establecidas. Fuente: Original del autor.

Resultados

La implantación del “Mapa de empatía” el primer día de clase les resultó a los y las estudiantes una dinámica atractiva, original, por ello, fue bien acogida. Con su realización se inició una comunicación proactiva para alcanzar una mejora en la calidad del aprendizaje por medio un acercamiento emocional. Durante su realización el ambiente fue de concentración e implicación alta por parte de todos los participantes.

La actitud que presentó el alumnado para afrontar la nueva etapa de bachillerato fue muy buena. Es importante tener en cuenta que es un periodo de estudios no obligatorios y que el tipo de alumnado que lo cursa tienen una motivación e interés inicial alto.

En relación a los resultados relativos a las categorías centrales de análisis podemos destacar que las creencias del alumnado estuvieron orientadas a una preocupación por que no se les diera bien la asignatura de dibujo. Por ejemplo, un estudiante explicó “Me preocupa no sacar buena nota debido a que nunca he realizado esta materia”. El acceso a la modalidad de bachillerato tecnológico se produce en un porcentaje elevado de ocasiones sin haber realizado en secundaria ninguna asignatura específica de dibujo, ya que en cuarto de educación secundaria obligatoria (ESO) es una materia optativa y en muchos centros no se oferta. Esta situación derivó en que la mayoría no había desarrollado ningún aspecto relacionado con el dibujo desde segundo de secundaria. El 81,2% de los participantes habían trabajado contenidos introductorios al dibujo técnico por última vez en el curso 2018-2019. Esto crea en el aula grupos de discentes con una disparidad de conocimientos que imposibilita la aplicación de un programa que no comience con contenidos básicos.

Este desconocimiento del área les genera inseguridades, no sólo respecto al contenido conceptual sino a la forma de enfrentarse a su estudio. Un alumno especificaba: “Me da miedo el no conocer el método de estudio de esta asignatura, al ser práctica no es de memorizar, que a mí se me da bien, así que no sé muy bien cómo voy estudiar y hacer su seguimiento”.

Los estudiantes mostraron una influencia directa derivada de la opinión de sus familiares. Fue llamativo que todo el alumnado haya consultado con ellos la decisión de seleccionar esta asignatura. En este orden de ideas, una alumna planteó “Mis padres me han dicho que es más complicado de lo que parece a simple vista”. Algunos y algunas acudieron de forma específica a la opinión de familiares que estaban relacionados con el mundo del dibujo. Un alumno destacó que “Mis padres no me han dicho nada, pero mi abuelo sí, ya que ha sido profesor de dibujo técnico en la universidad me ha dicho que repitiendo y memorizando es todo más fácil, da igual que lo tenga que intentar mil veces”. La información que reciben por parte de sus amigos es, en todos los casos que se ha consultado, que es una asignatura complicada. Hay varias manifestaciones que respaldan esta idea. Una alumna comenta “Me ha dicho un amigo que es difícil”.

En cuanto a las sensaciones iniciales, el alumnado expresó su interés por aprender y manifestó la necesidad de comprometerse mediante el trabajo diario y la constancia en el seguimiento de la asignatura. Este fue uno de los objetivos marcados por la mayoría junto con la necesidad de pedir ayuda.

También mostraron cierta preocupación por las pruebas evaluativas ya que consideraban que eran complejas. Un alumno explicó: “Me dan miedo los exámenes ya que no sé cómo pueden ser” o, en

la misma línea de ideas, otro alumno expuso: “Yo creo que los exámenes me dan un poco más de respeto ya que me podría olvidar de algo”.

Tras la presentación del planteamiento de la asignatura concluyeron que la actuación más relevante para su seguimiento debía ser el mantenimiento del trabajo de manera persistente. Un alumno concluía: “La impresión que me ha dado es que la asignatura, si la llevas al día, no va a ser muy complicada”.

Respecto a las preocupaciones, a los y las estudiantes les asustaba que se trate de una asignatura donde la adquisición de competencias tuviera que lograrse a lo largo de los dos cursos de la etapa. En muchas ocasiones este aspecto se entrelazó con la posible frustración. Esta idea fue recurrente y un alumno lo expresaba escribiendo: “Me da miedo que las clases sean muy rápidas y no pueda asimilar las cosas”.

Percibieron que, una de las necesidades era asimilar los conceptos de forma significativa, para poder ser utilizados en la resolución de problemas y no mediante un aprendizaje de contenidos meramente memorísticos. Un alumno explicaba “Voy a ser realista y aunque suela llevar las cosas al día me quiero proponer preguntar más las dudas para poder entenderlo todo sin ningún problema”.

Los resultados destacables respecto a las categorías iniciales fueron que los y las estudiantes, dentro de sus aspiraciones, resaltaron la idea de que durante bachillerato iban a adquirir contenidos prácticos y conceptuales necesarios para su futuro desempeño profesional. Una alumna explicó: “Yo creo que dibujo técnico es una asignatura que te va a servir mucho en el futuro” o “Aspiro a un ocho de nota ya que la asignatura me interesa y es buena para mi futuro”.

La mayoría se identificó con áreas de conocimiento afines al dibujo técnico, siendo la ingeniería el ámbito mayoritario. Un alumno destacó: “A primera vista, esta asignatura me ayudará en mi trabajo (ingeniero o arquitecto)”.

La visión que tenían de la asignatura era que poseía una amplia utilidad práctica necesaria en una gran variedad de carreras universitarias que les interesaban. Destacaron que habían seleccionado esta asignatura optativa, porque consideraban que el dibujo técnico era un área que, al término de los dos cursos de bachillerato, tendría muchas salidas profesionales.

A pesar de ello también otorgaron mucha importancia a la nota cuantitativa. Tenían muy presente la necesidad de obtener nota media ya que su objetivo final es la del acceso a estudios universitarios. Por ejemplo, comentaron: “Me da miedo no poder alcanzar una buena nota y que me baje la

media” o más explícitamente escribía una alumna: “Necesito y quiero obtener muy buenos resultados, no sólo porque necesito buena nota a la hora de afrontar la selectividad sino porque espero esforzarme y por tanto obtenerlos”.

En relación a las categorías emergentes, se detectó que el hecho de que la asignatura sea optativa hace que el alumnado sienta una pertenencia. Este sentimiento está derivado de un gusto personal hacia el dibujo. Por consiguiente, la motivación inicial en todos los estudiantes es alta. Se muestra una gran motivación inicial por la asignatura. Muestran una actitud favorable para aprender los contenidos de la asignatura. Los participantes se sintieron motivados se involucraron activamente en el aprendizaje, mostrando curiosidad, interés y constancia. Esta motivación se refleja en declaraciones como las de un alumno que expresaba: “Tengo ganas de empezar fuerte desde el primer día”.

Discusión

Es importante partir de la idea de que las emociones modulan los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias personales y sociales. Como destaca Caeiro (2017) necesitamos que exista un deseo previo y no programado, una emoción-motivación principal sin la cual toda acción formativa artística carecería de sentido y de significado para el discente (Caeiro, 2017). Por ello, en el ámbito educativo es necesario implementar herramientas para que los y las docentes sepan generar contextos socioemocionales positivos (López y Oriol-Granado, 2016).

En el contexto escolar se activan barreras emocionales que, en mayor o menor medida, afectan a la participación y aprendizaje del alumnado (Villaescusa, 2017). Un objetivo prioritario de los centros educativos debería ser facilitar el máximo bienestar emocional de los y las estudiantes en los diferentes contextos de aprendizaje y convivencia y, con ello, promover la accesibilidad emocional.

El modelo competitivo está cambiando hacia otro más cooperativo, en el que se tiene en cuenta a las personas, sus emociones y sus circunstancias, sus intereses y capacidades, y sobre todo su satisfacción e implicación con el trabajo, así como su entusiasmo y su felicidad en el día a día. Es fundamental contar con líderes empáticos (Moya-Albiol, 2016).

Frente al nuevo rol activo del alumnado se debe presentar a un o una docente receptivo a las necesidades que presenten los y las discentes. Varios expertos como Restrepo (2005), Johari y Bradshaw (2008), English y Kitsantas (2013) y Tamim y Grant (2013) prestan especial atención a la descripción de las nuevas funciones que deben tomar las o los profesores. Entre las competencias profesionales que destacan se encuentran la de modelar y guiar a los estudiantes para manejar apropiadamente sus tareas, siendo orientador del aprendizaje y de los procesos, y dejando que los estudiantes adquieran autonomía y responsabilidad en su aprendizaje.

Empatizar ayuda a detectar situaciones diversas desde la perspectiva humana, a activar la capacidad de pensamiento de forma divergente y convergente, para obtener una mirada crítica, que permita construir algo deseable (Carison-Morales, Lazcano-Galindo y Sánchez-Ojeda, 2020). Como hemos observado en este estudio gracias al uso del “mapa de empatía” conocemos desde el comienzo de la asignatura el sentir del alumnado desde un punto de vista personal. Gracias a ello hemos tenido un referente de partida para conocer sus necesidades, motivaciones y miedos.

Este instrumento ayuda a conocer diferentes perspectivas para poder realizar una reflexión previa a la realización de cambios en la práctica docente (Villaescusa, 2019).

Al igual que en el estudio de Solorzano (2021) se considera que generar empatía en el aula es el primer paso del reconocimiento de las condiciones de las cuales no se es partícipe, pero se puede adquirir conciencia de las necesidades, retos, desventajas y aciertos de los planteamientos educativos (Solorzano, 2021).

Los y las discentes son capaces de conocer sus puntos fuertes y débiles, definir sus objetivos personales para el futuro, practicar destrezas más complejas que les ayuden a conseguir sus objetivos a corto, mediano y largo plazos y asumir una responsabilidad activa para sus elecciones personales que les ayuden en su camino hacia ser adultos responsables y productivos (Willis & Hodson, 1999). Gracias al uso del “Mapa de empatía” todos los participantes en el estudio plasmaron sus inquietudes y necesidades de forma sencilla e individualizada desde el comienzo del curso. Esta herramienta hace que los y las estudiantes perciban una acogida donde su opinión y punto de vista son tenidos en cuenta.

El “Mapa de Empatía” es una herramienta que permite acercarse a una situación, reflexionar sobre las circunstancias que rodean a una persona o a un hecho y buscar una solución con la mayor carga de información veraz. Es el propio proceso el que genera información relevante. Esta actitud y consecuente proceso psicológico de empatizar con una persona nos dará muchas pistas valiosas antes de actuar (Villaescusa, 2019). En nuestro caso, tras el análisis de los resultados, fuimos capaces de implementar acciones tanto grupales como individuales que nos fueron de gran ayuda para el acompañamiento de los estudiantes. Algunas de las principales medidas que se tomaron fueron:

- Rediseño de la programación implementando un tema inicial destinado a métodos de estudios específicos del área de dibujo técnico.
- Diseño de adaptaciones curriculares no significativas para los estudiantes que presentaban una mayor inseguridad para afrontar la asignatura.
- Modificación de la temporalización para ampliar el tiempo de desarrollo de los contenidos.
- Ampliación del tiempo destinado al desarrollo práctico en el aula.

Con el “Mapa de Empatía” se obtiene un perfil del alumnado que permite delimitar los problemas reales, el esfuerzo que deben hacer y la comunicación que debe establecerse. El uso de esta herramienta no implica tomar la óptica de los y las estudiantes como único punto de partida, sino tener en cuenta su perspectiva en el diseño de la didáctica (Cuevas, 2021).

Tras el análisis de los resultados en relación a las categorías establecidas en este estudio podemos considerar este instrumento como un referente que permite sistematizar la adopción de otras perspectivas. Como destaca Villaescusa (2019) esto es algo que generalmente lo realizan los y las docente intuitivamente, para comprender mejor a nuestro alumnado, sus intereses, motivaciones, capacidades y, en definitiva, ofrecer una respuesta educativa, pero por medio del “mapa de empatía” se puede sistematizar (Villaescusa, 2019).

Conclusiones

Como conclusiones finales se puede establecer el “Mapa de empatía” como una herramienta útil para:

- Conocer la actitud del alumnado frente a la propuesta inicial de la asignatura.
- Lograr una mejor respuesta educativa por parte del docente y así mejorar la accesibilidad emocional del alumnado.
- Poder anticipar una respuesta a los diversos estilos de aprendizaje por medio de una mayor personalización gracias al conocimiento individualizado del alumnado.
- Establecer los intereses iniciales de los y las estudiantes. Saber cómo se puede motivar y generar propuestas más atractivas para generar experiencias que sean capaces de resolver satisfactoriamente.
- Conocer las preocupaciones e identificar los miedos de los y las discentes y así poder diseñar e implementar recursos para estimularlos y que se sientan más seguros.
- Hacer reflexionar a los y las docentes sobre el planteamiento de posibles soluciones a partir del conocimiento de la raíz de los problemas.
- Promover relaciones de respeto y confianza en el aula.

La empatía sólo sirve si se dispone de la información esencial del alumno o alumna al que se quiera ayudar, al que se quiere conocer más y mejor. Mediante el “Mapa de empatía” la segmentación, es decir, la categorización y etiquetación, se transforma en personalización, conocimiento profundo que se traducirá en una ayuda afectiva y efectiva en el tiempo.

Es importante establecer canales de comunicación eficaces con el alumnado para que participe en su formación y poder construir a partir de sus inquietudes. Propiciar un vínculo emocional con los y

las estudiantes ayuda a acompañarlos en su proceso de aprendizaje. Establecer relaciones cercanas con los y las discentes favorece un ambiente de confianza, de escucha y comunicación, esencial para lograr un clima adecuado para el aprendizaje.

Las relaciones interpersonales que se producen en el aula favorecen un determinado clima de convivencia que influye en la transmisión del conocimiento. Gestionando este clima emocional se promueven interacciones que favorecen estar bien con uno mismo y con los demás durante una etapa académica, el bachillerato, que genera mucha presión por finalizar con una prueba externa al centro.

La implementación de esta herramienta en el aula puede ser utilizada como estrategia educativa orientada a la gestión del clima. Por medio de su análisis se puede conocer el proceso de enseñanza aprendizaje y acercarnos a la forma de pensar, sentir y de actuar de los y las estudiantes y averiguar la cantidad de esfuerzo y el compromiso que tienen pensado dedicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Caeiro, M. (2017). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, individuo y sociedad*, 30(1), 159–177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Carison-Morales, C., Lazcano-Galindo, R., y Sánchez-Ojeda, M. (2020). Empatía: Generadora de información para definir retos a resolver. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 7(13), 19–21. <https://doi.org/10.29057/esat.v7i13.5269>
- Cuevas, J. (2021). Identificación del alumnado a través del mapa de empatía. En VV. AA, *Libro de Actas de las XIV Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa UZ* (págs. 98–99). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Custódio, M. (12 de octubre de 2021). Mapa de empatía: qué es y 6 pasos para crear uno de calidad. Recuperado de Blog de Marketing digital de resultados: <https://www.rdstation.com/es/blog/mapa-de-empatia/>
- English, M. C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7(2), 128–150. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

- Gray, D. (2017, julio 15). Updated Empathy Map Canvas. The XPLANE Collection [web log post]. Recuperado de <https://medium.com/the-xplane-collection/updated-empathy-map-canvas-46df22df3c8a>
- Gray, D., Brown, S., & Macanuso, J. (2010). *Gamestorming: A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers*. Newton: O´reilly.
- Johari, A., & Bradshaw, C. (2008). Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational Technology Research and Development*, 56(3), 329–359. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9009-2>
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston Virginia: National Association of Secondary School.
- López, L., y Oriol-Granado, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 28(1), 142–156.
- Malpica, F. (2013). *8 ideas Clave. Calidad de la práctica educativa: Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Moya-Albiol, L. (2016). *La empatía de la Empresa*. Barcelona: Editorial Plataforma.
- RAE. (18 de enero de 2022). Diccionario de la lengua española. (23, versión 23.5 en línea). Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-20.
- Solorzano, A. (2021). Mapa de empatía en docentes del Centro de Atención Múltiple sobre la infraestructura educativa en San Felipe, Guanajuato. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 8(15), 8–15. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/view/6455/7690>
- Tamim, S., & Grant, M. (2013). Definitions and Uses: Case Study of Teachers Implementing Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 72–101.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Ediciones UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido Upel. Instituto pedagógico rural de Mácaro. *Laurus. Revista de educación*, 12(Ext), 73–87.

Villaescusa, M. (2017). Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva. En A. Caruana, y N. Albaladejo-Blázquez, *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (págs. 17–24). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Villaescusa, M. (2019). Mirar el mundo con los ojos del otro. El mapa empatía. *Aula de Secundaria* 34, 25–29. Recuperado de <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wpcontent/uploads/2019/12/2261.pdf>

Willis, M., & Hodson, K. (1999). *Discover you child Learning Styles*. Rosaville: Prima Publishing.

Para citar este artículo: Ramos Vallecillo, N., Murillo Ligored, V. y Caeiro Rodríguez, M. (2022). Mapas de empatía para conectar con el alumnado emocionalmente: un estudio de caso en la asignatura de Dibujo Técnico de Bachillerato. *Observar*, 16, 70–85. <https://doi.org/10.1344/observar.2022.16.4>

Pedagogía nómada. Sobre cómo enseña Francesco Careri caminando

Pedagogia nòmada. Sobre com ensenya Francesco Careri caminant

Nomadic pedagogy. How Francesco Careri teaches walking

Amparo Alonso-Sanz¹

Universitat de València

m.amparo.alonso@uv.es

Francesco Careri

Università degli Studi Roma Tre

francesco.careri@uniroma3.it

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 12/07/2022

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 11/11/2022

Resumen

Las *walking methodologies*, vinculadas a la A/R/Tografía, han demostrado la eficacia de la acción pedagógica del caminar como proceso indagatorio y estético para el enriquecimiento cultural, social, físico, intelectual, espiritual y emocional. Se pretende dar a conocer la pedagogía nómada de Francesco Careri como estudio de caso de interés intrínseco revelador. La metodología cualitativa permite un análisis de 4 estudios complementarios: histórico documental de sus publicaciones y entrevistas, observacional de sus clases, de historia de vida y basado en narrativas de sus estudiantes. El resultado es un informe desarrollado en base a categorías conceptuales, que se apoyan en presupuestos didácticos existentes como: *critical walking methodologies*, a/r/tografía, c/a/r/tografía, enseñanza del error, aprendizaje corporizado, aprendizaje lúdico, Aprendizaje Basado en Proyecto, Aprendizaje Servicio, Pedagogía pública y enseñanza centrada en el proceso. Se concluye con diez características principales que pueden ayudar a otros docentes a implementar esta pedagogía en diferentes niveles educativos o disciplinas.

Palabras clave: estudio de caso, ciudad, pedagogía, caminar, educación artística.

¹ Correspondencia: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultat de Magisteri. Universitat de València. Avda. Tarongers, 4. 46022. València, España.

Resum

Les walking methodologies, vinculades a l'A/R/Topografia, han demostrat l'eficàcia de l'acció pedagògica del caminar com a procés indagatori i estètic per a l'enriquiment cultural, social, físic, intel·lectual, espiritual i emocional. Es pretén donar a conèixer la pedagogia nòmada de Francesco Careri com a estudi de cas d'interès intrínsec revelador. La metodologia qualitativa permet una anàlisi de 4 estudis complementaris: històric documental de les seves publicacions i entrevistes, observacional de les seves classes, d'història de vida i basat en narratives dels seus estudiants. El resultat és un informe desenvolupat a partir de categories conceptuals, que es recolzen en pressupostos didàctics existents com: critical walking methodologies, a/r/tografia, c/a/r/tografia, ensenyament de l'error, aprenentatge corporeïtzat, aprenentatge lúdic, Aprenentatge Basat en Projecte, Aprenentatge Servei, Pedagogia pública i ensenyament centrat en el procés. Es conclou amb deu característiques principals que poden ajudar a altres docents a implementar aquesta pedagogia en diferents nivells educatius o disciplines.

Paraules clau: estudi de cas, ciutat, pedagogia, caminar, educació artística.

Abstract

Walking methodologies, linked to A/R/Tography, have demonstrated the effectiveness of the pedagogical action of walking as an investigative and aesthetic process for cultural, social, physical, intellectual, spiritual and emotional enrichment. It is intended to make known the nomadic pedagogy of Francesco Careri as a case study of revealing intrinsic interest. The qualitative methodology allows an analysis based on 4 complementary studies: documentary history of his publications and interviews, observational of his classes, life history and, based on narratives of his students. The result is a report developed based on conceptual categories, which are based on existing didactic assumptions such as: critical walking methodologies, a/r/tography, c/a/r/tography, teaching of error, embodied learning, playful learning, project-based learning, service-learning, public pedagogy, and process-focused teaching. It concludes with ten main features that can help other teachers to implement this pedagogy in different educative levels or disciplines.

Keywords: case study, city, pedagogy, walking, art education.

Introducción

La pedagogía de Francesco Careri es referida como *pedagogia nómade* por Fiorin y Vasconcelos (2021). Sin embargo, a pesar de esta mención a su quehacer didáctico y a que en muchas de las entrevistas realizadas al autor se le cuestiona sobre su tarea docente, poco o nada hay explicitado sobre en qué consiste realmente esa forma particular que posee de enseñar y en qué se fundamenta. Careri es principalmente conocido por su aportación al entendimiento de la ciudad desde un punto de vista estético experimental.

Las *walking methodologies* (Irwin, 2003, 2006; Lasczik e Irwin, 2018; Lee, et al., 2019; Springgay y Truman, 2018, 2019; Truman y Springgay, 2015), tienen una historia y recorrido durante el siglo XXI que corroboran la eficacia de estos métodos aplicados como acción pedagógica dirigida al enriquecimiento de las personas en las facetas cultural, social, física, intelectual, espiritual y emocional. En realidad, muy vinculadas a la A/R/Tografía consideran el aspecto pedagógico, espiritual, indagador y estético del caminar (Irwin, 2006). Estas metodologías se desarrollan principalmente en el Espacio de Educación Superior y estrechamente vinculadas a la enseñanza de las artes.

Es preciso analizar en profundidad casos concretos de éxito para facilitar la tarea a quienes se inician en su práctica. Precisamente este es el objetivo de la presente investigación, aproximarnos a la experimentación de la pedagogía nómada de Careri con la intención de analizarla y enumerar sus características principales, para hacerlas accesibles a futuros docentes y profesorado en activo.

El caso de Francesco Careri

Para hablar de Careri resumiremos tres facetas, la de artista, la de investigador y la de profesor (ver Figura 1).

Como artista y como cofundador e integrante del grupo *Stalker / Osservatorio Nomade*, ha realizado desde mediados de los años 90, acciones de arte público, conferencias, publicaciones, participado en bienales de arquitectura de Venecia y organizado caminatas. Se considera a sí mismo un poeta. En realidad, es un término que le escuda o protege en sus caminatas y le permite adentrarse en las propiedades solo o acompañado como un ser inofensivo y lúdico:

“Se trata de mostrar que no tienes ningún poder, ni positivo ni negativo, porque el poeta es visto como alguien que es incapaz de hacerte daño... Si te presentas como arquitecto, urbanista, académico, es otra historia, incluso el investigador de alguna manera es peligroso porque coge información, publica, revela secretos, mientras que el poeta lo hace para sí mismo y usa un lenguaje ambivalente que debe ser interpretado, no dice cosas claras, es difícil de usar por el poder. (...) Cuando dejas claro qué tipo de profesor eres, que lo haces con poesía y que el instrumento que vas a utilizar es el arte, esto también es importante. Es a muchos niveles la declaración de ser un poeta.” (Apolonio, 2021, p. 1475)



Figura 1. Francesco Careri el 28 de junio de 2022 en un fuego en el Corviale. Fuente: original de los autores.

Como investigador destacamos que en 2002 publicó con la editorial Gustavo Gili el libro *Walkscapes. El andar como práctica estética*, (Careri, 2021). Este pronto se convirtió en un libro de culto y su fama se extendió no solo por España sino por América Latina atrayendo a gente del ámbito de la Filosofía, la Arquitectura, las Bellas Artes y la literatura principalmente. Se trató de una observación antropológica, filosófica, sociopolítica y artística de la historia del caminar. Y supuso una propuesta de mirar el entorno desde el andar como una práctica estética. Ofreciendo a caminantes la conciencia sobre su acción transformadora y de modificación cultural del espacio.

Su faceta de profesor de Urbanismo se desarrolla en el Dipartimento di Architettura de la Università degli Studi Roma Tre, donde es codirector del Máster *Studi del territorio – Environmental Humanities*. Enseña una arquitectura social, revolucionaria y nómada que rompe con las tradicionales lecciones de otros docentes o universidades. Especialmente en la asignatura optativa *Corso di Arti Civiche* que comenzó en 2006 y recibe a estudiantes de diferentes países. Donde experimenta 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 de Stalker.

“It takes place in the second semester, during spring, because it unfolds entirely on foot, through the city and never inside the university buildings, by way of walks, performative actions, installations and convivial moments. It is a peripatetic school, like those of the ancient Athenian philosophers, and proposes walking as a mode of research and action. It teaches how to wittingly get lost, retracing the Situationist practices of *dérive* and *psychogéographie*, and encourages triggering the art of exploration and discovery, to experience the relationship and the encounter with the Other and to experiment the making of material and immaterial transformations directly into the shared space. The aim of the class is the exploration and reappropriation of the city through art, to help students and inhabitants develop their innate capacity for creative transformation, to remind them that they have a body and desires to reshape the space they inhabit.” (Careri y Rocco, 2019, p. 82)

Cada curso la propuesta de caminar toma un rumbo diferente y se encuentra con colectivos muy distintos. En el curso 2022, sus estudiantes de la asignatura *Arti Civiche*, comenzaron las clases partiendo del centro de Roma en caminata hacia alguna parte que desconocían. En el camino encontraron obstáculos, puntos de interés cultural y social, así como desvíos. Tras seis etapas de jornadas de cuatro horas llegaron a los suburbios del suroeste de Roma. Concretamente al Corviale donde les esperaba la posibilidad de sumarse al proyecto del *Laboratorio di Città Corviale*, que nació en 2018 con el objetivo de conducir el proyecto de transformación física de este barrio.

Al alumnado se le invitó a proponer intervenciones artístico-arquitectónicas en sintonía con algunas necesidades sociales recogidas previamente por este Laboratorio. Durante el mes de junio estas acciones fueron diseñadas por 11 equipos de unas 4 personas, tutorizadas, ejecutadas y presentadas al resto (ver Figura 2).

Métodos pedagógicos

La conceptualización de algunos métodos pedagógicos y su acotación terminológica sirven en esta investigación como sistema con el que aproximarnos a la pedagogía de Francesco Careri. La selección de estos métodos se ha hecho en base a su relación con las *walking methodologies*, o bien con la enseñanza de las artes en la Educación Superior.

Entre las *walking pedagogies* se diferencian las *Critical walking methodologies* que prestan atención al antiabismo, el antirracismo y el anticolonialismo y que insisten en la interseccionalidad:

“Theoretically aligned with feminist theories, critical race theory, queer and trans theories, critical disability studies, affect studies, and anticolonialisms, we argue that walking methods must engage with the intersections of gender, race, sexuality and disability.” (Springgay y Truman, 2019, p. 4)



Figura. 2. INGRESSI NASCOTI. Autoría: Valeria Esposito, Martina Lena De Gregorio, Maria Chiara Fresilli.
Fuente: original de los autores.

También vinculada a las *walking methodologies* encontramos la *A/R/Tografía*, definida por Irwin (2003, 2004, 2006, 2013) como una forma de investigación que reúne el rol del artista (*Artist*), investigador (*Researcher*) y docente (*Teacher*) en una sola figura; ha ido definiendo muchas de sus posibilidades metodológicas (Irwin y García Sierra, 2013; Lasczik e Irwin, 2018; Lee, et al., 2019), como por ejemplo la *a/r/tografía* visual y social (Marín Viadel y Roldán, 2017, 2019). Entre ellas, la idea del caminar como práctica *a/r/tográfica* plantea que recorrer a pie un territorio se convierte en una experiencia activada por la fenomenología de lo cotidiano (Irwin, 2006).

“La *a/r/tografía* es una forma de investigación basada en la práctica, estrechamente relacionada con las artes y la educación (...) como una manera de indagar en el mundo para mejorar nuestro conocimiento de él.” (Irwin y García Sierra, 2013, p. 65)

La evaluación de procesos efímeros como es la acción pedagógica de caminar y la contemplación del territorio precisa de formas concretas de rastreo del “andar como práctica estética” (Careri, 2021) que puedan ser valorados por el docente. La *c/a/r/tografía* en educación artística es un campo en expansión explorado por las *walking methodologies* y la *a/r/tografía*. El término *c/a/r/tografía* (Rousell

y Lasczik, 2014; Lasczik e Irwin, 2017) otorga a las cartografías el valor estético y el sentido investigativo en contextos educativos. Durante el caminar no basta con descubrir, leer, pensar y conocer el entorno. Diversos autores coincidimos en la importancia de registrar el proceso de caminar mediante acciones como escribir, fotografiar, dibujar, performar, grabar audio o vídeo (Lasczik e Irwin, 2018, Ramon y Alonso-Sanz, 2022a, 2022b). Para crear conocimiento a partir de las deambulaciones, es preciso: compartir el proceso de experimentación mediante derivas pedagógicas, reflexionar sobre lo andado e incluso transformarlo en expresión artística c/a/r/tografiando (Ramon y Alonso-Sanz, 2019, 2022a, 2022b).

La *enseñanza del error* está muy presente en las derivas pedagógicas (Ramon y Alonso-Sanz, 2019) concebidas como la acción de errar. Sabemos que la deriva otorga “el placer de perderse con el fin de conocer” (Careri, 2014, p. 210). Pero ¿cómo se crea el conocimiento en este proceso impredecible de caminar sin rumbo? Eisner (2002) mencionaba que la educación artística nos ayuda a aprender a observar el mundo, aplicando la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades, desarrollando la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas, a estabilizar lo evanescente durante el proceso creativo, facilitando medios para explorar nuestro propio paisaje interior, ofreciéndonos sensaciones de lugares y relaciones y, desarrollando la capacidad de pensar metafóricamente. Eisner (2002) insistía además en que la educación artística aporta a la enseñanza la capacidad de aprender a través del error.

El *aprendizaje corporeizado* también debe ser considerado al referirnos a enseñanzas desarrolladas mediante deambulación. La idea de los aprendizajes del caminar como prácticas artísticas, de investigación y de enseñanza, como acto corpóreo, vinculado a lo inmediato y tangible donde la percepción es estimulada desde las experiencias sensoriales con todos los sentidos, las emociones, el movimiento y nuestra propia memoria es destacada por múltiples autores (Irwin, 2003, 2006; Lee, et al., 2019). Reconocido como *embodied learning*, tiene que ver con el uso deliberado de actividades y estrategias multimodales cuerpo-mente para facilitar cambios en las perspectivas, percepciones, paradigmas, comportamientos y acciones del alumnado (Munro, 2018).

El *aprendizaje lúdico* está muy presente en las etapas de educación infantil pero también es considerado en la Educación Superior. Ruiz Maruri y Ubalde (2022) consideran que la lúdica pretende rescatar la curiosidad innata, que se pierde por la forma en que están estructurados los modelos educativos ajenos a las necesidades, deseos, pasiones, intereses y vocaciones intrínsecas de la infancia, la adolescencia y la juventud. Proponen en contra de la segmentación y jerarquización de estos, la pedagogía lúdica porque permite visualizar con asombro la interconexión entre saberes, cultura, ciencia y arte en el mundo; abriendo espacios para la inclusión, el placer y la emancipación.

El *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* es una de las metodologías más utilizadas en los sistemas educativos, especialmente en la Educación Superior para la construcción del conocimiento por medio de la interacción con la realidad, donde los estudiantes pueden planificar, implementar y evaluar proyectos que tienen aplicaciones en el mundo real y que va más allá de lo que sucede en las aulas (Morales Torres, et al., 2022). Con una larga tradición en el campo de la arquitectura y las artes está muy vinculado al aprendizaje colaborativo implica según Johnson y Johnson (1975) la interdependencia positiva, la exigibilidad individual, la interacción cara a cara, las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo, y la reflexión sobre el trabajo realizado.

La enseñanza de la arquitectura también tiene precedentes con el *Aprendizaje Servicio* que nos predisponen a valorar este método. Según Díaz-García y López De Asiain (2022) “plantea una manera diferente de concebir la creación arquitectónica, fomentando la labor del arquitecto como traductor o mediador entre el lenguaje de la arquitectura y el medio urbano y la sociedad” (p. 1). Según Lotti, et al. (2022) se fundamenta en la realización de actividades didácticas en contextos de la vida real como prestación de un servicio a la comunidad en respuesta a las necesidades específicas del territorio al que pertenece la institución educativa, en vínculo recíproco de aprendizaje y servicio, en relación igualitaria entre quien ofrece y quien recibe el servicio realizado. Destaca por su potencial sensibilizador hacia la responsabilidad social y en el desarrollo de habilidades y actitudes cívicas del alumnado.

En la enseñanza de las artes se tiene muy presente la *pedagogía pública* (Sandlin, Burdick y Rich, 2017; Maliszewska, 2021; Savage, 2014). “The field of public pedagogy considers the sites and instances of pedagogy that can occur outside of formal schooling, including the educational, cultural and social affects and effects of prevailing culture” (Springgay y Truman, 2019, p. 4). Y específicamente a la pedagogía pública basada en las artes (Burdick y Sandlin, 2010; Burdick y Sandlin, 2013; Biesta, 2012, 2014), que combina las dimensiones performativa o artística, educativa y activista. Este enfoque se involucra con modos de pedagogía más corpóreos, holísticos, performativos, intersubjetivos y estéticos (Burdick y Sandlin, 2013), y se produce a través de experiencias caracterizadas por ser provocativas y críticas, enfatizando procesos somáticos, sentidos y no representaciones (Burdick y Sandlin, 2010).

Una de las problemáticas más presentes en el campo de la enseñanza de las artes, entre otras creencias, preconcepciones, mitos y prejuicios, tiene que ver con la conformación de la identidad profesional, en una formación que tiende a ser individualista y que favorece la construcción de un mundo asilado de artistas y estudiantes que anhelan serlo. “Però aquest aïllament, tot sovint és sinònim de marginalització respecte el món que es considera real” (Hernández, Rifà y Barragán, 1998, p. 13). Por eso en la actualidad existe una preocupación educativa por romper con esta tradición que se basa en la enseñanza centrada en el proceso más que en la valoración exclusiva del resultado final. A menudo esto se logra mediante una mayor dedicación temporal a la atención

individualizada y de pequeños equipos, el seguimiento y tutorización por etapas del proceso de aprendizaje y la evaluación con métodos como el portafolio que dan cuenta del transcurso.

Método

Desde un paradigma de investigación cualitativo tratamos de aproximarnos al conocimiento intenso de un estudio de caso paradigmático, el de Careri. Se trata de un caso individual que se define por su interés (Stake, 2005) intrínseco revelador (Álvarez y San Fabián, 2012) en cuanto a potencialidad educativa. En educación el estudio de caso se considera una metodología óptima para la investigación descriptiva que permite registrar, analizar e interpretar las condiciones existentes en el momento (Best, 1981).

Preguntas de investigación

Cada docente tiene una historia de vida que configura su identidad y la forma en que impartirá sus enseñanzas, de forma más democrática, autoritaria o anárquica, de manera más directa o indirecta, siendo indiferente o inspirando. En ese sentido el estilo docente de cada cual es intransferible y en realidad difícilmente modificable. El estilo docente también varía con los tipos de clases (teóricas y prácticas) y las disciplinas que se enseñan, pudiendo ser más discursivo, expositivo, participativo, basado en el diálogo, basado en recursos (presentaciones, pizarra, imágenes) (Borgobello, et al., 2010). Es decir, que una misma persona podría adoptar estilos diferentes según las circunstancias. ¿Es posible acompañar a Francesco Careri para identificar más allá de su estilo docente las características concretas de su pedagogía nómada? ¿En qué consiste esta pedagogía más allá del acto de caminar a través de la ciudad para la enseñanza de una arquitectura social, revolucionaria y nómada? ¿Cómo identifican sus estudiantes y otros docentes sus prácticas pedagógicas? ¿Cómo se concretan en su práctica algunos de los métodos pedagógicos que ya conocemos?

Objetivos de la investigación

En esta investigación vamos a realizar una descripción contextualizada, profunda y compleja de las prácticas pedagógicas de Careri para iluminar su comprensión, a través de narrativas e imágenes. Los objetivos de esta investigación son:

- Definir las características de la pedagogía nómada de Francesco Careri a partir de la observación en sus clases, su testimonio, el de docentes y estudiantes con quienes ha compartido experiencias.
- Informar sobre cómo algunos métodos didácticos existentes, articulados como sistema categorial, se concretan en sus prácticas.
- Testimoniar mediante fotografías el carácter estético de sus acciones.

Participantes

Este estudio se desarrolla gracias a la implicación de Francesco Careri y su alumnado de la asignatura optativa *Corso di Arti Civiche*. Se entrevista a 9 estudiantes de habla hispana, de los cuales participan voluntariamente tres, siendo dos hombres y una mujer.

Fases

En las diferentes fases de esta investigación progresivamente se obtiene, analiza e interpreta la información recogida a partir de un cúmulo de fuentes documentales que definimos según propuesta de Álvarez y San Fabián (2012).

- Fase documental mediante la elección del tema, la identificación de los aspectos de interés investigador y de los límites temporales del estudio. A través de un estudio histórico mediante el análisis de bibliografía de Careri y entrevistas sobre él publicadas. Se incorporan en forma de citas.
- Fase interactiva con negociaciones y adaptaciones a los tiempos y necesidades de sus participantes a quienes agradecemos la colaboración voluntaria (lo cual garantiza la fidelidad de los testimonios de cada informante, respetándose sus derechos de anonimato y confidencialidad). A través de un estudio observacional con una perspectiva sincrónica mediante observación participante de la autora, durante junio de 2022 en las clases de *Arti Civiche*. La estancia de investigación comenzó cuando las etapas de caminar finalizaron y el alumnado trabajaba en el *Corviale* en sus proyectos de equipo y se centró exclusivamente en un curso. Y gracias a un estudio basado en narrativas, relatos de algunos de sus estudiantes de habla hispana. La entrevista al alumnado solicitaba narrar alguna anécdota con relación a la forma de enseñar de Careri. Se incluyen con un número de identificación precedido por la E.
- Fase analítica de clasificación de la información recogida en las fases anteriores, en base al sistema categorial de métodos didácticos.
- Fase interpretativa. A través de un estudio de historia de vida de Francesco Careri se entienden aspectos básicos de su conducta con una perspectiva diacrónica y mediante entrevista se revisan conjuntamente las categorías de análisis encontradas incluyéndose algunos recuerdos o aspectos que él desea destacar precedidos para su identificación por [C].

Sistema categorial

Disponer de múltiples fuentes de datos permite un análisis global e interrelacionado, y una triangulación complementaria. Como estudio de caso interpretativo, se presenta a continuación, como resultado, un informe detallado con las características concretas de una pedagogía nómada del caminar a través de la ciudad para la enseñanza de una arquitectura social, revolucionaria y nómada.

Exponiendo cómo identifica él mismo, sus estudiantes y otros docentes estas prácticas pedagógicas, que clasificamos según el siguiente sistema categorial.

Tabla 1. Sistema categorial

<i>Walking methodologies</i>	<i>Critical walking methodologies</i>
Enseñanza de las artes en la Educación Superior	A/r/tografía
	C/a/r/tografía
	Enseñanza del error
	Aprendizaje corporeizado
	Aprendizaje lúdico
	Aprendizaje Basado en Proyectos
	Aprendizaje Servicio
	Pedagogía pública
	Enseñanza centrada en el proceso

Fuente: original de los autores.

Resultados

Contenidos transversales. Alineamientos con las *Critical walking methodologies*

Identificamos algunas prácticas de Careri coincidentes con las *Critical walking methodologies*. El primer día empezamos al lado de la universidad visitando el edificio ocupado (por él mismo hace más de 20 años) llamado Ararat, donde nos recibieron muy bien. Justo estaba la televisión del pueblo "turco" y nos invitaron a todos a una celebración que era unos días después. Aparte de visitar más sitios ocupados y varias asociaciones, nos encontramos gente/familias/amigos/clases por la calle y siempre nos paramos a conversar si se podía. Una vez por la zona donde está el "popoli romani" (gitanos) estaban haciendo unas clases de baile donde ellos mismos nos bailaron a nosotros (E3).

A Careri le interesan las personas y educar en las relaciones interpersonales.

[C] "Una alumna en los primeros años me dijo que lo que más había aprendido en mi curso fue a hablar con la gente. Antes iba en el autobús y no sabía cómo hablar con otras personas. O en una fiesta pensaba que si se dirigía a alguien podría ser peligroso. Y durante el curso debía hablar tanto con los desconocidos que al finalizar había aprendido cómo relacionarse." (entrevista a Careri)

La diversidad en nuestra sociedad puede ser afrontada de manera positiva enseñando a dialogar y a convivir en la ciudad. *Cuando vas a tocar directamente con tus manos y no con los medios tecnológicos, es lógico entrar de forma natural. Los prejuicios, con la experiencia del encuentro, desaparecen.* Esto lo confirma un estudiante: "Muchas veces no te das cuenta de la importancia de las cosas hasta que no te tocan directamente, y hablar con mucha gente muy diferente, que cada uno tiene su historia, te abre poco a poco la mente" (E3).

La multiculturalidad, o las problemáticas sociales vinculadas al nomadismo, las personas refugiadas, las ocupaciones de viviendas, son contenidos presentes en acciones artísticas de Careri, en sus vindicaciones y en sus clases. Un ejercicio de coherencia entre aquello que le preocupa, aquello de lo que se ocupa activamente y aquello sobre lo que enseña. Lo que le hace excepcional o extraordinario es la congruencia y la capacidad de ejecución.

Una vez le ocurrió,

[C] “con una visita a Roms con amigos, que estaban demoliéndoles la chabola, y entonces pregunté a la policía si tenían el permiso de demolición. Ellos me preguntaron si yo era de una asociación o algo. Dije que no y me presenté como docente de la universidad. Al día siguiente el director me informaba de una notificación de la policía que había llegado al rector del Ateneo como denuncia por mi actuación.” (entrevista a Careri)

Poeta/Arquitecto investigador/Profesor. Enseñar desde la a/r/tografía

Está claro que Careri se define a sí mismo a la vez como artista (*Artist*), investigador (*Researcher*) y docente (*Teacher*). La enseñanza desde la a/r/tografía, como proceso investigador basado en la práctica, implica poner en relación todas estas facetas y al mismo tiempo explorar la enseñanza como una práctica vinculada al descubrimiento porque la a/r/tografía no es un método didáctico sino investigador. Es decir, enseñar desde el A/R/Tography implica necesariamente investigar con el alumnado.

“Yo, más allá de sentirme como el profesor, el arquitecto o el urbanista, prefiero presentarme como el poeta. Todas las demás facetas están detrás, pero adoptar el papel de poeta, el de loco, el de juglar, reduce el impacto sobre los que reciben tu trabajo.” (Arredondo Garrido, 2018, p. 147)

Pero Careri insiste en que, especialmente, él es activista. Y posiblemente esto es lo que motiva y liga todas sus acciones. [C] “Muchas veces cuando caminamos con estudiantes encontramos personas que yo conozco por esta vida activista en la que durante años he estado en contacto con curdos, Rom , ocupas” (entrevista a Careri). Es interesante conocer el origen de ese activismo. Explica que, esa [C] “creencia en la justicia y en que debes ocuparte de los que no tienen” (entrevista a Careri), posiblemente tenga un origen cultural en la educación católico-comunista relacionada con el Partido Comunista Italiano durante los años 70. Aunque más que comunista se considera anárquico y respecto al catolicismo se declara decepcionado desde su infancia.

Registrar y c/a/rtografiar

[C] “El momento de dar las notas es un momento terrible. Es el momento en el que más hablo y tengo la posibilidad de explicarles mejor quienes son y darles consejos de futuro” (entrevista a Careri). El registro de los tránsitos no solo de forma geográfica sino más bien artística, ayuda al proceso

de evaluación, a modo de portafolio que recoge la experiencia de aprendizaje en todas sus fases o etapas. Careri anima a su alumnado a registrar la experiencia de caminar juntos atravesando la ciudad y a elaborar una cartografía artística. Además, en el caso del Corviale, les pide participar de un mapeo colectivo en el que ubican, en un plano del barrio, el lugar donde se desarrollarán sus intervenciones artístico-arquitectónicas y la información de estas (ver Figura 3).

Explica Careri (2021), en relación con la posibilidad de expresar visualmente la dimensión temporal y espacial de forma cartográfica, que

“uno de los principales problemas del arte de andar es la traducción de dicha experiencia a una forma estética. Ni los dadaístas ni los surrealistas trasladaron sus acciones a unas bases cartográficas (...). Los situacionistas realizaron mapas psicogeográficos, pero nunca quisieron representar las trayectorias reales de sus derivas.” (p. 123)

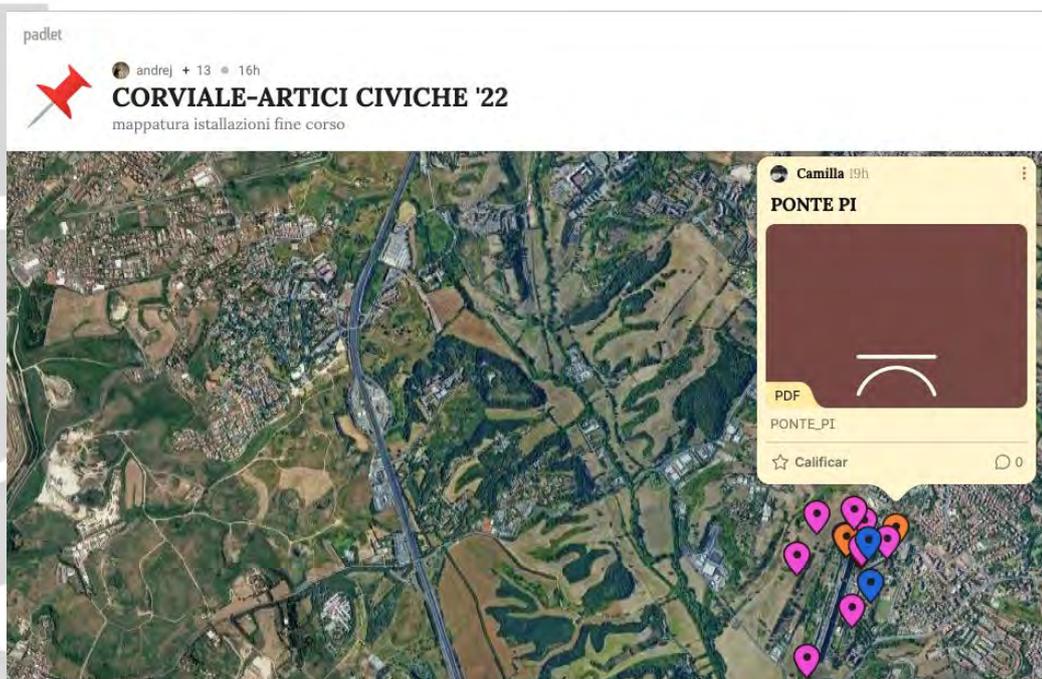


Figura 3. Captura de pantalla del mapeo de intervenciones del alumnado en 2022 en el Corviale. Fuente: <https://padlet.com/flaco23atos/d6khkxbx5ri9kpuf4>

Errar de equivocarse y errar de caminar sin rumbo. Cómo crear conocimiento

La enseñanza del error como método que propicia el aprendizaje artístico es identificable en las prácticas de Careri, empleando el doble sentido de errar como equivocación y errar de caminar sin un rumbo o destino preestablecido que permite crear el conocimiento a medida que se avanza.

[C] “El alumnado sabe que no puede preguntar dónde vamos. El juego está en no saber dónde se va. Muchos no se dan cuenta de dónde están y se dejan

llevar, aunque a otros les gusta ubicarse en el mapa. A veces quienes son romanos y conocen la zona pueden decirte que conocen un lugar lindo que está por ahí. Pero en general casi nunca les preocupa dónde se va. A veces cuando estamos muy muy lejos la inquietud tiene que ver con cómo regresar a casa por la noche, porque si no, la alternativa es dormir fuera. Por eso en algunas ocasiones, al final del día, todos sabemos muy bien que no es el momento de perder tiempo” (entrevista a Careri).

Un estudiante lo explica así:

“La primera clase dijo que había dos normas: poner el móvil en modo avión al empezar la clase y siempre seguir adelante, nunca retroceder por el mismo camino. En algunas ocasiones nos pasó que el camino era totalmente cerrado, no nos dejaban pasar por alguna propiedad privada de ninguna forma y teníamos que volver exactamente por donde habíamos venido. Un par de veces que ocurrió nos hizo volver andando de espaldas, para minimizar el error” (E3).

Y otro añade:

“Comenzamos el curso y después de un mes y medio e incluso dos meses, íbamos haciendo cosas, aprendiendo el lugar, conociendo a la gente donde nos encontrábamos y colaborando con ellos, pero con la sensación de no saber el fin de nuestro trabajo, ni a dónde íbamos a llegar. Mi duda en esta asignatura siempre ha sido sí él tenía claro dónde llegar, porque yo creo que sí. Pero nunca tiene claro el cómo. Por eso nos deja una libertad bastante extensa, cosa que entiendo que es buena para nuestras capacidades de liderazgo, de creatividad y decisiones” (E1).

En los procesos de enseñanza de Careri, tratando de comprender la realidad mientras se camina por las calles, cruzando la ciudad y sus parcelas, ocurre todo esto (ver Figura 4). Así lo afirma una estudiante:

“con pocas palabras te hace darte cuenta de la debilidad, sin darte la respuesta, pero 'obligándote' en cierto sentido a tener un diálogo, ya sea interno o interpersonal, que te permita llegar a una conclusión. El desarrollo del pensamiento crítico de cada una de las actuaciones, comportamientos, decisiones que se llevan a cabo de manera consciente e incluso muchas veces, inconscientemente” (E2).

Sin lugar a duda, errar y lanzarnos a lo desconocido para aprender es una de las grandes apuestas de Careri.



Figura 4. Caminata de la clase de Arti Civiche en Corviale. Fuente: original de los autores.

Una estudiante explica del siguiente modo la forma en que aprende como errabunda.

“Desde las primeras clases, en las que simplemente se nos hizo recorrer espacios y calles que jamás hubiéramos recorrido por nosotros mismos, o enfrentarnos a situaciones que no nos hubieran sucedido de normal, nos hacían ver actitudes interpersonales, urbanismo de la periferia, otras formas de vida... Podría describirlo en términos generales como 'salir de la zona de confort'. De tal manera que Careri, tras diferentes ocasiones que nos ha hecho enfrentarnos a momentos así, dejaba una reflexión, nunca cerrada, ni nunca totalmente afirmante de algo, simplemente abierta, que te daba pie a, inconscientemente, sin poder evitarlo, reflexionar sobre un hecho que acababas de vivir en primera persona.” (E2)

“Los llevo a lugares por los que nunca han andado, les quito el terreno firme de debajo de los pies y los dirijo hacia territorios inciertos. Al principio suele surgir en ellos un estado de ánimo desconfiado, dubitativo con respecto a lo que están haciendo, tienen miedo de estar perdiendo el tiempo. Pero al final, si logran resistir, también surge en ellos el placer de encontrar nuevos caminos y nuevas certezas, descubren el gusto por construirse un pensamiento con su propio cuerpo, y una forma de actuar con su propia mente. El hecho de poner en crisis las escasas certezas a las que han llegado les permite abrir su mente a unos mundos y unas posibilidades no explorados anteriormente, los invita a reinventarlo todo: la propia idea de ciudad, la propia definición de arte y de arquitectura, su propio lugar en este mundo.” (Careri, 2014, p. 210)

El propio Careri pone en crisis su curso cada año y se permite que el recorrido por la ciudad sea diferente, que las zonas de actuación varíen, que las personas con las que se implican vengan de distintos lugares, que sus estudiantes resuelvan proyectos de toda índole. Está abierto a esa reinención constante que permite a quien enseña estar en continuo aprendizaje o errabundeo y a la propia pedagogía evolucionar, pedagogía nómada, en tránsito constante. Sospecho que su espíritu inconformista, no autocomplaciente, crítico y alegre contribuye a ello.

Hacerse heridas, saltar los muros... sólo se puede hacer con tu propio cuerpo. Aprendizaje corporeizado

En realidad, nunca nadie se ha hecho realmente daño. Pero es cierto que suelo informar de una lista del alumnado que estará fuera de caminata. Lo que es más habitual es que la policía nos pare.

Un estudiante resume así la experiencia:

“Comenzamos un paseo saliendo del Matadero y fuimos hacia un centro de los kurdos en Roma, abriéndonos sus puertas y entrando incluso hasta la terraza. Aquí nos hizo abrir la mente para no prejuizar y conocer a gente (que de noche ni te meterías cerca de ese edificio). El paseo continuó desarrollándose y hablando con gente como por etapas, hasta que llegamos al centro Arpijpetto (...). Las reglas de los paseos se tratan de apagar el móvil, limitar el paseo a caminos que no sean de asfalto o pisarlo lo menos posible, y nunca se puede volver por el mismo camino. El segundo día sucedió el problema de la policía y nos dividimos en dos grupos y el profesor no estuvo allí, pero seguimos el trayecto hasta Villa Bonelli, y así continuamos en varias etapas hasta llegar a Corviale con la incertidumbre de no saber hacia dónde íbamos” (E1).

Asumir riesgos e implicar el cuerpo es una propuesta transgresora.

“Es una escuela de vida para los alumnos. En primer lugar, les enseño que son mucho más libres de lo que piensan, que pueden hacer más cosas de las que creen y que sobrepasar los límites de vez en cuando no viene mal. Me arriesgo, pero poco, no hago cosas por las que uno termina en la cárcel. Como mucho te encuentras con perros que muerden o con caseros enfadados o con la policía que te echa, no más que esto”. (Apolonio, 2021, p. 1475)

“Es algo tan sencillo como dejar el camino hecho para que sea el alumno el que lo recorra y descubra lo que le enseña.” (E2).

No se produce, se pierde el tiempo. Aprendizaje lúdico

Algunos testimonios de Careri nos hacen entender su admiración por la insubordinación infantil:

“deberíamos ser capaces de despojarnos de las reglas, de sentirnos libres, ligeros, como hacen los niños. Ellos construyen sus propias reglas, que generalmente se cambian sobre la marcha.” (Arredondo Garrido, 2018, p. 147).

Subyacen vinculadas al juego también las ideas de improvisación, de lo impredecible, lo fortuito e improductivo que defiende. Ideas que ha mantenido a lo largo de los años:

“Recordar que el espacio es una invención fantástica con la que se puede jugar, como cuando éramos niños. Hay un refrán que guía nuestras caminatas: ‘Quien pierde tiempo gana espacio’. En realidad, si se quieren ganar espacios ‘otros’, hay que saber jugar, salir deliberadamente de un sistema funcional-productivo y entrar en otro sistema no funcional e improductivo. Hay que aprender a perder tiempo, a no buscar el camino más corto, a dejarse guiar por los acontecimientos, a dirigirse hacia calles inaccesibles en las que sea posible ‘tropezar’ y, ojalá, detenerse a hablar con las personas que encontramos, o saber detenerse olvidándonos de proseguir: saber alcanzar el andar sin intención, el andar indeterminado.” (Careri, 2014, p. 211)

Sin perder de vista un propósito, pero sin renunciar a la aventura y las emociones que conlleva como forma de indagación:

“Estar siempre dispuesto a la sorpresa, a la aventura, porque en mi opinión es la mejor forma de investigar el espacio, la ciudad. Cuando de niño la pelota va al otro lado del muro y tienes que trepar para ir a buscarla, de repente estás en un lugar donde no deberías estar y la adrenalina te hace percibir el espacio de otra manera.” (Apolonio, 2021, p. 1476)

Aspectos que no son sencillos de conciliar en un mundo académico sometido a las exigencias universitarias y curriculares, y frente a las que Careri se pronuncia del siguiente modo:

“Quizá hagan falta cursos de ‘deseducación’ para los estudiantes de arquitectura. De hecho, al curso de ‘Artes Cívicas’ me hubiera gustado llamarlo curso de ‘ricreazione’ (de recreo). Un tiempo en el que no se estudia, no se produce, se pierde el tiempo.” (Arredondo Garrido, 2018, p. 147)

Por tanto, podemos afirmar que sus sesiones desde la libertad del juego y la exploración del entorno (ver Figura 5) se basan en el aprendizaje lúdico. Pero nos advierte de la dificultad de [C] “guiar al estudiante para que no se quede en un plano superficial del aprendizaje y le de valor a la situación en la que el docente le ha puesto” (entrevista a Careri); especialmente con grupos muy grandes, porque *ocurre cuando son demasiados y no hay un conocimiento personal*. Insiste en lo complejo de conducir al estudiante a un aprendizaje profundo sin perder la ligereza propuesta por Italo Calvino en su libro *Le lezione americane*. Y para ello procura [C] “no ser nunca pedante como pedagogo y poder hacer las cosas ligeras, aunque muchos no entiendan y crean que no se está haciendo nada” (entrevista a Careri).



Figura 5. SQUARCI - RISCOPRIRE IL CORVIALE. Autoría: Alpaslan Sahin, Nina Pravst, Leonie Cozzolino, Luisa Borowski. Fuente: original de los autores.

Compartir comida. El trabajo colaborativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos

En el contexto de la realidad estudiada el trabajo colaborativo cobra mucho sentido como generador de compromisos compartidos en un lugar de propósitos educativos comunes:

[C] “En los primeros años yo empezaba el curso con el almuerzo, comiendo en un lugar antes de empezar las clases a las 14h y esperando a que llegaran todos los estudiantes. La idea era compartir comida antes de empezar a caminar juntos. Recuerdo en una caminata en la Cañada Real en Madrid, que en un momento dado todo el mundo puso sobre la mesa lo que habían traído (un bocadillo en trozos, unas frutas...). Es importante que cada uno no coma cuando tiene hambre o le apetece, sino juntos.” (entrevista a Careri)

Careri (2014) se refiere a los procesos creativos “relacionales” (ver Figura 6), como “procesos creativos que no pueden llevarse a cabo si no es a través de un intercambio con el Otro” (p. 211). En sus experiencias con colectivos de inmigrantes kurdos, gitanos, rumanos, etc. en espacios abandonados de Roma ese ejercicio de compartir tiene lugar incluso a través de la alimentación.

“Es decir, cocinar y comer juntos, es fundamental para un grupo. Siempre lo hemos utilizado ya que permite crear un espacio relacional, cambia los papeles establecidos, genera relaciones nuevas. Allí conectamos todos en un interés común como es la comida.” (Arredondo Garrido, 2018, p. 147)

Con relación a estos procesos participativos, Careri no se refiere a implicar a otros en proyectos propios para garantizar su consenso o en renunciar a la ejecución y dejar materializarla a otros. Propone un descubrimiento compartido navegando entre esas dos posibilidades. Se trata de ABP, pero un aprendizaje basado en un tipo concreto de proyectos, proyectos indeterminados en su devenir, que pueden crecer, modificarse y convertirse en un territorio común, que tienen probablemente más posibilidades de realizarse (Careri, 2014).

He podido comprobar en sus clases cómo invitaba a profundizar en esas colaboraciones. Fue a un grupo de estudiantes que quería contribuir a la consolidación estética de una biblioteca informal existente en uno de los pasillos del edificio Corviale. Les insistió en charlar con el señor que había tomado la iniciativa, con las mujeres que llevaban allí a sus hijos e hijas a tomar prestados libros, con quienes trabajaban en la biblioteca pública próxima. Para buscar sinergias entre colectivos y generar redes de colaboración.

Un estudiante español decía:

“con sus clases conseguía que hiciésemos amigos y dialogáramos mucho entre nosotros ya que estábamos todo el rato en movimiento y mezclados, consiguiendo así practicar el italiano y socializar” (E1).

En las prácticas de Careri el ABP supera los límites del trabajo resolutivo y por etapas de unos grupos de estudiantes que afrontan un reto de aprendizaje experimental y constructivista, definido desde sus propias motivaciones con relación a la materia de estudio. Alcanza un punto de compromiso con el entorno que lleva a la gente joven a salir del espacio de trabajo digital, vinculado al teléfono, el ordenador y las redes sociales que les hacen ser parte de un sistema que les controla y que regula su tiempo continuamente (Arredondo Garrido, 2018).

En el reto planteado a sus estudiantes en 2022 en el Corviale la interdependencia positiva y la exigibilidad individual eran imprescindibles para acabar sus intervenciones artísticas a tiempo de la entrega final con calidad suficiente, durante tres semanas en cada equipo la interacción implicaba

encuentros cara a cara resolviendo conflictos constantes, a veces con tutorización del profesorado. Finalmente, la última sesión fue dedicada a una reflexión compartida por toda la clase visitando el trabajo realizado por cada equipo (ver Figura 6).



Figura 6. UNA RIFLESSIONE SULLA NATURA - Il piccolo paradiso di Corviale. Autoría: Ni Tianqi, Alexandre Miermon, Lorella Slous Degrelle, Annika Kurze, Léa Maisonneuve. Fuente: original de los autores.

Hacer con la gente del lugar. Aprendizaje servicio y pedagogía pública

Apolonio (2021) ha destacado de Careri que su “forma de hacer arquitectura tiene un fuerte aspecto social, muy vanguardista, creando proyectos junto a la gente que vive en el lugar” (p. 1478).

Ese compromiso y responsabilidad con el entorno de intervención donde se aprende (al que nos referíamos en el punto anterior) tiene que ver con lo que conocemos como aprendizaje servicio, con importantes antecedentes educativos, también en la arquitectura.

Sin embargo, entendemos que cierto carácter artístico se suma a las acciones de Careri. En la asignatura *Arti Civiche* se sitúa al alumnado entre la arquitectura y el arte público y se llevan adelante proyectos colectivos educativos. Así lo describe un estudiante con relación a su interés por que conocieran a la gente del lugar:

“siempre nos decía que habláramos a todo el mundo que nos encontráramos por ahí. En este proyecto final, lo más importante para mí ha sido cooperar con los habitantes de Corviale, ya que la intervención que hemos hecho no hubiera tenido sentido si no lo hubiéramos hecho juntos. (E3)

El Corviale, en los suburbios de Roma supone un espacio de socialización fuera de la educación formal, alternativo a la cultura dominante. Por eso encontramos que se aproxima especialmente a la pedagogía pública y específicamente a la pedagogía pública basada en las artes al invitarles a explorar las dimensiones performativa, artística y activista en este barrio.

Salirse de la visión de autor. La importancia del proceso

[C] “Seguramente los arquitectos están más acostumbrados a trabajar con otras personas que los artistas porque en sus estudios deben desarrollar muchos proyectos en equipo. Sin embargo, yo creo que tanto las escuelas de arte como las de arquitectura tienen este problema de transmitir la idea de que quien crea debe ser reconocible. Pedagógicamente es importante que como estudiantes construyan una identidad propia porque les facilita el crecimiento, pero es una trampa. Se debe comprender cómo darles seguridad en sí mismos por un lado y, por otro, saber cómo quitarles egocentrismo. Pero depende de cada caso y en qué momento de su desarrollo personal se encuentren. Es algo complicado.” (entrevista a Careri)

Al trabajar por equipos, en relación con la comunidad y de forma colaborativa se pierde el protagonismo individual. Es importante descentralizarse de uno mismo y poner el foco de atención en el contexto y en las necesidades de otras personas para poder aprender. Además, es necesario romper con la visión decimonónica del artista como genio.

“Una enseñanza heredera de los grandes nombres, en donde se propone a los alumnos hacerse significativos; esto es, encontrar su marca o sello propio, su

reconocimiento y distinción frente a los demás. Por ello, yo propongo en mis clases y en mi trabajo salirse de esa visión de autor. No me refiero al hecho de ser autor de tus obras, a reconocerlas como propias, sino al hecho de reconocerse y sentirse como un autor con nombre y marca.” (Arredondo Garrido, 2018, p. 147)

La forma de lograrlo parece que consiste además en dotar de importancia el proceso, el camino, el devenir o la deriva en compañía del profesorado como guías que aconsejan, plantean dudas y ofrecen otras vías por las que transitar. En esta labor Careri da ejemplo de humildad, y su tutorización no la lleva a cabo a solas, a menudo colaboran otras personas como Leroy, Sara Braschi o Sofia Sebastianelli.

Discusiones

Derivado de este análisis podemos interpretar que la complejidad de la pedagogía nómada se basa en características combinadas de múltiples métodos pedagógicos:

- Enseñar con una estructura peripatética que se desarrolla a modo de paseos para una sociedad más justa. De acuerdo con los principios de las Critical walking methodologies (Springgay y Truman, 2019).
- Experimentar la enseñanza como proceso de indagación de la persona artista, investigadora y docente con compromiso social activista. En relación con las posibilidades metodológicas de la a/r/tografía (Irwin y García Sierra, 2013; Lasczik e Irwin, 2018; Lee, et al., 2019).
- Registrar las experiencias y expresarlas de un modo artístico. Lo cual es viable gracias a las c/a/rtoografías (Rousell y Lasczik, 2014; Lasczik e Irwin, 2017).
- Aceptar lo fortuito, inesperado o equívoco de una docencia abierta al azar como forma de generar conocimiento en el alumnado. Gracias a la capacidad de aprender a través del error propia de la educación artística (Eisner, 2002).
- Invitar a experimentar con el cuerpo y percibir el entorno durante el tránsito. Mediante estrategias multimodales cuerpo-mente (Munro, 2018) que pueden incluir acciones performativas, instalaciones y momentos de convivencia.
- Incorporar el juego como forma de insubordinación e improvisación que nos predisponen a aprender en la aventura emocional, a romper con las ideas pre-concebidas y los prejuicios. Abriendo espacios para la inclusión, el placer y la emancipación de acuerdo con la pedagogía lúdica (Maruri y Ubalde, 2022).
- Abrirse al acto de compartir ideas, proyectos, compromisos y soluciones a través del intercambio y las relaciones interpersonales. Pudiéndose estructurar en fases propias del ABP (Morales Torres, et al., 2022).

- Comprometerse con la sociedad y ofrecer un servicio activo a otras comunidades. En línea con los principios de vínculo recíproco y relación igualitaria del Aprendizaje Servicio (Lotti, et al., 2022).
- Comprometerse con una sociedad diversa y contribuir a su entendimiento. En el marco de la pedagogía pública (Burdick y Sandlin, 2010; Burdick y Sandlin, 2013; Biesta, 2012, 2014).
- Centrarse en el proceso de un hacer conjunto y no en el protagonismo individualista.

Conclusiones

Partir de concepciones educativas preexistentes, desde las que analizar la pedagogía nómada de Francesco Careri, ha servido para interpretar sus prácticas y ubicarlas junto a métodos coincidentes contemporáneos. El paradigma cualitativo ha sido óptimo para este estudio de caso en la medida en que ha permitido enumerar las características de la pedagogía nómada de Francesco Careri a partir de la observación en sus clases, su testimonio, el de docentes y estudiantes con quienes ha compartido experiencias; poniendo en relación sus prácticas con métodos didácticos existentes e ilustrándolo fotográficamente. Este informe es útil para quienes se inicien en la docencia peripatética. Pues, quienes ya enseñan mediante alguno de estos métodos, puedan sentir en esa proximidad con lo que ya conocen, una forma de introducir el caminar no solo como experiencia estética sino también como acto pedagógico.

Complementar la información obtenida a través de 4 fuentes ha permitido poner en relación la subjetividad de la investigadora durante la observación de un curso de Francesco Careri, con sus testimonios y los de los estudiantes, ofreciendo veracidad a la enumeración de características pedagógicas identificadas. Aunque la limitación de este estudio haya sido precisamente acotar la observación a un curso y no a más de un periodo, la participación de Francesco Careri garantiza recoger las experiencias previas.

Cómo adaptar estas prácticas a etapas infantiles o a jóvenes requiere de otra investigación futura que contemple las limitaciones y necesidades de estos colectivos. Pero sirva este estudio para el conocimiento profundo de una pedagogía nómada con 16 años de experiencia con jóvenes en la universidad que pueda animar a otras personas a incorporarla en diversas disciplinas.

Referencias

- Apolonio, L. (2021). El nomadismo latente de la ciudad sedentaria. Entrevista a Francesco Careri. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1473–1479. <https://doi.org/10.5209/aris.76225>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), artículo 14. <http://hdl.handle.net/10481/20644>

- Arredondo Garrido, D. 2018. Entrevista a Francesco Careri. *Revista SOBRE*, 4, 144–52. <https://doi.org/10.30827/7371>
- Best, J. W. (1981). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Biesta, G. (2012). Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683–697. <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.723736>
- Biesta, G. (2014). Making pedagogy public: For the public, of the public or in the interest of publicness. En J. Burdick, J. A. Sandlin, y M. P. O'Malley (Eds.), *Problematising public pedagogy* (pp. 15–26). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203113059>
- Borgobello, A., Peralta, N., y Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase ya la disciplina enseñada: qualitative and quantitative analysis in two disciplines taught and two classes types. *Liberabit*, 16(1), 7–16.
- Burdick, J., y Sandlin, J. A. (2010). Inquiry as answerability: Towards a methodology of discomfort in researching critical public pedagogies. *Qualitative Inquiry*, 16(5), 349–360. <https://doi.org/10.1177/1077800409358878>
- Burdick, J., y Sandlin, J. A. (2013). Learning, becoming, and the unknowable: Conceptualizations, mechanisms, and process in public pedagogy literature. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 142–177. <https://doi.org/10.1111/curi.12001>
- Careri, F. (2020). Francesco Careri. Autodiálogo sobre la producción de utopías concretas". *Dearq*, 28, 8-17 [traducido por Alessandra Merlo]. <https://doi.org/10.18389/dearq28.2020.02>
- Careri, F. (2014). Walkscapes ten years after. URBS. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4(1), 207–213.
- Careri, F. (2021). *Walkscapes. El andar como práctica estética* (Edic. orig. 2002). Barcelona: Gustavo Gili.
- Careri, F. y Rocco, M. (2019). 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* (pp. 82–97). Guimarães: Universidade do Minho. Escola de Arquitectura. Lab2PT.
- Díaz-García, V., y López De Asiain, M. (2022). Aprendizaje-servicio en la docencia de la arquitectura: presupuestos participativos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *ACE Arquitectura, Ciudad y Entorno*, 16(48), 10528. <http://dx.doi.org/10.5821/ace.16.48.10528>
- Elliot W. E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Fiorin, E. y Vasconcelos, H. M. T. (2021). Caminhar e parar com Francesco Careri: uma pedagogia nômade. *PIXO-Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade*, 5(16), 204–207. <https://doi.org/10.15210/pixo.v5i16.19010>
- Hernández, F., Rifà, M., y Barragán, J. M. (1998). *Pedagogia de l'art. Identitat de l'artista, context i ensenyament de les arts* (Vol. 118). Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1975). Learning together and alone, cooperation, competition and individualization. Hoboken: Prentice Hall.
- Irwin, R. L. (2003). Towards an aesthetic of unfolding in/sights throughout curriculum. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(2), 63–78. <https://bit.ly/2yon6Ls>
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography. A metonymic métissage. En R. L. Irwin y A. De Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27–38). Vancouver: Pacific Educational.
- Irwin, R. L. (2006). Walking to create an aesthetic and spiritual currere. *Visual Arts Research*, 32(1), pp. 75–82. <https://www.jstor.org/stable/20715404>
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L. y García Sierra, D. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 106–113. <https://bit.ly/2WtHldk>
- Lasczik, A., e Irwin, R. L. (2017). Walkings-through paint: A c/a/r/tography of slow scholarship. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 14(2), 116–124. <https://doi.org/10.1080/15505170.2017.1310680>
- Lasczik, A. e Irwin, R. L. (eds.). (2018). *The flaneur and education research. A metaphor for knowing, being ethical and new data production*. Berlin: Springer.
- Lee, N., Morimoto, K., Mosavarzadeh, M. e Irwin, R. L. (2019). Walking Propositions: Coming to Know A/r/tographically. *International Journal of Art & Design Education*, 38(3), 681–690. <https://doi.org/10.1111/jade.12237>
- Lotti, P., Bielli, O., Giunti, C., Mazza, C., & Orlandini, L. (2022). Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning. *IUL Research*, 3(5), 122–139. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.293>
- Maliszewska, M. (2021). Street Art and the Crisis of Public Space During the Pandemic. *Estetyka i Krytyka*, 61(2), 113–129.
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881–895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Morales Torres, M. J., Cárdenas Zea, M. P., Reyes Pérez, J. J., y Méndez Martínez, Y. (2022). Aprendizaje basado en proyectos como tendencia de enseñanza en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 14(1), 53–58. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2610>
- Munro, M. (2018). Principles for embodied learning approaches. *SATJ: South African Theatre Journal*, 31(1), 5–14.
- Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2019). La deriva paralela pedagógica. Un hilo educativo invisible entre Porto y Paris a través de narrativas personales. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 74-90. <https://doi.org/10.21814/rpe.17200>
- Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2022a). La c/a/r/tografía en el aula como instrumento de desarrollo creativo, visual y de pensamiento complejo a través de las artes. *Kepes*, 19(25), 531–563. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.18>
- Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2022b). La deriva paralela como método en la investigación basada en las artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 935–954. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.76203>
- Rousell, D., y Lasczik, A. (2014). Echoes of a C/a/r/tography: Mapping the practicum experiences of pre-service visual arts teachers in the 'visual echoes project'. *Australian Art Education*, 36(2), 69–82.
- Ruiz Maruri, S. y Ubalde, J. M. (2022). *La lúdica como sistema pedagógico. Una mirada emancipadora de la educación*. Universidad Nacional de Educación <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/2293>
- Sandlin, J. A., Burdick, J. y Rich, E. (2017). Problematizing public engagement within public pedagogy research and practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 3(6), 823–835. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1196343>
- Savage, G. C. (2014). Chasing the phantoms of public pedagogy: Political, popular, and concrete publics. En J. Burdick, J. A. Sandlin, y M. P. O'Malley (Eds.), *Problematizing Public Pedagogy* (pp. 79–90). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203113059>
- Springgay, S. y Truman, S. E. (2018). *Walking Methodologies in a more-than-human World: WalkingLab* [Metodologías del caminar en un mundo más que humano: WalkingLab]. New York: Routledge.

Springgay, S. y Truman, S. E. (2019). Walking in/as Publics: editors introduction. *Journal of public pedagogies: walkinglab*, 4. <https://doi.org/10.15209/jpp.1170>

Stake, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Truman, S. E. y Springgay, S. (2015). The primacy of movement in research-creation: new materialist approaches to art research and pedagogy [La primicia del movimiento en la investigación-creación: nuevos enfoques materialistas de la investigación y la pedagogía del arte]. En T. E. Lewis y M. J. Laverly (Eds.), *Art's teachings, teachings art* (pp. 151–162). Berlin: Springer.

Para citar este artículo: Alonso-Sanz, A. y Careri, F. (2022). Pedagogía nómada. Sobre cómo enseña Francesco Careri caminando. *Observar*, 16, 86–112. <https://doi.org/10.1344/observar.2022.16.5>